



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

MÁRCIO BRAZ DO NASCIMENTO

**JOVENS DE ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL E EDUCAÇÃO EM
DIREITOS HUMANOS: A (TRANS)FORMAÇÃO DE SUJEITO DE DIREITOS**

BRASÍLIA-DF

2020

MÁRCIO BRAZ DO NASCIMENTO

**JOVENS DE ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL E EDUCAÇÃO EM
DIREITOS HUMANOS: A (TRANS)FORMAÇÃO DE SUJEITO DE DIREITOS**

Dissertação apresentada como requisito final para a obtenção do título de Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Faculdade de Educação (FE) da Universidade de Brasília (UnB). Linha de Pesquisa: Estudos Comparados em Educação (Ecoe).

Orientadora: Prof.^a Dra. Sinara Pollom Zardo

Brasília-DF

2020

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

NN244j NASCIMENTO, Márcio Braz do
 Jovens de ensino médio em tempo integral e educação em
 direitos humanos: a (trans)formação de sujeito de direitos /
 Márcio Braz do NASCIMENTO; orientador Sinara Pollom Zardo.
 -- Brasília, 2021.
 274 p.

 Dissertação (Mestrado - Mestrado em Educação) --
 Universidade de Brasília, 2021.

 1. Direitos humanos. 2. Educação em direitos humanos. 3.
 Juventude. 4. Ensino médio em tempo integral. 5. Método
 documentário. I. Zardo, Sinara Pollom, orient. II. Título.

MÁRCIO BRAZ DO NASCIMENTO

**JOVENS DE ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL E EDUCAÇÃO EM
DIREITOS HUMANOS: A (TRANS)FORMAÇÃO DE SUJEITO DE DIREITOS**

Dissertação apresentada como requisito final para a obtenção do título de Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Faculdade de Educação (FE) da Universidade de Brasília (UnB).

Aprovada em: 12/02/2021.

Banca examinadora

Prof.^a Dra. Sinara Pollom Zardo – Orientadora/Presidente – PPGE/UnB (Ecoe)

Prof.^a Dra. Wivian Weller – Membro interno – PPGE/UnB (Ecoe)

Prof.^a Dra. Aida Maria Monteiro Silva – Membro externo – PPGDH/UFPE

Prof.^a Dra. Nair Heloisa Bicalho de Sousa – Membro suplente – PPGDH/CEAM/UnB

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, autor e senhor da vida, e aos mestres eternos, Jesus Cristo e sua mãe, a Virgem Maria.

Agradeço aos meus pais, Francisco e Francisca Braz, filhos do Ceará, que migraram em 1958 para o Distrito Federal e participaram da construção da nova capital do país, nossa amada Brasília. Assim como aos meus irmãos e familiares, especialmente: Rayssa, Pedro e João. Aos amigos de vida: Eliane, Eliana, Luiz, Thiago e Rômulo.

Agradeço, de forma especial, a minha orientadora Dra. Sinara Pollom Zardo, pela oportunidade e confiança em trabalharmos juntos.

Agradeço aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação, em especial: Dra. Wivian Weller, Dra. Cátia Piccolo Viero Devechi e Dra. Benedetta Bisol, assim como aos colegas do grupo de pesquisa Geraju: Antônio, Hamanda, Flávia, Karine, Lívia, Cilene e Rafaela. Meu agradecimento a você, Rafa, pela amizade e pelo companheirismo.

Agradeço aos professores do Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos: Dra. Nair Heloisa Bicalho de Sousa e Dr. Menelick de Carvalho Netto.

Agradeço aos diretores e professores da SEDF por apoio, ajuda e confiança: Ana Célia, Genivaldo Ximenes, Paulo César, Lúcia Nascimento e Lucas Ferreira.

Enfim, meu agradecimento especial a cada estudante do ensino médio, aos que participaram da pesquisa e aos alunos, de forma geral. Vocês são a razão de nosso amor pela educação.

“Quando a educação não é libertadora, o sonho do oprimido é ser o opressor”!

*“Se não amo o mundo, se não amo a vida, se não amo os homens,
não me é possível o diálogo!”*

Paulo Freire (1987, p. 51)

RESUMO

A presente dissertação de mestrado vincula-se à linha de pesquisa Estudos Comparados em Educação (Ecoe), do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da Faculdade de Educação (FE) da Universidade de Brasília (UnB) e foi desenvolvida no âmbito do Grupo de Pesquisa Gerações e Juventude (Geraju). O objetivo desta pesquisa foi compreender o entendimento de jovens do ensino médio em tempo integral (EMTI) sobre direitos humanos e as contribuições da disciplina educação em direitos humanos (EDH) para a formação de *sujeito de direitos*. A justificativa da pesquisa encontra-se na necessidade do desenvolvimento de estudos que articulem as temáticas juventude, direitos humanos e educação em direitos humanos, para que, a partir das narrativas e experiências dos jovens de ensino médio, a EDH possa ser compreendida como instrumento para a (trans)formação de sujeito de direitos, para a cidadania ativa e para participação democrática. Trata-se de uma pesquisa qualitativa reconstrutiva, na qual foram realizados grupos de discussão com jovens entre 15 e 18 anos, vinculados ao EMTI da região administrativa de Taguatinga-DF, no ano de 2019. A análise dos dados empíricos foi realizada pelo método documentário, desenvolvido pelo sociólogo Ralf Bohnsack, a partir da Sociologia do Conhecimento de Karl Mannheim. Os resultados da pesquisa evidenciaram que os jovens de EMTI compõem grupos sociais representativos da diversidade cultural e humana juvenil, apresentando quadros de orientação coletiva que expressam suas experiências sobre educação integral, direitos humanos e educação em direitos humanos. Conclui-se que a EDH ofertada no EMTI é avaliada pelos estudantes como instrumento educacional de formação múltiplice, contribuindo para a constituição cidadã e política dos jovens. A reconstrução das orientações coletivas dos jovens estudantes de EMTI revelaram, sobretudo, entendimentos juvenis acerca do fenômeno social da interseccionalidade, presente em suas realidades sociais. Por isso, “Jovens Urbanas Politizadas” e “Jovens Urbanos Integrados e Divergentes”, nomeadamente os grupos de jovens participantes da pesquisa reconstrutiva, compreendem a educação em direitos humanos como aprendizagem significativa para a vida e para a consecução de seus projetos de vida presentes e futuros no meio social. Nesse contexto, quatro orientações centrais emergiram a partir da análise comparativa dos dados empíricos dos grupos de discussão, caracterizando os quadros de orientação coletiva dos jovens sobre os temas em estudo: “A função do ensino médio é preparar para a educação superior”; O EMTI é cansativo e “suga mais tempo”; O jovem não é reconhecido como “sujeito de direitos” e “Isso você vai levar para a vida”: a importância da EDH na formação dos jovens. As orientações coletivas identificadas representam, sobretudo, a diversidade humana e cultural dos jovens de ensino médio como sujeitos sociais e históricos e relacionam a educação em direitos humanos, ofertada no EMTI, como educação para o *esclarecimento* e para a práxis de emancipação humana e política.

Palavras-chave: Direitos humanos. Educação em direitos humanos. Juventude. Ensino médio em tempo integral. Método documentário.

ABSTRACT

The present master's dissertation is linked to the research line Comparative Studies in Education (Ecoe), of the Postgraduate Program in Education (PPGE) of the Faculty of Education (FE) of the University of Brasília (UnB) and was developed within the scope of the Generations and Youth Research Group (Geraju). The objective of this research was to understand the understanding of young people in high school full time (EMTI) about human rights and the contributions of the discipline education in human rights (EDH) for the formation of a subject of rights. The research justification is found in the need to develop studies that articulate the themes of youth, human rights and education in human rights, so that, based on the narratives and experiences of high school youths, EDH can be understood as an instrument for the (trans) formation of a subject of rights, for active citizenship and for democratic participation. This is a qualitative reconstructive research, in which discussion groups were held with young people between 15 and 18 years old, linked to the EMTI of the administrative region of Taguatinga-DF, in 2019. The analysis of the empirical data was carried out using the documentary method, developed by sociologist Ralf Bohnsack, from Karl Mannheim's Sociology of Knowledge. The results of the research showed that young people from EMTI comprise social groups representative of youth cultural and human diversity, presenting collective guidance frameworks that express their experiences on integral education, human rights and human rights education. It is concluded that the EDH offered in EMTI is evaluated by the students as an educational tool of multiple training, contributing to the citizen and political constitution of young people. The reconstruction of the collective orientations of young EMTI students revealed, above all, youth understandings about the social phenomenon of intersectionality, present in their social realities. For this reason, “Politicized Urban Youth” and “Integrated and Divergent Urban Youth”, namely the groups of young people participating in the reconstructive research, understand human rights education as meaningful learning for life and for the achievement of their life projects present and future in the social environment. In this context, four central guidelines emerged from the comparative analysis of the empirical data of the discussion groups, characterizing the frameworks of collective guidance of young people on the topics under study: “The function of high school is to prepare for higher education”; EMTI is tiring and “sucks more time”; Young people are not recognized as “subjects of rights” and “This you will take for life”: the importance of EDH in the formation of young people. The collective orientations identified represent, above all, the human and cultural diversity of high school youth as social and historical subjects and relate the education in human rights, offered in EMTI, as education for the enlightenment and for the practice of human and political emancipation.

Keywords: Human rights. Human rights education. Youth. High school full-time. Documentary method.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – O Diamante Ético	26
Quadro 1 – Estratégias pedagógicas para a EDH como práxis de emancipação.....	34
Quadro 2 – Experiências de educação integral no Brasil	62
Quadro 3 – Características do ensino médio em tempo integral no DF	78
Quadro 4 – Escolas de ensino médio em tempo integral no DF 2018.....	80
Quadro 5 – Divisão temática: GD “Jovens Urbanas Politizadas”	112
Quadro 6 – Divisão temática da passagem inicial: “Ensino médio”	113
Quadro 7 – Divisão temática da passagem: “Direitos e EDH”	126
Quadro 8 – Divisão temática: GD “Jovens Urbanos Integrados e Divergentes”	157
Quadro 9 – Divisão temática da passagem inicial: “Ensino médio”	158
Quadro 10 – Divisão temática da passagem “Direitos e Educação em Direitos Humanos” ..	175

LISTA DE SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
CF/88	Constituição Federal de 1988
DF	Distrito Federal
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BNCC/EM	Base Nacional Comum Curricular de Ensino Médio
CECR	Centro Educacional Carneiro Ribeiro
CIACs	Centros Integrados de Apoio à Criança
CIEPs	Centro Integrados de Educação Pública - RJ
CNE	Conselho Nacional de Educação
Codeplan	Companhia de Planejamento do Distrito Federal
CRE	Coordenação Regional de Ensino
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio
DH	Direitos humanos
DNEDH	Diretrizes Nacionais de Educação em Direitos Humanos
DUDH	Declaração Universal dos Direitos dos Homens
ECA	Estatuto da Criança e Adolescente
Ecoe	Estudos Comparados em Educação
EDH	Educação em direitos humanos
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EM	Ensino médio
EMTI	Ensino médio em tempo integral
Enem	Exame Nacional de Ensino Médio
EPs	Escolas Parques
FE	Faculdade de Educação
Fepecs	Fundação de Ensino e Pesquisa em Ciências da Saúde
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
GD	Grupo de discussão
Geraju	Grupo de Pesquisa Gerações e Juventude
GO	Goiás
GV	Ginásios Vocacionais

Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MD	Método documentário
MEC	Ministério da Educação
OMS	Organização Mundial da Saúde
ONU	Organização das Nações Unidas
PAS	Programa de Avaliação Seriada
PD	Parte diversificada
PDAD	Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PDOT	Plano Diretor de Ordenamento Territorial do DF
Pidesc	Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais
PMDF	Polícia Militar do Distrito Federal
PMEDH	Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos
PNDH	Programa Nacional de Direitos Humanos
PNDH-III	Programa Nacional de Direitos Humanos – 3
PNE	Plano Nacional da Educação
PNEDH	Plano Nacional da Educação em Direitos Humanos
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
Proeiti	Projeto de Educação Integral em Tempo Integral
Proemi	Programa Ensino Médio Inovador
Profic	Programa de Formação Integral da Criança - SP
RA	Região administrativa
SEDF	Secretaria de Educação do Distrito Federal
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UE	Unidade escolar
UnB	Universidade de Brasília
Undime	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
Unesco	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura
UPT	Unidade de Planejamento Territorial

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1 DIREITOS HUMANOS E EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: PRINCÍPIOS FORMATIVOS DO SUJEITO DE DIREITOS	20
1.1 Contribuições da teoria crítica dos direitos humanos para a educação em direitos humanos	22
1.2 Educação em direitos humanos: fundamentação legal.....	32
1.3 A educação em direitos humanos como princípio formativo de sujeito de direitos.....	41
2 EDUCAÇÃO INTEGRAL E EM TEMPO INTEGRAL: FUNDAMENTOS, PRINCÍPIOS E DIRETRIZES.....	48
2.1 Concepções de educação integral na educação brasileira.....	51
2.2 Fundamentos históricos e legais da educação integral na educação brasileira	61
2.2.1 <i>A educação integral na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e no novo ensino médio</i>	67
2.3 Educação integral na educação do Distrito Federal.....	72
2.4 Ensino médio em tempo integral no Distrito Federal	77
2.5 A disciplina de educação em direitos humanos no EMTI no DF: o jovem como sujeito de direitos.....	81
3 ABORDAGEM E PROCEDIMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS.....	87
3.1 O método documentário e a perspectiva da pesquisa qualitativa comparada em educação	87
3.2 Grupos de discussão na pesquisa qualitativa reconstrutiva em educação: referência para geração de dados	93
3.3 Organização do <i>corpus</i> da pesquisa	98
4 GRUPO DE DISCUSSÃO COM ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL: “JOVENS URBANAS POLITIZADAS”	104
4.1 Grupo de discussão “Jovens Urbanas Politizadas”	104
4.1.1 <i>Diário de campo</i>	106
4.1.2 <i>Perfis das participantes</i>	110
4.1.3 <i>Divisão temática</i>	112
4.1.4 <i>Análise da passagem inicial: “Ensino médio”</i>	113
4.1.5 <i>Análise da passagem: “Direitos e educação em direitos humanos”</i>	125

5	GRUPO DE DISCUSSÃO COM ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL: “JOVENS URBANOS INTEGRADOS E DIVERGENTES”	145
5.1	Grupo de discussão “Jovens Urbanos Integrados e Divergentes”	145
5.1.1	<i>Diário de campo</i>	147
5.1.2	<i>Perfis dos participantes</i>	154
5.1.3	<i>Divisão temática</i>	157
5.1.4	<i>Análise da passagem inicial: “Ensino médio”</i>	158
5.1.5	<i>Análise da passagem “Direitos e educação em direitos humanos”</i>	174
6	ANÁLISE COMPARATIVA DOS GRUPOS DE DISCUSSÃO	200
6.1	Análise comparada dos grupos de discussão: ensino médio, ensino médio em tempo integral, direitos humanos e educação em direitos humanos	201
6.1.1	<i>“A função do ensino médio é preparar para a educação superior”</i>	201
6.1.2	<i>O EMTI é cansativo e “suga mais tempo”</i>	204
6.1.3	<i>O jovem não é reconhecido como “sujeito de direitos”</i>	210
6.1.4	<i>“Isso você vai levar para a vida”: a importância da EDH na formação dos jovens</i>	218
6.2	Descrição interpretativa-sociológica dos casos analisados	222
6.2.1	<i>Jovens Urbanas Politizadas</i>	222
6.2.2	<i>Jovens Urbanos Integrados e Divergentes</i>	225
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	233
	REFERÊNCIAS	247
	APÊNDICE A – CARTA DE APRESENTAÇÃO	263
	APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	265
	APÊNDICE C – ROTEIRO GRUPOS DE DISCUSSÃO COM JOVENS	267
	APÊNDICE D – FORMULÁRIO PARA PARTICIPANTES DO GRUPO DE DISCUSSÃO	270
	APÊNDICE E – CÓDIGOS NA TRANSCRIÇÃO DO MÉTODO DOCUMENTÁRIO	273

INTRODUÇÃO

A presente dissertação de mestrado está vinculada à linha de pesquisa Estudos Comparados em Educação (Ecoe) do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da Faculdade de Educação (FE) da Universidade de Brasília (UnB) e foi desenvolvida no âmbito do Grupo de Pesquisa Gerações e Juventude (Geraju). O estudo investiga qual o entendimento ou a compreensão de jovens do ensino médio em tempo integral (EMTI) sobre direitos humanos (DH) e as possíveis contribuições da disciplina educação em direitos humanos (EDH) para a formação de sujeito de direitos. Para tal, buscou-se reconstruir o quadro de experiências e orientações coletivas acerca da educação integral, dos direitos humanos e da própria educação em direitos humanos, como processos de desenvolvimento multidimensional ou múltiplos, e sua relação com a formação integral do ser humano.

A compreensão da juventude contempla aspectos inerentes à diversidade cultural e humana, à realidade social e histórica plural, assim como a multiplicidade de fenômenos sociais e culturais na formação das identidades dos estudantes do ensino médio (EM) (WELLER, 2014). A pesquisa reconstrutiva, nesse contexto, visa apreender a experiência coletiva juvenil em perspectiva geracional, reconhecendo que o jovem é um sujeito social e histórico. Portanto, a utilização do método documentário (MD) apresenta possibilidades de interpretação ampla e profunda, principalmente das orientações coletivas dos jovens. Nesse sentido, importante destacar, conforme Rosenthal (2014), que jovens são seres pertencentes a um mundo social simbólico.

O contexto social no qual se encontram os participantes da pesquisa, jovens estudantes entre 15 e 18 anos, insere-os no núcleo da política pública de implantação e implementação das unidades de EMTI no Distrito Federal (DF). Escolas de ensino médio que apresentaram, nos últimos anos, baixo rendimento e desempenho escolar preencheram os critérios para adesão ao programa. Assim, as escolas que aderiram ao EMTI são caracterizadas como unidades escolares situadas em contextos de risco e de vulnerabilidade social.

O programa de desenvolvimento da educação integral no ensino médio surgiu no Distrito Federal no biênio de 2017 – 2018, com a adesão de 12 unidades escolares, situadas em diversas áreas administrativas. Entre os principais objetivos da consecução do EMTI, estão a ampliação das oportunidades de aprendizagens, o aumento dos tempos-espacos de permanência na escola e a formação integral múltipla com a oferta de inúmeras oficinas de aprendizagem que contemplam a formação multidimensional – em referência às dimensões humanas e à formação técnica-profissional para a inserção do estudante no mundo do trabalho.

Esta pesquisa possui como lócus de investigação as unidades de EMTI da região administrativa (RA) de Taguatinga-DF que ofertaram a disciplina de educação em direitos humanos em seus currículos, no biênio 2018 – 2019. Nesse sentido, foram realizados grupos de discussão com jovens dos gêneros masculino e feminino, principalmente, sob a perspectiva de abrangência da diversidade cultural e humana dos jovens de ensino médio. Dos quatro grupos de discussão desenvolvidos, dois foram selecionados por atenderem aos critérios de densidade narrativa emanadas durante o processo de exposição de valores, conceitos e experiências, confirmando a perspectiva adotada nesta pesquisa de referenciar o jovem como sujeito social e histórico em desenvolvimento.

Desse modo, o objeto de estudo desta pesquisa centra-se na investigação acerca da formação advinda da relação entre os jovens estudantes de EMTI com a EDH. Originalmente, no contexto do Distrito Federal, os estudantes de ensino médio tinham acesso às aulas de EDH como conteúdos transversais, ministrados, maiormente, nas disciplinas de sociologia e filosofia, como tópicos da educação, cidadania, política e democracia. Noutras situações, a EDH era realizada como projetos de educação em cidadania e política. No EMTI, no entanto, ofertou-se a EDH como disciplina curricular, principalmente, na parte flexível do currículo.

Direitos humanos, por conseguinte, correspondem aos conhecimentos historicamente desenvolvidos e acumulados pela humanidade e aplicados na maioria das nações sobre a égide de comunidades democráticas contemporâneas. Originalmente, os direitos surgem como artefatos da modernidade e consolidação do indivíduo, atributos da cidadania moderna, principalmente, com a Declaração dos Direitos dos Homens e Cidadãos, em 1776, com a Revolução Francesa.

Durante o século XX, os direitos se desenvolveram em maior ou menor grau, ora se associando aos interesses econômicos e políticos de diversas nações e grupos econômicos, ora sendo acomodados apenas como cidadania de papel, subjugados pelo relativismo cultural e pela dominação política-governamental nacional. Fato é que os direitos possuem em si o fenômeno da dinâmica social e histórica e se desenvolvem como atributo do ser humano em defesa de sua dignidade. Direitos humanos, nesse contexto, são direitos provisórios e alcançados nas lutas sociais pela (re)afirmação da dignidade humana, principalmente, no contexto do desenvolvimento de comunidades democráticas (HERRERA FLORES, 2009a).

Especialmente após as atrocidades vividas pela humanidade nas duas grandes guerras mundiais, um documento comungou o ressurgimento e a consolidação dos direitos humanos em face da dignidade humana de forma global, a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), promulgada em 1948, pela Organização das Nações Unidas (ONU). É a partir desse

entendimento de necessidade de paz mundial para o desenvolvimento coletivo em defesa da vida, da liberdade e da igualdade que os direitos humanos se consolidam como parâmetro de respeito internacional pela dignidade humana. Milhares de leis e projetos se somam à DUDH, em diversos países, na perspectiva de consolidar os direitos humanos como processo histórico de lutas sociais, também, no Brasil, com atenção aos movimentos sociais e à atuação da sociedade civil organizada. Direitos humanos passam a defender o direito como justiça social, diálogos interculturais, sustentabilidade humana e ambiental e o direito às identidades culturais como bandeiras para o início do século XXI.

Na disciplina de EDH no EMTI, os estudantes de ensino médio passam a ter conhecimento acerca de principais documentos e leis que tratam do princípio da dignidade humana¹. A primeira parte da disciplina contempla o estudo dos direitos humanos sob a sua vertente clássica, a teoria tradicional dos direitos humanos, o direito normativo, político e jurídico. Estuda-se a Declaração Universal dos Direitos Humanos, a Constituição Federal de 1988 (CF/88), assim como as leis que consagram o ser humano como sujeito de direitos. Na segunda parte, os alunos estudam o direito sob a sua perspectiva crítica, a teoria crítica dos direitos humanos, e, nessa, o indivíduo pode compreender o caráter da cidadania ativa e participativa como necessária para a permanente construção da democracia e de seus mais importantes valores, como a liberdade, a justiça e a igualdade.

De maneira geral, a disciplina de educação em direitos humanos proposta no EMTI no Distrito Federal possui uma estrutura de ensino e aprendizagem aberta e flexível, como oficina das aprendizagens, e tem seu escopo nas Diretrizes Nacionais de Educação em Direitos Humanos (DNEDH) (2012), objetivando a formação ética, crítica e política. Dividida em módulos de ensino e aprendizagem: Direitos Humanos, Cidadania e Projeto Escolar em Direitos Humanos, propõe uma formação multidimensional, das salas de aula para o meio social. Como educação democratizante, cumpre o objetivo das aprendizagens em formar “atitudes orientadas por valores humanizadores, como a dignidade da pessoa, a liberdade, a igualdade, a justiça, a paz, a reciprocidade entre povos e culturas, servindo de parâmetro ético-político para a reflexão dos modos de ser e agir individual, coletivo e institucional” (DNEDH, 2012, p. 8). Nessa formação ética, a educação em direitos humanos deve promover a formação crítica para

¹ O princípio da dignidade humana é expresso na Declaração Universal dos Direitos Humanos, em seu Art. 1º, informando que: “Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotados de razão e consciência e devem agir em relação uns aos outros com espírito de fraternidade”. Considera-se, segundo a DUDH (1948), que o reconhecimento da dignidade inerente a todos os membros da família humana e de seus direitos iguais e inalienáveis é o fundamento da liberdade, da justiça e da paz no mundo. Esta concepção dispõe que a dignidade humana é uma construção histórica e social em ações políticas necessárias, contínuas e concretas.

estudantes como sujeitos sociais e históricos. Como educação libertadora e emancipatória, deve promover a formação política e transformadora de estudantes em sujeito de direitos (DNEDH, 2012; FREIRE, 1987). Especialmente, nas unidades escolares investigadas, os professores da Oficina de EDH, licenciados em sociologia ou filosofia, utilizam-se da metodologia de ensino na qual os conhecimentos prévios dos estudantes são validados como informações atóricas, associadas às teorias dos direitos humanos, e são analisados sob o aporte da teoria crítica dos direitos humanos, resultando em um dos objetivos da EDH, a formação crítica-política.

Ressalta-se que a teoria crítica dos direitos humanos se encontra embasada na teoria crítica da Escola de Frankfurt. A visão de mundo desenvolvida pelos defensores, ativistas e pesquisadores dos direitos humanos, sob a vertente da teoria crítica dos direitos humanos, defende a lei como universal para todos, visto que é inerente ao ser humano a sua dignidade, mas questiona a ausência do humano na lei, da igualdade e da liberdade no que se nomeia como democrático. Esses indivíduos compreendem, sobretudo, que direitos humanos são direitos provisórios e caracterizam as permanentes lutas sociais como promotoras da justiça no acesso igualitário aos bens materiais e imateriais de direito (HERRERA FLORES, 2009a; SANTOS, 2009; SÁNCHEZ RUBIO, 2014).

A proposta pedagógica da disciplina de EDH no EMTI, em conformidade com as DNEDH (2012), tem por princípios: educação para a cidadania, formação de valores, vivência da solidariedade e da cultura da paz, desenvolvimento humano integral e construção de projetos de vida (SEDF, 2018). Nessa perspectiva, a EDH se consolida como aprendizagem expressiva, já que tem por objetivo o desenvolvimento de valores e comportamentos à luz da dignidade humana para a prática da cidadania no meio social (NASCIMENTO, 2019a).

Esta pesquisa se inspira na filosofia da educação libertadora e emancipatória de Paulo Freire, cujo caráter edifica o jovem estudante na construção de uma consciência coletiva para a prática dos direitos humanos para além da lei e da legislação, da teoria tradicional dos direitos humanos: normativa, política e jurídica. Na educação da práxis para a emancipação humana, todo o coletivo social é convidado a vivenciar a experiência concreta dos direitos humanos, na qual valoriza-se a diversidade cultural e humana, bem como os diálogos interculturais, nos quais não somente o acesso aos bens dos direitos humanos deve ser garantido a todos, mas que esse acesso seja igualitário, também, em suas diversas formas de poder (FREIRE, 1987; SÁNCHEZ RUBIO, 2014). A teoria crítica dos direitos humanos, pilar da EDH, propõe o resgate do humano no direito, pois compreende que a existência da lei, a depender da conjuntura política-econômica-social em questão, pode provocar exatamente o oposto de seu prenúncio e gerar distinção, marginalização, subalternização e exclusão (SOUSA, N. H. B., 2016).

A teoria crítica dos direitos humanos, nessa conjuntura, concebe os direitos humanos, na atualidade, como processos de direitos provisórios consolidados por meio de lutas sociais na afirmação da dignidade humana particular (HERRERA FLORES, 2009a; SÁNCHEZ RUBIO, 2014). Direitos humanos representam, sobretudo, justiça social em face da diversidade, à pluralidade e à experiência com a alteridade. Nessa perspectiva, encontra-se a EDH, cujo arcabouço teórico e metodológico deve se aproximar da práxis (teoria-ação) da educação libertadora, emancipatória e (trans)formadora de indivíduos em sujeitos históricos (FREIRE, 1987). A função social da educação em direitos humanos, nesse contexto, é a da formação de indivíduos em sujeito de direitos, cuja experiência deve ser com a cidadania intensamente participativa (CARBONARI, 2015; SOUSA, N. H. B., 2016).

Este estudo possui relevância acadêmica-científica ao associar jovens e EDH, como pesquisa que investiga a formação juvenil em cidadania e em seus atributos e valores práticos para o meio social. Temática essa que poderá influenciar de forma positiva as políticas públicas em educação no ensino médio e no desenvolvimento juvenil. Justifica-se como precursora na análise da qualidade da oferta da EDH, como disciplina curricular, no EMTI no processo de formação de sujeito de direitos. A importância da pesquisa encontra-se, sobretudo, na escuta da voz da juventude, notadamente, na visibilidade das orientações coletivas dos estudantes dessa modalidade de ensino.

Nesse sentido, ser ou formar um sujeito de direitos pode ser investigado a partir da oferta da EDH, da educação integral e inclusiva, além da compreensão de que o processo de ensino e aprendizagem escolar pode não estar realizando, de forma eficaz, os atributos a ele associados, como direito humano fundamental e constitucional. Ser um sujeito de direitos, na perspectiva dos estudantes de EMTI, é ter atendidas as suas múltiplas necessidades como ser humano em pleno desenvolvimento, mas também quanto ao esclarecimento do direito e da justiça sob a perspectiva prática, à compreensão e experiência com a cidadania real em uma comunidade democrática. É, sobretudo, tornar o jovem consciente e esclarecido de que as potencialidades humanas devem ser desenvolvidas à luz de seus projetos de vida, sonhos e utopias. Nesse contexto, ser jovem é possuir uma identidade própria caracterizada por uma cultura de valor juvenil que deve ser respeitada e valorizada como parte da riqueza da diversidade cultural e humana. Torna-se sujeito de direitos durante o processo de estudo da EDH.

A pesquisa justifica-se como de relevante interesse acadêmico para o programa de EMTI, com prescrição de duração de dez anos (2017 – 2027), e cujos resultados poderão se tornar fonte de reflexão didático-pedagógica, não somente para as oficinas de direitos humanos

como também para a cultura organizacional do trabalho docente, pedagógico escolar, visto que, no ano de 2020, o programa foi ampliado para mais unidades, no DF, totalizando 24.

A problemática deste estudo relaciona-se a estudar como os jovens de EMTI compreendem os direitos humanos e, de igual modo, como a disciplina de EDH contribui na (trans)formação desses estudantes em *sujeito de direitos humanos* durante o processo de aprendizado. O olhar do pesquisador observou não somente o que a disciplina de educação em direitos humanos ofereceu como fonte de constituição de cidadania prática, mas também como os sujeitos da pesquisa experienciaram o direito.

A partir desta contextualização, definiu-se como objetivo geral da pesquisa compreender as orientações coletivas de jovens do EMTI sobre direitos humanos e as contribuições da disciplina de educação em direitos humanos na formação de estudantes em sujeito de direitos. Como objetivos específicos, foram definidos: a) registrar as escolas do Distrito Federal, de ensino médio, que oferecem o ensino médio em tempo integral e ofertam a disciplina de educação em direitos humanos; b) interpretar e reconstruir, como pesquisa qualitativa reconstrutiva, as orientações coletivas dos jovens do EMTI sobre direitos humanos e EDH; d) conhecer as contribuições da disciplina de educação em direitos humanos no processo formativo dos jovens.

Esta dissertação de mestrado está dividida em seis capítulos, assim descritos. O primeiro capítulo, *Direitos humanos e educação em direitos humanos como princípios formativos de sujeito de direitos*, trata da delimitação histórica e legal dos direitos humanos e da EDH. Apresenta os aportes teóricos da teoria crítica dos direitos humanos, especialmente referenciado em Herrera Flores (2009a, 2009b), Sánchez Rubio (2014), Santos (2009), Gallardo (2009, 2014) e Sousa Júnior (2016).

O segundo capítulo, *Fundamentos, princípios e diretrizes da educação integral e em tempo integral*, versa sobre as concepções da educação integral na educação brasileira, contemplando elementos teóricos de John Dewey (1979), Anísio Teixeira (1968, 1994) e Paulo Freire (1959/1987, 1987, 1994). Além disso, apresenta breve historicidade do EMTI como política pública de estado para o Distrito Federal.

O terceiro capítulo, *Abordagem e procedimentos teórico-metodológicos*, apresenta os aportes teórico-metodológicos da pesquisa reconstrutiva em educação e do método documentário desenvolvido por Ralf Bohnsack (2013, 2020) e difundido no Brasil por Weller (2005, 2006, 2010, 2013, 2017). Apresenta, ainda, o *corpus* da pesquisa e os critérios para consecução dos grupos de discussão com os jovens de EMTI.

O quarto capítulo, intitulado *Grupo de discussão com estudantes do ensino médio em tempo integral: “Jovens Urbanas Politizadas”*, apresenta a análise do grupo de discussão (GD) constituído por estudantes do gênero feminino do EMTI.

O quinto capítulo, *Grupo de discussão com estudantes do ensino médio em tempo integral: “Jovens Urbanos Integrados e Divergentes”*, apresenta a análise do grupo de discussão (GD) constituído por estudantes do gênero masculino do EMTI. Nos capítulos 4 e 5, os trechos ou passagens selecionados são analisados sob a perspectiva da pesquisa reconstrutiva, referenciada nas etapas de interpretação propostas pelo método documentário.

O sexto capítulo, *Análise comparativa dos grupos de discussão*, apresenta a análise comparativa dos dados empíricos dos grupos de discussão: “Jovens Urbanas Politizadas”, estudantes do EMTI do gênero feminino, e “Jovens Urbanos Integrados e Divergentes”, estudantes do EMTI do gênero masculino. A análise comparada permitiu identificar as orientações coletivas dos jovens sobre o ensino médio em tempo integral, direitos humanos e a disciplina de educação em direitos humanos.

1 DIREITOS HUMANOS E EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: PRINCÍPIOS FORMATIVOS DO SUJEITO DE DIREITOS

Direitos humanos e educação em direitos humanos são construções sociais e históricas em contínuo processo de desenvolvimento e fazem referência ao projeto de sociedade solidária inaugurado com a Declaração Universal dos Direitos Humanos (SOUSA, N. H. B., 2016). Direitos humanos, concebidos pela perspectiva tradicional, jurídica e política, definem-se como normas que reconhecem, protegem e dignificam todos os seres humanos, desenvolvendo o seu caráter universal.

Nessa tradição, os direitos humanos orientam os indivíduos, as relações sociais e políticas, os Estados e os governos. Historicamente, a concepção tradicional de direitos humanos é difundida nas comunidades autodefinidas como democráticas, principalmente no pós-guerra. A DUDH, promulgada em 1948 pela ONU, representou esse ideário político, cujo propósito deveria ser o de consolidar o desenvolvimento econômico, humanitário, social, além do estabelecimento da paz mundial nas nações (MEC, 2010; SOUSA, N. H. B., 2016).

Nesse sentido, uma nova ordem mundial se estabeleceu a partir do final do século XX, notadamente, com o desenvolvimento da globalização, a aproximação entre as nações e suas economias, a consolidação do neoliberalismo, dentre outros fatores, cujos efeitos subalternizaram o social e o cultural ao domínio econômico, descaracterizando os direitos humanos. Direitos humanos como universais e abstratos, restringindo as identidades culturais em favor das hegemonias econômicas e dos valores líquidos da modernidade, já não mais representam os princípios da liberdade, igualdade e fraternidade na sua materialidade e difusão (BAUMAN, 2001; HERRERA FLORES, 2009b).

Emerge, nesse contexto, como pensamento político-filosófico-ético, referenciado na teoria crítica da Escola de Frankfurt, a perspectiva crítica dos direitos humanos como alternativa política, de mobilização e de militância para a superação do direito humano universal, abstrato e vazio.

A teoria crítica dos direitos humanos compreende os direitos humanos como provisórios, processuais e passíveis de revisão, já que são fruto das lutas sociais, principalmente, de grupos, minorias e movimentos sociais, tornando-se representação e ideologia de militância e mobilização permanente para construir o acesso aos bens materiais e imateriais do direito e da justiça (HERRERA FLORES, 2009a; SANTOS, 2009; GALLARDO, 2014). Nessa perspectiva, especialmente na década de 1980, a EDH se consolida como

instrumento de conscientização humana, na América Latina e no mundo, para a práxis da libertação (FREIRE, 1987; MAGENDZO-KOLSTREIN, 2015; SOUSA, N. H. B., 2016).

A teoria crítica dos direitos humanos, nesse contexto, concebe DH na contemporaneidade como processos de direitos provisórios consolidados por meio de lutas sociais na afirmação da dignidade humana particular. Direitos humanos representam, sobretudo, justiça social e estão intrinsecamente relacionados com o desenvolvimento econômico e político na equidade de direitos perante a diversidade cultural e humana (HERRERA FLORES, 2009a; GALLARDO, 2014).

As lutas sociais e de afirmação de direitos e de identidades, especialmente, por meio dos movimentos sociais, ressignificaram o sentido e o alcance dos DH, relacionados, na atualidade, aos diálogos interculturais nos quais as especificidades culturais e a dignidade humana, de forma concreta, devem se sobrepôr à hegemonia econômica e política global-local (HERRERA FLORES, 2009b; SANTOS, 2009; SOUSA, N. H. B., 2016).

Portanto, a perspectiva de direitos humanos e de EDH para a formação de sujeito de direitos apresentada neste capítulo refere-se à teoria crítica dos direitos humanos, que compreende-se sujeito de direitos como um ser multidimensional dotado de necessidades e possibilidades de desenvolvimento plurais, cuja vivência da dignidade humana deve ser garantida por meio da concretização de direitos no acesso aos bens materiais e imateriais, na consolidação de um sujeito social histórico para vivência plena da cidadania ativa e participativa e, principalmente, na valorização da própria cultura como direito de ser e se desenvolver plenamente (HERRERA FLORES, 2009a; SOUSA, N. H. B., 2016). Tornar-se sujeito de direitos, à luz da democracia, é processo contínuo de construção de direitos e de reafirmação da dignidade humana (CARBONARI, 2006).

Nessa perspectiva, na primeira seção deste capítulo, *Contribuições da teoria crítica dos direitos humanos para a educação em direitos humanos*, apresenta-se, de forma sucinta, os autores cujo pensamento representa a visão crítica de uma perspectiva de direitos humanos que se orienta pelo princípio da emancipação e da transformação de indivíduos em sujeito de direitos, tendo em vista a constituição de dignidade humana concreta em: Herrera Flores (2009a, 2009b), Sánchez Rubio (2014), Santos (2009), Gallardo (2009, 2014) e Sousa Júnior (2016).

Na segunda seção, *A educação em direitos humanos: fundamentação legal*, serão apresentadas e contextualizadas as principais normativas da educação em direitos humanos advindas dos documentos oficiais e tratados internacionais e nacionais, especialmente: a CF/88, o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) de 2006, o Programa Nacional

de Direitos Humanos – 3 (PNDH-III) de 2009 e as Diretrizes Nacionais da Educação em Direitos Humanos (DNEDH) de 2012.

Na terceira seção, *A educação em direitos humanos como princípio formativo de sujeito de direitos*, em face da perspectiva da teoria crítica dos direitos humanos, serão apresentados os conceitos e as perspectivas de formação de sujeito de direitos em uma educação plural e emancipatória em razão da dignidade humana, da processualidade dos direitos humanos na perspectiva dos diálogos interculturais, da valorização das identidades culturais e da compreensão de que direitos humanos são provisórios em contextos de lutas sociais permanentes.

1.1 Contribuições da teoria crítica dos direitos humanos para a educação em direitos humanos

A compreensão da teoria crítica dos direitos humanos como construção histórica e política, de militância e mobilização coletiva e de crítica ao sistema econômico, deve ser vista, também, a partir das fundamentações históricas da teoria tradicional dos DH (SOUSA, N. H. B., 2016).

Os direitos humanos são apresentados pela teoria tradicional² como expressão da modernidade, em cujas balizas se encontram a constituição da cidadania contemporânea em um projeto de sociedade global, especialmente, por meio dos princípios liberais de liberdade, igualdade e fraternidade. Segundo Batista e Lopes (2014, p. 3), os direitos humanos, nessa perspectiva jurídico, político e normativa, têm por características: “inalienabilidade, irrenunciabilidade, imutabilidade, imprescritibilidade, inviolabilidade, progressividade, indivisibilidade, dialeticidade, não-taxatividade, universalidade e utopismo”.

A teoria tradicional legitima-se nos princípios da universalidade dos DH, consagrados, notadamente, por meio da Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948, “porque essa Declaração representou um compromisso entre as nações que a firmaram, além de ser genérica, abrangendo um ideal comum a diversas culturas e tendências num mundo pluralizado” (BATISTA; LOPES, 2014, p. 2), correspondendo, principalmente, a um modelo de sociedade sustentada pela necessidade da paz mundial para o desenvolvimento econômico e social.

² A denominação de teoria tradicional em direitos humanos é dada pela perspectiva da *teoria crítica* a um conjunto de compreensões e reflexões sobre direitos humanos, cuja principal característica é questionar a abstrata universalidade de direitos para todo ser humano, já que, direitos humanos, na perspectiva crítica, dialoga com a cultura do sujeito, particularizando o direito de ser (BATISTA; LOPES, 2014).

A esse respeito, Niken (1997) afirma que a teoria tradicional caracteriza os direitos humanos como atributos das pessoas, inerentes à dignidade humana, a qual o Estado tem o dever de respeitar, garantir e satisfazer.

A noção de direitos humanos corresponde à afirmação da dignidade da pessoa perante o Estado como nação democrática. O poder público deve ser exercido a serviço do ser humano: ele não pode ser usado legalmente para ofender os atributos inerentes à pessoa e deve ser um veículo para ele viver em sociedade em condições de harmonia com a mesma dignidade que é consubstancial. A sociedade contemporânea reconhece que todo ser humano, em virtude de ser um ser humano, tem direitos perante o Estado. (NIKEN, 1997, p. 15).

Batista e Lopes (2014) observam que os preceitos que fundamentam a teoria tradicional – comumente arremetida pelos estados membros da ONU – compreendem, no entanto, os direitos humanos como “pontos de chegada, como se a mera positivação de direitos fosse suficiente para efetivamente garantir direitos na prática” (BATISTA; LOPES, 2014, p. 3). A pretensa universalização na promoção e defesa da dignidade humana estaria inferida na própria concepção (ou caracterização) de direitos humanos.

Nessa perspectiva, os direitos humanos possuem a característica de serem fundados sobre o respeito pela dignidade e o valor de cada pessoa, por isso, eles são: universais, devem ser aplicados de forma equânime, sem discriminações que hierarquizam os indivíduos; inalienáveis, pois ninguém pode ser privado de seus direitos humanos; e indivisíveis, interrelacionados e interdependentes, já que é insuficiente e contraditória a aceção por alguns direitos em detrimento dos demais. Os direitos humanos são, portanto, um conjunto inter-relacionável em favor da dignidade humana (ONU; UNESCO, 2010).

As críticas à teoria tradicional baseiam-se, sobretudo, em razão da grande dissonância entre a teoria jurídico-normativa e racional dos DH e as diversas realidades socioculturais. A esse respeito, Batista e Lopes (2014, p. 8) afirmam que:

A teoria crítica do direito, inspirada na Escola de Frankfurt, visa romper com as formas de racionalidade que unem ciência e tecnologia em novas formas de dominação. Ela reflete a insatisfação de juristas e doutrinadores com a predominante formulação “científica” do direito e suas formas de legitimação dogmática, e busca outro referencial epistemológico. Ela surge em um contexto em que se unem, de forma dialética, a teoria e a experiência, em que a realização do direito se dá como espaço de luta e conquista e tem em vista a autonomia dos indivíduos e a emancipação das sociedades.

Portanto, a teoria tradicional convencionou os DH às normas e aos princípios jurídicos universais formalmente inscritos em documentos internacionais (como tratados e acordos) ou nacionais (como direitos fundamentais constitucionais), os quais garantiriam, em lei, amplos direitos aos cidadãos de seus países. No entanto, perante as realidades sociais particulares,

persistem profundas lacunas entre o direito internacional e nacional e a prática de acesso às condições materiais, imateriais, políticas e sociais dos bens jurídicos tutelados por tais direitos (ROCHA; SOUSA, N. H. B., 2016).

A teoria crítica dos direitos humanos, em contrapartida, se estabeleceu no mundo ocidental, nas últimas décadas do século XX, como sistema de ideias dos movimentos sociais e políticos, questionamentos filosóficos e escola crítica do direito, perante os mitos do universalismo e da igualdade de direitos, prescritos em lei e estatutos das nações autodefinidas democráticas. A teoria crítica dos direitos humanos tornou-se voz dos oprimidos, principalmente na América Latina, diante da crescente desigualdade social de seus países e do desenvolvimento do enorme contingente humano de seres invisíveis aos direitos humanos. No paradoxal sistema produtivo capitalista, os desabrigados, desalentados, explorados e subalternizados do mundo globalizado capitalista desconhecem o alcance da equidade de direitos (FREIRE, 1987; CARBONARI, 2009b; GALLARDO, 2014).

A esse respeito, Herrera Flores (2009a, p. 33), na obra *Teoria Crítica dos Direitos Humanos: os Direitos Humanos como produtos culturais*, afirma que, em face da maior “consolidação e proliferação de textos internacionais em direitos humanos, há o aprofundamento das desigualdades e injustiças que amplia a separação entre os polos, não só geográficos, mas também econômicos e sociais, do Sul e do Norte”, já que os DH são produtos culturais, resultados concretos de lutas políticas e sociais, sobretudo, e de processos institucionais e sociopolíticos, que visam possibilitar a abertura e a consolidação de espaços de luta pela dignidade humana. O autor propõe que:

Os direitos humanos devem ser considerados como a colocação em prática de disposições críticas em relação ao conjunto de posições desiguais que as pessoas e grupos ocupam tanto em nível local quanto em nível global. (...) para que os direitos humanos não sejam utilizados para eternizar as desigualdades e os obstáculos que o modo de relações sociais baseado na acumulação de capital impõe. (HERRERA FLORES, 2009a, p. 91).

Nesse sentido, segundo Lohmann (2013, p. 99), “a pretensão universal da dignidade humana e dos direitos humanos minaram o particularismo de comunidades civis específicas (*sic*)” no mundo moderno. Um Estado sob a vertente democrática deve reconhecer e garantir o acesso aos direitos como premissa de dignidade humana. Esse universalismo interno corresponde ao externo, notadamente, pelo tríptico caráter do direito: moral, político e jurídico. “Uma questão aberta e veementemente discutida, porém, diz respeito ao modo como deve ocorrer, num nível transnacional, a realização do conteúdo normativo da dignidade humana” (LOHMANN, 2013, p. 99) dadas as especificidades de cada comunidade democrática.

A proposta da teoria crítica dos direitos humanos conforme Herrera Flores (2009a) não deslegitima a luta jurídica, política e social pela materialização dos direitos, antes a reafirma como reação legítima à historicidade, universalidade, relatividade, essencialidade, irrenunciabilidade, inalienabilidade e imprescritibilidade dos DH – que tornaram visíveis aqueles que, face a inúmeros fatores culturais, sociais e econômicos, são denominados desajustados sociais, portanto, passíveis de uma subvida, principalmente, nos centros urbanos modernos.

Herrera Flores (2009a) informa que os textos internacionais que demandam as normatizações inter e nacionais sobre DH, como a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), o Pacto Internacional sobre os Direitos Civis e Políticos (1966)³ e o Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (1966)⁴ da ONU, se situavam, inicialmente, no pós-guerra e, posteriormente,

[...] se situavam no contexto da Guerra Fria entre dois grandes sistemas de relações sociais que se enfrentavam para conseguir a hegemonia mundial; e, da mesma maneira, tais textos surgiram numa época em que, junto aos tímidos e controlados processos de descolonização, colocavam-se em prática políticas públicas decididamente interventoras sobre as consequências mais perversas da aplicação do mercado à sociedade. (HERRERA FLORES, 2009a, p. 24).

Essa ideologia de mercado se sobrepõe, ainda hoje, às questões políticas e, sobremaneira, sociais e culturais, legitimando-se como sociedade jurídica formalista e abstrata de direitos em inúmeras nações. “Os porquês e para que direitos em um mundo globalizado devem ser vistos sob uma perspectiva realista e crítica, no reconhecimento e respeito à pluralidade, à igualdade e à diversidade”, como balizas de uma concepção material e visível de dignidade humana (PIOVESAN, 2008, p. 14).

Na perspectiva crítica de direitos humanos, conforme Herrera Flores (2009a), os direitos são particularizados por meio de três níveis: a) Primeiro nível – *o quê dos direitos*: os direitos humanos são processos, ou seja, o resultado provisório das lutas que os seres humanos põem em prática para ter acesso aos bens materiais e imateriais necessários para a vida; b) Segundo nível – *o porquê dos direitos*: por que lutamos pelos direitos? Devemos requerer processos de direitos humanos, primeiro, porque precisamos ter acesso aos bens exigíveis para viver e, segundo, porque eles são conquistas em um processo permanente; e c) Terceiro nível – *o para*

³ Foi promulgado no Brasil por meio do Decreto nº 592, de 6 de julho de 1992: “Art. 1º O Pacto Internacional sobre Direitos Civis e Políticos, apenso por cópia ao presente decreto, será executado e cumprido tão inteiramente como nele se contém” (BRASIL, 1992b).

⁴ Foi promulgado no Brasil por meio do Decreto nº 591, de 6 de julho de 1992: “Art. 1º O Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, apenso por cópia ao presente decreto, será executado e cumprido tão inteiramente como nele se contém” (BRASIL, 1992a).

que dos direitos: os direitos são processos de luta pelo acesso aos bens, materiais e imateriais, porque vivemos imersos em processos hierárquicos e desiguais que facilitam ou impedem sua obtenção. Os direitos humanos seriam os resultados sempre provisórios das lutas sociais pela dignidade. A dignidade não é o simples acesso aos bens, mas a garantia de que tal acesso seja igualitário e não esteja hierarquizado.

Em relação aos três níveis de trabalho dos direitos humanos, sob a perspectiva crítica, as lutas sociais por acesso aos bens comprometem os atores sociais a colocarem em operação as práticas direcionadas a dotar todos e todas de instrumentos políticos, sociais, econômicos, culturais e jurídicos em processos de construção de bens (materiais e imateriais) para a garantia da dignidade humana, principalmente, como atribuição da democracia e da justiça social (HERRERA FLORES, 2009a).

Herrera Flores (2009a) aponta um dos princípios da contribuição da teoria crítica dos direitos humanos para a EDH, afirmando que será primeiro acessando aos bens culturais dos DH que os sujeitos sociais e históricos poderão se perceber sujeitos de direitos humanos. É no acesso e usufruto dos benefícios dos bens materiais e imateriais que se faz a percepção de pertencimento e desenvolvimento de cidadania, em face da consolidação dos valores democráticos.

Nesse contexto e em oposição à perspectiva normativa, jurídica e política de DH como abstratos e universais, desse modo, inalcançáveis de forma equânime, Herrera Flores (2009a) propõe uma imagem metodológica do *Diamante Ético*, conforme Figura 1.

Figura 1 – O Diamante Ético



Fonte: Herrera Flores (2009a, p. 118).

Segundo Herrera Flores (2009a, p. 117), o objetivo dessa imagem metodológica:

a) Fundamenta-se no *conceito-ideia* de que tanto a dignidade humana, quanto os direitos não são elementos isolados e, ao mesmo tempo, não são ofertados com antecedência, mas sim construídos passo a passo pela própria comunidade ou grupo social afetado, o que lhes concede um caráter de direitos em movimento, em processo concreto, que se pode gerar e revisar por meio da metodologia que se propõe; b) Deve causar a habilidade de compreender uma situação social na qual estão em jogo as configurações de satisfação de verificadas necessidades humanas, desde uma concepção materialista, até relacional, intercultural, dos direitos humanos; e c) Pode gerar uma melhor satisfação de uma necessidade humana como resultado de uma maior concretização dos direitos, na concretude de um ideal de dignidade humana estabelecido a partir de seus conceitos materiais e, também, imateriais. Por outro lado, se não se materializar o direito humano desejado, os participantes do processo e os afetados por ele terão o verdadeiro direito de se sentir indignados diante da situação em que foram assentados. Indignidade e inconformismo para as lutas sócias.

Nesse sentido, Herrera Flores (2009a, p. 33) afirma que “o conteúdo básico dos direitos humanos será o conjunto de lutas pela dignidade, cujos resultados deverão ser garantidos por normas jurídicas, por políticas públicas e por uma economia aberta às exigências da dignidade”. Nessa perspectiva crítica dos direitos humanos, há um clamor à experiência de uma eticidade dialética do compromisso com o outro, do relacionar-se para desenvolver-se, em processos contínuos de libertação e emancipação (FREIRE, 1987).

O Diamante Ético propõe a validação das narrativas e práticas sociais (valores e sentidos) de indivíduos sob a perspectiva de constituição de dignidade humana concreta e histórica (HERRERA FLORES, 2009a). Principalmente em um contexto no qual as forças produtivas relacionam-se ao poder e a dominação, o desenvolvimento econômico, mas também o social, precisa ressignificar os direitos humanos, a cidadania participativa e a sustentabilidade humana em uma eticidade dialética (teoria-práxis), um *ethos* moral de justiça (MEC, 2010).

Herrera Flores (2009a, p. 117-119) informa, ainda, que os conceitos do *Diamante Ético* foram concebidos em dois eixos: “material (forças produtivas, relação social de produção, disposições ou consciência da situação no processo de acesso ao direito, historicidade, desenvolvimento social, econômico e político de acesso ao direito que ser quer obter e práticas sociais)”; e, noutra perspectiva, igualmente, importante, o “conceitual (teorias, valores, posição ou lugar que se ocupa nas relações sociais e que determina a forma de acesso aos bens, espaço ou lugares físicos e sociais, narrações constructo dos papéis sociais de lutas sociais” e emancipação e instituições nas quais se incluem as normas, as regras e os procedimentos de acesso e desenvolvimento do direito).

Nessa perspectiva, os direitos humanos deveriam ser estudados, ensinados e praticados a partir das diferentes posições, as quais os seres humanos ocupariam em determinados contextos. Isso representaria uma construção simbólica de processos “nos quais se criam,

reproduzem e transformam os sistemas de objetos (os produtos culturais: teorias, normas, crenças...) e os sistemas de ações (as formas de reagir frente aos entornos de relações nos quais se vive)” (HERRERA FLORES, 2009a, p. 132).

A teoria crítica dos direitos humanos coloca o humano nos direitos e consolida-se como uma cultura ética de dignidade humana (HERRERA FLORES, 2009b). Nesse campo, de diálogos interculturais, a afirmação de valores e identidade cultural como expressão de *ethos* sociocultural de direitos se ressignifica na experiência com um novo sentido em ser cidadão ativo, participativo e solidário. É um constructo de cidadania para a diversidade (CANDAU, 2002).

Sánchez Rubio (2014, p. 107) conceitua direitos humanos, na perspectiva crítica de direitos humanos, como “instâncias de reivindicações e em demandas mais ou menos institucionalizadas que surgem de processos de abertura e consolidação de espaços de luta pela dignidade humana”. A consonância ao fazer crítico na efetivação de direitos é o instrumento de ação e transformação social de realidades de injustiças e inferiorização de indivíduos na sociedade. Para tanto, Herrera Flores (2009) informa que, para haver *um fazer crítico* (teoria e práxis cidadã), faz-se necessário o envolvimento de (nossos) *habitus*⁵, capital cultural incorporado (BOURDIEU, 1982), delineando essas ações em novos comportamentos ou condições e questionando permanentemente.

[...] as estratégias de reprodução das relações de força hegemônicas que colocam pessoas e grupos (tanto em nível local quanto em nível global) em posições desiguais em relação ao acesso aos bens materiais (que conformam os objetivos de qualquer campo social) é algo que deve estar sempre presente nas análises teóricas para as posteriores ações políticas, principalmente, de militância e expor o fato de que tais estratégias de reprodução/dominação cumprem três funções que é necessário denunciar firmemente: a perpetuação dessas mesmas estratégias de destino à repelir a possibilidade de alternativas; a geração de obrigações morais com relação à estrutura hegemônica de posições e disposições; e a construção de sistemas de garantias jurídicas, políticas e econômicas de dita reprodução/dominação, que se apresentam como cláusulas pétreas, que não aceitam modificação. (HERRERA FLORES, 2009a, p. 91).

A esse respeito, Sánchez Rubio (2007, p. 9) critica a cultura estática e anestesiada de direitos humanos, em uma “concepção excessivamente jurídico-positivista, estatal, formalista, pós-violatória, instituída e delegativa, uma cultura atomista e individualista”. O autor propõe uma cultura de direitos humanos “instituinte, multigarantista e interescalar” (SÁNCHEZ

⁵ O sociólogo francês Pierre Bourdieu (1979), em *Les Trois États du Capital Culturel*, conceitua *Habitus* como capital cultural incorporado. Isso significa um sistema de disposições incorporadas, tendências que organizam as formas pelas quais os indivíduos percebem, sentem, veem, reagem e intervêm no Mundo Social. Eles são adquiridos por meio do fenômeno da *mimesis* e refletem a realidade vivida, as experiências socioculturais das aquisições da socialização. “Uma das funções da noção de *habitus* é a de dar conta da unidade de estilo que vincula as práticas e os bens de um agente singular ou de uma classe de agentes” (BOURDIEU, 1979, p. 3-6).

RUBIO, 2007, p. 21), segundo a qual os direitos humanos teriam em si a vocação de autonomia dos sujeitos sociais, especialmente, na luta social e cotidiana, na dimensão instituinte (indivíduos e grupos sociais), contribuindo concretamente por meio da militância e mobilização política para constituição dos direitos humanos.

Nesse contexto, Sánchez Rubio (2007) nos fornece outra propriedade da teoria crítica dos direitos humanos para a formação em EDH, a dimensão política das lutas sociais, em mobilização da sociedade civil organizada, e dos grupos sociais, em movimentos de reivindicações de direitos. O fazer crítico da práxis libertadora e emancipatória contribui para a aprendizagem significativa do direito humano como instrumento de organização e conscientização coletiva, em oposição à invisibilidade social, exclusão e deterioração do direito e desempoderamento do sujeito da dimensão instituinte, da capacidade coletiva cidadã em alterar o instituído.

Santos (2009, p. 4) apresenta a sua tese acerca dos direitos humanos “como uma política progressista e emancipatória” na perspectiva de diálogos interculturais para a inclusão social, especialmente, no contexto da globalização: “da fragmentação cultural e da política de identidades”. Segundo o autor, é necessária, portanto, uma compreensão das três tensões dialéticas que constituem a modernidade ocidental e afetam, diretamente, a concepção e a vivência em direitos humanos:

a) A primeira ocorre entre regulação social e emancipação social: representada pela crise do Estado intervencionista e do Estado providência; e emancipação social, simbolizada pela crise da revolução social e do Socialismo como transformação radical, que deixou de ser, neste início de século, tensão criadora. As crises de regulação e emancipação sociais são simultâneas e retroalimentam-se uma da outra;
b) A segunda ocorre entre o Estado e a sociedade civil: apesar de respeitado o dualismo fundador da modernidade ocidental, aponta como problemáticas e conflitantes à distinção e a relação entre ambos. Nas últimas décadas, tornou-se mais claro que a distinção entre o Estado e a sociedade civil, longe de ser um pressuposto da luta política moderna, é o resultado dela; e c) A terceira ocorre entre o Estado Nação e o que designamos por Globalização: atualmente, a erosão seletiva do Estado Nação, imputável à intensificação da globalização, indica a questão de conhecimento se a regulação social, a emancipação social, deverão ser deslocadas para o nível global. É nesse sentido que se principia a falar em sociedade civil global, governança global, equidade global e cidadania pós-nacional. (SANTOS, 2009, p. 2-3).

Nessa discussão, Santos (2009, p. 4) propõe uma definição de globalização para além do convencionalismo econômico, afirmando que: “a globalização é o processo pelo qual determinada condição ou entidade local estende a sua influência a todo o globo e, ao fazê-lo, desenvolve a capacidade de designar como local outra condição social ou entidade rival”. Aquilo que denominamos de globalização pode ser compreendido como globalização bem-sucedida de determinado localismo.

Santos (2009, p. 4-5), ainda, distingue os modos de produção do processo de globalização, cujos resultados afetam diretamente a efetividade e a emancipação dos DH por meio de diálogos interculturais, tais como: “a globalização e o localismo globalizado”, nos quais se encontram as multinacionais; “o globalismo localizado”, cujo resultado incide “a destruição maciça dos recursos naturais”; “o sistema-mundo”, que converge o globalismo localizado com o localismo globalizado; e “o cosmopolitismo”, no qual se encontram “movimentos e organizações que partilham a luta contra a exclusão”.

Santos (2009) dispõe, como representação do pensamento da teoria crítica dos direitos, abarcada como contribuição para a EDH, da percepção da processualidade dos direitos humanos como atributo do desenvolvimento social, político e econômico da humanidade, instaurando a verossimilhança dos DH para o sujeito social na pós-modernidade.

Nesse contexto, Santos (2009) apresenta o conceito de hermenêutica diatópica como proposta de afirmação dos direitos humanos em diálogos interculturais, respeitando o multiculturalismo e o relativismo cultural. A ideia do autor faz referência à questão de que a pretensa universalidade dos DH encontra resistência em diferentes culturas. Isso ocorre porque, entre outros fatores, a formação cultural e humana de uma nação é constituída por *topoi culturais*, compreendidos como os valores que uma determinada nação aceita de forma incontestada ou, em outras palavras, os lugares-comuns argumentativos e narrativos, evidenciados pelos conjuntos de valores e normas culturais de um povo. Nesse sentido, as culturas são construções sociais e históricas incompletas, em desenvolvimento, e podem apresentar versões e perspectivas próprias do sentido de dignidade humana, “já que todas as culturas possuem concepções de dignidade humana, mas nem todas concebem sob a perspectiva dos direitos humanos” (SANTOS, 1997, p. 13).

A esse respeito, Santos (1997, p. 23) informa que:

A hermenêutica diatópica baseia-se na ideia que os *topoi* de dada cultura, por mais fortes que sejam, são tão incompletos quanto a própria cultura a que pertencem. Tal incompletude não é visível do interior dessa cultura, uma vez que, a aspiração à totalidade induz a que se torne a parte pelo todo. O objetivo da hermenêutica diatópica não é, porém, atingir completude – um objetivo inatingível – e sim ampliar ao máximo a consciência de incompletude mútua através de um diálogo que se desenrola, por assim dizer, com um pé numa cultura e outro, noutra. Nisto reside o seu caráter diatópico (ver Panikkar, 1984: 28).

Walsh (2012) referencia a interculturalidade como atributo da teoria crítica dos direitos humanos no qual as atenções das comunidades democráticas se voltam para uma consciência planetária do direito em face de diferença, diversidade e pluralidade. Nesse sentido, dois aspectos são fundamentais para a consolidação do processo de diálogo intercultural: o

reconhecimento jurídico de direitos polivalentes frente à concretude da dignidade humana e a reafirmação e validação de direitos dos grupos culturais específicos como legítimos. Essas perspectivas contribuem para a formação em EDH, principalmente, na valorização das identidades culturais e pelo princípio do direito às diferenças.

Gallardo (2014) informa que, sob a perspectiva crítica dos direitos humanos, cinco elementos se interrelacionam em diálogos interculturais: luta social; reflexão filosófica (dimensão teórica ou doutrinária); reconhecimento jurídico-positivo e institucional; eficácia e efetividade jurídica; e sensibilidade sociocultural. Segundo o autor, “o que se diz e o que se faz: discursos éticos” revelam, sob a perspectiva crítica de direitos humanos, que:

[...] A acumulação de capital não pode ser a matriz de direitos humanos universais por diversos motivos, dos quais indicamos três; contém uma *lógica de discriminação* que produz ganhadores e perdedores; *reifica mercantilmente* a experiência humana, reduzindo a plenitude possível dessa experiência ao consumo ou à opulência; *propõe uma ordem absoluta*, a partir da qual se pode agredir a diversidade humana ou suas experiências individuais diversas. (GALLARDO, 2014, p. 32-33).

Sousa Júnior (2016, p. 87) referencia direitos humanos na esfera “das relações sociais de opressão e libertação que se realizam no cotidiano dos indivíduos na sociedade” em “processos históricos de lutas por direitos”. Em consonância, Perius (2013, p. 57) afirma que o que a teoria crítica dos direitos humanos explica é que, nas sociedades modernas, ao se “impor uma universalização (monocultural) da pseudocultura capitalista (esse discurso é aquele que defende que o desenvolvimento econômico traria consigo o avanço na direção do respeito dos direitos humanos)”, a realidade social demonstra que toda a liberdade garantida pelos direitos civis e políticos, por exemplo, é subtraída pelo sistema econômico e pela ideologia de mercado, em que o social é substituído pelo desenvolvimento macro das economias.

Portanto, as principais contribuições da teoria crítica dos direitos humanos para a EDH versam sobre: o caráter provisório e processual dos direitos humanos, já que eles são construções históricas de lutas sociais; a centralidade da dignidade humana como atributo de desenvolvimento e formação da cidadania concreta no acesso aos bens materiais e imateriais do direito e da justiça e no desenvolvimento e na consolidação da democracia; assim como as dimensões de desenvolvimento e inclusão humana, como sujeito social e histórico, na apropriação dos diálogos interculturais para a primazia do acesso, de forma equânime, ao poder que deve vigorar os direitos humanos, principalmente, em respeito à relação da consolidação das identidades culturais e do direito à vivência das diferenças, sobretudo, no desenvolvimento contínuo do sentido de cidadania global, face à sustentabilidade humana e ambiental.

1.2 Educação em direitos humanos: fundamentação legal

A multidimensionalidade da educação deve garantir o atendimento dos aspectos formativos humanos em suas várias dimensões, especialmente da dimensão política para a formação cidadã. Um país que se propõe à construção de uma cultura de igualdade de oportunidades em direitos humanos necessita fundamentar suas políticas públicas em uma educação libertadora e emancipatória (FREIRE, 1987), nessa perspectiva, a EDH se apresenta como fundamento para os DH.

As bases legais da EDH são fruto da construção histórica de eventos internacionais e nacionais dos últimos 70 anos, que se relacionam com o próprio desenvolvimento de um projeto de sociedade para o progresso humano e social (SOUSA, N. H. B., 2016).

Originalmente, essas bases legais, no Brasil, correspondem ao caráter signatário adotado no país, como comunidade democrática e Estado-Membro, quanto à adesão a tratados internacionais, além de documentos oficiais nacionais constituintes dos itinerários da EDH. O documento do Ministério da Educação (MEC) (2010), *Orientações para a implementação da Educação em Direitos Humanos na Educação Básica*, dispõe essa base legal, de forma processual e histórica, a partir da promulgação da DUDH, pela ONU, em 10 de dezembro de 1948.

A DUDH propôs desenvolver, no pós-guerra, o projeto de sociedade solidária como ideal comum a ser atingido por todos os povos, principalmente, no desenvolvimento dos direitos humanos, conjuntamente às dimensões social, econômica e política das nações. Nesse intento, a educação, como direito humano fundamental, tornou-se responsável por desenvolver o sentido dos direitos humanos, em razão da dignidade humana, como fundamento de sustentabilidade dos direitos, entre outros, civis, políticos, culturais e econômicos (ONU, 2010).

A educação proposta pela DUDH inaugurou e estabeleceu a política internacional para o desenvolvimento das bases para uma educação em direitos humanos, convencionando a educação como processo fundamental e integral de desenvolvimento humano para a formação política e cidadã na reafirmação da dignidade humana. Essa política se desenvolveu como pilar dos próprios DH, principalmente, como artefato para o estabelecimento de sociedades plurais em primazia dos princípios democráticos da liberdade, da igualdade, da justiça e do desenvolvimento social e econômico em respeito às identidades culturais. A EDH encontra-se, nesse contexto, materializada na educação escolar formal de diversos países signatários da DUDH e tem se desenvolvido em diversos campos, desde a militância política até a formação

continuada para docentes, jornalistas e membros da segurança pública, como difusora dos valores que constituem os direitos humanos (PMEDH, 2019; NASCIMENTO, 2019a).

Posteriormente, e em razão da indissociabilidade aos direitos humanos e, também, da educação ao desenvolvimento social e histórico dos povos e nações, em 1966, a ONU propôs o Pacto Internacional sobre os Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (Pidesc), sendo esse ratificado pelo Brasil em 1992. Novamente, a educação é compreendida como direito humano fundamental para o desenvolvimento da integralidade humana e o fortalecimento das liberdades fundamentais (BRASIL, 1992, Art. 13º).

A educação é ressaltada no Pidesc (BRASIL, 1992) como processo de formação educacional para as práticas de desenvolvimento social coletivo, evidenciando que, na integralidade do sujeito social, ela se substancia pelo pleno atendimento das necessidades humanas, ou seja, evitando-se, por exemplo, o estado de miséria e abandono, o inaccessos aos bens econômicos e culturais, e, principalmente, a marginalização da fragilidade social e econômica do ser. A EDH, desenvolvida na América Latina a partir dos anos 1980, contempla a visão crítica e analítica do sistema social-econômico-político excludente em referência àqueles que o constitui como membro constructo e devem, portanto, ser incluídos (GALLARDO, 2014).

Nesse sentido, também, o Protocolo de San Salvador reafirma o direito à EDH, vinculando-a ao fortalecimento dos direitos humanos na primazia do pluralismo ideológico, das liberdades fundamentais, da justiça, da tolerância e da paz (MEC, 2010). A EDH, desse modo, tem a função social de desenvolver a integralidade humana, em todas as suas dimensões, principalmente, como formação para as práticas sociais em consonância com a experiência da equidade de direitos. Essa perspectiva de educação emancipatória tem encontrado desenvolvimento conjuntamente à proposta de educação inclusiva e teoria crítica dos direitos humanos do final do século XX.

A II Conferência Internacional de Direitos Humanos (ONU, 1993), em Viena, referencia a EDH como essencial para o desenvolvimento de comunidades democráticas consolidadas pela justiça, compreensão mútua, tolerância e paz. A EDH é recomendada como parte da política pública em educação básica escolar e artefato dos direitos humanos internacionais. Essas ideias corroboraram o desenvolvimento e fortalecimento da política internacional em EDH.

Nesse sentido, a ONU, por meio da Resolução nº 49/184, promoveu a década das Nações Unidas para a EDH (1995 – 2004). Ao término dessa década de desenvolvimento da EDH, foi anunciado o Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos (PMEDH), a ser

realizado em três fases, cujo objetivo era desenvolver os preceitos da EDH junto a estudantes da educação básica e do ensino superior, além de formar vários atores sociais.

Na primeira fase (2005 – 2009), o PMEDH visou à implantação e ao desenvolvimento da EDH nos sistemas de ensino fundamental e médio. Na segunda fase (2010 – 2014), a ênfase da EDH concentrou-se no ensino superior e na formação docente e de servidores públicos, especialmente policiais das forças de segurança pública e militares. Recentemente, a terceira fase (2015 – 2019) concentrou seus esforços nos profissionais da comunicação social.

As fases do PMEDH dialogam com os preceitos de desenvolvimento integral humano, principalmente, sob a perspectiva de criar uma cultura universal dos direitos humanos, como aprendizagem significativa para o meio social, em acepção de um projeto de construção de cidadania global (NASCIMENTO, 2019a).

Sousa e Zardo (2016, p. 1439), referenciando-se em Sader (2007), informam que “foi no período da ditadura militar que o tema dos direitos humanos ganhou espaço de destaque na área jurídica, nas igrejas, nos movimentos sociais, no meio universitário (...), passando a disputar espaço no discurso hegemônico que predominava no cenário nacional”. As lutas políticas dos grupos e movimentos sociais, da sociedade civil organizada e da militância de rua contribuíram como substrato para “constituição da EDH como processo sistemático e multidimensional de formação de sujeito de direitos” (PNEDH-III, 2009).

No Brasil, as principais referências para a efetivação da educação em direitos humanos na educação básica encontram-se nos documentos oficiais, conforme Quadro 1.

Quadro 1 – Estratégias pedagógicas para a EDH como práxis de emancipação

DOCUMENTO	TRECHO
Constituição Federal (1988): Proteção integral e desenvolvimento cidadão	“ Art. 227 É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.” (BRASIL, 1988, p. 68; cf. BRASIL, 2015, p. 68).
Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (1990): Sujeito de Dignidade Humana e de Proteção Integral	“ Art. 3º A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade (ECA, Lei n. 8.069/90). Parágrafo único. Os direitos enunciados nesta Lei aplicam-se a todas as crianças e adolescentes, sem discriminação de nascimento, situação familiar, idade, sexo, raça, etnia ou cor, religião ou crença, deficiência, condição pessoal de desenvolvimento e aprendizagem, condição econômica, ambiente social, região e local de moradia ou outra condição que diferencie as pessoas, as famílias ou a comunidade em que vivem. (Incluído pela Lei nº 13.257, de 2016).” (BRASIL, 1990, p. 1).

(Continua)

(Continuação)

DOCUMENTO	TRECHO
<p>Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) (2006): <i>Educação para a Diversidade</i></p>	<p>Os princípios norteadores para a educação em direitos humanos na educação básica, segundo o PNEDH (2006, p. 19-20), são:</p> <ol style="list-style-type: none"> a) A educação deve ter a função de desenvolver uma cultura de direitos humanos em todos os espaços sociais; b) A escola como espaço privilegiado para a construção e consolidação da cultura de direitos humanos, deve assegurar que os objetivos e as práticas a serem adotados sejam coerentes com os valores e princípios da educação em direitos humanos; c) A educação em direitos humanos, por seu caráter coletivo, democrático e participativo, deve ocorrer em espaços marcados pelo entendimento mútuo, respeito e responsabilidade; d) A educação em direitos humanos deve estruturar-se na diversidade cultural e ambiental, garantindo a cidadania, o acesso ao ensino, permanência e conclusão, a equidade (étnicorracial, religiosa, cultural, territorial, físico-individual, geracional, de gênero, de orientação sexual, de opção política, de nacionalidade, dentre outras) e a qualidade da educação; e) Educação em direitos humanos deve ser um dos eixos fundamentais da educação básica e permear o currículo, a formação inicial e continuada dos profissionais da educação, o projeto político pedagógico da escola, os materiais didático-pedagógicos, o modelo de gestão e a avaliação; f) A prática escolar deve ser orientada para a educação em direitos humanos, assegurando o seu caráter transversal e a relação dialógica entre os diversos atores sociais.
<p>Programa Nacional dos Direitos Humanos (PNDH) III (2009): <i>Implantação do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos</i></p>	<p>Diretriz: “efetivação das diretrizes e dos princípios da política nacional de educação em direitos humanos para fortalecer uma cultura de direitos humanos” (PNDH-III, 2009, p. 151).</p> <ol style="list-style-type: none"> a) Objetivos: “implementação do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos”; “ampliação de mecanismos e produção de materiais pedagógicos e didáticos para a Educação em Direitos Humanos”; “Inclusão da temática de Educação e Cultura em Direitos Humanos nas escolas de educação básica e em instituições formadoras”; “Inclusão da temática da EDH na educação das Instituições de Ensino Superior”; “Inclusão da temática da EDH na educação não formal”. (PNDH-III, 2009 p. 151-165).
<p>Diretrizes Nacionais da Educação em Direitos Humanos (DNEDH) (2012): <i>Educação Multidimensional</i></p>	<p>“Art. 4º A educação em direitos humanos como processo sistemático e multidimensional, orientador da formação integral dos sujeitos de direitos, articula-se às seguintes dimensões:</p> <ol style="list-style-type: none"> I. Apreensão de conhecimentos historicamente construídos sobre direitos humanos e a sua relação com os contextos internacional, nacional e local; II. Afirmção de valores, atitudes e práticas sociais que expressem a cultura dos direitos humanos em todos os espaços da sociedade; III. Formação de uma consciência cidadã capaz de se fazer presente em níveis cognitivo, social, cultural e político; IV. Desenvolvimento de processos metodológicos participativos e de construção coletiva, utilizando linguagens e materiais didáticos contextualizados; e V. Fortalecimento de práticas individuais e sociais que gerem ações e instrumentos em favor da promoção, da proteção e da defesa dos direitos humanos, bem como da reparação das diferentes formas de violação de direitos.” (DNEDH, 2012, p. 45). <p>“Art. 5º A educação em direitos humanos tem como objetivo central a formação para a vida e para a convivência, no exercício cotidiano dos direitos humanos como forma de vida e de organização social, política, econômica e cultural nos níveis regionais, nacionais e planetário.” (DNEDH, 2012, p. 46).</p>

Fonte: Adaptado de MEC (2010, p. 29-32).

A EDH referenciada pela legislação brasileira afirma que tem por objetivo a formação cidadã e política para a vivência social como valor intrínseco e substancial dos direitos humanos. É a partir da experiência com o arcabouço, historicamente, construído sobre direitos e EDH que os estudantes têm plenas condições de (re)elaborarem a postura cidadã, fraterna, solidária e ética de sujeitos sociais históricos plenos de liberdade para a emancipação política, luta por justiça social e concretização coletiva da dignidade humana (MEC, 2010; SOUSA, N. H. B., 2016).

No Brasil, a dimensão histórica e política de construção dos direitos humanos e, conseqüentemente, da EDH, como política pública, tem como marco o exercício democrático, a partir do pós-regime militar, em 1985, especialmente, pela atuação da sociedade civil organizada. Esse desenvolvimento histórico se deu, sobretudo, em um “cenário de profundas desigualdades sociais, regionais, raciais, de gênero, que oferecem o conteúdo para a violência cotidiana e a exclusão da população dos mecanismos da dignidade humana” (MEC, 2010, p. 21).

Nesse sentido, o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (2007, p. 11) apresenta a EDH como:

um processo sistemático e multidimensional que orienta a formação do sujeito de direitos, articulando as seguintes dimensões:

a) Apreensão de conhecimentos historicamente construídos sobre direitos humanos e a sua relação com os contextos internacional, nacional e local; b) Afirmação de valores, atitudes e práticas sociais que expressem a cultura dos direitos humanos em todos os espaços da sociedade; c) Formação de uma consciência cidadã capaz de se fazer presente em níveis cognitivo, social, ético e político; d) Desenvolvimento de processos metodológicos participativos e de construção coletiva, utilizando linguagens e materiais didáticos contextualizados; e e) Fortalecimento de práticas individuais e sociais que gerem ações e instrumentos em favor da promoção, da proteção e da defesa dos direitos humanos, bem como da reparação das violações.

Segundo González e Castro (2016, p. 43), os temas direitos humanos e currículos têm sido estudados sob as questões do multiculturalismo⁶, pautadas pela moral e ética. Nessa perspectiva, a EDH, ainda, é ofertada pelos sistemas de ensino, conforme proposta dos eixos transversais, de forma multi e interdisciplinar, como educação para a diversidade, educação para a cidadania, educação para a sustentabilidade humana e ambiental, educação como cultura para a paz, educação para a mediação dos conflitos e educação em e para os direitos humanos (SEDF, 2018).

⁶ Multiculturalismo e currículo pressupõem na educação a atenção à sociedade plural e miscigenada brasileira em seus aspectos múltiplos e complexos: “relações étnico-raciais, questões de gênero e sexualidade, pluralismo religioso, relações geracionais, culturas infantis e juvenis, povos tradicionais e educação diferenciada”, entre outros (CANDAUI, 2016, p. 804).

Essa discussão é fundamental para a EDH, uma vez que, no processo de ensino e aprendizagem formal escolar, existe a perspectiva de contribuição formativa dos currículos: formal (prescrito), real (em ação) e, principalmente, oculto (implícito). Nesses, a EDH tem o propósito em desenvolver sujeitos de direitos humanos (SEDF, 2014a).

A esse respeito, Magendzo-Kolstrein e Toledo-Jofré (2015, p. 139) afirmam que existe intensa relação entre currículo e poder, já que

[...] O currículo escolar é um espaço em que estão em jogo cotas de poder de diferentes agências e agentes e, portanto, é um ato político e também técnico-pedagógico. O desenho curricular compromete, em primeiro lugar, o processo de seleção e hierarquização dos conteúdos curriculares, ou seja, a tomada de decisões sobre os conceitos, habilidades, atitudes e valores que serão incluídos no currículo e a concessão de uma certa estrutura e organização. Dizemos que esse processo é um ato político-técnico-pedagógico, pois estão em jogo diferentes concepções de mundo, homem, sociedade e a opção do futuro. O processo é político porque ocorre em um contexto social, econômico, cultural e educacional (...).

Por tudo isso, currículo e EDH devem ser desenvolvidos em referência à diversidade, à pluralidade, à inclusão e, principalmente, às identidades culturais e às diferenças, que tornam o universo estudantil múltiplo e amplo (MAGENDZO-KOLSTREIN; TOLEDO-JOFRÉ, 2015).

Segundo Gonzalez e Castro (2016), educação democrática e cidadã é diversa e inclusiva, já que grupos historicamente excluídos (povos indígenas, negros, mulheres, pessoas com deficiências, quilombolas, pessoas do campo, pobres, lésbicas, homossexuais, bissexuais e transexuais), em face de padrões hegemônicos (culturais e econômicos) transgressores da dignidade humana, ainda, carecem de visibilidade para uma vivência (educação) intercultural⁷ de direitos humanos, na qual tenham acesso à igualdade de oportunidades e poder.

Nesse sentido, tanto o currículo real, manifesto, quanto o oculto (valores e princípios) propostos pela Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEDF) (2014b, p. 58) ratificam as principais orientações pedagógicas e políticas acerca da EDH para satisfazer a necessidade de valorização da pluralidade humana e diversidade cultural, notadamente, por meio da oferta da: “a) Educação para a promoção, defesa, garantia e resgate de direitos fundamentais; b) Educação para e em diversidade; c) Educação para a sustentabilidade humana e ambiental; e d) Formação humana integral e multidimensional”.

Nesse sentido, o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (2006) e as Diretrizes Nacionais da Educação em Direitos Humanos (2012) orientam que a EDH esteja

⁷ Educação Intercultural, segundo Candau (2014, p. 1), “parte da afirmação da diferença como riqueza. Promove processos sistemáticos de diálogo entre diversos sujeitos – individuais e coletivos –, saberes e práticas na perspectiva da afirmação da justiça – social, econômica, cognitiva e cultural –, assim como da construção de relações igualitárias entre grupos socioculturais e da democratização da sociedade, através de políticas que articulam direitos da igualdade e da diferença”.

presente na educação básica como constituidora de princípios e valores para as práticas sociais de valorização da diversidade e da pluralidade, da dignidade humana, especialmente por meio “da disciplina de direitos humanos, em forma transversal às disciplinas, de modo inter e multidisciplinar, como uma cultura de direitos humanos, em projetos de educação e programas de envolvimento com a realidade sociocultural dos estudantes” (PNEDH, 2018; DNEDH, 2012).

Nesse sentido, Zardo, Pereira e Pereira (2017) consideram que, perante o contexto social brasileiro contemporâneo, as questões étnicorraciais, a violência urbana e especialmente a exclusão social, dentre outros fatores que corroboram diretamente para a consolidação e manutenção da desigualdade social, como a oferta da educação em direitos humanos, de forma especial, na educação superior⁸, podem impactar, positivamente, na formação dos novos profissionais, por meio de um processo de ensino e aprendizagem que os conecte com a busca permanente pela emancipação do ser humano, sob a perspectiva crítica e intercultural.

A esse respeito, Gonzalez e Castro (2016) afirmam que o espaço da educação escolar formal não deve ser, somente, um lugar de conhecimento e (re)afirmação de direitos humanos, mas, sobretudo, um espaço político de enfrentamento e superação de todas as formas de violação de direitos, principalmente, aquelas arraigadas nas experiências culturais humanas, as quais se revigoram pela naturalização do machismo, da homofobia, do racismo, da intolerância religiosa e de fé, da transfobia e das diversas formas de discriminação a grupos historicamente marginalizados.

Desse modo, segundo o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (2007, p. 19), são princípios norteadores da EDH na educação básica:

a) A educação deve ter a função de desenvolver uma cultura de direitos humanos em todos os espaços sociais; b) A escola como espaço privilegiado para a construção e consolidação da cultura de direitos humanos, deve assegurar que os objetivos e as práticas a serem adotados sejam coerentes com os valores e princípios da EDH; c) A EDH, por seu caráter coletivo, democrático e participativo, deve ocorrer em espaços marcados pelo entendimento mútuo, respeito e responsabilidade; d) A EDH deve estruturar-se na diversidade cultural e ambiental, garantindo a cidadania, o acesso ao ensino, permanência e conclusão, a equidade (étnicorracial, religiosa, cultural, territorial, físico-individual, geracional, de gênero, de orientação sexual, de opção política, de nacionalidade, dentre outras) e a qualidade da educação; e) A EDH deve ser um dos eixos fundamentais da educação básica e permear o currículo, a formação inicial e continuada dos profissionais da educação, o projeto político pedagógico da escola, os materiais didático-pedagógicos, o modelo de gestão e a avaliação; e f) A prática escolar deve ser orientada para a EDH, assegurando o seu caráter transversal e a relação dialógica entre os diversos atores sociais.

⁸ Zardo, Pereira e Pereira (2017), por meio da pesquisa qualitativa e do método documentário, analisam o processo de inserção da educação em direitos humanos na formação de pedagogos nas instituições de educação superior brasileiras: UFRJ, UFPR, UFBA, UFPA e UnB.

Carbonari (2006) informa que uma cultura de direitos humanos se constitui em processos de relação com o outro em face da reafirmação de dignidade humana particular e, também, universal. Sobretudo, esse processo formativo deve gerar a aprendizagem significativa por meio de valores e atitudes, da teoria das salas de aula para as práticas sociais de convivência com a diversidade e a pluralidade, em uma liberdade democrática para a participação cidadã ativa no trabalho permanente do conflito e sua resolução, na mediação social e política e na perspectiva de diagnósticos de contextos “capaz de dar suporte à indignação e à solidariedade que enfrentam violações, indiferenças e esquecimentos. Educação em direitos humanos é construção de posicionamento – não subsiste neutralidade nela” (CARBONARI, 2006, p. 4).

O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH, 2007, p. 45) prescreve, no Artigo 4º, que

a educação em direitos humanos como processo sistemático e multidimensional, orientador da formação integral dos sujeitos de direitos, articula-se às seguintes dimensões:

I - apreensão de conhecimentos historicamente construídos sobre direitos humanos e a sua relação com os contextos internacional, nacional e local; II - afirmação de valores, atitudes e práticas sociais que expressem a cultura dos direitos humanos em todos os espaços da sociedade; III - formação de uma consciência cidadã capaz de se fazer presente em níveis cognitivo, social, cultural e político; IV - desenvolvimento de processos metodológicos participativos e de construção coletiva, utilizando linguagens e materiais didáticos contextualizados; e V - fortalecimento de práticas individuais e sociais que gerem ações e instrumentos em favor da promoção, da proteção e da defesa dos direitos humanos, bem como da reparação das diferentes formas de violação de direitos.

Essas dimensões de educação se referenciam, sobretudo, na constituição de uma eticidade crítica-reflexiva-histórica de formação cidadã concreta para todos. Essa perspectiva de EDH deve trabalhar com a concepção de que o ser humano como sujeito social é uma construção histórica. É antagônica a ideia de um ser genérico e abstrato e passível de neutralidade política, um mito. Nesse sentido, o papel da educação se aproxima da função social de escola que transforma realidades, pensamentos e crenças e torna a EDH uma realidade concreta de dignidade humana por meio da cultura, da justiça, da equidade e das oportunidades (MEC, 2010).

As Diretrizes Nacionais da Educação em Direitos Humanos (DNEDH), de 2012, prescrevem, no Artigo 7º, que a inserção dos conhecimentos concernentes à EDH na organização dos currículos da educação básica e da educação superior poderá ocorrer das seguintes formas: “I - Pela transversalidade, com temas relacionados aos direitos humanos e interdisciplinarmente; II - Como conteúdo específico de uma das disciplinas já existentes no

currículo escolar; III - De maneira mista, combinando transversalidade e disciplinaridade”. Nesse sentido, a oferta da EDH como disciplina curricular é uma prática inovadora.

Aida Maria Monteiro Silva (2010) informa que o papel e a função social da educação básica e da escola, no processo de formação humana, é primordial para o desenvolvimento de sujeito de direitos e a concretização cidadã. A educação em direitos humanos cumpre, nesse processo escolar de formação multidimensional, um projeto de educação na defesa e ampliação dos direitos humanos, na formação de princípios e de “cidadania democrática fundamentada nos pilares da igualdade e da liberdade” (SILVA, A. M. M. 2010, p. 47).

A proposta da autora é a do desenvolvimento de uma cultura de educação em direitos humanos por meio da educação básica, principalmente, como política pública, na (trans)formação de estudantes em cidadãos ativos e participativos no meio social. Essa pedagogia de e em direitos humanos evidencia o envolvimento da escola, da sociedade e dos governos no papel da escola como constituidora dos princípios democráticos da igualdade, liberdade, justiça e, ainda, do espírito de tolerância, empatia e alteridade.

Aida Maria Monteiro Silva (2010, p. 47) defende, nesse sentido, que a escola democratizante deve estabelecer-se em um projeto de educação democrática e participativa, gerando a consciência da diversidade, das diferenças, da justiça social, dos diálogos interculturais e do compromisso com a sustentabilidade, entre outros.

O trabalho da escola deve assumir o compromisso de capacitar os indivíduos para serem autores e atores do projeto de sociedade em que vivem, ensinar e respeitar a liberdade do outro e os direitos individuais; lutar em defesa de interesses sociais e dos valores culturais; combater os preconceitos contra os diferentes segmentos: negros, índios, homossexuais, idosos. (SILVA, A. M. M., 2002, p. 186).

Nessa perspectiva, Sousa e Zardo (2016, p. 1447-1448) associam à educação em direitos humanos a perspectiva crítica dos diálogos interculturais, afirmando que:

A educação em direitos humanos na perspectiva intercultural não consiste somente em considerar o outro a quem se destina a educação, com o intuito de formá-lo ou humaniza-lo, mas refere-se também à competência da educação em exercitar a percepção sensível da diferença do outro e das relações de igualdade no processo pedagógico. Ao retomar o lema da Comissão Nacional da Verdade “Para que nunca se esqueça, para que nunca mais aconteça”, defendemos uma educação transformadora e libertadora, na qual os conhecimentos sejam construídos coletivamente e a autonomia e a emancipação sejam princípios básicos da promoção de uma nova consciência de resistência à opressão, concordando com o alerta crítico de Paulo Freire (1987): “Quando a educação não é libertadora, o sonho do oprimido é virar opressor”.

Por tudo isso, a educação em direitos humanos não deve ser concebida como uma parte estanque do currículo presente em todo o sistema formal de educação, mas como um de seus

principais eixos no processo de ensino e aprendizagem, como educação libertadora e emancipatória (FREIRE, 1987). A construção de uma sociedade democrática, balizada nos princípios e valores relativos aos direitos humanos como liberdade, igualdade, solidariedade, justiça e paz, entre outros, exige transformação dos mais profundos aspectos culturais brasileiros, e isso se torna um processo longo, complexo e necessário. A inserção da educação em direitos humanos, desde a educação básica ao ensino superior, nesse sentido, ascende como propósito de desenvolvimento de uma sociedade democrática, dialógica e fraterna (ZARDO; SOUSA; FERNANDES; PAULA JR., 2020).

Nessa perspectiva crítica e ontológica de educação, o estudante é sujeito de direitos, sujeito social histórico, dotado das capacidades humanas para transformar a própria realidade. A EDH, portanto, não é concebida como um fim a ser alcançado, mas um processo de consolidação da dignidade humana. Logo, sujeito de direitos é, sobretudo, uma construção processual e contínua, social e histórica, à semelhança do desenvolvimento dos princípios democráticos consolidados pela experiência com a cidadania concreta, na qual os aspectos da integralidade humana são considerados perante o desenvolvimento social, econômico e político das comunidades autodenominadas como democráticas (MAGENDZO-KOLSTREIN, 2009; CARBONARI, 2009a).

1.3 A educação em direitos humanos como princípio formativo de sujeito de direitos

A formação de sujeito de direitos significa que sujeitos detentores de direitos não é uma expressão pronta ou disponível (MEC, 2010). Sujeitos sociais de direitos são uma construção histórica de lutas sociais, que perpassa a concretude do sentido de dignidade humana frente às questões de vivência com a cidadania, a democracia, a justiça social, e, na contemporaneidade, com os necessários diálogos interculturais, na valorização e dignificação das culturas e na substantivação da dignidade humana como direito tácito, visto que sujeito de direitos humanos é pluridimensional em suas necessidades e possibilidades de emancipação (CARBONARI 2009a; HERRERA FLORES, 2009b, GALLARDO, 2014).

EDH, nesse sentido, é formação em aprendizagens significativas⁹ para as práticas sociais emancipatórias, pois versa sobre valores éticos e morais em uma concepção de

⁹ A concepção de educação para as práticas sociais de sujeitos históricos em processos de formação política-emancipatória (FREIRE, 1987) desenvolvida na e pela EDH, sob a vertente da teoria crítica de direitos humanos, faz referência à ideia de aprendizagem significativa, contrária a mecânica, essa oriunda da memorização-esquecimento. “A aprendizagem significativa se caracteriza pela interação entre conhecimentos

dignidade humana plena, representando identidades culturais e grupos sociais (NASCIMENTO, 2019b). Ela deve, sobretudo, se realizar como educação de diálogos, segundo perspectiva crítica de que o processo formativo educacional pode promover a conscientização histórica e o compromisso com o outro, na primazia de cidadania planetária (FREIRE, 1987; SANTOS, 2009; MEC, 2019a).

Essa concepção fundamenta-se na essência da gênese do direito humano, sob a perspectiva crítica, a de que devem ser assegurados os direitos fundamentais e as oportunidades de igualdades a todo ser humano, principalmente, como sujeito em construção e transformações constantes, em face das suas características como sujeito histórico: questões de identidade, gênero, étnicorraciais, socioeconômicas, geográficas e culturais. A EDH deve produzir, portanto, reconhecimento amplo e concreto de dignidade humana na inserção material e imaterial do direito e da justiça (GALLARDO, 2014; HERRERA FLORES, 2009a; MAGENDZO-KOLSTREIN, 2004).

Herrera Flores (2009b) explica que a dignidade humana é objeto de luta, ação e transformação histórica para que sejam vivenciados, como justiça social, os direitos humanos para todos os povos. A perspectiva crítica da EDH na América Latina e no Brasil possui esse perfil de militância pelos desolados e oprimidos (FREIRE, 1987), principalmente, em face dos movimentos sociais. Lyra Filho (1982) associa à dignidade humana a execução de um direito que deve ser constituído para gerar igualdade e democracia em estados permanentes de ação e apropriação política.

A esse respeito, e em consonância com o conceito de direitos humanos na relação com a dignidade humana, Carbonari (2006, p. 2) afirma que:

Direitos humanos são construção histórica, assim como é histórica a construção da dignidade humana. Entende-se que o núcleo conceitual dos direitos humanos radica-se na busca de realização de condições para que a dignidade humana seja efetiva na vida de cada pessoa, ao tempo em que é reconhecida como valor universal. A dignidade não é um dado natural ou um bem (pessoal ou social). A dignidade é a construção de reconhecimento e, portanto, luta permanente contra a exploração, o domínio, a vitimização, a exclusão. É luta permanente pela emancipação, profundamente ligada a todas as lutas libertárias construídas ao longo dos séculos pelos oprimidos para abrir caminhos e construir pontes de maior humanidade.

A contribuição da EDH para a formação de sujeito de direitos, ainda, segundo Carbonari (2007, p. 179), perpassa a compreensão de que o sujeito criado a partir da Modernidade

prévios e conhecimentos novos, e que essa interação é não-literal e não-arbitrária. Nesse processo, os novos conhecimentos adquirem significado para o sujeito e os conhecimentos prévios adquirem novos significados ou maior estabilidade cognitiva” (MOREIRA, 2012, p. 2), evidenciando, noutra vertente, a abordagem histórico-cultural no processo de ensino e aprendizagem no qual os conhecimentos atóricos/experienciais dos estudantes são relevantes para a aprendizagem (NASCIMENTO, 2019a).

encontra-se em crise e, por isso, “um novo sentido de *sujeito de direitos humanos* implica apontar para a perspectiva de uma nova institucionalidade (pública) e de uma nova subjetividade, conjugadas, abertas, dialógicas e participativas, com espaço para a diversidade solidária”.

A respeito do processo educativo e da própria EDH, Carbonari (2007, p. 182) esclarece que “a educação é, a um só tempo, um direito humano e também uma mediação histórica, institucional e subjetiva, para a efetivação do conjunto dos direitos humanos. Observada à luz dos direitos humanos, a educação resulta complexa” e fundamental, especialmente, na perspectiva de educar para as práticas sociais nas quais sujeitos de direitos são construções culturais em processos de consolidação de justiça social (LYRA FILHO, 1982).

Segundo, ainda, Carbonari (2007, p. 182), a educação em direitos humanos,

[...] Construída na base de uma compreensão pluridimensional do sujeito de direitos, promove os espaços de aprendizagem como exercício de reflexão e ação críticas. Elas exigem acesso ao saber acumulado historicamente pela humanidade e sua reconstrução a partir das vivências, gerando a possibilidade de configurar escolhas, a implementação de processos e o desenvolvimento de atitudes coerentes e comprometidas. A educação em direitos humanos põe a necessidade de uma nova pedagogia.

Nessa perspectiva crítica de direitos humanos, Sousa, N. H. B. (2016, p. 97) informa que esses conceitos de *sujeito de direitos* foram enriquecidos segundo às ideias de “resistência à opressão, à violação de direitos, às relações sociais solidárias e à vivência efetiva dos direitos humanos”, especialmente, por meio das ações políticas e cidadãs da sociedade civil organizada, do final do século XX, exatamente, pela compreensão de que sujeito de direitos é uma construção relacionada à perspectiva crítica de que sujeitos sociais históricos são seres em desenvolvimentos permanentes.

A perspectiva crítica da pedagogia de EDH na obra de Carbonari (2007) encontra consonância com as bases reflexivas de Herrera Flores (2009b). O autor concebe os direitos humanos em face da diversidade, pluralidade e alteridade, nas quais a dignidade humana, como construção cultural e histórica, se concretiza no campo da ação política e das lutas sociais como bases para uma nova cultura de direitos humanos no direito à igualdade das diferenças (HERRERA FLORES, 2009b).

Carbonari (2006), nesse sentido, afirma que se deve construir, em caráter de (re)humanização dos direitos, uma cultura de educação que possa intermediar a construção de direitos humanos na concretude social, no processo de constituição de sujeito de direitos. O autor elenca o papel da educação na perspectiva crítica, que contempla a EDH:

A educação centrar-se na humanização do humano implica reconhecer que o ser humano *se faz* num *processo* histórico relacional (confronto, conflito, construção, consenso, consolidação) com os semelhantes, situado sempre num dado contexto ambiental e cultural, também moldado neste mesmo processo, mas transcendente a ele como busca de sua transformação. (...) Processos educacionais, inteligência, conhecimento, saber e ação são resultados da interação humana em processos dialógicos (e até telúricos) de aprendizagens diversas. Esse processo de educação é constitutivo fundamental do humano que é seu ser relacional. É um processo permanente de construção de conteúdos, competências e atitudes. (CARBONARI, 2006, p. 3).

A EDH como formadora de sujeito de direitos tem como pressuposto teórico-metodológico a teoria crítica dos direitos humanos difundida por autores no Brasil, em toda América Latina e no mundo, – a partir da compreensão de direitos humanos e dignidade humana como processos de construções sociais e históricas, em lutas políticas –, principalmente, compreendendo os limites dos direitos humanos como política normativa jurídica, cujo alcance não contempla, abrangentemente, o sujeito social e histórico no processo de formação cidadã, em cada um dos seus contextos geográficos, socioeconômicos, políticos, históricos e culturais (HERRERA FLORES, 2009a; SANTOS, 2008; SOUSA, N. H. B., 2016).

Nesse sentido, Silva e Tavares (2011, p. 16-17) relacionam a importância da educação em direitos humanos para o processo de formação cidadã e o fortalecimento da democracia.

A formação cidadã assim entendida, em termos de uma ação mais estruturada e de uma prática contínua, requer um trabalho coletivo e participativo que perpassa, de forma explícita, todos os conteúdos, articulando teoria e prática da realidade social, cultural, econômica e política. (...) Compreendemos que a educação baseada na formação cidadã possui um papel essencial neste cenário: busca a conscientização da pessoa enquanto sujeito de direito, apoiada nos conhecimentos da ação em favor dos direitos humanos, onde se aprenda a respeitar o ser humano em sua totalidade, em sua liberdade e em sua dignidade, evitando problemas culturais de discriminação, de racismo, de preconceitos de intolerância e de violência social.

A EDH, portanto, se propõe como educação crítica para o desenvolvimento das intersubjetividades dos estudantes. Apropriar-se dos conhecimentos concernentes aos direitos humanos por meio da EDH é instrumento fundamental de desenvolvimento para a cidadania. Nesse processo, aprende-se a desenvolver as competências cognitivas, afetivas, sociais e políticas em caráter de cidadania crítica, ativa e participativa. Essa pedagogia de EDH forma cidadãos globais em face da necessidade de vivência da diversidade, alteridade, cultura da paz, solidariedade e espírito democrático (ONU, 2019). Segundo Magendzo-Kolstrein (2015, p. 4; cf. 2009), “educação contextualizada é uma educação construtora de democracia, e tem caráter político-transformador, é integral e holística, tem um sentido ético-político, é construtora da paz” e, principalmente, se “orienta para a formação de *sujeito de direitos*”.

Paulo Freire, especialmente, em sua obra *Pedagogia do Oprimido*, de 1968, apresentou a ideia do indivíduo oprimido pelos processos de opressão socioeconômicos, políticos e pedagógicos e, sobretudo, pela experiência com a educação bancária. É um ser humano que hospeda em si a incapacidade da autolibertação, especialmente, pela experiência com o ciclo de desumanização, que o faz permanecer um ser menos (FREIRE, 1987). Freire demonstra que não se trata de um indivíduo, mas de uma coletividade social, ao propor que o processo educativo seja instrumento de revolução social e política, tornando os oprimidos sujeitos sociais históricos e críticos para a experiência com a práxis da libertação, ação-reflexão-ação. Ser um sujeito de direitos (humanos) é, portanto, na visão freireana, perceber-se coletivamente sobrepujado pela cultura de dominação (econômica, política e pedagógica), que nega a dignidade humana e encontrar na conscientização, que é coletiva, o processo para ser mais (FREIRE, 1987).

Segundo Magendzo-Kolstrein (2009), a EDH é uma educação contextualizada para a construção da democracia e da paz, por isso, possui um caráter político-transformador, abrangente e holístico, não isento de tensões, conflitos e controvérsias, sobretudo, visando à formação de sujeito de direitos. A esse respeito, Magendzo-Kolstrein (2015) informa que é no pensamento de Paulo Freire acerca da práxis da libertação, do trabalho de que o diálogo entre as pessoas desenvolve a consciência crítica para o processo de emancipação política, que se encontra o fundamento primeiro para caracterizar o que é sujeito de direitos. Nessa propositura, a EDH é compreendida como uma educação ético-política emancipadora. No entanto, é importante salientar que as tensões e os conflitos na EDH devem ser dialógicos como parte do processo de reflexão-teoria-ação, já que direitos humanos podem polarizar grupos sociais, povos, nações e governos e devem propor novos caminhos para a equidade de direitos.

Ainda, Magendzo-Kolstrein (2015) informa que importa para a pedagogia crítica da EDH que se questione, inclusive, o caráter vazio da expressão a dignidade humana, oriunda da DUDH, por isso, a função da EDH na construção de sujeito de direitos é o tratamento, também, de questões polêmicas aos direitos humanos, favorecendo que as experiências cotidianas dos estudantes sejam tratadas como conhecimento válido para os diálogos críticos de formação ético-política.

De maneira geral, o conceito de sujeito de direitos de Magendzo-Kolstrein, ainda nas lutas políticas dos processos de democratização das nações na América Latina, nos anos 1970-80, contribuiu para o processo de consolidação dos direitos humanos como ideia-força e dispositivo do Estado de Direito. Sujeito de direitos é construção histórica da materialização do

direito e da democracia social, também, por meio do desenvolvimento da pedagogia política de DH (YUSTI, 2009).

Sujeito de direitos é representativo de uma coletividade social, pertencente a um contexto social e histórico de lutas sociais pela democracia, pela igualdade e pelo desenvolvimento múltiplice, caracterizado pela dignidade humana concreta no acesso aos bens do direito e da justiça. Não é fruto exclusivo da EDH e da cultura dos direitos humanos internacionais, mas nutre e se alimenta dos preceitos ideológicos dos DH e da ontologia e subjetividade do ser humano. Sujeito de direitos (trans)forma, estrutura e ressignifica o sentido de ser sujeito social histórico, também, como primazia da práxis libertadora dos grupos socialmente organizados, dos movimentos e das minorias sociais, em resposta à própria ideia de democracia, equidade e oportunidade. Sujeito de direitos se constrói nos processos de desenvolvimento humano, como no mundo do trabalho, da ciência, da cultura, da política, da comunicação e, principalmente, da educação, quando o humano é compreendido como parte fundamental do desenvolvimento socioeconômico dos estados modernos (CARBONARI, 2006, 2015; FREIRE, 1987; GALLARDO, 2014; MAGENDZO-KOLSTREIN, 2015; SOUSA, N. H. B., 2016).

Aida Maria Monteiro Silva (2014, p. 5), portanto, “compreende que o significado da Educação em Direitos Humanos é promover a humanização no sentido de que as pessoas se percebam como *sujeito de direitos*, e percebam o outro na mesma condição”. A educação em direitos humanos como processo sistemático e multidimensional, que orienta a formação de sujeito de direitos (MEC, 2012), ainda, segundo Aida Maria Monteiro Silva (2014), é processo de construção e ampliação de direitos em diálogos interculturais, entre outros, no acesso aos bens materiais e imateriais do direito/da justiça social e política.

O sentido maior dessa educação é a contribuição que a mesma pode dar na erradicação da marginalidade e da exclusão de uma vida cidadã em que se encontra a maioria das populações no Brasil e na América Latina. Sabe-se que direitos humanos e cidadania estão entrelaçados, pois os mesmos são fundamentos para a cidadania moderna, na relação com a democracia, pois não é possível desenvolver a Educação em Direitos Humanos em regime político que não respeite a liberdade e não promova oportunidades de acesso aos bens sociais, culturais e econômicos iguais para todos/as os/as cidadãos/ãs de uma determinada sociedade. (SILVA, A. M. M., 2014, p. 5),

EDH é, portanto, atributo de sujeito de direitos em plena capacidade de autodesenvolvimento, autolibertação e autoemancipação; é, sobretudo, práxis libertadora; é visão de mundo para a paz mundial, para a aliança com a alteridade e a diversidade; é, especialmente, percepção crítica-reflexiva de que direitos humanos são temporários e necessitam de afirmação positiva, revisão e reavaliação frente às questões da heterogeneidade,

de gênero, étnicorraciais, de inclusão e de afirmação das identidades culturais. EDH é superação dos artificios sociais e políticos de: acomodação; invisibilização e negação de direitos; injustiças transvertidas de leis e de normas; e pensamentos tradicionais que oprimem, violam, hierarquizam, difamam, subalternizam, categorizam e marginalizam as minorias sociais no Brasil e no mundo, porque EDH é desenvolvimento permanente e inacabado de cidadania planetária em face da sustentabilidade ambiental e humana (FREIRE, 1987; HERRERA FLORES 2009b; LYRA FILHO, 1982; NASCIMENTO, 2019a; SOUSA, N. H. B., 2016).

2 EDUCAÇÃO INTEGRAL E EM TEMPO INTEGRAL: FUNDAMENTOS, PRINCÍPIOS E DIRETRIZES

A educação integral como política pública de Estado insurge no Brasil, nas últimas décadas do século XX, como proposta para criar tempos-espacos escolares de um digno e justo viver da infância, adolescência e juventude, por meio de um ensino que proporcione o aprendizado significativo e a formação cidadã. Essa proposta de educação integral e em tempo integral visa à formação, o mais completa possível, do estudante, em atendimento à multidimensionalidade do ser humano (ARROYO, 2012).

Educação integral e em tempo integral, desse modo, corresponde à (re)formulação do tempo e espaço escolar, se opondo à simples existência do contraturno vazio de sentido pedagógico. Para que haja a formação pluridimensional do aluno, a escola precisa gerar, cotidianamente, processos de aprendizagem significativa, humanística e cidadã, conforme prescrevem as Diretrizes Pedagógicas para a Educação em Tempo Integral no Distrito Federal:

[...] em uma escola de tempo integral e não em uma escola dividida em turnos, todas as atividades são entendidas como educativas e curriculares. Diferentes atividades – esportivas e de lazer, culturais, artísticas, de educomunicação, de educação ambiental, de inclusão digital, entre outras – não são consideradas extracurriculares ou extraclases, pois fazem parte de um projeto curricular transversal que oferece oportunidades para aprendizagens significativas e prazerosas. (SEDF, 2018, p. 13).

A esse respeito, Brandão (2012) afirma que a integralidade no ensino escolar visa contemplar as diversas dimensões humanas: física, intelectual-acadêmica, psicossocial, política e cidadã. Trata-se de acolher o estudante para uma formação múltipla, gerando oportunidades reais de desenvolvimento humano em respeito às diferenças de aprendizagens e identidades culturais. A multidimensionalidade contempla a ontologia do ser.

Moll (2012) expõe que a ampliação do tempo escolar com a permanência do estudante em um contraturno para desenvolver educação tradicional, com aulas expositivas e de memorização do conteúdo, tão somente, reproduz um ensino conservador e excludente de oportunidades, o que contribuiu, nas últimas décadas, para a evasão escolar e o desapeço pela escola. A educação integral precisa ser instrumento de desenvolvimento humano em face dos objetivos e projetos de vida de seus estudantes (SEDF, 2018).

Nesse sentido, Leclerc e Moll (2012) (re)afirmam que a educação integral é uma concepção que compreende a educação como processo formativo multidimensional, garantindo o desenvolvimento da pessoa, do estudante, em todas as suas dimensões, especialmente intelectual, física, emocional, social e cultural. A compreensão das autoras sobre a formação

múltipla caracteriza o processo de aprendizagem humana como algo presente na vida de sujeitos sociais-históricos de forma intersetorial e contínua, na escola, nos espaços urbanos, nas relações sociais, nas pautas contemporâneas, na dinamicidade do desenvolvimento social, nos diversos contextos sociais de desenvolvimento humano, científico e cultural, entre outros (LECLERC; MOLL, 2012).

Educação integral refere-se à abrangência de múltiplas dimensões e liberdades constitutivas que possibilitam o desenvolvimento humano. Em um contexto de desigualdades econômicas, políticas e sociais, em que o acesso à ciência, à cultura e à tecnologia vincula-se ao pertencimento étnico, territorial, de classe, de gênero e de orientação sexual, a construção de uma política de educação básica de tempo integral faz parte das políticas afirmativas e de enfrentamento de desigualdades. (LECLERC; MOLL, 2012, p. 17).

A educação escolar ofertada em jornada ampliada ou *tempo integral* é processo de política pública, como direito social fundamental e como processo de ampliação de oportunidades para as aprendizagens. Ainda segundo Leclerc e Moll (2012, p. 20), corresponde à educação em “tempo integral, a jornada escolar com duração igual ou superior a sete horas diárias, durante todo o período letivo, compreendendo o tempo total que um mesmo aluno permanece na escola ou em atividades escolares”.

A escola, conforme Leclerc e Moll (2012), com a oferta de uma educação múltipla, abrangente e diversa é instrumento da sociedade e do estado no desenvolvimento de um processo de aprendizagem para a *formação integral* dos estudantes, como *educação em tempo integral*.

A demanda por mais tempo diário de escola representa outro lado da moeda da demanda pela qualidade dos processos pedagógicos e pela democratização dos conteúdos científicos, tecnológicos, artísticos e culturais, dos usos de tecnologias e mídias e da participação na produção e disseminação do conhecimento. (LECLERC; MOLL, 2012, p. 23).

A educação integral no Brasil tem origem nos ideais de educação democrática de John Dewey¹⁰ e em seu pragmatismo ou liberalismo, cujo objetivo de renovação da Educação, nos Estados Unidos do início do século XX, influenciou Anísio Teixeira para a criação de escolas em tempo integral com vistas à formação humanística¹¹. Posteriormente, e a partir das décadas

¹⁰ Galter e Favoretto (2020, p. 3) afirmam que “Jhon Dewey (1859-1952) foi um dos autores que influenciou e ainda influencia o debate sobre a educação para a democracia”. A compreensão de Dewey sobre a temática, pode ser evidenciada, entre outros, na obra “Democracia e Educação”, publicada pelo autor, ainda, em 1916. O espírito democrático deveria ser alcançado por meio da educação e na formação de cidadãos participantes e ativos na sociedade.

¹¹ Segundo Bieluczyk e Casagrande (2015, p. 45), Dewey supera a concepção educacional aristocrática e proletária embasada na memorização e na imitação ao apresentar um ideário formativo alicerçado no desenvolvimento que se dá ao longo da vida por meio da solução de problemas e da aquisição de novas

de 1970-80, a educação crítica transformadora e emancipatória de Paulo Freire encontrou representatividade na educação multidimensional ou integral (MOLL, 2012).

Segundo Moll (2012), a educação integral no Brasil como política de Estado foi uma construção histórica com acertos, desacertos, continuísmos e sobressaltos, pois tanto representou a perspectiva de uma educação para capacitação de mão de obra, como para a educação tecnicista, quanto contemplou sua função de formação integral e humanística dos estudantes. Para além desse último aspecto, ela representou, sobretudo, valores sociais, históricos e políticos de seu tempo, consolidando-se na contemporaneidade como proposta de ampliação de oportunidades de aprendizagens.

Nesse contexto, a primeira seção deste capítulo, intitulada *Concepções de educação integral na educação brasileira*, discutirá os conceitos de John Dewey – principal influência nesse campo, a educação integral e democrática na perspectiva de Anísio Teixeira e a visão crítica da educação libertadora e emancipatória de Paulo Freire.

Na segunda seção, *Fundamentos históricos e legais da educação integral na educação brasileira*, serão contextualizados os principais aspectos relativos ao desenvolvimento social, histórico e normativo da educação integral como política pública de Estado e, ainda, a discussão acerca da educação integral na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e no novo ensino médio na formação multidimensional dos estudantes.

A terceira seção, *Educação integral na educação do Distrito Federal*, apresentará os pressupostos históricos, teóricos e metodológicos da educação integral no DF por meio da história das Escolas Parques (EPs), do Projeto de Educação Integral em Tempo Integral (Proeiti), da Rede Integradora em Educação Integral, do Programa Novo Mais Educação e da fundação do EMTI.

A quarta seção, *Ensino médio em tempo integral no Distrito Federal*, apresentará a educação integral no DF, especialmente, por meio da implantação do ensino médio em tempo integral. A esse respeito, cabe destacar que o Programa do EMTI, em proposta de ampliar as oportunidades das aprendizagens e a formação integral, está em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino médio e alinhado às metas 3, 6, 7 e 19 do Plano Nacional

habilidades, que permitem uma constante reorganização da vida e do sentido dela. “A profunda crítica de Dewey à educação aristocrática e à educação proletária lançava a discussão de como ambos os sistemas transformavam os estudantes em adultos capazes de aplicar um método uniforme de avaliação de fatos” (SHOOK, 2002, p. 140 apud BIELUCZYK; CASAGRANDE, 2015, p. 45). A pedagogia deweyana pretende a formação integral, tanto das crianças quanto dos adultos, orientada pela relação entre experiência e natureza, bem como nela vislumbra-se a possibilidade da instauração da democracia, que exige um sistema de educação fundado na solução de problemas.

da Educação (PNE), Lei nº 13.005/2014, e às metas do Plano Distrital de Educação (PDE), Lei nº 5.499/2015, no que tange à oferta da educação integral (SEDF, 2018).

A quinta e última seção do capítulo, nomeada *Disciplina de educação em direitos humanos no EMTI no DF: o jovem como sujeito de direitos*, apresentará a proposta pedagógica curricular da disciplina de educação em direitos humanos no EMTI e a concepção de juventude como construção social e histórica.

2.1 Concepções de educação integral na educação brasileira

A ideia de uma educação integral no país, segundo Moll (2012), sempre se baseou na ampliação do tempo escolar e na permanência do aluno na escola, principalmente como expectativa de fornecimento de ensino de qualidade e com igualdade de acesso a todos. No entanto, o direito à educação integral em tempo integral, com a reorganização dos tempos-espacos escolares, atualmente responde à perspectiva da aprendizagem significativa e democrática para a vida e para um viver digno. Essas premissas tiveram origem nas ações políticas de Anísio Teixeira, ainda no século XX, e foram materializadas como políticas públicas a partir de 1950, sob a perspectiva de a educação ser um direito fundamental.

Na obra *Educação não é um privilégio*, Anísio Teixeira (1994) afirma a educação como um direito fundamental e apresenta a tese de que ela se tornou um privilégio exclusivo das elites dominantes no Brasil, referenciando a primeira metade do século XX. Quanto à ênfase aos problemas educacionais brasileiros, o educador é incisivo em responsabilizar as elites pelo atraso educacional no país, porque a educação é condição profícua para o desenvolvimento democrático da nação.

Anísio Teixeira foi um educador idealista e sonhava com um país desenvolvido e, para que esse sonho se tornasse realidade perante as disparidades sociais brasileiras, o caminho apontado era o de uma educação (trans)formadora. Seu projeto de educação sofreu forte influência da pedagogia de John Dewey, ainda no início do século XX, cujos aportes teóricos se baseavam em um modelo de pragmatismo norte-americano voltado para o desenvolvimento do indivíduo, da democratização e da liberdade de pensamento e na necessária experiência com a ciência, a arte e a cultura popular (SOUZA, 2012).

Nesse contexto, é importante destacar, segundo Moll (2012), os principais aspectos do pensamento de John Dewey, de seu *pragmatismo*¹² ou *liberalismo* – que serviu de influência teórica para Anísio Teixeira propor políticas de enfrentamento ao autodidatismo, operacionalizando a política em educação, especialmente na escola pública e no desenvolvimento da pesquisa científica no país.

Segundo Cavaliere (2002, p. 260-261), na proposta pragmática de educação de John Dewey, a escola atuaria como uma microssociedade, pois

[...] a aprendizagem é sempre indireta e se dá através de um meio social. No caso da escola, um meio social intencionalmente preparado e, *simplificado e purificado*. A noção da aprendizagem se dá através do meio, o que significa através de vivências e não da transmissão direta e meramente formal de conhecimentos. Essa é uma das características típicas das diversas concepções de educação integral e democrática, ou seja, o ambiente escolar, para gerar as *aprendizagens significativas* deveria ser capaz de favorecer o mais diversificado e intensivo compartilhamento da “reconstrução da experiência social”.

A escola laboratório de Dewey, Escola Experimental da Universidade de Chicago, criada no início dos anos de 1900, segundo Gauthier e Tardif (2013), proporcionou o estudo de uma nova pedagogia da cooperação entre os alunos e a aproximação entre teoria e prática para a vivência do cotidiano. Essa escola valorizava a experiência associativa entre aprendizados práticos e conhecimentos científicos. A base do pensamento deweyano era a democracia e a pragmática.

John Dewey, em *Democracia e Educação*, de 1979, fornece as ideias pedagógicas e políticas a uma sociedade técnico-industrial em processo de democratização, referenciando sua tese na sociedade norte-americana. Dewey parte do pressuposto de que a construção de uma sociedade democrática está diretamente associada, em termos de igualdade social, à disposição de consciência política e moral de que seus membros participem efetiva e conscientemente das mudanças no meio social (DEWEY, 1979). Esse processo realizado por meio da educação tornaria os indivíduos capazes de propor e solucionar problemas e influenciar a flexibilização das instituições, em caráter de consolidação das práticas igualitárias na sociedade. Sobre a função social da educação e do papel da escola, Dewey (1979, p. 20) afirma que: “as escolas, todavia, continuam sendo o exemplo típico do meio especialmente preparado para influir na direção mental e moral dos que as frequentam”. O autor atribui à educação a função

¹² A corrente filosófica pragmatista originou-se nos Estados Unidos, na passagem do século XIX para o século XX, e tem entre seus fundadores os nomes de Charles Pierce, William James, John Dewey e George Herbert Mead. Hoje, Richard Rorty é seu mais proeminente representante (MOLL, 2012).

fortalecedora e integradora dos indivíduos no processo de desenvolvimento de uma sociedade democrática.

A orientação pragmática de Dewey afirma que a experiência para as aprendizagens é a própria vida (MOLL, 2012). A escola é o instrumento que, por meio da socialização, proporciona as experiências necessárias para a assimilação e reflexão dos conteúdos sociais e geração de novos comportamentos para as vivências na própria sociedade. Por isso, “a experiência é aprendizagem, é transformação, é um modo de existência, não sendo possível dissociar tais elementos. A vida humana é uma teia de experiências” e, desse modo, de aprendizagens variáveis que devem ser ressignificadas sob as contribuições teóricas da escola, da ciência, da arte e da cultura (CAVALIERE, 2002, p. 257-258).

A esse respeito e em referência aos preceitos de sua pedagogia pragmática, Dewey (1979, p. 332) afirma que:

A escola foi a instituição que patenteou com maior clareza o antagonismo que se presumia existir entre os métodos de ensino puramente individualistas com a atividade social, e entre a liberdade e a disciplina social. Esse antagonismo refletia-se na ausência de ambiente e motivos sociais para aprender, e na conseqüente separação, na prática escolar, entre método de ensino e métodos de administração; e nas poucas oportunidades proporcionadas para se manifestarem as variações individuais. Quando o aprender é um dos aspectos de empreendimentos ativos que subentendem mútuas trocas, o influxo social penetra no íntimo do processo de estudar. Faltando esse fator social, aprender equivale ao transporte de alguma matéria apresentada a uma consciência puramente individual e não há razão para que esse aprendizado dê uma orientação mais social aos estados mentais e emocionais.

Anísio Teixeira, nesse contexto, apreende da pedagogia de Dewey, a respeito da educação integral e do papel da escola em ser uma fonte de geração de experiências de aprendizagens, que a integralidade significava que a escola deveria desenvolver o espaço-tempo necessário para a formação humana multidimensional. A (trans)formação de um sujeito multidimensional necessitava de um instrumento (a educação) com a função sociointegradora (MOLL, 2012).

Segundo Cavaliere (2007), a integração social também é política e representa uma concepção de educação político-educacional dos aspectos inovadores e transformadores presentes em uma prática escolar democrática, dialógica e, também, dialética – em uma práxis escolar multidimensional acolhedora de todos os públicos e necessidades educativas. Nega-se, nesse sentido, a exclusividade dos aspectos reguladores e conservadores inerentes às instituições como sociedade disciplinar¹³, em cujas bases está a educação tradicional-

¹³ A sociedade disciplinar é oriunda do século XVIII e da consolidação do capitalismo industrial. Nela se reorganizam grandes meios nos quais se reúnem: a família, a escola, a fábrica, o exército, a prisão e os

positivista-conservadora do século XVIII, à semelhança dos confinamentos e monitoramentos das fábricas e prisões (FOUCAULT, 1987).

Por isso, a educação integral foi objeto de construção política do Movimento dos Pioneiros da Educação Nova, em 1932, cuja visão consolidava, apesar de diferentes posições ideológicas, a possibilidade de interferir na organização da sociedade brasileira do ponto de vista da educação (SOUSA, I. F., 2016). Essas novas ideias em educação questionavam a centralidade na tradição, na cultura intelectual e abstrata, na autoridade, na obediência, no esforço e, principalmente, na concorrência. Para Anísio Teixeira, a educação deveria assumir-se como instrumento social de um “mundo democrático, moderno, voltado para o progresso, a liberdade, a iniciativa, a autodisciplina, o interesse e a cooperação, ou seja, religar a educação à vida” (CAVALIARE, 2012, p. 252).

As ideias da pedagogia de Dewey, que influenciaram Anísio Teixeira na educação brasileira, baseavam-se na observação e crítica acerca da escola ser centrada fortemente em valores tradicionais reprodutivistas e não haver incorporado as descobertas da psicologia comportamental e cognitiva, à época, nem acompanhado os avanços políticos e sociais (SOUSA, I. F., 2016). A educação brasileira era restritiva e excludente à maioria da população, tornando-se instrumento de fortalecimento e manutenção do poder político-econômico das elites (TEIXERA, 1994).

Nessa perspectiva, os ideais deweyanos influenciaram o pensamento de Anísio Teixeira acerca da educação brasileira, destacando-se, conforme Sousa, I. F. (2016): o desvencilhamento da concepção de educação entre processo escolar e produtivo; a proposta de que o caminho de desenvolvimento do Brasil seria a educação para todos os cidadãos, em destaque, a educação popular; e a compreensão de que era urgente preparar a população para formas de trabalho em que o uso das artes escolares fosse indispensável, bem como para uma forma de governo que exigisse participação consciente, senso crítico, aptidão para julgar e escolher, preocupação política e social com a formação, capacitação e planejamento dos profissionais no desenvolvimento da ideia de que a educação era tida como um conjunto de transformações sociais que visavam eliminar privilégios, hierarquias e desigualdades, defesa do diálogo da ciência com a arte, tanto da liberdade de pensamento quanto da liberdade de criação, apontando que uma escola não deveria ser uma agência de controle e punição social, mas um ateliê de todos os talentos humanos.

hospitais. Nesse tipo de sociedade, os indivíduos passam de um recinto para o outro nos quais são vigiados, pois devem aprender alguma coisa para produzirem em escala fabril. Eles são uma massa sem resistência, homogêneos e dóceis, segundo Tomazi (2013, p. 151).

A esse respeito e na formulação da tese de uma *consciência fundante*, acerca do papel basilar da educação pública de qualidade, Teixeira (1994, p. 33) afirma que:

A consciência da necessidade da escola, tão difícil de criar em outras épocas, chegou-nos, assim, de imprevisto, total e sôfrega, a exigir, a impor a ampliação das facilidades escolares. Não podemos ludibriar essa consciência. O dever do governo - dever democrático, dever constitucional, dever imprescritível - é o de oferecer ao brasileiro uma escola primária capaz de lhe dar a formação fundamental indispensável ao seu trabalho comum, uma escola média capaz de atender à variedade de suas aptidões e das ocupações diversificadas de nível médio, e uma escola superior capaz de lhe dar a mais alta cultura e, ao mesmo tempo, a mais delicada especialização. Todos sabemos quanto estamos longe dessas metas, mas o desafio do desenvolvimento brasileiro é o de atingi-las, no mais curto prazo possível, sob pena de perecermos ao peso do nosso próprio progresso.

Anísio Teixeira questionava as práticas do processo de ensino e aprendizagem de uma educação que se perpetuava em reprovações, conteúdos rigidamente estabelecidos, uma concepção formal e legalista de disciplina e rejeição às diferenças culturais e de identidades, cujos resultados eram o fracasso escolar e a exclusão precoce das crianças e adolescentes brasileiros da escola (CAVALIARE, 2012).

Nesse contexto, o quadro geral da educação brasileira criticado por Anísio Teixeira na primeira metade do século XX retratava uma educação vivenciada por uma pequena parcela da população, que tinha a função da instrução escolar em um modelo de expansão linear dos processos integradores da comunidade sociocultural homogênea. A essa realidade, seguiu-se um processo de escolarização das grandes massas da população, realizado a partir de 1950. Registra-se, nesse período, “instalações precárias, desorientação didático-pedagógica e baixa qualidade da formação dos professores” (CAVALIERE, 2002, p. 248).

Em sua obra *Educação não é privilégio*, Anísio Teixeira (1968, p. 29) explica o sentido hierarquizante da educação brasileira criticada por sua posição democrática transformadora:

A ideia de “educação comum”, da escola pública americana ou da *école unique* francesa, não era nada disto. Não se cogitava de dar ao pobre a educação conveniente ao rico, mas, antes, de dar ao rico a educação conveniente ao pobre, pois a nova sociedade democrática não deveria distinguir, entre os indivíduos, os que precisavam dos que não precisavam trabalhar, mas a todos queria educar para o trabalho, distribuindo-os pelas ocupações, conforme o mérito de cada um e não segundo a sua posição social ou riqueza. [...] Não se tratava de generalizar a educação para os “privilégios”, mas de acabar com tais “privilégios”, em sua sociedade hierarquizada nas ocupações.

O Brasil das primeiras décadas do século XX possuía uma frágil unidade política, e os princípios democráticos que consolidavam as nações modernas industriais, principalmente pelo viés das políticas públicas em educação, inexistiam no país. Nesse sentido, as questões políticas, socioeconômicas e educacionais estavam interrelacionadas, segundo Teixeira (1996), já que as

liberdades de expressão, de reunião, de organização e de ir e vir, assim como o ato de estudar, não se estendiam senão àqueles poucos que formavam a classe ascendente. Todas essas liberdades, sob o ponto de vista do desenvolvimento nacional, estavam subordinadas à condição precípua em se afirmar, como política pública, a educação como direito social fundante dos princípios democráticos. Por isso, Teixeira (1996, p. 28) alcunhava sua tese de associação entre democracia e educação, informando que “o homem precisa educar-se, formar a inteligência para poder usar eficazmente as novas liberdades. A inteligência não é algo de nativo, mas de cultivado, de educado, de formado, de novos hábitos que a custo se adquirem e aprendem”.

Anísio Teixeira, em sua obra *Educação é um direito*, de 1958, afirma que a escola pública de ensino comum e democrático é a maior das criações humanas e, de igual modo, o instrumento eficaz e certo para produzir consciência democrática nos estudantes e professores e desenvolver a consciência democrática nas bases sociais. A escola pública, segundo Teixeira (1996), é o mais significativo instrumento de justiça social para corrigir as desigualdades provenientes da posição social e da riqueza. Por isso, e sob a perspectiva da necessária formação multidimensional das capacidades humanas, o autor aponta que a escola de tempo integral é o caminho para o desenvolvimento democrático da nação.

A educação integral, no entanto, deve ser uma experiência que envolva toda a sociedade e o governo, principalmente, em uma experiência que se faça em condições apropriadas. Essa educação em tempo integral deve desenvolver as capacidades de forma a gerar autonomia crítica e valorização da dignidade humana. É, portanto, um processo de desenvolvimento estrutural da nação brasileira (TEIXEIRA, 1996).

Cavaliere (2002), de igual modo, informa ter havido uma escolarização tradicional-conservadora-excludente nesse período, isso é, uma pedagogia intelectualista baseada na transmissão sistematizada de conhecimentos em caráter de homogeneidade cultural. Os objetivos, os valores e as expectativas correspondiam ora à formação de mão de obra barata para um mercado em expansão, ora à subalternização das massas aos interesses elitistas no aprofundamento ou na manutenção das clivagens sociais.

Segundo Pereira e Rocha (2011), toda a obra e ação política de Anísio Teixeira correspondeu à geração de um modelo de educação para a liberdade, tendo por extensão a temática do aumento do tempo escolar como qualidade e excelência do processo de ensino e aprendizagem. Para ele, a escola renovada é uma instituição de e para a educação integral, de formação do ser multidimensional, que incorpora as funções educativas da família e do meio social.

Gonçalves (2006) afirma que o sujeito multidimensional, referenciado por Anísio Teixeira em sua obra, é um sujeito desejante, o que significa considerar que, além da satisfação de suas necessidades básicas, ele tem demandas simbólicas, busca satisfação nas suas diversas formulações de realização, tanto nas atividades de criação quanto na obtenção de prazer nas mais variadas formas. Na base escolar, suas fontes são as ciências, a cultura, a arte, as experiências da vida e o autodesenvolvimento plural. O desenvolvimento do sujeito multidimensional deve gerar liberdade criativa, visão democrática e autonomia crítica, especialmente na vivência social (SOUSA, I. F., 2016).

Nesse contexto, Cavaliere (2002) apresenta a concepção de educação integral, que referencia o movimento escolanovista.

O movimento reformador, do início do século XX, refletia a necessidade de se reencontrar a vocação da escola na sociedade urbana de massas, industrializada e democrática. Para a corrente pedagógica escolanovista, a reformulação da escola esteve associada à valorização da *atividade* ou *experiência* em sua prática cotidiana. O entendimento da educação como vida, e não como preparação para a vida, foi a base dos diversos movimentos que a formaram. (CAVALIERE, 2002, p. 251).

Anísio Teixeira se tornou referência para Paulo Freire, especialmente, nos temas inerentes à educação e democracia. No livro *Educação e atualidade brasileira*, em 1959, Freire apresentou uma questão a ser resolvida: o porquê de não ter vingado ainda o espírito democrático no “homem brasileiro”¹⁴. Segundo Fonseca (2008, p. 03), Freire “incorporou duas teses importantes de Anísio: a possibilidade de formação de hábitos e disposições democráticas no homem brasileiro por meio de processos educativos escolares e a crítica ao centralismo do sistema escolar no Brasil”.

Segundo Maciel (2011), no contexto da ideologia neoliberal, cuja base é o desenvolvimento e crescimento econômico como formação do capital humano, Paulo Freire, especialmente, por meio da defesa de uma educação popular que contemplava a integralidade do ser e a oportunidade de aprendizagem para todos, se posicionou contrário à formação de sujeitos produtivos para um mercado constituído de modelos de competências necessárias à empregabilidade. “A compreensão desta pedagogia em sua dimensão prática, política ou social, requer, portanto, clareza quanto a este aspecto fundamental: a ideia da liberdade só adquire

¹⁴ O termo “homem brasileiro” foi utilizado por Paulo Freire em sua obra *Educação e atualidade brasileira*, em 1959, referenciando, segundo o autor, a ausência de prevalência do espírito democrático no homem brasileiro, “sob a condição entre inexperiência democrática e a participação do povo na vida pública nacional”, e, ainda, em conformidade com Anísio, Freire compreendia que o esclarecimento do “homem brasileiro” deveria acontecer pela via educacional, pois “democracia poderia ser experimentada, vivenciada e aprendida” (FONSECA, 2008, p. 4, 7-8).

plena significação quando comunga com a luta concreta dos homens por libertar-se” (FREIRE, 1967, p. 8).

O tema da consciência crítica, segundo Fonseca (2008), preocupava Freire, especialmente, porque seu intuito era mobilizar o indivíduo até um estado menos ingênuo para perceber a própria realidade social. O ideal pedagógico dessa educação a favor da criticidade e (trans)formação objetivava fazer com que o “homem brasileiro” fosse alargando o seu horizonte de percepção e, assim, pudesse ter “a capacidade de captar os desafios do tempo”, pois o desenvolvimento social estava associado ao dos indivíduos (FREIRE, 1994, p. 94).

Essa ligação entre consciência crítica, educação e participação política é assunto presente nas reflexões de Freire, constituindo um tema que remete à aproximação com as teses defendidas por Anísio Teixeira (FONSECA, 2008). Segundo Freire (1987), a pedagogia libertadora prevê uma práxis revolucionária essencialmente autêntica na aproximação de uma teoria que não se dissocia da prática, distingue-se pela ação dialógica que ela estabelece entre si e supõe a superação da visão mecanicista de educação e das dicotomias na relação teoria-prática.

A *práxis da libertação* é, portanto, um processo de tomada de consciência da própria condição humana no sistema social. E, a partir, e principalmente, do processo educacional crítico-reflexivo, que é ação social, política e ética-democrática, o sujeito social coletivo, em processos de emancipação, descobre-se sujeito histórico e capaz de revolucionar-se pelo conhecimento, mas também pelas relações dialógicas, plurais e inclusivas, que propiciam a *gênese do sujeito de direitos*, exatamente, como proposta da pedagogia freireana presente em sua obra *Educação como prática da liberdade*, de 1967.

A esse respeito, Freire (1987, p. 109) afirma que:

Não há conscientização se, de sua prática não resulta a ação consciente dos oprimidos, como classe explorada, na luta por sua libertação. Por outro lado, ninguém conscientiza ninguém. O educador e o povo se conscientizam através do movimento dialético entre a reflexão crítica sobre a ação anterior e a subsequente no processo de luta.

Não obstante, segundo Fonseca (2008, p. 03), “se as noções de educação e democracia e, portanto, a proposta de uma educação democrática ainda aproximavam Paulo Freire das teses de Anísio Teixeira”, não se pode proferir o mesmo quanto ao trabalho e aos objetivos da educação escolar, porque, para Anísio, estava claro, até o final da década de 1950, que a escola teria papel decisivo na edificação da democracia no país. Freire atribuía à educação o papel de práxis emancipatória de um sujeito social histórico e coletivo.

Especialmente na educação popular e na formulação de uma necessária conscientização crítica do sujeito social para a práxis, Freire (1987) reafirma-se como educador preocupado com a (trans)formação de consciências em um processo educativo e social emancipador. Sua crítica se estendia para um sistema produtivo opressor do qual a escola faz parte como mecanismo do estado (MACIEL, 2011). Para Freire (1987, p. 03),

[...] A pedagogia do oprimido, como pedagogia humanista e libertadora, terá, dois momentos distintos. O primeiro, em que os oprimidos vão desvelando o mundo da opressão e vão comprometendo-se à práxis, com a sua transformação; o segundo, em que, a realidade opressora - esta pedagogia - deixa de ser do oprimido e passa a ser a pedagogia dos homens em processo de permanente libertação.

O papel da educação, como processo de libertação intencional, na qual se deve enfrentar a cultura da dominação e da relação desigual entre opressores e oprimidos, se desenvolve pela consciência em se perceber subalternizado-oprimido em uma sociedade baseada nas relações de poder e capital (FREIRE, 1987). A escola torna-se, nesse processo, um instrumento necessário de transformação revolucionária. O ser menos é uma violência real, porque avilta a vocação ontológica e histórica, a do ser mais. Por isso, a educação é libertadora em diálogos críticos e em ações político-cultural, visto que os oprimidos são seres duos-alienados em si, porque não sabem que são objetos da opressão (FREIRE, 1987; FONSECA, 2008).

Nesse contexto, Freire (1987, p. 33) critica a versão acadêmica-tradicional-bancária de educação no ensino brasileiro, no século XX, baseada em aulas expositivas, de memorização e de narrativas-do-saber, nas quais o professor é detentor de toda a saberia e a

[...] narração transforma os alunos em vasilhas, em recipientes a serem enchidos pelo educador. Quanto mais vá enchendo os recipientes com seus depósitos, tanto melhor será. Quanto mais se deixem docilmente encher, tanto melhores educandos serão. [...] Em lugar de comunicar-se, o educador faz comunicados e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizem e repetem.

A pedagogia freireana tornou-se, portanto, referência social e política na prática da educação popular de jovens e adultos, da educação transformadora e emancipatória. Baseia-se na “consideração do conhecimento como possibilidade de superação de relações verticais contraditórias e de modelos mecanicistas de análise da realidade social e implantação de novas propostas”, que indiquem a educação como fonte de esperança e da necessidade de mudança (MACIEL, 2011, p. 12).

Nos anos 1990, são os movimentos sociais, do campo e dos centros urbanos que se (re)apropriam desses ideais de educação libertadora em contraposição a uma das funções sociais da escola, que é a de reproduzir valores e, com eles, promover a reprodução das desigualdades

sociais, historicamente, presentes na sociedade brasileira, além das desigualdades das aprendizagens (SEDF, 2018).

A educação brasileira contemporânea tem atuado em diversas funções. A base do processo de ensino e aprendizagem, de instruir e avaliar, de orientar: pedagógica, vocacional e socialmente e de guardar e acolher, especialmente os jovens do ensino médio, conjuntamente à família e à sociedade, se soma à necessidade de ser instrumento de formação de valores para as práticas sociais (SEDF, 2009).

A nova concepção de educação integral em tempo integral deve romper com os muros da escola e da sala de aula como um recinto fechado. A necessária ressignificação da ideia de escola e de aprendizado encontra-se em uma perspectiva de construção do conhecimento a partir da realidade social e histórica do aluno para *as aprendizagens significativas* (SEDF, 2018).

A esse respeito, Freire (1993) contemporaniza afirmando que a escola não é só um espaço físico, é um clima de trabalho, uma postura, um modo de ser. Assim, a educação integral considera a existência de uma complexa rede de atores, ambientes, situações e aprendizagens que não pode ser reduzida à mera escolarização, pois corresponde às diversas possibilidades, requisições sociais e expressões culturais presentes no cotidiano da vida.

A ampliação do tempo de permanência do aluno na escola deve ressignificar o projeto político e pedagógico escolar para a necessária compreensão de que “a escola é, sobretudo, um ambiente que recebe diferentes sujeitos, com origens diversificadas, histórias, crenças e opiniões diversas, que trazem, para dentro do ambiente escolar, discursos que colaboram para sua efetivação e transformação” (SEDF, 2009, p. 23). Essa construção de identidades e significados é influenciada pela realidade da comunidade e para ela deve retornar com a continuidade do exercício educativo nos alunos, como sujeitos em novas perspectivas e valores. Desse modo, “o trabalho pedagógico, os métodos e a organização da escola devem ter como referência, como ponto de partida, a prática social”, isso é, a realidade social, política, econômica e cultural da qual os atores alunos da escola e da comunidade são parte integrante (SEDF, 2009, p. 23).

Portanto, para cumprir a função social da educação, especialmente, na formação de valores democráticos, desenvolver indivíduos reflexivos nos espaços educativos e torná-los hábeis ao meio social, a pedagogia de John Dewey se propôs como educação flexível, de interação entre os seus membros, na troca e na reconstrução das experiências vividas como processos formativos salutares para a díade da educação-democracia. Anísio Teixeira, perante a realidade social e histórica brasileira da perpetuada desigualdade social, também,

arregimentada pela via da educação seletiva e excludente, propôs a educação como processo formativo de uma sociedade com princípios democráticos no exercício da igualdade e do desenvolvimento social e político do Brasil, como nação. A escola pública de educação integral e em tempo integral foi uma das mais proeminentes propostas para unificar o sonho de avivamento da sociedade brasileira, desenvolvendo o sujeito multidimensional.

Nessas práticas de educação e política, Paulo Freire propôs a *práxis da libertação* como instrumento de tomada de consciência de um sujeito social coletivo oprimido-atomizado-ser menos, envolto no sistema produtivo capitalista, para o desenvolvimento de um sujeito histórico, também, por meio de uma educação integral, em abordagem histórico-cultural, para a superação de uma educação bancária vazia de sentidos, acrítica, que somente alargava as diferenças das aprendizagens.

O diálogo que relaciona as ideias de Anísio às de Dewey e de Paulo Freire às de Anísio se propõe como reflexão e entendimento do papel da educação como direito humano fundamental, principalmente, mediante os contextos sociais, econômicos e políticos de vulnerabilidade histórica desse direito no Brasil. Em uma sociedade marcadamente desigual, na qual o acesso à ciência, à cultura, à tecnologia e à formação humana, acadêmica e técnica de qualidade está, ainda, vinculado ao pertencimento de classe, de condições socioeconômicas, de gênero, de identidade sexual, entre outros, a escola e a educação pública ascendem como fundamento basilar da democracia.

2.2 Fundamentos históricos e legais da educação integral na educação brasileira

A temática que envolve a educação integral sempre esteve associada a diversos governos, programas e projetos, assim como às perspectivas de melhoria da educação básica brasileira (MOLL, 2012). Nesta seção, apresenta-se, de forma sucinta, os principais aspectos históricos e a legislação fundante das políticas públicas em educação integral no país.

Segundo Guimarães e Souza (2018), no desenvolvimento do sistema escolar do país, algumas experiências com a educação integral se destacam: do Centro Educacional Carneiro Ribeiro (CECR), implantado por Anísio Teixeira, em Salvador – Bahia, na década de 1950; dos Ginásios Vocacionais (GV), no estado de São Paulo, década de 1960; dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), implantados por Darcy Ribeiro, nas décadas de 1980 e 90, no estado do Rio de Janeiro; e das Escolas Parques de Brasília, inspiradas nas ideias de Anísio Teixeira.

Quadro 2 – Experiências de educação integral no Brasil

EXPERIÊNCIA	DÉCADA	LOCAL	BREVE DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA
Centro Educacional Carneiro Ribeiro (CECR)	1950	Salvador (BA)	Concebido por Anísio Teixeira, o primeiro centro de educação popular do Brasil foi criado por um governo estadual e contou com o apoio do governo federal por meio do Centro Regional de Pesquisas Educacionais da Bahia, vinculado ao Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (Inep). O CECR esteve em funcionamento de 1950 a 1969, com 19 anos de duração (NUNES, 2009).
Ginásios Vocacionais (GV)	1960	Estado de São Paulo	Os Ginásios Vocacionais foram um projeto educacional experimental que existiu entre 1961 e 1970 e totalizaram seis unidades escolares que, além de São Paulo, contemplaram as cidades de Batatais, Americana, Barretos, Rio Claro e São Caetano. Após uma intervenção militar ocorrida em 1969, foram formalmente extintos em 1970. Um dos argumentos utilizados para extingui-los foi o de que era um projeto caro, elitista e inviável de ser expandido para a rede de ensino como um todo (CHIOZZINI; SANTOS, 2017).
Centro de Ensino Médio Elefante Branco (Cemeb)	1960	Plano Piloto\ Brasília (DF)	O Cemeb foi criado pela Comissão de Administração do Sistema Educacional de Brasília (Caseb) – Decreto n.º 48.787, de 17 de julho de 1960. Sua inauguração deu-se em 22 de abril de 1961 e, no mesmo ano, foi reconhecido através da Portaria n.º 775, de 11 de setembro de 1961. Foi instituído com o objetivo de que viesse a figurar entre os melhores educandários do país, ser um modelo. Nos anos de 1961/62, funcionou em regime integral. Eram oito horas diárias de funcionamento. Para que fosse viável essa permanência, alunos com carência material almoçavam no colégio, sustentados pelo Caixa Escolar. Os que dispunham de recursos pagavam por suas refeições na cantina, ou iam almoçar em casa, muitas vezes valendo-se de transporte oferecido por um dos dois ônibus que o Elefante possuía. Esses veículos também transportavam os professores que aqui lecionavam. No período da manhã, os estudantes frequentavam as aulas regulares, nos diversos cursos oferecidos, já que a escola trabalhava com certificação técnica simultaneamente à científica. À tarde, dedicavam-se aos estudos dos conteúdos ministrados no turno antecedente, faziam pesquisas e desenvolviam trabalhos nos chamados clubes – verdadeiros laboratórios de discussão e produção de conhecimentos. Havia clubes de Geografia, Filosofia, Ciências, Teatro e Literatura (Projeto Político Pedagógico, 2019 CEMEB).
Escolas Parque: a) Escola Parque de Brasília b) Escolar Parque do Distrito Federal ¹⁵	1960	Brasília (DF)	A Escola Parque de Brasília foi inspirada na experiência pioneira do CECR, abrangendo o período inicial de seu funcionamento, que se situa entre 1960 e 1964. O caráter inovador da proposta implicava mudanças significativas da instituição escolar. Sob a influência das ideias pragmatistas de Dewey, a nova escola era uma comunidade socialmente integrada, de modo a proporcionar uma real experiência de vida. As Escolas Parques atuavam como centros de excelência para a formação integral dos estudantes, ofertando atividades de prática desportiva, arte e cultura.

(Continua)

¹⁵ A *Escola Parque Anísio Teixeira*, localizada na RA de Ceilândia – DF, tem por objetivo o atendimento de estudantes das diversas modalidades de ensino da região (escolas em regime integral ou não), especialmente dos ensinos fundamental e médio, como núcleo para o desenvolvimento integral dos estudantes. São feitos cerca de 30 mil atendimentos por mês, inclusive como lazer aos fins de semana. O estudante da rede pública das RAs de Ceilândia e Taguatinga podem se inscrever em até 03 oficinas, das 21 ofertadas (SEDF, 2019).

(Continuação)

EXPERIÊNCIA	DÉCADA	LOCAL	BREVE DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA
Escolas Parque: a) Escola Parque de Brasília b) Escolar Parque do Distrito Federal	2000	Ceilândia e Brazlândia (DF)	Escolas Parques nas áreas administrativas (RA) com atendimento de alunos da educação integral dos ensinos fundamental e médio. Destaca-se pela oferta das atividades para a formação integral dos estudantes, tais como: práticas desportivas, artes, cultura e lazer, inclusive aos fins de semana.
Programa de Formação Integral da Criança (Profic)	1980	Estado de São Paulo	Foi uma política pública implementada em São Paulo, entre os anos de 1986 e 1993. Esse programa público, chamado de Programa de Formação Integral da Criança (Profic), procurou estender o tempo de permanência das crianças pobres na escola e expandir as condições para o melhor desempenho na aprendizagem. O Profic foi idealizado como um projeto de Governo, envolvendo mais de uma Secretaria de Estado (Saúde, Promoção Social, Trabalho, Cultura, Esportes e Turismo), o que o diferenciou – como concepção e não como realização – de projetos precedentes ou contemporâneos (GIOVANNI; SOUZA, 1999).
Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs)	1980/1990	Estado do Rio de Janeiro	Instituições idealizadas no Brasil para a experiência de escolarização em tempo integral, voltadas para as crianças das classes populares, tentando atender as suas necessidades e aos seus interesses. Os CIEPs foram criados na década de 1980 por Darcy Ribeiro, quando era Secretário da Educação no Rio de Janeiro, no governo de Leonel Brizola. O objetivo era proporcionar educação, esportes, assistência médica, alimentos e atividades culturais variadas em instituições colocadas fora da rede educacional regular. Além disso, essas escolas deveriam obedecer a um projeto arquitetônico uniforme.
Centros Integrados de Apoio à Criança (CIACs)	1990	Rede Nacional	O projeto CIAC foi criado a partir de 1990, no governo do presidente Fernando Collor de Mello (1990-1992), como parte das políticas sociais de seu governo. Segundo Dib (2010, p. 64), esse novo programa combina características do Profic e dos CIEPs e tem como temática a educação integral, no entanto, não mais restrita ao estado do Rio de Janeiro ou São Paulo, mas em nível da União, sob o patrocínio da Legião Brasileira de Assistência, Ministério da Saúde e Ministério da Criança. Nessa escola, as crianças permaneciam durante oito horas por dia, estudando, jogando e aprendendo. Além de três refeições oferecidas por dia, os alunos receberiam assistência médica, dentária e educação sobre higiene básica.

Fonte: Adaptado pelo autor de *Experiências pioneiras e históricas de implantação da escolarização de educação em tempo integral no Brasil* (Período de 1950-2000), século XX (GUIMARÃES; SOUZA, 2018, p. 6-7).

As experiências descritas no Quadro 2 reafirmam a descontinuidade das políticas públicas na implantação e consecução da educação integral e em tempo integral no sistema educacional brasileiro, já que são caracterizadas como experiências setorializadas e passageiras, que não se afirmaram como política pública nacional capaz de oportunizar mudanças significativas em todas as redes de ensino (GUIMARÃES; SOUZA, 2018).

Nesse sentido, Leclerc e Moll (2012, p. 23) referenciam a educação integral por meio das diversas políticas públicas de implantação e implementação da educação em jornada ampliada, delineando o seu desenvolvimento por meio dos programas e documentos

norteadores da educação, uma vez que “a pauta da educação integral está diretamente relacionada ao enfrentamento de uma lógica perversa e seletiva que atravessa os sistemas de ensino, estruturados em condições desiguais e participando de modo desigual na distribuição de saberes e de oportunidades”. A educação integral no país se desenvolveu conjuntamente à consolidação da educação como direito social e constitucional (BRASIL, 1988).

O marco político-legal da educação ser positivada como direito fundamental encontra-se na Constituição Federal de 1988, especialmente, no Art. 205, prescrevendo que: “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988, p. 63). A educação como um direito fundamental de natureza social passa a ser, conforme a legislação brasileira, prioridade do governo, em regime de colaboração com a família. Nesse processo, o papel da escola pública brasileira é o de garantir a promoção da educação participativa, inclusiva e democrática (MEC, 2019a).

Considerando a fundamentação legal e histórica da educação e, de igual modo, das políticas públicas para o desenvolvimento da educação integral, inúmeros dispositivos se associaram aos preceitos da Constituição Federal, de 1988, de forma especial: o Pacto Internacional sobre os Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, de 1966, ratificado pelo Brasil e promulgado pelo Decreto Legislativo n. 592, em 1992; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (Lei n. 9.394/96); o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei n. 8.069/90); o Plano Nacional de Educação (Lei n. 10.172/2001); o Programa Mais Educação do Ministério da Educação (MEC, 2007); o Plano Nacional de Educação (Lei n. 13.005/14); além dos decretos, programas e políticas públicas estaduais, que promoveram o desenvolvimento da educação integral de forma setorizada (MOLL, 2012).

Nesse sentido, o Pacto Internacional sobre os Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (1996) relaciona o direito à educação como proteção do estado, da sociedade e da família, proferindo que todo cidadão “deva ter acesso, em condições gerais de igualdade, às funções públicas de seu país” (Pidesc, 1996, Art. 25) e “sem discriminação alguma por motivo de cor, sexo, língua, religião, origem nacional ou social, situação econômica ou nascimento” (Pidesc, 1996, Art. 24).

A LDB (BRASIL, 1996) fundamenta a educação integral em seu Art. 34, informando que “a jornada escolar no ensino fundamental, incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola”. A lei, ainda, informa que caberá aos sistemas de ensino a progressiva ampliação da educação

integral. Ao estabelecer as diretrizes e bases da educação nacional, a LDB reafirma o caráter democrático da formação escolar, principalmente, como atributo de desenvolvimento cidadão, já que a educação é reafirmada “como dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana” (BRASIL, 1996, Art. 2).

O ECA (BRASIL, 1990), cumprindo sua regimentação legal em dispor sobre a proteção integral à criança e ao adolescente, amplia a rede de proteção do cidadão menor de idade, referenciando a correspondência a sua condição de desenvolvimento em caráter integral. Novamente, é reafirmado o dever da família, da comunidade e da sociedade em geral, além do poder público, na emergência e na absoluta prioridade de efetivar os direitos desses indivíduos “referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária” (BRASIL, 1990, Art. 1).

O PNE (BRASIL, 2001), aprovado com duração de 10 anos, convoca os estados da federação a elaborarem planos decenais correspondentes. Propõe-se uma educação para o ensino médio profissionalizante e o diagnóstico acerca da realidade dos estudantes nessa modalidade de ensino, de forma a “mobilizar, articular e ampliar a capacidade instalada na rede de instituições de educação profissional, de modo a triplicar, a cada cinco anos, a oferta de formação de nível técnico aos alunos nelas matriculados ou egressos do ensino médio” (BRASIL, 2001, Meta 5).

Além disso, o referido plano dispôs sobre o desenvolvimento das demais modalidades da educação, destacando, em seus Objetivos e Metas, a importância de “ampliar progressivamente a jornada escolar visando expandir a escola de tempo integral, que abranja um período de pelo menos sete horas diárias, com previsão de professores e funcionários em número suficiente” e prover, nas escolas de tempo integral, preferencialmente, para crianças das famílias de baixa renda, no mínimo duas refeições, apoio escolar, práticas desportivas e culturais, além da associação, à época, ao Programa Renda Mínima, atualmente, Bolsa Família (PNE, 2014).

Posteriormente, o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) (2007), como Programa de Ação, instrumentalizou-se como plano executivo e operacional do Plano Nacional de Educação (2001), envolvendo 40 programas, entre eles o *Programa Mais Educação*, da educação integral no país, em 2007. Os programas do PDE (2007) foram organizados em torno de quatro eixos norteadores: educação básica, superior, profissional e para a alfabetização. Eles tinham como princípios: educação sistêmica, ordenação territorial e desenvolvimento, revelando o caráter social e político da educação e a necessidade de envolver governos,

sociedade e famílias no desenvolvimento da educação como direito social fundamental. No programa estratégico do PDE, 28 diretrizes orientaram as ações do *Plano de Metas e Compromisso Todos pela Educação*, Decreto n. 6.094, de abril de 2007, compondo um cenário de envolvimento de diversos setores do governo nas esferas federal, estadual e municipal.

O PDE (2007) prescreve, nesse sentido, que o objetivo da educação pública deve ser o de promover autonomia, tanto para instituições de ensino como para os sujeitos protagonistas da educação, gestores, docentes e estudantes. No entanto, a compreensão de autonomia relaciona o indivíduo à percepção da natureza dialética entre processo de socialização e geração de identidade. O PDE (2007) referencia, sobretudo, a importância da educação como processo formativo múltiplo, em primazia da integralidade das dimensões humanas no processo educativo, na afirmação da dignidade humana e na experiência de comunidade democrática.

Nesse sentido, o Programa Mais Educação foi instituído pela Portaria nº 17, de abril de 2007, e visava fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio às atividades socioeducativas no contraturno escolar. A experiência construiu a agenda de educação integral nas redes estaduais e municipais de ensino, ampliando a jornada escolar para, no mínimo, 7 horas diárias, e ofertou, em referência à formação multidimensional dos estudantes, uma diversidade de áreas do conhecimento, sobretudo: educação ambiental, educação em direitos humanos, esportes, lazer, cultura, artes, educação digital, educação para a promoção e desenvolvimento da saúde, educomunicação, iniciação e experimento científico, além de estudos em economia. Em 2011, a adesão ao programa era de 14.995 escolas e 3.067.644 estudantes (MEC, 2011).

Os princípios e objetivos da educação integral, como política pública nacional, se consolidaram por meio do *Programa Mais Educação*, cuja articulação aproximou as disciplinas curriculares com diferentes campos do conhecimento às práticas socioculturais para o desenvolvimento humano, ainda que sob a experiência de contraturno (MEC, 2010).

Nesse contexto, o Plano Nacional da Educação, de 2014, propôs a implantação, o acesso e a permanência na educação integral para o público jovem, conforme disposto nas metas:

Meta 3: universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezessete) anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85% (oitenta e cinco por cento), em atendimento aos alunos do ensino médio.

Meta 6: oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos(as) alunos(as) da educação básica, em referência à Educação Integral no Sistema Educacional brasileiro.

Meta 10: oferecer, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional, em referência ao Ensino Médio Técnico e Integral – EMTI.

Meta 11: triplicar as matrículas da educação profissional técnica de nível médio, assegurando a qualidade da oferta e pelo menos 50% (cinquenta por cento) da expansão no segmento público, em atendimento a ampliação do EMTI. (BRASIL, 2014, *on-line*).

Segundo o Ministério da Educação (2014), a Emenda Constitucional nº 59/2009 alterou a condição do Plano Nacional de Educação, que passou de disposição transitória, com base, ainda, no que prescrevia a LDB (BRASIL, 1996), para exigência constitucional, com a periodicidade de dez anos, significando que planos plurianuais e políticas públicas passariam a tê-lo como referência legal. Nesse ínterim, o PNE passa a postular a articulação do Sistema Nacional de Educação, com previsão de percentual do Produto Interno Bruto (PIB) para o seu financiamento no país. Na prática, o PNE é a referência para a elaboração dos planos estaduais, distrital e municipais.

Assim sendo, é a partir dos objetivos e metas do PNE que se articulam as políticas públicas em educação, de forma especial, no desenvolvimento da educação integral. Em 2017, por meio da Resolução CNE/CP nº 02, de 22 dezembro de 2017 (MEC, 2017b), a Base Nacional Comum Curricular é aprovada pelo Congresso Nacional, assim como o novo ensino médio, pela Lei nº 13.415/17. A BNCC e o novo ensino médio se apresentam, nesse contexto histórico da educação integral, como resposta à sociedade brasileira, que anseia por uma educação democrática capaz de instruir e formar crianças, adolescentes e jovens como cidadãos e, de igual modo, promover as bases do desenvolvimento humano, social e profissional dos jovens de ensino médio.

2.2.1 A educação integral na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e no novo ensino médio

A BNCC é um documento político, pedagógico e “normativo, que define o conjunto orgânico e progressivo das aprendizagens essenciais da Educação Básica” (MEC, 2019, p. 9). Começou a ser discutido em 2015 e se tornou uma construção coletiva de diversos governos, gestores, educadores, entre outros, em consultas e audiências públicas. A primeira versão do documento possuiu 12 milhões de contribuições. Em 2016, a segunda versão foi discutida por educadores, gestores e estudantes, sob a organização do Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime). Em 2017, a terceira versão foi apreciada pelo Conselho Nacional da Educação (CNE) e, novamente, passou por seminários regionais. Finalmente, a BNCC foi instituída e orientada pela Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017. A BNCC está em conformidade com

o PNE (2014-2014); a LDB (BRASIL, 1996); as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN) (BRASIL, 2010); e a Constituição Federal (BRASIL, 1988). A BNCC está fundamentada pelos “princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva” (MEC, 2019, p. 9).

Segundo as normativas da BNCC, ela é referência nacional para a formulação e o desenvolvimento dos currículos dos diversos sistemas e das redes de ensino em todo o país, como proposta pedagógica que integra a política nacional da educação básica e que tem por objetivo (MEC, 2019, p. 10): “superar a fragmentação das políticas educacionais”, garantindo “um patamar comum de aprendizagens a todos os estudantes” do país.

Esse processo integral de desenvolvimento das aprendizagens no âmbito da educação básica escolar deve assegurar, segundo a BNCC, competências definidas como “a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (MEC, 2019, p. 10).

A BNCC, por meio da definição de dez competências para as três etapas da educação: infantil, fundamental e médio, propõe que o processo de ensino e aprendizagem se desenvolva em primazia de uma educação democrática, humanística, inclusiva e cidadã para transformação da sociedade, promovendo justiça social, igualdade de oportunidades, sustentabilidade ambiental e humana e valorização da diversidade cultural e humana (MEC, 2019a).

Apresenta-se a seguir, de forma resumida, as competências para o desenvolvimento multidimensional dos estudantes propostas pela BNCC:

Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva; Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas; e Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade. (MEC, 2019, p. 11-13).

A esse respeito, o conceito de educação integral da BNCC confirma os preceitos de seus objetivos como:

[...] Construção intencional de processos educativos que promovam aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes e, também, com os desafios da sociedade contemporânea. Isso supõe considerar as diferentes infâncias e juventudes, as diversas culturas juvenis e seu potencial de criar

novas formas de existir. (...) A superação da fragmentação radicalmente disciplinar do conhecimento, o estímulo à sua aplicação na vida real, a importância do contexto para dar sentido ao que se aprende e o protagonismo do estudante em sua aprendizagem e na construção de seu projeto de vida. (MEC, 2019, p. 14-15).

Michetti (2020), no entanto, cita as inúmeras críticas sobre as questões políticas e pedagógicas que acompanharam o desenvolvimento da BNCC e sua implantação como documento democrático da educação. A BNCC é recriminada por centralizar a seleção de conteúdos, uniformizando o ensino em um país com dimensões continentais e diversidade cultural e humana. Além disso, afirmando-se, maiormente, como conhecimento oficial, exclusivo em seus 60% do currículo nacional, tende ao controle político-ideológico do conhecimento, principalmente, para justificar a existência de um sistema de avaliação externa, em larga escala, que, por um lado, hierarquiza os estados da federação e, internacionalmente, os países, responsabilizando, sobretudo, docentes, discentes e gestores pelo resultado da educação. No entanto, as críticas apontam, principalmente, ser esse um instrumento centralizador da educação, cuja lógica capitalista dispõe o aprendizado entre *competentes* e *incompetentes*, aptos e não aptos, tornando-se um autoritário, reducionista e de controle. Esse sistema de controle retoma a educação elitista e excludente denunciada por Anísio Teixeira nas primeiras décadas do século XX.

Nesse sentido, o ensino médio, última etapa da educação básica escolar, ao comprometer-se com a educação integral em face da multidimensionalidade dos estudantes – em consonância com as múltiplas dimensões do desenvolvimento humano – deve acolher não uma juventude homogênea, delineada como fase da vida, logo, deve primar por um ensino em atenção à diversidade e inclusão de sujeitos múltiplos. Por isso, o desenvolvimento das competências gerais das aprendizagens devem “acolher as diversas juventudes” (MEC, 2019, p. 462), primando por um olhar ontológico do ser humano, no qual tem-se a percepção, perante as diferenças, de que a lógica das competências das aprendizagens pode remeter o humano à hegemônica competição do sistema capitalista e à ideologia de mercado, da inclusão-exclusão.

Nesse sentido, as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM) (2011), presentes na BNCC (2019, p. 463), compreendem a juventude, para além da condição de etapa da vida, como:

Condição sócio-histórico-cultural de uma categoria de sujeitos que necessita ser considerada em suas múltiplas dimensões, com especificidades próprias que não estão restritas às dimensões biológica e etária, mas que se encontram articuladas com uma multiplicidade de atravessamentos sociais e culturais, produzindo múltiplas culturas juvenis ou muitas juventudes. (MEC, 2012a).

Portanto, “considerar que há juventudes”, segundo a BNCC do ensino médio, pressupõe organizar a escola, à luz da educação integral, para acolher as diversidades, já que isso significa garantir “aos estudantes uma formação que, em sintonia com seus percursos e histórias, faculte-lhes definir seus projetos de vida, tanto no que diz respeito ao estudo e ao trabalho como também às escolhas de estilos de vida saudáveis, sustentáveis e éticos” (MEC, 2019a, p. 463).

Assim, o novo ensino médio apresenta-se como proposta de formação integral e em tempo integral, de formação de oportunidades de aprendizagens e formação técnica-profissional. A Lei nº 13.415/2017¹⁶ alterou a LDB, estabelecendo, no Art. 36, um currículo diversificado e flexível:

O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber: I – linguagens e suas tecnologias; II – matemática e suas tecnologias; III – ciências da natureza e suas tecnologias; IV – ciências humanas e sociais aplicadas; V – formação técnica e profissional. (MEC, 2019a, p. 466).

A concepção de educação integral, múltipla formativa, desenvolvida pela BNCC/EM e pelo novo ensino médio por meio da pedagogia das competências para o desenvolvimento de habilidades, visa acolher os jovens de ensino médio e proporcionar uma formação por meio dos percursos das aprendizagens (MEC, 2019a). Nesse sentido, como proposta de currículo diversificado e flexível das aprendizagens, ela segue o resumo de cada itinerário formativo do ensino médio, segundo suas finalidades e objetivos (MEC, 2019a, p. 470-471). O foco da área de Linguagens e suas Tecnologias está na ampliação da autonomia, do protagonismo e da autoria nas práticas de diferentes linguagens; na identificação, na crítica e no uso das linguagens; nas manifestações artísticas e culturais; e no uso das mídias de forma crítica. O foco da área de Matemática e suas Tecnologias está no desenvolvimento em utilizar conceitos, procedimentos e estratégias não apenas para resolver problemas, mas também para formulá-los, descrever dados, selecionar modelos matemáticos e desenvolver o pensamento computacional. O foco da área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias propõe que os estudantes possam construir e argumentar, propor soluções e enfrentar desafios locais e/ou globais relativos às condições de vida e ao ambiente. O foco da área de Ciências Humanas e

¹⁶ Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (MEC, 2018, p. 467).

Sociais Aplicadas define aprendizagens centradas na análise, na comparação, na interpretação e na construção de argumentos, por meio da utilização de conceitos e recursos fundantes da área, e na análise e na avaliação das relações sociais, dos modelos econômicos, dos processos políticos e das diversas culturas.

O itinerário para a formação técnica profissional evidencia-se, de modo especial, na implementação e no desenvolvimento do ensino médio técnico integral, uma vez que a modalidade engloba essa nomenclatura. A alteração da LDB pela Lei nº 13.415/2017 ampliou o tempo mínimo do estudante na escola de 800 horas/aulas anuais para 1.000; também, definiu uma organização curricular mais diversa e flexível, associando os conteúdos comuns a todos os estudantes do país, com percentual de 60% contemplando as indicações da BNCC/EM, e a oferta dos itinerários, correspondendo aos outros 40% de conhecimentos, exatamente, com o objetivo em proporcionar possibilidades de escolhas aos estudantes. A educação integral e em tempo integral que associa a formação integrada, acadêmica-propedêutica e técnica-profissional pretende aproximar os jovens das novas demandas do mundo do trabalho e da vida social (MEC, 2019a).

Sousa e Soares (2018), no entanto, questionam a validade da proposta de educação integral por meio do desenvolvimento das pedagogias das competências para as aprendizagens, também, na formação técnica-profissional, o que resultaria em desenvolvimento de habilidades para o meio social e profissional, de forma utilitarista, reafirmando-se a educação neotecnicista. A crítica versa acerca da fragmentação do ensino, já que os percursos ou itinerários da aprendizagem propostos pelo novo ensino médio não possibilitariam aos estudantes o acesso aos conjuntos educativos, ou seja, o estudante teria acesso à parte do processo formativo em caráter de gênese para a produtividade, uma política neotecnicista para o ensino médio. A ampliação do tempo de permanência na escola, como educação de tempo integral, deveria resultar em maior acesso às diversas áreas do conhecimento e em uma educação que atendesse à singularidade de cada jovem estudante, face à diversidade de jovens brasileira e do caráter das identidades culturais juvenis.

A respeito da centralidade da pedagogia das competências no currículo da BNCC e do novo ensino médio, Mônica Ribeiro da Silva (2018, p. 05) discorre:

[...] A noção de competências no currículo, especialmente porque justificada e proposta pela via unidimensional do mercado, produz uma “formação administrada”, ao reforçar a possibilidade de uma educação de caráter instrumental e sujeita ao controle. Ignorar a dimensão histórico-cultural da formação humana, pelo caráter instrumental das proposições, gera um processo formativo voltado para a adaptação dos indivíduos em sacrifício da diferenciação e da autonomia. (...) Nos dispositivos que orientam as proposições curriculares com base em competências, prepondera,

assim, uma concepção de formação humana marcada pela intenção de adequação à lógica do mercado e à adaptação à sociedade por meio de uma abstrata noção de cidadania. Esse discurso é marcado, também, pelo não reconhecimento da dimensão da cultura como elemento que produz, ao mesmo tempo, a identidade e a diferença. A noção de competências, ora como resultado de uma abordagem biológica e/ou inatista da formação, ora em virtude de seu caráter instrumentalizador e eficientista, consolida uma perspectiva de educação escolar que, contraditoriamente, promete e restringe a formação para a autonomia. Reforça, com isso, a adaptação e torna limitada a possibilidade de emancipação, isto é, do reconhecimento do indivíduo “como substância de si mesmo”, e não como “mimese” (ADORNO; HORKHEIMER, 1973, 1985).

Nesse contexto, o principal desafio para a Base Nacional Comum Curricular, especialmente para o ensino médio, é que os preceitos teórico-metodológicos da pedagogia das competências para as habilidades (MEC, 2019a), que pretendem gerar equidade de oportunidades para o desenvolvimento humano, não provoquem exatamente o contrário, alargando ainda mais as diferenças, historicamente, construídas nos diversos brasis, já que o objetivo da BNCC é promover a igualdade no sistema educacional do país e nas redes de ensino de forma a colaborar para a formação multidimensional dos estudantes e para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva (MEC, 2019a). Educação como formação integral pressupõe desenvolvimento de sujeitos autônomos, críticos, reflexivos, democráticos e fraternos capazes de ressignificar o sentido do direito e da justiça, para que todos e todas se desenvolvam como sujeitos de direitos humanos durante a formação da educação básica (NASCIMENTO, 2019a).

2.3 Educação integral na educação do Distrito Federal

As Diretrizes Pedagógicas e Operacionais para a Educação em Tempo Integral no Distrito Federal (SEDF, 2018) definem a compreensão de educação integral a partir da concepção de que a ampliação dos tempos, espaços e oportunidades educacionais, em atendimento a todos os aspectos e dimensões humanas, sejam eles éticos, políticos, cognitivos, afetivos, emocionais, sociais, culturais, físicos, motores, entre outros, promova mobilidade social, desenvolvimento e garantia de direitos em um currículo integrado, principalmente, pelos eixos da Educação para e em Direitos Humanos, para a Diversidade, Sustentabilidade e Cidadania (SEDF, 2018). O projeto político e pedagógico da rede de ensino público no Distrito Federal (SEDF, 2014a), como direito social fundamental, referencia a educação integral como instrumento de formação de sujeitos múltiplos em uma escola que visiona a educação multidimensional.

O Plano Educacional de Brasília, da capital recém-inaugurada, em 1960, previa a construção de 28 Escolas Parques. No entanto, somente cinco foram construídas ao longo dos anos. Inauguradas a partir de 1960, EP 307/308 Sul, EP 313/314 Sul, EP 303/304 Norte, EP 210/211 Norte, EP 210/211 Sul, essas unidades escolares podem ser consideradas a primeira experiência do Distrito Federal com a educação integral. Anísio Teixeira propôs que as EP teriam a destinação de complementar as atividades desempenhadas pelas Escolas Classes, possibilitando o desenvolvimento integral da criança por meio de atividades físicas, recreativas, de lazer, artísticas e culturais. Essas atividades de desenvolvimento múltiplo, também, contavam com biblioteca infantil e museu. A concepção de Escola Parque já trazia em si que a comunidade deveria se apropriar das dependências, visando ser um espaço de articulação do bairro e do encontro entre as pessoas na promoção da cultura local (DISTRITO FEDERAL, 2001).

Nesse contexto, a Lei Orgânica do Distrito Federal (DISTRITO FEDERAL, 1993), em seu artigo 221, diz que:

a Educação, direito de todos, dever do Estado e da família, nos termos da Constituição Federal, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, fundada nos ideais democráticos de liberdade, igualdade, respeito aos direitos humanos e valorização da vida, e terá por fim a formação integral da pessoa humana, sua preparação para o exercício consciente da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (...) § 3º O Poder Público gradativamente implantará o atendimento em turno de, no mínimo, seis horas diárias, aos alunos da rede oficial de ensino fundamental.

À ideia da educação integral, também, deve se associar a rede de proteção social à vida e ao bem estar do discente e de sua família, na compreensão de que o lar do estudante é parte do processo escolar. A esse respeito, o governo do Distrito Federal instituiu o decreto nº 33.329, de 10 de novembro de 2011, que regulamenta a Lei nº 4.601, de 14 de julho de 2011, instituindo o Plano pela Superação da Extrema Pobreza – “DF sem Miséria”, que, em seu Art. 43, informa que para o atendimento das famílias pobres e em extrema pobreza, em territórios de vulnerabilidade social urbana e rural, deverá ser ampliada a rede de educação infantil, inclusive com as creches públicas; ensino fundamental; ensino médio; e Educação de Jovens e Adultos (EJA), e que deverá ser progressivamente implantada a educação integral nas redes descritas como associação das áreas de apoio à vida e ao desenvolvimento humano.

A política de implantação da educação integral no DF como política pública para o desenvolvimento múltiplo do estudante em geração das oportunidades das aprendizagens

ganhou fôlego a partir da década de 2010¹⁷. O Planejamento Estratégico da SEDF, referenciando-se no PNE (Meta 6), previu “a reestruturação e a implantação da Educação Integral nas unidades escolares da Rede Pública de Ensino, de modo a garantir a aprendizagem do cidadão na perspectiva da cidadania, dos direitos humanos e do respeito à diversidade” (SEDF, 2017, p. 36), realizando:

- a) *Projeto de Educação Integral em Tempo Integral (Proeiti)*, com a instauração em 19 unidades escolares, em diversas regionais de ensino, com atendimento a 100% dos estudantes dessas UEs;
- b) *Rede Integradora em Educação Integral*, a partir da implantação do projeto no Plano Piloto com a finalidade de cumprir a meta de ofertar educação em tempo integral para, no mínimo, 18% dos estudantes matriculados por unidade escolar (UE), no período de 2016-2019, na perspectiva de ressignificar o ensino de tempo integral e situar o trabalho pedagógico e, ainda, na proposta pedagógica de jornada diária de 10 horas, envolveu as Escolas Parques existentes no Plano Piloto, que passaram a desenvolver suas atividades de forma integrada e diária junto aos estudantes de 17 escolas classes da Coordenação Regional de Ensino (CRE) do Plano Piloto participantes do Programa de Educação em Tempo Integral e que fizeram adesão ao Programa Novo Mais Educação, que é um programa federal de fomento à educação integral;
- c) *Programa Educação Social Voluntário na Educação Integral* teve como objetivo propiciar suporte às atividades de educação integral e ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) nas unidades escolares comuns da educação básica e nos centros de ensino especial;
- d) *Elaboração das Orientações Pedagógicas e Operacionais para a Educação em Tempo Integral*, cujo objetivo era o de elaborar as orientações para educação em tempo integral nas unidades escolares da rede pública de ensino de Distrito Federal;

¹⁷ Damasco, Bassalo e Zardo (2020, p. 4) informam que, em 2009, o Programa Ensino Médio Inovador (Proemi) é lançado como uma ação educacional específica para escolas de ensino médio no intuito de “garantir a universalização, a permanência e a aprendizagem significativa para a maioria dos estudantes” (BRASIL, 2009, p. 6). Em documento de justificativa desse programa (BRASIL, 2009), destaca-se que, entre outros desafios à época, a de um currículo que “seja capaz de promover uma aprendizagem que faça sentido ao jovem adolescente” (BRASIL, 2009, p. 6). No ano de 2012, 2.002 escolas da rede pública estaduais e do DF, com mais de um milhão de estudantes matriculados, aderiram ao programa, propondo projetos de reestruturação curricular. Houve uma alocação de recursos por escolas que indicaram previsões de despesas a partir de oito macrocampos, sendo dois de preenchimento obrigatório: a) Acompanhamento Pedagógico e b) Iniciação Científica e Pesquisa; e seis macrocampos de preenchimento facultativo: a) Cultura Corporal, b) Cultura e Artes; c) Comunicação e Uso de Mídias, d) Cultura Digital, e) Participação Estudantil e f) Leitura e Letramento (BRASIL, 2009, p. 5). No Distrito Federal, 31 unidades de ensino médio aderiram ao Proemi.

- e) *Programa Novo Mais Educação*, criado pela Portaria MEC nº 1.144/2016 e regido pela Resolução do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) nº 5/2016, que tem como objetivo a melhoria das aprendizagens em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental, por meio da ampliação da jornada escolar de crianças e adolescentes;
- f) *Ensino médio em tempo integral* (EMTI) foi criado em 2017 sob a perspectiva de gerar alternativas para os jovens de ensino médio acerca da formação multidimensional, humana, cidadã, política, técnica e profissional, entre outras. Em 2018, 13 unidades de ensino médio se tornaram EMTI, duas unidades como ensino médio técnico integrado, cujo propósito é a certificação dupla, de ensino médio e de formação técnica profissional.

A esse respeito, a Portaria nº 1, de 27 de novembro de 2009, acerca das diretrizes norteadoras para a implantação de política de educação integral no Distrito Federal (SEDF, 2018, p. 13; cf. SEDF, 2009, p. 21), afirma que:

[...] em uma escola de tempo integral e não em uma escola dividida em turnos, todas as atividades são entendidas como educativas e curriculares. Diferentes atividades – esportivas e de lazer, culturais, artísticas, de educomunicação, de educação ambiental, de inclusão digital, entre outras – não são consideradas extracurriculares ou extraclases, pois fazem parte de um projeto curricular transversal que oferece oportunidades para aprendizagens significativas e prazerosas. (DISTRITO FEDERAL, 2009b, *on-line*).

Sousa, Guimarães-Losif e Zardo (2018, p. 408) informam que, na educação integral, “não basta aumentar o tempo de permanência do aluno na escola, de 4 para 10 horas por dia; é necessário ter mais planejamento pedagógico para aproveitar esse tempo de forma transversal”, de tal modo que as propostas das atividades e a própria educação integral deveriam ser objeto de reflexões permanentes de gestores, docentes, comunidade e estudantes.

No âmbito do Distrito Federal, em 2012, a SEDF implementou o Proeiti, cujo objetivo era oferecer uma educação integral para estudantes em risco de vulnerabilidade a se desenvolverem em cidadania plena. “Os alunos participantes desse projeto recebiam de 7 a 10 horas de atendimento contínuo, com aulas do ensino regular e atividades complementares, além de transporte e quatro refeições por dia – café da manhã, lanche, almoço e jantar” (SEDF, 2012; SOUSA; GUIMARÃES-LOSIF; ZARDO, 2018).

Nesse sentido, o Plano Distrital de Educação (DISTRITO FEDERAL, 2015), com vigência de 2015 a 2024, referenciando-se no PNE (BRASIL, 2014), apontou, em referência à implantação da educação integral no âmbito do Distrito Federal, a Meta 6: oferecer educação em tempo integral em no mínimo 60% das escolas públicas, de forma a atender pelo menos 33% dos

estudantes da educação básica, por meio da ampliação de no mínimo 10% ao ano da matrícula de educação integral nas unidades escolares já ofertantes, até o último ano de vigência desse Plano, inclusive, construindo Escolas-Parques como estratégia para a educação integral no DF.

Por tudo isso, acerca da implantação da educação integral no DF, as Diretrizes Pedagógicas e Operacionais para a Educação em Tempo Integral (SEDF, 2018, p. 19) informam que corresponde ao objetivo geral:

Ampliar tempos, espaços e oportunidades de ensino e aprendizagem aos estudantes da Rede Pública, por meio da oferta de atividades pedagógicas, culturais, artísticas, técnico-científicas e esportivas relacionadas às áreas do conhecimento, concepções e eixos transversais do Currículo da Educação Básica, bem como contribuir com a formação de cidadãos para o mundo do trabalho, na perspectiva da Educação Integral, em jornada ampliada de 8 e 10 horas de trabalho pedagógico efetivo.

Por conseguinte, os princípios da educação integral, conforme as Diretrizes da Educação Integral do Distrito Federal (SEDF, 2009) são: a *integralidade* das dimensões humanas, com equilíbrio entre os aspectos cognitivos, afetivos, psicomotores e sociais; a *intersectorialidade*, com projetos de caráter educacional, desenvolvidos por diversas áreas: saúde, ação social, agricultura, meio ambiente, cultura, segurança e de esportes; a *transversalidade*, concepção interdisciplinar de conhecimento; o *diálogo escola comunidade* na transformação da escola num espaço comunitário; a *territorialização*, mapeamento dos potenciais educativos do bairro em que a escola se encontra, planejando trilhas de aprendizagem; o *trabalho em rede*, troca de experiências e informações com o objetivo de criar oportunidades de aprendizagem para todos os estudantes; e a *cultura da paz*, ao considerar que a educação integral pressupõe o direito de aprender e o compromisso com a não violência.

Essa proposta da educação integral em tempo integral do Distrito Federal está atenta à formação integral do estudante, inserindo-se na perspectiva da educação em e para os direitos humanos, especialmente, tendo por base que suas balizas pedagógicas pretendem ressignificar o *Manifesto 2000* (SEDF, 2009), cujo texto, em prol da convivência multicultural, ratifica: respeitar a vida; rejeitar a violência; ser generoso evitando a exclusão, a injustiça e a opressão política e econômica; ouvir para compreender, defendendo a liberdade de expressão, o diálogo e a diversidade cultural e humana; preservar o planeta, em consciência de sociedade autossustentável; e ser difusor de solidariedade, justiça e paz.

Portanto, também, no Distrito Federal, o desenvolvimento da educação integral procurou associar, à educação e à escola, a presença e parceria da família na geração da rede de proteção à vida, à liberdade e ao desenvolvimento humano de crianças, adolescentes e jovens. Em Brasília, as Escolas Parques evidenciaram, desde a sua instituição, os preceitos da educação

democrática multidimensional de Anísio Teixeira. Também, no DF, procurou-se desenvolver o protagonismo dos estudantes no desenvolvimento das aprendizagens significativas para o meio social. Nesse contexto, o ensino médio em tempo integral e o ensino médio técnico integrado se apresentam como possibilidade de formação múltipla, técnica e profissional, sob a expectativa de que aos estudantes seja proporcionado o desenvolvimento de projetos de vida pessoal, social, político e profissional em *práxis de libertação*, de forma a experienciarem o processo de sujeito de direitos durante a jornada escolar e nos diversos tempos-espacos de aprendizagem para a vida. Nesse sentido, empreende-se a educação integral para as autonomias.

2.4 Ensino médio em tempo integral no Distrito Federal

O EMTI corresponde a educação integral e em tempo integral em unidades do ensino médio. Nessas escolas, o principal sujeito da educação corresponde ao jovem com idade entre 15 e 17 anos. Nessa etapa da educação escolar básica, os EMTIs cumprem atender à concepção da educação integral para o desenvolvimento da multidimensionalidade humana (SEDF, 2018).

As *múltiplas dimensões* do desenvolvimento integral humano são balizas que devem estar presentes na cultura organizacional dos EMTIs como desígnios a serem alcançados por meio do trabalho pedagógico inter e multidisciplinar para o desenvolvimento do estudante como sujeito social e histórico, assim descritas, conforme Weffort, Andrade e Costa (2019, p. 29):

Dimensão física: relaciona-se à compreensão das questões do corpo, do autocuidado e da atenção à saúde, da potência e da prática física e motora. *Dimensão emocional ou afetiva*: refere-se às questões do autoconhecimento, da autoconfiança e capacidade de auto realização, da capacidade de interação na alteridade, das possibilidades de auto reinvenção e do sentimento de pertencimento. *Dimensão social*: refere-se à compreensão das questões sociais, à participação individual no coletivo, ao exercício da cidadania e vida política, ao reconhecimento e exercício de direitos e deveres e responsabilidade para com o coletivo. *Dimensão intelectual*: refere-se à apropriação das linguagens, códigos e tecnologias, ao exercício da lógica e da análise crítica, à capacidade de acesso e produção de informação, à leitura crítica do mundo. *Dimensão cultural*: diz respeito à apreciação e fruição das diversas culturas, às questões indenitárias, à produção cultural em suas diferentes linguagens, ao respeito das diferentes perspectivas, práticas e costumes sociais. *Dimensão cidadã*: capaz de tornar o sujeito social histórico capaz de conhecendo seus direitos e deveres atuar de forma comprometida com o bem coletivo em cidadania ativa e participativa.

A concepção de educação integral no EMTI deve, nesse sentido, articular que aprendizagem acadêmica e desenvolvimento multidimensional humano correlacionem-se com os princípios de educação democrática e emancipatória em valores de equidade, inclusão, valorização da diversidade cultural e humana, sustentabilidade humana e ambiental e formação cidadã e política. Essa articulação para o desenvolvimento humano, que é múltiplo, deve ter em

consideração o diagnóstico da realidade social do estudante como sujeito social histórico em contínuo desenvolvimento, notadamente, como sujeito de direitos humanos (NASCIMENTO, 2019b).

O Distrito Federal aderiu ao Programa do Ensino Médio em Tempo Integral a partir da Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, e da Portaria nº 727 do Ministério de Educação, de 13 de junho de 2017, que estabelece ações voltadas à melhoria da qualidade do ensino. A adesão ao programa se deu em 2016, a partir da Portaria nº 1.145/16. O Programa EMTI está em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e alinhado às metas 3, 6, 7 e 19 do Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014) e à meta do Plano Distrital de Educação (DISTRITO FEDERAL, 2015), no que tange à ampliação da oferta de educação integral (SEDF, 2018, p. 13).

Nesse contexto, a Portaria nº 727, de 13 de junho de 2017, determina o EMTI, gerando as seguintes diretrizes pedagógicas institucionais (MEC, 2017a, p. 01):

Art. 1º - Fica instituído o Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral - EMTI, em conformidade com as diretrizes dispostas nos arts. 13 ao 17 da Lei nº 13.415, de 2017, com vistas a apoiar a implementação da proposta pedagógica de tempo integral em escolas de ensino médio das redes públicas dos Estados e do Distrito Federal. Parágrafo único - A proposta pedagógica das escolas de ensino médio em tempo integral terá por base a ampliação da jornada escolar e a formação integral e integrada do estudante, tendo como pilar a Base Nacional Comum Curricular e a nova estrutura do ensino médio; e *Art. 2º* - O EMTI tem como objetivo geral apoiar a ampliação da oferta de educação de ensino médio em tempo integral nas redes públicas dos Estados e do Distrito Federal, de acordo com os critérios estabelecidos nesta Portaria, por meio da transferência de recursos às Secretarias Estaduais e Distrital de Educação - SEE que participarem do programa e o desenvolverem de acordo com as diretrizes desta Portaria.

As Diretrizes Pedagógicas e Operacionais para a Educação em Tempo Integral (SEDF, 2018) propõem as principais características para o EMTI, conforme Quadro 3.

Quadro 3 – Características do ensino médio em tempo integral no DF

TÓPICOS	CARACTERÍSTICAS DO EMTI
a) Tempo integral	O tempo de permanência do estudante será de 9 horas diárias, em três dias da semana, preconizando uma proposta pedagógica por projetos relacionados às áreas dos conhecimentos artísticos, culturais, esportivos e técnico-científicos, incluindo projetos de vida e formação para o mundo do trabalho (SEDF, 2018, p. 10-11).
b) Formação integral	As UEs participantes do programa EMTI devem promover um processo de desenvolvimento humano e social emancipatório (da pessoa e do cidadão) nos tempos e espaços da formação escolar. Além disso, na perspectiva de uma educação também integradora, elas devem considerar a multidimensionalidade do sujeito, suas relações biopsicossociais e o contexto histórico-político-social no qual o estudante está inserido, observando, sempre, os quatro pilares da educação – aprender a conhecer, a fazer, a conviver e a ser (SEDF, 2018, p. 43).

(Continua)

(Continuação)

TÓPICOS	CARACTERÍSTICAS DO EMTI
c) Currículo do EMTI	A matriz curricular constitui-se da BNCC/EM e da Parte Flexível. A oferta do tempo pedagógico estabelecido é de 2.250 (dois mil, duzentos e cinquenta) minutos semanais, limite mínimo exigido pelo programa do EMTI. Desse tempo, 1.500 (mil e quinhentos) minutos são destinados à formação geral do estudante, referente à Base Comum, distribuídos em seis tempos diários de 50 minutos, em cinco dias da semana. Por sua vez, a Parte Flexível, a qual é constituída de atividades complementares para a formação ampliada do estudante, acontecerá com oficinas e projetos pedagógicos direcionados à construção de desenvolvimento de habilidades específicas ou do seu itinerário formativo. O tempo relativo à Parte Flexível deve ser distribuído em três dias da semana, com cinco tempos de 50 minutos cada, sendo: a) três tempos semanais (um tempo em cada dia) para a Formação de Hábitos Individual e Social (horário do almoço); b) três tempos para projetos pedagógicos de Matemática e dois para os de Língua Portuguesa; c) sete tempos para projetos e oficinas pedagógicas, de acordo com a conveniência da unidade escolar (SEDF, 2018, p. 43).
d) Organização pedagógica	A organização pedagógica para a distribuição das atividades da grade curricular poderá ser no contraturno (a Base Comum em um turno e a Parte Flexível em outro), ou entremeadado (tanto a Base Comum quanto a Parte Flexível no mesmo turno). Entretanto, independentemente da forma escolhida, o atendimento deve ser planejado para uma prática articulada e diferenciada, principalmente, da Parte Flexível, cujo objetivo é possibilitar vivências pedagógicas mais significativas para o estudante, estimulando-o a participar ativamente da construção de conhecimentos diversificados, da organização de experiências curriculares contextualizadas, da promoção de experiências sociais com temas e situações-problema presentes na sua realidade, aprofundando e alargando a compreensão crítico-reflexiva de si próprio e do seu mundo (SEDF, 2018, p. 43-44).

Fonte: Adaptado pelo autor de Diretrizes Pedagógicas e Operacionais da Educação Integral (SEDF, 2018).

Nesse sentido, conforme informações do Quadro 3, os espaços-tempos do EMTI deverão ser aproveitados pedagogicamente para a formação integral do estudante, incluindo os horários destinados à refeição e ao intervalo, constituído o tempo do almoço para a Formação de Hábitos Individual e Social: ações pedagógicas de natureza lúdica, cultural e de formação humanística (SEDF, 2018, p. 53).

Conforme as Diretrizes Pedagógicas e Operacionais da Educação Integral (2018, p. 55; cf. CANDAU *et al.*, 1995), as práticas de *oficinas das aprendizagens* diferenciam-se da conjuntura das aulas tradicionais, expositivas-discursivas, de memorização, pois, no EMTI, o foco é considerar as oficinas de desenvolvimento humano.

A oficina constitui um espaço de construção coletiva do conhecimento, de análise da realidade, de confronto e troca de experiências. A atividade, a participação, a socialização da palavra, a vivência de situações concretas através de sócio dramas, análise de acontecimentos, a leitura e a discussão de textos, o trabalho com distintas expressões da cultura popular, são elementos fundamentais na dinâmica das oficinas pedagógicas. Portanto, conforme aponta Kisnerman, apud Omiste; López; Ramirez (2000, p.178), as oficinas são unidades produtivas de conhecimentos a partir de uma realidade concreta, para serem transferidas a essa realidade a fim de transformá-la.

Nesse sentido, o EMTI, em sua parte flexível, deve desenvolver toda a potencialidade humana por meio das *oficinas de e para as aprendizagens*, que correspondam, por um lado, ao diagnóstico da realidade social da comunidade escolar, descrito no projeto político-pedagógico,

e, por outro, contribuam para o desenvolvimento das múltiplas dimensões do desenvolvimento integral humano. Nessas oficinas, o estudante do EMTI é sujeito social histórico em desenvolvimento de suas plenitudes, especialmente, as que se relacionam com as esferas social, política e cidadã.

Segundo a SEDF (2018, p. 57), 13 unidades escolares do ensino médio aderiram ao Programa do EMTI no DF em 2017-2018, conforme discriminado a seguir:

Quadro 4 – Escolas de ensino médio em tempo integral no DF 2018

TIPOS DE EMTI	ESCOLAS
Ensino médio integrado à educação profissional (Ensino médio técnico integrado – EMTI):	1. Centro de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional do Gama (CEMI Gama) – Curso Técnico em Informática – CRE Gama; e 2. Centro Educacional 01 do Cruzeiro (CED 01) – Curso Técnico de Informática para Internet – CRE/PP.
Escolas do campo (Ensino médio em tempo integral – EMTI):	3. Centro Educacional Incra 08 (CED Incra 08) – CRE Brazlândia; e 4. Centro Educacional Taquara (CED Taquara) – CRE Planaltina.
Centros de ensino médio (Ensino médio em tempo integral – EMTI):	5. Centro de Ensino Médio 01 de Brazlândia (CEM 01) – CRE Brazlândia; 6. Centro de Ensino Médio Júlia Kubitschek (CEM JK) – CRE Núcleo Bandeirante; 7. Centro de Ensino Médio da Asa Norte (CEAN) – CRE PP; 8. Centro de Ensino Médio 03 de Taguatinga (CEM 03) – CRE Taguatinga; 9. Centro de Ensino Médio Escola Industrial de Taguatinga (Cemeit) – CRE Taguatinga; e 10. Centro de Ensino Médio de Taguatinga Norte (CEMTN) – CRE Taguatinga.
Centros educacionais (Ensino médio em tempo integral – EMTI):	11. Centro Educacional do Lago Norte (CEDLAN) – CRE/PP; 12. Centro Educacional do Lago Sul (CEDLAGO) – CRE/PP; e 13. Centro Educacional 07 de Taguatinga (CED 07) – CRE Taguatinga.

Fonte: Diretrizes Pedagógicas e Operacionais da Educação Integral (SEDF, 2018).

Nesse sentido, o Ministério da Educação, por meio da Portaria nº 2.116, de 6 de dezembro de 2019¹⁸, reitera, no Art. 1º, que a “proposta pedagógica das escolas de Ensino Médio em Tempo Integral terá por base a ampliação da jornada escolar e a formação integral e integrada do estudante, tendo como pilar a BNCC e a nova estrutura do ensino médio”. No Art. 6º, a referida portaria elenca as escolas das secretarias de educação que são elegíveis para o Programa do EMTI:

I - mínimo de quarenta matrículas no primeiro ano do ensino médio, de acordo com o Censo Escolar mais recente; II - alta vulnerabilidade socioeconômica em relação à respectiva rede de ensino, considerando o indicador socioeconômico desagregado por escola; III - existência de pelo menos três dos seis itens de infraestrutura exigidos a esta Portaria, necessariamente registrados no Censo Escolar mais recente ou comprovados pelas SEE no ato da adesão; IV - escolas de ensino médio em que mais de 50% dos alunos tenha menos de 35 horas semanais de carga horária, de acordo com o último Censo Escolar; e V - não ser participante do Programa. § 1º Serão priorizadas as escolas: I - localizadas nas regiões com menores índices de desenvolvimento

¹⁸ Estabelece novas diretrizes, novos parâmetros e critérios para o Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, em conformidade com a Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 (MEC, 2019b).

humano e com resultados mais baixos nos processos nacionais de avaliação do ensino médio; II - que apresentem Indicador de Nível Socioeconômico das Escolas de Educação Básica - INSE.

Os EMTIs apresentam-se como proposta de formação integral de seus estudantes, principalmente, na oferta das oficinas das aprendizagens, com destaque para: educação financeira, jornal escolar, esporte, lazer, primeiros socorros, empreendedorismo, informática, Libras, experimento científico, projeto de vida, escrita criativa, cursinho escolar, educação em direitos humanos, entre outros. A proposta nesse aspecto cumpre a concepção de educação integral e em tempo integral originária de Anísio Teixeira, principalmente, porque à oferta das oficinas cabe a resposta ao diagnóstico social da UE de EMTI (SEDF, 2018).

Nesse sentido, o ensino médio técnico integrado, que une a formação acadêmica múltipla à formação e certificação técnica, apresenta-se como alternativa para a qualificação dos jovens de ensino médio. De forma especial, as duas propostas de EMTI visam atender ao público oriundo de diversas áreas administrativas do DF, já que os estudantes migram de suas regiões domiciliares e matriculam-se na UE mais conveniente. Esses jovens representam parte da parcela estudantil de perfil de risco de vulnerabilidade socioeconômica, mas, também, desejam se desenvolver em todas as suas potencialidades e ter acesso à certificação profissional. Os EMTIs devem atender às demandas humanas e sociais imaginadas por Anísio Teixeira, inclusive, na experiência com o desenvolvimento por meio de projetos integrativos à comunidade. O potencial criativo e de desenvolvimento das unidades de EMTI é grande, já que o aprendizado por meio das oficinas das aprendizagens é o de aproximar o jovem da ciência, do esporte, da cultura, do mundo do trabalho e da formação cidadã.

Por tudo isso, o EMTI deve contextualizar novos sentidos e significados de aprendizagem e constituição de novos projetos de vida orientados por uma educação “para a Diversidade, Cidadania, Educação em e para os Direitos Humanos e para a Sustentabilidade” (SEDF, 2018; cf. 2014, p. 73), e a EDH se apresenta como opção concreta e prática de DH (ONU, 2010).

2.5 A disciplina de educação em direitos humanos no EMTI no DF: o jovem como sujeito de direitos

A oferta da EDH como disciplina curricular no EMTI é um avanço e uma conquista política para o desenvolvimento da cidadania ativa e participativa (SOUSA, I. F., 2016; NASCIMENTO, 2019a). O programa da EDH fundamenta-se – como base de compreensão

dos conteúdos, historicamente, desenvolvidos e acumulados pela teoria tradicional dos direitos humanos –, conforme Sousa (2016), em conhecimento sobre DH em sua constituição histórica, jurídica, política e normativa e, sobretudo, no desenvolvimento da visão crítica-reflexiva-analítica, proposta de filosofia, estudos e teses de autores e movimentos sociais e políticos embasados pela teoria crítica dos direitos humanos. EDH é conteúdo para a transformação humana em seu contexto social, histórico e político. É, portanto, atributo *da práxis de libertação* e emancipação (FREIRE, 1987).

A abordagem histórico-cultural (SEDF, 2014b) e a educação crítica fundamentam as aulas de EDH, em cujo propósito encontra-se o desenvolvimento *das aprendizagens significativas*, que podem ser concebidas como aprendizado prático de valores ao meio social (SEDF, 2018). Essa metodologia de ensino e aprendizagem fundamenta-se na valorização da experiência juvenil para associá-la à legislação em direitos humanos, ressignificando formulações, discursos e comportamentos gerais que possam contribuir para a negação ou invisibilização dos direitos humanos em caráter de afirmação da dignidade humana. As aulas de EDH são construções coletivas fundamentadas a partir das narrativas juvenis (NASCIMENTO, 2019a).

A proposta pedagógica da disciplina de EDH no EMTI, em conformidade com as DNEDH (2012), tem por princípios: educação para a cidadania, formação de valores, vivência da solidariedade e da cultura da paz, desenvolvimento humano integral e construção de projetos de vida (SEDF, 2018). Objetiva-se que os estudantes, na formação de um projeto de vida pessoal e profissional, se constituam como cidadãos ativos, participativos, crítico-reflexivos e emancipados, ou seja, que se desenvolvam como sujeitos sociais históricos à luz de uma educação multidimensional (BNCC, 2019).

A EDH no EMTI do DF apresenta as seguintes características como parte flexível do currículo de ensino médio: a) metodologia de ensino e aprendizagem baseada na construção coletiva na qual o conhecimento histórico e social dos estudantes fundamenta as discussões acerca das temáticas estudadas; b) estudo dos direitos humanos sob a vertente tradicional normativa-jurídica-política, na qual os estudantes têm acesso ao conhecimento acerca da legislação; c) aprofundamento crítico-reflexivo por meio da vertente crítica dos direitos humanos, em cujo arcabouço se analisa o direito e a justiça sob a perspectiva da teoria crítica dos direitos humanos¹⁹; d) proposta de educação para a vida, pois os conteúdos devem se tornar

¹⁹ A “concepção histórica-crítica dos direitos humanos [...] entende o direito como processo histórico de libertação que se realiza pela mediação dos direitos humanos, na enunciação de uma legítima organização

expressão de valores para as práticas sociais, por isso, as temáticas estudadas são caracterizadas como fundamentos para as *aprendizagens significativas*; e e) o jovem do EMTI é considerado *sujeito de direitos* humanos, por isso, o processo de ensino e aprendizagem da EDH é em si o percurso de desenvolvimento de cidadania (NASCIMENTO, 2019a).

Nesse sentido, as Diretrizes da Educação Integral (SEDF, 2018, p. 63) reconhecem o estudante como “um sujeito plural, único e coletivo, pertencente ao mundo tecnológico, conhecedor de seus direitos e deveres e protagonista da sua própria história”. Aos jovens de ensino médio – em referência à diversidade humana e cultural juvenil, além dos contextos socioeconômicos diversos – pretende-se uma educação de desenvolvimento múltiplo para a formação de projetos de vida em face da multidimensionalidade do ser (SEDF, 2018).

O programa de EDH no EMTI é uma construção contínua e coletiva, em diálogo de desenvolvimento mútuo, que faz referência ao diagnóstico escolar e social da UE, ao seu projeto político-pedagógico e aos objetivos da educação integral (SEDF, 2018). É, portanto, um currículo aberto, flexível e representativo dos jovens que constituem a UE.

Jovens de EMTI e EDH como constituidora de *sujeito de direitos* representam sujeito e objeto nesta pesquisa social reconstrutiva. A esse respeito, segundo Dayrell (2003, p. 41), “construir uma definição da categoria juventude não é fácil, principalmente porque os critérios que a constituem são históricos e culturais (...) juventude é, ao mesmo tempo, uma condição social e um tipo de representação”. A concepção adotada nesta pesquisa é a de que o jovem é um sujeito social (DAYRELL, 1999, 2003). Para Dayrell (2003, p. 43):

O sujeito é um ser social com uma determinada origem familiar, que ocupa um determinado lugar social e se encontra inserido em relações sociais. (...) O sujeito é um ser singular, que tem uma história, que interpreta o mundo e dá-lhe sentido, assim como dá sentido à posição que ocupa nele, às suas relações com os outros, à sua própria história e à sua singularidade. (...) O sujeito é ativo, age no e sobre o mundo, e nessa ação se produz e, ao mesmo tempo, é produzido no conjunto das relações sociais no qual se insere.

O jovem como *sujeito social*, segundo Dayrell (2003), referencia que a concepção de juventude está para além das imagens socialmente construídas e difundidas no meio social de que juventude é sinônimo de problema social ou de que os jovens, em razão da inexperiência, seriam incapazes de ter uma vida produtiva e comprometida, além de representativa da identidade juvenil. Portanto, jovens são sujeitos sociais históricos em processos de

social de liberdade”, segundo Sousa (2016, p. 88-89; cf. Lyra filho, 1984). A teoria crítica dos direitos humanos possui por concepção “processos históricos de lutas por direitos” (SOUSA JÚNIOR, 2015, p. 37). Pertencem a essa teoria: Sánchez Rubio, Herrera Flores, Sousa Santos, Paulo Freire, Abraham Magendzo, Vera Candau, Hélio Gallardo, Paulo Carbonari, entre outros, e os autores de *O Direito Achado na Rua*: Lyra Filho, Sousa Júnior, Nair Bicalho de Sousa, Escrivão Filho, entre outros (SOUSA, 2016).

autoconhecimento e desenvolvimento. As percepções ontológica e sociológica definem “o jovem como *sujeito de direitos*, e os problemas que o atingem podem ser vistos como expressão de necessidades e demandas” (DAYRELL; CARRANO, 2014, p. 108).

Os autores, a respeito do jovem ser sujeito social e histórico, e em referência ao desenvolvimento da identidade juvenil em uma sociedade globalizada, afirmam que:

A construção das identidades tem sido cada vez mais afetada pelas transformações globais profundas que modificam as realidades mais próximas e também a intimidade do Eu. Vivemos numa sociedade planetarizada onde as transformações sociais são cada vez mais frequentes e intensas, numa outra relação com o tempo e o espaço. Uma sociedade na qual o eixo fundamental é a produção e a circulação de informações e, especialmente, um tipo particular de informação, que é a imagem. Por meio da intensificação da velocidade das informações, os jovens entram em contato (e, de alguma forma, interação) com as dimensões locais e globais, que são determinadas mutuamente, mesclando singularidades e universalidades. Assim, obtêm acesso a diferentes modelos sociais e modos de ser e de viver que acabam por interferir nos processos identitários. (DAYRELL; CARRANO, 2014, p. 123).

A esse respeito, Weller (2014, p. 148-149) afirma que, para que os jovens de ensino médio assumam a função de “agentes revitalizadores da sociedade como Karl Mannheim preferiu definir, é preciso investir tanto na formação voltada para o domínio de conhecimentos necessários para que possam desenvolver projeto de vida” como na formação como sujeitos “em processo de construção de identidades e pertencimentos”. Nesse sentido, Sposito (2009) confirma que a compreensão da juventude necessita ser apreendida, especialmente, em suas relações com a realidade social e histórica, com as desigualdades sociais, com a cultura, mas também com as questões de gênero e de cunho étnicorracial.

Especialmente, nas ciências sociais, o conceito de geração de Karl Mannheim demonstra um alcance epistemológico e ontológico para a compreensão da juventude, uma vez que:

O conceito de gerações de Mannheim e sua acurada elaboração sobre a posição, a conexão e a *unidade geracional* rompem com a ideia de uma unidade de geração concreta e coesa e nos instiga a centrar nossas análises nas *intenções primárias documentadas nas ações e expressões de determinados grupos*, ao invés de buscarmos caracterizar suas especificidades enquanto grupo. Perguntar-se pelos motivos das ações desses atores coletivos envolvidos em um processo de constituição de gerações, implica ainda em uma análise da conjuntura histórica, política e social a partir de uma perspectiva que poderíamos situar no nível *macro*, bem como do conhecimento adquirido pelos atores nos espaços sociais de experiências conjuntivas, e que poderíamos denominar como sendo uma análise no campo *micro*. (WELLER, 2010, p. 219-220).

Nesse contexto, Weller (2005, p. 103), em referência aos estudos sobre juventude, afirma que “a compreensão de juventude como uma categoria que possui dois sexos, bem como distintas origens étnicorraciais e de classe, permanece” ausente. É necessário, portanto, “maior compreensão dos contextos sociais/relacionais a partir dos quais as/os jovens elaboram suas

visões de mundo e constroem suas identidades” (WELLER, 2005, p. 103). Nesse sentido, Weller (2005, p. 112) informa que:

[...] as pesquisas sobre juventude continuam operando com definições há muito tempo criticadas nos estudos sobre gênero e relações raciais, ou seja, com uma concepção de juventude como categoria pré-social, caracterizada pela crise biológica e emocional vivida no processo de transição para a vida adulta. No entanto, se quisermos entender o que vem a ser juventude e como ela é vivida de fato pelos adolescentes e jovens de ambos os sexos, será necessário dedicar maior importância às descrições e narrativas dos atores envolvidos associada à reflexão teórico-metodológica e à análise rigorosa dos dados empíricos.

Segundo Groppo (2015), no contexto do desenvolvimento das teorias críticas da juventude, a sociologia da juventude de Mannheim é pioneira. As teorias críticas e pós-críticas (da juventude) passaram a ver o potencial contestador dos jovens como algo positivo, renovador das sociedades, desenvolvendo, na área da sociologia da juventude, o seu caráter sócio-histórico, entre outros, além das categorias de classe, de gênero, étnicorracial e das diversidades dos jovens, e desnaturalizando da categoria juventude o caráter natural ou biológico, a concepção naturalista, tão-somente.

A esse respeito, Weller (2010, p. 218-219) completa:

Mannheim compreende as gerações a partir de suas relações com o meio social (*milieu*), os sexos, a faixa etária, dentre outros (cf. Bohnsack & Schäffer, 2002: 250-253 e Schäffer, 2003: 77-86). Tal perspectiva é ainda mais evidente quando uma geração passa a ser concebida não somente em distinção às outras gerações ou às posições geracionais – como sugerido por alguns estudiosos (cf. Bude, 2000) –, mas também em relação aos aspectos em comum existentes entre os membros de uma conexão geracional. Essa dimensão é elaborada com maior perspicácia nos trabalhos publicados somente a partir de 1980, nos quais Mannheim introduziu os espaços sociais de experiências conjuntivas (*konjunktive Erfahrungsräume* – cf. Weller, 2005) como elemento de análise.

A relação entre a EDH como disciplina no EMIT e seu potencial para a formação das futuras gerações traz reflexões importantes acerca do jovem, como sujeito social e histórico, das fundamentações acerca de geração e do papel da EDH como processo de *práxis da libertação*. Juventude como categoria sócio-histórica precisa ser enxergada em sua heterogeneidade, na diversidade cultural e humana, pois, nos EMTIs, existem diferentes grupos juvenis, que têm suas realizações e escolhas influenciadas por contextos amplos, complexos e em referência ao desenvolvimento das identidades culturais.

Desse modo, as experiências formativas com a EDH podem conduzir os jovens estudantes à experiência geracional e ao desenvolvimento de grupos sociais e políticos democráticos e solidários. Essa conjectura pode ser pensada na situação de geração, na qual os indivíduos estariam experienciando uma situação comum, em posições semelhantes, como

grupo integrado, mas em que o conteúdo (o repertório de sentidos) poderia ser absorvido de forma diferenciada. Compreende-se nessa hipótese que as questões de classe, étnicorraciais, de gênero, de identidade sexual, por exemplo, influenciariam a unidade geracional. Ainda no campo das possibilidades, será a voz dos jovens que poderá responder com maior profundidade sobre o alcance da EDH como disciplina para a formação cidadã, entre outros, já que essa se apresenta, sob a perspectiva crítica dos DH, como educação de valorização das identidades juvenis, também, para a consolidação dos direitos das gerações presentes e futuras. A experiência com a EDH no EMTI pode se tornar um espaço de compartilhamentos de experiências e valores e gerar a conexão entre os diversos jovens.

3 ABORDAGEM E PROCEDIMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

O objetivo desta pesquisa é compreender o entendimento dos jovens do ensino médio em tempo integral sobre direitos humanos e as contribuições da disciplina de educação em direitos humanos para a formação de *sujeito de direitos*. Partindo dessa intencionalidade, o presente capítulo apresenta os pressupostos teórico-metodológicos que caracterizam a pesquisa qualitativa reconstrutiva. Para Bohnsack (2020, p. 44), nesse procedimento, “as etapas da pesquisa, os passos de levantamento e de apuração somente são desenvolvidos durante o próprio processo de pesquisa”. O método documentário, portanto, se configura como procedimento reconstrutivo, pois favorece a “[...] reconstrução de orientações para a vida de jovens, e, mais precisamente, de orientações coletivas” sobre experiências e eventos comuns (BOHNSACK, 2020, p. 44).

Este capítulo está organizado em três seções. Na primeira, intitulada *O método documentário e a perspectiva da pesquisa qualitativa comparada em educação*, trata dos fundamentos da Sociologia do Conhecimento de Karl Mannheim e do método documentário, a partir dos aportes de Ralf Bohnsack (2013, 2020) e Wivian Weller (2002, 2005, 2010, 2013, 2017). A segunda seção do capítulo, *Grupos de discussão na pesquisa qualitativa reconstrutiva em educação: referência para geração de dados*, apresenta os grupos de discussão como instrumento/procedimento da pesquisa reconstrutiva para geração de dados, especialmente com jovens, sob os aportes teórico-metodológicos de Bohnsack (2020) e Weller (2006, 2013). Por fim, a terceira seção *Organização do corpus da pesquisa*, apresenta os procedimentos metodológicos que foram utilizados para realização da pesquisa empírica.

3.1 O método documentário e a perspectiva da pesquisa qualitativa comparada em educação

No artigo intitulado *Contribuições para a teoria da interpretação das visões de mundo*, de 1921-22, Mannheim apresenta um método voltado para a análise das visões de mundo e das experiências atóricas dos atores sociais, nomeado método documentário de interpretação (WELLER, 2002, 2005, 2010).

A análise comparativa é uma etapa do método documentário, introduzida pelo sociólogo alemão Ralf Bohnsack, no desenvolvimento de grupos de discussão, na década 1980. O método documentário de interpretação tem por um dos princípios básicos a análise comparativa. Segundo Weller (2005), a interpretação passa a ganhar forma ou conteúdo quando

fundamentada na comparação, necessariamente, com outros casos empíricos. Nesse procedimento, o pesquisador social caracteriza uma fala, um comportamento, uma ação ou uma narrativa como algo tácito do meio social, do grupo analisado – o *habitus*, ou o conjunto de valores socialmente construído e internalizado.

As origens do método documentário de interpretação encontram-se na Sociologia do Conhecimento de Karl Mannheim. No entanto, segundo Weller (2005, p. 268), “foi Ralf Bohnsack quem deu uma outra leitura e aplicação ao método, transformando-o em instrumento de análise para a pesquisa social”.

No contexto da pesquisa social qualitativa nas ciências sociais, Weller (2005, p. 266-267) informa, a respeito do método documentário, que:

De acordo com Mannheim, a postura genética é fundamental para a compreensão e explicação do sentido documentário das visões de mundo ou das orientações coletivas dos membros, um grupo, bem como do *modus operandi* de suas ações. O acesso ao sentido documentário de uma frase ou de uma expressão cultural só é possível a partir do processo de interpretação e, por isso, podemos afirmar que ele só acontece de forma receptiva (id. 1964, p. 118). Este caminho implica tanto a exploração de uma via de acesso ao “psíquico do outro” (*Fremdpsyche*) como a inserção no contexto social que, por sua vez, possibilitará a compreensão desse espaço social de experiências conjuntivas (*konjunktiver Erfahrungsraum*) e de suas respectivas representações coletivas (id. 1980, p. 271). (...) O autor afirma que o sentido documentário de uma frase ou de uma expressão cultural está inserida num contexto específico e que, para entendermos o seu significado, é preciso encontrar uma forma de inserção nesse contexto específico (por exemplo, através do trabalho de interpretação), não apenas para conhecê-lo, mas para compreender o significado de determinadas expressões e representações sociais. Neste processo, Mannheim destaca ainda a análise da linguagem e da mudança dos significados das palavras como aspectos fundamentais para a compreensão das mudanças estruturais e transformações do meio social (cf. García, 1993, p. 66).

Mannheim, ao “trazer como proposta metodológica a interpretação documentária da linguagem e do sentido das ações e ou práticas cotidianas [...] propõe uma abordagem que vai além da teoria do indivíduo sobre sua ação e suas intenções” (WELLER, 2013, p. 71). O autor afirma “que é preciso transcender o nível de análise intuitiva ou dedutiva do objeto em questão” (WELLER, 2005, p. 267). O método documentário, nesse sentido, como teoria e prática de interpretação de cunho sociológico aproxima o pesquisador social da interpretação de diferentes contextos sociais, *habitus*, visões de mundo e formas de representação (WELLER, 2013).

A esse respeito, Weller (2005, p. 280) completa:

De acordo com Mannheim (1952), a interpretação não é neutra e estará sempre associada à formação teórica, assim como ao pertencimento geográfico e social daquele que interpreta (*Standortgebundenheit oder Seinsverbundenheit des Denkens*). Não é possível excluir o conhecimento e as experiências adquiridas ao longo da vida do processo de análise. Neste sentido, Bohnsack e Nohl (op. cit. p. 31) afirmam que a interpretação estará sempre vinculada às experiências cotidianas do(a) pesquisador(a), que, por sua vez, estão relacionadas aos seus vínculos sociais, geracionais e de gênero,

à sua formação intelectual, entre outros. No entanto, o método comparativo exerce uma forma de controle sobre o conhecimento teórico e a posição que o(a) pesquisador(a) ocupa na esfera social, na medida em que o meio social e o conhecimento implícito do grupo estudado é analisado através da comparação com outro caso.

Weller (2013, p. 72) informa, ainda, sobre a adaptação do método documentário para a pesquisa empírica desenvolvida pelo sociólogo alemão Ralf Bohnsack na diferenciação dos “três níveis de sentido” da interpretação. Conforme Mannheim²⁰ (1964/1993, p. 103-129), existe um “nível objetivo ou imanente, dado naturalmente”; um “nível expressivo, transmitido por meio das palavras e ações”; e “um nível documentário, como documento de uma ação prática”. Bohnsack dispõe a reconstrução do terceiro nível de sentido no centro da análise empírica, ou seja, ao pesquisador cabe “analisar e reconstruir o sentido dessa ação no contexto social no qual está inserido, no nível documentário de interpretação” (WELLER, 2013, p. 72).

Bohnsack (2020, p. 43) afirma que o “método documentário encontrou principalmente nas ciências sociais e nas ciências da educação” um amplo campo de aplicação como método de pesquisa reconstrutiva. O procedimento do método documentário, ainda segundo Bohnsack (2020, p. 44), é designado por “reconstrutivo” porque “as etapas de pesquisa, os passos de levantamento e apuração só foram desenvolvidos durante o próprio processo de pesquisa. Foram sistematizados e refinados em retrospectiva com base em nosso próprio procedimento”, e, ainda, a relação do pesquisador social “com o objeto de pesquisa é de natureza reconstrutiva”.

Bohnsack (2020, p. 45), na obra Pesquisa Social Reconstrutiva – introdução aos métodos qualitativos, distingue quatro níveis ou fases de reconstrução ou interpretação: “interpretação formulada, interpretação refletida, descrição do discurso e construção de tipos”.

Na primeira fase, a preocupação é identificar os temas e subtemas articulados no decorrer do discurso como um todo e depois – em uma análise detalhada dessa divisão temática – naquelas passagens que, em vista de sua temática geral, são especialmente relevantes para nós. Já que, em decorrência dessa subdivisão do texto, o intérprete formula resumos, denominamos esse passo de *interpretação formulada*. Nesse passo, o quadro, que é decisivo para verificar como, isto é, com que seletividade o tema é tratado, não é transcendido, não é explicitado. Na *interpretação refletida*, na qual há a seletividade, isto é, a problemática específica no tratamento do tema é evidenciado por meio da contraposição de alternativas, do tratamento do mesmo tema ou de temas semelhantes em outros grupos: tornam-se visíveis as contingências. (BOHNSACK, 2020, p. 46).

²⁰ A tradução da obra de Mannheim (em espanhol) encontra-se em: MANNHEIM, K. **El problema de las generaciones** (1993). REIS, pp. 193-242. «Das Problem der Generationen» (1928), Kolner Vierteljahreshfte für Soziologie, VII, 2: 157-185; 3: 309-330. Reproducido en Wissenssoziologie, Kurt H. Wolf (ed.), Neuwied, Luchterhand, 1970, pp. 509-565. Traducido al inglés como «The Problem of Generations», en Essays on the Sociology of Knowledge, Paul Kecskemeti (ed.), Londres, Routledge and Kegan Paul, 1952, pp. 276-322.— Nota del traductor: Las páginas de referencia que se indican en el texto para facilitar la comprobación corresponden a la edición alemana editada por Kurt Wolf, que es la más habitualmente citada en la literatura. Traducción de Ignacio SÁNCHEZ DE LA YNCERA, 1993.

A esse respeito, Bohnsack (2020, p. 51) informa que a “interpretação refletida no desenvolvimento do discurso” demonstra que “as correlações de significado, aqueles padrões de orientação, os objetos de interpretação, se desenvolvem de modo processual no desenvolvimento do discurso”. O autor explica a “descrição do discurso”, nesse contexto, como uma das dimensões da compreensão do sentido documentário da pesquisa reconstrutiva, que referencia o “contexto existencial”, ou “pano de fundo existencial” (cf. Mannheim), por exemplo, dos jovens participantes de um grupo de discussão.

Nas descrições e narrativas, desdobradas discursivamente pelos jovens como respostas às perguntas sobre suas orientações de vida, documenta-se também o cenário das representações coletivas e os processos e contextos de experiência que estão por detrás, sem o qual não poderíamos compreender as orientações coletivas. Interpretamos de forma documentária quanto sondamos essas descrições e narrativas em vista de seu teor metafórico. Isso significa: tentamos apreender de modo teórico e conceitual aquilo que, a princípio, nos é dado de forma “ateórica”, isto é, que não é conceitualizado. Como Mannheim expôs em suas reflexões sobre a interpretação da totalidade da visão de mundo, são justamente nesses âmbitos do ateórico, do não apreendido de modo teórico e conceitual, que a visão de mundo se documenta de forma mais abrangente, visto que, esses âmbitos estão diretamente ligados à prática cotidiana. (BOHNSACK, 2020, p. 57-58).

Após a realização da interpretação formulada e refletida, a etapa, portanto, da *descrição discursiva* realiza a comunicação dos resultados da interpretação textual do texto discursivo, as transcrições. É um trabalho de “apresentação, sintetização e condensação” (BOHNSACK, 2020, p. 69). A construção de *tipos* segue à *descrição discursiva*, que permanece como referencial principal à constituição da tipologia, “mas, no decorrer da formação da tipologia, os casos adquirem a relevância de documentos e exemplificações de um tipo” (BOHNSACK, 2020, p. 69).

A respeito da construção de tipos, Bohnsack e Weller (2013, p. 83) informam que as etapas do método documentário, assim como a análise comparativa, têm por objetivo a construção de tipos. Esses “podem ser estabelecidos quando constatamos – por meio da análise comparativa de distintos grupos – um modelo de orientação que se repete, ou quando encontramos diferentes modelos de orientação ou estratégias de enfrentamento de uma determinada situação” (BOHNSACK; WELLER, 2013, p. 83). Por isso, Bohnsack e Weller (2013, p. 80) informam que o trabalho de análise do pesquisador social no método documentário requer “transcender o nível de análise intuitivo ou dedutivo e atingir um nível de análise que, [...] interpreta e reconstrói os modelos ou quadros nos quais as visões de mundo de determinados grupos foram construídos e que orientam as ações dos sujeitos”, assim como no acesso às estruturas que fundamentam essas ações.

O fundamento de uma pesquisa a partir dos casos empíricos presentes nos grupos de discussão, do método documentário, especialmente em uma perspectiva de pesquisa comparada em educação, é o de compreender os sentidos presentes nos relatos biográficos e tornar esses dados teóricos ou pensar criticamente sobre o real sentido das experiências juvenis, em contextos sócio-históricos distintos. Além disso, principalmente, sem violar o caráter cultural do indivíduo e do coletivo, que representam gênero, raça, lugares, valores, sonhos e desejos (WELLER; PFAFF, 2013).

No grupo de discussão, Bohnsack (2020, p. 31) afirma que, no papel de pesquisador social, se pode “entender de forma mais clara quando se vivencia o indivíduo na comunicação com aqueles com os quais ele se comunica no cotidiano, dentro de *contexto social habitual*”, já que, sobretudo, as “referências que os indivíduos fazem uns dos outros geram um *contexto comunicacional*. Na pesquisa social reconstrutiva, se interpretam ‘os símbolos, a língua, as metáforas, as imagens’, os meios simbólicos que constituem o contexto social internalizado”. Nesse sentido, *contexto social* é a palavra-chave na pesquisa qualitativa reconstrutiva (BOHNSACK, 2020).

De acordo com essa perspectiva de intérpretes do mundo social, os cientistas sociais têm como uma de suas tarefas descobrir o modo como os agentes do cotidiano constroem suas realidades social e histórica, o modo como interrelacionam vivências, principalmente, “interpretam esse mundo, e quais métodos cotidianos de comunicação aplicam, já que a constituição da realidade social ocorre em processos de interação” (ROSENTHAL, 2014, p. 50).

Weller *et al.* (2002, p. 377), por fim, afirmam que, segundo Bohnsack, existem pelo menos três razões que justificam a necessidade de reconsiderar o pensamento de Mannheim no início deste século para as pesquisas qualitativas reconstrutivas:

A associação do conhecimento e do pensamento ao contexto local, que o autor denomina como “conhecimento conjuntivo”; Desenvolvimento de reflexões metodológicas e de um método de análise da ação e/ou das práticas cotidianas, que vai além da teoria do indivíduo sobre a sua ação e suas intenções. Nesses escritos o autor aponta os tipos de interpretação sociológica e apresenta o método documentário como essencial para a transcendência da postura imanente (o quê) para a postura sociogenética (como); e a contribuição de Karl Mannheim na definição de conceitos como geração, meio social, estilo e habitus. Assim como, visões de mundo.

Portanto, o caminho proposto pelo método documentário na investigação no âmbito da pesquisa qualitativa (social) reconstrutiva (BOHNSACK, 2020) é o de gerar possibilidades de compreensão do sujeito social, que é multidimensional. “Para tanto, é necessário levar em conta a multidimensionalidade dos espaços de experiências ou das tipificações” (WELLER; PFAFF, 2013, p. 84).

O método documentário, nesse sentido e sob a perspectiva de pesquisa qualitativa comparada, encontra fundamentação no próprio processo do método, que tem por um dos princípios básicos a análise comparativa (WELLER; PFAFF, 2013). A *comparação* como atributo da sociologia clássica de Émile Durkheim – seu predecessor Auguste Comte e sucessores – pretendeu estudar a sociedade, apresentando-se como ciência neutra e objetiva e avaliando critérios de análise para a ordem e a coesão social, nas quais um modelo de sociedade industrial moderna, em seus atributos, decorrências e caracterizações gerais, gerava o padrão de cientificidade de método comparativo positivista (COSTA, 2005). O método comparativo sociológico compreensivo-interpretativo, no entanto, adquiriu novas performances a partir do século XX, especialmente, sob a perspectiva crítica e qualitativa da Escola de Frankfurt, entre outros.

O método comparativo utilizado pelas ciências sociais carece, no entanto, de permanente e ampla reflexão metodológica, possuindo em sua essência implicação no plano epistemológico, que remete ao debate sobre os próprios fundamentos de construção do conhecimento em ciências sociais (WELLER, 2017). A questão que se apresenta é de perceber que os modelos sociais desenvolvidos e presentes nas sociedades modernas não abrangem uma unicidade ou convergência, por exemplo, de contextos sociais e históricos diversos e complexos. A pesquisa social qualitativa e comparada nas ciências humanas e sociais torna o pesquisador social um intérprete da contemporaneidade (ROSENTHAL, 2014).

A esse respeito, Weller (2017, p. 931) informa que:

De acordo com Karl Mannheim (1950; 1952), é necessário considerar que não existe uma interpretação e, conseqüentemente, uma comparação neutra. Trata-se de um processo que está associado à formação teórica e metodológica, assim como ao pertencimento geográfico e social do pesquisador ou da pesquisadora. No processo de análise, não é possível excluir o conhecimento e as experiências adquiridas por nós ao longo da vida. No entanto, o método documentário exerce uma forma de controle sobre o conhecimento teórico e a posição que o pesquisador ou pesquisadora ocupa na esfera social, na medida em que o meio social e o conhecimento implícito dos grupos estudados é analisado através da comparação com outros casos. A análise comparativa desempenha, assim, um papel de controle metodológico da compreensão da realidade alheia ou distante, ou seja, de controle das afirmações ou generalizações realizadas sobre a realidade observada.

O método comparativo – enquanto instrumento de análise –, no campo da pesquisa social reconstrutiva (BOHNSACK, 2020), contribui para a fundamentação do método documentário na perspectiva de compreensão da realidade social investigada por uma nova postura do pesquisador. “Trata-se de uma mudança que, ao invés de perguntar o que é a realidade social na perspectiva dos atores, irá questionar como esta perspectiva está constituída” (WELLER; PFAFF, 2013, p. 73).

Nesse sentido, Weller (2017, p. 929) afirma que:

O processo da comparação não é motivado apenas pela escolha de um tema e de métodos específicos para o tipo de estudo que se pretende realizar. Também está guiado por pressupostos que orientam essas escolhas, que podem estar fundamentados em interesses acadêmicos, políticos, econômicos, culturais ou sociais. Nesse sentido, torna-se necessário refletir sobre os pressupostos que motivam a realização de um estudo comparado.

Portanto, na pesquisa qualitativa comparada, faz-se necessária a reflexão metodológica em todas as etapas, já que o método comparativo – como instrumento de análise de pesquisa – deve estar presente na formulação dos objetivos de pesquisa. Nesse sentido, o pesquisador social pode apropriar-se da atitude de julgar a cultura do outro conforme os valores de sua própria cultura, tornando-o resistente à experiência da alteridade. Weller (2017) informa que conhecer o outro e relativizar os seus próprios costumes, ou cultura, é o oposto da atitude positivista etnocêntrica.

As relações de alteridade e a produção cultural da diferença decorrentes da comparação, quando tematizadas pelos pesquisadores, possibilitam um princípio de entendimento recíproco de diferenças culturais existentes nas sociedades pluriétnicas que caracterizam grande parte dos estados nacionais contemporâneos, assim como uma maior capacidade de compreensão das relações entre indivíduos e nações em suas especificidades. No processo de aprendizagem *com* e *sobre* o outro também aprendemos mais sobre nós mesmos, ou seja, aquilo que nos parecia familiar passa a ser estranho por meio da comparação. Nesse sentido, a riqueza de um estudo comparado não está apenas na capacidade de desvelamento de situações e realidades desconhecidas, mas também daquilo que não sabíamos sobre nós mesmos. (WELLER, 2017, p. 934).

Portanto, a perspectiva desta pesquisa qualitativa comparada em educação é de reconhecer que existem culturas diferentes, e o método documentário, representa um potencial epistemológico para o desenvolvimento de pesquisas interculturais e de reconhecimento do outro, do potencial humano para o próprio desenvolvimento, inclusive no direito à integridade das identidades culturais, especialmente, no propósito de compreender as visões de mundo de jovens do EMTI.

3.2 Grupos de discussão na pesquisa qualitativa reconstrutiva em educação: referência para geração de dados

Os grupos de discussão, como técnica de geração de dados da pesquisa qualitativa reconstrutiva, permitem (re)compor sentidos por meio da escuta e análise discursiva. É a partir dos estudos do sociólogo Ralf Bohnsack na década de 1980, e com base na Sociologia do

Conhecimento de Karl Mannheim, que os grupos de discussão se tornam método fundamental de investigação na pesquisa social (WELLER *et al.*, 2002).

Os grupos de discussão, segundo Weller (2006, p. 244), passaram a ser utilizados na pesquisa social empírica pelos integrantes da Escola de Frankfurt “a partir dos anos 50 do século passado, especificamente em um estudo realizado em 1950-51 e coordenado por Friedrich Pollok, no qual foram realizados grupos de discussão com 1.800 pessoas de diferentes classes sociais”. Posteriormente, ao final da década de 1970, “esse procedimento recebeu um tratamento ou pano de fundo teórico-metodológico – ancorado no interacionismo simbólico, na fenomenologia social e na etnometodologia –, caracterizando-se como um método e não apenas” como uma técnica de pesquisa de opiniões (WELLER, 2006, p. 244).

Como *método de pesquisa*, os grupos de discussão passaram a ser utilizados a partir da década de 1980, principalmente nas pesquisas sobre jovens. No Brasil, têm sido utilizados, principalmente, nas pesquisas de mestrado e doutorado no campo dos estudos sobre “juventude, educação e culturas juvenis” e “sobre representações de gênero de professores e professoras” (WELLER, 2013, p. 58).

Weller (2006, p. 247) afirma que:

[...] Os grupos de discussão representam um instrumento por meio do qual o pesquisador estabelece uma via de acesso que permite a reconstrução dos diferentes meios sociais e do *habitus* coletivo do grupo. Seu objetivo principal é a análise dos epifenômenos (subproduto ocasional de outro) relacionados ao meio social, ao contexto geracional, às experiências de exclusão social (...). A análise do discurso dos sujeitos, tanto do ponto de vista organizacional como dramaturgico, é fundamental e auxiliará na identificação da importância coletiva de um determinado tema.

O grupo de discussão, segundo Bohnsack (2020), consiste em um procedimento reconstrutivo social, que busca apreender experiências comuns ou semelhantes de aspectos biográficos comuns, por exemplo, aos espaços de experiências no contexto de construção da realidade social, visões de mundo específicas do meio social e da geração.

Nesse sentido, Weller (2006, p. 246) reflete que

Bohnsack integra em seu método de interpretação dos grupos de discussão tanto a perspectiva ‘interna’ – que visa reconstruir o modelo de orientação por meio do qual os integrantes do grupo interagem e verificar a emergência e a processualidade dos fenômenos interativos –, como a perspectiva ‘externa’, voltada para a análise da representatividade desses fenômenos interativos em uma determinada estrutura. Essa dupla perspectiva de análise rompe, de certa forma, com a tradição interacionista predominante em algumas pesquisas da década de 1970, nas quais a relação entre o grupo pesquisado e o contexto social permanecia em segundo plano (Bohnsack; Schäffer, 2001).

Desse modo, Bohnsack atualizou a interpretação documentária, tanto do ponto de vista do método como da metodologia, e a transformou em um instrumento de análise para a pesquisa qualitativa social empírica de modo reconstrutivo. Weller (2005, p. 268) informa que Bohnsack coloca “a reconstrução do terceiro nível de sentido no centro da análise empírica, o que significa que, ao invés da reconstrução de uma ação (nível objetivo ou imanente), passaremos a reconstruir o sentido dessa ação no contexto social em que está inserida”. O nível documentário, segundo Bohnsack, implicaria uma observação de segunda ordem, no qual se encontra o conhecimento tácito dos atores (cf. LUHMANN, 1990, p. 68-121; cf. POLANYI, 1985; cf. BOHNSACK, 2001 apud WELLER, 2005).

Por tudo isso, Weller (2013, p. 55) argumenta que os grupos de discussão “constituem um procedimento distinto, tanto no que diz respeito ao papel do pesquisador como em relação aos objetivos que se quer alcançar”. O pesquisador assume a posição, conforme definiu Mannheim (1982), *sociogenética ou funcional*, realizando discussões balizadas por “como” se constitui e se desenvolve a realidade social, descrita e narrada, e não “por quê”. Sendo assim, “o objetivo maior do grupo de discussão é a obtenção de dados que possibilitem a análise do contexto ou do meio social dos entrevistados, assim como de suas visões de mundo ou representações coletivas” (WELLER, 2013, p. 56).

Nesse sentido, Weller (2013, p. 58) informa, ainda, que:

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

Portanto, o procedimento dos grupos de discussão atua na *análise do meio social* por meio da reconstrução das orientações coletivas dos participantes. Bohnsack (2020, p. 145) explica que “meios sociais ou espaços de experiência conjuntiva se constituem com base em aspectos comuns na biografia”, assim como esses espaços de experiências são caracterizados, justamente, pelos aspectos que distinguem suas orientações ou “constructo social da biografia”.

Weller (2006, p. 247) expõe as razões que tornam os grupos de discussão um método de pesquisa pertinente à investigação com jovens, sujeitos sociais, ou seja, “um instrumento por meio do qual o pesquisador social estabelece a reconstrução dos distintos meios sociais”. Berger e Luckmann (2004), a esse respeito, afirmam que a (re)construção social da realidade faz referência à intersubjetividade do sujeito social e à sua biografia, porque ele constrói a realidade social ao mesmo tempo que é por ela influenciado. Grupos de discussão com jovens, como

procedimento da pesquisa reconstrutiva, fundamentados na Sociologia do Conhecimento, abordam os “aspectos sociológicos da realidade e do conhecimento, pela análise dos fundamentos do conhecimento na vida cotidiana, pela análise da sociedade como realidade objetiva e como realidade subjetiva”, transparecendo contextos sociais (SOARES, 2017, p. 317), pois sujeitos sociais vivem em um mundo social simbólico, interpretável (ROSENTHAL, 2014).

A revelação do *habitus* no processo de reconstrução dos quadros de orientação coletiva se referencia, de igual modo, na perspectiva de internalização e acumulação de capitais culturais em processos de socialização e coesão social. A esse respeito, Setton (2002, p. 65), referenciando-se em Bourdieu (1982), descreve “*habitus* como esquemas individuais socialmente estruturados”, como capital cultural internalizado. A autora completa afirmando que:

Habitus é então concebido como um sistema de esquemas individuais, socialmente constituído de disposições estruturadas (no social) e estruturantes (nas mentes), adquirido nas e pelas experiências práticas (em condições sociais específicas de existência), constantemente orientado para funções e ações do agir cotidiano. Pensar a relação entre indivíduo e sociedade com base na categoria *habitus* implica afirmar que o individual, o pessoal e o subjetivo são simultaneamente sociais e coletivamente orquestrados. O *habitus* é uma subjetividade socializada (Bourdieu, 1992, p. 101). *Habitus* é um instrumento conceptual que auxilia a apreender uma certa homogeneidade nas disposições, nos gostos e preferências de grupos e/ou indivíduos produtos de uma mesma trajetória social. (SETTON, 2002, p. 63).

Nesse contexto, grupos de discussão têm sido utilizados como pesquisa qualitativa reconstrutiva – desde Bohnsack, nos anos 1980 – para a investigação e análise de fenômenos característicos da juventude. Weller (2006, p. 246) apresenta *as tipologias* advindas da contribuição de pesquisa realizada por meio dos grupos de discussão:

a) Tipologia de desenvolvimento (*Entwicklungstypik*) – voltada para a análise das mudanças biográficas relacionadas às experiências adquiridas na fase de transição entre a adolescência e a vida adulta; b) Tipologia geracional (*Generationstypik*) – das características comuns de um mesmo grupo etário, muitas vezes, em contraposição às gerações mais velhas; c) Tipologia do meio social (*Milieu oder sozialräumlichkeitstypik*) – das relações entre origem social e orientação biográfico-profissional; d) Tipologia de formação educacional (*Bildungstypik*) – relacionada às diferenças entre os tipos de escola (por exemplo: entre alunos de escolas públicas x escolas particulares); e) Tipologia de gênero (*Geschlechtstypik*) – voltada, por exemplo, para a análise das diferenças biográficas e das escolhas profissionais de jovens de ambos os sexos.

Damasco (2019, p. 5) informa que o emprego de grupos de discussão em pesquisas qualitativas em educação sobre jovens com a opção metodológica do método documentário se consolidou nas pesquisas de pós-graduação, em diversos temas e contextos investigativos, já que o MD objetiva “a percepção das visões de mundo por meio da reconstrução dos dados orais ou visuais e que a realização de triangulação metodológica com outros métodos de análise

propicia um adensamento analítico e significativa compreensão sobre os jovens na contemporaneidade”. Nessa perspectiva, a autora desenvolveu um inventário das produções de 2008 a 2018, entre as quais destaca: Valverde (2008), *Para além do Ensino Médio: a política de cotas da Universidade de Brasília e o lugar do/a jovem negro/a na Educação* (Mestrado – 02 GDs); Iraci Pereira da Silva (2010), *Escola e Relações de Gênero: visões de mundo de jovens de ensino médio de Taguatinga* (Mestrado – 08 GDs); e Damasco (2014), *Contando uma história: o ensino público de línguas estrangeiras a partir das interpretações de jovens e docentes do Distrito Federal* (Doutorado, 18 GDs).

Os grupos de discussão, sob essas premissas, devem ser desenvolvidos, notadamente, como pesquisa reconstrutiva com propósitos de investigação de respostas coletivas em face do quadro de referência do grupo social. Nesse sentido, Weller (2006) apresenta o tópico-guia como condutor do GD. Ele não se caracteriza como um instrumento rígido, no entanto, representa a sistematização do processo epistemológico do método documentário presente no desenvolvimento dos grupos de discussão, com questões que devem estimular os entrevistados. De maneira geral, o tópico-guia dispõe “que a pergunta inicial seja a mesma para todos os grupos, uma vez que se pretende analisá-los comparativamente” (WELLER, 2006, p. 249). Pode-se, portanto, afirmar que o tópico-guia possui a função de integrar as narrativas desenvolvidas pelos e nos GDs, orientar e motivar as discussões e as revelações dos relatos biográficos e consequentes visões de mundo, *habitus* e reconstrução de tipos sociais em referência, também, à apreciação de gerações.

Weller (2013, p. 60) confirma que “o tópico-guia de um GD não é um roteiro a ser seguido à risca e tampouco é apresentado aos participantes para que os mesmos não fiquem com a impressão de que se trata de um questionário com questões a serem respondidas”. O objetivo orientador do tópico-guia, portanto, deve estar presente na atuação do pesquisador social e na sua performance, não invasiva, no desenvolvimento do GD com os jovens.

Nesse sentido, como processo metodológico que deve ser incorporado às pesquisas reconstrutivas, Weller (2006, p. 249) cita os procedimentos elaborados por Ralf Bohnsack (1999) para os grupos de discussão:

[...] Durante a entrevista, o pesquisador deverá: a) Estabelecer um contato recíproco com os entrevistados e proporcionar uma base de confiança mútua; b) Dirigir a pergunta ao grupo como um todo e não a um integrante específico; c) Iniciar a discussão com uma pergunta vaga, que estimule a participação e interação entre os integrantes. Exemplo: Vocês poderiam falar um pouco sobre o vosso grupo? Como foi que ele surgiu?; d) Permitir que a organização ou ordenação das falas fique a encargo do grupo; e) Formular perguntas que gerem narrativas e não a mera descrição de fatos. Deve-se evitar, portanto, as perguntas por que e priorizar aquelas que perguntam pelo como. Exemplo: Como vocês veem o problema da violência no

bairro?; f) Fazer com que a discussão seja dirigida pelo grupo e que seus integrantes escolham a forma e os temas do debate; g) Intervir somente quando solicitado ou se perceber que é necessário lançar outra pergunta para manter a interação do grupo

Especialmente, como instrumento de desenvolvimento do GD, o pesquisador, também, possui a seu favor a possibilidade de lançar ao grupo questões espontâneas, que gerem fruição nas discussões e narrações de situações vividas, e, ainda, conforme Weller (2006, p. 250), perguntas “imanescentes, com o objetivo de aprofundar ou esclarecer dúvidas sobre aspectos discutidos até aquele momento”, assim como, concluída essa parte da entrevista, pode-se realizar “perguntas específicas ao grupo, sobre temas que até então não foram discutidos e que se apresentam como relevantes para a pesquisa”.

A condução dos grupos de discussão, no entanto, exigirá do pesquisador capacidade de gerar ambiente e relação de confiança com os entrevistados. Em razão da análise comparativa, o método exige que seja feita uma mesma pergunta inicial aos grupos de discussão, além de que o entrevistador dirija as questões ao grupo e não a um entrevistado específico, inicie com perguntas que proporcionem a narração, pautadas no “como” e não no “por quê”, permitindo que os entrevistados conduzam o desenvolvimento dos temas e subtemas de forma livre e interativa, com a menor presença de intervenções e questões espontâneas, e que, somente, “intervenha quando os integrantes do GD solicitem e perceba a necessidade de se lançar outra questão para a interação do grupo” (WELLER, 2013, p. 60).

Grupos de discussão não representam economia de tempo ou facilidade de investigação. Ao procedimento metodológico de pesquisa qualitativa reconstrutiva, deve-se associar capacidade de escuta sensível, observação participante para sanar as dúvidas, além da postura ética como pesquisador social, visto que os grupos de discussão se tornam um espaço social de desenvolvimento, reflexão, revisão e empoderamento de conhecimentos sociais (BOHNSACK, 2020; WELLER, 2006, 2010).

3.3 Organização do *corpus* da pesquisa

Neste tópico, serão apresentados a organização do *corpus* da pesquisa, os critérios e os procedimentos metodológicos que foram utilizados para compreender o entendimento dos estudantes do EMTI acerca da disciplina de educação em direitos humanos e sua contribuição para a formação de sujeito de direitos.

O primeiro critério de seleção da região administrativa de Taguatinga-DF, como *locus* da pesquisa, deveu-se pela presença de quatro unidades escolares de EMTI na região. Juntas,

essas unidades contemplavam cerca de 35% dos estudantes matriculados no programa, no Distrito Federal, no ano de 2019. E o segundo critério fez referência às unidades de EMTI que ofertavam a disciplina EDH.

Nas visitas técnicas às unidades de EMTI da região administrativa de Taguatinga-DF, outro critério foi evidenciado para justificar o *locus* da pesquisa. As unidades escolares de EMTI recebem estudantes provenientes de diversas áreas administrativas e cidades do entorno do Distrito Federal. Segundo informação dos estudantes, a motivação seria a busca por melhores escolas e ampliação de conhecimentos acadêmicos com objetivo de aprovação no vestibular. Os estudantes migram de suas regiões residenciais e passam o dia na unidade escolar. Curiosamente, o passe livre estudantil²¹ não atende aos estudantes que perfazem essa jornada entre o estado do Goiás e o DF. Foram identificados estudantes residentes em: Ceilândia-DF, Pôr do Sol-DF, Sol Nascente-DF, Brazlândia-DF (inclusive áreas rurais dessa RA: Incras 06 e 07), Samambaia-DF, Recanto das Emas-DF, Areal (bairro de Aguas Claras-DF), Vicente Pires-DF e Acampamento 26 de setembro (localizado entre Taguatinga-DF e Brazlândia-DF), além das cidades do Goiás: Águas Lindas-GO e Santo Antônio do Descoberto-GO.

Taguatinga-DF, RA-III, foi oficialmente criada por meio da Lei nº 4.545, de 10 de dezembro de 1964, e, atualmente, é considerada a capital econômica do Distrito Federal, especialmente por compor a Unidade de Planejamento Territorial (UPT) Oeste, segundo a Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios (PDAD) 2018 (CODEPLAN, 2019).

A UPT Oeste é composta pelas regiões administrativas de Taguatinga-DF, Ceilândia-DF, Samambaia-DF e Brazlândia-DF. Conforme a PDAD 2018 (CODEPLAN, 2019, p. 9), as principais características da UPT Oeste são: i) maior contingente populacional dentre as UPT, com população urbana de 918.259 habitantes, correspondendo a 31,72% da população do DF; ii) área territorial de 892,67 km², 15,51% da área total do DF; iii) Samambaia-DF, Ceilândia-DF e Taguatinga-DF, situadas na zona urbana consolidada e na zona de dinamização urbana do Plano Diretor de Ordenamento Territorial do DF (PDOT)²², abrigam mais de 1/3 da população do DF; e iv) Principal polo de desenvolvimento urbano do DF.

²¹ A Lei nº 4.462, de 13 de janeiro de 2010, dispõe sobre o Passe Livre Estudantil nas modalidades de transporte público para os estudantes do ensino superior, médio e fundamental (DISTRITO FEDERAL, 2010).

²² Segundo a Lei Complementar nº 803 de 25, de abril de 2009 (alteração da LC Nº 854/12), o PDOT é o instrumento básico da política territorial e de orientação aos agentes públicos e privados que atuam na produção e gestão das localidades urbanas, de expansão urbana e rural do território do Distrito Federal. Segundo a Lei Orgânica do DF, art. 31, o Plano Diretor abrangerá todo o espaço físico do Distrito Federal e regulará, basicamente, a localização dos assentamentos humanos e das atividades econômicas e sociais da população (DISTRITO FEDERAL, 2009a).

Quanto à caracterização da população urbana, a PDAD 2018 apontou que a população da RA III, de Taguatinga, era de 205.670 pessoas, sendo 54% do gênero feminino e 46%, do masculino, registrando a idade média dos dois gêneros em 36,2 anos, ou seja, uma população jovem. Em referência aos dados relacionados aos estudantes jovens, 45,2% da população em idade escolar a cursar o ensino médio (15 – 17 anos) encontra-se matriculada na rede pública; e 40,2%, na rede privada de ensino. A população jovem entre 15 e 19 anos, em 2018, era de 14.603 pessoas (CODEPLAN, 2019).

No momento da realização da pesquisa de campo, o Distrito Federal possuía 12 unidades de ensino médio em tempo integral (SEDF, 2018). Dentre os critérios para elegibilidade das escolas das secretarias de educação para se tornarem unidades do EMTI, segundo Portaria nº 2.116, de 6 de dezembro de 2019, exige-se que as unidades escolares apresentem “alta vulnerabilidade socioeconômica em relação à respectiva rede de ensino, considerando o indicador socioeconômico desagregado por escola”; e estejam “localizadas nas regiões com menores índices de desenvolvimento humano e com resultados mais baixos nos processos nacionais de avaliação do ensino médio” (MEC, 2019, Art. 6º). O programa de EMTI, portanto, considera as questões de vulnerabilidade socioeconômica e o baixo rendimento da unidade escolar – quanto ao desempenho acadêmico de seus alunos – e não, especificamente, localidade, bairro ou cidade (MEC, 2019).

No Distrito Federal, o programa tem sido implantado em áreas administrativas em contextos socioeconômicos diversos. Isso se deve, principalmente, em razão do público de estudantes assistidos por essas escolas de ensino médio, que se tornaram elegíveis para o programa do EMTI. De maneira geral, as unidades de EMTI permanecerão em processo de avaliação periódica no decorrer dos dez anos de validade do programa, ou seja, de 2017 a 2027.

Os primeiros contatos com as unidades de EMTI para solicitar a visita ocorreram via ligação telefônica. Normalmente, a gestão escolar recepciona o pesquisador, redirecionando-o para o atendimento pelos coordenadores pedagógicos dos EMTIs. O processo de visita correspondeu a entrevistas abertas com professores e estudantes das unidades, ocorrendo por três semanas letivas anteriores ao desenvolvimento dos grupos de discussão. Nas datas de desenvolvimento dos GDs, previamente agendadas com a equipe da escola, o pesquisador chegava à UE de EMTI com uma hora de antecedência e organizava o espaço para o desenvolvimento dos GDs. De maneira geral, as unidades escolares disponibilizaram salas específicas para as entrevistas, garantindo um ambiente silencioso e privado. Um GD foi desenvolvido em sala de aula vazia, um na sala dos professores e dois na sala da coordenação pedagógica. Nesse processo, foi entregue às UEs de EMTI a Carta de Apresentação com os

propósitos da pesquisa, assinada pela professora orientadora. O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) foi fornecido aos estudantes no momento da participação nos GD, além do formulário com questões sobre o perfil dos participantes.

O convite para os estudantes participarem dos grupos de discussão foi feito pessoalmente pelo pesquisador durante as visitas técnicas, gerando uma lista de estudantes que se disponibilizaram a participar. Essa lista permaneceu com a coordenação pedagógica de EMTI para registro, principalmente, da ausência dos estudantes nas aulas. Todos os GDs foram realizados em horário de aula ou oficinas das aprendizagens.

Mediante autorização das instituições escolares e aceite dos estudantes para participarem da pesquisa, foram realizados 04 (quatro) grupos de discussão:

Grupo de discussão A: unidade de EMTI que oferta a disciplina de educação em direitos humanos. Sujeitos de pesquisa: 06 estudantes do gênero masculino, entre 15 e 17 anos.

Grupo de discussão B: unidade de EMTI que oferta a disciplina de educação em direitos humanos. Sujeitos de pesquisa: 06 estudantes do gênero feminino, entre 15 e 17 anos.

Grupo de discussão C: unidade de EMTI que oferta a disciplina de educação em direitos humanos. Sujeitos de pesquisa: 06 estudantes do gênero masculino, entre 15 e 17 anos.

Grupo de discussão D: unidade de EMTI que oferta a disciplina de educação em direitos humanos. Sujeitos de pesquisa: 06 estudantes do gênero feminino, entre 15 e 17 anos.

Nesse contexto, Bohnsack e Weller (2013) informam que os passos de análise de grupos de discussão pelo método documentário são realizados pelas seguintes etapas: organização temática, interpretação formulada, interpretação refletida, análise comparativa e construção de tipos e análise multidimensional.

A respeito da organização temática, a orientação como método de análise de dados empíricos é a de que o pesquisador desenvolva um diário com relatórios descritivos nos quais ele registre todas as informações anteriores e posteriores à realização dos GDs, ou seja, “as informações relativas ao contexto”, o contato com a escola, com os estudantes, entre outros (BOHNSACK; WELLER, 2013, p. 80). Weller (2006) recomenda que um questionário deve ser aplicado nos participantes, após a realização do GD, visando obter informações adicionais, compor o perfil dos participantes e contribuir para identificação das vozes no momento da transcrição das entrevistas.

A disposição da análise do GD desenvolve-se a partir da organização temática do grupo, orientando-se, por um lado, pelo tema e objetivo da investigação em curso e, por outro, pelas temáticas que foram desenvolvidas pelos participantes e se tornaram evidência de orientações coletivas, entre outros. Identificam-se, inicialmente, os temas principais surgidos e realiza-se a

marcação do tempo de duração dessas passagens. É importante verificar quando a temática foi introduzida pelo pesquisador ou por um dos membros do GD. Uma passagem temática é constituída, desse modo, por um tema central, um ou vários temas principais e, quando há a ocorrência da subdivisão do tema principal, um ou vários subtemas (BOHNSACK; WELLER, 2013). Ainda segundo os autores, essa divisão temática não é aleatória, mas “trata-se de verificar e documentar a ‘densidade metafórica’ (grau de detalhamento das descrições e narrações) e ‘densidade interativa’, ou seja, o envolvimento dos participantes na discussão do tema” (BOHNSACK; WELLER, 2013, p. 81).

As transcrições das passagens temáticas são orientadas pelos objetivos ou propósitos da pesquisa em curso, não sendo necessária a transcrição total do GD. Normalmente, uma passagem temática, constituída por tema central, temas principais e subtemas, tem entre 5 e 15 minutos de duração, cabendo ao pesquisador a análise dos limites, início e fim, do desenvolvimento temático. “De acordo com o método documentário, a análise do grupo de discussão deve iniciar com a passagem inicial, seguida da análise das passagens ou metáforas de foco e das passagens que discutem questões relacionadas ao tema de pesquisa” (BOHNSACK; WELLER, 2013, p. 81).

A respeito das etapas de análise de interpretação formulada e interpretação refletida, Bohnsack e Weller (2013, p. 81) explicam que:

A diferença metodológica entre o sentido imanente e o sentido documentário, ou seja, entre uma observação de primeira e de segunda ordem, tem como consequência a distinção de dois passos de trabalho claramente delimitados durante a prática da pesquisa ou processo de interpretação. Trata-se de explicar onde e até que ponto a interpretação ou explicação conceitual realizada pelos pesquisados foi simplesmente reformulada pelo pesquisador ou intérprete (*interpretação formulada*), e, em um segundo momento, de verificar a partir de que ponto as interpretações resultam da reflexão do pesquisador sobre as evidências implícitas relativas ao conhecimento dos entrevistados (*interpretação refletida*). (Grifo nosso)

Na interpretação formulada, o pesquisador realiza a transcrição textual do áudio, ou gravação das vozes dos participantes do GD, quase que de forma literal, registrando a estruturação temática. Não são feitas comparações entre as passagens temáticas. “Durante a interpretação formulada, busca-se compreender o sentido imanente das discussões e decodificar o vocabulário coloquial. [...] O pesquisador descreve o que foi dito pelos informantes, trazendo o conteúdo dessas falas para uma linguagem” que será compreendida pelos indivíduos que não pertencem àquele meio social (BOHNSACK; WELLER, 2013, p. 81). Na interpretação refletida, nesse contexto, cumpre “analisar tanto o conteúdo da entrevista (como foi discutido), como o quadro de referência (frame) que orienta a discussão, as ações dos indivíduos ou grupo pesquisado e as motivações que estão por detrás dessas ações” (BOHNSACK; WELLER, 2013, p. 82).

Acerca da análise comparativa, Bohnsack (2020, p. 179) considera essa etapa como a que se analisa “a descrição do discurso” e em que se observa e registra os modelos de orientação coletivos, do conteúdo e da forma. Na análise comparativa, segundo Bohnsack e Weller (2013, p. 82), “toda interpretação somente ganhará forma e conteúdo quando realizada e fundamentada na comparação como outros casos empíricos”. Os autores explicam que a análise comparativa no método documentário é fundamental, desde o início da pesquisa, já que o modelo de orientação de um grupo somente pode ser comprovado, quando “colocado em relação a outros horizontes ou universos comparativos de outros grupos” (BOHNSACK; WELLER, 2013, p. 82).

Enfim, sobre a construção de tipos e a análise multidimensional, todas as etapas do método documentário têm por objetivo a construção de tipos (sociais), ou seja, “tipos podem ser estabelecidos quando constatamos – por meio da análise comparativa de distintos grupos – um modelo de orientação que se repete, ou quando encontramos diferentes modelos de orientação ou estratégias de enfrentamento de uma determinada situação” (BOHNSACK, WELLER, 2013, p. 83).

Bohnsack e Weller (2013, p. 84) afirmam que “o método documentário apresenta um caminho no âmbito da pesquisa social reconstrutiva, na medida em que apresenta a possibilidade de generalização dos resultados obtidos por meio deste processo de interpretação”. Segundo Bohnsack (2020, p. 193-195), a interpretação sociogenética

[...] parte da reconstrução dos espaços de experiências daqueles que são objeto da pesquisa, ela se vê obrigada a trabalhar com base na análise de casos. Estuda o caso não só em um estrato ou dimensão de significado, e isso significa com referência a um tipo, mas simultaneamente em várias dimensões ou espaços de experiências do caso, de modo que se tornam visíveis diferentes tipos em suas superposições, emaranhamentos e em suas modificações recíprocas. (...) A interpretação sociogenética, ou “compreensão da funcionalidade” (...) pode ser demarcada em dois sentidos: (...) psicológico-individual compreensiva e psicológica social compreensiva.

Weller e Pfaff (2013, p. 59), enfim, informam que “o critério de seleção” dos GDs no processo de análise “não se orienta por uma amostra representativa em termos estatísticos, mas pela construção de um corpus com base no conhecimento e na experiência dos entrevistados com o tema”. Nesse sentido, dois grupos de discussão foram selecionados para realização da análise nesta dissertação: Grupo de discussão “B”, composto por 06 estudantes do gênero feminino, entre 15 e 17 anos, cognominado “Jovens Urbanas Politizadas” e GD “C”, composto por 06 estudantes do gênero masculino, entre 15 e 18 anos, cognominado “Jovens Urbanos Integrados e Divergentes”.

4 GRUPO DE DISCUSSÃO COM ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL: “JOVENS URBANAS POLITIZADAS”

Neste capítulo, apresenta-se a análise dos dados do grupo de discussão “Jovens Urbanas Politizadas”. O grupo de discussão é constituído por estudantes do gênero feminino, matriculadas no ensino médio em tempo integral em instituição que oferta a disciplina de educação em direitos humanos. Na unidade de EMTI do grupo “Jovens Urbanas Politizadas”, as estudantes possuem a oferta obrigatória da referida disciplina nas três séries do ensino médio. Os trechos ou passagens selecionados são analisados sob a perspectiva da pesquisa social reconstrutiva e objetivam reconstruir o quadro de orientação das jovens e desvelar suas visões de mundo.

As estudantes que participaram dos grupos de discussão o fizeram de forma voluntária, respeitados os critérios de pesquisa e a assinatura do TCLE. A autorização das unidades escolares de EMTI seguiu a solicitação deste pesquisador e aprovação da direção escolar. A captação da voz das estudantes se deu por meio de gravador de voz.

Nesse sentido, serão apresentadas, em referência à consecução de pesquisa qualitativa reconstrutiva que se utiliza do método documentário para interpretação dos dados, as seguintes informações sobre o grupo de discussão “Jovens Urbanas Politizadas”: o diário de campo, a descrição do perfil das estudantes, as divisões temáticas do GD e as passagens selecionadas com as respectivas análises formuladas e refletidas.

4.1 Grupo de discussão “Jovens Urbanas Politizadas”

O grupo de discussão “Jovens Urbanas Politizadas” foi realizado em unidade escolar de ensino médio em tempo integral no dia 25 de setembro de 2019, às 12h45, após o almoço das estudantes na escola. O grupo de discussão teve a duração de 1h 8min 17seg. O local escolhido para a realização do grupo foi a sala de aula ambiente de ciências sociais, no período que antecede as atividades vespertinas, com início às 14h.

O grupo foi realizado em encontro único e constituído por seis jovens do gênero feminino, vinculadas às três séries do ensino médio, assim distribuídas:

- a) Ana (Af), 16 anos, 2ª série do ensino médio;
- b) Bela (Bf), 16 anos, 2ª série;
- c) Clara (Cf), 15 anos, 1ª série;
- d) Débora (Df), 17 anos, 3ª série;

e) Eliane (Ef), 15 anos, 1ª série; e

f) Fátima (Ff), 15 anos, 1ª série.

O convite para que as estudantes participassem do grupo de discussão não se orientou pela proximidade de convívio entre as jovens, mas pelo critério de representatividade das três séries do ensino médio, uma vez que as experiências das estudantes em relação à disciplina EDH poderiam ser distintas.

A disciplina educação em direitos humanos compõe a estrutura curricular da unidade escolar investigada e é ofertada no período vespertino para 12 classes de 1ª, 2ª e 3ª séries. Segundo a organização curricular do EMTI, nos anos de 2018 e 2019, a disciplina de educação em direitos humanos tornou-se obrigatória, conjuntamente ao componente curricular Projeto de Vida (SEDF, 2018).

A razão para nomear o grupo de “Jovens Urbanas Politizadas” deveu-se à observação da disposição temática do grupo, especialmente, na verificação “da densidade metafórica, ou no detalhamento das descrições e narrações” e, ainda, “na densidade interativa”, notadamente, “no envolvimento dos participantes na discussão do tema” (BOHNSACK; WELLER, 2013, p. 81). As jovens estudantes, tanto em referência às questões propostas pelo pesquisador quanto pelo desenvolvimento das temáticas do grupo, demonstraram posicionamentos de autonomia, consciência de seus direitos e deveres políticos e cidadãos, bem como postura reivindicatória.

“Jovens Urbanas Politizadas”²³ representam um grupo de jovens estudantes do gênero feminino, cujo processo formativo múltiplo, no espaço urbano, as referencia como sujeitos sociais em alta performance produtiva na vida urbana. Nesse contexto, as jovens estudantes encontram-se em processos de (re)conhecimento de direitos, como indivíduos, mas, principalmente, como grupo social em face da defesa do gênero feminino, entre outros. Essa consciência política e cidadã de direitos atribui às estudantes a cognominação de *politizadas*, tendo em vista que se educam/educaram politicamente, sobretudo como sujeitos sociais em processo histórico de emancipação (FREIRE, 1987).

²³ Conforme Mendonça, Correio e Correio (2016, p. 89), a concepção de sujeito politizado define-se em uma perspectiva ampliada na qual pequenas intervenções cotidianas no espaço público, na relação com o outro, com o contexto sócio-político, também sejam tomadas como indicativas de participação política, ou de constituição de um sujeito político/politizado. A concepção de sujeito social politizado assumida inclui pensar o sujeito político como aquele que afirma posicionamentos críticos, que constrói estratégias de resistência ao que é instituído e tomado como verdade, inspirando, para tanto, Foucault (2010, 2011). Tal construção de sujeito inclui, ainda, a experientiação do convívio com as diferenças; bem como o engajamento na defesa de pautas coletivas, saindo do si-mesmo em direção ao bem comum, à nova perspectiva de cidadania global. Trata, enfim, da reinvenção de si e dos espaços públicos e da formação de uma identidade coletiva, tal como defendido pela perspectiva da equidade de gêneros e, de igual modo, na experiência com os direitos juvenis.

4.1.1 Diário de campo

Na data de realização do grupo de discussão, tivemos o primeiro contato no refeitório da unidade escolar de EMTI. Cumprimentei as estudantes que se encontravam almoçando. Ana e Bela estavam felicíssimas com a possibilidade de “conceder uma entrevista”. Clara, Débora, Eliane e Fátima estavam com colegas de suas classes, em lados opostos do refeitório. Débora, especialmente, encontrava-se ansiosa com a duração do grupo de discussão, pois teria “avaliação no centro de línguas às 16h”.

Na semana anterior, tínhamos combinado que as estudantes almoçariam na escola às 12h e, em seguida, realizaríamos o grupo de discussão. Essa estratégia fez-se necessária, uma vez que os estudantes de EMTI permanecem em aulas de propedêutica, disciplinas obrigatórias de formação geral da base comum, pela manhã, em todos os dias da semana, almoçam na escola e, à tarde, realizam quatro horários de aulas com oficinas e projetos, nas terças, quintas e sextas. O GD foi agendado para quarta-feira, após o almoço, horário esse flexível para o estudante realizar outras atividades fora do EMTI. Na data do GD, Ana e Bela, vocalistas da banda escolar, teriam ensaio de voz e harmonia, e Débora teria avaliação no curso avançado de inglês.

O uso da sala ambiente de ciências sociais para a realização do GD foi autorizado pela direção da escola. A sala fica no meio da unidade escolar, o que possibilitaria menor circulação de alunos e maior silêncio para a captação das vozes das estudantes. A dinâmica de disposição das cadeiras das estudantes foi de um semicírculo, com a mesa do professor ao centro. O gravador de voz foi disposto no centro da mesa e na lateral o lanche para as estudantes: bolo de chocolate, refrigerante e água.

Às 12h e 20min, cinco estudantes chegaram à sala, pontualmente, no horário combinado. Ana, no entanto, ainda estava no banheiro. As jovens ficaram entusiasmadas com o cenário que visualizaram, especialmente ao saber que “teriam lanche”. Convidei-as para se sentarem onde quisessem. Estavam sorridentes, mas a ansiedade de Fátima se evidenciava por permanecer todo o tempo se abanando. Estávamos na primavera, mas em um período de estiagem, e o calor e a baixa umidade eram intensos. O ar condicionado fora ligado de modo a amenizar o ambiente abafado.

Em virtude da demora da chegada da Ana, ofereci o lanche para as jovens, que prontamente aceitaram. A atmosfera da sala era de uma festa, um encontro de amigos. Aproveitei esse momento para testar mais uma vez o gravador. Fui até a porta da sala de aula para realizar pequenas gravações e avistei Ana correndo em direção à sala. Imediatamente após a chegada de Ana, as meninas se sentaram em semicírculo.

Débora quis saber como seria a dinâmica do grupo de discussão. Disse ao grupo que lançaria questões acerca do EMTI, sobre juventude e educação em direitos humanos, mas que elas estariam livres para responder e desenvolver outros assuntos. Aproveitei o questionamento para explicar que se tratava de uma pesquisa de mestrado e que as identidades das estudantes não seriam reveladas. Elas sorriram muito quando informei que estávamos, como grupo de pesquisa da universidade, interessados em ouvir a opinião de jovens estudantes.

Referente aos formulários que retirei da pasta, disse ao grupo que, por serem menores de idade, elas levariam dois documentos importantíssimos para casa para serem preenchidos e assinados por seus pais ou responsáveis, o TCLE e o Formulário Sociocultural, cujas informações são confidenciais. Reiterei a necessidade de recebê-los de volta nos próximos dias.

A organização espacial do grupo de discussão, um semicírculo, dispôs que Ana e Bela eram próximas. Elas sentaram-se na extrema esquerda do grupo, próximas à mesa e ao lanche. Pude observar que conversavam sobre as tarefas das disciplinas da manhã, da 2ª série. Ao lado de Bela, mais tímida, sentou-se Clara, da 1ª série. Ao seu lado, no centro da formação, estava Débora, única aluna da 3ª série. Na outra extremidade do semicírculo, sentaram-se Eliane e Fátima, ambas da 1ª série. À exceção das duas amigas Ana e Bela, que mantinham uma conversa ininterrupta, as demais participantes mantinham-se em posição de alerta enquanto aguardavam o início do grupo. Percebi que todos os olhares se voltavam para o pequeno gravador digital disposto no centro da mesa. Os dispositivos externos ou microfones para captação de áudio em ambientes externos foram abertos e direcionados para o grupo. Dispus o pequeno cartão com as palavras-chave do tópico-guia ao lado do gravador e, oficialmente, às 12h e 45min, iniciamos o grupo de discussão “Jovens Urbanas Politizadas”.

Ao lançar para o grupo de discussão a primeira questão, que tratava da experiência das jovens com o ensino médio, a dinâmica do grupo rapidamente se evidenciou. As jovens estudantes criaram uma atmosfera leve sempre respondendo às questões e interagindo entre si com bom humor, ironia, crítica e posicionamentos firmes acerca de todos os assuntos. De maneira geral, Ana e Bela, as duas amigas de classe, orientaram a análise das questões do tópico-guia e propuseram questões relevantes para o grupo discutir e refletir. No entanto, as demais participantes foram ganhando confiança e, de igual modo, apresentaram importantes relatos, experiências e narrativas.

As jovens politizadas se evidenciaram, especialmente, na defesa da mulher e do estudante, mas, sobretudo, na defesa da dignidade humana, no exercício do direito civil, da igualdade de gênero, da liberdade de pensamento e expressão e na exigência de cumprimento dos direitos sociais: da educação, da segurança pública e da saúde.

O grupo de discussão evidenciou uma semiótica própria na qual a expressão corporal das jovens se manifestava conjuntamente às suas falas. Como reação a uma afirmação que lhes parecia um direito, as estudantes quase saltavam das cadeiras e, noutras situações, inclinavam todo o corpo para frente. Ao longo de praticamente todo o grupo, as estudantes sobrepuseram falas, risadas e gargalhadas em uma interação de crítica e confirmação de ideias. Nos ápices de densidade metafórica, as jovens estudantes agiam como articuladoras políticas que se apropriaram daquele momento para expor a fala de uma geração jovem e reconhecedora de direitos, mas que fora amalgamada a valores sociais forjados no machismo e conservadorismo. Todo o tempo, as jovens tentam romper esse espaço-tempo de subalternização imposto pela cultura social machista conservadora na qual se encontram.

No primeiro bloco de perguntas, acerca do ensino médio, na passagem inicial, Bela inicia o grupo sussurrando ironias. No decorrer do grupo, Bela será a participante que irá apimentar as discussões com sarcasmo e respostas ácidas. As respostas de Bela se somaram às de Ana e, em um processo consentido por todo o grupo, elas iniciam as proposições, narrações e descrições, e o grupo reage em complementariedade. As contrariedades entre as jovens são mínimas, restringindo-se à seleção das disciplinas preferidas. Outra dinâmica começa a se evidenciar, também, nesse bloco temático, as jovens propõem outros assuntos, e Eliane e Débora começam a ganhar confiança para expor seus posicionamentos e seus relatos.

No segundo bloco de questões, sobre o ensino médio em tempo integral, o consenso acerca de um ensino cansativo e que não corresponde aos objetivos de vida das jovens se soma às reflexões de todo o grupo. Aos poucos Eliane e Débora começam a se posicionar. Novamente, há uma disputa milimétrica entre as jovens participantes para expor o que pensam. É notável o quanto elas desejam se expressar. A necessidade de exibir o que pensam jovens mulheres estudantes torna-se a dinâmica de todo o grupo de discussão.

No terceiro bloco de perguntas, acerca da vivência em família, revela-se a distinção entre as jovens, que, de maneira geral, mantêm ótimos relacionamentos com os pais, no entanto, não podem falar sobre todos os assuntos em casa, pois alguns seriam proibidos e indevidos. Todas as participantes descrevem suas convivências familiares de forma muito positiva, demonstrando como a família tem papel decisivo na formação de seus filhos. No entanto, Fátima, da 1ª série, até então muito calada, faz uma narração sincera e comovente declarando não haver comunicação na família. Clara, a mais tímida, descreve, ao contrário das outras participantes, ter uma família na qual a relação entre pais e filhos é promissora e aberta. A abordagem da relação com os pais, à exceção de Clara, revelou que as jovens não têm em casa

um espaço de diálogo, exposição de ideias contrárias e debate, apesar de afirmarem boa convivência familiar.

No quarto bloco de perguntas, sobre juventude e direitos, novamente, as jovens, lideradas por Ana e Bela, apoiadas por todo o grupo, se robustecem na defesa das mulheres. Afinal, para elas, “jovens não têm direitos”, e, no Brasil, “se já nasceu mulher, não possui direitos!”. Nesse tema, todas interagiram no grupo de discussão. A diversidade de narrativas demonstra que as jovens estudantes interagiram em uma sinergia de identificação. Uma consciência coletiva emerge de seus relatos femininos, descrições juvenis e reivindicações em prol da dignidade humana.

No quinto bloco de questões, sobre a experiência com a disciplina educação em direitos humanos, todas as participantes interagem de forma complementar. A concordância é uníssona acerca da importância da disciplina no EMTI. No entanto, segundo a fala das jovens, há um equívoco na educação, desde o ensino fundamental, em não se propor um currículo no qual o estudante possa conhecer os seus direitos. As jovens associam à realidade injusta e difícil na qual vivem a ausência de maiores conhecimentos sobre direitos e atribuem à educação a falha de não as preparar como deveria. Para elas, direitos humanos deveriam ser ensinados desde a primeira infância.

Finalmente, o bloco sobre perspectivas para o futuro revela, a despeito das críticas feitas à educação ao longo do grupo de discussão, que as jovens têm interesse em ingressar na universidade e se desenvolverem como cidadãs engajadas politicamente. De maneira geral, e em alusão à exposição de experiências narrativas coletivas comuns, a dinâmica do grupo de discussão “Jovens Urbanas Politizadas” se firmou sempre em defesa da mulher, das estudantes, dos direitos humanos e da educação. Essas respostas, rapidamente, foram complementadas ou exemplificadas por uma ou duas narrações de histórias que comprovavam a violação de direitos, a distinção entre gêneros e o descaso com o processo da educação escolar. Os limites de discussão das temáticas propostas foram reorientados pelas jovens, que realizaram análises da realidade social e criticaram os poderes estabelecidos e a ordem social em vigor, os quais foram denominados de imperialistas, machistas e ultrapassados.

Por fim, Ana, Bela, Débora ou Eliane lançaram ironias, críticas ou conceito para fechar a discussão. As risadas e gargalhadas coletivas, nesse processo de construção de grupo, funcionaram como manifestação política, ora correspondendo ao consenso de ideias, ora expondo ao entrevistador (e ao gravador) que elas, embora vivendo em contextos familiares e sociais de opressão, não serão dominadas por ideologias machistas dominantes. Não sem contestar!

4.1.2 Perfis das participantes

Ana (16 anos)

Ana (Af), 16 anos, estudante da 2ª série do ensino médio em tempo integral, é parda, brasileira, solteira e católica. A participante mora em Taguatinga desde o seu nascimento. Sua família é composta de mãe – pensionista e do lar, padrasto – que é açougueiro, duas irmãs e um irmão – que são estudantes. A mãe e o padrasto possuem ensino fundamental incompleto. A renda familiar não foi declarada. A trajetória escolar de Ana foi toda em escola pública: educação infantil, fundamental e, atualmente, ensino médio. Ana nunca trabalhou, frequenta a igreja mais de três vezes por semana e acredita que a fé influencia seu comportamento forte e permanentemente. Entre seus lazeres preferidos estão cantar e ouvir música, além de jogos *online*. Seu relacionamento com a família é tranquilo e de confiança mútua. Quanto à religião, sente-se confortável. É vocalista da banda da escola. Declara-se questionadora e pesquisadora e acredita que o ensino médio deve prepará-la para a universidade.

Bela (16 anos)

Bela (Bf), 16 anos, estudante da 1ª série do ensino médio em tempo integral, é branca, solteira e católica. Bela possui dupla nacionalidade: estadunidense – brasileira. Filha única, reside em Taguatinga faz 10 anos. Vive com a mãe e com parentes não declarados. A formação de sua mãe, secretária bilíngue, é de ensino médio completo. A profissão do pai não foi declarada, assim como a renda familiar. Ana frequenta a igreja pelo menos uma vez por semana. Nunca trabalhou, mas está à procura de um trabalho que ela possa conciliar com os estudos. A trajetória escolar foi inicialmente na rede particular, na educação infantil, e depois na rede pública, no ensino fundamental e médio. Bela sente-se bem em sua igreja e vai a pé para a escola. Seu lazer encontra-se na leitura e produção de textos. Ela ama cantar. Também é vocalista da banda da escola. Declara-se feminista e uma jovem em plena expansão de pensamentos e ideias.

Clara (15 anos)

Clara (Cf), 15 anos, 1ª série do ensino médio em tempo integral, é parda, brasileira, solteira e sem religião declarada. Reside em Taguatinga desde o seu nascimento e possui um irmão, que é estudante. A formação de sua mãe, vigilante, é até o ensino médio e do pai, servidor público distrital, também. A renda familiar não foi declarada. Sente-se bem com sua religião e frequenta a igreja poucas vezes. A trajetória escolar de Clara foi toda em escola pública nas

proximidades de sua residência: educação infantil, fundamental e, atualmente, ensino médio integral. Nunca trabalhou e não declarou seu lazer preferido. Declara ter um excelente relacionamento familiar e possui muitos sonhos.

Débora (17 anos)

Débora (Df), 17 anos, 3ª série do ensino médio em tempo integral, é brasiliense, negra, solteira e católica. Reside com a família, pais e cinco irmãos, em Taguatinga desde o nascimento. A mãe, profissional autônoma, possui ensino fundamental incompleto, e o pai, sem profissão declarada, possui ensino médio completo. A renda familiar não foi declarada. A trajetória escolar de Débora – educação infantil, ensino fundamental e médio – foi toda na rede pública nas proximidades de sua residência. Nunca trabalhou, pois se dedica ao estudo de línguas estrangeiras. É fluente em inglês. Sente-se confusa e indecisa em relação a sua religião, no entanto, frequenta a igreja pelo menos uma vez por semana. Seus lazeres preferidos são ler e navegar nas redes sociais. Aluna premiada por projetos de ciências e tecnologia, ela declara ser uma jovem mulher independente e sonhadora. Pretende viajar pelo mundo.

Eliane (15 anos)

Eliane (Ef), 15 anos, 1ª série do ensino médio em tempo integral, é parda, brasileira e católica. Há 10 anos reside em Taguatinga com seus pais e um irmão. A mãe é auxiliar de serviços gerais; e o pai profissional, autônomo; ambos não tiveram a escolaridade declarada. A renda familiar também não foi informada. A trajetória escolar de Eliane foi toda na rede pública nas proximidades de sua residência. Nunca trabalhou e seu principal lazer é sair com os amigos do bairro. Declara sentir-se bem com sua religião e frequenta a igreja pelo menos uma vez por semana. Também afirma ser feminista e compreende que o objetivo dos estudos é um preparatório para a universidade.

Fátima (15 anos)

Fátima (Ff), 15 anos, 1ª série do ensino médio em tempo integral, é branca e brasiliense. Declara não possuir nenhuma religião, mas acredita em Deus e em praticar o bem. Reside em Taguatinga com seus pais e um irmão faz três anos. Sua mãe, escriturária, possui ensino médio completo, e o pai, gerente, ensino superior incompleto. A renda família é de cerca de R\$ 6.500,00 por mês. Fátima não declarou acerca de sua trajetória escolar no que se refere à educação infantil e ensino fundamental. Acredita que a sua fé influencia seu comportamento algumas vezes. Não informou a denominação religiosa, mas declarou ir à igreja uma vez por

semana. Atualmente, é aluna da rede pública. Também não declarou qual é o seu lazer preferido. Tímida e reservada, ainda, afirmou ser uma jovem em descoberta de si e do mundo, feliz e sonhadora.

4.1.3 Divisão temática

Nesta seção, será apresentada a divisão temática do grupo de discussão “Jovens Urbanas Politizadas”.

No Quadro 5, apresentam-se os 13 temas desenvolvidos pelo GD “Jovens Urbanas Politizadas”, a partir do tópico-guia, e, de igual modo, os temas que surgiram das próprias participantes do grupo.

Quadro 5 – Divisão temática: GD “Jovens Urbanas Politizadas”

BLOCOS TEMÁTICOS		INÍCIO	TÉRMINO	DURAÇÃO
1	Ensino médio	0seg	3min 6seg	3min 6seg
2	Importância e análise do ensino médio em tempo integral	3min 07seg	13min 57seg	10min 50seg
3	Disciplinas que mais gostam no ensino médio e análise da metodologia e do corpo docente	13min 58seg	16min 20seg	3min 38seg
4	Afirmção da EDH como necessária no EMTI	16min 21seg	20min 47seg	4min 26seg
5	Posicionamento político juvenil e análise do contexto social e político brasileiro (à luz dos direitos humanos)	21min 2seg	26min 57seg	5min 55seg
6	Análise da política pública em educação: EMTI precário e antidemocrático; e escolas militarizadas.	26min 58seg	30min 36seg	4min 22seg
7	Relação das jovens com os pais e familiares	30min 37seg	42min 33seg	12min 4seg
8	Direitos dos jovens na sociedade	42min 34seg	47min 45seg	5min 11seg
9	Sujeito de direitos	47min 47seg	51min 25seg	4min 22seg
10	Direitos relevantes para os jovens	51min 28seg	54min 40seg	3min 12seg
11	Discussão sobre direitos com jovens	54min 41seg	56min 3seg	2min 38seg
12	Disciplina de direitos humanos	56min 4seg	57min 4seg	1min
13	Temas de educação em direitos humanos relevantes para as jovens	57min 9seg	59min 24seg	2min 24seg

Fonte: Elaborado pelo autor com dados da pesquisa.

Duas passagens temáticas foram selecionadas para análise dos dados do grupo de discussão “Jovens Urbanas Politizadas”, a passagem inicial, “Ensino médio”, desenvolvida de forma contínua, e a passagem “Direitos e educação em direitos humanos”, que faz correspondência direta com o tema de pesquisa, conforme detalhamento a seguir:

- a) Passagem inicial – “Ensino médio” (com 13min e 57seg) é composta pelos temas: 1 - Ensino médio e 2 - Importância e análise do ensino médio em tempo integral; e
- b) Passagem “Direitos e educação em direitos humanos” (com 16min e 28seg) é composta pelos temas: 4 - Afirmção da EDH como necessária no EMTI; 8 - Direitos dos jovens na sociedade; 9 - Sujeito de direitos; 10 - Direitos relevantes

para os jovens; 11 - Discussão sobre direitos com jovens; 12 - Disciplina de direitos humanos; e 13 - Temas de educação em direitos humanos relevantes para as jovens.

Essas passagens são consideradas pertinentes ao objetivo da pesquisa, por isso, foram selecionadas para análise na perspectiva de desvelar o quadro de referência das jovens estudantes.

4.1.4 Análise da passagem inicial: “Ensino médio”

Nesta seção, será apresentada a divisão temática da passagem inicial “Ensino médio”, com temas principais e subtemas, além da análise dos dados sob a ótica da pesquisa social reconstrutiva, conforme Quadro 6²⁴.

Quadro 6 – Divisão temática da passagem inicial: “Ensino médio”

PASSAGEM INICIAL ENSINO MÉDIO				
PASSAGEM INICIAL	INÍCIO	TÉRMINO	DURAÇÃO	LINHAS
Ensino médio	0min 01seg	13min 58seg	13min 57seg	01-225
TEMA PRINCIPAL I				
O EMTI atrapalha e é cansativo	0min 01seg	1min 21seg	1min 20seg	01-30
Subtema 1				
O EMTI atrapalha	0min 01seg	0min 43seg	0min 42seg	01-12
Subtema 2				
O integral atrapalha para estudar para o PAS	0min 44seg	1min 21seg	0min 38seg	13-30
TEMA PRINCIPAL II				
Organização curricular	1min 21seg	3min 04seg	2min 17seg	31-79
Subtema 1				
Oficinas desnecessárias	1min 21seg	1min 32seg	0min 11seg	31-41
Subtema 2				
Disciplinas obrigatórias são ruins, mas são necessárias	1min 33seg	2min 30seg	0min 39seg	42-64
Subtema 3				
O cursinho é uma coisa útil	2min 31seg	3min 04seg	1min 27seg	65-79
TEMA PRINCIPAL III				
Ensino médio deve preparar para a universidade	3min 05seg	13min 58seg	10min 20seg	80-225
Subtema 1				
Preparatório para passar na universidade	3min 05seg	3min 32seg	0min 37seg	80-91
Subtema 2				
Preparar o aluno desde o ensino fundamental	3min 33seg	5min 00seg	2min 23seg	92-122
Subtema 3				
Aprendizagem significativa	5min 01seg	5min 32seg	0min 41seg	123-131
Subtema 4				
Situação precária da educação pública	5min 33seg	6min 09seg	1min 34seg	132-145
Subtema 5				
Comparação do ensino da escola particular ao da pública	6min 10seg	6min 34seg	0min 34seg	146-157

(Continua)

²⁴ Em razão de a Passagem Inicial ser constituída por tempo e narração contínua, há uma discrepância dos tempos, minutos e segundos, do tema principal III, em razão de não terem sido computados trechos que correspondem às perguntas do entrevistador, quando essas não são descritas no texto de análise. Consideraram-se os dados de análise da passagem inicial no tempo total analisado de 13min 57seg.

(Continuação)

PASSAGEM INICIAL ENSINO MÉDIO				
PASSAGEM INICIAL	INÍCIO	TÉRMINO	DURAÇÃO	LINHAS
Sub tema 6	6min 35seg	7min 31seg	1min 35seg	158-176
Perigos de jovens meninas estudarem à noite				
Subtema 7	7min 32seg	9min 10seg	2min 20seg	177-206
Tempo e sanidade mental para conciliar: EMTI, cursinho à noite e cursos				
Subtema 8	9min 11seg	13min 58seg	1min 15seg	207-225
O EMTI não deveria reprovar				
Total: 13min 57seg Linhas: 01 a 225				

Fonte: Elaborado pelo autor com dados da pesquisa.

A passagem inicial do GD “Jovens Urbanas Politizadas”, intitulada “Ensino médio”, teve como objetivo apreender as experiências conjuntivas das estudantes sobre a modalidade de ensino médio a qual se vinculam. A relação das alunas com a escola e suas concepções sobre o novo ensino médio em tempo integral, implantado em 12 unidades escolares da Secretaria de Educação do Distrito Federal no ano de 2018, revelam sentimentos relacionados à frustração quanto à proposta pedagógica e preocupação quanto aos projetos futuros. Ao mesmo tempo, a narrativa das jovens é marcada por uma posição reivindicatória de liberdade de expressão, caracterizando um coletivo de estudantes que gosta de estudar e exige uma renovação no processo de ensino e aprendizagem, passando por práticas educativas, propostas de currículos mais flexíveis, novas formas de avaliação e diálogo entre professores e alunos.

A partir da divisão temática da passagem inicial “Ensino médio”, foi possível identificar três temas principais que versaram sobre a estrutura, a organização curricular e a função do EMTI na perspectiva das jovens. A interpretação do GD “Jovens Urbanas Politizadas” tem início a partir da pergunta inicial, a seguir apresentada:

- 1 **Y1:** Vocês poderiam me falar como que está sendo a experiência de
- 2 vocês no ensino médio?
- 3 **TD:** (.)
- 4 **Bf:** @tá triste@
- 5 **TD:** @(2)@
- 6 **Ef:** -tá sendo boa eu acho que mudando já de assunto (.) o integral que
- 7 atrapalha (.)
- 8 **Bf:** [concordo plenamente]
- 9 **Cf:** [ééé]
- 10 **Ef:** mas o ensino médio é -tá tranquilo na manhã é de boa, mas agora
- 11 (a=tarde)
- 12 **Df:** [nossa quando não tinha integral, era maravilhoso, gente eu adorava essa
- 13 escola
- 14 **TD:** @(1)@
- 15 **Bf:** [é que passar o dia todo na escola é realmente cansativo é muito
- 16 cansativo]
- 17 **Af:** [porque o ensino médio ele exige mais de você então se você quer se
- 18 esforçar para você estudar para o PAS para alguma outra coisa você precisa
- 19 de tempo]

- 20 **Ef:** |e você não tem tempo por causa da do integral|
 21 **Af:** do integral
 22 **Af:** |não que o integral seja ruim|
 23 **Bf:** (2) só atrapalha
 24 **Af:** tipo assim ele é cansativo ele é bom porque tem disciplina que você pode
 25 escolher que são coisas que você gosta só que assim ele te suga mais tempo
 26 **Bf:** °sim°
 27 **Af:** |te suga mais () energia|
 28 **Df:** energia
 29 **Af:** aí você chega em casa cinco horas da tarde você aaa por exemplo a
 30 matéria que tu tinha de revisar de matemática (de geografia)

Ao serem indagadas pelo pesquisador (Y1) sobre a experiência no ensino médio, todas (TD) as jovens começam a rir. Bela, entre risos, responde: “@tá triste@” (linha 4), indicando que as jovens estão passando por alguma dificuldade ou desafio em suas trajetórias escolares. Tal informação é ratificada por Eliane quando afirma que a experiência do ensino médio está sendo positiva, no entanto, ao propor a mudança de assunto em sua narrativa, evidencia que a dificuldade que elas estão vivenciando é quanto ao “integral que atrapalha” (linha 6). Bela e Clara concordam com a afirmação de Eliane, que, por vez, continua sua explicação afirmando que o ensino médio pela manhã é bom – evidenciado pelas expressões “tranquilo” e “de boa”, mas que o “problema”, é o turno vespertino. Débora, estudante da 3ª série do ensino médio, afirma que gostava muito da escola quando não era integral. Após os risos do grupo, Bela utiliza um recurso de explicação para justificar a posição do grupo: “é que passar o dia todo na escola é realmente cansativo é muito cansativo” (linha 15). O início da interlocução das jovens sobre suas experiências no ensino médio em tempo integral é marcado pela preferência da proposta do ensino médio regular e pela indicação de que a ampliação do tempo e da permanência na escola é vista como algo cansativo para as estudantes, caracterizando o primeiro subtema, “O EMTI atrapalha”.

No segundo subtema, “O integral atrapalha para estudar para o PAS”, o que emerge na fala das jovens é a questão do tempo para estudar. Esse argumento é principalmente protagonizado por Ana. Para ela, o ensino médio exige mais dos estudantes, e o tempo para estudar é um fator importante, por exemplo, para quem pretende se preparar para o Programa de Avaliação Seriada (PAS) da Universidade de Brasília. Eliana reforça a fala de Ana, afirmando, com ênfase, que “você não tem tempo por causa da do integral” (linha 20). Para Bela, o ensino médio em tempo integral “só atrapalha” (linha 18); ou ainda, na perspectiva de Ana: “é cansativo” (linha 19), “suga mais tempo” (linha 23) e “suga mais energia” (linha 27). Tais características são apresentadas pelas jovens como elementos que justificam sua posição sobre a organização do ensino médio em tempo integral em sua escola e apontam uma

contradição interessante: apesar da ampliação do tempo “na escola”, não se evidencia ampliação de “tempo de estudo” para os projetos futuros das estudantes.

O segundo tema principal da passagem “Ensino médio” do grupo de discussão “Jovens Urbanas Politizadas” tem relação com a organização curricular, conforme apresentado a seguir.

- 31 **Df:** ()
- 32 **Af:** você olhar assim para o seu caderno se vai olhar (assim para) o seu
- 33 caderno -cê vai dormir
- 34 **Df:** sim
- 35 **Af:** mas
- 36 **Bf:** [e também acho que tem algumas oficinas que são desnecessárias de
- 37 verdade]
- 38 **Af:** desnecessário
- 39 **Bf:** tirar @Matemática financeira@
- 40 **TD:** @2@
- 41 **Bf:** @Dança@
- 42 **Df:** exatamente
- 43 **Ef:** dança não
- 44 **Af:** dança é legal
- 45 **Bf:** mas, não é necessário
- 46 **Ff:** [não é uma coisa que eu quero fazer no meu futuro então por que que eu
- 47 tenho que fazer]
- 48 **Af:** [eu acho que assim como a agente pode escolher uh as=as coisas era só
- 49 não ter escolhido a dança mas no sentido de as obrigatórias]
- 50 **Df:** [as obrigatórias que é ruim]
- 51 **TD:** @1@
- 52 **Af:** eu acho que a escrita criativa nem tanto porque a gente não estuda direito,
- 53 **Bf:** agora
- 54 **Af:** **português é mais tipo** () **é mais tipo** assim a professora leu um texto
- 55 a gente interpreta o texto fala a nossa opinião; uma coisa do tipo (.) sem ter
- 56 muito que faze- escrever e quando era uma coisa mais menor mas agora o
- 57 negócio di::i matemática
- 58 **Bf:** financeira, desenho geométrico (quando) ()
- 59 **TD:** @3@
- 60 **Df:** e quando eles passam dever de casa dá uma vontade de falar ((palmas))
- 61 **Bf:** não (igual) a professora de história que passa quinhentas milhões de
- 62 páginas pra gente para um dia não beleza a=não mais tem dever de
- 63 matemática financeira ()
- 64 **TD:** @2@
- 65 **Ef:** por exemplo o cursinho era uma das coisas que eu pensei naum=agora
- 66 vai né é uma coisa útil só que o que acontece não tinha vaga para todo mundo
- 67 pra que=qui eles inventaram algo que não ia dar para todo mundo tirando
- 68 que muitas pessoas que conseguiram o cursinho matam aula e quem queria
- 69 -tá fazendo o quê]
- 70 **Bf:** é:é
- 71 **Df:** as pessoas
- 72 **Df:** (as vagas acabam sendo dispensadas)
- 73 **Bf:** (porrrrque) que principalmente a professora de línguas por (conta) dela
- 74 para não passar atividade ela passa hoje eu **vou fazer pizza** mas amanhã a
- 75 gente vai lá para a Nasa e vai ver como é que funciona
- 76 **Df:** [°bora°]
- 77 **Af:** e depois de amanhã a gente vai fazer um hambúrguer ar=artesanal
- 78 **TD:** @2@
- 79 **Cf:** [ai=ai@]

Ana dá sequência a sua argumentação sobre a falta de tempo para estudar para o PAS e sobre o cansaço que é gerado pela escolarização em tempo integral. A expressão “você olhar assim para o seu caderno se vai olhar (assim para) o seu caderno -cê vai dormir” (linhas 32-33) remete à falta de disposição para estudar após dois turnos de atividades na escola e ao consequente cansaço/exaustão da rotina. Bela intervém no diálogo e afirma que algumas oficinas ofertadas na estrutura curricular do ensino médio em tempo integral são “desnecessárias” (linha 31), causando rápida reação de concordância por Ana e caracterizando o subtema “Oficinas desnecessárias”. Nesse trecho bastante revelador das experiências das jovens com a educação integral, a oficina de “matemática financeira” é considerada dispensável por Bela, e essa referência se repetirá ao longo do GD como consenso coletivo.

No entanto, a fala de Débora também revela a necessidade de rever a organização didático-pedagógica das disciplinas obrigatórias – “as obrigatórias que é ruim” (linha 50) –, o que promove um momento coletivo de risos, revelando o subtema: “Disciplinas obrigatórias são ruins, mas necessárias”. Ana chega a elaborar uma crítica sobre a forma como a disciplina de língua portuguesa é trabalhada (linhas 54-56); Débora e Bela reclamam da quantidade de deveres de casa, mas demonstram aceitação em fazer deveres de disciplinas que serão cobradas em processos seletivos de ingresso na educação superior. Na perspectiva de análise da organização curricular do EMTI, Elaine exemplifica o cursinho como “uma coisa útil” (linha 58) – revelando o subtema: “O cursinho é uma coisa útil” –, no entanto, critica o fato de que essa oficina não é ofertada para todos os estudantes da escola e que vários que conseguiram pleitear as vagas não aproveitavam as aulas. Bela finaliza a temática da organização curricular novamente lançando uma crítica à prática pedagógica desenvolvida na escola, dessa vez, referindo-se à professora de línguas.

Pelo contexto das falas, as estudantes identificam ausência de planejamento e o desenvolvimento de temas/assuntos aleatórios, os quais exemplificam nas falas: “hoje vou fazer pizza mas amanhã a gente vai lá para a Nasa e vai ver como é que funciona” (linhas 74-75) e “depois de amanhã a gente vai fazer um hambúrguer artesanal” (linha 77). Essas falas são seguidas de risos das integrantes do GD. Em linhas gerais, o tema “Organização curricular”, que versa sobre a experiência das jovens no ensino médio e na educação integral, evidencia que, na perspectiva das estudantes, as oficinas da educação integral seriam dispensáveis por não representarem “educação útil” segundo seus projetos de vida, que passam pelo preparo para o PAS e para o ingresso na universidade.

O terceiro tema principal da passagem “Ensino médio” do grupo de discussão “Jovens Urbanas Politizadas” apresenta a expectativa das estudantes de que o ensino médio deve prepará-las para o acesso à universidade, apresentado a seguir.

- 80 **Y1:** meninas vocês podem falar então assim qual é a importância para vocês é
 81 em fazer ensino médio
 82 **Ef:** é ter um futuro
 83 **Bf:** [é ter um preparatório para passar em uma universidade]
 84 **Df:** [é:é]
 85 **Bf:** assim o ensino médio ele reforça tentar mostrar como é um pouco da
 86 rotina da faculdade
 87 **Df:** [é:é]
 88 **Bf:** **só um pouquinho** porque=eu=acho que faculdade deve ser muito
 89 puxado
 90 **Df:** nossa deve ser mesmo bem melhor porque tem=gente que °(num) sente falta
 91 do ensino médio°
 92 **Ef:** mas eu acho tipo=que=assim deveria ter um preparatório muito maior
 93 começou entrou no 1° ano prepare os alunos gente ()
 94 **Af:** eu acho que deveria preparar **desde tipo o 6° ano** entendeu
 95 **Af:** [sim]
 96 **Bf:** [isso]
 97 **Af:** [tipo estudar física desde o 6° ano essas coisas assim
 98 **Ef:** ()
 99 **Af:** exatamente porque **oh** vamos parar para pensar dois pontos que eu acho
 100 assim importante eu gosto de fazer ensino médio eu me sinto assim muito
 101 meu Deus eu tô no segundo ano irá que legal porém mas é tipo eu -tava no
 102 1° ano é:é mas duas coisas que eu acho muito diferente eu comecei a ter física
 103 e química no 9° ano e:eu tive física no 1° semestre química 9° ano só
 104 química no outro semestre só eu acharia melhor porque até que isso foi bom
 105 porque me preparou porém eu acharia melhor que já começasse ali mais ou
 106 menos 6° nem tanto porque eu acho que o 6° ano é um ano de
 107 adaptação o pessoal tá saindo da escola classe
 108 **Bf:** [da escola classe::e]
 109 **Af:** do 7° ano a partir
 110 **Bf:** é
 111 **Af:** do 7° ano em vez de ter PD1 e PD2 a gente teria biologia química e física
 112 acho que ficaria bem melhor em vez de ter ciências naturais
 113 **Ef:** [porque assim a gente não teria duas matérias iguais (.) matemática com
 114 um professor e PD matemática de novo
 115 **Df:** [((cochichos))
 116 **Bf:** **não** @-cê tem que aceitar que um tem sudoku@
 117 **TD:** @(2)@
 118 **Bf:** isso=suvoco @**não** estudou PD **sim em sudoku**@
 119 **TD:** @(.)@
 120 **Bf:** @eu ganhei um campeonato de sudoku@
 121 **TD:** @(.)@
 122 **Bf:** foi meio útil
 123 **Af:** eu acho assim que por exemplo eu dei uma sorte porque tipo assim
 124 quando eu estudava na minha outra escola teve uma época que eu peguei PD
 125 e tinha uma professora minha que ela dava mais coisa para a gente assim
 126 mais direitos humanos mais tipo assim ela passava mais coisa sobre cotas e
 127 teve um outro professor meu que passava mais coisa assim do tipo assim que
 128 era mais aquela coisa assim como eu posso dizer uma ciência mais ele dava
 129 aulas de ciências também **só que não era aquela ciências naturais** sabe era
 130 aquela coisa mais (.) astronomia sabe aquela coisa
 131 **Bf:** [(aí=mais=que=perfeito)]

132 **Af:** **é:é e biologia também ele dava** mais essas coisas ele levava o
 133 microscópio dele que eu acho super errado porque em escola particular tem
 134 muita escola particular que eles preparam os alunos já usando um
 135 microscópio no laboratório e isso=e=aquilo eu acho que é um absurdo uma
 136 escola pública
 137 **Bf:** [mais:s]
 138 **Af:** no mínimo ter dois microscópios
 139 **Bf:** [tem de parar para pensar também nas condições financeiras cara vou
 140 usar de exemplo a escola a gente não teve o primeiro lanche se a gente não
 141 -tá tendo dinheiro suficiente mas (o governo) não tá dando verba suficiente
 142 para a gente poder comprar lanche quem dirá um telescópio ou quem dirá
 143 investir.]
 144 **TD:** @(..)@
 145 **Bf:** em biologia no 7º ano

Eliane e Bela assumem a posição de informar a importância do ensino médio como uma etapa para alcançar projetos futuros e, fundamentalmente, como preparatório para aprovação nos exames de acesso à universidade, perspectiva ratificada por Bela em sua fala “é ter um preparatório para passar em uma universidade” (linha 83). A tese de Bela evoca no grupo inúmeras conjecturas a respeito da vida no ensino superior e da rotina de estudos. Para Bela, o ensino médio cumpre a função de demonstrar como será a rotina no ensino superior “muito puxado” (linha 89), no entanto, é na proposição de Débora, estudante da 3ª série, que a jovem realiza a comparação entre o ensino médio, avaliado pelas estudantes como deficitário, e o ensino superior, que suscita no imaginário do grupo o modelo de educação de qualidade. O ensino médio como etapa da educação que deve preparar os estudantes para o acesso ao ensino superior representa para o grupo, na prática, a função social da escola, que é múltipla, e significa formação cidadã, acadêmica, entre outras, com o objetivo final de ingresso na universidade.

Na sequência, Eliane argumenta que a preparação para o ingresso no ensino superior deveria ser iniciada no ensino fundamental com uma educação diversificada e ampla, evidenciando o subtema: “Preparar o aluno desde o ensino fundamental”. Em concordância com Eliane, Ana informa que teve uma formação diferenciada e positiva ao ter acesso às disciplinas que seriam exclusivas do ensino médio ainda no 9º ano, como “física” e “química” (linhas 102-103). Ana assume a posição em elaborar a crítica ao currículo do ensino fundamental, anos finais, que, segundo a perspectiva das jovens, seria desconexo do ensino médio. Em argumentação quanto à tese de antecipação de formação para o ensino superior no fundamental, Ana, ainda, afirma que, a partir do 7º ano, as “práticas pedagógicas”, denominadas partes diversificadas (PDs) do currículo, deveriam ser substituídas pelas disciplinas que serão cobradas nos exames de acesso ao ensino superior: “biologia, física, química” (linha 111). No entanto, ao propor o uso das PDs, em associação a determinadas disciplinas, suscita críticas a elas, a partir da perspectiva de educação de qualidade das estudantes. Sob intensas risadas e

mobilização de todo o grupo, Bela protagoniza a recriminação ao uso das PDs, inferindo-lhes o caráter de “educação inútil”. Para isso, Bela usa como exemplo a sua experiência com as aulas de “sudoku”, em matemática, a partir da qual ela teria sido campeã na escola. Durante todo o GD, Bela se utilizará desse recurso linguístico-comunicacional, a ironia, para apresentar suas críticas e conduzir o grupo às risadas.

Ana, no entanto, sai em defesa das PDs na educação do ensino fundamental, anos finais, afirmando que a experiência que teve associava as PDs à diversidade de projetos e práticas em educação, atribuindo essa dinâmica exitosa ao desempenho de docentes, que, utilizando as diversas ciências, apresentavam e desenvolviam com os estudantes “temáticas significativas”, resultando em um processo de ensino e aprendizagem envolvente e, de igual modo, significativo, evidenciado nos temas: “direitos humanos”, “cotas” (linha 126) e “astronomia” (linha 130). A experiência de Ana é aprovada por Bela e confirmada em sua fala: “aí=mais=que=perfeito” (linha 131). O que Ana expõe nesse subtema da “Aprendizagem significativa” revela-se na aspiração que o grupo possui de que a escola, por meio das diversas ciências, se torne um instrumento de educação não tradicionalista e desenvolva educação significativa, aprendizado para formação acadêmica, enquanto estudantes, e conhecimento para a vida, como cidadãs em processo de formação contínua.

Ana, visivelmente indignada, redireciona a discussão propondo a reflexão que relaciona as condições precárias das escolas públicas ao descaso com a educação e a formação dos estudantes, comparando as condições da rede particular à pública. Em sua narração, ela descreve a atitude louvável do professor em levar seu próprio microscópio para o laboratório da escola, mas condena que uma escola pública não tenha pelo menos dois equipamentos, elaborando o subtema: “Situação precária da educação pública”. Bela, no entanto, assume posições distintas, por vezes contrárias, para contrapor os argumentos de Ana. Por um lado, ela tenta justificar a falta de condições financeiras do governo em investir na educação e, por outro, a posição da escola, que não tendo recursos públicos para a merenda tão pouco teria para instalar um laboratório. As risadas do grupo consentem que o discurso de Bela colabora para as mensagens elaboradas pela própria escola em justificar a precariedade das instalações escolares com a ausência de investimentos. Bela conclui sugerindo, de forma irônica, que, com a falta de recursos para o lanche, o estado não irá se preocupar em investir em uma disciplina no ensino fundamental, o que também caracteriza o entendimento da estudante da hierarquia existente entre o ensino fundamental, anos finais, e o ensino médio, última etapa da educação, anterior à universidade.

No trecho seguinte, o terceiro tema principal da passagem “Ensino médio” do grupo de discussão “Jovens Urbanas Politizadas”, que apresenta a expectativa das estudantes de que o ensino médio deve prepará-las para o acesso à universidade, tem a sua continuidade.

- 146 **Ef:** não e também tipo assim o professor né de inglês por exemplo ele citou
 147 bem assim ah **porque na escola particular** eles já -tão vendo tal=e=tal=tal
 148 coisa e vocês ainda -tão nisso((palmas)) e a gente tem culpa por acaso;
 149 **Bf:** [°é porque=é porque°]
 150 **Ef:** ele que tem que fazer o papel=dele e passar o que tem que passar uai
 151 **Cf:** o cara (visitante) chegou pra falar e a gente foi reclamar ele disse que a
 152 gente tem de cobrar dos professores a gente cobra conteúdos
 153 **Bf:** [((gargalhadas))]
 154 **Cf:** de professor porque a gente cobra ele passa conteúdo que a gente não
 155 sabe (tipo=isso=assim)
 156 **Df:** (°não adianta nada°)
 157 **Bf:** ele passa coisa que a gente:e não=sabe
 158 **Ef:** [gente o cursinho 9 horas da noite 9 horas da noite **a gente é menina**
 159 como que a gente vai sair **9 horas da noite**]
 160 **Bf:** (**9 horas da noite**)
 161 **Ef:** (ainda depois do integral)
 162 **Bf:** sem contar qui=que a gente não tem tanto direito eu tenho uma colega
 163 que ela mora em Samambaia só que ela é muito estudiosa louca para cursar
 164 o cursinho mas ai eu te pergunto como é que uma menina de 17 anos vai sair
 165 da escola à noite para ir daqui até Samambaia °não vai°
 166 **Af:** exatamente eu acho que assim quando eles falaram do cursinho eles
 167 foram falar na minha sala e muita gente não pode ir mas tipo assim eu queria
 168 participar só que de noite impossível minha mãe **nunca** nem **mãe nenhuma**
 169 **com sanidade** vai deixar sua filha sair tipo por exemplo é
 170 **Bf:** [°9 horas°]
 171 **Af:** é:é **7 horas e voltar 9 horas** da noite na aqui que -tá super perigosa
 172 na=verdade=**no Brasil** que é um país super machista super perigoso
 173 **Bf:** aí ele virou e falou assim ah-é vocês **não querem** então a gente tenta
 174 fazer coisas novas a gente olha mas como assim
 175 **Ef:** [**a proposta a proposta é boa**]
 176 **Df:** (eu disse que não queria; mais=eu não posso)
 177 **Bf:** **a proposta é boa** a gente é obrigado a concordar que a proposta é boa é
 178 interessante é uma forma de tentar trazer para os alunos uma nova porta
 179 principalmente estudante de escola pública é muito eu achei genial na hora
 180 que eles falaram (.) o problema é tem a integral eu faço três cursos como é
 181 que eu vou arranjar tempo e @sanidade mental pra=vim aqui e sair 9 horas
 182 da noite@ ((palmada nas pernas))
 183 **Ef:** é como se eles esquecessem que a gente tem uma vida fora daqui
 184 **Af:** é:é
 185 **TD:** @((gritaria))@
 186 **Bf:** o professor de matemática nossa professor de matemática é um exemplo
 187 ele vira pra gente matemática financeira e **fala ah é mais que eu vou**
 188 **passar um dever** para vocês gigante tá eu faço três cursos e eu estudo de
 189 manhã como @é que eu vou fazer isto; (**não** sei se viram) se quer que eu tire
 190 tempo da=onde@
 191 **Af:** [exatamente eu tirei nota eu tirei eu todas as o meu boletim estava tudo
 192 certo matemática financeira por que porque eu não=não fiz um dever que era
 193 **uma planilha** que você tinha que calcular]
 194 **Bf:** eu tirei 4,9
 195 **Af:** eu tirei mais ou menos por aí eu tirei por aí 4,9 4,75 por aí porque:e eu
 196 não fiz a planilha porque eu tinha trabalho de história valendo 4 pontos para
 197 apresentar trabalho de biologia que tinha que **desenhar** pintar
 198 **Df:** [(°o trabalho de história puxado°)]

199 **Bf:** [(ah o trabalho de história também)]
 200 **Af:** o animal e tals e valia 3 pontos trabalho de filosofia que você tinha que
 201 fazer no Word com as regras dá::á umas regras lá tudo isso e você como é
 202 que você vai fazer planilha **eu não faço** mais curso mas tinha época que eu
 203 fazia então tipo eu tinha que sair daqui voada da escola para poder pegar o
 204 ônibus almoçar e ir para casa almoçar trocar de roupa para poder ir pro curso
 205 né
 206 **Df:** [(°eu me lembro eu também fazia curso°)]
 207 **Bf:** **eu** normalmente eu chego @9 horas da noite em casa devido à
 208 quantidade de coisas que eu tenho pra fazer@ 9 hora e eu tenho até meia-noite
 209 para fazer os dever aí eu já chego na escola cansada outro ponto também
 210 eu acho errado o integral reprovar porque a gente já tem a escola de fora tem
 211 tudo passei em tudo aí fiquei em uma matéria pronto reprovou gente °que
 212 isso eu tenho uma vida fora também°
 213 **Af:** eu acho errado também o integral reprovar eu acho que não deveria
 214 reprovar inclusive eu acho que assim ele deveria servir como não como é
 215 que ele não deveria valer nota ele deveria valer nota porém sim
 216 **Ff:** [(porém deveria ser um ensino a mais entendeu) não uma coisa que deixa
 217 a gente com medo **de reprovar** aí meu Deus do céu eu tenho dever de manhã
 218 mas eu não fizer o da tarde também eu vou reprovar não dá para se esforça
 219 só na manhã a matéria que você realmente precisa aprender tipo sei lá
 220 química porque ele não é um professor meio fácil de se lidar]
 221 **Bf:** [ele não explica nada eu tô fazendo reforço]
 222 **TD:**@(2)@
 223 **Ef:** não explica
 224 **Ff:** não explica nada eu vim no reforço num dia e aprendi o que ele não
 225 conseguiu me fazer aprender em um bimestre praticamente

Eliane, estudante da 1ª série, motivada pela discussão acerca da precariedade da educação pública, especialmente, das instalações escolares, redireciona a discussão elaborando a defesa das estudantes da rede pública, que tiveram seus desempenhos comparados aos dos estudantes da rede privada pelo “professor” (linha 146) de inglês. Eliane é pontual em afirmar que o processo de improdutividade e de menor aprendizagem não pode ter como responsável final o estudante, afirmando que há mais responsabilidades, sob seu ponto de vista, no próprio *modus operandi* da prática docente na rede pública, do que no descompromisso discente, inferência ratificada pela fala: “ele que tem que fazer o papel=dele e passar o que tem que passar uai” (linha 150), elaborando o subtema: “Comparação do ensino da escola particular ao da pública”. Nessa discussão, em meio às gargalhadas de Bela, Clara, estudante da 1ª série, exemplifica a questão quando as estudantes expuseram o caso ao professor visitante do cursinho, também de linguagens. Clara descreve que o visitante exigiu que as estudantes cobrassem mais conteúdos e novas metodologias de ensino ao professor de inglês, mas a jovem reitera que elas são ignoradas, permanentemente, em suas reivindicações, “porque a gente cobra ele passa conteúdo que a gente não sabe (tipo=isso=assim)”. As estudantes confirmam o caso de intolerância com alunos da rede pública, resultante da incapacidade de diálogo do docente, argumento exposto na fala de Débora, “não adianta nada” (linha 156), e Bela, “ele

passa coisa que a gente: e não=sabe”, reiterando denúncia que avaliza a conjectura de que as diferenças na educação e, conseqüentemente, nas aprendizagens, também, podem ser ampliadas nas relações entre professores e estudantes, mas, principalmente, no cerceamento do acesso aos conteúdos mínimos e obrigatórios, regulados pela Base Nacional Comum Curricular do ensino médio.

Na seqüência, Eliane ajuíza no grupo a questão que a indigna como jovem estudante mulher, acerca do horário de oferta do cursinho social escolar, até às 21h, evidenciando o subtema: “Perigos de jovens meninas estudarem à noite”, principalmente, após o horário da educação integral, na qual as jovens permanecem na escola no turno matutino, todos os dias, e vespertino, nas oficinas das aprendizagens, por três tardes. Bela exemplifica a questão associando a segregação do direito da estudante mulher – sem direito de livre locomoção no horário noturno, inclusive para estudar – ao caso de uma colega que mora em outra região administrativa distante da unidade escolar, “Samambaia” (linha 165). Ana confirma a indignação do grupo, informando que não se trata de desinteresse das estudantes, mas que as famílias, especialmente as mães, em estado de sã consciência, não permitiriam que as filhas estudassem à noite, o que é ratificado em sua fala: “eu queria participar só que de noite impossível” (linhas 167-168). Ana descreve que o problema não se restringe ao bairro “perigoso” (linha 171), esclarecendo que a questão da violência e dos perigos para as estudantes mulheres se relaciona ao machismo, ideia evidenciada em sua afirmação: “no Brasil que é um país super machista super perigoso” (linha 172). Novamente, Bela apresenta a discordância com a voz do professor visitante do cursinho, que argumenta perante a queixa do horário noturno que isso representaria desvalorização do processo formativo inovador. Afinal, conclui Bela, durante todo o tempo elas estão afirmando a desigualdade de acesso ao cursinho social, demonstrando um sentimento de ambivalência entre gostar e querer estudar e não ter meios concretos para superar o cenário de violência que tem, de forma processual, cerceado os seus direitos básicos de liberdade de escolha, expressão e locomoção.

Na seqüência, Bela – ainda acerca do cursinho social – afirma que a “proposta é boa” (linha 177) e reconhece a sua importância como uma porta que se abre para o estudante da escola pública na formação/preparação para os exames de acesso ao curso superior. No entanto, a estudante afirma que, em razão da grande carga formativa que realiza, se torna mental e psicologicamente inconciliável realizar concomitantemente o ensino médio em tempo integral, os três cursos extraescolares mais o cursinho noturno, evidenciando o subtema: “Tempo e sanidade mental para conciliar: EMTI, cursinho à noite e cursos”. A esse respeito, Eliane afirma que cada uma delas, jovens estudantes, “tem uma vida fora daqui” (linha 183). Ana concorda,

reafirmando a fala da colega. A identidade gerada no grupo a partir da afirmação de Eliane conduz as participantes a uma generalizada gritaria. Bela, no entanto, exemplifica como o professor de matemática financeira ignora o contexto de conciliação entre a vida privada e a ampla rotina formativa das jovens, baseando-se na perspectiva de que todos e todas são “alunos” e, como tais, devem cumprir suas obrigações escolares. Ana confirma, de igual modo, exemplificando e explicando porque essa foi a oficina na qual não obteve média, pois não conseguiu conciliar os diversos trabalhos escolares, por exemplo, de “história” (linha 196), “biologia” (linha 197) e “filosofia” (linha 200), com a matemática, deixando de realizar “uma planilha” com cálculos financeiros. Para além das explicações pessoais, as jovens estudantes de ensino médio em tempo integral estão questionando a qualidade do tempo-espaço da proposta de EMTI como educação integral, além do paradoxo das práticas pedagógicas docentes que tornam invisíveis as singularidades e os objetivos das jovens estudantes, principalmente, no desenvolvimento de seus projetos de vida.

Na subsequência, Bela se apropria da afirmação de Eliane e repercute, de forma pungente, que ela, do mesmo modo, tem “uma vida fora também” (linha 212). Em conformidade com o GD, Bela, ainda, descreve que, como estudante do ensino médio em tempo integral, desenvolve uma jornada escolar árdua e extenuante, chegando em casa às 21 horas e perfazendo mais horas de estudo, com as tarefas escolares, até meia-noite. Isso acarreta um ciclo de cansaço físico e mental, que se estende para o dia seguinte. A perspectiva de Bela é a de que é “errado o integral reprovar” (linha 210), elaborando o subtema: “O EMTI não deveria reprovar”. Em total concordância com Bela, Ana rechaça o conceito da reprovação na educação integral, subtendendo a ideia de que as “aprendizagens significativas”, que deveriam fundamentar as oficinas das aprendizagens no EMTI, já cumpririam o aspecto avaliativo e formativo, o que é evidenciado pela fala: “não deveria valer nota” (linha 215). A esse respeito, Fátima elabora o pensamento do grupo, explicando que as oficinas do EMTI deveriam ser “um ensino a mais” (linha 216), sem standardizar a preocupação nos estudantes quanto a tarefas, notas e “medo de reprovar” (linha 217). Fátima compreende, em clara referência à preparação para os exames de acesso ao ensino superior, que a preocupação em precisar “aprender” (linha 219), ou, especificamente, estar “preparada” para as avaliações e, de igual modo, ter “nota”, deve ser restrita às disciplinas da base comum, às obrigatórias ao vestibular, exemplificando o caso do professor de química, que não teria uma didática suficientemente elucidativa de uma das ciências consideradas difíceis pelas estudantes. Bela explica que, em razão de o professor não explicar o conteúdo, ela estaria nas aulas de reforço no contraturno. Seu tom irônico provoca gargalhadas no grupo. Fátima conclui informando que, com a ajuda do monitor, ela

conseguiu aprender, “num dia” (linha 224), o que não foi possível em um bimestre inteiro. De maneira geral, a experiência das jovens com as oficinas das aprendizagens de EMTI é a de que nessas, embora tenham uma perspectiva de formação “a mais”, em caráter de educação integral inovadora, os critérios de avaliação são conservadores e tradicionalistas, assim como a didática expositiva-argumentativa de alguns docentes.

A experiência das jovens com a educação de ensino médio, na oferta do EMTI, colabora para a percepção de que as jovens estudantes estão afirmando que gostam e querem ter conhecimento/formação/proficiência nas diversas ciências, mas que falta aos gestores, professores e, maiormente, ao estado, como provedor da política pública em educação de ensino médio: “escuta sensível”, “diálogo permanente”, “investimento” e “inovação curricular”, além do entendimento dos “processos violatórios culturais” aos quais o gênero feminino está exposto em uma sociedade machista-violenta. As participantes do grupo “Jovens Urbanas Politizadas”, na passagem sobre o “Ensino médio”, apresentam-se como jovens-protagonistas, que valorizam a educação, como direito fundamental do cidadão, em espírito crítico-reflexivo-emancipador do papel que devem desempenhar na educação e na sociedade, e relacionam a escola pública, como instrumento fundamental de desenvolvimento humano e democrático no acesso ao ensino superior, principalmente, a espaço de formação de valores e reconhecimento de direitos.

4.1.5 Análise da passagem: “Direitos e educação em direitos humanos”

Nesta seção, será apresentada a divisão temática da passagem “Direitos e educação em direitos humanos”, com temas principais e subtemas, além da análise dos dados na perspectiva da pesquisa social reconstrutiva, conforme Quadro 7²⁵

²⁵ A passagem “Direitos e educação em direitos humanos”, com o tempo total de 16min 28seg, foi constituída por um trecho ininterrupto de 14 minutos e 24 segundos acerca da temática e um trecho menor, o subtema 10, com 2 minutos e 4 segundos, que se encontra logo após a passagem inicial. Esse artifício fez-se necessário, uma vez que o GD desenvolveu a temática de forma descontínua, especialmente, evidenciada nos trechos que constituem a presente passagem.

Quadro 7 – Divisão temática da passagem: “Direitos e EDH”

PASSAGEM DIREITOS E EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS				
PASSAGEM	INICIAL	TÉRMINO	DURAÇÃO	LINHA
Direitos e educação em direitos humanos	42min 33seg	1h 7min 17seg	16min 28seg	226-497
TEMA PRINCIPAL I				
Direitos dos jovens	42min 33seg	44min 59seg	2min 28seg	226-275
Subtema 1				
Direitos dos jovens na sociedade	42min 33seg	42min 49seg	00min 16seg	226-232
Subtema 2				
O jovem não tem direitos	42min 50seg	43min 8seg	0min 18seg	233-238
Subtema 3				
Jovens esclarecidos e a política	43min 9seg	44min 14seg	1min 5seg	239-254
Subtema 4				
Relação idade <i>versus</i> experiência	44min 14seg	44min 39seg	0min 30seg	255-266
Subtema 5				
O direito do jovem é o estudo	44min 40seg	44min 59seg	0min 19seg	267-275
TEMA PRINCIPAL II				
Não reconhecimento de ser sujeito de direitos	47min 47seg	51min 27seg	5min 8seg	276-349
Subtema 1				
Jovens mulheres pobres da escola pública	47min 47seg	48min 4seg	1min 43seg	276-286
Subtema 2				
Nasceu mulher, já não tem direitos	48min 5seg	48min 23seg	0min 18seg	287-293
Subtema 3				
Alunos estudam pouco direito	48min 24seg	48min 52seg	1min 28seg	294-303
Subtema 4				
A questão é a mulher e os modelos pré-determinados	49min 4seg	51min 27seg	1min 36seg	304-349
TEMA PRINCIPAL III				
Direito à educação, liberdade de ser, saúde e segurança	51min 28seg	56min 04seg	3min 51seg	350-399
Subtema 1				
O direito à segurança, educação e saúde	51min 28seg	52min 24seg	1min 04seg	350-372
Subtema 2				
Discussão sobre direitos com jovens	54min 51seg	56min 04seg	2min 47seg	373-399
TEMA PRINCIPAL IV				
A importância em ter a disciplina de educação em direitos humanos	56min 4seg (16min 21 seg)	58min 54seg (18min 7 seg)	4min 50seg	400-497
Subtema 1				
Educação em direitos humanos, conhecimento para a vida social	56min 04seg	57min 00seg	1min 04seg	400-432
Subtema 2				
Temas de educação em direitos humanos relevantes para as jovens	57min 01seg	58min 54seg	1min 42seg	433-451
Subtema 3				
A disciplina de educação em direitos humanos constituidora de aprendizagens significativas	16min 21seg	18min 07seg	2min 04seg	452-497
Total: 16min 28seg Linhas: 226-497				

Fonte: Elaborado pelo autor com dados da pesquisa.

A passagem do GD “Jovens Urbanas Politizadas” intitulada “Direitos e educação em direitos humanos” teve como objetivo compreender o entendimento das estudantes sobre direitos e EDH, a partir de suas experiências com a disciplina de EDH, ofertada nas unidades de EMTI, no biênio 2018-2019, e as experiências conjuntivas do grupo sobre essa temática no

contexto do ensino médio. A relação das estudantes com a EDH ofertada é a de que essa disciplina representa um tempo-espço de discussão, reflexão e consolidação dos direitos das jovens, sob a perspectiva de igualdade de gênero e equidade de direitos em uma sociedade violenta, desigual e violadora de direitos, cujos valores estão sedimentados no machismo estrutural e sócio-histórico. Ávidas por liberdade de expressão, as jovens estudantes questionam a família, a escola e a sociedade conservadora, espaços nos quais os papéis de gênero feminino são estandardizados, desde a primeira socialização, e reforçados na educação escolar. São estereótipos acerca do “modo de ser feminino”, preconcebidos, padronizados e generalizados, limitando a aparência, a linguagem, a naturalidade, as escolhas pessoais e os comportamentos sociais. Sob a égide de que “não vão se calar”, intitulam-se “feministas” e obstinadas a conquistar o seu lugar no mundo.

A partir da divisão temática da passagem “Direitos e educação em direitos humanos”, foi possível identificar quatro temas principais que versaram sobre os direitos das jovens, o não reconhecimento do ser sujeito de direitos – em uma reflexão acerca da hierarquização do feminino –, os direitos civis e sociais e a importância de se ter a disciplina de EDH. A interpretação da passagem do GD “Jovens Urbanas Politizadas” tem início a partir da pergunta proposta pelo pesquisador, a seguir apresentada:

226 **Y1:** meninas, vocês poderiam falar é::é como vocês veem os direitos dos jovens
 227 na sociedade brasileira hoje
 228 **Df:** °injustiçado°
 229 **Bf:** °péssimos né°
 230 **Ff:** °acho que são bem limitados, né°
 231 **Bf:** [@direito, que direito, gente@
 232 **TD:** @(1)@
 233 **Af:** já tão querendo tirar todo direito, eu acho assim o direito é nenhum
 234 primeiro porque por exemplo um jovem de 20 anos para ele entrar na política
 235 é um ôh se ele quiser se candidatar a presidente já não pode né porque ele é
 236 imaturo você só pode ter 30-35 anos
 237 **Df:** [tem gente que nem vota só porque é::é (num) jovem também]
 238 **Af:** [exatamente]
 239 **Af:** (por aí) deveria ter que tirar todos aqueles velhos para mim só tem velhos
 240 naquele Senado e ninguém faz nada e tinha que tirar porque assim por
 241 exemplo você vai parar para pensar o quê que eles pensam **ah tô cagando**
 242 igual o governador fez tô cagando para a opinião dos pais para a opinião dos
 243 jovens é::é isso que eu quero e é isso que eles vão obedecer porque jovem
 244 precisa de disciplina ((respiro)) mas às vezes são é=eles que precisam de
 245 disciplina @porque a gente é tipo assim@ eu conheço muito jovem tipo
 246 assim meu Deus eles têm uma mente totalmente é::é tem uma mente
 247 totalmente evoluída e:e=outras pessoas que andam de terno e gravata vivem
 248 num espaço tão pequeno não pensam não tem um como é que eu posso
 249 dizer não tem um **esclarecimento sabe** é aquela coisa que::e o Kant diz que
 250 a sociedade vive um processo como é que é de esclarecimento você não -tá
 251 totalmente esclarecido você -tá a sociedade está buscando isso tem muito
 252 jovem que é **muito mais esclarecido** por exemplo eu já vi a questão de a
 253 pessoa ter 16 anos e ter mais maturidade que uma pessoa diiii 30

254 **Bf:** @sim@
 255 **Af:** e também tem muito do:o como é que é **ah eu sô mais velha** tenho
 256 mais experiência cala a boca porque -cê=só tem 15 anos
 257 **Dm:** [eles sempre dizem isso os mais velhos são mais sábios mais
 258 experientes são os fodões]
 259 **Ff:** mas às vezes @é isso@
 260 **Bf:** @[é -tá na idade@
 261 **Ff:** @-tá na idade@
 262 **Ff:** porque se=for::r na questão de mentalidade=de=pensamento o jovem
 263 tipo assim barra dá um tapa na cara deles
 264 **Df:** [tapa murro dá chute]
 265 **TD:** @(2)@
 266 **Df:** (mata logo)
 267 **Ef:** [°porque tipo=assim é:é° ah o direito do jovem é o estudo é uma boa]
 268 **Ff:** [que estudo]
 269 **Bf:** @ai eles ainda querem tirar o que a gente tem@
 270 **Ff:** (poxa tira)
 271 **Bf:** eles=num -tão investindo no estudo e **eles querem que a gente estude**
 272 **como** ah vai tirar da nossa ah não pera
 273 **Ff:** nossa nossa o estudo é o tesouro de vocês e eles querem tirar da gente
 274 **Af:** pois é=não
 275 **Ff:** estudo que a gente **mal tem** e que=eles ainda querem tirar

Diante da questão do entrevistador sobre os direitos dos jovens na sociedade brasileira, Débora adianta-se em afirmar, categoricamente, que eles são “injustiçados” (linha 226). Bela, motivada pela resposta de Débora, declara, de forma inconformada, que os direitos são “péssimos” (linha 229). Fátima, estudante da 1ª série, elabora de forma explicativa o pensamento do grupo em sua fala: “acho que são bem limitados, né” (linha 230). Nessa sequência, Bela conclui, entre risos, não reconhecendo a existência de direitos para os jovens, “direito, que direito, gente” (linha 231), e conduzindo todo o grupo à gargalhada. A percepção das estudantes de EDH de que o direito dos jovens no país é limitado e invisibilizado por forças operantes no meio social evidencia o subtema “Direitos dos jovens”.

Na sequência, Ana desenvolve a perspectiva do direito do jovem, sob a tese de que esse, na sociedade brasileira, “é nenhum” (linha 233), exemplificando pela entrada do jovem na política. Segundo Ana, o jovem não tem direito a se candidatar à presidência do país, porque seria “imaturo” (linha 236) e em razão da restrição de idade, superior a 35 anos. Ana argumenta que estão diminuindo os direitos do jovem no país, ideia evidenciada pela fala: “querendo tirar todo direito” do jovem. Débora, a esse respeito, afirma que os eleitores brasileiros deixam, principalmente, de escolher candidatos jovens, em clara afirmação de que existiria um preconceito justificado pela “inexperiência juvenil”. Nesses termos, Ana conclui com a expressão de um “exatamente”, afirmando o segundo subtema “O jovem não tem direitos”. Nessa rápida sequência, as jovens estudantes de EDH afirmam que as experiências com o direito dos jovens se relacionam a contextos diversos, inclusive, realizando uma leitura da

relação do entusiasmo juvenil e do desejo de transformação social com a esterilização dessa pujança, ainda, durante o período da juventude, inferindo sobre o sujeito jovem, como categoria, que ele ainda tem um longo caminho de desenvolvimento humano e social.

Ana protagoniza, no segmento, um discurso sobre a atuação dos políticos no Congresso Nacional, relacionando a maturidade dos senadores à incapacidade em atender às expectativas da sociedade, pois, na visão da jovem, eles seriam insensíveis às necessidades da população, ideia evidenciada pela fala: “só tem velhos naquele Senado e ninguém faz nada” (linhas 239-240). A jovem, de igual modo, associa essa velha política ao caso do governador do DF, que propôs acolher a opinião da comunidade escolar a respeito da implantação das escolas cívico-militares em determinadas regiões do DF²⁶ e, apesar de a proposta ter sido reprovada por maioria de alunos, professores e pais, a escola foi implantada. Ana usa da estratégia de exemplificação desse caso para afirmar que os políticos ignoram, principalmente, a opinião dos jovens, “porque jovem precisa de disciplina” (linha 244). Na sequência, Ana relaciona ao jovem a perspectiva de “mente totalmente evoluída” (linha 247), em alusão a ser um sujeito em permanente processo de esclarecimento kantiano²⁷, e critica o estereótipo da “maturidade” vestida de terno e gravata como pessoas de mente limitada, fixa e imutável. Ana argumenta que viver em sociedade é um processo de desenvolvimento para o “esclarecimento” (linha 250), para a transmutação permanente, um *continuum* e, nesse sentido, um jovem de 16 anos pode ter mais maturidade, responsabilidade, compromisso e visão de mundo do que uma pessoa de 30 anos, porque o jovem possui essa essência de ser “mente aberta”, evidenciada na fala: “tem muito jovem que é **muito mais esclarecido**” (linha 252). A esse respeito, Bela conclui, positivamente, com um sonoro “**sim**” entre risos. Ana, ao refletir sobre o direito dos jovens de forma filosófica, dispõe que a maturidade de um político não necessariamente cumpriu a

²⁶ Nota do autor: essa ideia encontra-se referenciada na fala de Ana (linhas 241-245), quando traz para o GD “Jovens Urbanas Politizadas” a importante questão para os jovens de ensino médio acerca da consulta pública à comunidade escolar (estudantes, professores e responsáveis) sobre a adesão da unidade escolar de ensino médio à educação cívico-militar. A gestão escolar seria, nesse contexto, compartilhada com a Polícia Militar do Distrito Federal (PMDF) e algumas disciplinas como Educação Moral e Cívica e Práticas Desportivas seriam de responsabilidade da PMDF, além da implantação do regime disciplinar-militar na unidade escolar. No ano de 2019, ainda que algumas comunidades escolares no DF tenham reprovado a adesão à educação cívico-militar-disciplinar proposta, o governo do DF, em um primeiro momento, teria ignorado a vontade da comunidade escolar. Para docentes e especialistas em educação, a implantação das escolas cívico-militares no sistema de ensino do DF é incompatível com a Lei de Gestão Democrática, a Constituição Federal, o Plano Nacional de Educação e o Plano Distrital de Educação.

²⁷ Kant (1783, p. 516) afirma que *Esclarecimento* [Aufklärung] é a saída do homem de sua menoridade, da qual ele próprio é culpado. A menoridade é a incapacidade de fazer uso de seu entendimento sem a direção de outro indivíduo. O homem é o próprio culpado dessa menoridade se a causa dela não se encontra na falta de entendimento, mas na falta de decisão e coragem de se servir de si mesmo sem a direção de outrem. “Sapere aude!”. Tem coragem de fazer uso de teu próprio entendimento, tal é lema do esclarecimento. (Tradução do alemão: Vier; Fernandes, 1985, p. 100).

superação da “menoridade”, porque essa exige um melhoramento permanente do indivíduo em condição de desenvolvimento moral e ético na relação com o próximo e com o meio social.

Nesse cenário, Ana afirma que, além da voz do jovem, o seu direito de livre expressão, também, é silenciado, quando em uma interação, de maneira geral, encontra-se uma pessoa “mais velha” (linha 256) e com ela a perspectiva de que a experiência a legitima a não dialogar com um jovem, que “só tem 15 anos” (linha 257), evidenciando o subtema “Relação idade *versus* experiência”. Débora, estudante da 3^a série, avaliza o argumento de Ana, informando que aos indivíduos de maior idade se associa mais experiência à sapiência, argumento apresentado em sua fala: “eles sempre dizem isso os mais velhos são mais sábios” (linha 258). Na sequência, Bela e Fátima, entre risos, decretam suas críticas de forma irônica e entusiasmada, informando que a sabedoria estaria na idade, “é tá na idade”. Motivada por esse contexto, Fátima, ainda, desenvolve a ideia de que a sabedoria tem de estar associada, realmente, a maior idade, porque, se o critério de sabedoria se restringir a ter a mente aberta, “na questão de mentalidade=de=pensamento” (linhas 263-264), o jovem superaria os idosos.

Em evidência da constituição de uma consciência coletiva social, as jovens gargalham, enquanto Débora propõe que, diante da alegação de superioridade dos jovens, Fátima exterminaria os mais idosos ao fazer uso linguagem figurada, que se evidencia na fala: “mata logo” (linha 267). A discussão desenvolvida pelas jovens propõe a superação dos mitos que apontam, de forma quase inquestionável, que o papel do sábio compete ao idoso e que o do rebelde, descompromissado, inexperiente, entre outros concorre ao jovem. O que as integrantes do GD subentendem em suas alegações pode ser traduzido como preconceitos que as jovens sofrem ante a exposição de suas ideias e, principalmente, como necessidade de superar uma barreira invisível e sólida que se põe entre a experiência adulta e o desejo de aprender e se desenvolver durante a juventude. As estudantes de EDH, utilizando-se de críticas e sarcasmos, almejam o exercício do diálogo, como primazia de reconhecimento do outro, indistintamente a sua idade e experiência.

Nessa discussão, Eliane expõe junto ao grupo que a sociedade, de maneira geral, propõe que uma das formas de fazer o jovem adquirir experiência na vida é estudando, por isso, “o direito do jovem é o estudo” (linha 268). Eliane reitera a educação como direito social fundamental, “é uma boa” (linha 268), mas a estudante questiona a validade, a qualidade e os objetivos da educação ofertada, inclusive questionando em sua fala: “que estudo” (linha 269), já que a escola, também, cumpre um papel de controle disciplinar sobre as jovens, padronizando-as e, por vezes, silenciando-as. Nesse sentido, Bela protesta, entre risos, afirmando que “eles ainda querem tirar o que a gente tem” (linha 170) e retomando a questão

da falta de investimentos na educação pública, porque a integrante do GD compreende que a precariedade da escola afeta diretamente a qualidade de seus estudos, argumento descrito no questionamento: “e **eles querem que a gente estude como**” (linhas 272-273). Motivada pelo argumento de Bela, Fátima observa que as jovens escutam como forma de incentivo e cobrança que “o estudo é o tesouro de vocês” (linha 274) apesar de que, perante o cenário de escola pública, que é custeada por verba pública, o estudo seria restrito. O subtema “O direito do jovem é o estudo” encerra o primeiro tema principal, dos direitos dos jovens, apresentando a preocupação das integrantes do GD não somente com a oferta da educação, mas com uma escola fundamentada em maior e melhor qualidade de ensino.

O segundo tema principal da passagem “Direitos e educação em direitos humanos” do GD “Jovens Urbanas Politizadas” apresenta o entendimento das estudantes acerca da perspectiva de se reconhecerem sujeitos de direitos, das questões que envolvem o direito do gênero feminino na família, na escola e na sociedade, além da discussão sobre o arquétipo feminino, preconcebido e difundido como valor de sociedade tradicional, mas considerado conservador e violador de direitos pelas estudantes de EDH.

O segundo tema principal tem início com a pergunta do pesquisador, conforme apresentado a seguir.

276 **Y1:** Meninas é:é vocês se consideram sujeitos de direitos?
 277 **Ef:** não
 278 **Ff:** [não]
 279 **TD:** @(.)@
 280 **Bf:** (ahhh)
 281 **Df:** [@(ai gente=que=tanto horror)@ ninguém aqui tem direitos
 282 **Af:** não:o
 283 **Bf:** siim @somos jovens somos pobres estamos em um colégio público e
 284 somos mulheres@
 285 **Af:** é=exatamente
 286 **Bf:** (exatamente)
 287 **Ff:** [já nasceu mulher já:á não tem direitos]
 288 **Ef:** ah é:é
 289 **Ff:** -cê já nasceu mulher:r -cê já não tem direitos
 290 **Df:** [direitos na verdade só existe no papel prática mesmo não existe]
 291 **Bf:** [e olha lá se lá no papel está lá só escrito que tem direito @cadê não tem
 292 está em branco@
 293 **TD:** @(2)@
 294 **Af:** assim o que=qui=acontece a gente estuda pouco direito eu acho que
 295 assim de direitos humanos
 296 **Ff:** [°muito pouco°]
 297 **Af:** é muito pouco eu acho qui a gente deveria ter três aulas tira matemática
 298 financeira e aí a gente tem três aulas de direitos humanos é bem melhor
 299 porque=realmente (como=a=gente=é=pesquisador) tem de ter mais aulas de
 300 direitos humanos desde quando a gente é criança porque isso ajuda a gente a
 301 ser um ser humano melhor e a entender os nossos direitos por mais que eles
 302 não sejam cumpridos da=da devida forma a gente tem pouco muito pouco
 303 direitos eu acho principalmente jovens né tem muito pouco direitos.

304 **Bf:** [pra você ter uma ideia só o fato de a gente ser uma jovem mulher a gente
305 não tem direito de andar na rua livremente
306 **Ff:** (não -cê)
307 **Ef:** [lessa roupa que você quer]
308 **Ef:** (°que você vai ser estuprada que -cê pediu°)
309 **Cf:** ()
310 **Bf:** não você -tava com um short 5 centímetros acima do joelho você -tá
311 andando que=nem uma vagabunda porque qui=cê -tá andando assim na rua?
312 **Df:** (isso)
313 **Bf:** ahh mesmo que esteja sei lá tenha tem jovem eu conheço eu tenho uma
314 colega eu acho que ela tem 17 anos **cara** ela trabalha tanto pra poder ajudar
315 a família dela a sair do emprego às 3 horas da manhã aí eu te pergunto **uma**
316 **mulher 3 hora da manhã na rua jovem 17 anos num vai acontecer nada,**
317 -cê acha que não?
318 **Df:** uh=hum
319 **Ef:** gente a a gente não tem direito de andar na rua e nem se expressar
320 **Df:** (não é questão de roupa)
321 **Ff:** a gente pode andar de calcinha e sutiã na rua ninguém tem o direito de
322 abusar na gente
323 **Bf:** tem nãoo
324 **Bf:** mas gente
325 **Af:** genteee
326 **Ef:** [(não tem a ver com roupa) quanta mulher -tá com a merda da calça
327 jeans e a blusa batendo (tipo) no pulso e vai macho mexer.]
328 **Ef:** °éé°
329 **Ef:** a questão é a mulher (que tem que pensar assim) sentar assim falar assim
330 agir assim
331 **Bf:** @exatamente@
332 **Ef:** exatamente () e o **macho, e o macho?** come=que=é (-tá=bom deitar
333 lá) sua irmã lava a louça **ahh tá calor num tá calor filho? tira a blusa**
334 **Bf:** ()
335 **Ff:** sobre esta questão de roupa
336 **Bf:** ()
337 **Ff:** [ahhh -cê -tava com roupa tava pedindo pra vocês terem ideia tevi:i uma
338 história que eu vi:i na rede social num lembro que dia mas uma freira é ela
339 foi estuprada no meio da rua ela -tava andando o cara -tava no beco puxou=ela
340 então não é questão de roupa ela **-tava vestida da cabeça aos pés**
341 **Cf:** ()
342 **Df:** ()
343 **Ef:** °isso é desumano°
344 **Ff:** desumano
345 **Af:** (gigantes)
346 **Bf:** elas não não podem nem mostrar pé e são estupradas
347 **Ef:** são estupradas
348 **Bf:** @mostra o dedinho do pé@ **vagabunda**
349 **Bf:** [ah faça-me o favor @ (1) @.]

As integrantes do GD Eliane e Fátima, ao serem indagadas sobre os seus entendimentos acerca de serem sujeitos de direitos humanos, antecipam-se ao grupo e respondem categoricamente, quase que ao mesmo tempo, “não” (linhas 277-278). A rapidez e veemência com a qual as jovens respondem provoca risos no grupo, indicando que a resposta das estudantes revela uma questão óbvia para elas. Na sequência, Bela tenta iniciar uma argumentação, mas Débora, estudante da 3ª série, a interrompe, elaborando uma alegação sarcástica, que demonstra a posição das jovens estudantes “ninguém aqui tem direitos” (linha

281). Ana confirma, novamente, com um sonoro “não” e Bela revela porque as jovens estudantes de EDH não se reconhecem, em um primeiro momento, como sujeitos de direitos, ideia descrita na fala de Bela, entre risos: “sim somos jovens somos pobres estamos em um colégio público e somos mulheres”, apresentando o subtema “Jovens mulheres pobres da escola pública”. Ana e Bela concluem com expressiva concordância, declarando um sonoro “exatamente” (linhas 285-286). A simbólica declaração de Bela associa o jovem, o pobre, o estudante da rede pública e o gênero feminino ao não reconhecimento de ser sujeito de direitos humanos, indicando que as experiências das jovens as vinculam à “cidadania de papel”²⁸, em um possível processo de negação, violação e invisibilização do direito, o qual as jovens estudantes têm experienciado no decorrer da vida.

A esse respeito, Eliane declara a obviedade que acompanha a experiência de ser mulher na sociedade brasileira, anteriormente referenciada como “super machista-violenta”, fato relatado na fala: “**já nasceu mulher** já não tem direitos” (linha 287). Fátima repete inteiramente a afirmação, confirmando a declaração de Eliane em concordância absoluta. Débora, no entanto, elabora a ideia de que os direitos estão restritos à legislação: “no papel, prática mesmo não existe” (linha 290), confirmando a percepção de ser sujeito de direitos. Na sequência, Bela alerta que, muitas vezes, o indivíduo pode até acreditar que o direito esteja promulgado em lei, mas que, ao buscá-lo, pode ser que, até na legislação, ele não exista, relato confirmado em sua fala, entre risos: “**cadê** não tem está em branco” (linhas 291-292). Novamente, motivadas pelo tom irônico de Bela, todo o grupo desaba em gargalhadas. Ser mulher, na perspectiva das integrantes do GD, indica um sentimento de ambivalência, já que as jovens se veem como sujeitos de direitos humanos, mas sentem a ausência, quase que completa, dessa perspectiva palpável em suas relações interpessoais e sociais, justamente, porque nasceram mulheres e são estigmatizadas a desenvolverem papéis sociais pré-determinados, equivocada e injustamente, desenvolvendo o subtema “Já nasceu mulher, já não tem direitos”, que evidencia, sobretudo, as diferenças de gênero na estrutura social e cultural brasileira.

Nessa discussão, Ana apresenta a reflexão ao GD de que as estudantes, de forma geral, estudam pouco “direitos humanos” (linha 295), relacionando o seu pensamento às diferenças e violações de direitos apresentadas nos relatos do grupo. Essa ideia é ratificada por Fátima e

²⁸ Segundo Tomazi (2010), o termo faz referência, de forma casual, a cidadania formal, evidenciando a diferença entre a cidadania formal e a substantiva. A cidadania formal está descrita em papel, isso é, a cidadania como ela deveria ser teoricamente, descrita sob lei universal que descreve a igualdade entre todos e que garante a capacidade de lutar pelos direitos por meio do âmbito jurídico. Na cidadania substantiva ou real, que se evidenciam as lutas sociais e se explicitam as diferenças entre brancos e negros, homens e mulheres, entre outros, evidenciando as diferenças de classes e *status*.

descrita em sua fala: “muito pouco” (linha 296). Na sequência, Ana protagoniza a descrição na qual argumenta sobre a necessidade de se ampliar a oferta das aulas de educação em direitos humanos, em substituição às de matemática (financeira). Ana informa que o estudante de ensino médio é um “pesquisador” (linha 299) e, como tal, deve se apropriar do conhecimento acerca do direito, ainda que esse não seja cumprido em sua integralidade, mas que, acima de tudo, os benefícios de estudar EDH resultem no desenvolvimento de “um ser humano melhor” (linha 301). A estudante descreve que os jovens precisam entender os seus direitos e que seria muito importante que esse processo se iniciasse, ainda, na infância. Ana conclui, informando que, de maneira geral, as pessoas têm pouco direito, principalmente, em se tratando dos jovens. Sua tese é a de que o conhecimento de EDH e direito, de forma geral, durante todo o processo escolar, poderá ampliar e materializar o direito e a justiça de forma processual na sociedade, desenvolvendo a consciência da Cidadania²⁹ como identidade política, como critério de desenvolvimento democrático amplo.

Na sequência, Bela apresenta ao grupo a limitação imposta à mulher, especificamente, por ela ser mulher, coibindo o gênero feminino do direito fundamental da locomoção, no princípio das liberdades civis, no ato de ir e vir, de forma livre, conforme sua fala inicial: “a gente não tem o direito de andar na rua livremente” (linha 304). Em clara referência à sociedade brasileira “violenta super machista”, as integrantes do grupo repercutem esse cerceamento de direitos apresentado por Bela. Eliane exemplifica trazendo para a discussão “a voz” – social-conservadora-patriarcal³⁰ – que acusa a jovem de que suas vestimentas podem incitar o ato de estupro. A ambivalência da afirmação indica, por um lado, o zelo familiar, mas, por outro, explicita como o gênero feminino é tratado, ainda, restritivamente como categoria servil-sexual na estrutura social, patriarcal, machista e conservadora, que fundamenta, ainda, na contemporaneidade, valores morais para a família brasileira e delimita os limites do aceitável para o modo de ser feminino. Eliane informa que, a depender da roupa usada, as meninas são ensinadas, desde cedo, que elas podem provocar o assédio moral e sexual, conforme sua fala: “que -cê pediu” (linha 308). Bela acrescenta à narrativa do grupo que, além da incitação à

²⁹ Carvalho (2004) informa que a cidadania no Brasil, em referência ao seu desenvolvimento a partir da redemocratização, por meio, principalmente dos direitos políticos e individuais, não conseguiu gerar equidade de direitos, frente a uma nação que se subdivide em castas, na educação, na moradia, no trabalho e nas condições sociais gerais. A pluralidade do sentido de cidadania não desobriga a necessidade de desenvolvimento de consciência da cidadania.

³⁰ Para Paterman (1993, p. 167), “o poder natural dos homens como indivíduos (sobre as mulheres) abarca todos os aspectos da vida civil. A sociedade civil como um todo é patriarcal. As mulheres estão submetidas aos homens tanto na esfera privada quanto na pública”. Nesse sentido, há, segundo ela, um patriarcado moderno, contratual, que estrutura a sociedade civil capitalista. Desde a colonização, o desenvolvimento da instituição familiar brasileira teve por base o modelo patriarcal no contexto latifundiário-escravagista.

violência sexual, as jovens que optam por roupas curtas também são julgadas como prostitutas, argumento evidenciado em sua fala: “você -tá andando que=nem uma vagabunda” (linhas 310-311). Novamente, Bela reintroduz o exemplo de uma amiga jovem, 17 anos, que, trabalhando até as 3h da madrugada, estaria se colocando em perigo todos os dias.

Eliane, no entanto, elabora a perspectiva da questão da liberdade feminina, atribuindo que o verdadeiro problema não está no desejo de livre locomoção, ou nas vestimentas, mas que o indicativo do real problema está na cultura do assédio masculino, naturalizado no meio social, e no arquétipo imposto como o ideal para o feminino, conforme seu relato: “a questão é a mulher” (linha 328), e os padrões culturais de pensar, falar, agir e de ser. Bela concorda, entre risos, afirmando um sonoro “exatamente” (linha 330). Eliane, na sequência, exemplifica sua indignação criticando que a família é um dos principais meios de fixação da cultura machista ao reforçar os papéis sociais nos quais a menina cuida dos afazeres domésticos e o menino deve ser servido. Fátima, estudante da 1ª série, entretanto, retoma a discussão a respeito de a vestimenta feminina provocar o estupro, exemplificando com o caso de uma freira violentada na rua. Fátima reafirma a tese de Eliane de que a teoria da vítima ter causado a violência, também, é uma estratégia do pensamento machista. Eliane e Fátima, enfim, concluem com a alegação de que isso é “desumano” (linha 343).

O subtema “A questão é a mulher e os modelos pré-determinados” encerra o tema principal II, do “Não reconhecimento de ser sujeito de direitos”, indicando que o contexto social de violência ao qual o gênero feminino é submetido vincula-se à cultura machista presente solidamente na família e na educação desenvolvida, ainda, na primeira socialização, na qual os papéis de gêneros são definidos por meio de arquétipos que reforçam as distinções entre os gêneros, atribuindo o poder, a força e o domínio ao masculino e a obediência-servil, o recato e a pureza, como inspiração para o desejo sexual, ao feminino.

O terceiro tema principal da passagem “Direitos e educação em direitos humanos” do GD “Jovens Urbanas Politizadas” apresenta a compreensão das estudantes acerca do direito como processo dinâmico no desenvolvimento do indivíduo e da coletividade/sociedade, em processos sociais e históricos contínuos. A esse respeito, o GD prioriza, como direitos fundamentais aos jovens, os direitos sociais, tais como: educação, saúde e segurança pública, como partes de um todo no qual está inserido e, não menos importante, os direitos civis, o direito à liberdade de ser, de se expressar, de se locomover e se desenvolver com uma identidade própria, também, em primazia da identidade cultural e, sobretudo, dos direitos dos jovens de ensino médio. Nessa perspectiva, a educação em direitos humanos é avaliada como instrumento fundamental de formação humana e cidadã.

O terceiro tema principal tem início com a pergunta do pesquisador, conforme apresentado a seguir.

350 **Y1:** meninas vocês poderiam falar sobre os direitos que vocês jovens
 351 consideram os mais importantes?
 352 **Bf:** o direito de estudar o direito de expressão é:é o direito de ir e vir tem
 353 **Af:** [°como é que é aquele outro°]
 354 **Bf:** tem o direito à segurança à saúde
 355 **Df:** [exatamente]
 356 **Bf:** é:é o direito à educação eu já falei né
 357 **Df:** o direito à segurança é um dos principais
 358 **Bf:** [°sim°]
 359 **Df:** porque -cê não vai conseguir vir para a escola se você não tiver se no
 360 meio do caminho você for assaltada estuprada for::r sequestrada
 361 **Ef:** (nossa)
 362 **Cf:** (assalto sei lá)
 363 **TD:** @(2)@
 364 **Df:** mas acho que=o direito à educação é outro principal não teria bandido
 365 na rua se não tivesse alguém estudando se tivesse uma boa educação se não
 366 tivesse uma educação que preste
 367 **Bf:** [e invés de pegando armas pegue em livros.]
 368 **Ef:** **exatamente**
 369 **Bf:** °filósofo° (desde o)
 370 **Af:** eu acho eu acho que uma coisa que ela falou sobre a saúde que também
 371 é muito importante se melhorasse estes três aspectos segurança é:é educação
 372 e saúde a nossa sociedade ia mudar bem melhor
 373 **Y1:** Vocês lembram de algum dia na aula ou noutra situação onde foi discutido
 374 sobre os direitos dos jovens na sociedade brasileira?
 375 **Af:** só direitos humanos
 376 **Bf:** **mas foi só esse ano** talvez eu já tenha discutido isto no Natal com o meu
 377 tio machista e::e
 378 **TD:** @(2)@
 379 **Bf:** bolsominion eu briguei com ele por causa disso mas foi eu fui trabalhei
 380 com argumentos
 381 **Af:** @argumentos@
 382 **Ff:** que eu me lembre só este ano com o professor de direitos humanos até o
 383 professor falar tipo assim que **todo mundo tem os seus direitos** num sei o
 384 quê sei lá tipo assim isso nem se passava pela minha cabeça eu ficava lá de
 385 boa aí quando professor falou dos direitos eu fui dar uma pesquisada sobre
 386 o direito de cada pessoa o direito do idoso o direito da adolescência
 387 sei=que=lá=que=lá tipo assim eu -tava meio que cagando para isso falei ah
 388 isso é importante para mim eu preciso saber disso né
 389 **Df:** [°tem direito que a gente nem conhece°]
 390 **Ef:** [mas por exemplo minha mãe foi para o hospital para ganhar um bebê e
 391 aí chegando lá é:é o meu pai não podia tá presente mas tinha a minha avó
 392 minha avó falou assim vou ficar com ela aí a mulher virou e falou você não
 393 vai ficar com ela **mas ela tem direito não tem não tem** aí ela falou minha avó
 394 aceitou aí eu segui numa página de direito -tava lá toda mulher que vai
 395 ganhar um bebê tem direito a ter um acompanhante ou o pai ou uma pessoa
 396 como acompanhante mas se ninguém avisou o que a gente faz tá bom abaixa
 397 a cabeça e vai embora.]
 398 **Af:** [direitos humanos são necessários gente.]
 399 **Ef:** **é isso**

Diante da questão do pesquisador acerca dos direitos que as jovens consideram os mais importantes, Bela antecipa-se ao grupo respondendo, decididamente, que são três: direito à

educação, à liberdade de expressão e à livre locomoção, indicando que esses direitos referenciam a autodeterminação, anterior, de serem “estudantes da escola pública”, “jovens” e “mulheres”. Na sequência, Bela completa a sua lista, informando: “o direito à segurança e saúde” (linha 354). Débora, estudante da 3ª série, a esse respeito, argumenta que, para o jovem, o direito à segurança pública é fundamental para o usufruto dos demais direitos, exemplificando que esse é responsável por evitar que a estudante seja “assaltada”, “estuprada” ou “sequestrada” (linha 360). Clara e Eliane, estudantes da 1ª série, denotam surpresa, e o grupo gargalha como resultado da ênfase dada, por Débora, à possibilidade de as estudantes serem sequestradas no trajeto de suas residências à escola, evidenciando que o sentimento de medo e preocupação acompanha as jovens estudantes em suas rotinas diárias. Débora, no entanto, reelabora sua proposição inicial e elenca que o direito à educação é o principal para os jovens, refletindo que a educação é o instrumento da sociedade para combater o aumento da criminalidade e afirmando que o estudo retira bandidos da rua e que isso se faz com a oferta de educação de qualidade, conforme relatado na fala iniciada por: “se tivesse uma boa educação” (linha 365). Bela, em caráter de concordância com os argumentos de Débora, profere uma reflexão que referencia a importância da educação para as jovens, assim como postula a escola como instrumento de transformação humana e social, “é invés de pegando armas pegue em livros” (linha 367). Ana conclui informando que os três direitos fundamentais para as jovens são: educação, segurança pública e saúde. Ana, além disso, informa que a sociedade se transformará, tornando-se melhor, por meio da oferta de educação, saúde e segurança de qualidade, evidenciando o princípio da qualidade no serviço público como expectativa do cidadão.

Ana, perante a questão do pesquisador sobre a lembrança das estudantes acerca da discussão sobre direitos dos jovens na sociedade brasileira em alguma aula ou noutra situação, responde, enfaticamente, que somente na disciplina de educação em direitos humanos, conforme sua fala: “só direitos humanos” (linha 375). Bela, no entanto, descreve que discutiu essa temática sobre os jovens em seu ambiente familiar, “no Natal” (linha 376), com o seu tio machista. Entre as gargalhadas do grupo, Bela completa a informação à respeito do machismo do tio, relacionando-o ao presidente do país e seus conceitos conservadores, e aproveita a oportunidade para revelar ao grupo que teria trabalhado, na discussão, “com argumentos” (linha 380), indicando um amplo debate em meio ao contexto de polarização de ideias e visões de mundo. Entre risos, também, Ana confirma a relevância da informação, repetindo em sua fala a fundamentação em “argumentos”, indiciando que essas disputas políticas, nas experiências das jovens, não são episódios de exceção, mas corriqueiros.

Na sequência, Fátima, estudante da 1ª série, relata que, no ano corrente, fez a descoberta, por meio do professor da disciplina de educação em direitos humanos, que cada indivíduo e grupo social possui direitos, algo que ela desconhecia, conforme sua fala: “todo mundo tem os seus direitos” (linha 383). Nessa descoberta, Fátima aponta que existem os direitos dos idosos e dos adolescentes, por exemplo, e isso se tornou um aprendizado significativo para ela, por isso a estudante passou a pesquisar sobre os direitos humanos, desenvolvendo uma consciência cidadã, conforme descrito em sua fala: “ah isso é importante para mim eu preciso saber disso” (linha 388). A esse respeito, Débora afirma que existem muitos direitos que as pessoas, os jovens, desconhecem. Motivada pela discussão, Eliane, indignada, exemplifica o caso de sua mãe que, ao se internar para dar à luz a seu irmão, em maternidade da rede pública de saúde, foi impedida de ter acompanhante. Na ocasião, a avó questionou o hospital, mas não teve seu pleito atendido. Posteriormente, ao pesquisar a informação em um *site* de direitos humanos, Eliane constatou que o direito da mulher grávida é de ter o acompanhante, companheiro ou familiar. Isso a ensinou que, na ausência de conhecimento dos seus direitos, normalmente, o brasileiro “abaixa a cabeça e vai embora” (linha 397), evidenciando que direitos são consolidados perante o conhecimento de sua existência e na exigência do cidadão de sua plena execução. Ana conclui refletindo acerca da importância dos direitos humanos como forma de garantia de vivência da cidadania concreta, para além do papel, “direitos humanos são necessários gente” (linha 398). A confirmação de Ana com um sonoro “é isso” (linha 399) encerra o subtema “Discussão sobre direitos com jovens na sociedade”, indicando que as estudantes indiciam a importância dos direitos como atributo para o desenvolvimento humano e social.

O quarto tema principal da passagem “Direitos e educação em direitos humanos” do GD “Jovens Urbanas Politizadas” apresenta a importância da disciplina de educação em direitos humanos no currículo escolar de ensino médio para as jovens como processo de tempo-espço de discussão, reflexão e consolidação de direitos, principalmente, para o gênero feminino. Os temas da EDH, desenvolvidos como situações-problemas-de-análise-e-reflexão, provocam sentidos e significados para as jovens e se tornam aprendizagem significativa para as práticas cidadãs no meio social.

O quarto tema principal tem início com a pergunta do pesquisador acerca da importância de as estudantes terem, no currículo do EMTI, a oferta da disciplina de EDH (1ª parte, linhas 400-432, e 2ª parte, linhas 433-497, acerca dos temas que as estudantes mais gostaram de estudar na EDH), conforme apresentado a seguir.

400 **Y1:** o que que vocês acham, meninas, de ter a disciplina de direitos humanos
 401 no ensino médio?
 402 **Bf:** @perfeito quem foi o gênio@
 403 **Cf:** maravilhoso
 404 **Ef:** **maravilhoso**
 405 **Bf:** @quem foi o gênio que deu essa ideia?@
 406 **Df:** maravilhosa perfeita
 407 **Af:** eu acho que já tá muito atrasado
 408 **Ff:** matéria mesmo matéria matéria
 409 **Af:** matéria da manhã (3)
 410 **Af:** da manhã e ter no integral também porque é uma matéria muito
 411 maravilhosa
 412 **Bf:** [já que eles acrescentam matéria]
 413 **Ff:** [seria tipo assim]
 414 **Af:** [é::é]
 415 **Bf:** [não devia colocar nota não não sem querer ofender nota assim eu penso
 416 assim que não devia se tipo assim tivesse direitos humanos como uma forma
 417 obrigatória em todas as escolas não devia colocar nota porque direitos
 418 humanos é um negócio pra você conhecer ah é um aprendizado
 419 **Df:** é um aprendizado
 420 **Bf:** é um aprendizado para você pra você entender
 421 **Df:** nada obrigatório
 422 **Bf:** pois é
 423 **Df:** é:é um essencial
 424 **Bf:** é essencial
 425 **Af:** é pra você saber qui:i você tem direito de fazer tal coisa que se você está
 426 no mercado e tiver alguma coisa errada você tem o direito
 427 **Df:** de falar
 428 **Bf:** você tem os seus direitos de falar você tem o seu direito de vestir
 429 @graças a direitos humanos@ eu me declarei feminista este ano @brigada
 430 porque eu sei que eu tenho os meus direitos@
 431 **TD:** @(2)@
 432 **Bf:** ((batidas na cadeira)) é isso

Bela confirma, entre risos, que ter a disciplina de EDH no EMTI é perfeito, conforme sua fala que também questiona: “quem foi o gênio” (linha 402), certificando ao autor da inserção da disciplina no currículo do EMTI genialidade. Clara e Eliane, estudantes da 1ª série, aprovam a oferta da disciplina de EDH, expressando que é “maravilhoso” (linhas 403-404), proposição confirmada por Débora. Bela reafirma sua questão inicial, indicando a oferta da EDH no EMTI ter sido uma ideia extraordinária. Ana, no entanto, elabora a questão de que a oferta da disciplina de EDH no EMTI seria tardia, por um lado, retomando a discussão que afirma que a referida disciplina deveria ser ofertada já durante o ensino fundamental, anos finais, e, por outro, apontando que a EDH deveria estar contemplada no currículo da base comum, junto às disciplinas ou matérias “obrigatórias”, que compõe a base para os exames de acesso ao curso superior. A tese de Ana é a de que a importância da disciplina de EDH a promove a conteúdo da base comum de ensino médio, conforme sua fala, devendo ser ofertada na “manhã” (linha 410), além de continuar sendo ofertada no integral, à tarde, “porque é uma matéria muito maravilhosa” (linha 411). Essa ideia é aprovada por Bela e Fátima. Bela, na sequência, elabora a tese de que a obrigatoriedade da oferta da disciplina de EDH na base

comum do ensino médio não deveria corresponder aos aspectos avaliativos tradicionais, citando a nota, mas que, em virtude do aprendizado significativo que proporciona às estudantes, isso já justificaria cursar a disciplina. Débora, estudante da 3ª série, corrobora com as ideias de Bela, especialmente, na fala que indica que há algo errado com o processo da educação em valorizar mais a nota do que o aprendizado dos estudantes, “é um aprendizado para você pra você entender” (linha 420). Débora e Bela, sequencialmente, completam suas ideias acerca da importância da disciplina de EDH no currículo de EMTI, afirmando que se trata de um aprendizado “essencial” (423-424). Ana, exemplifica a aprendizagem significativa como resultado do conhecimento produzido em EDH para o meio social, citando a corriqueira situação do consumidor em um supermercado, que, conhecendo seus direitos, direito do consumidor, perante possíveis erros ou abusos, terá outra postura nesse meio, conforme Débora, o direito/dever de “falar” (linha 427), reivindicar seus direitos como sujeito social em primazia da cidadania, do bem coletivo.

Bela conclui a discussão afirmando que a importância da disciplina de EDH para as jovens de EMTI é que, ao proporcionar aprendizagem significativa, ela as empodera a livre expressão, evidenciado nos “seus direitos de falar” (linha 428) e no “seu direito de vestir”. No entanto, a estudante confessa, entre risos, que, graças a EDH, se reconhece feminista, exatamente porque se (re)conhece como detentora de direitos, como sujeito de direitos. Eufóricas com a declaração de Bela, que ressoa nas jovens como uma conquista política, o grupo explode em risadas, acompanhadas por batidas na cadeira, por Bela. Essa sequência desenvolve o pensamento coletivo das jovens, indicando que a aprendizagem significativa produzida a partir das temáticas de EDH resulta no ato de as estudantes apropriarem-se do poder do conhecimento e da práxis sobre si. Em um processo de “esclarecimento”, elas podem pensar, sentir, falar, se vestir e agir, fortalecendo-se enquanto cidadãs mulheres, em processos de consciência coletiva de equidade de gênero, mas também social e politicamente, elaborando o subtema: “Educação em direitos humanos, conhecimento para vida social”.

433 **Y1:** é:é quais foram os temas que vocês mais gostaram de estudar em direitos
 434 humanos
 435 **Df:** tudo (3)
 436 **Df:** @direitos humanos@
 437 **TD:** @(2)@
 438 **Ff:** ah eu gostei de tudo eu acho que um tema muito importante foi o que o
 439 professor falou foi sobre o suicídio a depressão um pouco da ansiedade tipo
 440 ajudou algumas pessoas a abri o olho tipo assim nossa ele falou aquilo e eu
 441 tenho meio que aqueles sintomas eu vou procurar um médico eu vou me
 442 cuidar eu vou ver se eu tenho isso entendeu mesmo se a pessoa ajudou a ela
 443 abriu os olhos e percebeu que ela (real-) -tava com problemas (vamos dizer)
 444 assim entendeu

445 **Af:** também em relação ao porte de armas que o professor falou também
446 di=índices assim tal os dados
447 **Bf:** @dados@
448 **Af:** e outro tema muito importante foi sobre o feminicídio porque -tava tendo
449 um grande índice de feminicídio aqui no DF né
450 **Df:** e todas as coisas essenciais que a gente precisa () tudo que
451 é essencial a gente aprende em direitos humanos
452 **Y1:** é:é quais são as disciplinas de EMTI que são significativas para
453 vocês e até para a formação técnica
454 **Df:** direitos humanos
455 **TD:** direitos humanos
456 **Bf:** direitos humanos
457 **TD:** @(2)@
458 **Df:** (°direitos humanos ajuda°)
459 **Ff:** [direitos humanos que por sinal eu acho que é muito pouco as aulas igual
460 matemática
461 **Bf e Af:** [simm simm]
462 **Ff:** [igual matemática financeira]
463 **Bf:** [(tira matemática financeira)]
464 **Ff:** matemática financeira tem três aulas por semana e direitos humanos só tem
465 uma por que não deixa duas de matemática e duas de direitos humanos
466 porque direitos humano querendo=ou=não é uma matéria que vai ajudar na
467 nossa formação ajudar a gente a ser um ser humano melhor entendeu ter uma
468 noção do que -tá acontecendo ao nosso redor que=qui=a=gente tem de fazer
469 certo ou de errado que a gente tem de saber de os nossos direitos assim sabe
470 do ser humano mesmo
471 **Ef:** informações mínimas tipo como a água ah eles fazem todo o auê sobre
472 preserve a água mas nunca tem uma apresentação sequer falando daquilo
473 aquilo e: nesse aula o professor fala muito bem sobre aquilo e alerta a gente
474 sobre tudo tirando que nem é só sobre a água é sobre tudo então acho que
475 realmente podia ser mais dias
476 **Df:** [a matéria ajuda até a fazer redação também]
477 **Af:** [uhun]
478 **Bf:** [as aulas de direitos humanos além de ter a obrigação de ter direitos
479 humanos acho que direito humanos a gente devia ter desde=que=a gente
480 nasceu né
481 **TD:** [@(2)@]
482 **Af:** exatamente
483 **Bf:** aí a gente já vai evoluindo e tendo noção **imagine** se a gente já tivesse
484 nascido sabendo direitos humanos **literalmente nascido**
485 **Ef:** (eu imagino desde o fundamental 6º ano)
486 **Df:** [sim sim]
487 **Ef:** cara quando chegasse ao ensino médio eu acho que já não ia -tá esta
488 palhaçada que -tá ai não
489 **Af:** então tá então
490 **Bf:** e eles deviam acrescentar mais uma coisa que eu acho fundamental e eu
491 amo debates °que é o que -tá acontecendo aqui°
492 **Af e Ef:** sim
493 **Bf:** debate é um negócio muito importante porque **se misturar o debate** com
494 direitos humanos a gente aprende a debater sem ofender o próximo
495 **Df:** °apresentando seu ponto de vista°
496 **Bf:** Isso com ideias bem feitas bem elaboradas que podem ajudar as pessoas
497 **Af:** (°as pessoas°)

Na sequência, diante da questão do pesquisador sobre os temas que as estudantes mais gostaram de estudar em EDH, Débora antecipa-se ao grupo e afirma categoricamente: “**tudo**” (linha 435). Entre risos, Débora completa afirmando que se refere a tudo de “direitos humanos”.

Motivado pelo jeito engraçado e sorridente de Débora em se expressar, todo o grupo sorri em caracterização de concordância, uma dinâmica que se desenvolve durante o GD. Fátima, estudante da 1ª série, no entanto, protagoniza o relato no qual descreve que as temáticas de EDH foram-lhe muito “importante” (linha 438). Fátima narra que foi a partir das aulas de EDH sobre “suicídio”, “depressão” e “ansiedade” (linha 439) que teria percebido que tinha desenvolvido sintomas relativos aos quadros descritos e que isso a fez refletir sobre a busca médica. Para Fátima, esse tema de EDH ajudou inúmeros estudantes, que como ela foram alertados de que precisavam de ajuda, conforme descrito em sua fala, “eu vou me cuidar” (441-442), porque estava “com problemas” (linha 443).

Na sequência, Ana cita a temática de EDH que tratou do porte de arma de fogo e dos dados que referenciam esse grave problema social brasileiro, a violência urbana e suas interrelações com o racismo e a luta de classes. Esse aspecto é elencado, também, por Bela em sua fala, entre risos, que aponta a tratativa de “dados”. Ana conclui que outra temática significativa para as jovens foi o estudo sobre o feminicídio no Distrito Federal, principalmente, porque o número de ocorrências teria aumentado significativamente. Nessa discussão, Débora informa que essas importantes temáticas são apreendidas nas aulas de EDH e são fundamentais para o aprendizado humano e político das jovens. Para as estudantes, as temáticas de EDH, que se tornaram importantes em diferentes graus, dialogam com questões que se relacionam com as jovens estudantes mulheres da escola pública: “ansiedade, depressão e suicídio”, indicando que as exigências da educação integral e do próprio ensino médio podem estar afetando as jovens emocional, psicológica e mentalmente; “liberação do porte de arma” em uma “sociedade violenta super machista”; e o crescente número de feminicídios, que maiormente representa a violência de companheiros ou daqueles que não aceitam o fim do relacionamento, desenvolvendo o subtema “Temas da educação em direitos humanos relevantes para as jovens”.

Na sequência, perante a questão do pesquisador sobre quais são as disciplinas significativas para as jovens estudantes, em caráter da formação técnica, Débora, estudante da 3ª série, e Bela, da 2ª série, apontam, decisivamente, “direitos humanos” (linha 454), assim como se repete essa informação por todo grupo falada em uníssona voz: “direitos humanos” (linha 455). Após as gargalhadas do grupo, Débora esboça uma explicação informando, de forma simples, que a escolha da disciplina se deve porque a EDH, segundo a visão das jovens estudantes de EMTI, é aquela que “ajuda” (linha 458) e indicando que essa ajuda (re)orienta as jovens estudantes a se compreenderem sujeitos sociais pertencentes a um mundo social e histórico, no qual elas são detentoras de direitos.

Na sequência, Fátima, estudante da 1ª série, fomenta a discussão acerca de a disciplina de EDH ter a oferta semanal de 1 hora/aula e a de matemática financeira ter de 3 horas/aulas, à tarde, além das 4 horas/aulas pela manhã. A jovem relaciona que, devido à importância dada à EDH, essa deveria ter mais aulas. O consenso do grupo é pela diminuição das horas/aulas de matemática financeira. Nessa discussão, Bela alega: “tira matemática financeira” (linha 463), seguindo a proposição do grupo de aumentar as horas/aulas de EDH. Fátima inflama a discussão argumentando, a partir da observação da maior oferta das aulas de matemática financeira, que a EDH é responsável pela formação das jovens estudantes e tem um caráter múltiplo de desenvolvimento do ser humano, informação evidenciada em sua fala: “ajuda a gente a ser um ser humano melhor” (linha 467). A afirmação de Fátima evidencia as questões apresentadas pelas jovens estudantes do EMTI ao se autodeterminarem “pesquisadoras” de ensino médio em busca da formação para o “esclarecimento”, na perspectiva da geração e vivência da cultura da equidade de direitos. Estudar EDH, segundo Fátima, deve gerar autoconhecimento, autocrítica e capacidade de reconhecimento dos próprios erros, em primazia da vivência das liberdades cidadãs, nas quais um é responsável pelo outro, conceitos evidenciados em sua argumentação: “que=qui=a=gente tem de fazer de certo ou errado” (linhas 468-469), como protagonistas da própria vida. Nessa discussão, Eliane, estudante da 2ª série, argumenta pelo aumento das aulas de EDH, informando que a disciplina trabalha com abrangência de temas e conteúdos, usando de exemplo a aula sobre a preservação da água potável, recurso natural finito, assunto fundamental para a sustentabilidade humana e ambiental, mas que – segundo Eliane – somente nas aulas de EDH o tema teria sido tratado e discutido, evidenciando a tese de que a EDH desenvolve nas estudantes conhecimento amplo sobre os diversos contextos sociais, políticos e ambientais do país e do mundo.

Na sequência, Débora, estudante da 3ª série, exalta as aulas de EDH, alegando que a disciplina, em referência à amplitude temática e didática de reflexão-resolução de problemas, contribui para a proficiência das estudantes na produção da dissertação-argumentativa, tese ratificada em sua fala: “a matéria ajuda até a fazer redação também” (linhas 476). Bela, em concordância com os argumentos do grupo, ratifica que as aulas de EDH deveriam ser ofertadas as estudantes desde a primeira infância, ou, precisamente, a partir da alfabetização. Em meio a risadas, Ana confirma com um sonoro “exatamente”. Bela elabora a proposição de que, quanto mais cedo elas tivessem acesso ao ensino da EDH, melhores e mais evoluídas elas seriam. Eliane, a esse respeito, pondera que a partir do 6º ano do ensino fundamental seria ideal o início da oferta da EDH e, após concordância de Débora, argumenta, ainda, que essa oferta antecipada de EDH formaria estudantes capazes de impedir que o ensino médio, última etapa da educação

básica, anterior à universidade, não correspondesse aos anseios e objetivos formativos das estudantes.

Bela, nessa discussão, elabora a ideia de que, conjuntamente à oferta da EDH no ensino fundamental, deveria “se misturar o debate” (linha 493). O argumento de Bela se baseia na ideia de que, ao conhecer os direitos humanos e exercitar a exposição de ideias contrárias, os indivíduos estariam se desenvolvendo, de forma democrática e abrangente, por meio da pluralidade de opiniões, ampliando o respeito e a valorização do próximo. A proposição de Bela evidencia que, nas experiências das jovens, durante o ensino médio, o cenário geral é de polarização de ideias e intolerância a pontos de vistas contrários. Débora completa a argumentação de Bela, informando que o aprendizado com debates em EDH corresponde ao debate público, com argumentos, apresentado “o seu ponto de vista” (linha 495). Bela conclui a discussão afirmando que as ideias e os argumentos, fundamentados nos direitos humanos, no respeito, na valorização da diversidade, entre outros, podem orientar e ajudar as pessoas, notadamente, na vivência pacífica e respeitosa no meio social, confirmando o subtema “A disciplina de educação em direitos humanos como constituidora de aprendizagem significativa”.

A conclusão da passagem “Direitos Humanos e Educação em Direitos Humanos” do GD “Jovens Urbanas Politizadas” evidenciou que a aprovação generalizada das estudantes para a disciplina de EDH pode ser compreendida pela perspectiva das jovens estudantes, que encontram nessa “oficina das aprendizagens”, o espaço-tempo no EMTI para se reconhecerem e se desenvolverem sujeitos de direitos humanos, a partir de suas singularidades como jovens mulheres, em caráter de afirmação da equidade de gêneros. Noutra perspectiva, as jovens estão questionando, como estudantes de EDH, que entre a teoria de escola democrática e inclusiva e a prática, principalmente, pedagógica e política dos EMTIs, existem lacunas que remetem às tradicionais práticas de ensino e aprendizagem, fundamentadas na supremacia da avaliação e da nota em detrimento da aprendizagem multidimensional. Como “pesquisadoras de ensino médio”, as estudantes do GD “Jovens Urbanas Politizadas” vivem o sentimento de ambivalência entre se politizarem com as temáticas e aprendizagens significativas de EDH e se encontrarem limitadas pelos arquétipos de uma “sociedade machista super violenta”, ainda, balizada pelo patriarcado.

5 GRUPO DE DISCUSSÃO COM ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL: “JOVENS URBANOS INTEGRADOS E DIVERGENTES”

Neste capítulo, apresenta-se a análise dos dados do grupo de discussão “Jovens Urbanos Integrados e Divergentes”. O grupo de discussão é constituído por estudantes do gênero masculino, matriculados no EMTI em instituição que oferta a disciplina de EDH. Na unidade de EMTI em que estudam os jovens que compõem o grupo, os estudantes possuem a oferta da disciplina de EDH somente na 1ª série do ensino médio, conforme descrito pelo GD. As passagens e os trechos selecionados são analisados sob a perspectiva da pesquisa social reconstrutiva e objetivam reconstruir o quadro de orientação dos jovens e desvelar suas visões de mundo.

Os estudantes que participaram dos grupos de discussão o fizeram de forma voluntária, respeitados os critérios de pesquisa e a assinatura do termo de consentimento livre e esclarecido. A autorização das unidades escolares de EMTI seguiu a solicitação do pesquisador e aprovação da direção escolar. A captação das vozes dos estudantes se deu por meio de gravador de voz.

Nesse sentido, à semelhança do GD “Jovens Urbanas Politizadas” (Capítulo 4), serão apresentadas, em referência à consecução de pesquisa qualitativa reconstrutiva, que se utiliza do método documentário para interpretação dos dados, as seguintes informações sobre o grupo de discussão “Jovens Urbanos Integrados e Divergentes”: o diário de campo, a descrição do perfil dos estudantes, as divisões temáticas do GD e as passagens selecionadas com as respectivas análises formuladas e refletidas.

5.1 Grupo de discussão “Jovens Urbanos Integrados e Divergentes”

O grupo de discussão “Jovens Urbanos Integrados e Divergentes” foi realizado em unidade escolar de EMTI no dia 02 de outubro de 2019, com início às 9h47min, durante o horário da educação integral. O grupo de discussão teve a duração de 1h 10min 10seg. O local designado pela coordenação pedagógica para a realização do grupo foi a sala de reunião dos professores, que, nesse horário, se encontrava sem uso.

O GD foi desenvolvido em encontro único e constituído por seis jovens do gênero masculino assim identificados:

- a) João (Am), 16 anos, 2ª série;
- b) Brendo (Bm), 18 anos, 2ª série;
- c) Gabriel (Cm), 15 anos, 2ª série;

- d) André (Dm), 16 anos, 2ª série;
- e) José (Em), 18 anos, 2ª série; e
- f) Israel (Fm), 18 anos, 2ª série.

O convite para os estudantes participarem do grupo de discussão não se orientou pela proximidade de convívio entre os jovens, mas pelos critérios de representatividade das três séries do ensino médio e pelo aspecto de o estudante ter cursado a disciplina de EDH na 1ª série. Na data de realização do grupo de discussão, previamente agendado com os estudantes e a coordenação pedagógica, no entanto, a unidade escolar de EMTI permitiu o acesso somente às turmas de estudantes da 2ª série. Os demais estudantes, das 1ª e 3ª séries, encontravam-se empenhados em diversas atividades pedagógicas e avaliativas do EMTI.

Nessa unidade escolar de EMTI, a disciplina de EDH é ofertada, exclusivamente, aos estudantes das turmas de 1ª série como disciplina comum a todos. No entanto, a EDH é ofertada durante o ensino médio para as turmas de 2ª e 3ª séries como projetos de cidadania e política, vinculados às disciplinas curriculares de Sociologia e Filosofia, e, especialmente, como projetos interdisciplinares, correspondendo à parte diversificada do currículo com conteúdos complementares, conhecidos como PDs, referenciando a identidade da unidade escolar e o diagnóstico da realidade social local.

A razão para nomear o grupo de discussão de “Jovens Urbanos Integrados e Divergentes” deveu-se ao desenvolvimento das temáticas, em que as descrições e narrações juvenis evidenciaram um modo de ser urbano, “ou pertencente à cidade”, se sobressaindo no modo de ser dos jovens com identidade urbana, confirmando sentimentos, valores e comportamentos próprios da vida em cidade. Jovens urbanos, também, podem ser compreendidos como os que, vivendo nos centros urbanos, estão à procura do seu lugar no mundo, ora conexos aos valores propostos pela sociedade, ora desconexos, avulsos. No entanto, no jeito de ser urbano, sobressaiu-se a presença de dois grupos sociais juvenis, com pontos de vistas antagônicos, que têm no “livre-arbítrio” uma questão a resolver.

Para jovens urbanos integrados, a experiência com o livre-arbítrio, como regulador social para ajuizar o comportamento juvenil e distinguir a juventude entre ajustados-obedientes-produtivos e desajustados-desobedientes-improdutivos, indica a relação com os valores da sociedade capitalista de mérito, na qual se avalia a capacidade do jovem aprendiz em se tornar competitivo e, através desse artefato, ter êxito e ser premiado. Para jovens urbanos divergentes, a experiência com o livre-arbítrio relaciona-se à negação do processo social de standardização juvenil em modelos de aprendizes sociais, que devem se limitar a seguir uma via única de desenvolvimento pessoal/profissional/social, desde o ensino médio, passando pelo ensino

superior, pela aprovação no concurso público e pela constituição de uma família. Para os jovens urbanos divergentes, a vida não deve ser pautada por esse processo social conservador que limita sonhos e projetos presentes e futuros. Nesse sentido, eles questionam os processos tradicionais de inserção, ascensão, conformação e coesão social, porque compreendem que esses ajustamentos sociais correspondem à violência moral presente na sociedade disciplinar e em seus aparelhos, entre os quais indicam: a escola, a sociedade de classes e a polícia militar. Se, para os jovens urbanos integrados, é necessário encontrar respostas para suas perguntas e questões juvenis no processo de desenvolvimento humano, para os jovens urbanos divergentes, a jornada é interior e corresponde, entre outros, à experiência com a identidade cultural *hip-hop* e o sentimento de que a felicidade se vive no presente como experiência única da fase juvenil.

5.1.1 *Diário de campo*

As visitas técnicas à unidade escolar de EMTI tinham como objetivo criar vínculos com os estudantes e estabelecer um vínculo com a gestão escolar, que desde o primeiro contato foi solícita e prestativa. Durante as conversas com docentes e estudantes do EMTI, nesse período, foi possível constatar algumas características fundamentais para a pesquisa em curso. Muitos estudantes não residiam na localidade da unidade de EMTI, migrando, diariamente, de diversas regiões administrativas do Distrito Federal para estudar em Taguatinga, porque a maioria deles afirmava o interesse em participar dos exames de ingresso em curso superior, apontando a Universidade de Brasília como objetivo primário.

Nesse processo, apresentei à gestão escolar o planejamento para realizar os grupos de discussão com estudantes das três séries do EMTI. A coordenação do EMTI consentiu, e realizei o convite para os estudantes de 1^a, 2^a e 3^a séries. Os grupos seriam realizados sempre às quartas-feiras, dia letivo no qual os alunos de EMTI têm aulas somente em um dos turnos.

Após duas semanas de conversas com os coordenadores pedagógicos e estudantes, agendamos o primeiro grupo. No entanto, ao chegar à escola, fui informado de que atividades de avaliação estavam sendo aplicadas. Imediatamente, reagendamos para a quarta-feira da semana seguinte e, na data marcada, ao chegar à escola, fui informado que os alunos tiveram uma saída de campo, inviabilizando o desenvolvimento do grupo de discussão. Remarcamos, então, para a próxima quarta-feira. Nesse processo, já havia se passado mais de um mês entre conversas, agendamentos e adiamentos.

Por fim, na manhã do dia 02 de outubro de 2019, dia agendado para os grupos de discussão, fui informado de que os jovens previamente selecionados, das três séries do ensino

médio, não estariam disponíveis para realização dos grupos, mas que poderia desenvolver os grupos, exclusivamente, com estudantes das turmas de 2ª série do EMTI. Essa seria a terceira tentativa de compor os grupos de discussão, e aceitei o desafio de realizar a pesquisa com jovens que eu não conhecia e que seriam todos indicados pela coordenação pedagógica. Apenas solicitei que montássemos os grupos com a maior diversidade possível de idades, o que foi, prontamente, feito. O grupo de discussão foi constituído por jovens na faixa etária entre 15 e 18 anos.

Às 9h da manhã, fui encaminhado para a sala dos professores da unidade escolar, pois todas as outras salas da escola estavam sendo utilizadas. Era uma sala enorme com cinco grandes mesas de reunião. Dispus as seis cadeiras para os jovens em semicírculo e posicionei uma pequena mesa ao centro. Por volta das 9h 15min, os seis jovens adentraram a sala em uma grande algazarra, estavam falando algo a respeito de um campeonato e uma possível rivalidade entre os jogadores. Nesse momento, aproximei-me do coordenador e agradei pelo empenho da escola na realização do grupo. O coordenador perguntou-me se precisava de mais alguma coisa e informou que a escola estava muito feliz com a realização “das entrevistas” com os estudantes. Apenas confirmei que seguiríamos “as entrevistas” sem interrupção. Ele advertiu que teríamos o máximo duas horas e meia. Ao voltar a minha atenção para os jovens, os seis rapazes já se encontravam sentados, ainda, conversando animadamente sobre o campeonato. A minha primeira percepção, nesse momento, foi a de que havia exatamente dois grupos de amigos, os mais jovens, à esquerda do semicírculo, e os de maior idade, à direita.

Dispus-me em frente aos jovens, sentando ao centro, e conversei de forma a tranquilizá-los. Fiz uma apresentação com o objetivo de me aproximar dos jovens e criar um vínculo necessário para promover o máximo de interação no grupo. Esse processo de construção de confiança é fundamental no desenvolvimento da pesquisa, principalmente, na reconstrução dos quadros de referências juvenis. Falei um pouco sobre a minha formação acadêmica e experiência profissional. Informei que era estudante da UnB e que já havia ministrado aulas naquela unidade escolar. Por fim, expus o meu sentimento de satisfação e alegria por estar de volta à escola realizando uma pesquisa com jovens.

Nesse momento, deixei que eles fizessem perguntas acerca de como seria o que estava sendo chamado de “entrevista”. André, o mais sorridente, quis saber se realizariam “um debate”, e expliquei com muita calma como produzimos os dados no método documentário com o grupo de discussão. Agradei a disponibilidade dos jovens e percebi na face de cada um que estávamos conectados para iniciarmos o grupo. Eram jovens que transpareciam boa vontade. Sentí que eles estavam compreendendo a minha postura de pesquisador e que se

tratava de um momento muito importante, também, para eles. Estávamos, por fim, todos integrados com a importância do momento. Gabriel, o mais novo do grupo, fez questão de agradecer por eles terem sido “convidados” a participar da entrevista e “representar a escola”.

Entreguei os dois documentos que teriam que preencher, o formulário para participantes do grupo de discussão e o termo de consentimento livre e esclarecido. Nesse momento, informei acerca da preservação das identidades dos estudantes e da unidade escolar e, principalmente, que retornaria à escola para buscá-los na semana seguinte. José me interrompeu informando que ele tinha 18 anos. Confirmei que os estudantes com 18 anos assinariam seus formulários, mas que era fundamental o preenchimento, pois os dados sobre eles são fundamentais para a pesquisa.

Testei o gravador de voz na frente dos estudantes falando em tom baixo. Eles continuavam animados com as conversas. Percebi que a organização espacial do grupo de discussão refletia a proximidade entre os jovens. À esquerda do semicírculo, sentaram-se João, Brendo e Gabriel, que permaneciam conversando sobre música, especificamente, composição de letras musicais; André ao centro e, na extrema direita do semicírculo, José e Israel. Algumas coisas chamaram-me a atenção. Juntos, João e Gabriel, os mais jovens, eram muito parecidos fisicamente, assemelhando serem irmãos gêmeos. E outra leitura do grupo me veio à mente, em uma primeira percepção, à esquerda estavam os alunos jovens, brancos e, aparentemente, com correspondência entre idade-série; e à direita, os alunos negros e pardos, visivelmente com mais idade, já identificados como os estudantes que tinham 18 anos.

Dispus o pequeno cartão com as palavras-chave do tópico-guia ao lado do gravador, e, oficialmente, às 9 horas e 47 minutos, iniciamos o grupo de discussão “Jovens Urbanos Integrados e Divergentes”. Antes de ligar o gravador, rimos alto quando André exclamou a clássica fala dita pelo personagem-brinquedo-astronauta Buzz Lingtyear da franquia Toy Story, “para o infinito e além”, dita quando o personagem iniciava uma aventura heroica.

Ao lançar para o grupo de discussão a primeira questão que investigava a experiência dos jovens durante o ensino médio, uma surpreendente dinâmica do grupo se evidenciou, os jovens estudantes respondiam sem que um interferisse na fala do outro. Inicialmente, José, João e Gabriel pareceram mais disponíveis para expor suas narrações e descrições. Referente aos demais participantes, percebi que começaram a se fechar, não emitindo uma única palavra.

Ao lançar a segunda questão do tópico-guia, percebi que outros integrantes do grupo de discussão, André e Brendo, começaram a expor seus relatos, mas a dinâmica do grupo parecia se encontrar nessa formalidade entre os jovens. A partir da terceira e quarta questão, todos os jovens apresentaram suas experiências, em níveis de alta espontaneidade e reflexão-crítica. No

entanto, as interações entre o GD pareciam mecânicas, contrariando nossa conversa anterior ao início da gravação. Percebi, nesse ponto, que teria que realizar perguntas espontâneas que motivassem os jovens a se abrirem. Essa técnica foi assertiva. Fui introduzindo questões espontâneas que fizeram a conversa fluir o mais naturalmente possível. Entre as questões que tiveram essa função técnica de gerar interação e espontaneidade no interior do GD, destacou-se a indagação acerca de “o que é ser jovem?”, sendo completada pelas informações acerca da localidade em que cada jovem reside, já que eles eram residentes de diversas áreas administrativas do DF. Essa questão foi o ponto de virada fundamental do relato das experiências, narrativas e descrições dos participantes do GD “Jovens Urbanos Integrados e Divergentes”, revelando, entre outros, os jovens urbanos “integrados³¹” e os jovens urbanos “divergentes³²”.

O desenvolvimento do grupo de discussão “Jovens Urbanos Integrados e Divergentes” se cunhou, mais fortemente, a partir da dinâmica de relatos entre os estudantes jovens integrados às regras normativas escolares e sociais e os críticos ao sistema social e seus valores, os jovens divergentes, tornando essa dualidade enriquecedora para o GD. Ademais, os jovens realmente trouxeram de suas percepções e ideologias elementos narrativos fundamentais acerca das experiências sociocultural, política e “geográfica/territorial” com o espaço urbano, especialmente, na área administrativa de Taguatinga (RA-III), em razão de os estudantes passarem os dias nessa RA, endereço da unidade escolar de EMTI. As narrações juvenis passaram a fluir com a inserção das questões espontâneas, evidenciando que, durante os debates entre integrados e divergentes, as discussões estavam reafirmando as experiências coletivas, além de sentimentos e valores, mas também a atualização experiencial e a afirmação de identidades culturais. De maneira geral, o que os participantes do GD “Jovens Urbanos Integrados e Divergentes” apontaram todo o tempo é que eles estão em busca de um lugar no mundo, seja fixado em normas tradicionais, seja como cidadãos que anseiam por liberdade. Ambos, integrados e divergentes, expuseram que desejam uma educação interativa, feita para incluí-los, diversificada, com formação para o presente e o futuro, mas, principalmente, uma escola “pensada para o jovem” na qual a estratégia do confinamento deixe de ser a força para mantê-los nas salas de aula.

³¹ Segundo definição do dicionário Aurélio, **integrado** diz-se de algo ou alguém que se incorporou, que se integrou; indivíduo adaptado, incorporado, junto, unido, indivíduo integrado a algo/alguém.

³² Segundo definição do dicionário Aurélio, **divergente** diz-se de quem/o que se afasta progressivamente de; que não é paralelo; que diverge; que não se combina; diferente; que não concorda com facilidade; indivíduo discordante de algo/alguém.

No primeiro bloco de perguntas, que constituiu a passagem inicial, intitulada “Ensino Médio”, acerca da experiência dos jovens durante o ensino médio, das disciplinas que mais gostam, da formação técnica e profissional e, de maneira geral, da experiência com a educação integral no EMTI, inicialmente, José, Gabriel e Brendo responderam pelo grupo. A dinâmica de um estudante expor sua opinião ou relato após o colega pareceu, em um primeiro momento algo desconexo, mas, com o aumento das discussões, as interações ocorreram maciçamente. As repostas assumiram posições ora de complementariedade, ora de concordância ou discordância. À medida que os jovens foram ganhando segurança no desenvolvimento do GD, todos passaram a se expressar com veemência. De maneira geral, nesse bloco, José, André e João protagonizaram as respostas às perguntas feitas pelo entrevistador/pesquisador, mas os outros integrantes do grupo corresponderam com narrativas e relatos que (re)orientaram a discussão do GD.

Próximo ao término da passagem inicial, praticamente, todos os jovens conseguiram se expressar, demonstrando que, ainda que tenham desenvolvido uma dinâmica de discussão diplomática, cujo procedimento era ouvir o colega até o final de sua fala para, então, se pronunciar em resposta, as narrativas denotaram sentimentos profundos, que podem ser apreendidos como expressões de experiências juvenis bem singulares.

No segundo bloco de questões, sobre a relação dos jovens com seus pais e familiares, somou-se à investigação a questão da construção de valores em casa. Perante as questões do pesquisador, motivados por suas experiências pessoais, todos os jovens participaram vivamente. Se antes, José, André e João iniciavam as discussões, nesse tema, iniciou-se outra dinâmica referente a valores e ideologias dos jovens. Por um lado, desenhou-se a confirmação dos relatos e das experiências de um grupo não totalmente fechado, formado por João, Gabriel, Brendo e, por vezes, André; e, de outro, evidenciaram-se as opiniões em consensos entre José e Israel, estudantes de 18 anos. Começava-se, nesse bloco, a se desenhar a bipolaridade de ideias no GD, especialmente, quando os participantes firmavam seus posicionamentos em referência aos seus valores.

No terceiro bloco, os direitos dos jovens na sociedade brasileira se relacionaram ao contexto no qual os estudantes se veem ou não como sujeitos de direitos, à percepção do que é ser jovem, aos direitos relevantes para os jovens e à oferta da disciplina de educação em direitos humanos. Nesse importante conjunto temático, todos os jovens tornaram-se protagonistas, ora respondendo as questões proposta pelo pesquisador, ora propondo uma nova temática, principalmente, nos dissensos acerca das proposições de um dos colegas.

Nesse trecho, evidenciou-se a divisão do grupo. De um lado, os jovens que veem os seus direitos como os informados e validados pelas estruturas tradicionais, a família, a escola, o estado e a igreja/religião, preenchendo-os, portanto, como indivíduos e estudantes integrados às normas tradicionais e ao próprio sistema. Para esses jovens, ser um sujeito de direitos é algo que está em permanente construção e, somente, faz sentido quando os jovens podem desenvolver suas capacidades e habilidades para competir em um sistema que é duro, mas necessário, e o “livre-arbítrio” serve como regulador para que o jovem se torne mais obediente e ajustado à sociedade. Esses jovens inserem-se em uma jornada do herói³³, na qual vencer é seguir um desenvolvimento linear e crescente no qual a escola é uma oportunidade para chegar à universidade e ao serviço público. Ter uma família, a estabilidade no emprego e uma renda fixa é o prêmio. Eles se alimentam desse ideário, creem em Deus, são exemplos nas salas de aula e estão se esforçando, se cobrando, constantemente, para se integrarem a esse sistema seletivo. Os jovens integrados não falam em felicidade ou ter prazer, subtendendo que vivem em uma terra onde não há lugar para centrar-se nos sentimentos pessoais, deve-se viver racionalmente o seu destino social. Obedecer é algo natural, e a desordem social é algo que eles combatem. São uma geração nascida para ter formação acadêmica-técnica-profissional e seu propósito é produzir. Sentam-se nesse lugar, João (16 anos), Gabriel (15 anos) e André (16 anos), os mais jovens do grupo. No entanto, André, às vezes, se levanta e vai para o outro grupo. Especialmente nesse grupo, o “livre-arbítrio” – o direito à liberdade de escolha e expressão – se traduz em pensar antes de agir, pois o jovem é, exclusivamente, responsável por seus atos. Eles acreditam na teoria da culpabilidade³⁴.

Ainda nesse trecho sobre os direitos, evidencia-se, em contrariedade aos jovens integrados, o posicionamento dos jovens divergentes. Esses desejam ter formação acadêmica e técnica, mas compreendem seus direitos em um universo aberto e amplo. Veem a educação integral como conservadora, ultrapassada e inútil. Não compreendem a ordem social e a força

³³ Campbell (1990) relaciona a jornada ou desenvolvimento do herói ao conceito de monomito, no qual seria próprio dos seres humanos protagonizarem o auto desenvolvimento em caráter heroico, intrínseco a natureza humana, em diversas culturas, perfazendo um caminho homólogo, a partir de uma *jornada interior* de valores e propósitos. Joseph Campbell relaciona a jornada do herói as narrativas humanas na busca pelo sentido de vida.

³⁴ Conforme Silva, P. R. A. (2009), em Direito Penal, por muito tempo se discutiu a respeito da liberdade de vontade como elemento necessário ao sistema – sobretudo no que diz respeito ao conceito de culpabilidade – observando-se, no entanto, ser o problema fundamental do livre-arbítrio humano não a questão acerca da liberdade de agir, isso é, se o homem pode fazer o que ele quer, mas sim a liberdade de querer, portanto, se ele pode querer o que ele quer. Ademais, a problemática foi brilhantemente sintetizada por Bitencourt (2009, p. 357), ao afirmar que “o livre-arbítrio como fundamento da culpabilidade tem sido o grande vilão na construção moderna do conceito de culpabilidade e, por isso mesmo, é o grande responsável pela sua atual crise”.

policial que julga e condena pela aparência. Descrevem com nitidez a vida dos excluídos sociais, possuem empatia pelos que se tornaram usuários de drogas, se perderam na vida, e são, sobretudo, bons filhos e alunos, mas sentem-se confinados na sociedade disciplinar moderna, pois discordam dos valores vivenciados por todos, por isso produzem pouco ou quase nada. Eles não se encaixam no ensino médio em tempo integral, não se adaptam à roupagem de jovens condescendentes com as normas sociais, com a obediência inquestionável e, principalmente, com as ideias sociais de que existe uma via única para o jovem. Em família, valorizam tudo o que recebem, mas rebelam-se com a ideia de que não possam ser livres. O direito para eles é um bem espiritual, que antecede o controle social³⁵, por isso são divergentes. Como espíritos livres, peregrinam nesse grupo Israel, José e Brendo, os estudantes com 18 anos. No entanto, cada um a seu modo, eles têm se assentado em lugar semelhante ao dos integrados, enquanto não podem voar pelo mundo. Especialmente para os jovens divergentes, a noção de “livre-arbítrio” tem origem no autoconhecimento e na comunicação interior, pois compreendem a vida a partir da experiência com o sentir, principalmente, com o viver o momento presente, notadamente, a felicidade. Em seu conceito de livre-arbítrio, o direito humano fundamental é a liberdade de escolha e de expressão.

Por fim, no quarto e último bloco de questões, os jovens discorrem sobre os seus projetos de vida após o ensino médio, a atuação em direitos humanos e as mensagens para os jovens. Curiosamente, um a um, os jovens lançam ao gravador suas opiniões e sonhos balizados nos ideários que constituem os perfis de jovens integrados e divergentes.

De maneira geral, as narrativas do grupo evidenciaram o pensamento coletivo de jovens e visões de mundo distintas, mas que se entrecruzam em valores, sentimentos e desejos, principalmente, de encontrar o seu lugar no mundo. Em referência aos objetivos da pesquisa, constatou-se que um dos poucos consensos observados neste GD faz referência exatamente à oferta da disciplina de educação em direitos humanos, considerada uma fonte, um instrumento da educação para as aprendizagens significativas para a vida, para compreensão e vivência dos direitos de liberdade de pensamento e de expressão, seja para o jovem-aprendiz integrado à sociedade capitalista do mérito, seja para o jovem divergente *hip-hop*, cuja identidade é sonhar. O GD “Jovens Urbanos Integrados e Divergentes”, enfim, fala de utopias e distopias em narrações que reproduzem a própria vida urbana, como detalhado mais adiante

³⁵ Segundo Norberto, Matteucci e Pasquino (2011, p. 283), em *Dicionário de Política*, por Controle social se entende o conjunto de meios de intervenção, quer positivos quer negativos, acionados por cada sociedade ou grupo social a fim de induzir os próprios membros a se conformarem às normas que a caracterizam, de impedir e desestimular os comportamentos contrários às mencionadas normas e de restabelecer condições de conformação, também em relação a uma mudança do sistema normativo.

5.1.2 Perfis dos participantes

João (16 anos)

João (Am), 16 anos, 2ª série do ensino médio em tempo integral, é branco, brasileiro, solteiro e cristão evangélico. O participante mora em Vicente Pires desde o seu nascimento. Sua família é composta de mãe, empresária, pai, também empresário, além de servidor público do governo do Distrito Federal, e dois irmãos, estudantes. A mãe e o pai possuem curso superior completo, não declarados. A renda família, declarada, é de R\$ 15.000,00 por mês. A trajetória escolar de João foi na rede particular, da educação infantil ao ensino fundamental, anos finais, e, a partir da 1ª série do ensino médio, na rede pública. João não trabalha. Frequenta a igreja, com seus pais e irmãos, por mais de três vezes durante a semana. Acredita que a fé influencia seu comportamento, forte e permanentemente, declarando que a igreja é parte fundamental da sua vida e da de sua família. Afirma que o relacionamento familiar é perfeito e que seus pais são seu melhor exemplo. Entre seus lazeres preferidos, estão: compor músicas, ensaiar com a banda, sair com os amigos da igreja, jogar futebol e maratonar os jogos *on-line*. Seu relacionamento com a família é bem forte e de confiança mútua. Quanto à religião, sente-se confiante. É integrante da banda da escola. Declara-se abençoado por Deus e pela vida e acredita que o ensino médio é um período de preparação para a vida. Seu sonho é cursar uma universidade e integrar as forças de segurança pública. Ser bombeiro militar é um sonho de infância.

Brendo (18 anos)

Brendo (Bm), 18 anos, 2ª série do ensino médio em tempo integral, é pardo, brasileiro, solteiro e cristão evangélico. Brendo reside em Samambaia desde o seu nascimento. Sua família é composta de pais e uma irmã, estudante. Os pais possuem o ensino fundamental completo, a mãe é do lar e o pai é vigilante. A renda familiar declarada é de R\$ 3.000,00 por mês. A trajetória escolar de Brendo foi toda em escola pública nas imediações de sua residência, educação infantil e ensino fundamental. O jovem declarou que se matriculou no ensino médio em tempo integral com o objetivo de ter uma educação de qualidade, pois reside próximo a uma escola de ensino médio, que ele informa ser fraca. Brendo declara nunca ter trabalhado e está em busca do primeiro emprego. Ele frequenta a igreja evangélica duas vezes por semana e informa que sua religião influencia seu comportamento muitas vezes, pois está firme em sua fé. Declara que o relacionamento familiar é normal. Entre os seus lazeres preferidos, estão: tocar e ouvir

música, esportes em geral, além da fotografia. O jovem, também, é membro da banda escolar. Brendo possui o sonho de viajar pelo mundo atuando como fotógrafo. Para ele, o ensino médio é necessário para o estudante planejar o próprio futuro e não necessariamente ir para uma universidade.

Gabriel (15 anos)

Gabriel (Cm), 15 anos, 2ª série do ensino médio em tempo integral, é branco, baiano, solteiro e sem religião declarada. Reside em Vicente Pires faz, somente, 9 meses. A formação de sua mãe, esteticista, é o ensino superior completo e do pai, mecânico, é ensino fundamental completo. A renda familiar não foi declarada. Gabriel declara não possuir religião e diz não frequentar nenhuma igreja ou templo. Afirma que o relacionamento familiar é perfeito. A trajetória escolar de Gabriel foi inicialmente no Estado da Bahia na rede particular, nos ensinos infantil e fundamental. A 1ª série do ensino médio foi cursada em colégio particular em Brasília, e a 2ª série está sendo cursada no EMTI na rede pública. O jovem nunca trabalhou. Entre os seus lazeres preferidos, estão: jogar futebol, compor e ouvir música, além de assistir séries nas plataformas de *streaming*. Declara possuir uma família tranquila e acredita que o ensino médio irá proporcionar os conhecimentos para ingressar no curso superior. O ensino médio seria um processo natural pelo qual toda a sociedade deve passar. Seu maior sonho é ter um curso superior e um trabalho no serviço público, alcançando, assim, a estabilidade no emprego.

André (16 anos)

André (Dm), 16 anos, 2ª série do ensino médio em tempo integral, é baiano, negro, solteiro e não declarou sua religião. Reside com a família de seus tios em Taguatinga faz cerca de dois anos, tempo correspondente ao período em que está no EMTI. Seus pais encontram-se no interior da Bahia. A profissão e a formação dos pais não foram declaradas, assim como a renda familiar, esclarecendo somente que possui três irmãos, estudantes. A formação dos tios e a renda familiar, também, não foram declarados, apenas foi informado que são sua segunda família e o apoiam no sonho em cursar medicina em Brasília. Declara que ama seus pais e seus tios e, de forma especial, seu pai é o seu herói, a sua inspiração. A trajetória escolar do jovem foi no interior da Bahia, toda na rede pública de ensino. Declara que vir estudar em Brasília deveu-se à possibilidade de ingressar no ensino superior via PAS, da Universidade de Brasília (UnB), ou Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) ou, ainda, de estudar na Fundação de Ensino e Pesquisa em Ciências da Saúde (Fepecs), do Governo do Distrito Federal, faculdade que forma médicos e enfermeiros e se utiliza das notas do Enem. O maior sonho de André é

cursar medicina e tornar-se médico, aspiração de infância. Acredita que a função do ensino médio é formar o estudante para o ingresso no curso superior. Entre os seus lazeres preferidos, estão: treinar e jogar futebol, estar com os amigos, ler e estudar.

José (18 anos)

José (Em), 18 anos, 2ª série do ensino médio em tempo integral, é pardo, são-luisense e católico. Reside em Samambaia com seus pais e dois irmãos faz 13 anos. A mãe, doméstica, não possui escolaridade declarada, e o pai, auxiliar de serviços gerais, também, não teve a escolaridade declarada. A renda familiar, do mesmo modo, não foi declarada. Os irmãos mais novos são estudantes. A trajetória escolar de José foi toda na rede pública de ensino, da educação infantil ao fundamental, nas proximidades de sua residência. Nunca trabalhou, está à procura do primeiro emprego, e seu principal lazer é se encontrar com os amigos do bairro. Frequenta a igreja, com a família, pelo menos uma vez por semana e declara que a sua fé é algo sagrado, que jamais irá abandonar. Afirma que ama sua família e seus pais são seus melhores exemplos. Assegura sentir-se confiante com sua igreja e religião, pois essa seria a única certeza que tem na vida. Seu sonho é ser feliz, ter um emprego e uma profissão e, talvez, cursar o ensino superior. Acredita que o ensino médio, ainda que sendo bom, está incorreto, pois é um lugar que não desenvolve o estudante. É um lugar para fazer amigos e construir sonhos.

Israel (18 anos)

Israel (Fm), 18 anos, 2ª série do ensino médio em tempo integral, é pardo, solteiro, brasileiro declara não possuir nenhuma religião, mas acredita em Deus e afirma que o bem e o mal estão vivos nos homens. Reside em Taguatinga com seus pais e dois irmãos desde o seu nascimento. Sua mãe, servidora pública federal, possui pós-graduação completa, e o pai, comerciante, ensino superior completo. A renda família é de cerca de R\$ 17.500,00 por mês. A trajetória escolar de Israel foi toda na rede particular de ensino até a 1ª série do ensino médio. Em razão das reprovações no ensino particular, os pais o matricularam no EMTI. Israel frequenta esporadicamente a igreja católica. Declara, em referência à sua fé, que crê em Deus e percebe que ir à igreja não torna ninguém melhor, porque o mau está nas intenções dos homens. Declara que seu relacionamento familiar é difícil. Entre seus lazeres preferidos, estão: ler e estudar filosofia, compor e ouvir música, assistir a séries, viajar pelo interior do Goiás, onde se encontram o circuito de cachoeiras, e cuidar de seus animais de estimação. Acredita que está tudo errado no modelo de ensino médio ofertado e que a educação integral é um erro,

porque os jovens estão sendo forçados a perder a própria identidade. Não tem sonhos e acredita que tem de viver o agora.

5.1.3 Divisão temática

Nesta seção, será apresentada a divisão temática do grupo de discussão “Jovens Urbanos Integrados e Divergentes”.

No Quadro 8, apresentam-se os 16 temas desenvolvidos pelo GD “Jovens Urbanos Integrados e Divergentes”, a partir do tópico-guia e, de igual modo, os temas que surgiram dos próprios participantes do grupo. Duas passagens temáticas foram selecionadas para análise dos dados do grupo de discussão “Jovens Urbanos Integrados e Divergentes”, a passagem inicial, “Ensino médio”, desenvolvida de forma contínua, e a passagem “Direitos e educação em direitos humanos”, que faz correspondência direta ao tema de pesquisa, conforme detalhamento a seguir:

- a) Passagem inicial – “Ensino médio” (com 15min e 57seg) é composta pelos temas: 1 - Ensino médio; 2 - Disciplinas de que mais gostam no ensino médio e análise da metodologia; 3 - Experiência juvenil com o EMTI; e 4 - Formação técnica profissional no EMTI; e
- b) Passagem “Direitos e educação em direitos humanos” (com 21min e 33seg) é composta pelos temas: 7 - Direitos dos jovens na sociedade brasileira; 8 – Jovens sujeito de direitos; 9 - Ser jovem na sociedade hoje; 10 - Direitos relevantes para os jovens; 11 - Discussão sobre direitos com jovens na escola e na sociedade; 12 – Ter a disciplina de direitos humanos no EMTI; e 13 - Temas de educação em direitos humanos estudados no EMTI.

Essas passagens são consideradas pertinentes ao objetivo da pesquisa, por isso, foram selecionadas para análise na perspectiva de desvelar o quadro de referência dos jovens estudantes e suas visões de mundo.

Quadro 8 – Divisão temática: GD “Jovens Urbanos Integrados e Divergentes”

BLOCOS TEMÁTICOS		INÍCIO	TÉRMINO	DURAÇÃO
1	Ensino médio	01 seg	5min 37seg	5min 36seg
2	Disciplinas de que mais gostam no ensino médio e análise da metodologia	5min 38seg	7min 57seg	2min 20seg
3	Experiência juvenil com o EMTI	7min 58seg	12min 42seg	5min 16seg
4	Formação técnica profissional no EMTI	12min 43seg	15min 59seg	3min 16seg
5	Relação dos jovens com os pais e familiares	16min 00seg	19min 21seg	3min 21seg
6	Construção de valores em casa	19min 23seg	22min 21seg	3min 01seg
7	Direitos dos jovens na sociedade brasileira	22min 22seg	25min 57seg	3min 35seg
8	Jovens sujeitos de direitos	25min 58seg	26min 40seg	1min 18seg

9	Ser jovem na sociedade hoje	26min 41seg	35min 38seg	9min 03seg
10	Direitos relevantes para os jovens	35min 39seg	42min 18seg	7min 21seg

(Continua)

(Continuação)

BLOCOS TEMÁTICOS		INÍCIO	TÉRMINO	DURAÇÃO
11	Discussão sobre direitos com jovens na escola e na sociedade	42min 19seg	45min 17seg	3min 02seg
12	Ter a disciplina de direitos humanos no EMTI	45min 18seg	46min 38seg	1min 20seg
13	Temas de educação em direitos humanos estudados no EMTI	46min 39seg	49min 24seg	3min 15seg
14	Projetos de vida após o ensino médio	49min 25seg	1h 4min 01seg	15min 24seg
15	Atuar nos direitos humanos	1h 4min 02seg	1h 4min 44seg	42seg
16	Mensagem dos jovens para os jovens	1h 4min 45seg	1h 10min 10seg	6min 35seg

Fonte: Elaborado pelo autor com dados da pesquisa.

5.1.4 Análise da passagem inicial: “Ensino médio”

Nesta seção, será apresentada a divisão temática da passagem inicial “Ensino médio”, com temas principais e subtemas, além da análise dos dados sob a ótica da pesquisa social reconstrutiva, conforme Quadro 9.

Quadro 9 – Divisão temática da passagem inicial: “Ensino médio”

PASSAGEM INICIAL ENSINO MÉDIO				
PASSAGEM INICIAL	INÍCIO	TÉRMINO	DURAÇÃO	LINHAS
Ensino médio	0min 01seg	15min 58seg	15min 57seg	01-227
TEMA PRINCIPAL I				
O ensino médio é uma experiência muito boa	0min 01seg	2min 39seg	2min 38seg	01-31
Subtema 1				
O ensino médio é uma nova experiência	0min 01seg	1min 27seg	1min 26seg	01-12
Subtema 2				
O EMTI é cansativo e os projetos amenizam	1min 28seg	2min 39seg	1min 12seg	13-31
TEMA PRINCIPAL II				
Ensino médio preparatório para a universidade e projetos futuros	2min 40seg	5min 35seg	3min 05seg	32-75
Subtema 1				
O ensino médio capacita para vestibular, concursos e vida social	2min 40seg	4min 08seg	2min 01seg	32-53
Subtema 2				
A semestralidade atrapalha a formação do aluno	4min 10seg	5min 35seg	1min 04seg	54-75
TEMA PRINCIPAL III				
Componentes curriculares preferidos no ensino médio	5min 37seg	7min 57seg	2min 20seg	76-109
TEMA PRINCIPAL IV				
O EMTI não é bom e é cansativo e maçante	8min 00seg	12min 40seg	4min 47seg	110-186
Subtema 1				
O EMTI é cansativo e chato	8min 03seg	10min 02seg	2min 01seg	110-141
Subtema 2				
Os projetos tornam o EMTI uma oportunidade	10min 04seg	11min 50seg	1min 24seg	142-173
Subtema 3				
O EMTI não oferta disciplinas importantes	11min 57seg	12min 42seg	1min 15seg	174-186

(Continua)

(Continuação)

PASSAGEM INICIAL ENSINO MÉDIO				
PASSAGEM INICIAL	INÍCIO	TÉRMINO	DURAÇÃO	LINHAS
TEMA PRINCIPAL V				
O ensino médio deveria capacitar o aluno para o mercado de trabalho	12min 58seg	15min 58seg	3min 00seg	187-227
Subtema 1				
A capacitação no ensino médio geraria mais oportunidades	12min 58seg	14min 50seg	2min 00seg	187-218
Subtema 2				
No ensino médio falta interesse do aluno e organização do Estado	15min 10seg	15min 58seg	0min 50seg	219-227
Total: 15min 57seg Linhas: 01 a 227				

Fonte: Elaborado pelo autor com dados da pesquisa

A passagem inicial do GD “Jovens Urbanos Integrados e Divergentes”, intitulada “Ensino médio”, teve como objetivo apreender as experiências conjuntivas dos estudantes sobre a modalidade de ensino médio a qual se vinculam, o ensino médio em tempo integral. A relação dos estudantes com a escola e as suas concepções sobre EMTI, implantado em 12 unidades da Secretaria de Educação do Distrito Federal no ano de 2018, revelam entendimentos distintos que fazem referência aos jovens urbanos integrados e aos jovens divergentes. Para os jovens urbanos integrados, os sentimentos relacionam a proposta de educação integral do EMTI à oportunidade de ampliação dos estudos, subsidiando os projetos futuros, especialmente o ingresso no curso superior, a formação para os concursos públicos, a constituição familiar e a vivência dos valores familiares. Para os jovens urbanos divergentes, no entanto, o sentimento relacionado à oferta do EMTI é de frustração, revolta e a percepção da ampliação do tempo de permanência na escola como aumento de oportunidades formativas. Os jovens urbanos divergentes relacionam a educação de EMTI, assim como o processo escolar, ao sistema social coercitivo conservador-disciplinador, que pretende padronizar os estudantes para a inserção na sociedade disciplinar capitalista. Nesse contexto, são os projetos de música, robótica e mecatrônica que apresentam possibilidades de diálogos formativos amplos para os jovens integrados e divergentes, indicando que a educação integral dos EMTIs, ainda, tem um longo caminho de desenvolvimento para atender às expectativas dos jovens no ensino médio.

A partir da divisão temática da passagem inicial “Ensino médio” do GD “Jovens Urbanos Integrados e Divergentes”, foi possível identificar cinco temas principais que apontam o ensino médio como uma experiência importante para os jovens, com atribuição de preparar o estudante para o ingresso na universidade, no mercado de trabalho e nos concursos públicos, além de preparar o jovem para o meio social; o ensino médio em tempo integral como cansativo e entediante; e, ainda, a crítica de que ele não oferta a formação técnica-profissional para o mercado de trabalho, confirmando que a educação integral somente faz sentido para os

estudantes quando os projetos das oficinas das aprendizagens oportunizam que os jovens sejam protagonistas da própria aprendizagem significativa.

A interpretação do GD “Jovens Urbanos Integrados e Divergentes” tem início a partir da pergunta inicial, a seguir apresentada:

- 1 **Y1:** Vocês poderiam falar é::é para mim como é que -tá sendo a
 2 experiência de vocês no ensino médio a experiência no ensino médio
 3 **TD:** (.)
 4 **Em:** é a experiência no ensino médio pow -tá sendo uma experiência muito
 5 boa porque apesar de tipo @como é o ensino médio e=a gente tá vendo@
 6 muitas coisas legais as=outras que não eram muito boas também mais uma
 7 experiência legal
 8 **Dm:** é::é eu -tô gostando muito do ensino médio tipo é um pouco corrido o
 9 dia=a=dia que é muito atividade muito trabalho mas dá para fazer bem=esse
 10 tipo de ensino médio primeiro segundo e terceiro ano é bem legal (ter=esta)
 11 experiência nova para quem saiu para quem saiu do ensino fundamental
 12 **TD:** (2)
 13 **Cm:** é uma experiência bem bacana porque sobre sobre todo mundo mas é
 14 que nem o=meu=colega ali ele falou é **muito cansativo** nós temos projetos
 15 na escola projetos bem bacanas que -tão ajudando a gente aí cada vez mais
 16 e -tá sendo a experiência bem boa=assim e a gente vai sentir saudade quando
 17 sair daqui porque eu já::á conversei com outras pessoas e eles falam que
 18 sente saudade do ensino médio
 19 **Em:** (°é mesmo°)
 20 **Bm:** ahhh o ensino médio é::é todo mundo pensa que é né lá=essas=coisas
 21 porque a gente entra a gente realmente se esforça é diferente né
 22 (principalmente porque a gente é estudante do) **ensino médio em tempo**
 23 **integral** né então é porque até eu ainda que a gente -tá o dia quase o dia todo
 24 aqui na escola mas graça à escola a direção da escola tem trazido projetos
 25 bem bacana para a gente né pra dar uma amenizada na=na situação mas tem
 26 sido bem legal a experiência do ensino médio
 27 **Cm:** é::é assim eu acho que apesar de ser muito corrido como meu colega
 28 falou acaba sendo legal e tipo é meio que divertido a gente participar do
 29 ensino médio porque é uma realidade totalmente diferente do que a gente
 30 havia vivido antes como fundamental mas também é legal entendeu
 31 **Dm:** aham

Ao serem indagados pelo pesquisador acerca de suas experiências com a educação de ensino médio, José se antecipa ao grupo para explicar que estão tendo “uma experiência muito boa” (linhas 4-5). O estudante argumenta que isso se deve a eles terem acesso a muitas informações, consideradas “legais” (linha 6) pelos jovens. André, nessa discussão, afirma que está gostando muito da experiência como estudante de ensino médio, no entanto, ressalta que os alunos são muito exigidos com diversas atividades e pesquisas escolares. O ensino médio trouxe uma “experiência nova” (linha 11) em um processo que é muito “corrido” (linha 8), mas que supera a educação de ensino fundamental, evidenciando o subtema: “O ensino médio é uma nova experiência”. Na sequência, diante das observações de André, todos riem alto. O grupo, nesse trecho, evidencia que a experiência positiva se relaciona à diversidade de conteúdos e

informações trazidas pelo currículo de ensino médio e, de igual modo, com o desenvolvimento das respostas dos jovens às demandas escolares da última etapa da educação básica, indicando que a experiência está relacionada às capacidades de desenvolvimento humano durante a juventude.

Gabriel, na sequência, afirma concordância com o grupo de que a experiência com o ensino médio é positiva, porém “é muito cansativo” (linha 14). O estudante descreve que são os projetos em educação que propiciam uma experiência de aprendizagem significativa para os jovens, elaborando o subtema: “O EMTI é cansativo e os projetos amenizam”. Gabriel, ainda, informa que esse contexto no qual eles são protagonistas da educação fará com que eles sintam saudades da escola após a conclusão do ensino médio. Após concordância de José, conforme sua exclamação: “é mesmo” (linha 19), Brendo argumenta, em anuência a Gabriel, que são os projetos em educação da escola e o trabalho da direção escolar que estão amenizando o cansaço causado pela educação de EMTI, ideia evidenciada em sua fala: “projetos bem bacana para a gente né pra dar uma amenizada na=na situação” (linhas 25-26). O estudante argumenta que a carga horária do EMTI, em dois turnos, e as atividades escolares demandam grande esforço dos jovens. Na sequência, Gabriel retoma a descrição na qual o ensino médio é uma experiência importante e nova e que, por vezes, é considerado “divertido” (linha 28) para o jovem, referenciando, novamente, a hierarquia entre o ensino médio e o fundamental, que é “uma realidade totalmente diferente” (linha 29). A sequência descritiva dos estudantes, nesse trecho, indica que eles têm estima especial pelo ensino médio, reconhecendo-o como parte fundamental de sua formação, mas reforça também a experiência cansativa com o EMTI e a necessidade de revisão curricular como proposta de educação para formação integral juvenil, encerrando o primeiro tema principal: “O ensino médio é uma experiência muito boa”.

O segundo tema principal da passagem “Ensino médio” do GD “Jovens Urbanos Integrados e Divergentes” relaciona o ensino médio a múltiplas atribuições, como preparar os estudantes para o ingresso na universidade e a realização de concursos públicos, inserir no mercado de trabalho e formar para a vida social, ainda que a organização escolar na semestralidade atrapalhe o desenvolvimento do estudante, conforme apresentado a seguir.

- 32 Y1: meninos é:é vocês podem falar qual que é a importância vocês poderiam
 33 falar qual que é a importância em ter o ensino médio
 34 **TD:** (2)
 35 **Em:** acho que a importância do ensino médio é que tipo é para você aprender
 36 mais pra poder entrar numa faculdade essas coisas então eu acho que
 37 tipo=assim é muito importante mesmo porque como já=há outras matérias
 38 avançada que a gente não tinha no fundamental
 39 **Dm:** [aha

40 **Em:** então é muito bom (ter o ensino médio).
 41 **Dm:** é::é a importância do ensino médio em=se=ter um currículo para você
 42 fazer uma boa faculdade você estudar para concurso e teve algum tipo de
 43 prova como PAS que é para entrar na UnB e também o Enem pra você tá
 44 disputando com Brasil todo que é ensino médio que as pessoas já foram
 45 formadas para tentar conseguir uma vaga boa no futuro emprego e também
 46 uma boa faculdade tendo uma boa nota que você fez o ensino médio também
 47 ao longo do fundamental e:eu acho bem tipo para mim um currículo ensino
 48 médio é bem bem tipo acho que é mais mais que obrigatório você ter esse
 49 currículo é muito importante para o para sua vida -cê leva muito para frente
 50 **Bm:** (2) ah a importância é diferente né porque a gente eles preparam a gente
 51 para sair daqui já pronto para a vida lá fora né seja você que queira fazer uma
 52 faculdade ou não o ensino médio serve como aprendizado para você se virar
 53 no mundo lá fora então tem importância bacana o ensino médio
 54 **Am:** éé um conhecimento um aprendizado que você tem que ter e: e a partir
 55 do ensino médio você se formando ali você vai -tá se capacitando você vai
 56 estar estudando cada vez mais mesmo sendo esse negócio di:i
 57 **semestralidade das matérias** não serem o ano todo isso=aí eu vejo assim
 58 que prejudica um pouquinho porque como história geografia que a gente
 59 podia ter um ano todinho reduz isso aí e acaba prejudicando mas mesmo
 60 assim é um conhecimento e vai te ajudar também tem o PAS e você
 61 num=num faz se você não -tá no ensino médio para você entrar nas
 62 faculdades e a importância é isso você fazer você adquirir aquele
 63 conhecimento para se dar bem no futuro
 64 **Y1:** vocês gostariam de falar mais alguma coisa sobre o ensino médio
 65 que vocês lembram agora
 66 **Dm:** é:é uma coisa que eu achei bem diferente aí para ensino médio foi tipo
 67 eu não sei se é novo que é a primeira vez que eu=estudo nessa escola aqui
 68 que é:é a diferença de blocos que é o bloco um e o bloco dois que como
 69 colega falou um pouco antes que é uma diferença de matéria por exemplo
 70 história geografia essas matérias são subdivididas por exemplo matemática
 71 e português educação física leva para o ano todo mas por exemplo geografia
 72 eu vi no primeiro semestre e já no segundo semestre não irei mais ver
 73 geografia aí se você caso ficou de recuperação no primeiro semestre em
 74 geografia você (terá de fazer) uma prova no final do ano com a prova que o
 75 professor irá passar para você

Diante da questão do pesquisador a respeito da importância de realizar o ensino médio, o grupo permanece calado e reflexivo por dois segundos (linha 34). José é o primeiro a romper o silêncio, informando que a importância se centra na função primária, como última etapa da educação básica, de formação dos jovens para o ingresso no curso superior. O estudante relaciona que esse desenvolvimento da formação da educação básica se evidencia no currículo de ensino médio, diverso e intenso, com novas disciplinas, que eles não tinham no ensino fundamental. Após a aprovação de André, cuja exclamação se resumiu ao “aham” (linha 39), José, estudante de 18 anos, completa a sua narrativa, ratificando que é muito importante e apropriado para o jovem ter o ensino médio, inferindo ser preparação/qualificação para o mercado de trabalho.

Na sequência, André explica que a importância de realizar o ensino médio se relaciona às questões de desenvolvimento de repertório pessoal/profissional ou “currículo” (linha 41) para os projetos futuros do estudante. André, se autorreferenciando/projetando, afirma que o

jovem necessita desenvolver abrangência de conhecimentos nas diversas disciplinas para participar, como candidato a uma das vagas, de exames de seleção regional, especialmente, do PAS, da Universidade de Brasília, ou nacional, do Enem. André avalia que, com formação de qualidade, o estudante de ensino médio poderá escolher e “fazer uma boa faculdade” (linha 42), além de se tornar habilitado para os concursos públicos e o mercado de trabalho.

Esse currículo multiformativo desenvolvido no ensino médio, segundo André, é responsável por uma educação multifacetada, com conhecimentos, competências e habilidades diversas. André compreende o ensino médio como lugar-tempo-espaco de desenvolvimento de capital cultural do jovem estudante em consonância com os seus objetivos de vida imediatos e futuros. Por isso, André relaciona ao ensino médio a formação de currículo/repertório, que acompanhará o estudante em “sua vida” (linha 49). Brendo, no entanto, sem discordar das ideias de André, elabora a tese de que o ensino médio é importante para formar os estudantes para o ingresso no ensino superior, mas, de igual modo, é aprendizagem para a vivência social, conforme sua fala: “preparam a gente pra sair daqui já pronto para a vida lá fora” (linhas 50-51), apresentando o subtema: “O ensino médio capacita para vestibular, concursos e vida social”. O grupo, portanto, caracteriza a importância do ensino médio, atribuindo a ele o papel de estágio formativo para os projetos futuros, capaz de preparar os jovens para a vida adulta, possibilitando acesso ao ensino superior, aprovação nos concursos públicos e inserção no mercado de trabalho, mas, sobretudo, percurso de aprendizagem para a vida social. Os três anos do ensino médio são referenciados como fundamentais para o fim de um longo ciclo, que se iniciou nos primeiros anos da educação básica e capacita os jovens para um protagonismo na sociedade e no mundo.

Nesse contexto de capacitação múltipla dos jovens, João reafirma a importância do ensino médio como o meio necessário para que o estudante possa participar do PAS, da UnB, mas informa que a organização escolar em semestralidade para o ensino médio não é uma vantagem, tornando-se prejudicial aos estudantes, elaborando o subtema: “A semestralidade prejudica a formação do aluno”. João enxerga deficiência nessa proposta de organização escolar e curricular, exemplificando que os estudantes podiam ter as disciplinas de “história” e “geografia” (linha 58) de forma seriada e anual, principalmente, como requisito para os exames do PAS. A preocupação evidenciada na narração de João é a de que o ensino médio corresponde ao preparatório para os exames de ingresso na universidade e existe um mercado competitivo que irá selecionar os mais capacitados, conforme sua fala: “você adquirir aquele conhecimento para se dar bem no futuro” (linhas 62-63). A esse respeito, André, também, ressalta o prejuízo para o estudante em ter, somente, “português”, “matemática” e “educação física” (linhas 71-

72) como disciplinas anuais. Ele informa que, perante a organização escolar por blocos, I e II, caso o estudante não obtenha média, por exemplo em geografia no primeiro semestre, ele terá de realizar a avaliação de recuperação no semestre subsequente. Nesse trecho, os estudantes que reprovaram a organização escolar por meio da semestralidade no ensino médio não conseguiram identificar que, nessa perspectiva, eles têm menos disciplinas a cursar no semestre, 7 somente, enquanto, na organização escolar seriada ou anual, são 14 disciplinas durante todo o ano letivo, assim como, também, não referenciaram que há o aumento de horas/aulas das disciplinas e a possibilidade de melhor rendimento escolar. A preocupação dos estudantes faz referência à competição com as escolas que mantêm a oferta das disciplinas por todo ano letivo, ideia associada à rede privada. O sentimento de frustração e incompreensão, também, se relaciona ao juízo que os estudantes fazem de que as escolas “devem preparar os jovens” no ensino médio para o ingresso no ensino superior e a “ausência” da disciplina durante o ano letivo, na “semestralidade”, prejudica o estudante do EMTI e da rede pública de ensino.

O terceiro tema principal da passagem “Ensino médio” do GD “Jovens Urbanos Integrados e Divergentes” apresenta os componentes curriculares mais significativos para os estudantes no ensino médio, conforme apresentado a seguir.

76 **Y1:** meninos é:é aqui no ensino médio vocês poderiam falar para mim quais
 77 são as disciplinas que vocês mais gostam de fazer ou mais
 78 gostaram de fazer
 79 **Dm:** eu gosto de matemática e física não gosto de @português nem a pau@
 80 ((risadas)) e::e educação física acho legal porque eu gosto de esporte e
 81 eu=gosto de geografia por=causa=dos países gosto de estudar os países a
 82 economia também essas coisas;
 83 **Em:** de matérias tipo eu não sou muito fã de preferência gosto de história
 84 acho muito legal @as outras é difícil@ porque você tem que aprender né
 85 **Dm:** @aham@
 86 **Em:** mas história eu gosto muito de história
 87 **Fm:** eu gosto de filosofia porque eu gosto tipo de (vamos=supor) **sei lá**
 88 @gosto de filosofia fi::i@ ((risadas)) @eu gosto eu acho massa@ filosofia
 89 é:é educação física como colega disse por=causa=do esporte pá é bom às
 90 vezes sair um pouco da sala e pra quadra matemática é massa mas
 91 @complicada complicada só@
 92 **Em:** @matemática é muito complicada@
 93 **Cm:** ah como ele disse educação física mas por causa do esporte que é tipo
 94 os adolescentes ainda=gostam muito do esporte é::é matemática português
 95 eu não gosto muito eu não gosto muito da área das humanas eu prefiro eu
 96 prefiro as exatas
 97 **Bm:** ah é:é provavelmente assim é muito difícil falar né que as matérias do
 98 ensino médio não faz ti você gostar muito delas né mas geografia também
 99 filosofia sociologia na parte da sociedade às vezes é bom história às vezes às
 100 vezes até daquela fazer um debate né então são mais de humanas então
 101 qualquer=é matéria de humanas a gente dá um jeito de se encaixar agora
 102 exatas não dou muito certo não exatas já é bem complicada
 103 **Am:** Olha eu gosto muito de história e geografia e português pra ao contrário
 104 né dos meninos porque eu tipo o nosso professor de história ele era muito
 105 top ele por mais que o povo fazeer=ele de besta né mas ele era muito top eu

106 eu particularmente eu queria=tava com ele o ano todinho creio que algumas
 107 pessoas da turma também só que isso não foi possível né por causa do lance
 108 dos blocos da semestralidade mas eu curto muito de geografia história e:
 109 português também acho bem interessante (as oficinas é isso)

Diante da questão do pesquisador sobre as disciplinas que os jovens mais gostam/gostaram de cursar no ensino médio, André antecipa-se ao grupo e responde prontamente, apontando as disciplinas de ciências exatas, “matemática e física” (linha 80), e “educação física” (linha 80), em razão da prática esportiva, além de “geografia” (linha 81), por causa do estudo dos países e de “economia” (linha 82), mas informa, entre risos, que não gosta de “português nem a pau” (linha 79). José, no entanto, evidenciando pouco interesse pelos estudos, informa não ser “muito fã” (linha 83) das disciplinas de ensino médio, mas cita “história” (linha 83) como área de conhecimento significativo para ele, ideia evidenciada em sua fala: “eu gosto muito de história” (linha 86). O jovem descreve, entre risos, que as demais disciplinas são difíceis, porque geram no estudante a obrigatoriedade de “aprender” (linha 84). Essa ideia é ratificada por André com um sonoro e emblemático “aham” (linha 85) entre risos. As perspectivas, presentes e futuras, de José e André transparecem, nessa sequência, na dualidade de interesse pela educação de ensino médio, porque André se integra à ideia do curso superior e José à preparação para o mercado de trabalho.

Na sequência, Israel protagoniza a narração na qual ele afirma, veementemente, entre risos, que gosta “de filosofia” (linha 87) e, ao tentar justificar sua escolha perante o grupo, sorri e extrai sorrisos do GD em uma descrição espontânea. Entre risos, que podem remeter ao fato de poucos estudantes partilharem de sua perspectiva quanto à disciplina, ele reafirma gostar de filosofia, porque é interessante, indicando um conhecimento significativo para a sua vida. No seguimento, também, seleciona “educação física” (linha 89), em razão da prática esportiva, mas atribui à disciplina outras importantes funções, afirmando que educação física proporciona ao jovem desenvolvimento de equilíbrio/saúde emocional/mental ao permitir que o aluno saia do confinamento das salas de aulas e tenha a liberdade de respirar ar puro na quadra poliesportiva da escola. Nessa discussão, Israel reafirma as dificuldades de aprendizagem dos jovens com a matemática, assegurando que a disciplina é de difícil entendimento, sendo realmente complicada de aprender, conforme sua fala, entre risos: “matemática é massa mas complicada complicada só” (linhas 90-91). Essa ideia é ratificada por José, que exclama, entre risos e em tom elevado da voz, que “matemática é muito complicada” (linha 92).

Na subsequência, Gabriel, também, informa que a disciplina que lhe é significativa no ensino médio é educação física, “por causa do esporte” (linha 93), associando o gosto pelos

esportes ao ser adolescente e confirmando sua área de interesse nas exatas, embora, também, não goste de matemática. Brendo, no entanto, descreve que é muito difícil gostar das disciplinas de ensino médio, porque o próprio contexto de oferta das disciplinas, indicando o conteúdo e a forma como elas são ministradas, induz o estudante a não gostar delas nessa etapa da educação. Contudo, Brendo cita as disciplinas de humanas, “geografia” (linha 98), “filosofia e sociologia” (linha 99) na parte de estudo de sociedade e “história” (linha 99) como disciplinas capazes de proporcionar “o debate” (linha 100). Brendo afirma que essas disciplinas são as que se “encaixam” no seu gosto, gerando identificação com a afirmação de outros estudantes, já que aprender exatas é “complicado”. Na sequência, João descreve que gosta muito de “história”, “geografia” e “português” (linha 103) e que sua experiência de aprendizagem foi engrandecida pelo trabalho do professor de história, com quem gostaria de ter aulas por todo o ano letivo, novamente, criticando a prática escolar e organizacional da semestralidade.

Como discutido acima, o terceiro tema principal da passagem “Ensino médio” do GD “Jovens Urbanos Integrados e Divergentes”, que versou sobre os “Componentes curriculares preferidos no ensino médio”, apresentou as disciplinas que são significativas para os estudantes e fazem referência aos seus projetos presentes e futuros. Nesse trecho, destaca-se a completa ausência de referência, pelos estudantes de EMTI, às aulas das oficinas das aprendizagens, que compõe o currículo de EMTI como parte diversificada em até 40% do conteúdo/currículo de ensino médio. À exceção, João, estudante de 16 anos, da 2ª série, destacou, de forma expressiva, também, achar “interessante” as oficinas das aprendizagens. Esse fato evidencia que os estudantes não relacionam as oficinas de EMTI como disciplinas, tampouco como currículo do ensino médio, e, também, não enxergam que se trata de aprendizagem prática de conteúdos da “parte diversificada” do currículo em forma de “práticas diversificadas”. Os estudantes, ainda, entendem que a educação do EMTI é composta pelas disciplinas da base comum em um turno e a oferta das oficinas “isoladas” ou desconexas ao currículo no “contraturno”, o que descaracterizaria o objetivo da educação integral em tempo integral de desenvolver o estudante como sujeito multidimensional, múltiplo em necessidades e potencialidades. Os estudantes referenciam que o aprendizado está diretamente relacionado às disciplinas com as quais eles se identificam, incluindo, significativamente, o contexto no qual a disciplina é ministrada. Nesse sentido, os jovens indicam que as aprendizagens juvenis estão relacionadas a inúmeros fatores, tais como: pedagógico, emocional, afetivo, político e contratual, que evidenciam o atendimento das expectativas dos jovens em referência aos seus projetos.

O quarto tema principal da passagem “Ensino médio” do GD “Jovens Urbanos Integrados e Divergentes” relaciona a decepção dos estudantes com o processo de ensino e

aprendizagem do EMTI, caracterizando-o como cansativo e entediante. Além disso, os jovens indicam que alguns projetos desenvolvidos nas oficinas das aprendizagens, quando oportunizam que os estudantes sejam protagonistas do conhecimento, atribuem ao EMTI a capacidade de gerar uma oportunidade concreta de aprendizagem significativa, conforme apresentado a seguir.

110 **Y1:** meninos é:é queria que vocês=vocês podem falar um pouco como é
 111 que -tá sendo estudar no ensino médio em tempo integral
 112 **Em:** @uma bosta@
 113 **TD:** ((risadas))
 114 **Dm:** @é cansativo é diferente é como o José falou que o aluno que está ao
 115 lado meu qui::i @é diferente é muito cansativo e tipo@ tem muita coisa para
 116 você fazer mas a banda você tem experiência com banda que no caso do
 117 nosso amigo que também vai ter que eu acho que ele vai querer falar disso e
 118 que sei lá eu acho **eu acho uma merda eu acho uma merda** acordar cedo
 119 **Em:** @é:é@
 120 **Dm:** é que (ficar) o dia todo para mim no intervalo do almoço se=tinha que
 121 sair da escola aí no seu caso quem não mora perto e (ir) ao lugar ao lado
 122 comer a escola dá comida tudo bem aí é melhor que você não gasta dinheiro
 123 essas coisas mas tipo tem pessoas que não come a comida da escola ah então
 124 por isso (como=não=estou) comendo comida da escola raramente eu tô
 125 comendo agora porque eu tô fazendo marmita eu tô achando uma merda ficar
 126 @aqui no integral@
 127 **Em:** ainda mais que eu descobri que vai ter o terceiro ano integral véi
 128 **TD:** ((risadas))
 129 **Dm:** @aí que fica mais cansativo ainda@
 130 **Em:** mais cansativo e=e é o terceiro
 131 **Cm:** exatamente isso **é muito mais cansativo** @e=e sim uma merda o
 132 integral@ mas acaba dando uma oportunidade pra gente é tipo meio que
 133 importante eu só acho que o sistema que é feito o integral atualmente não é
 134 tão bom mas se mudasse talvez seria melhor
 135 **Am:** o integral se realmente pessoal no começo né **é chato é bastante**
 136 **cansativo** tem que acordar cedo três vezes na semana e -tá aqui o dia todinho
 137 e a matéria o dia todo e além de você se preocupar com as matérias de tarde
 138 tem que=se preocupar com as de manhã também mas graças a Deus eu tive
 139 uma oportunidade né a gente teve a chance de formar uma banda né de
 140 conhecer a banda e a banda foi foi que fez o integral ficar menos entediado
 141 né foi que fez com a menos chato **não deixa de ser chato, cansativo.**
 142 **Am:** mas a banda é um também dá um motivo a mais para a gente poder vir
 143 a banda (o projeto=di=música) se tornou **uma oportunidade** melhor a gente
 144 já tocou na casa do governador a gente ganhou um prêmio agora do::o
 145 festival de música de=de Taguatinga então foi uma oportunidade mais uma
 146 oportunidade a mais graças ao integral mas também foi a única então eu acho
 147 que se tivesse um pouco mais de incentivo um pouco mais de projetos pra
 148 gente se incentivar a vir pro integral acho que seria um pouco mais bacana
 149 se tornaria menos cansativo né
 150 **Cm:** é como ele falou também sou da banda também eles eles montaram
 151 projeto a banda da escola isso aí já deu para algumas pessoas vontade de
 152 querer então se tivesse se eles conseguissem encaixar mais pessoas em
 153 projetos **eu tenho certeza** que que pessoas é::é iriam ter vontade é muito
 154 cansativo porque tipo algumas pessoas moram longe tem que me de acordar
 155 às seis horas da manhã para -tá=aqui oito horas que nem eu tenho um colega
 156 que mora no Santo Antônio mas mesmo assim ela vem para o integral é
 157 muito cansativo mas graças à banda né graças a tudo a gente -tá -tá aí só
 158 subindo e tá fazendo aí sucesso já e tipo esses projetos dão vontade da gente
 159 pra vir para o integral então eu apoiaria mais projetos

160 **Bm:** (°projetos para nós°)
 161 **Am:** e tem um pessoal da OBA também né que o pessoal do foguete
 162 apareceu na Globo e eu acho que devia ter mais projeto porque não deixa de
 163 ser chato que eu tiver uma vez na semana que a gente vence o resto da
 164 semana então fica tudo entediado de novo então acho que devia ter uns
 165 projetos assim ele levar a sério que eles começaram muitos projetos e tipo
 166 depois acabaram e desmontaram então os únicos negócio que deu certo foi a
 167 banda e o pessoal da=da OBA então acho que devia ter mais incentivo né
 168 incentivar mais que já é tão cansativo de você passar o dia todo na escola
 169 tem que acordar cedo e escutar professor falando o dia todo e não tivesse
 170 umas coisas mais interativas coisa mais legal integral menos cansativo mano
 171 você passar o dia todo na escola ter que acordar cedo ter que escutar o
 172 professor falando o dia todo por isso tinha que ter umas coisas mais
 173 interativas pra tornar o integral menos cansativo
 174 **Fm:** @mano@
 175 **TD:** ((risadas))
 176 **Fm:** eu tipo eu já acho que o integral não dá nada de importante tipo
 177 você=disse banda né música mecânica eu vejo algo legal -tá ligado porque
 178 mecânica eu nunca tive o pessoal fazendo foguete essas coisas pá chega
 179 passou no jornal né mas tipo podia substituir PD PD pra mim para mim não
 180 sei para você e tipo não é não é uma aula não é uma aula pode substituir pelas
 181 matérias tipo=tá gostando no integral tipo mecânica e música (únicos) e
 182 **acordar cedo @**é doido já basta de tarde@ você já vai cansado né tipo sei
 183 lá mais bate o cansaço de tarde estudando de tarde aí tem que vir de manhã
 184 e de tarde eu chego aqui fii de manhã já tô com sono de tarde
 185 **TD:** ((risadas))
 186 **Fm:** tem que -tá dormindo

Ao serem indagados pelo pesquisador a respeito da experiência dos estudantes com o ensino médio em tempo integral, José responde, entre risos, que está “uma bosta” (linha 112). Na sequência, ainda durante as risadas do grupo, André, em concordância com o argumento de José, informa, também entre risos, que a experiência com a educação de EMTI é interessante, diferente e muito cansativa. Em sua interlocução, cita a experiência dos colegas com o projeto da banda escolar, da oficina de música, mas relaciona que a organização escolar da educação integral, fazendo o estudante acordar cedo por três manhãs, torna o EMTI “uma merda” (linha 118), indicando que as oficinas das aprendizagens ofertadas na educação integral não despertaram identificação nos jovens tampouco corresponderam aos projetos presentes e futuros de formação para o ingresso na universidade, entre outros.

Após concordância de José com um sonoro “é” (linha 119), entre risos, André protagoniza a narração, expondo as razões para desaprovar, de forma veemente, a educação integral do EMTI e afirmando que o horário de almoço deveria ser livre para o estudante, ainda que reconhecendo o benefício de almoçar na escola, conforme sua fala: “você não gasta dinheiro” (linha 122). André reprova a obrigatoriedade de permanecer na escola durante todo o horário da educação integral. Isso acontece porque o estudante reside ao lado da unidade escolar e tem de levar marmita, porque ele “não come a comida da escola” (linha 123). Nessa discussão, José informa ao grupo, com ironia, que eles também passarão a ter a educação integral na 3ª

série do EMTI, gerando risadas nos integrantes do GD. André e José concluem que a educação do EMTI é cansativa, principalmente diante da perspectiva desse modelo de educação no último ano do ensino médio, indicando a preocupação em ter tempo para estudar para os exames de admissão em um curso superior.

Na sequência, Gabriel, estudante de 15 anos, repercute a concordância ao afirmar que a educação integral do EMTI é algo “muito mais cansativo” (linha 131) e, entre risos, que, ainda é um ensino fraco/entediante, conforme sua fala: “é sim uma merda o integral” (linha 131-132), elaborando o subtema: “O EMTI é cansativo e chato”. O estudante informa, no entanto, que a educação do EMTI, apesar de não corresponder aos anseios dos jovens, principalmente, “forçando-os” a permanecer na escola, deve ser entendida como “uma oportunidade” (linha 132), sobretudo, para os estudantes da escola pública. Nessa discussão, João argumenta que realmente a organização curricular da educação integral deixa os jovens cansados, porque eles precisam acordar cedo por três manhãs, além das aulas serem chatas, indicando o uso, maiormente, do método expositivo-argumentativo no qual o professor fala e o aluno ouve. João garante que tudo isso se soma à preocupação dos estudantes com as disciplinas da “tarde” (linha 137), compreendidas como educação necessária para os exames de admissão ao ensino superior. No entanto, o jovem relata que a formação da banda de música escolar, que originou identificação juvenil e significado para os estudantes, definiu outro sentido para a educação integral, que permanece maçante. A narração de João demonstra, na prática, como as oficinas das aprendizagens por meio de projetos significativos para os jovens podem (re)orientar o papel e a função da educação integral no desenvolvimento de sentidos e propósitos aos percursos das aprendizagens do ensino médio. A música, nesse exemplo, permitiu que os jovens se tornassem protagonistas do próprio aprendizado, e isso despertou a valorização da educação integral do EMTI. Os estudantes assumiram a posição de construtores do saber.

Na subsequência, João afirma, categoricamente, que o projeto da oficina de música, ao constituir a banda escolar, desenvolveu a melhor oportunidade de formação e aprendizagem prática para os estudantes, conforme sua fala: “a banda (o projeto=di=música) se tornou uma oportunidade” (linha 143), apresentando o subtema: “Os projetos tornam o EMTI uma oportunidade” para o protagonismo juvenil. João descreve, nessa discussão, que a banda notabilizou o trabalho dos estudantes como músicos-intérpretes-compositores, levando-os para além dos muros da escola, sendo premiados e se apresentando, por exemplo, na residência oficial do governador do DF. João exemplifica por meio do projeto de música que os demais projetos das oficinas, também, deveriam disponibilizar para os jovens as oportunidades para tornar a educação do EMTI interativa, indicando que essa deve ser uma construção coletiva

com a participação de todos, principalmente, do protagonismo juvenil, de forma contínua e dinâmica, e evidenciando a necessidade que os jovens têm de associar seus projetos presentes e futuros à educação dialógica, em referência às experiências e utopias dos jovens presentes no ensino médio.

Nessa discussão, Gabriel também relata a sua experiência com a banda escolar e o projeto de música como significativos para os estudantes. O jovem descreve que a vida no EMTI é muito cansativa, exemplificando o caso de um colega que reside em Santo Antônio do Descoberto (GO) e acorda cedo para participar das oficinas do EMTI. Gabriel pondera que, se os projetos proporcionassem sentido/significado à educação integral proposta, os estudantes corresponderiam de igual modo, conforme sua fala: “esses projetos dão vontade da gente vir para o integral” (linha 158-159). Em concordância, Brendo completa a argumentação de Gabriel, afirmando que os projetos em educação devem ser para os jovens, portanto, capazes de criar vínculos com os projetos de vida dos estudantes.

Na sequência, João argumenta que o que tornaria “o integral menos cansativo” (linha 173) seria o fato de os projetos das oficinas das aprendizagens se tornarem “coisas mais interativas” (linhas 172-173), ou seja, aulas e oficinas nas quais os jovens possam construir conhecimento, se reconhecer como capaz e aprender fazendo. Para tanto, João exemplifica apresentando os dois projetos escolares que fizeram os jovens ressignificarem o tempo-espço da educação integral do EMTI: o projeto de música, com a banda escolar campeã de festivais de música, e o projeto de experimento científico, de robótica e mecânica, na construção de foguetes, premiado nacionalmente. A tese de João é a de que os projetos interativos de educação dão um sentido positivo para a educação integral de EMTI e atribuem aos estudantes as capacidades para lidar com a educação tradicional expositiva e acrítica.

Israel protagoniza narração na qual ele afirma a importância do estudo da música e da mecânica para o jovem como conteúdo significativo e importante, no entanto, afirma que as disciplinas ofertadas por meio dos projetos das oficinas das aprendizagens não representam conteúdo/disciplina curricular fundamental para os estudantes, conforme sua fala: “acho que o integral não dá nada de importante” (linha 176-177), elaborando o subtema: “O EMTI não oferta disciplinas importantes”. Israel salienta que não enxerga sentido em acordar cedo e passar o dia todo na escola, em razão da educação integral, porque o estudo das disciplinas da tarde já é, suficientemente, cansativo para o estudante. O estudante afirma que as PDs – as disciplinas que contêm os conteúdos da Parte Diversificada do currículo de ensino médio, que devem ser desenvolvidas como projetos de práticas diversificadas – não fornecem nenhum conhecimento para os estudantes, por isso poderiam ser substituídas, por exemplo, pelas oficinas de EMTI,

que fazem sentido para alguns alunos. Israel, nessa discussão, está argumentando pelo fim da educação integral no ensino médio, assim como pela exclusão das PDs do currículo, consideradas incipientes. A argumentação do jovem considera, sobretudo, fundamental a análise crítica a respeito de para quem/para que as oficinas de EMTI são pensadas e como serão ministradas, já que, segundo os jovens, a ampliação do tempo com a oferta de educação integral não oportunizou, de maneira efetiva, o aumento dos estudos; e as oficinas das aprendizagens, também, se tornaram aulas expositivo-argumentativas à semelhança das cansativas aulas do ensino regular da base comum de ensino médio. Sob risadas, José conclui a discussão, afirmando que, diante do cenário da educação integral do EMTI, principalmente, como crítica à invisibilização dos jovens, os estudantes deveriam permanecer em casa dormindo, o que indica que a educação de ensino médio precisa estar referenciada em processos de construção coletiva.

O quinto tema principal da passagem “Ensino médio” do GD “Jovens Urbanos Integrados e Divergentes” relaciona o EMTI como instrumento social de preparação do estudante para o mercado de trabalho, indicando que essa formação deveria gerar novas oportunidades para os jovens, pois muitos estudantes objetivam trabalhar, imediatamente, após o ensino médio. Nesse cenário, os governos são considerados omissos na função de gerenciar as políticas públicas de inserção do jovem no rigoroso e seletivo mundo do trabalho, conforme apresentado a seguir.

187 **Y1:** meninos é:é vocês poderiam falar um pouco é:é sobre a importância
 188 e como que tem sido a formação técnica profissional de vocês no ensino
 189 médio
 190 **Cm:** assim é bem importante preparar a gente para um futuro emprego e
 191 assim a experiência de ver isso atualmente não ser não -tá tão boa como eu
 192 tenho no integral tem pessoas que participam do projeto e pessoas acaba
 193 ficando de fora assim eu acho que deveria ter um jeito de encaixar todo
 194 mundo para que ninguém fique de fora entendeu porque é muito importante
 195 as pessoas se prepararem para o que vem pela frente ah assim se preparar
 196 é:é algo muito importante que -cê vai chegar lá no seu futuro emprego e -cê
 197 não souber o que fazer entendeu é -cê chegar no na faculdade e encarar uma
 198 realidade que é totalmente diferente da escola -cê não pode tipo ficar perdido
 199 você tem que deixar meio que fluir mas sem se perder no caminho;
 200 **Dm: praticamente=isso** (.)
 201 **Bm:** é o ensino médio é assim é:é igual eu falei falta pouco mais de eu não
 202 sei porque o ensino médio é tudo sempre a mesma coisa né então a gente se
 203 o primeiro o segundo desde o ensino fundamental parece ser mesma coisa
 204 não muda entendeu parece que a gente às vezes aprende às vezes não eu acho
 205 assim para mim pelo menos a mudança acontecendo agora nesse ensino
 206 médio eu já reprovei o ano passado eu sou reprovado de um ano então assim
 207 eu não acho pelo menos o governo né eu não falo assim a questão de escola mas
 208 o governo deveria arrumar maneiras de incentivar mais um aluno a
 209 querer estudar a=a capacitar mais o aluno não só obriga-lo a vir para escola
 210 escutar mil matérias e=e depois largar ele aí no mundo como se fosse nada

211 entendeu então acho que tinha sim que ter um pouco mais de incentivo um
 212 pouco mais de capacitação sair daqui para fora que nem todo mundo tem
 213 vontade de fazer faculdade eu não tenho vontade de fazer uma faculdade mas
 214 a gente acaba se tornando obrigado a fazer uma faculdade porque no ensino
 215 médio a gente não teve capacitação suficiente para poder se ver no mundo lá
 216 fora a gente acaba se sentindo obrigado a fazer uma faculdade para tentar
 217 conseguir algo lá fora eu acho que é coisa que se tivesse ensino médio poderá
 218 dar mais oportunidade para algumas pessoas
 219 **Am:** eu vejo di uma forma que tipo como eu quero entrar numa faculdade
 220 e: e eu vejo oportunidades no ensino médio como eu já tinha dito o PAS né
 221 qui ajuda bastante **mais** o que eu **vejo também é muita falta de interesse**
 222 da não é só tipo o governo é **sujo o governo é sujo** tem pessoas boas mas tem
 223 pessoas qui-qui eu vi lá ontem eu vi no jornal que ele estava investindo na
 224 educação e tal e que bom né que continue mas tinha que ter tinha que ter
 225 mais mais eu acho que faltou organização se tiver organização interesse da
 226 parte dos alunos e vontade da parte do governo acho que dá tudo certo e tudo
 227 vai bem

Perante a indagação do pesquisador a respeito da formação técnica-profissional ofertada no ensino médio, Gabriel responde que, de maneira geral, a preparação do estudante de ensino médio para o acesso ao mercado de trabalho é fundamental para a vida dos jovens, sem informar, no entanto, sobre a formação técnica-profissional ofertada no EMTI. O jovem divaga acerca da necessidade de que todos os estudantes tenham acesso às oficinas das aprendizagens e, de igual modo, aos projetos, inferindo que, no curso de robótica e mecânica, um número reduzido de estudantes foi matriculado. Gabriel argumenta que essa limitação na participação dos projetos de EMTI contribui para que o aluno não tenha todo o seu potencial desenvolvido, o que poderá ser evidenciado na seleção ao primeiro emprego e nos exames de acesso à universidade. Gabriel, ainda, compreende que se tratam de realidades e desafios distintos/complexos, e o ensino médio poderia contribuir para a melhor e mais ampla formação do estudante. Nessa discussão, o jovem de 15 anos está atribuindo ao ensino médio a responsabilidade social de fornecer aos estudantes de escola pública uma formação múltipla-ampla-ideal em caráter de a escola ser o instrumento de desenvolvimento social dos jovens presentes no EMTI. Para Gabriel, o papel fundamental do ensino médio é preparar o estudante para os diversos desafios da vida adulta, seja no mundo do trabalho, seja na universidade, tornando-o um sujeito social capaz de realizar escolhas e não “ficar perdido” (linha 198) frente às consequências. Diante da narrativa de Gabriel, André consente, exclamando: “praticamente=isso” (linha 200).

Na sequência, Brendo, estudante da 2ª série, repetente, afirma que, de maneira geral, a formação no ensino médio é sempre a mesma, evidenciando não haver formação técnica-

profissional na educação de EMTI³⁶. O jovem afirma, veementemente, que existe uma injustiça para os estudantes de ensino médio, que precisam “escutar mil matérias” durante os três anos de formação, sem capacitação suficiente para conseguir um emprego no concorrido mercado de trabalho, e se veem forçados a ingressar em uma universidade, para suprir o vazio do ensino médio. Nessa narrativa, Brendo informa que não existe nenhum “incentivo” por parte do governo para que o estudante de ensino médio tenha uma melhor formação técnica-profissional, tampouco oferta/auxílio para o trabalho. Brendo, ainda, argumenta que o jovem que frequenta o ensino médio encontra-se sozinho nessa jornada e, após cursar toda a educação básica escolar, não tem uma oportunidade de trabalho em razão da formação que obteve na escola/educação, conforme a fala: “porque no ensino médio a gente não teve a capacitação suficiente” (linha 214-215). Brendo expõe a situação de milhares de jovens brasileiros que cursam o ensino médio e, de posse do certificado, não conseguem a inserção no mundo do trabalho, porque associado à inexperiência, o ensino médio não oportuniza uma formação, suficientemente, abrangente para atender às especificidades e aos rigores do mercado de trabalho brasileiro, elaborando o subtema: “A capacitação no ensino médio geraria mais oportunidades” para o estudante recém formado no EMTI. Para Brendo, que não objetiva o ensino superior, a formação técnica-profissional de qualidade no ensino médio iria garantir o primeiro emprego e, nesse sentido, o jovem considera grave a omissão do governo.

Na sequência, Gabriel afirma que compreende inteiramente os estudantes que relacionam cursar o ensino médio à participação no PAS da Universidade de Brasília e ao ingresso no ensino superior, mas também percebe que existe uma lacuna para os estudantes que só têm o interesse de cumprir o ensino médio e ter acesso ao mercado de trabalho. Gabriel aponta a falta de interesse do governo em atender essa importante demanda dos jovens do país, porque o governo é desprovido de organização para gerir o recurso público, não tendo interesse político, além dos recorrentes casos nos quais são noticiadas as ações de corrupção dos governantes de “um governo sujo” (linha 222). Nesse cenário, Gabriel, também, aponta que falta aos estudantes interesse, conforme sua fala: “se tiver organização interesse da parte dos alunos e vontade da parte do governo acho que dá tudo certo” (linhas 225-226).

³⁶ Segundo as Diretrizes da Educação Integral (2018), no ensino médio em tempo integral, o tempo de permanência do estudante será de 9 horas diárias, em três dias da semana, preconizando uma proposta pedagógica por projetos relacionados às áreas dos conhecimentos artísticos, culturais, esportivos, técnico-científicos, incluindo projetos de vida e formação para o mundo do trabalho. No entanto, a formação técnica profissional deverá ser desenvolvida nas unidades de ensino médio técnico integrado com educação integral-integrada em 10 horas diárias, concomitante aos cursos técnicos. No DF, há duas unidades: Cemig, no Gama, e CED 01, no Cruzeiro.

A experiência dos jovens com a educação de ensino médio, na oferta do EMTI, colabora para a percepção de que os estudantes estão afirmando que o ensino médio, como última etapa da educação, anterior ao ingresso na universidade, é muito importante. Na passagem “Ensino médio”, esboçam-se as perspectivas de jovens, com visões distintas sobre o ensino médio. Na primeira visão, partilhada por estudantes de 15 e 16 anos, o EMTI é uma oportunidade de ampliação dos estudos com objetivo de acesso ao curso superior, aos concursos públicos e, futuramente, à constituição de uma família. São esses jovens que encontraram sentido e significado nos projetos das oficinas das aprendizagens de música, robótica e mecânica, retirando, totalmente, do EMTI o caráter de educação tradicional-conservadora com aulas expositivo-argumentativas. Nessa passagem, os estudantes mais jovens definem a experiência com o ensino médio como fundamental para os seus projetos futuros. A segunda visão, representada pelos estudantes de 18 anos, repetentes, o ensino médio pode ser considerado o estágio final da educação escolar e tem a função de prepará-los para o meio social, principalmente fornecendo-lhes formação técnica-profissional, o que de fato não acontece. Para esses jovens, a escola é lugar de convivência juvenil, autoconhecimento e liberdade de expressão, e nisso encontram o sentido para suas vidas, pois tudo no EMTI soa-lhes como desnecessário e inútil, incluindo as oficinas das aprendizagens da educação integral. A experiência dos jovens com a educação de EMTI está afirmando, sobretudo, que existe uma diversidade de jovens no ensino médio, com propósitos e projetos de vida distintos, principalmente, sob a perspectiva do direito às diferenças. Provavelmente, a atribuição relacionada pelos estudantes de EMTI de que o ensino médio tem uma responsabilidade social, como instrumento da sociedade para formação ampla dos estudantes, seja um caminho para (re)pensar políticas públicas ou educação feita para e com o jovem.

5.1.5 Análise da passagem “Direitos e educação em direitos humanos”

Nesta seção, será apresentada a divisão temática da passagem “Direitos e educação em direitos humanos”, com temas principais e subtemas, além da análise dos dados sob a ótica da pesquisa social reconstrutiva, conforme Quadro 10.

Quadro 10 – Divisão temática da passagem “Direitos e Educação em Direitos Humanos”

PASSAGEM DIREITOS E EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS				
PASSAGEM	INÍCIO	TÉRMINO	DURAÇÃO	LINHAS
Direitos e educação em direitos humanos	22min 21seg	51min 57seg	21min 33seg	228-552
TEMA PRINCIPAL I	22min 21seg	25min 55seg	3min 01seg	228-272
Direitos dos jovens na sociedade				
Subtema 1				
Inacesso e desigualdade de direitos entre os jovens	22min 21seg	24min 30seg	2min 00seg	228-252
Subtema 2				
Direitos e deveres dos jovens em desequilíbrio	24min 31seg	25min 55seg	1min 01seg	253-272
TEMA PRINCIPAL II	25min 55seg	30min 12seg	3min 30seg	273-333
Ser jovem nos centros urbanos				
Subtema 1				
Não reconhecimento de ser sujeito de direitos	25min 55seg	26min 36seg	1min 00seg	273-279
Subtema 2				
Medo da violência urbana	26min 37seg	28min 49seg	1min 40seg	280-310
Subtema 3				
Bote da polícia só pela aparência da pessoa	28min 50seg	30min 12seg	0min 40seg	311-333
TEMA PRINCIPAL III	30min 13seg	34min 58seg	4min 2seg	334-399
O direito do jovem é aproveitar as oportunidades				
Subtema 1				
O direito do jovem é aproveitar o momento	30min 13seg	30min 51seg	00min 38seg	334-342
Subtema 2				
A oportunidade do jovem é o estudo	30min 52seg	33min 46seg	2min 14seg	343-379
Subtema 3				
O jovem quer ser alguém na vida	33min 47seg	34min 58seg	1min 10seg	380-399
TEMA PRINCIPAL IV	35min 37seg	42min 19seg	5min 10seg	400-472
Direitos relevantes para os jovens				
Subtema 1				
O direito ao livre arbítrio	35min 37seg	37min 52seg	2min 10seg	400-433
Subtema 2				
O direito à liberdade, o perfeito equilíbrio e suas consequências	39min 44seg	42min 19seg	3min 00seg	434-472
TEMA PRINCIPAL V	42min 20seg	44min 00seg	1min 50seg	473-494
Esclarecimentos sobre os direitos dos jovens, em sociologia e português				
TEMA PRINCIPAL VI	46min 00seg	51min 57seg	4min 00seg	495-552
A disciplina de educação em direitos humanos				
Subtema 1				
Educação em direitos humanos como conhecimento para a vida	46min 00seg	46min 47seg	00min 47seg	495-514
Subtema 2				
Temas da educação em direitos humanos, um conhecimento novo	46min 48seg	47min 36seg	1min 07seg	515-529
Subtema 3				
EDH e os direitos e deveres dos jovens	47min 50seg	51min 57seg	2min 06seg	530-552
Total: 21min 33seg Linhas: 228 a 552				

Fonte: Elaborado pelo autor com dados da pesquisa

A passagem “Direitos e educação em direitos humanos” do GD “Jovens Urbanos Integrados e Divergentes” teve como objetivo compreender o entendimento dos estudantes sobre direitos e EDH, a partir de suas experiências com a disciplina de EDH, ofertada nas unidades de EMTI, no biênio 2018-2019, e as experiências conjuntivas dos jovens sobre essa temática no contexto do ensino médio.

A relação dos estudantes com o direito e a EDH ofertada no EMTI evidencia um modo de ser urbano no qual os jovens desenvolvem, por um lado, um percurso formativo de desenvolvimento humano e acadêmico com propósitos de inserção e ascensão social na realização de projetos de vida presentes e futuros como aprendizes da sociedade capitalista de mérito, em cuja base encontram-se a escola e a família tradicional na manutenção e revitalização dos valores vigentes. Esses entendimentos de direito e EDH são atribuídos aos jovens urbanos integrados. Em outro percurso formativo, encontram-se os jovens que divergem da educação e da sociedade disciplinar, pois enxergam nelas a estandardização da vitalidade e pujança juvenil em arquétipos de jovens solidários-dóceis-infelizes, que todo o tempo estariam abdicando do fundamental direito da vida, o livre-arbítrio ou o direito à liberdade de escolha e expressão, ainda, quando essas escolhas divirjam da via única traçada para os jovens pela sociedade. Esses entendimentos de direito e EDH são atribuídos aos jovens urbanos divergentes.

Para o posicionamento dos jovens urbanos integrados à escola/família/igreja/sociedade, a EDH amplia horizontes, ratificando a ordem para o progresso no direito de o jovem ser capacitado e realizar seus projetos de vida em consonância com os valores aprendidos com os pais. Para o posicionamento dos jovens urbanos divergentes esse projeto de sociedade capitalista competitiva, seletiva e excludente, a EDH reafirma os propósitos desses jovens de viver a narrativa do desapego e a experiência da felicidade no momento presente, alterando “a ordem para o progresso”, para seja livre e sinta-se na *vida*.

A partir da divisão temática da passagem “Direitos e educação em direitos humanos” do GD “Jovens Urbanos Integrados e Divergentes”, foi possível identificar seis temas principais que versaram sobre os direitos dos jovens na sociedade, ser jovem nos centros urbanos, o direito do jovem de aproveitar as oportunidades, o livre arbítrio, a liberdade de escolha e de expressão, o desenvolvimento da identidade juvenil no contexto urbano e a experiência juvenil com a disciplina de EDH. A interpretação da referida passagem do GD “Jovens Urbanos Integrados e Divergentes” tem início a partir da pergunta proposta pelo pesquisador, a seguir apresentada:

228 **Y1:** meninos é:é vocês poderiam falar um pouco como que vocês veem os
 229 direitos dos jovens de maneira geral na sociedade brasileira
 230 **TD: (2)**
 231 **Bm:** é um pouco um pouco complicado de falar porque sim tem muito
 232 direitos injustos né tem direitos o que é um pouco complicado de falar sobre
 233 isso é um assunto bastante meio bastante polêmico bastante complicado
 234 porque existe casos acasos né então às vezes um jovem faz uma merda muito
 235 grande que é usado o direito dele para poder se safar do que aconteceu às
 236 vezes o jovem precisa do direito ele não consegue o direito que ele tem não
 237 é um pouco difícil de falar sobre um pouco difícil de explicar mas acho que
 238 é assim que tem que ser revisado os direitos dos jovens tanto para quem faz
 239 errado não se safar usando seus direitos para quem precisa de direitos ter
 240 acesso a eles entendeu então tem que ser bem **bem bem regulado** é meio
 241 complicado de falar sobre isso
 242 **Dm:** o nosso amigo Brendo já falou tudo eu acho que tô com ele tudo que
 243 ele falou tipo na minha opinião eu não tenho mais nada para falar que ele
 244 deu uma bela resumida do que dava para ser dito ou então explicado é acho
 245 que isso já -tá para ter uma ideia do que dá para ver no mundo de hoje para o
 246 jovem
 247 **Em:** os jovens que nem falou o nosso amigo tipo tem uns jovens que faz
 248 muitas coisas erradas e acaba se=safando por causa dos direitos quando tem
 249 outros que tipo não tem quase nada de direito essas coisas então é isso véio
 250 que ele falou tem algumas injustiças tem outras que são certas essas coisas;
 251 **Fm:** @acho que@ os jovens ((risadas)) num=têm direitos não até porque se
 252 vê hoje em dia os jovens faz o que quer **mano não vejo muito direito não**
 253 **Y1:** é:é vocês vocês acreditam então que os=os deveres e os direitos dos jovens
 254 eles estão em desequilíbrio, podem falar um pouco a respeito
 255 **Cm:** é
 256 **Am:** [sim]
 257 **Cm:** **estão em muito desequilíbrio** por exemplo uma pessoa que ela acaba
 258 sofrendo racismo dentro da escola muita das vezes as pessoas não levam a
 259 sério e aquela pessoa pode até acabar se matando agora um jovem de 14 e
 260 15 anos que sai por aí com arma na cintura sai assaltando às vezes mata uma
 261 pessoa que que ele passa ele passa nem três meses na cadeia (ele) já sai que
 262 nem foi o caso do meu primo meu primo com 16 anos ele matou um cara e
 263 aí ele passou se=eu=não me engano ele passou quatro meses dentro da cadeia
 264 saiu aí continuo continuo 18 anos foi preso e ficou né porque já fez 18 anos
 265 mas isso aí tem que ser revisado eu acho que tem coisas que que=que esses
 266 direitos não cabem nessas pessoas como por exemplo isso aí de da pessoa
 267 roubar matar isso aí eu acho que tinha que ter o mesmo tanto da pena quando
 268 completar 18 anos porque isso aí é meio que safasse para eles e eu acho isso
 269 devia ter mais mais mais rigidez nesses casos
 270 **Em:** (eu vejo assim) na parte de tráfico muito jovem falar eu vou traficar seu
 271 ser preso não vai dar nada para mim eu sou de menor então tipo tinha que ter
 272 uma lei que ele tem que ser punido porque tipo isso não é certo -tá ligado

Diante da questão do pesquisador acerca dos direitos dos jovens na sociedade brasileira, o grupo permanece calado, reflexivo por um breve período (linha 230). Brendo, estudante de 18 anos, rompe o silêncio e apresenta a proposição de que os direitos dos jovens precisam ser melhor “regulados” (linha 240). O estudante defende que os direitos tanto do jovem que comete uma ilicitude quanto da vítima dessa infração devem ser garantidos. Brendo está afirmando que existe uma premissa de equilíbrio entre direito e justiça, e ela estaria em desequilíbrio perante os direitos dos jovens no país, argumento evidenciado em sua fala: “direitos injustos” (linha 232). O estudante relaciona que muitos jovens cometem ato infracional, ratificado na fala: o

“jovem faz uma merda” (linha 234), e recebe a proteção do direito do Estado que lhe é devido, no entanto, Brendo está questionando acerca do jovem que vivencia a juventude, estudando e trabalhando, de forma honesta e responsável, por exemplo, e tem muitos obstáculos para ter seus direitos efetivados, conforme sua fala: “ele não consegue” (linha 236).

André, na sequência, concorda totalmente com as reflexões de Brendo, informando que esse cenário de desajuste do direito do/para o jovem representa a realidade atual. José informa que um jovem em situação de infração à lei “se=safando” (linha 248), em clara alusão aos direitos dos adolescentes prescritos no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (BRASIL, 1990), é uma grande injustiça, porque, na outra ponta da esfera social, encontram-se os jovens que “não tem quase nada de direitos” (linha 249), gerando, sobre o ponto de vista do GD, a perspectiva de que existe um desequilíbrio entre a proteção dada aos jovens que cometeram ato infracional, em desajustes com a conduta social, e aos jovens estudantes que vivem sob a lei e a ordem da sociedade disciplinar, na qual passam de um recinto para outro e são vigiados, porque devem corresponder aos valores sociais vigentes.

Na sequência, José reflete que a punição que os jovens em situação de infração à lei sofrem é prática do direito e da justiça, mas a maioria dos jovens vivem em conformidade com a lei e a ordem e seriam punidos na sociedade, inferindo, também, questões socioeconômicas, por exemplo. Nessa discussão, Israel, estudante de 18 anos, também, declara, entre risos, que não enxerga que os jovens tenham muitos direitos, porque associa o termo “direito” a “ser correto”, e, segundo ele, os jovens teriam um excesso de liberdade, agindo fora dos padrões legais e morais, conforme sua fala: “os jovens fazem o que quer mano” (linha 252). Literalmente, acerca dos direitos dos jovens no Brasil, os estudantes afirmam que não compreendem e aceitam a proteção do direito concedido aos jovens em situação de infração à lei, já que eles estão afirmando que ao direito deve se associar o dever, e nisso encontra-se o desequilíbrio, elaborando o subtema: “Inacesso e desigualdade de direitos entre os jovens”.

Na sequência, diante da indagação do pesquisador sobre a questão do desequilíbrio na lei e no tratamento dado ao jovem, evidenciando que os direitos e deveres precisam de ajustes na legislação, Gabriel e João manifestam-se afirmativamente pelo ajuste, pela mudança na norma. Gabriel, estudante de 15 anos, exemplifica o desequilíbrio entre direitos/deveres juvenis, narrando, inicialmente, o caso de um estudante que sofre racismo na escola e não tem validados os seus direitos fundamentais, indicando que esse poderia cometer suicídio perante o caso de impunidade. O estudante prossegue narrando que, em outro extremo, um jovem menor de idade que realiza assaltos à mão armada, cometendo latrocínio, não tem uma punição adequada, justa/equilibrada, mas será apreendido e internado em unidade de medida

socioeducativa por alguns meses. Gabriel, ainda, apresenta o caso de seu primo que cometeu homicídio, aos 16 anos, e teria ficado recluso por poucos meses. Aos 18 anos, ele teria continuado na vida de crimes e finalmente teria sido preso. Gabriel afirma que é esse *o desajuste* que deveria ser revisto na legislação de proteção do jovem, em ato infracional, durante a menor idade. Para o estudante, o cometimento de crime, de maneira geral, sobretudo, o latrocínio, quando o roubo é seguido de morte, automaticamente, ajuizaria ao menor, anterior a maior idade, o *status* de criminoso. Gabriel está defendendo que, perante o ato infracional, o jovem perca o *status* de inimputabilidade penal³⁷, prescrita no país aos jovens menores de 18 anos. É preciso que haja “rigidez” (linha 269) com o jovem nessa situação para que ele não consiga ficar impune, não consiga se safar, apresentando o subtema: “Direitos e deveres dos jovens em desequilíbrio”.

Nessa discussão, José ajuíza o caso dos jovens que conscientemente se iniciam no tráfico de drogas ilícitas, utilizando-se do discurso de que o menor de idade não comete crimes, conforme sua fala: “eu vou traficar seu ser preso não vai dar nada para mim eu sou de menor” (linhas 270-271). José afirma que a legislação de proteção ao adolescente necessita de mudança para que o infrator menor de idade seja realmente punido, conforme sua fala: “tinha que ter uma lei que ele tem que ser punido” (linhas 271-272). O ajuizamento de valores descritos pelo grupo, nessa discussão, referencia o que a Constituição Federal, de 1988, passou a adotar a partir de sua promulgação, com a teoria da proteção integral de crianças e adolescentes, compreendidas como sujeitos sociais em processo de formação, inclusive, abarcando nessa perspectiva aqueles menores de idade em situação de irregularidade com a lei. O ECA (BRASIL, 1990), a partir desses princípios, acompanhou a inimputabilidade dos menores de 18 anos. Por isso, nos preceitos do ECA, os adolescentes em situação de infração à lei não ficam impunes, havendo punição por meio das medidas socioeducativas³⁸ para um ato infracional. São as medidas socioeducativas que o grupo “Jovens Urbanos Integrados e Divergentes” apontam como brandas e ineficientes, gerando o sentimento de injustiça apontado pelo GD.

O segundo tema principal da passagem “Direitos e educação em direitos humanos” do GD “Jovens Urbanos Integrados e Divergentes” relaciona o que é ser jovem nos centros

³⁷ Conforme o Art. 27 do Código Penal (BRASIL, 1940) (cf. Art. 228 da CF), são inimputáveis penalmente os menores de 18 anos, estando sujeitos à legislação especial da ECA (BRASIL, 1990).

³⁸ Segundo o ECA (BRASIL, 1990, Art. 112), “verificada a prática de ato infracional, a autoridade competente poderá aplicar ao adolescente as seguintes medidas: advertência; obrigação de reparar o dano; prestação de serviços à comunidade; liberdade assistida; inserção em regime de semiliberdade e internação em estabelecimento educacional”. A medida socioeducativa é a manifestação do Estado, em resposta ao ato infracional praticado por menores de 18 anos, cuja aplicação aponta inibir a reincidência, além de possuir caráter pedagógico, que tem por principal finalidade a reinserção, na sociedade, do adolescente em conflito com a lei.

urbanos, evidenciando o sentimento de não reconhecimento de ser sujeito de direitos, no medo da violência urbana e da abordagem policial em razão da aparência do jovem, conforme descrito a seguir.

273 **Y1:** vocês podem falar se vocês se consideram sujeitos de direitos no país
 274 **TD:** (3)
 275 **Em:** é:é eu acho que não não tipo na minha opinião eu acho que não porque
 276 apesar tipo de fazer umas coisas que algumas coisas que não é certo que não
 277 é certo que não é direito @de acordo com a lei@ ((risadas)) @então que eu
 278 acho que não véi@
 279 **Cm:** °não°
 280 **Y1:** meninos vocês poderiam é:é exemplificar o que é ser um jovem
 281 vivendo hoje em Taguatinga (.) o que que é ser jovem em Taguatinga
 282 **Cm:** assim é complicado falar isso porque a maioria de nós que não mora
 283 em Taguatinga por exemplo eu moro na Vicente Pires então @eu não sei
 284 bem como te dizer isso@ °entendeu°
 285 **Y1:** o que é ser um jovem em Vicente Pires
 286 **TD:** ((risadas))
 287 **Cm:** @assim@ ah sei lá eu quase não fico em casa até por causa do integral
 288 e quando não tem integral acaba também não ficando em casa eu vou para
 289 Águas Claras ficar no trabalho da minha mãe ((risadas)) @ele muda a
 290 pergunta@ aí eu venho pra escola eu só fico mais à noite olhe=lá quando eu
 291 não saio quando eu não vou para casa de algum amigo então vou para uma
 292 festa entende eu não sei bem te dizer isso também na Vicente Pires
 293 **Dm:** eu moro aqui em Taguatinga eu posso dizer o que eu sei né que mora
 294 aqui há pouco tempo Taguatinga o que é ser um jovem Taguatinga
 295 simplesmente é você passar na frente de qualquer lugar você ver mendigo
 296 assim na rua **dá um medo** usando crack usando droga é=dá um medo de
 297 you ser assaltado sem dúvida você passa aqui na Praça do Relógio você
 298 como é que se fala passa=com=o=cú=na=mão porque dá muito medo ainda
 299 mais **à noite** que tipo eu jogo futebol aí eu pego o metrô quando eu venho
 300 do futebol à noite é:é tipo **-tá tudo vazio** aqui a Praça do Relógio **dá muito**
 301 medo você passar (vê=esse=povo) jogado no chão aí -tá de boa é mendigo ele
 302 não vai fazer nada com você mas tipo mesmo se dá um medo e também é
 303 muita agressão aqui na rua já passei muitas coisas assim já passei por perto
 304 uma pessoa já levou tipo assim um bote atrás de mim que o policial deu o
 305 bote nele e também quando eu -tava vindo pro metrô com meu amigo aqui ao
 306 lado é:é a gente viu uma pessoa praticamente brigando na rua é:é que ele
 307 -tava ao lado do metrô e saiu correndo e o cara pegou e parou de derrubou ele
 308 -tá acontecendo muitas coisas aqui em Taguatinga **que é muito perigoso** de
 309 você (ver) para os jovens para mim eu já vi que tomar mais cuidado ao sair
 310 de casa e:é tipo acho que é só isso
 311 **Em:** (é mesmo) é tipo apesar de morar na Samambaia é na Samambaia eu
 312 não ando muito eu convivo mais aqui em Taguatinga mas eu acho que ser
 313 um jovem em Taguatinga é tomar um bote @da polícia@ porque @eu tipo
 314 eu já tomei vários apesar de ser um bagueio difícil@
 315 **TD:** ((risadas))
 316 **Em:** mas toda vez que você olha tem polícia para qualquer lugar é bom
 317 porque seguro mas às vezes eles acaba tipo uma pessoa inocente não fazendo
 318 nada eles acaba parando essas coisas sem nenhuma prova essas coisas
 319 **Dm:** [_só pela aparência da pessoa_]
 320 **Em:** [_é_]
 321 **Dm:** eu -tava passando aqui caramba aquele ali ó tem um estilo assim
 322 diferente vamos dar o bote nele vamos revistar essa pessoa aí a pessoa -tá de
 323 boa é só o estilo dela por exemplo uma pessoa tem por exemplo que é uma
 324 calça bem larga ((risadas)) e uma camisa grande aí caramba aquele cara ali
 325 ó dá para você dar uma olhada ((cochichos)) nele pode dar pode pegar

326 qualquer uma vai ter uma arma não=sei=o=que os povo desconfia desse tipo
 327 de pessoa aí por exemplo uma pessoa normal de boa com terninho aí
 328 vai=ver=que=aquelas pessoas é a mais perigosa que tem tem uma arma aqui
 329 no bolso não sei o que aí=é=esses tipo de coisa
 330 **Em:** apesar porque tipo é Taguatinga né velho é um ponto de tipo tem
 331 mendigo usando crack perto do metrô então eles pensa que todo mundo
 332 vende de droga todo mundo então eu acho um bagulho muito errado isso (2)
 333 tipo véi muito errado.

Diante da questão proposta pelo pesquisador acerca de os jovens se considerarem sujeito de direitos humanos no país, o grupo permanece inicialmente calado (linha 274). José, estudante da 2ª série, afirma que não se considera sujeito de direitos. José associa ser um sujeito social e histórico detentor de direitos humanos à pessoa que faz o que é “correto/direito”, conforme sua fala, entre risos: “de acordo com a lei” (linha 277). Sorrindo, o jovem explica que, a partir dessa perspectiva, uma pessoa incorreta, que não cumpre integralmente a lei, não pode ser considerada sujeito de direitos, indicando nessa exposição que a pessoa a qual se refere, também, pode ser o jovem. O silêncio do grupo e a descrição de José deixam claro que os estudantes não compreenderam o sentido, ou significado, da expressão sujeito de direitos, em referência a ser um cidadão pleno de direitos, face à dignidade humana, entre outros aspectos, elaborando o subtema: “Não reconhecimento de ser sujeito de direitos”. Noutro sentido, o pensamento coletivo social do GD “Jovens Urbanos Integrados e Divergentes” parece figurar nessa discussão e na compreensão dos jovens de que ser um sujeito de direitos se confunde com ser um sujeito direito, aquele que é capaz de, no uso de sua liberdade, manter-se em correção/obediência e produtivo.

Na sequência, perante a questão interposta pelo pesquisador acerca do que é ser um jovem em Taguatinga, região administrativa do DF na qual se encontra a unidade de EMTI, Gabriel explica que é “complicado” (linha 282) discorrer sobre isso, porque a maior parte dos integrantes do grupo não mora na região próxima à escola. Entre risos, o jovem diz que reside na localidade vizinha, a área administrativa de Vicente Pires. O pesquisador, imediatamente, lança a questão para a localidade na qual o jovem descreveu residir, condicionando, dessa forma, a tomada de turno na discussão, ou seja, reivindicando a fala de Gabriel. O grupo sorri com a manobra. Entre risos, Gabriel, 15 anos, estudante da 2ª série, afirma que, em razão da educação integral, por permanecer no trabalho da mãe, em outra localidade, e sempre estar ocupado à noite, visitando amigos ou indo a festas, também é complexo descrever o que é ser jovem em Vicente Pires. No entanto, a descrição de Gabriel evidencia o que é ser um jovem vivendo no espaço urbano. A agenda de um jovem de 15 anos, estudante do EMTI, que ainda ajuda a mãe em seu estabelecimento comercial, é estar integrado a inúmeras tarefas, que

envolvem obrigações, que referenciam a vida adulta e as diversões e que evidenciam a juventude.

Na sequência, André, 16 anos, narra que ser jovem em Taguatinga é simplesmente conviver com o “**medo**” (linha 296). Para o jovem, que é jogador de futebol e utiliza o transporte público – metrô, descer à noite na estação Praça do Relógio, no centro da cidade, na volta para casa é ter de caminhar em meio aos usuários de drogas e às pessoas em situação de rua, imaginando se será atacado ou assaltado, conforme sua narração: “dá muito medo você passar (vê=esse=povo) jogado no chão aí tá de boa é mendigo ele não vai fazer nada com você” (linhas 301-302), e indicando que o sentimento de medo da violência urbana, também, conota aversão/preconceito à indigência, relacionando “mendigar” à prática de delitos e violências diversas. André revela que já presenciou a violência urbana em Taguatinga, relatando brigas de rua, perseguições e investidas policiais sobre suspeitos e criminosos. O estudante confirma que se trata de uma realidade “que dá um medo” (linha 302), porque esse centro urbano “é muito perigoso” (308) para o jovem. Nessa discussão, a realidade social é descortinada nos centros urbanos, indicando jovens como André, produtivos e sonhadores, comprometidos com uma rotina exaustiva, que encontram na calçada, por onde caminham sonhos juvenis, homens invisíveis, que somente são notados quando causam temor e pena aos moradores dos grandes centros urbanos, desenvolvendo o subtema: “Medo da violência urbana”. Ser jovem em uma região urbana como Taguatinga é conviver com o medo da violência, materializado na imagem de que os invisíveis sociais possam violar a integridade do jovem de alguma forma. Para André, a figura da pessoa em situação de rua, também, denota, equivocada e inconscientemente, a imagem da falta de êxito na vida social. No entanto, sobretudo, as personagens que compõem o lado sombrio dos centros urbanos revelam um cenário de exclusão, abandono e indiferença.

José, nessa discussão, narra que reside em Samambaia, outra região administrativa do DF, distante da escola de EMTI dos estudantes e na qual ele, praticamente, não permanece. José descreve, entre risos, que, em sua experiência, “ser um jovem em Taguatinga é tomar um bote da polícia” (linha 313), exatamente, porque ele já teria sido abordado pela Polícia Militar do DF inúmeras vezes, causando-lhe constrangimento. Mesmo e apesar de sempre “tomar botes da polícia”, ele afirma que é uma situação difícil de assimilar e compreender, indicando em sua fala que esse sentimento de perseguição se funda em questões sociais e de aparência. A narração de José conduz o grupo a gargalhadas altas, indicando identificação dos jovens com a circunstância da abordagem policial causar vergonha e constrangimento.

José exalta a presença maciça da Polícia Militar do DF na região administrativa de Taguatinga, porque nessa perspectiva os jovens se sentem mais seguros. No entanto, o estudante

se queixa de que as abordagens policiais parecem não se orientar pelas evidências de prova ou comportamento que valide a ação policial. O sentimento de injustiça, o qual José reiteradas vezes utiliza em sua narração, evidencia que, para o jovem estudante, ele sofreria a busca pessoal, a abordagem policial de forma habitual, em razão de sua aparência ou da identidade visual *hip-hop*³⁹, inferindo, nesse contexto, questões raciais. Esse fato é evidenciado pela fala de André, que interrompe a narrativa de José para ratificar as ideias do integrante: “só pela aparência da pessoa” (linha 319).

Na sequência, André, estudante de 16 anos, exemplifica em sua narrativa que o jovem com identidade visual *hip-hop*, nos centros urbanos, é avaliado pela sua aparência como aquele que representa perigo real para a sociedade, sendo o alvo das abordagens policiais, indicando que a seleção para abordagem pessoal infere ato discriminatório. André informa que, ante a revista, o pensamento da força policial/da sociedade é o de que esse jovem abordado é o que estará portando arma de fogo. Essa desconfiança seria generalizada nos centros urbanos, também, indicando que a experiência com o medo da violência está associada à presença do jovem na cidade. Curiosamente, na narrativa que evidencia a crítica à distinção entre as pessoas urbanas e o jovem negro de identidade *hip-hop*, André informa que uma pessoa de terno é considerada uma “pessoa normal” (linha 327), mas, em face de sua aparência inquestionável, uma mente criminosa poderia estar camuflada.

Nessa discussão, José conclui informando que a região urbana e central de Taguatinga, local onde estudam e transitam como ambiente comum, é o lugar com maior concentração de pessoas em situação de rua e no qual o uso e o tráfico de drogas ilícitas são frequentes. Nesse cenário, inclusive o estudante de ensino médio, que usualmente passa o dia na escola integral e está sempre uniformizado, também, é estigmatizado como usuário e traficante. Diante dessas considerações, José expressa sentimento de indignação e frustração, porque os jovens seriam julgados não por seu comportamento e suas ações, mas pela aparência, evidenciando, sobretudo,

³⁹ Nota do autor: a conexão dos jovens urbanos divergentes com a identidade e o movimento *hip-hop*, na unidade de EMTI pesquisada, se caracteriza pela presença dos jovens em tribo urbana juvenil *hip-hop*. As vestimentas desses jovens aludem à identidade *hip-hop*: calças largas, sintéticas, tênis coloridos, camisetas largas e, por vezes, de manga longa, com estampas que referenciam, por exemplo, o líder político Che Guevara e os símbolos da *National Basketball Association* (NBA) norte-americana. Alguns jovens andam de posse de *skates* e pelo menos um membro do grupo carrega na mochila uma caixa de som digital, da marca JBL, nomeada de vitrola. Pelo menos um dos jovens sempre está usando uma mesma jaqueta, larga e de material sintético. Na unidade de EMTI, é proibido o uso de bonés e chapéus, mas ao menos um dos jovens tem um boné preso à mochila de tecido *jeans*. Nessa composição de identidade *hip-hop*, os jovens usam uma pulseira com as cores da Jamaica, referenciando o movimento político pela legalização da maconha, comum entre os estudantes de ensino médio. Especialmente, um dos estudantes usa cabelo rastafári. Para além do visual *hip-hop*, do qual eles se orgulham, as gírias, a música, as batalhas de rima e as contestações políticas conectam os jovens à identidade e ao movimento cultural *hip-hop*. Eles são uma tribo urbana que vivencia uma estética da contestação, cujo padrão é não ter padrão.

o que André já havia narrado, anteriormente, elaborando o subtema: “Bote da polícia só pela aparência da pessoa”. Possuir a identidade cultural *hip-hop* – que caracterizaria uma relação entre a música, a arte e a experiência com a irmandade do subúrbio do Distrito Federal – é tornar-se alvo em razão de usar “calça bem largas” e “camisa grande” (linha 324), inferindo a distinção social e racial para o jovem negro periférico.

O reconhecimento de ser sujeito de direitos humanos, nessa sequência temática, se evidencia pela percepção de direitos e de que o jovem não pode ser distinguido socialmente por sua identidade *hip-hop*, cuja aparência o identifica como coletivo juvenil (sub)urbano, periférico e negro, associando-o, de forma generalizada, à criminalidade e à violência urbana. Esse reconhecimento se consolida, principalmente, porque esses jovens se apresentam orgulhosos dessa representatividade social como modo de ser jovem, como filosofia de libertação, em um espaço urbano que revela mais contradições sociais do que justiça social.

O terceiro tema principal da passagem “Direito e Educação em Direitos Humanos” do GD “Jovens Urbanos Integrados e Divergentes” relaciona o direito dos jovens ao aproveitamento das oportunidades presentes, evidenciando que a melhor oportunidade é o estudo, a educação, porque por meio dela o jovem pode se tornar “alguém na vida”, mas, sobretudo, quanto à capacidade de viver o presente como experiência de felicidade, conforme apresentado a seguir.

334 **Fm:** mano tipo ser jovem em Taguá não tem tipo só em Taguá é no mundo
 335 todo mesmo tipo ser @jovem mano é curtir o momento mermo@
 336 ((cochichos)) os jovem não liga muito para os estudos sabe mas tipo eles
 337 quer passar aí tipo ensino é só ele só quer passar ele só quer ((cochichos)) se
 338 esforçar lá para frente sabe você jovem né curtir festa curtir tudo tipo curtir
 339 o momento tipo o meu amigo falou ele falou agorinha que tem que tomar
 340 cuidado ao sair mano já vi só toma cuidado na hora que dê merda fi ele -tá
 341 preocupado só na hora da merda ele ele ele aproveita o momento mano véi
 342 ser jovem é isso
 343 **Am:** para mim ser jovem é aproveitar as oportunidades porque como muitos
 344 aqui moram moram ainda com os pais alguns não trabalham né tipo eu sou
 345 bancado pelo meu pai e pela minha mãe eu não trabalho não faço nada @só
 346 estudo@ estudo e faço curso então é o momento de se preparar para algo lá
 347 na frente a gente tem que ter que curtir mais a gente tem que pensar no nosso
 348 futuro não dá para a gente só só bater nessa tecla porque tipo vai ter um
 349 futuro aí você olha lá para frente pensa cara que que eu vou ser da vida se eu
 350 não me **preparar agora** vão chegar pessoas melhores que eu mais
 351 capacidades que eu que já se preparam então se a gente tem essa
 352 oportunidade de morar com os pais **não pagar nada** não pagar uma conta de
 353 luz não conta de água então é **aproveitar** aproveitar esse momento aí porque
 354 senão não porque se você não aproveitar esse momento quando for no futuro
 355 você vai ser um lascado um merda da vida
 356 **Dm:** é @como meu amigo falou@ também também tenho essas brisa eu
 357 (falo que) você -tá fazendo alguma coisa aí eu paro o que vou=cê na minha
 358 vida véio ((risadas)) caramba eu estou estudando para ter um futuro aí eu
 359 tirar nota baixa caramba para você garantir o futuro (será que essa nota vai

360 interferir) caramba que será que vai ser da minha vida Jesus ((risadas)) será
 361 que eu vou ser um merda será que vou ser um morador de rua eu tenho que
 362 pagar as contas de casa depois aí dá umas nóias do nada daí é mó brisa tipo
 363 assim é natural de um jovem né tem essas brisas do nada é muito natural
 364 **Fm:** tipo você falou que que tipo alguns jovens não quer só quer curtir né
 365 tipo não pensa no futuro tipo **mano** eles pensa no futuro sim mano mas tipo
 366 eles estão curtindo aquele momento sabe e tipo=que=qui adianta você ter
 367 tudo lá no futuro e se no passado você não teve aquele momento que podia
 368 fazer sua vida feliz
 369 **Am:** sabe uma coisa que eu vejo é que tipo assim ó pressão -tá a pessoa -tá
 370 estudando ensino médio -tá estudando a pessoa tem um sonho de entrar na
 371 faculdade ela não tem uma condição assim boa mas ela vai lá ela sabe do que
 372 adianta então curti o momento aqui curtir esse momento tipo tudo passa na
 373 vida tudo passa mas se você passar no concurso eu tenho certeza que seu
 374 dinheiro lá todo mês não vai passar não ele vai estar lá então se você estudar
 375 agora se você se dedicar agora e você passar no concurso entrar na faculdade
 376 terminar essa faculdade **cara você** vai ter uma vida estável assim para o resto
 377 da sua vida você vai poder curtir aí ó tipo você vai você vai falar assim
 378 **missão cumprida** agora agora eu estou estável e eu posso posso viver °é
 379 isso°
 380 **Em:** °não mais tipo assim° não vai ser a mesma coisa quando você tiver tipo
 381 jovem -tá ligado porque tipo como você é jovem você vai tipo querer usar o
 382 que você quiser fazer o que você quiser lá na frente não vai você vai ser um
 383 velho chato responsável que vai pensar eu tenho que trabalhar porque o
 384 governo manda essas coisas então mas eu acho meio tipo nosso amigo falou
 385 que a gente tem que curtir alguns momentos mas tem outros a gente tem que
 386 parar para focar no estudo essas coisas não pode deixar estudar mas eu acho
 387 que curtir o momento é sempre bom é legal sair do tipo do comum
 388 **Fm:** [mano mas tipo é ((gargalhadas)) não beleza mano os jovens tipo eles
 389 querem ser alguém na vida o jovem você **só é uma vez**
 390 **Em:** [é]
 391 **Fm:** o estudo você pode adquirir até se quando você -tiver mais velho mas
 392 tipo **mano** você tem que curtir sim mano porque você só vai ser uma vez
 393 jovem mas só que você precisa curtir você não precisa jogar os estudos para
 394 trás jogar para fora -tá ligado tipo você tem que focar também naquilo jovem
 395 não quer ser quer ser alguém na vida entendeu tipo depois que ele curtir
 396 aquele momento uma hora ele vai parar para pensar e vai poxa mano eu
 397 quero ser tipo alguém mano ele vai estudar ele vai querer se alguém não tem
 398 tipo só porque eu tô curtindo eu eu vou ser um ninguém lá para frente sabe
 399 tipo

Israel protagoniza a narração na qual afirma que ser jovem, independentemente de ser em Taguatinga ou qualquer lugar do mundo, é viver o momento presente, conforme sua fala, entre risos: “jovem mano é curtir o momento mermo”. Israel descreve que o jovem não se preocupa muito com os estudos, mas com a aprovação, com o término do processo formativo escolar que ele sugere ser o ensino médio. Curtir o momento, segundo Israel, é viver de forma intensa a juventude, por isso as festas compõem esse contexto juvenil de liberdade e poucas preocupações com os projetos futuros. O estudante argumenta que jovem não pensa muito sobre as consequências de seus atos e escolhas, refletindo sobre suas ações, somente, quando as coisas saem do seu controle e findando em um resultado inesperado, porque o jovem “só toma cuidado na hora que dê merda” (linha 340). Israel conclui informando que ser jovem é aproveitar a

oportunidade do momento, elaborando o subtema: “O direito do jovem é aproveitar o momento”. O participante descreve uma filosofia juvenil na qual o modelo de educação ofertado no ensino médio é invalidado como processo formativo para a vida social. É um tipo social juvenil comprometido, exclusivamente, com o direito de ser jovem em liberdade plena para a vivência da emoção presente.

Israel, jovem de 18 anos, caracteriza o tipo social que tem na liberdade de escolha e expressão o seu principal fundamento de orientação social, por isso ele questiona e nega os parâmetros sociais tradicionais, considerados conservadores e limitantes, principalmente, todo o processo de inserção e ascensão social defendido por parte do GD como percurso natural ou via de desenvolvimento para os jovens de EMTI, categorizado por crescimento pessoal e profissional. A orientação coletiva dos jovens urbanos divergentes é melhor representada pela relação que os jovens têm com a experiência do sentimento de felicidade, de prazer vivido no momento presente, como vivência de experiência juvenil, como direito à felicidade, conforme descrito em sua fala: o jovem quer “curti tudo” (linha 338).

João, no entanto, argumenta que ser jovem “é aproveitar as oportunidades” (linha 343) da vida, tanto no momento presente quanto no planejamento para os projetos futuros. João narra que o jovem, a maioria deles, vive com os pais, não trabalha, e somente tem a obrigação de estudar, argumento evidenciado na fala, entre risos, “só estudo” (linhas 345-346). Segundo João, o jovem, nesse contexto, tem o dever ético e moral de corresponder à expectativa da família e da sociedade de se preparar no momento presente, se “preparar agora” (linha 350) para não se tornar “um lascado” (linha 355) na vida futura. Em clara oposição ao discurso de Israel, João propaga a ideia de que o jovem representa os valores advindos de seus pais, de sua família, de sua igreja, que proporcionam a ele a possibilidade de amparo e desenvolvimento pleno, sem gastos e preocupações, por isso a responsabilidade do estudante é “aproveitar” (linha 353) a oportunidade e valorizar tudo o que a vida está concedendo, principalmente a educação, elaborando o subtema: “A oportunidade do jovem é o estudo”.

João, nesse contexto, descreve um modo de ser social juvenil comprometido e integrado com o modelo de sociedade capitalista produtiva e meritocrática. Fazem parte desse sistema de regulação de valores, a família, a igreja e a escola. Desde cedo, o jovem se orienta pelos valores aprendidos em família e reproduz em suas escolhas e atos a orientação que se caracteriza por ser um jovem: solidário, cordial, responsável, comprometido e obediente. Jovens urbanos integrados se encaixam no arquétipo do aprendiz social, e essa passa a ser a orientação coletiva social dos jovens que se desenvolvem nesse invólucro. No entanto, eles parecem sofrer com o esforço que despendem para “corresponder” a múltiplas expectativas, internas e externas,

afirmando que sabem a medida certa de “curtir” (linha 347) a vida sem se desconectar de seus propósitos formativos. Curiosamente, esses jovens são alimentados pela competição e pelo mérito e alimentam-se da notabilidade social. Talvez essa orientação coletiva que busca a capacitação e a perfeição, de forma regulatória, possa esconder ausências importantes, que são “sentidas”, mas, imediatamente, “negadas” pelos jovens na jornada de múltiplos desenvolvimentos.

Na sequência, André, estudante de 16 anos, repercute a preocupação com o futuro, quanto ao seu desenvolvimento e inserção social e profissional. André descreve que se imagina todo o tempo refletindo se está conseguindo produzir o suficiente para ter êxito no futuro, argumento evidenciando em sua fala: “eu estou estudando para ter um futuro” (linha 358). O jovem descreve que ele próprio se cobra muito a respeito de ter um desempenho adequado, não tirar notas baixas, porque deseja ser “alguém na vida”. André relaciona que não ter êxito ou não conseguir realizar seus projetos futuros e tornar-se “um merda” (linha 361) pode ser comparado à situação de se tornar um “morador de rua” (linha 361), pessoas de quem o jovem indicou, anteriormente, “ter medo”. André conclui relatando que todas as cobranças que o acompanham devem ser naturais aos jovens, na perspectiva de aproveitarem todas as oportunidades, principalmente, como estudantes do EMTI. Afinal, é natural se cobrar tanto perante as exigências da vida adulta, que se evidenciam em ações como “pagar as contas” (linha 362), entre outras.

No seguimento, Israel, estudante de 18 anos, no entanto, reinterpreta a tese de que o jovem quer curtir o momento de forma despreocupada/descompromissada, e que isso não representa que ele não tem perspectivas futuras, conforme sua fala: “pensa no futuro sim” (linha 365). Israel afirma que não adianta para o jovem ter alcançado tudo no futuro se, durante a juventude, ele não “teve aquele momento que podia fazer sua vida feliz” (linhas 367-368), indicando que esse tipo social diverge de viver alocado dentro dos padrões sociais, que exigem dos jovens responsabilidade, comprometimento e produção, como elementos da transformação juvenil em um adulto bem-sucedido. “Curtir a vida” no momento presente representa um modo de ser que está criticando a estandardização juvenil, principalmente, segundo os padrões sociais, neles inclusas as perspectivas familiares e escolares. João, estudante de 16 anos, reinterpreta, de igual modo, a tese de que o jovem, ainda que sofra pressões da família, da sociedade e da própria escola, tem de aproveitar a educação como a “oportunidade de sua vida”, já que o estudante pobre de escola pública tem o sonho de ingressar na universidade. João, contudo, defende o tipo social juvenil que, aproveitando a oportunidade dos estudos, realiza os seus sonhos de ter curso superior e ter um emprego público, indicando que essas referências estão

legitimando os valores familiares e sociais do jovem ajustado e integrado às normatizações sociais. Ao cumprir essa jornada para a qual o jovem demonstra ter se capacitado adequadamente e na qual demonstra ter se tornado bem-sucedido, ele poderá admitir que a “missão foi cumprida” (378), finalmente estando em um emprego “estável” (linha 378) e podendo, então, “viver” (linha 378) e conhecer a felicidade.

José, no entanto, reafirma a tese de Israel a respeito de o jovem ter que viver o momento, porque desfrutar o presente é uma necessidade fundamental do jovem. O estudante argumenta que percorrer uma via única de vida ou projeto de vida pré-determinado transforma o jovem em um arquétipo, sem a experiência com a felicidade, um modelo vazio de sentido e significado, um homem comum, conforme a fala: “curtir o momento é sempre bom é legal sair do tipo comum” (linha 387). José está afirmando que o jovem comum é aquele que, seguindo as regras e expectativas para os jovens de sua idade, somente estuda/obedece, sem, no entanto, experimentar o prazer da curtição própria da vida juvenil. O tipo comum é o tipo dócil/servil, que trabalha em obediência ao governo e ao estado e que, provavelmente, se tornará “um velho chato responsável” (linha 382-383) e infeliz. Nessa discussão, Israel, entre as gargalhadas do grupo, (re)elabora a tese de que o jovem, realmente, quer “ser alguém na vida” (linha 389), ou seja, quer estudar, trabalhar e se sentir realizado pessoal e profissionalmente, apesar de que somente se é jovem uma única “vez” (linha 389), elaborando o subtema: “O jovem quer ser alguém na vida”. Após aprovação de José, com um sonoro “é” (linha 390), Israel relaciona as razões que comprovam sua tese de que só se é jovem uma vez, e a formação escolar pode ser adquirida quando adulto. O estudante afirma que vivenciar a curtição juvenil é essencial, inclusive, para o amadurecimento psicológico/emocional do jovem. Israel defende que a euforia juvenil é passageira, e o jovem irá refletir acerca de ser alguém na vida, estudar e desenvolver seus projetos. O jovem conclui afirmando que viver o presente, em primazia da felicidade na juventude, não irá inviabilizar o desenvolvimento futuro.

O quarto tema principal da passagem “Direitos e educação em direitos humanos” do GD “Jovens Urbanos Integrados e Divergentes” relaciona os direitos relevantes para os jovens com base na liberdade de escolha e de expressão, no livre-arbítrio e na harmonia entre direitos e deveres, gerando um “perfeito equilíbrio”, que se evidencia na igualdade entre ter direitos e viver as consequências das próprias escolhas e atos, conforme apresentado a seguir.

- 400 **Y1:** meninos vocês poderiam falar então para nós quais são os direitos
 401 que os jovens têm e que são os mais importantes para vocês
 402 **Bm:** ir e vir esse é um direito que é meio que um **livre arbítrio** a gente faz
 403 tudo que a gente quiser também só que a gente também depois tem que lidar
 404 com as consequências então acho que praticamente os jovens hoje em dia ele

405 tem bastante direitos né assim entre aspas só que como eu disse nem todos
406 (são) alcance esses direitos e nem todos podem usufruir desse direito né
407 então acho que não sei então assim acho que jovem tem muito direito assim
408 para ele então ele pode ter direito de ir para festa (fazer=o=que=quer) de só
409 querer estudar ele pode ter o direito de não querer estudar entendeu então
410 assim acho que tem bastante **direito para ele** não não governo mas ele tem
411 que saber que qualquer tipo de consequência qualquer tipo de atitude que ele
412 tomar vai ter uma consequência se a pessoa quiser ir=muito para festa é:é
413 quiser usufruir muito da vida agora e não estudar ela vai ter consequência de
414 lá para=lá na frente de=ela não vai ter um estudo não vai ter um futuro assim
415 se=ela estudar muito=muito=muito e não viver a vida ela vai morrer e não
416 vai levar o dinheiro não vai não vai levar nada e fica então tem que ter um
417 equilíbrio já tem que usar dos direitos pra=ele entendeu tipo eu faço então
418 eu tenho já que eu tenho direito de poder ir para festa já que eu tenho direito
419 de poder estudar então vou fazer os dois juntos né então eu=vou=usar dos
420 meus direitos né sabendo que cada de **cada atitude para tomar vai ter uma**
421 **consequência** e tem que estar sempre no equilíbrio perfeito
422 **Dm:** é como nosso amigo falou que o jovem ele faz o=que=quer o que quer
423 é livre arbítrio como ele falou também tipo ele vai fazer tipo na hora ele
424 pensa vou fazer (isso aqui) e foda-se vou fazer mas depois vai pagar algumas
425 consequências por exemplo vou usar drogas vai pagar com as consequência
426 depois do futuro (não) vou estudar vai pagar com as consequências que você
427 vai ter no futuro ((risadas)) estudem galera
428 **Em: (ou não)**
429 **Cm:** é tipo assim é algo que é dos direitos dos jovens que é bem importante de
430 se citar você vamos ver você é um playboyzinho rico você acaba tendo
431 mais direitos do que uma pessoa que é pobre tipo não tem nada isso é uma
432 coisa bem importante de citar
433 **Em: é:é:é**
434 **Am:** eu vejo assim que nem nossa ele tocou num ponto bem interessante sobre
435 sobre é:é os jovens ser assim ter os direitos e meio que ser livre então
436 é tipo o governo falando assim olha a gente pode pensar assim tem um jovem
437 é:é fala assim você tem total liberdade para você fazer o que você quiser
438 claro tirando essa parte da criminalidade então eu vejo assim coloca dois
439 jovens dois jovens é:é tipo o José e o Brendo ali coloca dois jovens ele tem
440 o direito dele ele tem o direito dele se ele resolve assim cara eu vou curtir
441 minha vida eu vou estudar mais vou curtir minha vida aí ele chega e fala
442 assim ele é muito de fazer eu vou estudar eu vou curtir minha vida mas se
443 ele só pensar em curtir que ele ele vai curtir mais ele vai pensar em quem
444 estudar também curtir um pouquinho então é uma oportunidade a gente tem
445 que aproveitar cada=as oportunidades porque **sempre velho sempre** é
446 incrível você veja sempre vai ter alguém melhor que você sempre vai ter
447 alguém que te faz melhor que você e você tem que tem que se preparar e eu
448 dou o mermo recado que ele falou @estudem@ ((risadas))
449 **Em:** é tipo assim igual o nosso amigo falou acho que o perfeito equilíbrio
450 mano acho que tipo nem todo mundo tem tá ligado porque um exemplo você
451 pode pegar um usuário de crack mano mano tipo antes ele podia ter tudo
452 podia ser rico podia ser foda meu parceiro mas ele acaba tipo ele acabou
453 conhecendo uma coisa que tipo ele acabou deixando se levar a vida dele
454 acabou sendo destruída por causa disso velho então acho que tipo nem todo
455 mundo tem esse perfeito equilíbrio eu acho que é isso ((risadas))
456 **Bm:** é exatamente então ninguém tem o perfeito equilíbrio a pessoa fala
457 assim
458 **Fm:** [(tipo assim)]
459 **Bm:** a pessoa consegue curtir a vida (dele) e estudar igual o Israel falou
460 depende de cada pessoa por exemplo ele consegue curtir a vida dele pá e ao
461 mesmo tempo focar no futuro mas muitas pessoas não tem essa capacidade
462 entendeu aí é que mora o perigo entendeu então nós não podemos pegar
463 todos os jovens e falar assim deixa eles curtir a vida deles que eles vão pensar
464 no futuro que realmente vai dar errado o Israel eu sei que que ele consegue

465 porque o Israel é um cara cabeça mas nem todos os jovens são assim
 466 entendeu porque tem muitos jovens que caiu nas drogas ficar na dependência
 467 química justamente por ter usufruído demais do direito deles e não tem e não
 468 ter pensado na frente entendeu então acho que isso esse é esse é o verdadeiro
 469 equilíbrio que ninguém na vida é realmente tem às vezes a gente trabalha
 470 demais para conseguir dinheiro a gente quer curtir a vida demais a gente
 471 sempre um mais alto que o outro entendeu então por isso que o jovem tem
 472 que pensar bastante antes de agir

Diante da questão proposta pelo pesquisador acerca de quais são os direitos que os jovens têm e quais são os mais importantes para o grupo, Brendo, estudante de 18 anos, afirma que é o “livre-arbítrio” (linha 402), indicando que está fazendo referência ao direito de escolha, no qual está inserida a liberdade de locomoção e expressão, conforme sua fala: “a gente faz tudo que a gente quiser” (linhas 402-403) e apresentando o subtema: “O direito ao livre-arbítrio”. Brendo descreve que, após as escolhas, os jovens teriam que lidar com as consequências. Nesse contexto, o estudante descreve que o jovem, atualmente, tem muitos direitos, exemplificando a liberdade de autonomia para priorizar o que é mais importante para si: festas, escola, trabalho, formação-técnica ou seguir outros caminhos livremente. Brendo argumenta, no entanto, que o direito de escolha deve gerar nos jovens um equilíbrio entre ter a liberdade de escolher e de se expressar e ser responsável pelos resultados de suas escolhas e atos, inclusive omissões, gerando na vida do jovem um “equilíbrio perfeito” (linha 421). Brendo afirma que é muito difícil para o jovem alcançar esse *status*, mas o referencia como fundamental.

André, estudante de 16 anos, de igual modo, informa que o “livre arbítrio” (linha 423), ou a liberdade/direito de escolha/de expressão, é o direito mais importante para os jovens, explicando que, nesse direito, o jovem deve ponderar/pensar/refletir sobre o que ele escolheu, pois é inevitável que ele terá de “pagar algumas consequências” (linha 424-425), porque se trata de um movimento natural do desenvolvimento humano, para cada escolha, um efeito. André se utiliza do exemplo de o jovem optar por usar drogas ilícitas, afirmando que, inevitavelmente, ele terá consequências “no futuro” (linha 427). Nessa exemplificação, entre risos, o jovem, ainda, recomenda ao grupo: “estudem galera” (linha 427), indicando o pensamento do tipo social juvenil integrado ou aprendiz social comprometido-responsável, que prioriza o estudo e a escola às experiências juvenis do momento. Na sequência, José, estudante de 18 anos, responde negativamente à proposta de André quanto a estudarem, emitindo um sonoro “ou não” (linha 428) e subtendendo outra orientação, como “estudem e curtam a vida!”. Gabriel, nessa discussão, apresenta a reflexão de que os jovens ricos na sociedade brasileira acabam “tendo mais direitos do que uma pessoa que é pobre” (linha 430-431). Gabriel está inferindo que o

direito mais relevante para o jovem se relaciona à equidade de direitos, principalmente, referenciando que a estruturação da sociedade em classes, em razão das condições socioeconômicas, não pode ser critério de acesso aos direitos de forma geral. Sobre o prisma dos jovens urbanos integrados, o direito para Gabriel corresponde a ter acesso, na sociedade capitalista de méritos, às oportunidades de capacitação e, por interesses/valores próprios, a alcançar seus objetivos e metas quanto a projetos presentes e futuros. Para Gabriel, a garantia de direito para a juventude deve primar pela igualdade de acesso a ele, provavelmente, originando distinção entre os jovens quando eles demonstrarem maior ou menor interesse, ou capacidade pessoal, para usufruir das oportunidades e, assim, elaborando a premissa de merecimento do bem (material/imaterial) tutelado. E, novamente, José conclui afirmativamente com um sonoro “é” (linha 433).

Na discussão acerca dos direitos mais importantes para os jovens, curiosamente, o GD indica o livre-arbítrio, em referência ao direito de escolha e expressão, evidenciando que se trata da autonomia do jovem para poder decidir, por vontade própria, suas escolhas. Nessa autonomia para escolhas próprias, os jovens informam que sempre haverá consequências, por isso, apresentam-se duas visões de mundo, a dos jovens integrados às normas sociais, que optam pela escola e pelos estudos, e a dos jovens divergentes, que questionam os caminhos propostos para os jovens como necessários e salutareos para o seu desenvolvimento.

Na sequência, João, estudante de 16 anos, reafirma a tese acerca de o jovem conseguir gerar, a partir de suas escolhas e consequências, “o perfeito equilíbrio”. O estudante exemplifica a questão dispondo que José e Brendo são dois jovens que possuem total autonomia para escolher o que querem para suas vidas. João apresenta um exemplo no qual o comportamento do jovem é típico do jovem urbano integrado, aquele que opta por estudar mais do que curtir o momento, em oposição ao jovem urbano divergente, que deliberadamente quer curtir tudo no presente. A conclusão de João sobre essas narrativas é a de que, nos dois casos, os jovens terão consequências sobre suas escolhas. Como jovem integrado, João se utiliza da estratégia de descrever os dois casos para reafirmar que estudar é uma grande oportunidade para o jovem na sociedade, porque sempre haverá alguém mais bem “preparado e habilitado”, conforme a fala: “sempre vai ter alguém melhor que você” (linha 446). Na sequência, João se dirige ao GD e aconselha, entre risos, repetindo o que André propôs anteriormente: “estudem” (linha 448).

Em oposição às ideias de João, José, no entanto, a partir da concepção de jovem divergente ou questionador do sistema social vigente, propõe o caminho para o jovem conseguir desenvolver o “perfeito equilíbrio” (linha 449), que deve exprimir a capacidade de escolha com autonomia, ser feliz e se desenvolver social e profissionalmente, elaborando o

subtema “O direito à liberdade, o perfeito equilíbrio e as consequências”. José exemplifica expondo o caso de um jovem que podia ter se desenvolvido plenamente na sociedade, tornando-se “alguém produtivo” e notável em todos os sentidos, mas que, ao conhecer “o crack”⁴⁰ e se tornar dependente químico, tem toda a sua vida destruída. José afirma que nem todos os jovens têm a capacidade de desenvolver o “perfeito equilíbrio” (linha 449), indicando que questões emocionais, afetivas, socioeconômicas, entre outras, afetam diretamente a capacidade juvenil de discernir sobre questões fundamentais para o jovem e a vida. José está claramente indicando que os jovens divergentes têm, originalmente, a intenção de se desenvolverem à semelhança dos jovens integrados, mas que as experiências de curtir tudo no presente, também, podem retirar do jovem a possibilidade de viver a sua felicidade em um equilíbrio perfeito. O caso da dependência química⁴¹ dispõe o jovem entre o limite da liberdade e a destruição da própria vida.

A esse respeito, Brendo argumenta que “ninguém tem o perfeito equilíbrio” (linha 456). Após a concordância de Israel, que exclama “(tipo assim)” (linha 458) em completa aquiescência, Brendo argumenta que é possível que um jovem “curta” a vida e foque no futuro. No entanto, o estudante defende que seria um equívoco incentivar ou permitir que “todos os jovens” sejam liberados para curtirem a vida, indicando que é um erro deixar que os jovens não tenham “orientação da sociedade”. Brendo declara que um jovem como Israel, estudante de 18 anos, que “é um cara cabeça” (linha 465), é o típico jovem que consegue equalizar escolhas e consequências, participação em festas e obrigações escolares, mas ressalta que ele seria uma exceção. O estudante, ainda, afirma que a maioria dos jovens, ao conhecer as drogas (lícitas e ilícitas), de maneira geral, redonda na dependência química. Brendo argumenta que isso ocorre, exatamente, porque os jovens estão “usufruindo demais do direito” (linha 467) ou da liberdade que está sendo ofertada pela sociedade. Brendo afirma que o “verdadeiro equilíbrio” (linhas 468-469), que seria a capacidade de contrabalançar a liberdade de escolha, o livre-arbítrio, as responsabilidades e as consequências, é um exercício para toda a vida, e, nesse contexto, o estudante infere que os jovens, ainda, não possuem essa aptidão. O estudante conclui informando que o caminho para o aprendizado demanda que “o jovem tem que pensar bastante antes de agir” (linhas 471-472). Afinal, a liberdade de escolha, o livre-arbítrio, depende disso.

⁴⁰ O crack, segundo o Ministério da Saúde, é decorrente da mistura de cocaína, bicarbonato de sódio ou amônia e água destilada, resultando em grãos que são fumados em cachimbos. O consumo de crack é maior do que de cocaína no país, pois é mais barato e seus efeitos duram de 5 a 10 minutos. Ele causa dependência química e física.

⁴¹ A Organização Mundial da Saúde (OMS) define *dependência química* como uma doença crônica, progressiva, ou seja, que piora com o passar do tempo, primária, que gera outras doenças e tem alto grau de letalidade. Sendo um problema de saúde e segurança pública, é um transtorno mental caracterizado por um grupo de sinais e sintomas decorrentes da necessidade do uso de drogas de forma permanente e recorrente.

O quinto tema principal da passagem “Direitos e educação em direitos humanos” do GD “Jovens Urbanos Integrados e Divergentes” relaciona as aulas dos componentes curriculares da base comum, português e sociologia, que desenvolveram a EDH como projetos interdisciplinares, referentes, também, à parte diversificada do currículo de ensino médio, proporcionando aos estudantes o conhecimento acerca dos direitos dos jovens, conforme apresentado a seguir.

473 **Y1:** meninos é:é vocês se lembram aqui na escola ou noutra situação o
 474 que foi discutido sobre os direitos dos jovens na sociedade com vocês
 475 **Dm:** desde que eu estudo em alguma escola nunca ninguém nenhuma escola
 476 tipo eu não sei nessa escola acho que eu não sou **muito apegado a todo**
 477 mundo da escola né os diretores eu nunca ninguém nunca discuti isso
 478 comigo esse tipo de assunto **nunca foi discutido comigo**
 479 **Em:** é tipo assim eu acho que depois que eu entrei no ensino médio eu acho
 480 que eu tive mais importante de conhecer essas coisas tipo na aula de
 481 **sociologia** principalmente eu acho que como o professor faz debates essas
 482 coisas assim com a gente então tipo discute muito discute muito sobre os
 483 direitos dos jovens sobre os direitos das pessoas não só dos jovens de todo
 484 mundo então acho que no ensino médio nas aulas tipo de sociologia essas
 485 coisas a gente aprende muito
 486 **Fm:** eu sempre estudei em escola particular sabe tipo desde quando eu entrei
 487 no ensino médio mesmo escola particular nunca perguntaram tipo nada sobre
 488 direitos dos jovens e tal no máximo foi a professora que eu me lembro bem
 489 mas é a primeira vez em pública e perguntou e tal disse (dos direitos jovens)
 490 **Am:** é:é bem interessante porque o professor de sociologia e a professora de
 491 português já passaram trabalho sobre isso já e eu estudando isso aí eu
 492 descobri assim coisas bem bem massa como questão de direito do estudante
 493 em questão até de uniforme é:é que a gente tem que usar uniforme tem mas
 494 tipo eles não podem privar a gente de entrar na escola por causa de uniforme

Diante da questão proposta pelo pesquisador a respeito do que foi discutido sobre os direitos dos jovens na sociedade com os participantes do grupo, André antecipa-se e responde aumentando a entonação da voz que, durante toda a sua trajetória escolar, “nunca foi discutido” (linha 478) com ele os direitos dos jovens. O estudante afirma que tampouco a equipe pedagógica e a gestão do EMTI teriam falado com o estudante sobre o assunto. José, no entanto, narra que “na aula de **sociologia**” (linha 480-481), por meio da estratégia didática da aprendizagem dos “debates” (linha 481), os estudantes tomam conhecimento e analisam os direitos dos jovens, conforme sua fala: “discute muito sobre os direitos dos jovens” (linha 482-483). José informa que essa prática de formação dos estudantes ocorre, principalmente, em razão da disciplina compor o currículo de ensino médio e da metodologia pedagógica docente se desenvolver por meio dos “debates”, indicando que, quando os estudantes protagonizam a construção da própria aprendizagem, a educação escolar formal se torna instrumento de aprendizagem significativa, principalmente, porque, nas “aulas tipo de sociologia” (linha 484), o estudante tem conhecimento acerca dos direitos humanos de forma geral.

Na sequência, Israel, estudante da 2ª série, relaciona que, na escola particular, da qual teria sido aluno até a primeira série do ensino médio, ninguém “nunca” (linha 487) falou sobre os jovens terem direitos. Israel, estudante de 18 anos, declara que somente ouviu falar a respeito de que os jovens possuem direitos pela “primeira vez” (linha 489) na rede pública. Uma professora teria proposto o assunto para a classe da 2ª série do EMTI. Nessa discussão, João narra que os professores referenciados pelos integrantes do GD, anteriormente, são o professor de sociologia e a professora de português, que trabalham em suas disciplinas a parte diversificada do currículo e propõem aos estudantes pesquisa e apresentação de trabalhos sobre a temática dos “direitos humanos”, especialmente, dos direitos dos jovens. João declara que o ensino sobre a temática, nessas duas disciplinas da base comum do ensino médio, o fez descobrir inúmeras questões a respeito do direito do estudante. Por exemplo, a partir do conhecimento sobre os direitos dos alunos e do uso obrigatório do uniforme escolar como condicionante para ter acesso à escola a qual está vinculado, João afirma que “eles não podem privar a gente de entrar na escola”, em razão de não estarem uniformizados, indicando que o jovem estudante, ao ter conhecimento sobre seus direitos e no uso desse conhecimento, transforma o aprendizado em EDH em prática de direitos humanos.

O sexto tema principal da passagem “Direito e Educação em Direitos Humanos” do GD “Jovens Urbanos Integrados e Divergentes” relaciona a disciplina de educação em direitos humanos como conhecimento sobre o direito dos jovens, formação para o esclarecimento, aprendizagem significativa no desenvolvimento de valores para a vida social, nos projetos presentes e futuros dos estudantes, sobretudo, no desenvolvimento de cidadania ativa e na percepção de que jovens são sujeitos de direitos humanos.

495 **Y1:** meninos é:é o quê que vocês acham de ter a disciplina de educação
 496 em direitos humanos aqui no ensino médio
 497 **Cm:** ah eu acho que alguma coisa alguma coisa muito importante ser
 498 discutida com jovens porque tem muitas pessoas que eles não sabem o direito
 499 que tem acaba sendo prejudicado por isso então se por exemplo a matéria de
 500 PD que é praticamente inútil para a gente ah se substituir por direitos
 501 humanos seria tipo algo legal porque atentaria aos jovens ao que eles podem
 502 e não podem fazer
 503 **Dm:** é nosso amigo já falou tudo já seria uma ótima disciplina como
 504 já=foi=falado PD não reprova aí então já que não reprova descarta PD e bota
 505 direitos humanos para ser uma matéria é:é bem importante como um
 506 português e matemática que isso é você vai levar para vida que é um direito
 507 humano é um direito seu que você vai levar para sua vida para você o futuro
 508 e que vai ser bem discutindo no seu futuro também
 509 **Em:** eu acho que tipo é muito importante tem esse tipo de matéria na escola
 510 **no ano passado no integral a gente tinha direitos humanos** essas paradas e
 511 tipo e você acaba conhecendo principalmente eu como=venho do interior
 512 tipo eu não sabia nada dessas coisas então depois que eu comecei a estudar

513 no ensino médio foi conhecendo essas matérias aprendi muito sobre os meus
514 direitos essas coisas
515 **Y1:** vocês poderiam falar no ensino médio o quê que foi discutido com vocês
516 sobre os temas dos direitos humanos, que vocês se lembram
517 **Cm:** eu não me lembro de ter tido nenhuma experiência assim é:é como eu
518 havia dito antes é bem importante tipo ter isso eu nunca tive essa experiência
519 mas eu já procurei me atentar sobre o que é tipo o que é meu direito o que é
520 que eu posso que eu não posso fazer eu acho muito importante os jovens
521 fazer isso também se eles não tiverem essa oportunidade
522 **Dm:** eu nunca tive essa relação com esse=tipo de discussão com direitos
523 humanos tipo assim como eu também vim do interior da Bahia é:é então tipo
524 assim não tinha nem ideia praticamente o=que=é isso o meu direito era eu
525 ser eu estudar e ter uma vida para mim o meu direito é esse que era o que
526 meu pai **falava André você vai ser isso=isso=isso** aí eu ok então para mim
527 o direito humano é esse aí depois eu vim descobrir esse negócio de direito
528 humano no ensino médio essas coisas para mim são novas entendeu muito
529 novo para mim novo mesmo (tipo=isso) °jovem tem direitos° essa=lombra
530 **Y1:** meninos o que vocês gostariam de aprender o que vocês gostariam
531 de conhecer sobre direitos humanos na educação em direitos humanos
532 **Cm:** é:é basicamente assim os direitos e os deveres dos jovem a gente fica
533 falando bastante ao que=que a gente pode ou não fazer mas é bom atentar
534 também o que a gente deve fazer o que é nossa obrigação para tipo ajudar a
535 sociedade em si
536 **Dm:** é como o nosso amigo falou ah sobre o que a gente pode ou não fazer
537 eu queria na minha opinião eu queria saber muito sobre o livro arbítrio que
538 eu não entendo muito bem porque tipo é novo para mim que eu vou repetir
539 de novo é muito novo não sou muito desse conhecimento é **muito raro** é
540 ouvi falar (desse=negócio) é muito raro mesmo é:é inclusive há um professor
541 nosso eu lembrei agora que o professor de PD ele já deu esse tipo de aula
542 com a gente ele fugiu um pouco do assunto porque o PD dele era PD de
543 matemática ele fugiu um pouco do assunto para entrar nesse negócio com a
544 gente ele é um professor de filosofia é:é que ele é formado em filosofia ele é
545 um professor de filosofia ele fala muito muito mesmo sobre isso seu
546 direito o quê que o ser humano qual é o direito do ser humano esse tipo de
547 direito ele já entrou um pouquinho desse assunto com a gente sobre isso
548 **Em:** eu=acho como o nosso amigo ali falou o @livre arbítrio@ ((risadas)) é
549 um bagulho tipo muito interessante é:é então acho que isso a gente tem que
550 discutir muito porque tipo tem coisas que os jovens podem fazer não pode
551 essas coisas e acaba que tipo a gente quer fazer tudo sem pensar em nada
552 então acho que é muito importante ter aula di:i direito dos jovens i:i pessoas

Perante a indagação do pesquisador à respeito de os estudantes de EMTI terem a disciplina de EDH, Gabriel, estudante de 18 anos, informa que ela é “muito importante” (linha 497) no currículo do EMTI, porque o conteúdo e a temática da disciplina de EDH podem formar jovens capazes de alcançar o “equilíbrio perfeito” entre direitos e deveres, conforme descrito em sua fala: “legal porque atentaria aos jovens ao que eles podem e não podem fazer” (linhas 501-502). Nessa argumentação, Gabriel, ainda, informa que é necessário substituir o componente curricular de PD, conteúdos da parte diversificada do currículo de ensino médio, por conteúdos e disciplinas significativas ou úteis para a formação dos estudantes. O estudante sugere que PD, com suas práticas pedagógicas diversificadas, seja substituído pela EDH. Gabriel acredita que o jovem estudante, ao conhecer os seus direitos por meio da EDH, será

capaz de ter voz ativa, não sendo mais prejudicado pelo desconhecimento acerca dos próprios direitos.

Nessa discussão, André, estudante de 16 anos, argumenta que a disciplina de EDH deve, realmente, substituir o componente curricular PD, considerado desnecessário, inclusive porque “não reprova” (linha 504) no ensino médio. André aponta que as disciplinas fundamentais, português e matemática, além de desenvolverem conhecimento significativo para o estudante, são para a vida, e essa seria, exatamente, a visão que ele possui de EDH. O estudante afirma que ela é disciplina fundamental para os estudantes, porque é aprendizagem expressiva, útil e importante para o jovem “levar para a vida” (linha 506). A tese de André é a de que o conhecimento produzido/adquirido na disciplina de EDH sobre direitos humanos tem impacto na formação presente do estudante e se torna conhecimento tácito para o meio social. Para o jovem estudante, conhecer seus direitos é um direito humano, que deve ser vivenciado na EDH, no EMTI, e ficará registrado como conhecimento para os projetos futuros, conforme sua fala: “é um direito seu que você vai levar para sua vida” (linha 507), elaborando o subtema: “Educação em direitos humanos como conhecimento para a vida”. José afirma que a referida disciplina é “muito importante” (linha 509) para os estudantes de ensino médio, principalmente para ele que é oriundo de outro estado da federação (São Luiz, Maranhão), e que, até cursar o EMTI, não sabia sobre os direitos humanos e os direitos dos jovens. Na unidade de EMTI de José, a disciplina de EDH é ofertada na primeira série do ensino médio, conforme sua narração: “no ano passado no integral a gente tinha direitos humanos” (linha 510), resultando em muitos conhecimentos para os jovens estudantes.

Nesse subtema, os participantes do grupo “Jovens Urbanos Integrados e Divergentes” relacionam o conhecimento produzido pela educação em direitos humanos como fundamental para tornar o jovem um cidadão esclarecido, capaz de discernir suas escolhas durante a trajetória do ensino médio e na vivência dos projetos futuros. Esse conhecimento de EDH deve acompanhar os jovens como repertório e patrimônio comum ou capital cultural – como conhecimento armazenado, que modifica e confirma os seus ideais como sujeito social e histórico de direitos – em referência a conhecer e interceder pelos próprios direitos, evidenciando cidadania ativa e participativa, educação emancipatória e aprendizagem significativa de direitos humanos, que se materializam nos valores democráticos para o meio social.

Diante da indagação do pesquisador sobre os temas relativos aos direitos humanos que foram discutidos com os estudantes durante o ensino médio, Gabriel, 18 anos, afirma não se lembrar de ter tido uma única experiência de discussão sobre os direitos humanos no EMTI.

Gabriel declara, no entanto, que saber sobre o seu “direito” (linha 519) é muito importante para o jovem, principalmente, quando essa experiência ocorre no ensino médio, pois ela representa uma “oportunidade” (linha 521). André, no entanto, retoma a narração que informa que ele, como morador do interior da Bahia, nunca antes havia discutido sobre seus direitos, antes de se tornar estudante do EMTI, indicando que ele realmente desconhecia a existência dos “direitos humanos” (linha 522-523). Em sua experiência de vida, de jovem do interior do país, o que André apontava como seu direito era estudar e obedecer aos seus pais, conforme seu relato: “o meu direito era eu ser eu estudar e ter uma vida” (linha 524). Tendo em vista os constantes comandos de seu pai, os quais ele cumpria sem questionamentos, pois o seu entendimento sobre direito se restringia a cumprir ordens, André infere que a figura de seu pai era a legitimação de poder como representação do homem experiente e protetor. André afirma que foi somente no EMTI que ele teria conhecido os direitos humanos, evidenciando que essa perspectiva de vida, ainda, é algo “muito novo”, e, além disso, estaria adquirindo conhecimento acerca da perspectiva de que é um sujeito de direitos, conforme sua fala: “novo mesmo (tipo=isso) jovem tem direitos”, elaborando o subtema: “Temas da educação em direitos humanos”.

O trecho narrativo do jovem estudante de 16 anos oriundo do interior da Bahia apresenta, principalmente, o papel da educação de EMTI como instrumento de formação múltipla para o estudante da rede pública. O relato demonstra que o conhecimento em direitos humanos, a sua prática, carece de que o estudante se perceba nesse contexto sócio-histórico-político em que jovens possuem direitos, porque o ser humano possui um direito fundamental, que lhe é inerente, principalmente, no contexto democrático, o princípio da dignidade da pessoa humana. Conhecimento sobre EDH pode transformar, nesse sentido, o jovem a partir da perspectiva de que ele é sujeito de direitos, e a prática solicita conhecimento sobre os próprios direitos.

Diante da questão proposta pelo pesquisador acerca de quais temáticas ou assuntos de direitos humanos os jovens gostariam de conhecer na educação em direitos humanos, Gabriel aponta, de forma veemente, “os direitos e os deveres dos jovens” (linha 532). O estudante de 18 anos afirma que é muito importante conhecer os direitos dos jovens, mas percebe que falta o conhecimento sobre suas obrigações como jovem e cidadão, porque ele julga importante que o comportamento adequado do jovem ajude “a sociedade” (linhas 534-535). Gabriel evidencia nesse trecho que o jovem tem a “obrigação” (linha 534) de responder à sociedade como aprendiz social, que, apreendendo os valores sociais “corretos”, deve reproduzi-los na sociedade. André, nessa discussão, afirma que tem muita necessidade de aprender sobre “livre-arbítrio”, termo que, entre os jovens do grupo, faz referência, especialmente, à liberdade de

escolha e de expressão. O jovem do interior da Bahia narra que tem necessidade de desenvolver o aprendizado sobre os limites das escolhas e consequências que o jovem pode ter, exatamente, porque, nas aulas no EMTI e convivendo no centro urbano, ele teria tido conhecimento acerca da existência dos direitos humanos, principalmente, o direito dos jovens. André lembra que, nas aulas de PD de matemática, com um professor de filosofia, eles teriam discutido muito a respeito dos direitos humanos, e essa experiência teria aguçado a sua necessidade de saber mais sobre direitos e deveres dos jovens.

José, entre risos, afirma que conhecer e discutir “livre-arbítrio” (linha 548) ou liberdade de escolha e de expressão para o jovem é realmente um assunto muito importante no contexto dos direitos humanos no EMTI. O estudante afirma que saber quais são os limites entre o seu querer e a lei é fundamental para o jovem, porque a natureza juvenil exime-se de agir, sem pensar, “fazer tudo sem pensar em nada” (linha 551), por isso, José conclui reiterando que ter a disciplina de educação em direitos humanos no EMTI é fundamental para o jovem estudante, elaborando o subtema: “Educação em direitos humanos e os direitos dos jovens”.

Esse subtema conclui o sexto tema principal da passagem “Direitos e educação em direitos humanos” do GD “Jovens Urbanos Integrados e Divergentes”, relacionando o aprendizado em EDH e a liberdade de escolha e de expressão para os jovens, com visões de mundo distintas. Para os jovens urbanos integrados, a EDH deve proporcionar o conhecimento sobre os direitos dos jovens como liberdades que os tornam aprendizes sociais integrados aos valores sociais vigentes, nos quais eles devem reproduzir o padrão de jovens solidários-ajustados-obedientes-gratos-produtivos. Para os jovens urbanos divergentes, a EDH deve evidenciar quais são os limites toleráveis das escolhas juvenis entre liberdade de escolha e expressão e lei. À EDH é atribuída a função de desenvolver um “equilíbrio perfeito” entre o prazer da experiência juvenil com objetivo de felicidade e o cumprimento mínimo das responsabilidades juvenis/sociais.

De maneira geral, as orientações coletivas que emergiram neste capítulo evidenciam jovens integrados e divergentes do sistema de valor social vigente. Para os jovens urbanos integrados, oriundos de diversas partes do Brasil e, de igual modo, várias regiões do Distrito Federal, a “oportunidade do jovem é o estudo”, e o EMTI precisa realizar uma educação interativa, com “projetos que incluam” os jovens. Especialmente, para os jovens urbanos integrados, a experiência com o EMTI deve ser a de construção das aprendizagens que possibilite o ingresso no ensino superior, assim como a aprovação em concursos públicos, se tornando uma educação que reflete os valores éticos e morais do jovem de família. Já para os jovens urbanos divergentes, o sentido da educação está nas aprendizagens significativas, como

valores para os projetos presentes e futuros, sem que essas experiências estejam limitadas às estandardizações sociais juvenis. Os jovens urbanos divergentes, em face da sua identidade cultural *hip-hop*, almejam uma sociedade que valorize a diversidade e o direito às diferenças e uma educação feita para as diversidades dos jovens presentes nos EMTIs.

Durante o GD, no entanto, jovens integrados e divergentes transpareceram uma concordância acerca da importância da EDH como educação para o esclarecimento. Em suas narrativas, relatos e descrições, os pensamentos coletivos juvenis ratificaram a EDH como instrumento para gerar conhecimento acerca dos direitos humanos, principalmente, dos jovens. No complexo território urbano, a EDH representa o conhecimento para que os jovens possam exercer, de forma consciente, seu direito à liberdade de escolha e expressão, por meio de um livre-arbítrio equilibrado e lúcido.

6 ANÁLISE COMPARATIVA DOS GRUPOS DE DISCUSSÃO

Neste capítulo, apresenta-se a análise comparativa dos dados empíricos dos grupos de discussão: “Jovens Urbanas Politizadas” e “Jovens Urbanos Integrados e Divergentes”. As etapas de análise comparativa e construção de tipos – na análise dos grupos de discussão, como pesquisa qualitativa reconstrutiva – são antecedidas por: organização temática, interpretação formulada, interpretação refletida, descrição do caso e descrições do discurso (BOHNSACK, 2020).

A interpretação refletida na análise comparativa dos grupos de discussão visa, durante a interpretação, à reconstrução “da organização do discurso e à análise da interação entre os participantes”, segundo Weller e Pfaff (2013, p. 82). Isso significa que, “no processo de explicação de uma norma, de um modelo ou quadro de orientação, o pesquisador busca analisar não somente as questões temáticas (...) interessantes, mas também padrões homólogos ou aspectos típicos do meio social” (WELLER; PFAFF, 2013, p. 82). Se, na interpretação formulada, de sentido imanente, há a divisão do discurso narrativo/descritivo em temas e subtemas, além da observação da densidade interativa e da metáfora de foco, é durante a interpretação refletida, de sentido documentário, que se tem a (re)construção do quadro de orientação dos pesquisados, evidenciando o *habitus* e o próprio modelo de orientação como elementos centrais da interpretação e do método documentário (WELLER; PFAFF, 2013). Especialmente, nessa etapa, evidenciam-se espaços de experiências conjuntivas, meio social, geração, questões de gênero, de desenvolvimento, entre outros (BOHNSACK, 2020).

Weller e Pfaff (2013, p. 82) ressaltam, de forma especial, que “um modelo de orientação comum só poderá ser confirmado mediante a comparação com outros grupos”. Por isso, o pesquisador deve realizar a análise comparativa entre os grupos acerca de um tema comum, referenciando as passagens temáticas. Os grupos de discussão formados com estudantes de EDH e vinculados ao EMTI, “Jovens Urbanas Politizadas”, constituído por seis jovens do gênero feminino, e “Jovens Urbanos Integrados e Divergentes”, constituído por seis jovens do gênero masculino, tiveram analisadas, comparativamente, duas passagens: “Ensino médio” (passagem inicial) e “Direitos e educação em direitos humanos”, temáticas centrais desta pesquisa.

Bohnsack (2020, p. 179) afirma que “na construção de tipos, de geração de um tipo, são identificadas, por um lado, as relações entre orientações específicas e, por outro, o segundo plano da vivência ou o contexto existencial, no qual se encontra a gênese das orientações”. Desse modo, a construção de tipos, na pesquisa social reconstrutiva, deve ser alcançada não

somente interpretando as orientações coletivas juvenis, ou seja, em sua explicitação de modo teórico e conceitual, mas, sobretudo, quando o pesquisador identifica o contexto social de vivências e experiências, no qual se encontra a gênese das orientações específicas, interpretadas de forma documentária (BOHNSACK, 2020). Enfim, a premissa/precondição para a “construção de tipos válida é a identificação dos diferentes espaços de experiências, que constituem o caso, a partir dos quais os diferentes tipos são gerados, tanto em relação às diferenças entre eles, quanto em relação às suas referências uns aos outros” (BOHNSACK, 2020, p. 182).

6.1 Análise comparada dos grupos de discussão: ensino médio, ensino médio em tempo integral, direitos humanos e educação em direitos humanos

A seguir, serão apresentadas as orientações centrais que emergiram da análise dos grupos de discussão em relação aos temas ensino médio, ensino médio em tempo integral, direitos humanos e educação em direitos humanos. No que se refere ao ensino médio, ambos os grupos compreendem que a função primordial dessa etapa da educação básica é a preparação para o ingresso na educação superior, sendo importante evidenciar que, no entanto, para os jovens urbanos divergentes, o ensino médio deveria preparar o estudante para o mercado de trabalho ou para o meio social/para a vida. Em relação ao ensino médio em tempo integral, o padrão homólogo identificado entre os jovens foi o de que a organização do tempo e dos processos de ensino e aprendizagem são cansativos. Quanto aos direitos humanos, os participantes da pesquisa afirmam que o jovem não é reconhecido como sujeito de direitos atualmente. Por unanimidade, os grupos de discussão afirmam a educação em direitos humanos como componente curricular relevante em seus processos formativos.

A seguir, serão contextualizadas as orientações centrais obtidas, a partir das análises interpretativas realizadas nos capítulos 4 e 5.

6.1.1 “A função do ensino médio é preparar para a educação superior”

A experiência do grupo “Jovens Urbanas Politizadas” acerca do ensino médio é a de que ele existe como etapa fundamental da educação para desenvolver, “preparar”, o estudante para o ingresso na universidade, por isso o grupo preocupa-se com a formação ofertada considerada incoerente e superficial, já que se baseia, fundamentalmente, em um ensino tradicional sem gerar “aprendizagem significativa” aos estudantes. O percurso escolar do grupo foi

majoritariamente na rede pública, principalmente, nos arredores de suas residências, já que jovens do mesmo bairro perfazem uma mesma trajetória escolar ao estudarem nas mesmas unidades escolares, desde o infantil, passando pelo fundamental, anos iniciais e finais, até chegarem ao ensino médio. O ensino médio é representativo quanto a grandes expectativas para as “Jovens Politizadas”, que compreendem essa etapa da educação como de desenvolvimento de protagonismo social e constituição do jovem como sujeito de direitos humanos.

O entendimento sobre o ensino médio, assim como os diversos temas da vida social e política, dividiu o grupo “Jovens Urbanos Integrados e Divergentes”. Para os jovens urbanos integrados, estudantes mais novos, de 15 e 16 anos, essa etapa da educação é uma “oportunidade” de formação escolar para o ingresso no curso superior, assim como para potencializar a aprovação em concursos públicos. Para os jovens urbanos divergentes, fora do padrão idade-série estabelecido pela legislação de ensino médio (15 – 17 anos), no entanto, o ensino médio ofertado não pode ser encarado como “uma via única” de formação e desenvolvimento das potencialidades da juventude. Para esses estudantes, o ensino é ultrapassado, pois não acessaria as reais necessidades de aprendizagem dos jovens, como conhecimento para a vida social, em que estão inclusos os direitos cidadãos. Eles consideram que o ensino médio deveria prepará-los para o meio social, mercado de trabalho ou projetos não relacionados ao ensino superior.

De maneira geral, a trajetória escolar dos “Jovens Urbanos”, integrados e divergentes, foi diversa. Parte dos grupos realizou a educação infantil e fundamental no interior do Brasil, e a vinda para os centros urbanos representaria a oportunidade de acesso à educação de qualidade, além de preparação para os exames de acesso ao ensino superior. Outra parte evidenciou jovens que seguiram o percurso à semelhança das jovens politizadas em seus bairros e próximo as suas residências, perfazendo o caminho até o ensino médio. Nessas trajetórias, os jovens urbanos divergentes apresentaram diversos casos de reprovação escolar e desajuste tanto nas escolas públicas quanto nas particulares.

A visão acerca do ensino médio para as *jovens urbanas politizadas* corresponde, também, à compreensão que as estudantes têm de seu *status* social de jovens mulheres, e o espaço-tempo do ensino médio seria o cenário ideal para elas se desenvolverem e defenderem seus pontos de vista frente ao que nomearam de “sociedade machista” violenta.

Nesse contexto, os jovens urbanos integrados, os três estudantes mais novos do GD, com idades entre 15 e 16 anos, designaram a oportunidade ofertada pela educação de ensino médio como degraus necessários para alcançarem o sucesso social e profissional, já que essa etapa da educação deve prepará-los para se tornarem estudantes potencialmente habilitados ao

prosseguimento nos estudos e, de igual modo, profissionais melhor preparados com capacidades para a competição de mercado.

Para os jovens urbanos integrados, a educação de ensino médio é uma oportunidade para formação do estudante com objetivos de acesso ao ensino superior e aos concursos públicos. De maneira geral, o grupo compreende a educação ofertada como instrumento necessário de socialização e formação de cidadania. A concepção de cidadania advinda da educação percebida como necessária pelo grupo é de formação da juventude para o desenvolvimento cognitivo-acadêmico, em face da constituição de cidadãos neutros e produtivos, indicando que jovens integrados devem manter-se focados em seu treinamento social para a vida adulta, não divergindo da ordem social instituída como sociedade dividida em classes sociais, nas quais o poder econômico e político encontra-se consolidado. A função do ensino médio é oportunizar inserção e ascensão social, e somente realizar críticas ao sistema social estabelecido e ao governo quando essas premissas estiverem, de alguma forma, ameaçadas.

Os jovens urbanos integrados compreendem que o governo tem feito o possível pelo desenvolvimento e pela oferta de uma educação satisfatória. Eles associam os problemas atribuídos à escola e à educação ao fraco empenho dos estudantes e, de igual modo, aos desvios de verbas realizados por políticos e governantes corruptos. A educação de ensino médio é compreendida como via para o desenvolvimento dos objetivos dos jovens, por isso, eles a consideram “uma oportunidade”. Curiosamente, acreditam e reafirmam em suas narrativas a função neutra da escola e do ensino, cujo objetivo deve ser a formação humanística necessária para a aprovação nos exames de acesso ao ensino superior, e, principalmente, como instrumento de formação de estudantes cívicos, patriotas e imparciais para a adequação às normas da sociedade, evidenciando a presença do espectro ou posicionamento político, que tem seus valores fundamentados na sociedade de classes. Essa inferência é melhor representada pela defesa pelos estudantes aprendizes-sociais-cordiais do *continuum* social na manutenção do sistema social em vigor e na atribuição de que as instituições sociais devam reforçar os valores vigentes. O contexto social no qual se revigoram esses valores é o da sociedade capitalista de mérito.

Já para os jovens urbanos divergentes, o ensino médio é espaço de autorreflexão para gerar autoconhecimentos, além de tempo-espço de convívio social, especialmente, para suscitar conhecimento sobre a vida social. Essa etapa da educação não funcionaria como catalisadora de um único caminho para o jovem, por isso, a formação ofertada deveria proporcionar “sentidos” para o futuro. Os estudantes divergentes compreendem que a escola

está desconectada dos desejos juvenis e o ensino médio estaria asfixiando a criatividade e os sonhos do jovem.

O padrão homólogo acerca do ensino médio é, portanto, evidenciando na visão de mundo dos jovens urbanos integrados e das jovens urbanas politizadas, caracterizando que a “função social do ensino médio é preparar/formar o estudante para o ingresso no curso superior”. Para os jovens urbanos integrados, o ensino médio é fundamentalmente parte do processo de suas formações como sujeitos sociais aprendizes cordiais, por isso, é uma oportunidade ofertada pela sociedade, a qual o jovem deve corresponder com desempenho acadêmico e gratidão. É especialmente no ensino médio que o jovem aprendiz cordial vivencia sua melhor experiência, como jovem no meio social, com a ética cristã no espírito do capitalismo, demonstrando que ele está se desenvolvendo sob o involucro da competição e do mérito para a notoriedade social. Nesse sentido, as jovens urbanas politizadas atribuem ao ensino médio o caráter formativo necessário para o ingresso no curso superior, também, como tempo-espço de aprimoramento dos direitos juvenis. É homóloga a preocupação dos jovens com a oferta de um currículo amplo, disciplinas adequadas e apropriadas para o melhor e maior aprendizado, principalmente, perante os seletivos exames de acesso à UnB, PAS e/ou Enem.

6.1.2 O EMTI é cansativo e “suga mais tempo”

A compreensão do grupo “Jovens Urbanas Politizadas” acerca do EMTI é de que o programa não cumpre o seu objetivo, como ensino médio, de “preparar” o estudante para o ingresso em universidade. A visão crítica das jovens estudantes é de que a permanência na escola, que deveria ampliar as oportunidades de aprendizagem, torna-se nula, visto que, os conteúdos e as temáticas das diversas oficinas não dialogam com os objetivos de vida que as estudantes apresentam, ou seja, ter formação acadêmica para os exames vestibulares. O grupo compreende que a junção da escola tradicional, pela manhã, com as oficinas das aprendizagens de EMTI, à tarde, tornou todo o processo “cansativo” ao ponto de a educação integral causar o adoecimento emocional e psicológico dos estudantes, quando a proposta da educação integral no ensino médio é a formação múltipla do estudante, em referência ao desenvolvimento das dimensões humanas.

Do ponto de vista das jovens urbanas politizadas, a educação integral no ensino médio é um equívoco, já que não gerou maior tempo de estudo e aprendizagens, tampouco proporcionou formação técnica profissional, uma das expectativas dos estudantes de EMTI. Um dos maiores problemas enfrentados pelas jovens, que gostam de estudar e são interessadas pelas

diversas ciências, encontra-se na organização do tempo do EMTI. As estudantes, para cumprirem seus objetivos formativos de ingresso em curso superior, além de se dedicarem ao ensino médio, precisam realizar formação complementar no horário noturno, o que, no entanto, foi inviabilizado, porque são jovens mulheres e a violência urbana as impediu de continuar participando do cursinho social proporcionado pela escola de EMTI. O sentimento de frustração se evidenciou, principalmente, porque as jovens mulheres percebem que as diferenças de oportunidades entre os gêneros estão naturalizados na sociedade como cultura do cotidiano.

Para o grupo, o principal papel da educação é formar o estudante face as suas múltiplas necessidades, principalmente no fim das diferenças de gêneros. As jovens urbanas politizadas entendem que essa responsabilidade é do estado, que falharia ao ignorar os problemas advindos da oferta da educação integral. O grupo aponta que a ampliação de permanência na escola como proposta de acréscimo de oportunidades de aprendizagens para a diversidade de estudantes não é válida, já que o período ocupado pelas oficinas de EMTI repetiria a mesma metodologia tradicional de ensino, em alusão às aulas expositivas e à avaliação quantitativa. Na visão do grupo, os problemas foram agravados com a repetição da educação disciplinar com metodologias de ensino ineficientes, avaliações somativas-quantitativas e relação com o pedagógico escolar não-dialógica. Todo o processo de educação resultou em alunos cansados, frustrados e desmotivados.

Nesse contexto, as jovens urbanas politizadas entendem que a educação, direito humano, notadamente, juvenil, deve ser realizada com a escuta sensível às dificuldades dos estudantes, por isso, ratificam a necessidade de formação humanística e habilidades comunicacionais no relacionamento entre professores e alunos, além de gestão democrática tácita no convívio com as demandas juvenis. O grupo alerta que o regime de sociedade disciplinar instalado nos EMTIs tem se intensificado com a incapacidade de funcionários do pedagógico e docentes de dialogar com os estudantes. As estratégias comunicacionais pedagógicas de poder do “eu mando” e “você obedece” são dissuadidas por estudantes jovens, de 15 e 16 anos, que estão preparadas para o debate público e para a defesa dos direitos dos estudantes e do gênero feminino, mas, sobretudo, do direito das minorias e de qualquer ser humano, ao qual elas não ficam insensíveis. Contrariando os jovens urbanos integrados, as jovens urbanas politizadas se compreendem em um simbólico não neutro no qual, inclusive, o silêncio é uma forma de expressão e de violação de direitos.

As jovens urbanas politizadas solicitam uma educação na qual o tempo e o espaço de formação sejam propícios para a constituição de cidadania ativa e participativa, nas quais esse espaço-tempo possa ser ocupado pela criatividade e força das jovens mulheres. O grupo afirma

que reconhece o benefício do estudo e da escola e anseia por aulas criativas, metodologias ativas e diálogo em sala de aula. O sentimento do grupo é o de que a educação e a escola podem transformar o machismo consolidado na sociedade brasileira, por isso, as jovens apontam a educação escolar formal como instrumento de formação e consolidação de direitos.

Quanto à estrutura do EMTI, as jovens urbanas politizadas percebem o esforço dos gestores. Elas afirmam que possuem professores dedicados e capacitados, representando a maioria dos grupos docentes e gestor, mas reprovam a proposta curricular, que desvincularia todo o esforço de estudo no ingresso no curso superior. Por fim, elas consideram sem propósitos lógicos a continuidade do programa, já que os processos tradicionais de ensino e avaliação se repetem nas oficinas das aprendizagens de EMTI. As jovens não consentem, como educação de qualidade, aulas expositivas em todas as disciplinas da manhã e da tarde, denunciando ser desumano esse tipo de ensino. O grupo sente-se, psicologicamente, esgotado com as horas/aulas do EMTI.

Curiosamente, as jovens urbanas politizadas, em referência às aprendizagens escolares, no EMTI, apresentam dependência entre desenvolvimento ou avanço nos conteúdos escolares e as práticas pedagógicas docentes. O grupo, notadamente, de nativas digitais não esboçou independência de desenvolvimento formativo escolar para além do modelo tradicional escolar. As jovens perfizeram, no entanto, um discurso politicamente articulado de que à educação é atribuído o papel de desenvolvimento dos princípios cidadãos, em referência à violação de direitos como jovens mulheres. O conhecimento acerca do direito seria um aprendizado social a que todos na sociedade deveriam ter acesso para superar as desigualdades de gênero arraigadas em todos os setores da sociedade, inclusive na própria escola. Nesse sentido, o grupo concebe que o EMTI tem o papel de gerar aprendizagem acerca de direitos humanos e consciência crítica e cidadã.

O entendimento dos jovens urbanos integrados é o de que o ensino médio em tempo integral teria sido um processo de ensino e aprendizagem cansativo e sem sentidos até o momento em que foram propostos “projetos em educação”, que dialogam com os jovens estudantes. Os projetos da banda escolar, da oficina de música, da fábrica de foguetes e das oficinas de mecânica, robótica e experimento científico apresentaram-se como aprendizagem significativa/expressiva, e isso conquistou os estudantes. Para os jovens urbanos integrados, a aprendizagem com sentidos fez com que os estudantes quisessem vir para o EMTI. No entanto, eles consideram que o horário de almoço que passam na escola integral deveria ser um tempo livre para o estudante.

De maneira geral, eles, também, não compreendem o sentido da proposta curricular do EMTI, pois disciplinas, oficinas e conteúdos são ministrados de forma superficial. Apesar das críticas ao programa, os jovens urbanos integrados veem o EMTI como uma oportunidade para participarem do PAS, da UnB, além do Enem. Os jovens urbanos integrados acreditam que todo o esforço vale a pena na consecução de seus sonhos e que os estudantes deveriam se empenhar em aproveitar esse momento da vida no qual lhes são asseguradas todas as condições de desenvolvimento humano e acadêmico por meio do EMTI. Consideram, sobretudo, que, para o jovem de classes sociais menos desfavorecidas, o programa é uma excelente oportunidade de desenvolvimento.

Para os jovens urbanos integrados, a educação, no EMTI, é uma etapa necessária da vida social. Essa etapa deve ser cumprida dentro dos parâmetros da sociedade disciplinar, principalmente, referentes à vigilância e produção, pois esse tratamento coercitivo, segundo o grupo, é necessário para ajustar o excesso de liberdade juvenil. Sem esse amalgamento, o estudante poderia se deixar corromper e se tornar um delinquente. Nessa etapa da educação, bastante puxada e exigente, o aluno deve cumprir as regras, ter excelentes notas, ser respeitoso e solidário ao trabalho dos professores e mestres, pois o seu papel social é ser um estudante exemplar, disso depende todo o seu futuro de sucesso. Gratos à sociedade por essa oportunidade, eles devem ser produtivos. Reclamar e não cumprir a missão de ser estudante seria uma ingratidão. O sentimento que move o grupo de jovens integrados é que o estudante representa sua família com seus valores fundamentados na fé cristã, por isso, eles se orgulham de ser honrados.

A aprendizagem no EMTI para os jovens urbanos integrados cumpre duplo sentido: das aprendizagens escolares, que garantiriam o acesso ao sonhado ensino superior, e, principalmente, da aprendizagem social no cumprimento das normas advindas não somente da escola, mas dos demais aparelhos ideológicos do estado, que garantiriam a coesão e reprodução social, tais como família, igreja e órgãos de segurança pública, em conformidade com o estado da ordem social, a fim de inserir os jovens em contextos sociais de aprendizagem de e para o sucesso, tornando-os membros reconhecidos da sociedade.

Enfim, para os jovens urbanos integrados, a aprendizagem escolar, especialmente no EMTI, é uma etapa legalmente constituída pelo estado e integrada ao desenvolvimento juvenil como fase da vida. Para os estudantes identificados como jovens integrados, o processo natural de aprendizagem escolar deve ser desenvolvido por meio do papel da escola e do professor exigente. O processo de aprendizagens será melhor regulado quanto mais esse processo exigir dos estudantes esforço para o mérito, por isso, também, as avaliações que distinguem os

estudantes são valorizadas. As aprendizagens defendidas pelos estudantes integrados, também, fazem referência à experiência de ser um estudante solidário com valores cívicos e cristãos. Eles defendem a manutenção da ordem social como espaço de demonstração de virtudes. No espaço escolar, os estudantes integrados devem desenvolver ou ressignificar os aprendizados que os tornaram bons filhos obedientes e valorosos, por isso, o sistema de educação disciplinar faz sentido. A disciplina é-lhes um lugar-tempo comum.

Para os estudantes identificados como jovens urbanos divergentes, no entanto, a própria escola de EMTI não se questiona sobre como o jovem aprende. Na visão dos jovens divergentes, o aprendizado deveria ter outros propósitos que correspondem ao desenvolvimento do indivíduo em face da perspectiva de suas singularidades. Eles afirmam que os projetos, as oficinas e as aulas do EMTI não são feitas para o jovem, não acessam suas mentes, tampouco seus corações, por isso, são vazias de sentido. Os divergentes compreendem que, enquanto a escola não dialogar com as experiências de vidas e anseios juvenis, o aprendizado será mecânico e resultará em simples “perda de tempo”. Todo o tempo, os jovens urbanos divergentes acusam a escola de ser um mero aparelho ideológico de um estado opressor e de uma sociedade que exclui seus membros. Na visão desses jovens, há pouca esperança no aprendizado escolar, porque eles estão em efervescentes realidades sociais, que, entre outros aspectos, os condicionam ao estado de sobrevivência, pois vivenciam a exclusão social, econômica e moral. Nesse sentido, o grupo valoriza a aprendizagem de sobrevivência social frente à educação escolar ofertada pelo EMTI.

Os jovens urbanos divergentes clamam, no EMTI, por aprendizagem significativa para a vida social, por isso apontam que a educação escolar formal deveria ter outros alcances na valorização da diversidade cultural e humana. Como jovens contemporâneos, os divergentes compreendem o espaço urbano das cidades, com seus paradoxos de inclusão-exclusão, como espaço de aprendizagem para a vida. No território urbano periférico, a escola encontra-se vazia de sentidos, quando deveria assumir a sua função/posição de mudança da realidade social.

A compreensão dos jovens urbanos divergentes é de que o EMTI é um confinamento que fere o direito de liberdade do jovem e que não proporciona nenhuma aprendizagem escolar. Esses jovens desaprovam a ampliação do tempo-espaço educacional proposto com educação integral no ensino médio, assim como reprovam os docentes e suas práticas, os conteúdos e todo o currículo. Entre os principais argumentos, estão as práticas pedagógicas tradicionais nas quais o professor fala e os alunos escutam, como único método de ensino.

Os jovens ratificam que a educação integral do EMTI é um desrespeito às condições humanas, que seriam limitadas, principalmente, juvenis, pois não teriam estrutura psicológica

ou equilíbrio emocional para se concentrar e desenvolver o aprendizado, sobretudo, na oferta de oficinas com propósitos totalmente desvinculados da realidade social dos jovens estudantes. Compreendem como ineficaz a metodologia de ensino de transmissão de conteúdo por meio das aulas expositiva-argumentativas centradas na fala do professor em dois turnos diários.

Para os jovens urbanos divergentes, o EMTI é reprovado porque, assim como a escola tradicional, as disciplinas da base comum não são pensadas “para o jovem”, indicando que a escola não acompanhou a evolução social juvenil. A educação realizada nessa etapa da educação estaria desvinculada de linguagem, pensamento, sonhos e objetivos juvenis. É uma proposta de educação que pretende, sobretudo, gerar pessoas iguais aos adultos da sociedade, por isso, inibe, coercitivamente, a criatividade e o modo de ser do jovem. Os estudantes divergentes vinculam a educação do EMTI, assim como do ensino médio tradicional, a uma pretensa fábrica de conformação social ou de reprodução dos mesmos pensamentos e comportamentos sociais.

A compreensão dos jovens urbanos divergentes é a de que a educação ofertada nos EMTIs é um equívoco, pois não consegue dialogar com os objetivos de vida dos jovens. Para o grupo, a metodologia de ensino é tradicionalmente realizada em aulas expositivas nas quais os professores vão depositando palavras e discursos nas mentes dos estudantes, sem dar voz a eles. A relação entre professores e estudantes é hierarquizada, pois estudantes são aqueles que nada sabem e, por isso, professores e gestores acumulam a sabedoria e o poder de controlar e disciplinar. Na visão do grupo, as salas de aula são celas de aulas, e o papel da escola e da educação ofertada é o de mitigar sonhos e ideais.

Por fim, os jovens compreendem, em reprovação à educação vivenciada, que essa pode ser buscada em outros momentos de suas vidas, não necessariamente devendo ser desenvolvida somente na juventude. A negação do grupo à educação escolar tradicional corresponde a outros ideais de educação, nos quais autoconhecimento e autorreflexão, além das experiências com a felicidade do momento, parecem fazer mais sentido.

Nesse contexto, os estudantes divergentes negam o modelo de educação ofertada, recusando o arquétipo da sociedade capitalista competitiva e excludente da qual fazem parte. O grupo anseia por uma educação com aulas significativas e úteis para a vida social, por isso reclama por uma formação escolar que inclua os alunos. De maneira geral, os jovens divergentes compreendem que a escola não é feita para o jovem desenvolver as próprias potencialidades e singularidades, mas para ser conformado a um único caminho de formação para o sucesso social. Para os divergentes, ao aderirem a esse ideal de vida, tornar-se-ão pessoas

frustradas e infelizes. A educação para o grupo de jovens divergentes é uma experiência com o livre-arbítrio, com a liberdade de escolha e de expressão.

O padrão homólogo de rejeição/reprovação do modelo de educação ofertado no EMTI, considerado cansativo e, por vezes, separado dos projetos de vida presentes e futuros dos jovens, evidencia que, ao programa da educação integral no ensino médio e ao seu caráter de educação multidimensional, se deve associar sentidos e significados que gerem identificação nos estudantes como sujeitos sociais e históricos, que anseiam por escrever seus nomes na sociedade, principalmente, porque existem diversos jovens em diversidade cultural e humana no ensino médio.

6.1.3 O jovem não é reconhecido como “sujeito de direitos”

A compreensão sobre ser jovem para o grupo “Jovens Urbanas Politizadas” encontra-se exatamente na experiência coletiva descrita nos relatos de experiências, são “jovens mulheres pobres de escolas públicas” dotadas de inteligência e força para exigirem igualdade de tratamento e de direitos perante a consolidada sociedade “machista” e “violenta”. A percepção de juventude para o grupo está na luta social por direitos de igualdade frente à violação de direitos em razão do gênero. As jovens urbanas politizadas compreendem-se como grupo sobrevivente em uma sociedade que viola direitos por meio das violências simbólicas, moral, psicológicas e físicas, convencionalmente, tratadas como práticas sociais naturais, uma vez que, nessa sociedade, inferiorizar a mulher em razão do gênero é exercício comum, inclusive como artefato das socializações desenvolvidas na família, na igreja e na escola. Essa percepção alimenta no grupo o ímpeto para lutar pelo direito de equidade como moral juvenil desenvolvida na escola, principalmente, como consciência coletiva de uma nova geração de jovens em face do papel de cidadania global, de ação política libertatória.

Essa dinâmica de autodescoberta aflora no grupo por meio de diversos mecanismos de percepção de direitos. Parte do grupo apoia-se na educação como instrumento legítimo de desenvolvimento de consciência cidadã para a emancipação da mulher no direito de ser feminina. Outra parte do grupo vê-se em luta social na convivência urbana e no combate às práticas de violação de direitos, que pretendem associar às jovens mulheres estereótipos e estigmas de objeto sexual. Essa consciência de ser jovem atribui ao grupo a força para protagonizar a liderança pela apreensão do conhecimento e da informação. Por tudo isso, a compreensão do grupo é a de que ser jovem é ser capaz de emancipar-se por meio de novas ideias. O grupo compreende-se capaz de mudar a própria história e, como grupo social, elas se

mobilizam perante a violação dos direitos da mulher pelo mundo. Elas possuem o sentido de cidadania global e se assumem feministas e ativistas da causa feminina.

Para o grupo, ser jovem e mulher é, sobretudo, ser capaz de desenvolver em si, também, por meio da educação libertadora, o papel legítimo de sujeito dotado de direitos humanos. Esse processo de emancipação, todavia, funciona em formas e formatos distintos, pois o fenômeno do machismo, assim como toda forma de violência estruturada como cultura, camufla-se como pseudônimo de inúmeras matizes, nomeadas pelas jovens como controle social, afetividade ao feminino, fragilização do gênero, emburrecimento da vítima, mas, principalmente, geração de dependências, em especial, a emocional-afetiva e a econômica. Nesse compêndio, saber que se tem direito é libertador para as jovens mulheres, e a educação em direitos humanos exerce esse papel com efetividade.

Desde cedo, as jovens urbanas politizadas recebem um tratamento diferenciado em que devem ser habilitadas a exercerem papéis sociais nos quais os comportamentos são determinados na e pela cultura familiar, religiosa e social. Os modelos de comportamentos determinados como válidos e corretos para as jovens mulheres as adestram a se vestirem, falarem e se locomoverem em sociedade sob rígidos padrões, caso o contrário, seriam taxadas de “prostitutas”, mulheres fáceis e “vagabundas”.

O grupo, no entanto, se mostra consciente de seu papel no desvelamento da ideologia machista que pretende domesticar, inferiorizar, hierarquizar e subalternizar a mulher. As jovens compreendem-se como capazes de transformar a sociedade e, como jovens mulheres, apresentam capacidade crítica e reflexiva para desenharem como as violências simbólicas, morais e psicológicas se desenvolvem nas relações sociais e pessoais. Nesse sentido, estão distantes do pensamento conservador dos pais e dos adultos, que parecem ter perdido a esperança na transformação da própria realidade social. Por tudo isso, elas são ativistas da vida e da liberdade, como se representassem um novo jovem, dotado de consciência global. São, sobretudo, jovens ávidas por liberdade e democracia como atributos de equidade de direitos.

Para as jovens urbanas politizadas, desde o início da adolescência, elas teriam que se ajustar a padrões de comportamentos para cumprir os modelos pré-determinados do que é ser uma menina socialmente correta e aceita. O grupo compreende, nesse sentido, haver uma descaracterização do sentido do direito, em face da desvalorização da dignidade humana, especialmente, do direito a desenvolver singularidades próprias em referência à própria personalidade. Especialmente, verifica-se, nas biografias de todas as jovens do grupo, os mesmos aspectos de violação da integridade moral de ser uma jovem mulher. Os modelos pré-determinados às jovens estudantes são por elas rejeitados e relacionados à cultura/tradição

machista, que encontra revitalização nos discursos familiares/educacionais/religiosos. Esses arquétipos estariam a serviço da dominação masculina, própria do patriarcado, na qual ser mulher é viver a díade de servir da casa e ao seu senhor. Por isso, as jovens urbanas politizadas afirmam-se na posição de sujeito de direitos humanos, que não irá se calar, porque ao descobrirem que possuem direitos, elas sobem aos palanques da vida para discursar que são livres para realizarem todos os seus sonhos, independentemente da aprovação masculina.

Nesse contexto, o excesso de cuidados por parte da família é considerado pelas jovens urbanas politizadas como impedimento para a livre escolha e vivência das liberdades. A forma como as jovens mulheres devem se vestir, se comunicar e se portar, segundo o grupo, tornam-nas desprovidas de possibilidades de se expressar como realmente gostariam de ser. O sentimento de revolta do grupo se evidencia maiormente em referência à educação integral que intensifica a sensação de confinamento para vigilância e produção. Esse contexto experiencial demonstra que as jovens urbanas politizadas estão reafirmando o direito de desenvolver identidades próprias, em primazia da dignidade humana e do direito à liberdade e expressão.

A prática de superioridade masculina com a inferiorização feminina, segundo as jovens urbanas politizadas, também, se evidencia nas ruas e nas relações sociais. No entanto, “o problema”, por fim, é o de que o grupo de jovens mulheres precisa impor o sentido de direitos que acreditam possuir, ainda que sejam marginalizadas e estigmatizadas, principalmente, porque elas se compreendem como detentoras de direitos, plenas de cidadania. O clamor das jovens é por uma criação de consciência coletiva dos direitos das mulheres. Elas compreendem que, ao papel de vítima, cabe a denúncia.

Portanto, a experiência das jovens urbanas politizadas com os direitos humanos é de que esses são, notadamente, em alusão à teoria crítica dos direitos humanos, conquistas provisórias de direitos, já que o grupo conscientemente sabe que a efetivação de direitos para jovens mulheres pobres corresponde à mobilização permanente por meio de consciência coletiva e luta social. As jovens se posicionam politicamente como defensoras dos direitos das mulheres nas perspectivas de direitos humanos internacionais.

Já o entendimento de ser jovem do grupo “Jovens Urbanos Integrados e Divergentes” gerou a divisão de opiniões e papéis sociais, originando o ser jovem integrado às regras e normas sociais e o jovem divergente ao conformismo e à manutenção da ordem social em vigor.

A visão dos jovens urbanos integrados é exatamente que ser jovem é ser agregado aos valores socialmente instituídos pelos aparelhos familiares, religiosos, de segurança pública, educacionais, entre outros, para cumprir o papel do jovem como sujeito em desenvolvimento de potencialidades, retribuindo à sociedade o benefício da vida. Ser jovem para esse grupo é

ser grato pelas oportunidades que lhes são ofertadas, especialmente, pelo benefício de ter uma família, uma escola e um sistema social organizado. Aos jovens urbanos integrados, cumprilhes a missão de obediência aos poderes instituídos e representados pela experiência adulta dos pais, professores, policiais e pastores. A relação com o ajustamento social, de forma contínua, processual e somativa, os acompanha como moral e ética juvenil.

A percepção dos jovens urbanos divergentes, no entanto, é de atribuir à juventude um estado de descobertas e valorização das incertezas. A essência de ser jovem estaria exatamente na inexatidão do futuro. A experiência com o presente, que representaria a vivência com a alegria de viver o hoje, seria, em sua escala de valores, a mais importante, bem como, conjuntamente, a ideia de que são seres livres, detentores do livre-arbítrio e são corresponsáveis pelas consequências advindas de suas escolhas. Por tudo isso, eles são considerados improdutivos, rebeldes e desajustados sociais. Quanto aos projetos futuros, eles próprios optam por não ajuizar valor. Eles sabem o que não querem, onde não se encaixam e, como seres fluídos, se permitem viver o presente, condição em que se encontra o sentido de ser jovem, assim como sua relação com o direito.

Por tudo isso, os jovens urbanos divergentes, como grupo social, desenvolvem-se alheios às ambições que delineiam e motivam, por exemplo, os jovens integrados. Os primeiros são jovens desapegados e simples, compreendendo-se como seres desprovidos de grandes aspirações, o que os ordenaria no meio social como jovens de sucesso, já que entendem a felicidade e o próprio êxito como algo totalmente subjetivo e pessoal. O ponto de vista dos jovens urbanos divergentes é o de que ser jovem é se desconstruir de toda e qualquer perspectiva padrão, que os estandardize ou vincule ao desenvolvimento social tradicional. Por tudo isso, existe a proposição de que são os melhores representantes de uma modernidade líquida, na qual seus projetos, objetivos, sentimentos e desejos são fluidos, líquidos e incertos, e nisso encontram seu sentido e projeto de vida presente.

O sentido de direito para o grupo “Jovens Urbanos Integrados e Divergentes”, novamente, distinguiu o grupo em duas vertentes. Para os jovens urbanos integrados, o direito do jovem é aproveitar as oportunidades traduzidas em se desenvolver na escola, notadamente, no ensino médio em tempo integral. O direito do grupo é executar o plano socialmente determinado pela sociedade em vigor, ou seja, dos 15 aos 17 anos, o jovem deve estar cursando o ensino médio, última etapa da educação antes do ingresso ao curso superior, principalmente, porque se imputa à personalidade do jovem a ação de perpetuar a honra familiar no meio social.

Nessa propositura, defendem os jovens urbanos integrados que, de maneira geral, os jovens seriam susceptíveis à delinquência e ao uso de drogas ilícitas nessa faixa etária (15-17

anos), por isso necessitariam de vigilância e supervisão para manterem o foco na via única a eles delineada pelas gerações mais experientes, especialmente, os pais, educadores, pastores e os governantes. Possuir esse direito, nessa etapa da vida, é um grande privilégio. Para os jovens urbanos integrados, demonstrar gratidão e empenho contínuo deve ser propriedade constante, independentemente dos sentimentos juvenis. Eles percebem que, na ordem social, na obediência e na gratidão, encontram o verdadeiro e necessário cuidado ao jovem, e isso significa possuir a prerrogativa do direito. O sentido do direito humano se encontra exatamente na vivência do jovem aprendiz cordial, na qual, perante a obediência e a disciplina, o jovem é recompensado com o êxito. Nesse contexto, ainda, o direito do jovem é limitado pela culpabilidade – defendida pelos jovens integrados –, especialmente, asseverando ao culpado à punição. A experiência com os direitos humanos para os jovens urbanos integrados é apreender as regras sociais determinadas como necessárias para o jovem, e executá-las em primazia do desenvolvimento das capacidades que o distinguem dos não integrados.

Os jovens urbanos integrados compreendem que o esforço em razão do próprio mérito alcançará a plenitude da justiça com desenvolvimento social, notoriedade no meio familiar, religioso e profissional, estabilidade em emprego público e produção de bens e riquezas. Em uma ética capitalista de reprodução de valores, justiça é ter acesso aos meios para realizar o caminho do sucesso, mas, sobretudo, é receber a gratificação pelo êxito. Essa justiça se associa aos números de produção, às primeiras colocações, aos ganhos capitais e às inúmeras vitórias que o próprio esforço proporcionar. Justiça para o grupo é desenvolver em si as habilidades adequadas do espírito do capitalismo. Nesse sentido, os jovens urbanos integrados defendem que todos têm as mesmas condições de acesso às oportunidades, mas especialmente os jovens, na contemporaneidade, deixam essas chances escaparem, porque querem “curtir tudo” no momento em que deveriam estar se integrando às regras do sistema social. Nisso, eles evidenciam a ideia de a juventude, sem rígido controle, tornar-se *delinquente*.

A compreensão sobre direitos humanos para os jovens urbanos integrados é a de que os jovens brasileiros, atualmente, possuem direitos em excesso. Esse exagero de direitos se delinaria quando o jovem, que deveria obediência inquestionável ao *modus operandi* da sociedade, em razão do excesso de liberdade, praticaria delinquências. A tese de que os jovens em geral possuem demasiados direitos, para o grupo de jovens integrados, evidencia-se no discurso de que esses indivíduos possuem total liberdade para escolherem o que querem fazer de suas vidas, podem, desse modo, obedecer ou não, estudar ou não, cumprir suas obrigações ou não, pois as punições seriam sempre brandas em referência à desobediência civil, em não cumprir rigidamente o seu papel de jovem em desenvolvimento social.

Na visão dos jovens urbanos integrados, todos os direitos humanos são ofertados aos jovens, pois a esses é ofertado o acesso à educação e a uma formação que possibilitará ingresso em curso superior, ou seja, os direitos humanos são cumpridos para os jovens integrados, já que ao jovem é garantido o espaço-tempo para se desenvolver. Nesse contexto, ter direitos humanos é ser capaz de perceber as oportunidades, envolver-se com elas e, segundo os próprios méritos, desenvolver as habilidades para competir. Direitos humanos, segundo os jovens integrados, são a capacidade de produção em face do desenvolvimento das próprias habilidades. Os sonhos seriam ilimitados e as condições são fornecidas a todos os jovens da sociedade, independentemente de sua origem, raça, cor, religião, classe social ou condição socioeconômica.

Nesse cenário, o ensino médio em tempo integral e suas oficinas das aprendizagens são direitos humanos concretizados por meio da oferta de educação para a formação integral do estudante. Ainda que reconheçam falhas e limitações no programa/no processo, caberia ao aluno aproveitar todas as possibilidades de aprendizagem, já que os direitos humanos são a capacidade de extrair de qualquer oportunidade mais oportunidades. Direitos humanos para os jovens integrados são, também, a capacidade de superação, porque, na fase juvenil, eles têm todos os instrumentos para se tornarem aprendizes sociais de sucesso.

A visão dos jovens urbanos integrados é de que a experiência com os direitos humanos se inicia com a autoabnegação. A formulação de seus sonhos e projetos, em face das próprias aptidões e vocação, deve estar em consonância com as proposituras familiares e sociais. Todo o sacrifício, inclusive de negação do seu querer, para se cumprir a jornada do herói social já é em si um atributo que o jovem aprende na adolescência. Direitos humanos, para o jovem integrado, são, sobretudo, a capacidade de superar o próprio sacrifício, se esse corresponder aos anseios de seus pais. Como herói de seu clã, o jovem vivencia o direito humano se ofertando ao mundo social como aprendiz, e sua maior honra é cumprir a missão a ele designada, ainda que a jornada seja a mais desafiante possível. Durante a jornada, deve-se omitir os sentimentos e viver pela razão, afinal, como tributo social, ele deve cumprir com resiliência a sua missão.

A experiência com os direitos humanos para os jovens urbanos integrados, por fim, revela que ter direitos pode ser considerado um equívoco, já que esses jovens devem cumprir não o que desejam ou projetaram para si, mas o que seus superiores afirmam ser o melhor para eles. Treinados pela socialização familiar e religiosa, eles repercutem esses valores nas salas de aula e são, sobretudo, as melhores notas, as melhores tarefas realizadas, o melhor silêncio e a melhor solidariedade. Jovens integrados não discursam sobre felicidade; em suas visões de

mundo, isso não é um direito humano primário, embora seja o resultado esperado quando adultos.

Para os jovens urbanos divergentes, o direito inexistente para o jovem, diferente do sentido que atribuído pelo grupo integrado. A discordância dos jovens, que se evidencia na ideia de não ter direitos, faz referência ao desacordo das normas sociais que regulam os jovens. O direito é nenhum para esses jovens, que sentem que a programação social é uma usurpação de suas liberdades. Eles entendem que o tolhimento das liberdades põe fim à perspectiva de experiência com o direito. Ser programado, vigiado, confinado, julgado socialmente e, por fim, estigmatizado como marginal pela aparência, entre outros, decreta a inexistência do direito, pois o grupo compreende-o como justiça social, equidade de acesso aos bens materiais e imateriais do patrimônio social e capital. Além disso, segundo eles, justiça é ter direito de escolher como se deseja viver, e os jovens urbanos divergentes sentem-se incompreendidos/desconexos, porque a visão da sociedade é a praticada pelos jovens integrados, na qual os jovens devem ser aprendizes sociais cordiais, passíveis de controle, avaliação permanente, repreensão, castigo e penalidade.

A experiência com direitos humanos, para os jovens urbanos divergentes, evidencia-se nos questionamentos acerca da validade da própria cidadania, dos direitos e deveres que possuem, da qualidade da educação ofertada e da violação de direitos por serem marginalizados pela aparência, na vivência em uma sociedade de classes excludente, na impossibilidade de o jovem fazer escolhas livremente, como detentor do livre-arbítrio, mas, principalmente, no desejo de se desenvolver, de maneira geral, à parte dos parâmetros sociais desenhados para os jovens.

Segundo a experiência dos jovens urbanos divergentes, a primeira questão anunciada é saber quais direitos humanos e para quem, ou seja, eles questionam a própria validade dos direitos, como se esses não existissem, segundo as próprias experiências de violação de direitos. O que o grupo divergente questiona é a própria existência de direitos humanos para o jovem pobre periférico. Detrás do discurso de empatia pelo jovem em estado de delinquência, o grupo evidencia a percepção de que o desajustamento social não teria sido uma simples escolha pessoal, em face do jovem possuir uma mente criminosa. Nesse sentido, os jovens reafirmam a compreensão dos direitos humanos como algo que não chega a se concretizar perante a vida dura que experimentam, especialmente representada pela escassez material e afetiva-emocional. No cenário urbano de periferia pobre, o direito à cultura, por exemplo, se expressa na identidade *hip-hop*, mas, inclusive, por essa experiência, eles são discriminados.

Para os jovens urbanos divergentes, o entendimento sobre direitos humanos reafirma o direito no território urbano periférico como invisível e de papel, porque não existe a materialidade do direito e da justiça diante da escassez da comunidade. Direitos humanos, na visão do grupo, são referenciados como acordos políticos de retenção de poder entre os grupos organizados socialmente, evidenciando, principalmente, o governo/o estado e os jovens que aderem ao processo de treinamento social. Nesse sentido, eles não compreendem o significado e alcance do termo sujeito de direitos humanos no contexto social no qual vivem, e esse ponto representa experiência homóloga a das jovens politizadas.

A ausência de direitos humanos para os jovens urbanos divergentes os associa a experiências com diversas violências no espaço urbano. O senso coletivo de sobrevivência os caracteriza como jovens estudantes da periferia, com estilos de vida que os identificam com o movimento cultural *hip-hop*. Em razão dessa identidade, o grupo se compreende marginalizado, tanto pela aparência de suas vestimentas quanto pelo gosto musical, redundando na violação de sua liberdade de expressão, especialmente, nos centros urbanos onde são estigmatizados como usuários e traficantes de drogas ilícitas. Nesse sentido, o grupo questiona a validade dos direitos humanos que viola a integridade moral e física do jovem, exatamente, por sua identidade cultural ou mais comumente por seu *habitus*.

Curiosamente, os jovens urbanos divergentes delineiam, em face da experiência com a ausência de direitos nos espaços urbanos periféricos, que existe uma comunidade de jovens se inter-relacionando, se aproximando, em maior ou menor grau, como sujeitos que se reconhecem no território urbano. Eles se reconhecem como de identidade urbana periférica; exatamente nessa irmandade, encontram a força para se constituírem como grupo social; e, por meio de sua arte de rua, criticam a pujança do capitalismo de exclusão.

Nesse contexto, a experiência dos jovens urbanos divergentes com os direitos humanos associa que o desenvolvimento do jovem em face da cidadania de obrigações, como estudar, ser obediente, cumprir as tarefas e prazos, ou seja, incorporar-se à educação escolar tradicional, já seria uma violação dos direitos humanos, já que disporia o jovem a ser programado a cumprir tarefas, sem a experiência com a própria liberdade juvenil. Todo o tempo, os jovens divergentes estão questionando para quem as aulas são feitas, evidenciando um abismo entre as expectativas juvenis e a educação de ensino médio ofertada.

Viver os direitos humanos, para os jovens divergentes, é viver uma experiência totalmente singular em face da subjetividade do ser jovem, das livres escolhas e da experiência com os resultados positivos ou negativos, com a vivência do inesperado e com o sentido de ser livre e feliz e de viver o momento presente. A postura divergente do grupo de estudantes que

não se ajusta às normas sociais e escolares, pois essas seriam demasiadamente tolhedoras de suas criatividades e liberdades, revela, sobretudo, que o meio social atua na vida do jovem, segundo o grupo divergente, apenas como sistema de regulação de sentidos, sem proporcionar o desenvolvimento do indivíduo a partir do pessoal, de suas singularidades e potencialidades. Para o grupo de jovens divergentes, inexistem direitos humanos, principalmente, porque esses seriam instrumentos a favor de um estado de poder e coerção.

É a partir dessa consciência de ser que surge a filosofia dos jovens urbanos divergentes, que, não se encaixando nos parâmetros de sucesso escolar e, de igual modo, na necessária empatia com a competição social e ambição operante do sistema capitalista, se veem em um lugar incomum, um espaço-tempo que é preenchido com o autoconhecimento e a apreciação dos sentidos e da comunicação com outro conhecimento, que referencia a metafísica. Por fim, o que os movimenta na vida social é outro sentido de felicidade, desprovido do acúmulo e da notoriedade social, que seriam secundários à experiência com a reprodução dos arquétipos juvenis sociais esperados, vivenciados pelo grupo de jovens integrados.

6.1.4 “Isso você vai levar para a vida”: a importância da EDH na formação dos jovens

A experiência com a disciplina de educação em direitos humanos para o grupo “Jovens Urbanas Politizadas” representa o espaço-tempo escolar para conhecer e discutir os direitos dos jovens e das mulheres. Elas acreditam que o conhecimento em EDH as torna capazes da luta social pelos direitos humanos, não somente do próprio grupo de jovens mulheres de escola pública, mas como participantes de uma cidadania global em defesa do direito das mulheres, no envolvimento com inúmeras questões que se relacionam com o direito de liberdade e de expressão e no desenvolvimento de cidadania concreta, de forma a contemplar todas as culturas. O grupo defende que a disciplina de educação em direitos humanos, fundamental para o desenvolvimento humano e político, deveria ser disciplina obrigatória na educação escolar formal, desde a educação infantil, pois proporciona aprendizagens significativas, evidenciando valores democráticos, empatia, solidariedade e senso de justiça para as experiências no meio social.

A partir das aulas da disciplina de educação em direitos humanos, as jovens urbanas politizadas afirmam identificação com o feminismo, caracterizado como a equidade de gêneros e o direito à liberdade de expressão, pois desenvolveram maior consciência acerca dos diversos direitos, principalmente, das minorias sociais brasileiras. Esse conhecimento as tornou mais interessadas na pesquisa em direitos humanos, assim como na difusão dessa informação

transformadora/emancipatória para toda a sociedade, de forma especial para a mulher, que vive, inconscientemente, o papel de ser menor perante a cultura machista aprisionante.

Segundo as jovens urbanas politizadas, foi a partir da disciplina de educação em direitos humanos que elas conheceram a cidadania ecológica, as questões de sustentabilidade humana e do meio ambiente e as responsabilidades individuais, sociais e governamentais na preservação da água potável, bem natural finito. De forma especial, nas aulas de EDH, as jovens urbanas politizadas conheceram o significado/sentido do ciclo de violência contra a mulher e sua relação com patriarcado, machismo e questões religiosas, que tentam justificar o fenômeno como “natural” e “tradicional”. Nesse contexto, as jovens tiveram acesso aos dados da violência no Distrito Federal e conheceram o retrato geográfico dos casos e tentativas de feminicídio. Nessa temática, as estudantes puderam relatar as experiências com relacionamentos abusivos. O grupo compreendeu que as forças operantes da violência contra a mulher acomodam outras forças opressoras do sistema social, político e econômico, e a mulher, de forma geral, convive cotidianamente com as diversas violências, o que, inclusive, afeta sua autoestima e moral, sendo atribuídas ao agressor a proteção e a justificação de que se trata da natureza masculina. Por tudo isso, as jovens urbanas politizadas declararam valorização da EDH, porque descobriram nela o conhecimento para mudança de crenças que aprisionam as mulheres nos arquétipos desenhados como válidos pela perversa cultura que pretende hierarquizar os gêneros.

As jovens urbanas politizadas afirmam que é especialmente importante para os estudantes de ensino médio possuírem a disciplina de educação em direitos humanos, pois eles são, sobretudo nessa etapa da educação escolar, pesquisadores e, segundo essa proposição do grupo, o conhecimento científico acerca dos direitos humanos transformaria a base da sociedade brasileira, constituída pelos estudantes, principalmente os jovens. Nesse contexto, as jovens politizadas informam que foi fundamental para o desenvolvimento das aprendizagens significativas realizar debates, nas aulas de educação em direitos humanos, acerca dos temas correlacionados aos direitos dos jovens e das mulheres.

O grupo “Jovens Urbanas Politizadas” aponta, como temáticas mais expressivas para as aprendizagens significativas, de forma especial: depressão e suicídio juvenil, fazendo as jovens identificarem em si mesmas muitos dos sintomas da doença e do estado emocional-psicológico; armamento da sociedade civil, revelando às jovens que o porte de arma representa interesses econômicos e políticos, além de que toda a sociedade deveria discutir as suas decorrências em um universo de adultos em desequilíbrio emocional no trânsito, nos bares, nos lares e em diversas circunstâncias como potencial do aumento da violência urbana; *fake news* e liberdade de expressão, apresentando às jovens o fenômeno das *fake news* como atributo da pós-verdade

e da manipulação dos eleitores nas eleições, com inverdades estrategicamente produzidas e difundidas como notícias e reportagens, que gerou pânico e medo nos eleitores; *ciberbullying* e difamação na internet, demonstrando que todos, inclusive as jovens do grupo, podem ser vítimas desses fenômenos, assim como podem compartilhar conteúdo falso, tornando-se corresponsáveis pelo ato criminoso.

Portanto, a aprovação da disciplina de educação em direitos humanos pelas jovens urbanas politizadas se evidencia na identificação das estudantes com conhecimento, reflexão e análise temática de forma crítica, referenciando a teoria crítica dos direitos humanos. Para as jovens, o espaço-tempo-valor da EDH, no meio social, se confirma no esclarecimento desenvolvido a partir da disciplina de que elas possuem todo o potencial humano para realizarem seus projetos presentes e futuros de forma a se afirmarem sujeitos sociais históricos de direitos, cidadãs globais, mas, principalmente, na evidência de que o conhecimento produzido pela disciplina de educação em direitos humanos se torna valor ético e moral para as práticas e interações sociais.

Os jovens urbanos integrados, também, aprovaram a disciplina e o conhecimento em educação em direitos humanos, reconhecendo a importância da matéria para o desenvolvimento de seus projetos presentes e futuros. Como jovens aprendizes cordiais, eles valorizam a educação, também, de EMTI como oportunidade de desenvolvimento para atingir seus projetos imediatos, a aprovação para acesso ao ensino superior e, posteriormente, o concurso público.

A visão dos jovens urbanos integrados, no entanto, incumbe à educação em direitos humanos a função em delimitar para os jovens do território urbano quais são seus direitos e deveres. Jovens urbanos integrados têm como característica fundamental corresponder aos anseios da família, da escola, da igreja e da sociedade, e conhecer os direitos humanos é parte fundamental de seu treinamento, inserção e ascensão social. Educação em direitos humanos é, portanto, conhecimento sobre direitos como representação da justiça na sociedade, já que acreditam que todos os jovens, durante o ensino médio, têm acesso a inúmeras oportunidades de desenvolvimento. No entanto, relacionam a EDH à questão de que os jovens possuem muitas liberdades e, não conhecendo quais seriam os seus limites, o conhecimento sobre direitos deveria ajustar os jovens na sociedade. Direitos humanos, conforme o grupo, são a capacidade de adequação e conformação às regras e normas sociais. A partir desse compromisso político-ético-moral, os jovens estariam aptos ao merecimento da notoriedade. O direito é viabilizado pela capacidade do jovem de aproveitar as oportunidades da vida, nisso consistindo o direito ao desenvolvimento econômico.

Nesse contexto, a disciplina de educação em direitos humanos para os jovens urbanos integrados corresponde a mais uma possibilidade formativa, que se somaria ao programa do EMTI, considerado maiormente uma oportunidade. A educação em direitos humanos, conforme ideário do grupo, assume o papel de informar quais são os direitos e deveres juvenis, para definir os limites entre o querer do jovem e a obrigação a ele atribuída como preparação para a vida adulta. Por isso, os jovens acreditam e defendem a ordem social para o progresso. Esse sentido moral e ético é comprovado quando os jovens integrados consideram branda e ineficiente uma medida socioeducativa atribuída a um jovem que se encontra em situação de ato infracional, porque acreditam na punição como forma de ajustamento social e valorização dos jovens que seguem as leis e normas da sociedade. A visão sobre direitos humanos confirma o benefício do mérito para os jovens integrados, que seriam ajustados, e isso é para eles motivo de orgulho.

A perspectiva de apreciação da educação em direitos humanos para os jovens urbanos integrados é a do conhecimento do direito sob a vertente tradicional, ou seja, a lei com suas penalidades em âmbito normativo, jurídico e político. Saber acerca do direito como atributo de culpabilidade é muito importante para o grupo de jovens integrados, uma vez que, se eles, jovens corretos, devem cumprir a lei – as diretrizes legais do campo jurídico –, porque jovens delinquentes não são punidos, severamente? O conhecimento advindo da educação em direitos humanos para os jovens urbanos integrados é o da legislação na reafirmação de que são jovens honrados e comprometidos com a ordem social e com o desenvolvimento da sociedade e dos pais, são jovens ajustados à lei.

Já para os jovens urbanos divergentes, a educação em direitos humanos significa acesso à informação crítica e reflexiva para repensar, principalmente, as práticas pedagógicas educacionais e sua fixação como educação de repetição e memorização. A disciplina, segundo o grupo, teria o aporte teórico-crítico para analisar o meio social, especialmente em seus aspectos de marginalização e exclusão das minorias sociais. Nesses aspectos, encontram-se as experiências homólogas dos jovens divergentes e das politizadas.

O sentido da educação em direitos humanos, segundo os jovens urbanos divergentes, ressoa como o direito ao conhecimento para além da experiência com a obediência e vivência contínua de regras e normas. Nesse sentido, esses estudantes já haviam declarado a inconsciência acerca de ser sujeito de direitos em meio à constituição do jovem sob rígidos arquétipos sociais. A educação em direitos humanos seria a informação formativa ou a aprendizagem significativa, útil e benéfica, para a vida social, principalmente aquela que aponta aos jovens divergentes que eles possuem um livre-arbítrio e o limite de seu uso acarretará consequências que eles terão de assumir, mas também que a liberdade tão sonhada é direito

humano, assim como a possibilidade de viver plenamente a sua identidade cultural *hip-hop*. Em uma clara visão dos direitos humanos, pela perspectiva crítica, a EDH, para os jovens divergentes, é espaço de debate e compreensão de que é possível ter empatia pelo próximo, inclusive pelos que se encontram em delinquência, e de que o ajuizamento de valor pela aparência negra e periférica é prática de injustiça e intolerância, nas quais se encontram, de forma material e concreta, a invisibilização do significado de ser sujeito de direitos humanos.

As orientações coletivas que emergiram da comparação entre os grupos de discussão analisados apontaram uma convergência: a de que a disciplina de educação em direitos humanos, no EMTI, pode ser-lhes um importante instrumento no desenvolvimento humano, social e político. De maneira geral, ser-lhes-ia aprendizagem significativa ou útil para as experiências com a vida social em suas experiências e projetos presentes e futuros. A seu modo, a comparação entre os grupos evidenciou tanto a importância dos direitos humanos como ferramenta de constituição de direitos quanto a disciplina de educação em direitos humanos como forma de difusão de informação formativa à cidadania. A valorização da disciplina de educação em direitos humanos pelos grupos “Jovens Urbanos Integrados e Divergentes” e “Jovens Urbanas Politizadas” os uniu em uma experiência homóloga que afirma que o conteúdo de EDH é importante para o jovem como aprendizado útil às experiências sociais.

6.2 Descrição interpretativa-sociológica dos casos analisados

Nesta seção, apresenta-se a descrição dos casos analisados, reconstruídos a partir do desenvolvimento dos grupos de discussão com jovens do ensino médio. No esforço de apresentar e analisar o “quadro de orientação coletiva” dos grupos, revelam-se *habitus*, visão de mundo e experiências conjuntivas dos participantes da pesquisa. Nesse contexto, são apresentados os referenciais e as resultantes de composição dessas orientações coletivas juvenis, em caráter de identidade, representação social, processos de socialização e espectro ou posicionamento político.

6.2.1 Jovens Urbanas Politizadas

O primeiro grupo de discussão analisado correspondeu ao grupo formado por seis jovens do gênero feminino, estudantes do EMTI, denominado “Jovens Urbanas Politizadas”. Essa denominação se deve ao desenvolvimento de referenciais a partir dos quais se pode afirmar que essas jovens estudantes, enquanto sujeitos sócio-históricos em desenvolvimento, possuem

consciência de seus direitos, principalmente, quanto à liberdade de escolha e de expressão, relacionando a violação de direitos à questão de gênero e ao contexto social machista violento/violador da sociedade brasileira.

As jovens urbanas politizadas apresentam aspectos identitários que as aproximam do posicionamento político do movimento social feminista, como aprendizes sociais politizadas. Por isso, o quadro de orientação coletivo das jovens se apropria do direito à equidade, no meio social, como mecanismo de inclusão/valorização do gênero feminino nos diversos aspectos do desenvolvimento humano e social.

As jovens urbanas politizadas combatem os arquétipos femininos prescritos, historicamente, pelo patriarcado, cuja cultura de violação de direitos se perpetua na estigmatização do feminino ao modelo de mulher pura, servil, dócil, silenciosa, frágil, incapaz, obediente e sexual. É pela apreensão dos direitos da mulher que as jovens concebem o esclarecimento intelectual. As jovens desse grupo são movidas pelo sentimento e pela orientação político-cidadã de desbravamento de seus direitos em uma sociedade, hegemonicamente, dominada pelas narrativas machistas de poder e controle social. Juntas, elas expressam a orientação coletiva de jovens feministas na luta social pelo direito de equidade de gêneros.

Em referência aos processos de socialização, as jovens urbanas politizadas, em seus desenvolvimentos biográficos, demonstram semelhanças de constituição de habitus entre os membros do grupo, especialmente no que se refere à família, escola e vivência social juvenil. As qualidades de ser uma jovem politizada aproximam as jovens de uma ética de envolvimento com as questões que as tornam sujeito de direitos, nas concepções de direitos, em uma sociedade cujos valores machistas desejam moldá-las: obedientes, sexuais, inferiores, incapazes, apolíticas, recatadas e do lar. Essas experiências são descritas como pertencentes aos primeiros anos na educação escolar infantil e na formação rígida-cristã-tradicional familiar. Curiosamente, o papel social doméstico é atribuído às jovens como valor de proteção ao feminino, mas também em referência à sua fragilidade e pureza, evidenciando o primeiro arquétipo feminino: “anjo de pureza-inocência”. Os valores atribuídos a esse arquétipo acompanharão a mulher até o matrimônio, e os desvios de comportamento incidirão em ajuizamento de valores pela família, pelos próprios jovens, pela educação, pela igreja e pela sociedade em geral balizados pelo machismo.

Nesse contexto, os espaços de experiências conjuntivas das jovens urbanas politizadas se desenvolvem de forma a aproximar os valores e comportamentos do grupo. A vivência em um mesmo bairro, com seus pais e irmãos, sendo educadas nas mesmas igrejas e escolas,

constrói um cenário de vivência de aprendizagens territorial no qual a socialização familiar e escolar as une em torno de experiências correlatas. O compartilhamento dessas experiências as une na identidade de estudantes e jovens de bairro.

A exemplo disso, o grupo estudou, sobretudo, nas mesmas escolas de ensino fundamental, anos iniciais e finais, e, atualmente, médio. Dados levantados durante a pesquisa de campo revelaram que as jovens frequentam o mesmo centro de estudo de línguas estrangeiras e, especificamente, duas igrejas, uma cristã católica e outra evangélica. Possuem gostos culturais semelhantes, identificando-se como grupo social, de forma geral, com as mesmas bandas de música, gosto pelos estudos, apreço pela política e afeição pela literatura. É a experiência com a puberdade e a educação de ensino fundamental, anos finais, dos 13 aos 14 anos, que faz as jovens questionarem, de forma mais ou menos consciente, as diferenças socialmente construídas entre os gêneros. Especialmente na escola e na catequese, elas são direcionadas para “cursos”, “treinamentos” e “palestras” que reafirmem o papel de aprendizes do lar, boas esposas e companheiras fiéis. A narrativa construída pela sociedade é a de que a natureza feminina, naturalmente, deve ser direcionada de anjo, puro e casto, a tributo, na qual se evidencia o segundo arquétipo feminino: “minha mulher”, que caracteriza a “entrega” do gênero feminino à sociedade, dos cuidados do pai para os do marido. Especialmente nesse sentido, é pré-condição para o casamento que se apresente o terceiro arquétipo feminino: “moça de família”, que subentende a virgindade ou uma vida condigna à pureza e à castidade, já que a vida sexual no sentido religioso arremonta a mulher à procriação.

O ensino médio marca a ampliação de visão de mundo para as jovens urbanas politizadas, que apresentam, em suas biografias, sentimentos de ambivalência, conflitantes, entre seguir os valores traduzidos como tradicionais e conservadores ou o desejo de registrar suas personalidades com livre-arbítrio e coragem. É durante a juventude, também, que se evidencia, de forma mais intensa, o quarto arquétipo feminino: “objeto sexual”. Esse modelo é uma construção social complexa e paradoxal, que evidencia que ao feminino cabe a pureza estética na forma de se vestir, falar, andar e se portar socialmente, mas, de igual modo, diante da não observância dos preceitos sociais tradicionais, a mulher poderá ser julgada pela aparência e intitulada como “vagabunda”, alcunha relacionada à prostituição e vadiagem. Ser uma fonte de prazer sexual para o homem evidencia a construção histórica do patriarcado/do machismo sobre a mulher. Essa seria a razão primeira, segundo as jovens urbanas politizadas, para a manutenção do controle masculino na sociedade brasileira. Como instrumento de prazer, a mulher é remetida ao papel de ser dominada, controlada, subjugada, violentada e descartada.

Por tudo isso, politicamente, as jovens se sentem asfíxiadas pelas regras sociais que lhes tolhem a liberdade de ser jovem e mulher. Elas lutam, conscientemente, contra a supremacia da ideologia machista disseminada no meio social, que se apresenta em suas experiências conjuntivas sociais como violência psicológica e moral. Essas jovens possuem o sentido da cidadania global, preocupando-se com questões que afetam toda a humanidade, como os direitos humanos em sentido intercultural, além do senso de preservação da vida humana e do meio ambiente para as gerações futuras. Essa orientação coletiva associa o grupo “Jovens Urbanas Politizadas” à educação como meio de emancipação e transformação da própria realidade social.

Nesse contexto, o posicionamento político das jovens urbanas politizadas se expressa pela equidade de gêneros e plenas liberdades de expressão humana, evidenciando uma visão de mundo de e para diversidade, alteridade e diálogos interculturais na valorização de cada cultura. Feministas, elas se opõem à ideologia política na qual o gênero masculino é senhor e o feminino é servo, indicando o posicionamento de espectro político “de esquerda”, que caracteriza a defesa de igualdade social e equidade de gênero e a valorização da diversidade cultural e humana.

Portanto, como extrato social, as jovens urbanas politizadas representam a disputa pelo poder simbólico de liberdade e equidade, fundamento dos direitos humanos evidenciado na luta de gêneros, na qual o fenômeno do machismo exerce o seu poder por meio da coerção moral e religiosa e da estigmatização da mulher como não dotada de todos os preceitos que tornam o gênero masculino naturalmente completo, um equívoco denunciado pela visão das jovens. Por tudo isso, a crítica desenvolvida pelo grupo “Jovens Urbanas Politizadas” dota essas jovens de cidadania, que pretende o acesso aos bens imateriais e materiais do direito, configurado em nova cosmovisão de ser humano na qual a justiça, como luta social, torna iguais, em acesso e poder, os dois gêneros.

6.2.2 Jovens Urbanos Integrados e Divergentes

O grupo de discussão “Jovens Urbanos Integrados e Divergentes” desenvolveu dois tipos de orientação, de posicionamentos distintos, em face do habitus ou das concepções de cada um deles. O limite entre os quadros de orientação que emergiram nesse grupo de discussão é, de certa forma, tênue, ao distinguir jovens que convivem no mesmo território urbano, como meio social comum, mas com experiências conjuntivas distintas, principalmente, nos aspectos da socialização. Os jovens urbanos integrados apresentam orientações em completo

desenvolvimento com as normatizações sociais, cuja característica principal os faz reafirmar os valores da sociedade capitalista de classe, de mérito e de distinções socioeconômicas; e, na outra esfera, os jovens urbanos divergentes representam a sociedade brasileira parda e negra, cuja experiência com o território urbano os aproxima da identidade negra periférica vinculada ao movimento *hip-hop*.

Em um primeiro momento, os jovens integrados e os jovens divergentes poderiam estar referenciando os grupos Estabelecidos e *Outsiders*⁴² como membros que convivem no mesmo território urbano, meio social comum, e ainda na caracterização de que a orientação coletiva *divergente* se desenvolve com ações que os fazem desviar do caminho usual, divergindo do comportamento majoritário, como sujeitos sociais desviantes. No entanto, a complexidade dessa proposição incide maior estudo sobre o território urbano social que lhes é comum.

Em referência ao GD “Jovens Urbanos Integrados e Divergentes”, evidencia-se uma primeira orientação coletiva nomeada como jovens urbanos integrados, com três membros do gênero masculino, estudantes de 15 e 16 anos. Esses, por sua vez, apresentam a concepção de valores e, de igual modo, de comportamentos que os acomoda ao meio social em face da inconsciente – julgada necessária – conformação social, entre outros fenômenos; e, a segunda, nomeada como jovens urbanos divergentes, também com três membros do gênero masculino, jovens de 18 anos, que apresentam percepção que os afasta, progressivamente, das experiências de adaptação de seus pares, à medida que convivem nos espaços urbanos e se desenvolvem como sujeitos sociais que divergem e não combinam, naturalmente, com os modelos sociais tradicionais, apresentados como via única para o desenvolvimento humano e social juvenil.

Aspectos identitários dos jovens urbanos integrados os relacionam ao sentimento de pertencimento ao meio social, enquanto colaboram com o incremento da sociedade, se apresentando ou se desenvolvendo como jovens aprendizes solidários-obedientes-comprometidos-responsáveis aos aparelhos do estado, principalmente, à família, à escola e à ordem social, ou força policial. O quadro desse coletivo orienta os jovens no meio social, principalmente nas escolas, a atuarem aproveitando as oportunidades e realizando-as como fundamentais para os seus projetos futuros: universidade, emprego público e constituição de uma família. Eles se guiam por capacitação múltipla, produção exemplar e obediência e precisam dos sinais externos (de aprovação) de pais, professores e policiais, confirmando o

⁴² Segundo Elias e Scotson (2000, p. 9), *outsiders* são os *não membros* da *boa sociedade*, os que estão fora dela. Trata-se de um conjunto heterogêneo e difuso de pessoas unidas por laços sociais menos intensos do que aqueles que unem o *established ou estabelecido/a*. A identidade social desses últimos é a de um grupo. Eles possuem um substantivo abstrato que os define como um coletivo: são o *establishment*, “*estabelecimento*”. Os *outsiders*, ao contrário, existem sempre no plural, não constituindo propriamente um grupo social.

desenvolvimento de seus papéis sociais, como aprendizes cordiais. Por isso, esses jovens se orientam por competição e mérito, perfazendo uma trajetória de sucesso escolar e comportamento social exemplar, vivendo a ética cristã de gratidão no espírito capitalista. Os jovens urbanos integrados expressam a orientação coletiva de jovens aprendizes sociais-cordiais.

Os jovens urbanos divergentes apresentam aspectos identitários que os relacionam, principalmente, ao espaço periférico urbano, em uma relação de representação de raça, cor, etnia e identidade cultural *hip-hop* como jovens avulsos ou não estabelecidos nos parâmetros sociais vigentes. Mais do que representar grande parte da população brasileira, eles representam a identidade da escola pública urbana, na qual o elo dos jovens encontra-se nas manifestações de rua, no grafite, nas rodas/batalhas de rima, nas trocas de experiências e vivências com a irmandade de bairro. Essas experiências são vividas dentro do contexto de que são avaliados pela aparência, sendo-lhes comum a discriminação e o preconceito social.

Os jovens urbanos divergentes também têm sonhos: querem estudar e trabalhar, mas compreendem-se felizes como tribo urbana, que possui códigos de comportamento e de manifestação de vontades associados ao livre-arbítrio, que nega a padronização da vontade/liberdade juvenil, em muitos aspectos lembrando o grupo *Outsiders*. O quadro de orientação coletiva dos jovens urbanos divergentes recusa a sociedade capitalista de mérito e suas regras que selecionam e excluem, principalmente, os jovens com identidade negra *hip-hop*, evidenciando a orientação de que eles não se encaixam em um universo no qual não se pode sentir a vida, por isso, se guiam pelos ideais de que a escola é lugar de interação social, e nisso está a melhor aprendizagem. Os jovens urbanos divergentes, ao expressar a orientação coletiva de jovens periféricos negros *hip-hop*, vivenciam que a sociedade, de maneira geral, afixa o rótulo de valor humano inferior. A orientação coletiva nomeada divergente representa a interseccionalidade de exclusão presente na sociedade de classes brasileira, na qual a aparência é utilizada como critério de distinção/discriminação. A disputa de poder social faz com que a orientação coletiva desses jovens tenha, inclusive, uma autoimagem enfraquecida e estigmatizada a merecer menos no meio social, porque eles não valorizam o acúmulo de capital, mas o desenvolvimento humano em suas múltiplas dimensões.

Nesse contexto, os jovens urbanos integrados caracterizam a socialização primária, nas famílias, como semelhante, embora tenha sido desenvolvida em espaços distintos, dois jovens na área urbana e um na área rural. No entanto, os valores delineados pelos pais compuseram um quadro de verossimilhanças no desenvolvimento biográfico exatamente no centro urbano, ou na cidade, que representa a consciência coletiva desse tipo social ao associar o espaço urbano

ao desenvolvimento pessoal e profissional dos seus membros como expressão de oportunidade democrática natural ao mérito. A experiência com o território urbano e as diretrizes da sociedade contemporânea, como delineadores da vida juvenil, compuseram esse modelo de orientação coletiva de jovens em permanente acomodação/conformação de sentidos, valores e comportamentos. A identidade de jovens competitivos e ávidos por formação os insere no contexto de sociedade capitalista seletiva como aprendizes sociais, que aceitam e defendem o processo de socialização em face da ordem e disciplina social. Esses jovens são uma geração que se identifica com esse lugar comum, historicamente, construído e valorizado, que recebeu inúmeras roupagens na modernidade, mas que se relaciona com a ética cristã e o espírito do capitalismo.

Os jovens urbanos integrados constituíram-se desse modo por uma necessidade cultural, no que se refere à socialização, advinda dos valores de integração social, da família com os aparelhos ideológicos do estado, especialmente a igreja e a escola. As características comuns são a dependência afetiva aos valores integradores familiares-religiosos-políticos éticos e morais. Como extensão desses parâmetros, a orientação coletiva é de atuarem no meio social como jovens diametralmente integrados às normas sociais como estilo irrefutável de vida. É indissociável a fé cristã ao pensar, sentir e agir na vida social. Esses jovens são, por isso, exemplos de responsabilidade, comprometimento e produtividade, principalmente, na formação técnica, profissional e acadêmica do ensino médio em tempo integral. São os alunos solidários a toda e qualquer proposta advinda das instituições legalmente constituídas. Isentam-se, no entanto, de experimentar, maiormente, os pequenos prazeres juvenis, possuem aversão ao consumo de álcool e cigarro e jamais consentiriam o uso de drogas ilícitas. Orgulham-se da própria produtividade como estilo de vida, por isso são competitivos e se alimentam da notoriedade.

Nesse sentido, os jovens urbanos integrados possuem um quadro de referência ética e moral rígido, por isso, comportam-se de modo a sempre exigir punição para os que se encontram em estado de desajustamento social. Não consentem que, perante um ato de delinquência juvenil, haja relação com possíveis desestruturas sociais e familiares. Perante os valores aprendidos em família e vivenciados na fé religiosa, todos devem cumprir o seu destino com gratidão e fé, pois somente assim poderão progredir na vida e corresponder em gratidão. Em razão desses postulados, os jovens condenam facilmente e compreendem que as práticas que desviam as pessoas da ordem social natural acontecem em razão da punição que não corrige verdadeiramente. Apontam, sobretudo, que os jovens, de maneira geral, possuem direitos em demasiada e que esse excesso de liberdade pode conduzi-los à vida do crime, por isso, defendem

a educação para além da oportunidade de formação acadêmica e técnica, como instrumento de desenvolvimento moral e ético. Ser estudante do EMTI pode ser considerado um sacrifício louvável, desde que o jovem valorize essa oportunidade como etapa natural da vida social.

Os jovens urbanos integrados se cobram por sempre produzir mais e melhor, pois representam seus pais e sua casa. A honra que desejam produzir em tudo o que fazem os torna preocupados e ansiosos, mas a orientação coletiva do grupo considera que essas preocupações são próprias da vida em seu desenvolvimento, por isso, a autocobrança deve aumentar com as responsabilidades. De todo modo, eles já desenharam o futuro de sucesso, com ingresso em universidade e aprovação em concurso público. Quando atingirem a estabilidade e, após a constituição familiar, poderão usufruir do sucesso, pois terão cumprido a missão de suas vidas.

Os aspectos sociais que caracterizam os jovens urbanos integrados evidenciam a permanente capacidade dos indivíduos de se tornarem sujeitos sociais formatados para incorporar os capitais para o desenvolvimento das estruturas sociais, excetuando-se, o mais possível, o que poderia condicionar o julgamento da própria realidade social, da forma como a sociedade se estruturou em classes e em como esse sistema gera inclusão e exclusão social. Na contemporaneidade, essa orientação integra-se ao meio social produtivo, o desenvolvimento das habilidades para o êxito, em face do próprio mérito. Para eles, deve-se desenvolver a eficiência como estilo de vida e a produção crescente como resultado.

Um dos princípios a serem desenvolvidos maiormente é a forma de vida como expressão de produção unilateral de bens e riquezas, do indivíduo para a sociedade e dessa para o estado. Nesse processo de desenvolvimento humano e social, os jovens urbanos integrados orientam-se pela premissa de que devem ser indivíduos neutros ou isentos politicamente, já que essa condição inspiraria a aprovação ao que está estabelecido como socialmente natural. Por tudo isso, as personalidades dos jovens, em alusão a uma consciência coletiva social em ser integrado, são ligadas ao dever com a gratidão e a obediência, a despeito da percepção de sentimentos juvenis próprios.

Nesse contexto, o posicionamento político dos jovens urbanos integrados, em caráter de seu aspecto estrutural funcionalista à organicidade social, é “de direita”. Sob a ideologia que exprime a ética cristã no espírito do capitalismo, nenhuma das questões contemporâneas, como diversidade, alteridade, direitos humanos, equidade de gêneros, sustentabilidade ambiental, entre outras, podem estar acima do capital e do lucro. No sistema capitalista de lucro, todos os aparelhos do estado, incluindo-se família, igreja, escola, polícia, entre outros, irão justificar o sistema, afirmando que todas as decorrências são naturais e tradicionais. Os jovens aprendizes sociais tipificam o posicionamento político “de direita” como aquele no qual estão todas as

oportunidades de desenvolvimento e sobre o qual estão as bênçãos da igreja, da família e das pessoas de bem.

Portanto, o quadro de orientação dos jovens urbanos integrados é a própria mensagem de como o processo de socialização e constituição do *habitus* se estrutura como desdobramentos da educação familiar, educacional e social, de forma mais latente, revelando o funcionalismo e a organicidade social. Em conformação à reprodução social, as instituições transmitem/reforçam/programam/padronizam o capital cultural ideal, em face de seus valores, aos jovens, como processo de transmissão cultural e construção de gostos e sentidos que se repetem em comportamentos, mais ou menos, desejados. Essa programação pretende, sobretudo, garantir o continuísmo social, ainda que o percurso seja de sacrifícios a serem compensados pelo mérito do esforço.

Já os jovens urbanos divergentes podem ser concebidos como de grande diversidade cultural e humana, com trajetórias escolares que evidenciaram reprovação, no ensino público e privado, redundando em defasagem idade-série e total apatia de seus membros em relação à escola e à educação escolar formal. A principal característica desse grupo social faz referência à dificuldade em assimilar os hábitos característicos dos jovens agregados socialmente. Os jovens urbanos divergentes, à medida que se relacionam com o meio social, se tornam membros menos funcionais à comunidade, desenvolvendo uma visão de mundo na qual se nega a relação de hierarquização entre o jovem e os aparelhos ideológicos do estado, que gerariam a ordem social, principalmente a escola e a polícia.

A personalidade desenvolvida não se encaixa nos ditames sociais, gerando jovens que pretendem desenvolver projetos de vidas próprios, caracterizados por sentimentos de liberdade e autoexpressão criativa, alheios à oferta da educação do ensino médio em tempo integral, considerada tradicional e sem sentido para os seus propósitos de experiência com a felicidade.

Curiosamente, o que relaciona o *habitus* do grupo jovens urbanos divergentes é, em maior grau, a relação que possuem com a ideia de que podem ser uma sociedade livre, desprovida das ambições que arregimentam o jovem a seguir uma via única, cujos alicerces se perfazem pela primeira socialização na família e segunda socialização na escola, na igreja e nas relações sociais, tornando o jovem um produto para a inserção no mundo do trabalho. O quadro de orientação desse grupo propõe viver desprovido das pretensões e ambições sociais, que dariam sentido ao continuum do contrato social estabelecido pela e na sociedade moderna. Em certa medida, eles questionam a própria sociedade e os modelos de vida, que devem primar pela formação para produção ou reprodução social.

O *habitus* dos jovens urbanos divergentes os torna sujeitos sociais paradoxais perante a vida social preenchida por regras, que gerenciam a sociedade. Nesse sentido, eles recusam o sistema de normatizações sociais que arregimentam o ser humano ao meio de produção capitalista, uma vez que afirmam ser essa a causa das diferenciações humanas e exclusões sociais. Por tudo isso, os jovens questionam os aparelhos do estado que os socializam e os constituem sujeitos em desenvolvimento para a produção que negam. Não faz sentido, nesse contexto, corresponder às ambições sociais, às regras familiares, à formação educacional ofertada e à perspectiva de viver sem a experiência com a anárquica felicidade juvenil.

Os jovens urbanos divergentes concebem a vida a partir dos parâmetros de um livre-arbítrio que não os isenta das responsabilidades advindas de suas escolhas, mas corresponde à visão de mundo como seres livres para escolher, sentir e viver o momento. Eles ratificam que não se encaixam em uma formação educacional que não lhes presentifica com as aprendizagens significativas úteis para os seus projetos de vida. Reprovam a atuação da polícia como agente do estado que amplia os preconceitos em face das abordagens pela aparência, que estigmatiza, negativamente, a cultura *hip-hop*.

Considerados desajustados sociais, os *jovens urbanos divergentes* não compreendem que a educação de discursos e a repetição possam formar o ser humano em sua plenitude, por isso, valorizam o autoconhecimento como forma de desenvolvimento para a vida. Nesse sentido, compreendem as razões pessoais e sociais que convertem jovens para o uso de drogas ilícitas e até para a delinquência, não afirmando que a punição não é necessária, mas ratificando que os excluídos são um extrato da sociedade brasileira, gerados no próprio processo de inclusão e exclusão social capitalista. Na visão de mundo dos jovens urbanos divergentes, não deveriam existir excluídos sociais, já que viver é a busca por uma plenitude que se encontra em cada indivíduo e deve ser expressada por meio de justiça, igualdade e oportunidade para todos.

Assim, o posicionamento político dos jovens urbanos divergentes se caracteriza como “de esquerda”, lembrando que, no parlamento Francês, após a Revolução Francesa, sentavam-se à esquerda todos os representantes do povo, que se identificavam com as ideias contrárias ao antigo regime, nas ideologias da religião e do rei. Em muitos aspectos, a posição política desses jovens é anárquica, sobretudo porque reagem ao sistema social como aqueles que não concebem as injustiças sociais que geram exclusão e invisibilização das necessidades de famílias e jovens periféricos. Eles são, de igual modo, ligados à sustentabilidade ambiental e à defesa das liberdades civis, à semelhança do tipo jovens politizadas.

Portanto, nesse contexto, o jovem urbano divergente representa o pensamento combativo a uma sociedade constituída pela imposição de estilos de vida para manter

privilégios e poder, hierarquicamente, organizados. Todos os aparelhos ideológicos do estado moderno, em face, fundamentalmente, do artifício de ser sociedade disciplinar, tais como a família, a escola, a polícia, a igreja e o próprio estado, estariam interligados pelos princípios da vigilância para a produção. Na crítica dos jovens divergentes, as pessoas teriam sido atomizadas e programadas ao sistema no qual estariam desvinculadas de personalidade própria para executarem, enfim, os mesmos papéis que manteriam os extratos sociais em equilíbrio, em alusão à luta pelo acesso aos bens culturais, econômicos e políticos. A mensagem de autolibertação que os estudantes divergentes defendem enxerga que os espaços simbólicos sociais representados por família, escola e cidade estão preenchidos pelos conflitos que geram valores aceitos pelo senso comum como certos e imutáveis.

Enfim, a perspectiva de constituição de uma sociologia da juventude, de igual modo, foi extraída dos grupos de discussão analisados, revelando, sobretudo, existir, como categoria social geracional, a composição dos grupos de jovens tanto no universo escolar quanto no social, em especial no ensino médio em tempo integral. Os jovens revelaram um exercício de desenvolvimento biográfico em face da diversidade cultural e humana, mas também em referência aos aspectos políticos que constituem a sociedade. Essa sociologia da juventude apresentou biografias e quadros de orientação que tanto representam a transmissão cultural e a reprodução social como revelam a voz de uma juventude plural que pretende autonomia e emancipação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O nome de Karl Mannheim está fortemente associado à Sociologia do Conhecimento, mas o autor pode, também, ser considerado um pioneiro da Sociologia da Juventude (WELLER, 2007). Nesse sentido, os grupos de discussão ganharam uma nova perspectiva teórico-metodológica, como método de geração de dados, a partir das investigações realizadas por Ralf Bohnsack nos anos de 1980, sobre juventude (WELLER, 2005).

Grupos de discussão com jovens, interpretados na perspectiva do método documentário, refletem quadros de orientação coletiva, visão de mundo e, de igual modo, *habitus* (BOURDIEU, 1999; BOHNSACK, 2020). A observação da realidade social e histórica dos pesquisados representa interpretação e análise de um mundo que é simbólico (ROSENTHAL, 2014) e que expõe os jovens como representantes do meio social no qual vivem, assim como membros de uma mesma geração (WELLER, 2005, 2007).

A esse respeito, Weller (2007, p. 1) informa que, ainda em seu trabalho inicial sobre a Sociologia da Juventude, Mannheim “desenvolve o conceito de gerações”. Além disso, outra contribuição proeminente para a Sociologia da Juventude é realizada no período de exílio do autor na Inglaterra. As contribuições de Mannheim fazem referência à atualidade e pertinência dos estudos sobre os jovens contemporâneos “em suas distintas interfaces de gênero, classe, raça/etnia, dentre outras” (WELLER, 2007, p. 1). Essas premissas, desse modo, relacionam aos grupos de discussão desenvolvidos com jovens, a partir dos anos 1980, o desenvolvimento de uma Sociologia da Juventude – conhecimento de/sobre juventude – em caráter de estudo de gerações.

O conhecimento de juventude, sistematizado e analisado como dados dos grupos de discussão “Jovens Politizadas” e “Jovens Urbanos – Integrados e Divergentes”, no nível documentário de interpretação e análise, representa conhecimento empírico de capital cultural incorporado (BOURDIEU, 1999), valores que influenciam comportamentos e geram identidade, representação social, quadros de referenciais coletivos, entre outros (BOHNSACK, 2020).

A abordagem de pesquisa qualitativa reconstrutiva compreende, nesse sentido, os jovens como sujeitos sociais históricos e os referencia como partícipes da sociedade capitalista que os incorpora, socializa, forma e transforma. Na pesquisa social reconstrutiva, objetiva-se investigar e compreender os jovens dentro de seu contexto social, experiencial e histórico. Se na interpretação formulada, o conhecimento dos dados apresenta um sentido imanente, textual e discursivo, é na interpretação refletida e na análise comparativa que as experiências do cotidiano e o desenho da realidade social e histórica juvenil se apresentam em conhecimento,

que deve ser sistematizado de forma documentária (BOHNSACK, 2020). Essa interpretação e essa análise compõem orientações coletivas, referenciais, habitus e visão de mundo e, nessas, o pesquisador social esboça, de forma especial, uma Sociologia da Juventude.

Neste estudo, cujo objetivo era compreender o entendimento dos jovens do ensino médio em tempo integral sobre a oferta da disciplina de educação em direitos humanos – assim como o entendimento do jovem sobre direitos humanos no meio social –, evidenciou-se um conhecimento de juventude que apresenta grupos de jovens urbanas politizadas e urbanos integrados e divergentes em um meio social complexo, paradoxo e dinâmico, a sociedade de classes, baseada no mérito e na distinção de gênero, cor, raça e identidade, entre outros. Evidenciaram-se, sobretudo, quadros de orientação coletivo juvenis que relacionam a interseccionalidade de diversas formas de opressão se inter-relacionando, expondo múltiplas formas de violação de direitos, especialmente, comprovados pela discriminação, subalternização e inferiorização do ser.

O entendimento da função social da educação em direitos humanos na vida dos jovens investigados, nesse contexto, se relaciona ao campo que transcende os muros da escola e se evidencia como campo de continuidades e rupturas na sociedade capitalista, considerada pelos pesquisados, por vezes, tradicional-conservadora, inclusive violadora dos direitos básicos dos jovens, mas essencialmente seletiva. Por tudo isso, a atribuição da EDH é de ser educação significativa ou aprendizagem para a vida. O conhecimento sobre educação em direitos humanos é instrumento de esclarecimento, conscientização, empoderamento, reflexão-ação, práxis de emancipação, empatia, valorização da identidade e diversidade cultural e humana, entre outros para os diálogos interculturais e as interações sociais em uma sociedade que provoca experiências distintas para cada um dos grupos de jovens pesquisados, principalmente, na experiência de unidade e conexão geracional (WELLER, 2010).

Quanto ao objetivo de pesquisa, as jovens urbanas politizadas afirmam que a relação com a educação em direitos humanos no EMTI é de formação de cidadania ou de aquisição/percepção de direitos dos jovens e da mulher na luta social pelo direito de equidade entre os gêneros. Ela é uma educação considerada fundamental para a (trans)formação do estudante em sujeito de direitos humanos. Experiência homóloga foi a dos jovens urbanos integrados e divergentes, distinguindo a função social da educação em direitos humanos ofertada no EMTI para cada um dos grupos. Para os jovens urbanos divergentes, a educação em direitos humanos é conhecimento que se deve levar para a vida, principalmente como conhecimento que afirma o direito de liberdade e de escolha dos jovens, sobretudo, em face da sua identidade cultural. No entanto, para os jovens urbanos integrados, ela corresponde à

relação de garantia de direitos para os estudantes na consecução de seus projetos presentes e futuros, evidenciados na oferta e garantia de educação e segurança pública de qualidade.

De maneira geral, o conhecimento de juventude das jovens urbanas politizadas e dos jovens urbanos integrados e divergentes é de apercepção quanto a ser sujeito de direitos na atualidade, já que há a compreensão de que os jovens se encontram em processos de desenvolvimentos múltiplos. As afirmações “Você nasceu mulher, já não tem direitos”, segundo as jovens urbanas politizadas, “Levar bote da polícia, só por causa da aparência”, jovens urbanos divergentes, e “Ser jovem em Taguatinga e viver com medo”, jovens urbanos integrado”, expressam, entre outros aspectos, a compreensão da inobservância de direitos para os jovens no território urbano e no meio social.

Nesse contexto, o quadro de orientação dos jovens urbanos divergentes apresenta uma versão de grupo social juvenil que pertence aos centros urbanos contemporâneos brasileiros, assim como é bastante representativo, tanto da diversidade cultural e humana quanto dos perfis de sujeitos sociais existentes na sociedade, principalmente, por representar em si o fenômeno de antagonismo às normas sociais, resultando em exclusão e marginalização social, de forma especial, em razão da aparência ou da identidade juvenil periférica negra *hip-hop*. Em muitos aspectos experienciais e socioculturais, esses jovens apresentam características que os aproximam dos: *outsiders*, não estabelecidos, fluídos/líquidos ou avulsos sociais, principalmente, porque não se trata, exclusivamente, de seguir, ou não, as regras e normas sociais, mas de vivenciar como grupo social, sobretudo, no território urbano no qual vivem, a segregação social estrutural, em virtude da raça, da cor e das condições socioeconômicas, gerando um sentimento de exclusão moral da cidadania brasileira.

Para os jovens urbanos divergentes, o seu principal direito encontra-se na possibilidade em vivenciar o livre-arbítrio, concebido como o limite entre o legal e ilegal. Esse grupo necessita curtir tudo hoje, como forma de vida, como filosofia de jovens que vivem na escassez material e imaterial do direito, indicando, também, que o excesso de ações irrefletidas compensa estados emocionais em contínuo desequilíbrio, porque, todo o tempo nas relações sociais, eles são discriminados como movimento social *hip-hop*. Nesse direito à liberdade de expressão, principalmente na experiência de ser jovem, negro, pobre, periférico e utópico, desenvolver o próprio caminho, em liberdade plena e absoluta, é um embate cotidiano, porque pais, professores, pastores, polícia e Estado, de maneira geral, cobram ajustamento aos padrões sociais e produção. No entanto, o conhecimento de juventude dos jovens urbanos divergentes baseia-se em questionar a validade das forças estruturantes sociais, que são funcionais, em se

sobrepôr aos princípios que tornam válidas a liberdade e expressão dos sujeitos na sociedade capitalista de classes e a produção.

Nesse sentido, o quadro de narrativas de utopias dos jovens urbanos integrados contrasta com o quadro dos jovens urbanos divergentes, que expressam narrativas de distopias, descritas como: segregação, exclusão e distinção pela aparência, indiferença e discriminação social e escassez e inviabilização de direitos, gerando o sentimento de que eles são intrusos em um mundo de brancos que se afirmam bem-sucedidos/felizes. A esse respeito, os jovens urbanos divergentes são atuantes politicamente, utilizando-se das batalhas de rima para falar das questões sociais, informando e refletindo acerca dos sentimentos que lhes são comuns e relacionando que da ausência do estado na periferia surge a resistência de um povo, que tem nas ruas seu espaço de expressão, ainda que lhes falte organização para a militância. Nesse contexto, eles se descobrem como movimento social.

O quadro de orientação dos jovens urbanos integrados, entretanto, apresenta em si os fenômenos que estruturam o continuum da sociedade, tanto da conformação quanto de uma acentuada e defendida coesão e reprodução social como grupo de jovens agregados, sobretudo, ao desenvolvimento humano e social nos parâmetros da ideologia capitalista de instrução, treinamento, competição, mérito, inserção, notadamente, para a produção de bens e riquezas e manutenção/ascensão social. Ressalta-se, a esse respeito, que se trata, em maior ou menor grau, de comportamento social advindo das socializações primárias e secundárias, gerando valores e comportamentos, como fenômenos que se registram nos sujeitos sociais, de forma inconsciente e coletiva, e gerando o sentimento de pertencimento à sociedade, à pátria e à cultura capitalista.

Esse quadro de orientação coletiva identifica os jovens como solidários e cordiais aos aparelhos ideológicos do Estado, entre eles: a família tradicional, a igreja cristã, a educação de normas/méritos e a força coercitiva/protecionista do estado e a polícia, inferindo-lhes a perspectiva de sujeitos sociais legalistas. Jovens urbanos integrados representam a forma exitosa como os processos de socialização vão moldando, de modo irrefletido, os valores, os comportamentos e as ações dos jovens estudantes nas interações e no meio social.

Para os jovens urbanos integrados, o seu principal direito é viver a ética cristã no espírito do capitalismo, em caráter de desenvolvimento da organicidade social. Com a visão estrutural-funcionalista, o jovem integrado necessita da ordem social para o progresso, compreendendo a sociedade como um organismo estável em suas instituições sociais sólidas. Como jovens organicistas, o papel social fundamental é o de que são aprendizes sociais cordiais e, durante seu aprendizado, estão dispostos a vivenciar qualquer sacrifício como forma de honrar os princípios morais e éticos aprendidos/vivenciados na família cristã. Toda essa vivência deve ser

referendada pela gratidão a Deus, à vida, à família e às próprias oportunidades na/da sociedade em geral. Afirmam-se felizes, principalmente, com todas as chances ofertadas pela sociedade, na qual a educação é instrumento para a construção de seus projetos presentes e futuros. Por isso, defendem a escola como disciplinadora e conteudista.

Nesse contexto, no espírito do capitalismo, nos atributos de capacitação, produção e recompensa e, principalmente, na ideia de que a sociedade é justa para todos e cabe ao jovem ser um sujeito neutro-cordial e obediente, eles mergulham na conformação social e se tornam o exemplo de que a disciplina, a punição e a recompensa, também, são mecanismos regulatórios para distinguir os jovens. Essa distinção se realiza, sobretudo, quanto à capacidade de indexação de valores para a obediência e a produção, distinguindo, como fenômeno natural e tradicional da sociedade contemporânea, a necessidade de ajustar os jovens ao sistema.

O quadro de orientação coletiva das jovens urbanas politizadas demonstra que as socializações advindas da família, da escola e da igreja na formação do arquétipo feminino ou do modelo de ser feminino ajustado e correto, segundo os padrões socioculturais brasileiros, devem formar meninas (mulheres): dóceis, obedientes, prenyadas, solidárias, servis, castas, silenciosas, entre outros atributos, evidenciando que, durante a biografia do gênero feminino, deve haver a figura masculina se interpondo ao gênero feminino como: forte, inteligente, capaz, livre, líder, entre outros. A ruptura, no entanto, com o modelo servil feminino, baseado nos ideais machistas, oriundos do patriarcado, se inicia, de forma geral, na puberdade, período no qual a mulher se torna fértil, conforme o habitus das jovens pesquisadas.

É no acesso à educação escolar formal, de forma especial, no ensino médio, que as jovens passam a questionar a validade dos arquétipos apreendidos socialmente. O conhecimento/esclarecimento passa a (re)orientar a posição passiva-acolhedora de informações formativas, inclusive questionando a legitimidade das próprias instituições, que delimitam o gênero feminino. A jovem mulher politizada, assim como o direito, a cidadania e a democracia, se encontra em um processo político contínuo de desenvolvimento e aprimoramento, dinâmico aos valores sociais. De forma especial, as jovens urbanas politizadas são interconectadas e se utilizam das tecnologias da informação e da comunicação para lerem, estudarem, pesquisarem e se aprofundarem nas questões dos direitos da mulher, assim como para compreender que estão envolvidas em um movimento planetário de sustentabilidade humana, no qual os direitos do gênero feminino estão em permanente ameaça. Por tudo isso, elas apresentam-se como cidadãs do mundo, ativistas políticas feministas e vozes de geração.

O direito, para as jovens urbanas politizadas, encontra-se na equidade de gêneros, mas também, como jovens mulheres pobres de escola pública, na exigência de educação de

qualidade, além da possibilidade de serem livres ao caminharem pelas ruas em identidade feminina. Nesse sentido, a partir desse conhecimento de jovens politizadas, não se permitem ser silenciadas por nenhum homem ou instituição, assim como não se permitem viver indiferentes aos clamores das mulheres pelo mundo. Elas se baseiam em justiça, solidariedade e luta social, em processos emancipatórios, defendendo que o lugar da mulher é onde ela deseja estar e que o mundo é território de luta social pela igualdade de direitos.

Portanto, o conhecimento de juventude interpretado e analisado por meio do método documentário na pesquisa social reconstrutiva foi sistematizado em conteúdo teórico-conceitual, sobretudo a partir da voz dos jovens. Nessa perspectiva, a análise comparada dos grupos de discussão possibilitou a identificação de quatro orientações centrais, respectivamente, vinculados às temáticas ensino médio, ensino médio em tempo integral, direitos e educação em direitos humanos.

Ensino médio

A orientação central que emergiu da comparação entre os grupos de discussão acerca da temática ensino médio foi “*A função do ensino médio é preparar para a educação superior*”. Curiosamente, o objetivo da última etapa da educação básica escolar é a formação do estudante de ensino médio, tanto para o prosseguimento nos estudos quanto para o mundo do trabalho, além de fornecer conhecimentos relevantes para a vivência social. Essa obviedade, no entanto, é questionada todo o tempo pelos grupos, que interrogam a validade da educação ofertada, a qualidade do currículo e da organização escolar em educação integral, a semestralidade, a didática docente e a ausência de diálogo entre estudantes e o pedagógico escolar.

Esse tipo é característico dos estudantes de 15 a 17 anos que gostam de estudar, se consideram “pesquisadores”, entendem e discutem política e exacerbam seus posicionamentos políticos, “de esquerda”, feminista das jovens politizadas, e “de direita”, na ética cristã e no espírito do capitalismo dos jovens cordiais integrados. Ambos, sob a força do *habitus* coletivo e dos objetivos de vida, questionam a qualidade do ensino médio e a validade da educação integral nessa etapa, principalmente, porque a educação de ensino médio é para eles uma oportunidade, um espaço de desenvolvimento múltiplo. Essa orientação se caracteriza, sobretudo, pelo apreço aos estudos e à escola. São estudantes que buscam a formação múltipla, inclusive são aqueles que dominam um idioma, escrevem poemas e músicas como *hobby* e são conhecidos no meio acadêmico como alunos produtivos e solidários ao processo escolar. Nesse

contexto, reconhecem a educação como direito fundamental e exigem que o estado proporcione educação de qualidade, não como favor, mas como direito positivado em lei.

Ensino médio em tempo integral (EMTI)

A orientação central advinda do tema ensino médio em tempo integral foi “*O EMTI é cansativo e suga mais tempo*”. Tal perspectiva é homóloga e gera os quadros de orientação coletiva de jovens politizadas e jovens urbanos integrados e divergentes. Especialmente, para os jovens integrados, o quadro de orientação coletivo afirma que a educação é a via de desenvolvimento naturalmente instituída pela sociedade para o jovem, como aprendizes sociais, eles inclusive defendem o programa de EMTI, considerado cansativo por todos os jovens, mas que é compreendido como sacrifício necessário ao estudante em processo formativo. Para as jovens politizadas e os jovens divergentes, o EMTI é cansativo e suga mais tempo, gerando um sentimento coletivo de frustração, porque retira o tempo de estudo dos jovens para a preparação para os exames de acesso à universidade, assim como retira o tempo de vivência do jovem no espaço urbano, considerado território de troca e aprendizagem social. O paradoxo evidenciado por essa orientação coletiva subentende o distanciamento entre os projetos de vida dos jovens e a proposta de ampliação do tempo de permanência na escola, como educação integral, que repete a didática e o *modus operandi* de ensino e aprendizagem da base comum, que é tradicional, inviabilizando a ampliação de oportunidades de estudo, melhor qualificação e experiências de aprendizagens inovadoras em face da formação integral do jovem.

Especialmente, para os jovens divergentes, o EMTI deveria oportunizar aos estudantes a formação técnica-profissional no ensino médio, porque isso representaria o atendimento dos jovens não estabelecidos, que não desejam ingressar na universidade. No entanto, foram os jovens integrados que apontaram a experiência com o EMTI como cansativa, mas que desenvolveu aprendizagens significativas, nas quais os estudantes constroem o próprio aprendizado, protagonizando projetos embasados por diversas ciências, arte e música.

De maneira geral, essa orientação coletiva sugere que a educação de EMTI seja pensada para o jovem, que deseja aprender fazendo em oficinas das aprendizagens ligadas à vida. É, sobretudo, uma perspectiva que questiona a própria validade da escola/da educação, informando que o processo de ensino e aprendizagem deve ser melhor aproveitado com informações, conhecimentos e aprendizagens que dialoguem com os projetos de vida juvenis.

A orientação coletiva oriunda da narrativa dos jovens se aproxima do pensamento de Anísio Teixeira e Paulo Freire na proposta de educação integral e em tempo integral, na formação

das dimensões humanas, em tornar a escola um espaço-tempo de acolhimento da comunidade e desenvolvimento da arte, da cultura e da ciência, e, de igual modo, no papel da escola/educação em promover a práxis de libertação e emancipação coletiva de sujeitos sociais históricos.

Direitos humanos

A orientação central sobre a temática direitos humanos, segundo os participantes da pesquisa, revela que “O jovem não é reconhecido como sujeito de direitos”. Para as jovens politizadas, todo o processo cultural de socialização do gênero feminino é violador, porque estabelece arquétipos femininos durante toda a trajetória de vida. A percepção dessas jovens quanto a ser sujeito de direitos, de forma concreta e material, se evidencia no ciclo de violência doméstica, mas também sociocultural, quando, na própria sociedade, a mulher é subalternizada aos papéis sociais a ela interpostos como naturais e tradicionais, indiciando a desigualdade entre os gêneros. Assim como, os jovens divergentes consideram que o direito do jovem é nenhum, principalmente, a partir da vivência cotidiana com indiferença e marginalização social em razão da cor, da etnia, da identidade cultural e das condições socioeconômicas desfavoráveis. A escassez de condições materiais se soma ao desrespeito e à desvalorização da diversidade cultural e humana. Em certa medida, os jovens divergentes não seriam improdutivos, mas estariam questionando a forma como o sistema social brasileiro se equaliza na concentração de direitos para alguns grupos sociais privilegiados, evidenciando uma sociedade na qual a cidadania concreta e material tem cor e endereço.

Por fim, apresenta-se a perspectiva ortodoxa-republicana dos jovens urbanos integrados, que, na consecução de sua ética cristã no espírito de desenvolvimento do capitalismo, percebem que o espaço urbano violento e amedrontador usurpa deles o direito de realizar seus projetos em consonância com o aprendizado social esperado. Essa perspectiva dos jovens integrados infere-lhes o papel de sujeito social ajustado, que necessita da melhor e maior intervenção do estado e que garanta-lhes, durante o processo de aprendizado e inserção social, não ser vítima, por exemplo, da violência urbana, e, nisso, o estado estaria falhando, assim como na punição aos que ficaram no meio do caminho, sejam mendigos, usuários e traficantes ou jovens delinquentes.

Educação em direitos humanos (EDH)

A orientação central que emergiu revelou o sentido atribuído pelos jovens à disciplina de educação em direitos humanos no EMTI – “*Isso você vai levar para a vida*”: a importância

da EDH na formação dos jovens. A comparação entre os grupos de discussão evidenciou o apreço dos jovens estudantes de EMTI pela formação ofertada na educação em direitos humanos, que ganha a função social de gerar aprendizagem significativa para os jovens estudantes, em suas vidas presentes e futuras, por meio de temas correlacionados à sociedade, à política, à própria educação, mas principalmente, aos direitos dos jovens e das mulheres, perfazendo um caminho de aprendizagem balizado pelos direitos humanos interculturais.

As jovens politizadas se assumem estudantes em (trans)formação de direitos na luta social por equidade de gêneros, educação pública de qualidade, justiça social e experiência, em nível planetário, de diálogos de valorização das culturas. A correspondência de valores apreendidos e gerados na EDH é a de que todos e todas, em face da dignidade humana, devem ter seus direitos resguardados, e as jovens politizadas, em discurso político, acreditam em uma cidadania global para a sustentabilidade humana e ambiental.

Especialmente, para os jovens urbanos divergentes, a EDH é aprendizado significativo para a vida, porque eles defendem o direito às diferenças, à tolerância e à empatia social. Eles conseguem se ver nos outros e compreendem facilmente os excluídos e rejeitados sociais. Curiosamente, eles são acusados de infelizes por não serem considerados produtivos ou adequados, mas vivem uma felicidade que não se associa ao capital, mas ao relacionamento humano, o conhecimento metafísico. A EDH, como conhecimento para a vida, se evidencia quando os jovens divergentes compreendem que os jovens, de maneira geral, não têm direitos na sociedade, porque eles realmente reconhecem que existem milhões de jovens desprovidos das mínimas condições de vida e defendem que não se trata de não querer aproveitar as oportunidades, mas de a eles serem negadas as oportunidades básicas da/na vida.

Nesse contexto, os jovens urbanos integrados acreditam na EDH sob a função de fornecer conhecimento para a vida na consecução de seus projetos presentes e futuros. Além disso, na garantia prescrita em lei, sob o aporte de EDH tradicional, legal, política e jurídica, na qual à culpabilidade cabe a punição, o estado democrático de direitos deve garantir todos os meios para os homens de bem continuarem a produzir riquezas e bens.

Os posicionamentos políticos dos jovens – que se apresenta como processos de interação e identificação em contínuo desenvolvimento – se deixaram evidenciar, sendo largamente interpretados em seus quadros de orientações coletivas e habitus. Evidenciaram-se na luta social feminista das jovens politizadas de esquerda contra a desigual e machista sociedade brasileira, conservadora e violenta para o gênero feminino, assim como nas denúncias de preconceito social e racismo estrutural dos jovens divergentes de esquerda, impetuosamente contrários aos preceitos de competição, exclusão e mérito da sociedade brasileira, evidenciados na formação escolar

juvenil como instrumental-seletiva. Evidenciaram-se, também, na conformação social dos jovens urbanos integrados de direita, ao acreditarem e defenderem o sistema e a ordem social, porque capitalizaram os valores da família cristã tradicional, da igreja e do estado, como *habitus* do e para o sistema capitalista de produção. Especialmente, nesse posicionamento político, as oportunidades de vida estão associadas à capacidade de se inserir em um sistema, fundamentado em princípios, crenças e preceitos de interdependência com o estado, a economia e o *status* social, como sujeitos que produzem, consomem, investem e creem nos ideais capitalistas.

Por tudo isso e de forma pessoal, esta pesquisa resultou em um método de grande aprendizado humano e profissional, sobretudo, para a formação como pesquisador social, professor e estudioso dos direitos humanos. Nesse processo, ao utilizar abordagem qualitativa e pesquisa reconstrutiva por meio do desenvolvimento dos grupos de discussão com jovens e do método documentário de interpretação e análise, o olhar sobre sujeitos e objeto de pesquisa inverteu a lógica da investigação, pois a voz dos jovens e as suas experiências, como geração, direcionaram toda a pesquisa social reconstrutiva. A abordagem e o método de pesquisa contribuíram para tornar esta pesquisa, também, um diálogo intercultural de reconhecimento do outro em seu valor humano, social e histórico.

Esta pesquisa social reconstrutiva relacionou o jovem de ensino médio em tempo integral à educação em direitos humanos, evidenciando questões sociais, de gênero, de identidade cultural, étnicorracial, de representação social, de exclusão social e moral, entre outras, mas também demonstrou, ainda que em recorte da realidade social, “o que desejam os jovens” na educação e, de maneira geral, na sociedade. A voz do jovem, nesta pesquisa, é voltada para a educação em direitos humanos ofertada no ensino médio em tempo integral, e as reflexões aqui interpretadas e analisadas devem ser compreendidas sob esse aporte no entendimento de que os jovens aspiram estar em escolas feitas/pensadas para jovens e, assim como aconteceu nas aulas de educação em direitos humanos, necessitam construir o próprio conhecimento por meio de temáticas e aprendizagens significativas para a vida prática, nas quais o jovem/a jovem possa protagonizar o conhecimento. O maior direito do jovem é ser livre e poder se expressar, por isso escola/professor/gestor tradicional-conservador-disciplinador rompe com qualquer possibilidade de diálogo com um jovem que quer transformar a sociedade e o mundo.

A educação em direitos humanos demonstrou que é preciso validar o jovem primeiro como sujeito social e histórico, para indicar caminhos de (trans)formação e reconhecimento quanto a ser sujeito de direitos, e isso significa acreditar, sobretudo, que a juventude é um

período de grande desenvolvimento humano e que as experiências vivenciadas nessa fase são fundamentais para a constituição de uma sociedade mais justa e igualitária.

A orientação coletiva que validou a educação em direitos humanos como conhecimento fundamental para a vida do jovem expressa que tanto a EDH quanto os direitos humanos são necessários para que a sociedade brasileira não admita acesso e benefício de oportunidades, entre elas: a formação de ensino médio, o ingresso no curso superior e a inserção ao mercado de trabalho, tendo por critérios a origem, o gênero, a cor, a classe social, as condições socioeconômicas, a religião e a identidade cultural. Essa orientação coletiva afirma, sobretudo, que os diálogos interculturais, a empatia, a valorização da diversidade cultural e humana e o acesso ao direito e à justiça de forma concreta, material e visível devem ser exercícios permanentes de cidadania e de democracia. Nesse sentido, a disciplina de educação em direitos humanos apresentou, em recorte de contexto e realidade social, o que desejam as jovens urbanas politizadas e os jovens urbanos integrados e divergentes na educação e na sociedade.

Jovens urbanas politizadas, autodeterminadas pesquisadoras de ensino médio, possuem uma relação com a educação em direitos humanos de desenvolvimento ético, crítico e político ao “elaborarem uma visão alternativa do mundo e sentirem-se seguras ao lutar pela dignidade humana” (HERRERA FLORES, 2009b, p. 57). Esse processo de formação político-cidadã é posicionamento contrário ao sistema social de ideologias hegemônicas dominantes, que relativizam a universalidade dos direitos humanos, notadamente, a igualdade e a liberdade (SÁNCHEZ RUBIO, 2014).

O processo de formação política das jovens politizadas se acentua na experiência com a educação crítica em direitos humanos por meio da qual elas denunciam e visibilizam, nas narrativas e experiências de grupo, as permanentes “manipulações simbólicas das estratégias que promovem por meio dos processos educativos e culturais” (HERRERA FLORES, 2009b, p. 84), entre outros, a reprodução/legitimação do fenômeno do machismo como natural na estrutura social brasileira.

Por isso, educação em direitos humanos na contemporaneidade é geração permanente de tempos-espacos para o desenvolvimento coletivo, de forma intercultural, dos benefícios inerentes à dignidade humana (SANTOS, 2009). Essa construção social, cultural e histórica não se dissocia do desenvolvimento político e econômico de uma comunidade democrática e, sobretudo, é permanentemente atualizada nos embates e conflitos de luta e consolidação do direito. Esse processo de esclarecimento político-cidadão atua no *modus vivendi* das jovens como valor agregador para a emancipação de sujeitos históricos (FREIRE, 1987).

Sujeitos históricos estão em processos de construção de cidadania, e a educação de ensino médio é tempo-espaço fundamental para as jovens urbanas politizadas, que compreendem a escola e o processo educacional como direito fundamental. A condição de opressão/oprimida se relaciona às questões de gênero e ao regime opressor em uma cultura de dominação (CARBONARI, 2015; FREIRE, 1994). Esse regime opressor atinge o gênero feminino no coletivo, e o processo de desenvolvimento de estudante enquanto sujeito de direitos é concretizado por meio da educação e da EDH de forma concreta.

As situações de opressão do cotidiano social, de igual modo, vivenciadas no território urbano pelos jovens urbanos divergentes, também, os fizeram relacionar a formação em EDH a conhecimento para a vida, aprendizagem significativa, útil, para o meio social (NASCIMENTO, 2019a). Jovens urbanos divergentes, nesse sentido, vivenciam a experiência da carência, da pobreza e da ausência de forma constante, por isso a ideologia do mérito no processo educacional de ensino médio é um mito, já que a desigualdade no acesso aos bens materiais e imateriais do direito é negada, inclusive pelo estado de permanente opressão. O acesso ao direito, no entanto, deve ser construído como coletivo social, movimento e processo de reconhecimento das desigualdades, que envolva “contextualizar os direitos como práticas sociais concretas, permitindo a todos e todas ir contra a homogeneização, a invisibilização, a centralização e a hierarquização das práticas institucionais tradicionais” (HERRERA FLORES, 2009b, p. 71).

Nessa sociologia de juventude, ser mulher, para as jovens urbanas politizadas, ou negro, pobre, periférico, *hip-hop*, para os jovens urbanos divergentes, é vivenciar, no sistema social e cultural brasileiro, as questões de gênero, raça e cor, nas quais se evidenciam graves violações de direitos, que geram o sentimento de não reconhecimento de ser sujeito de direitos humanos. Para os jovens estudantes de EMTI, a EDH é oportunidade de reflexão para ação, para a práxis de libertação, em um movimento político de reconhecimento e luta social pelos direitos humanos como movimento social e político de juventude. Nesse sentido, direitos humanos não são benefícios prontos, acabados em si mesmos, ofertados gratuitamente aos indivíduos na sociedade como um bem moral, antes, “são produtos culturais que instituem ou criam as condições necessárias para implementar um sentido político forte de liberdade” (HERRERA FLORES, 2009b, p. 108), e de igualdade e fraternidade, gerando corresponsabilidade social e política com a contínua renovação da luta social pelos caminhos de consolidação da dignidade humana.

Neste contexto, jovens urbanas politizadas e jovens urbanos divergentes se compreendem inseridos em um sistema social no qual forças opressoras atuam de forma

interseccional, gerando um ser menos coibido por práticas culturais violatórias de direito. Na semântica do *Diamante Ético*, Herrera Flores (2009b, p. 117) propõe que, conforme análise do contexto social, a hierarquização/subalternização do gênero feminino assim como o *racismo estrutural* naturalizado contra o jovem negro (sub)urbano, por exemplo, podem ser melhor compreendidos como fenômenos sociais que se inter-relacionam em camadas no meio social.

Herrera Flores (2009b), ao propor a figura metodológica do *Diamante Ético*, está analisando que existem camadas interseccionais no meio social ampliando a materialidade da dignidade humana, ou negando-a, de acordo com as experiências dos indivíduos e grupos sociais. Isso significa que a realidade social não deve ser compreendida como algo pronto e acabado, porque nela, sob a perspectiva dos direitos humanos críticos, “tanto a dignidade humana como os direitos humanos não são elementos isolados”, de forma especial, “das posições, espaços e práticas sociais, das forças produtivas, das relações sociais de produção e de poder, da historicidade, dos valores, das biografias e das instituições” (HERRERA FLORES, 2009b, p. 116). Por isso, a experiência das jovens urbanas politizadas e dos jovens urbanos divergentes com e na EDH é a de se perceberem como sujeitos históricos capazes de transformar a própria realidade social na compreensão de que direitos humanos são provisórios e resultantes das lutas sociais.

A experiência com os direitos humanos e a EDH para os jovens urbanos integrados tem relação direta com o *habitus* de uma ascese religiosa juvenil para a produção/o trabalho⁴³, que caracteriza essa geração como jovens aprendizes sociais cordiais, mas também integrados e fiéis às normas, por isso apresentam posições políticas e visão de sociedade conservadora. Nesse sentido, a ascese compreendida como prática e disciplina caracterizadas pela austeridade e autocontrole do corpo, da mente e do espírito se torna, por meio dos valores religiosos cristãos, comportamentos disciplinados para a produção e para o trabalho (RIESEBRODT, 2012). O

⁴³ Ascese do trabalho é identificada por Max Weber como a ética do protestantismo ascético, um “componente na formação da cultura capitalista moderna. Esse componente consiste primeiramente em uma ascese intramundana motivada puramente pela religião, da qual se desenvolveu uma ética do trabalho que, até então, era estranha ao capitalismo. A ideia da ascese do trabalho era mais antiga e provinha da ascese monástica, mas ela era restrita aos mosteiros. O calvinismo e as seitas ascéticas continuaram a desenvolvê-la na concepção de um “chamamento” para todos os cristãos no sentido de direcionar suas energias religiosas a um agir no mundo e a uma conduta de vida metodicamente controlada. Assim, o trabalho tornou-se relevante para a salvação. Originalmente, a internalização da ética do trabalho moderna está baseada em um temor religioso da condenação eterna. Desejava-se certificar a salvação através de uma sistematização da conduta de vida sobre fundamentos ascéticos (cf. Weber, 1993b, p. 152). No decorrer do desenvolvimento econômico a disciplina do trabalho foi então institucionalizada e imposta aos seres humanos. Transformou-se em hábito ou norma, tornando-se “normal”. Porém, para Weber, o aspecto mais interessante da moderna ética do trabalho é que ela cria um ímpeto interno para o trabalho, um sentimento de culpa quando não se trabalha e, com isso, se “desperdiça” tempo. Tal concepção não se encontra em nenhuma forma anterior de capitalismo e não é compreensível sem as raízes religiosas” (RIESEBRODT, 2012, p. 169).

direito desses jovens é concebido como para gerar uma *conduta de vida* no e para o *continuum* social.

Jovens urbanos integrados acreditam no direito pelo viés conservador-tradicional. O conservadorismo tem como seus principais valores a liberdade, relacionada à capacidade produtiva no sistema social capitalista, e a ordem social, que resulta na distinção de classes, especialmente, derivando em uma liberdade política e econômica centrada em quem detém poder nessas esferas (RIESEBRODT, 2012). O conservador acredita que há uma ordem moral duradoura e transcendente, que, no caso do conservadorismo ocidental, é baseada na doutrina cristã e tem na religião a sua base, à semelhança de uma ética cristã no espírito do capitalismo como influência para a consolidação do sistema social capitalista moderno (COSTA, 2005). Nesse contexto, os processos de socialização cunham nos jovens urbanos integrados os valores normativos da sociedade que os criou, referenciando os fenômenos de reprodução, conformação e coesão social (COSTA, 2005).

A perspectiva conservadora de direitos humanos, nesse sentido, reduz e rejeita a perspectiva da educação em direitos humanos como vivência multicultural, diálogos interculturais e, ainda, cosmopolismo cultural (SANTOS, 2009) nos quais todas as culturas são valorizadas como iguais, respeitando o direito as diferenças. Nesse ideal, a perspectiva crítica de EDH não visa à destituição de direitos presentes nas instituições políticas e sociais, ou nos costumes e tradições, mas contesta, como concepção de movimento social político, como os processos de ocupação e desenvolvimento de direitos se associam à manutenção de poder econômico e político, gerando, conforme Freire (1993), processos de luta de classes nos quais se firma a díade opressores e oprimidos. Por isso, jovens urbanos integrados, no papel de jovem aprendiz social cordial, estão reproduzindo valores assimilados como naturais e tradicionais.

“Jovens de ensino médio em tempo integral e educação em direitos humanos, a (trans)formação de sujeito de direitos” não deve esgotar a pesquisa e a análise da sociologia da juventude – interpretada e reconstruída, como recortes da realidade social, nesta pesquisa reconstrutiva por meio do desenvolvimento dos grupos de discussão –, mas, antes, deve evidenciar que os jovens de ensino médio de nossa sociedade estão em processos históricos, como sujeitos sociais, construindo projetos de vida que, para além de sonhos e utopias, devem refletir o que eles ilustraram como fundamental para o jovem urbano, o conhecimento para a vida, para o meio social, da educação em direitos humanos, tendo em vista que todos e todas devem se comprometer com a luta social em prol da dignidade humana.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, T.; HORKHEIMER, M. **Temas básicos de sociologia**. São Paulo: Cultrix, 1973.
- ADORNO, T.; HORKHEIMER, M. O conceito de esclarecimento. *In*: ADORNO, T. W.; HORKHEIMER, M. **Dialética do esclarecimento**. Fragmentos filosóficos. Trad. de Guido Antônio de Almeida. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.
- ARROYO, M. G. O direito a tempos-espaços de um justo e digno viver. *In*: MOLL, J. (org.). **Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012.
- BATISTA, V. O.; LOPES, R. A. L. Direitos humanos: o embate entre teoria tradicional e teoria crítica. *In*: Alarcón, P. J. L. (org.). **Filosofia do direito III: XXIII CONGRESSO NACIONAL DO CONPEDI**. 1. ed. João Pessoa: CONPEDI, 2014. p. 128-144. Disponível em: <http://publicadireito.com.br/artigos/?cod=0a743fa0de869f27>. Acesso em: 02 maio 2019.
- BAUMAN, Z. **Modernidade Líquida**. Tradução: Plínio Dentzien Jorge. Rio de Janeiro: Zahar Editor, 2001.
- BERGER, P. L.; LUCKMANN, T. **A construção social da realidade: tratado de sociologia do conhecimento**. Rio de Janeiro: Vozes, 2004.
- BIELUCZYK, J.; CASAGRANDE, C. Dewey e a educação como reconstrução da experiência: implicações para os processos formativos escolares contemporâneos. **Controvérsia**, São Leopoldo, v. 11, n. 1, p. 44-56, jan./abr. 2015. Disponível em: <http://www.revistas.unisinos.br/index.php/controversia/article/viewFile/10347/4833>. Acesso em: 01 ago. 2020.
- BITENCOURT, C. R. **Tratado de Direito Penal. Parte Geral 1**. São Paulo: Saraiva, 2009.
- BOHNSACK, R. A interpretação de imagens segundo o método documentário. *In*: WELLER, W.; PFAFF, N. (org.). **Metodologias da pesquisa em educação: teoria e prática**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.
- BOHNSACK, R. **Pesquisa Social Reconstitutiva: Introdução aos métodos qualitativos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2020.
- BOHNSACK, R.; WELLER, W. O método documentário na análise de grupos de discussão. *In*: WELLER, W.; PFAFF, N. (org.). **Metodologias da pesquisa em educação: teoria e prática**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.
- BOURDIEU, P. **Les trois États du Capital Culture**. Paris: Minuit, 1979.
- BOURDIEU, P. **Questões de sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1982.
- BOURDIEU, P. **Sozialer sinn: k Sozialer sinn ritik der theoretischen vernunft (Sentido social: senso social crítico da razão teórica)**. Frankfurt/M.: Suhrkamp, 1999.

BOURDIEU, P. **O senso prático**. Paris: Les Éditions de Minuit, 1980.

BRANDÃO, C. R. **O que é educação**. 20. ed. São Paulo: Brasiliense, 2012.

BRASIL. **Decreto-lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940**. Código Penal. **Diário Oficial da União**, Brasília, 31 dez. 1940. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del2848compilado.htm. Acesso em: 15 jul. 2020.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Secretaria de Editoração e Publicações – SEGRAF, Senado Federal, 2015.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 16 jul. 1990.

BRASIL. Decreto nº 591, de 6 de julho de 1992. Atos Internacionais. Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais. Promulgação. **Diário Oficial da União**, Brasília, 7 jul. 1992a. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1992/decreto-591-6-julho-1992-449000-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 03 jan. 2020.

BRASIL. Decreto nº 592, de 6 de julho de 1992. Atos Internacionais. Pacto Internacional sobre Direitos Cívicos e Políticos. Promulgação. **Diário Oficial da União**, Brasília, 7 jul. 1992b. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1992/decreto-592-6-julho-1992-449004-norma-pe.html>. Acesso em: 10 jan. 2020.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 1996.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 10 jan. 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm. Acesso em: 01 fev. 2019.

BRASIL. **Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007**. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, 25 abr. 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm. Acesso em: 05 abr. 2018.

BRASIL. Portaria normativa interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa Mais Educação, que visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades socioeducativas no contraturno escolar. **Diário Oficial da União**, Brasília, 26 abr. 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2446-port-17-120110&category_slug=janeiro-2010-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 11 fev. 2019.

BRASIL. **Emenda constitucional nº 59**, de 11 de novembro de 2009. Dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da

educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212. **Diário Oficial da União**, Brasília, 12 nov. 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm. Acesso em: 02 ago. 2019.

BRASIL. Decreto nº 7.037, de 21 de dezembro de 2009. Aprova o Programa Nacional de Direitos Humanos - PNDH-3 e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 22 dez. 2009. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2009/decreto-7037-21-dezembro-2009-598951-publicacaooriginal-121386-pe.html>. Acesso em: 01 maio 2019.

BRASIL. Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010. Dispõe sobre o Programa Mais Educação. **Diário Oficial da União**, Brasília, 27 jan. 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7083.htm. Acesso em: 08 mar. 2019.

BRASIL. Decreto nº 7.179, de 20 de maio de 2010. Institui o Plano Integrado de Enfrentamento ao Crack e outras Drogas, cria o seu Comitê Gestor, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 21 maio 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7179.htm#:~:text=DECRETA%3A,crack%20e%20outras%20drogas%20il%3%ADcitas. Acesso em: 28 set. 2020.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 26 jun. 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 03 ago. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (DNEDH)**. Brasília: MEC, 2012.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. **Guia estratégico para o cuidado de pessoas com necessidades relacionadas ao consumo de álcool e outras drogas: Guia AD** / Ministério da Saúde, Secretaria de Atenção à Saúde, Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. Brasília: MS, 2015. Disponível em: <https://portalarquivos2.saude.gov.br/images/pdf/2015/dezembro/15/Guia-Estrat--gico-para-o-Cuidado-de-Pessoas-com-Necessidades-Relacionadas-ao-Consumo-de---lcool-e-Outras-Drogas--Guia-AD-.pdf>. Acesso em: 03 set. 2020.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Conversão da Medida Provisória nº 746, de 2016. **Diário Oficial da União**, Brasília, 17 fev. 2017. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm. Acesso em: 07 abr. 2019.

CAMPBELL, J. **O poder do mito**: com Bill Moyers. Org. Betty Sue Flowers. Tradução de Carlos Felipe Moisés. São Paulo: Palas Athena, 1990.

CANDAU, V. M. F. A Educação em direitos humanos no Brasil: realidade e perspectivas. *In*: CANDAU, V. M. F.; SACAVINO, S. (org.). **Educar em direitos humanos**: construir democracia. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 72-99.

CANDAU, V. M. F. **Concepção de educação intercultural**. Rio de Janeiro: Editora PUC-Rio, 2014.

CANDAU, V. M. F. Cotidiano escolar e práticas interculturais. **Cadernos de Pesquisa**, v. 46, n. 161, jul./set. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cp/v46n161/1980-5314-cp-46-161-00802.pdf>. Acesso em: 15 set. 2020.

CANDAU, V. M. F.; SACAVINO, S. B.; MARANDINO, M.; MACIEL, A. G. **Tecendo a cidadania**: oficinas pedagógicas de direitos humanos. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

CARBONARI, P. C. Educação em Direitos Humanos – Esboço de Reflexão Conceitual. 2006. Disponível em: www.dhnet.org.br/direitos/militantes/carbonari/carbonari_edh_reflexao_conceitual.pdf. Acesso em: 05 mar. 2019.

CARBONARI, P. C. Educação em Direitos Humanos: esboço de reflexão conceitual. *In*: Bittar, E. C. B. (org.). **Direitos Humanos no Século XXI**: cenários de tensão. 1. ed. Rio de Janeiro, RJ: Forense [com ANDHEP e SEDH], 2009a. v. 1, p. 140-151. Disponível em: www.dhnet.org.br/direitos/militantes/carbonari/carbonari_edh_reflexao_conceitual.pdf. Acesso em: 05 mar. 2019.

CARBONARI, P. C. Sujeito de direitos humanos: questões abertas e em construção. *In*: SILVEIRA, R. M. G. *et al.* (org.). **Educação em Direitos Humanos**: fundamentos teórico-metodológicos. 1. ed. João Pessoa, PB: UFPB, 2007. v. 1, p. 169-186. Disponível em: www.dhnet.org.br/dados/livros/edh/br/fundamentos. Acesso em: 07 abr. 2019.

CARBONARI, P. C. Franz Hinkelammert: utopia crítica, libertação e direitos humanos. *In*: CARBONARI, P. C. (org.). **Sentido Filosófico dos Direitos Humanos**: leituras do pensamento contemporâneo 2. Passo Fundo: IFIBE, 2009b. p. 69-91.

CARBONARI, P. C. A formação do sujeito de direitos humanos pela educação: bases ético-filosóficas da educação em direitos humanos. **Conjectura: Filos. Educ.**, Caxias do Sul, v. 20, n. especial, p. 14-38, 2015. Disponível em: [/www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/view/3647](http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/view/3647). Acesso em: 07 mar. 2019.

CARVALHO, J. M. **Cidadania no Brasil**: o longo caminho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira – Grupo Record, 2004.

CAVALIERE, A. M. V. Educação integral: uma nova identidade para a escola brasileira?. **Educ. Soc. [online]**, v. 23, n. 81, p. 247-270, 2002. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302002008100013>. Acesso: 05 jun. 2020.

CAVALIERE, A. M. V. Tempo de escola e qualidade na educação pública. **Revista Educ. Soc.**, Campinas, v. 23, n. 81, p. 247-270, dez. 2002. Disponível em: www.cedes.unicamp.br. Acesso: 12 abr. 2019.

CAVALIERE, A. M. Tempo de escola e qualidade na educação pública. **Educ. Soc.** [online], v. 28, n. 100, p. 1015-1035, 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302007000300018>.

COMPANHIA DE PLANEJAMENTO DO DISTRITO FEDERAL (CODEPLAN). **Pesquisa distrital por amostra de domicílios (PDAD) 2018**. Brasília: Codeplan, 2019. Disponível em: http://www.codeplan.df.gov.br/wp-content/uploads/2019/01/PDAD_2017-2018-Apresenta%C3%A7%C3%A3o.pdf. Acesso em: 01 mar. 2019.

COSTA, C. **Sociologia: introdução à ciência da sociedade**. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2005.

DAMASCO, D. G. B. **Contando uma história: o ensino público de línguas estrangeiras a partir das interpretações de jovens e de docentes do Distrito Federal**. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2014.

DAMASCO, D. G. B. O Método Documentário e a Pesquisa com Jovens. *In*: PAINEL TEMÁTICO ANPEd – Reunião Nacional, 39. A pesquisa qualitativa em educação por meio do método documentário. WELLER, Wivian – coordenadora do painel (2019). **Anais**, ANPED, 2019.

DAMASCO, D. G. B.; BASSALO, L. M.; ZARDO, S. P. Diálogos da Escola com a Juventude: o Programa Ensino Médio Inovador no Distrito Federal. **Educação UFSM**, Santa Maria, v. 45, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao>. Acesso em: 19 fev. 2021.

DAYRELL, J. Juventude, grupos de estilo e identidade. **Educação em Revista**, n. 30, p. 25-39, dez. 1999.

DAYRELL, J. O jovem como sujeito social. **Revista Brasileira de Educação**, n. 24, set./out./nov./dez. 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n24/n24a04.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2020.

DAYRELL, J.; CARRANO, P. Juventude e ensino médio: quem é este aluno que chega à escola. *In*: DAYRELL, J.; CARRANO, P.; MAIA, C. (org.). **Juventude e Ensino Médio Sujeitos e Currículos em Diálogo**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014. OK

DEWEY, J. **Democracia e educação: introdução à filosofia da educação**. 4. ed. São Paulo: Nacional, 1979.

DICIONÁRIO Aurélio on-line. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/aurelio/>. Acesso em: 13 abr. 2020.

DISTRITO FEDERAL. [Lei Orgânica (1993)]. **Lei Orgânica do Distrito Federal (1993)**. Brasília: CLDF, 1993. Disponível em: <http://www2.senado.leg.br/bdsf/handle/id/70442>. Acesso em: 05 maio 2019.

DISTRITO FEDERAL. **40 Anos de Educação em Brasília**: História do plano educacional de Brasília. Brasília: Secretaria de Estado de Educação/Subsecretaria de Planejamento e de Inspeção do Ensino, 2001.

DISTRITO FEDERAL. Lei complementar nº 803, de 25 de abril de 2009. Aprova a revisão do Plano Diretor de Ordenamento Territorial do Distrito Federal – PDOT e dá outras providências. **Diário Oficial do Distrito Federal**, Brasília, 27 abr. 2009a. Disponível em: <http://www.seduh.df.gov.br/plano-diretor-de-ordenamento-territorial/>. Acesso em: 20 out. 2019.

DISTRITO FEDERAL. Portaria nº 01, de 27 de novembro de 2009. Estabelecer as Diretrizes Norteadoras para a Implementação de Política de Educação Integral no Distrito Federal. Educação Integral: ampliando tempos, espaços e oportunidades educacionais. **Diário Oficial do Distrito Federal**, Brasília, 04 dez. 2009b. Disponível em: <https://www.sinprodf.org.br/wp-content/uploads/2011/04/portaria-no-1-de-27-de-novembro-de-2009.pdf>. Acesso em: 15 maio 2019.

DISTRITO FEDERAL. Lei nº 4.462, de 13 de janeiro de 2010. Dispõe sobre o Passe Livre Estudantil nas modalidades de transporte público coletivo. **Diário Oficial do Distrito Federal**, Brasília, 14 jan. 2010. Disponível em: http://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/62189/Lei_4462_13_01_2010. Acesso em: 10 out. 2019.

DISTRITO FEDERAL. Lei nº 4.601, de 14 de julho de 2011. Institui o Plano pela Superação da Extrema Pobreza no Distrito Federal – “DF sem Miséria” e dá outras providências. **Diário Oficial do Distrito Federal**, Brasília, 15 jul. 2011. Disponível em: <http://www.sedes.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2017/10/Lei-do-DF-Sem-Mis%C3%A9ria-LEI-4601.pdf>. Acesso em: 4 abr. 2020.

DISTRITO FEDERAL. Lei nº 5.499, de 14 de julho de 2015. aprova o Plano Distrital de Educação – PDE e dá outras providências. **Diário Oficial do Distrito Federal**, Brasília, 15 jul. 2015. Disponível em: <https://www.sinprodf.org.br/wp-content/uploads/2015/07/lei-n%C2%BA-5.499-de-14-de-julho-de-2015.pdf>. Acesso em: 02 jan. 2019.

ELIAS, N.; SCOTSON, J. L. **Os Estabelecidos e os Outsiders**: Sociologia das Relações de Poder a partir de uma Pequena Comunidade. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

FONSECA, S. C. Repercussões das ideias de Anísio Teixeira na obra de Paulo Freire. **Travessias Rev.**, v. 2, n. 3, 2008. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/download/3120/2458>. Acesso em: 21 abr. 2019.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Tradução de Raquel Ramallete. Petrópolis: Vozes, 1987.

FREIRE, P. **Educação e atualidade brasileira**. São Paulo: Cortez, 1959.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. **Política e Educação**. São Paulo: Cortez Editora, 1993.

FREIRE, P. **A pedagogia do oprimido**. 23. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

GALLARDO, H. **Teoría crítica: Matriz y posibilidad de derechos humanos**. 1. ed. (David Sánchez Rubio, editor). Murcia, 2009.

GALLARDO, H. **Teoria Crítica: Matriz e Possibilidades de Direitos Humanos**. 2. ed. Tradução Patrícia Fernandes. Editora Unesp: São Paulo, 2014.

GALTER, M. L.; FAVORETO, A. Jhon Dewey: um clássico da educação para a democracia. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 26, p. 1-15, 2020. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/28281/27067>. Acesso em: 01 nov. 2020.

GAUTHIER, C.; TARDIF, M. **A Pedagogia: Teorias e práticas da Antiguidade aos nossos dias**. 2. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2013.

GONÇALVES, A. Reflexões sobre educação integral e escola de tempo integral. **Cadernos Cenpec**, v. 1, n. 2, p. 129-135, 2006. Disponível em: <http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/136>. Acesso em: 19 dez. 2020.

GONZALEZ, A.; CASTRO, E. **Direitos Humanos, Cultura da Paz e Currículo**. Biblioteca Educação, Diversidade Cultural e Direitos Humanos volume III. Brasília: Paralelo 15, 2016.

GROPPO, L. A. **Teorias críticas da juventude: geração, moratória social e subculturas juvenis**. **Em Tese**, Florianópolis, v. 12, n. 1, jan./jul., 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/emtese/article/view/1806-5023.2015v12n1p4>. Acesso em: 12 fev. 2019.

GUIMARÃES, K.; SOUZA, M. Educação integral em tempo integral no Brasil: algumas lições do passado refletidas no presente. **Revista Exitus**, Santarém/PA, v. 8, n. 3, p. 143-169, set./dez. 2018. Disponível em: <http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/642>. Acesso em: 15 mar. 2019.

HERRERA FLORES, J. **Teoria crítica dos direitos humanos: os direitos humanos como produtos culturais**. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2009a.

HERRERA FLORES, J. **A reinvenção dos direitos humanos**. Tradução de Carlos Roberto Diogo Garcia, Antônio Henrique Graciano Suxberger e Jefferson Aparecido Dias. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2009b.

KANT, I. **Textos Seletos**. Resposta à pergunta: Que é “Esclarecimento”? Tradução do alemão: Raimundo Vier. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1985. Originais: 1783.

LECLERC, G.; MOLL, J. Políticas de **Educação integral em jornada ampliada**: universalidade e obrigatoriedade? **Em Aberto**, Brasília, v. 25, n. 88, p. 17-49, jul./dez. 2012. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.24109/2176-6673.emaberto.25i88.%25p>. Acesso em: 01 maio 2020.

LOHMANN, G. As definições teóricas de direitos humanos de Jürgen Habermas: o princípio legal e as correções morais. **Trans/Form/Ação**, Marília, v. 36, n. spe, p. 87-102, 2013. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-31732013000400007>. Acesso em: 01 abr. 2019.

LYRA FILHO, R. **O que é direito**. Brasília: Brasiliense-DF, 1982.

MACIEL, K. F. O pensamento de Paulo Freire na trajetória da educação popular. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 2, n. 2, p. 326-344, jul./dez. 2011.

MAGENDZO-KOLSTREIN, A. **Educación en derechos humanos**: Un desafío para los docentes de hoy. Santiago: Lom Ediciones, 2004.

MAGENDZO-KOLSTREIN, A. (Ed.). **Pensamiento e ideas fuerza en la educación en derechos humanos em Iberoamérica**. Santiago: UNESCO / OIE / Editorial SM, 2009. Disponível em: <http://unescopaz.uprrp.edu/documentos/ideasfuerza.pdf>. Acesso em: 07 mar. 2020.

MAGENDZO-KOLSTREIN, A. Educación en Derechos Humanos y Educación Superior: una perspectiva controversial. **Reencuentro**, n. 70, p. 47-69, dez. 2015. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/340/34046812004.pdf>. Acesso em: 02 maio 2020.

MAGENDZO-KOLSTREIN, A.; TOLEDO-JOFRÉ, M. I. Educación en derechos humanos: Estrategia pedagógica-didáctica centrada en la controversia. **Revista Electrónica Educare**, v. 19, n. 3, p. 1-16, set./dez. 2015. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.19-3.2>. Acesso em: 15 abr. 2020.

MANNHEIM, K. Das Problem der Generationen. In: MANNHEIM, K. **Wissenssoziologie** [introdução e organização: Kurt H. Wolff]. Neuwied: Luchterhand, 1964.

MANNHEIM, K. El problema de las generaciones. Tradução: Ignacio Sánchez de la Yncera. **REIS - Revista española de investigaciones sociológicas**, n. 62, p. 193-242, 1993. Disponível em: http://www.reis.cis.es/REIS/PDF/REIS_062_12.PDF. Acesso em: 19 fev. 2021.

MANNHEIM, K. **Structures of thinking**. Londres: Routledge & Kegan Paul, 1982. Collected Works, Vol. X.

MENDONÇA, E.; CORREIO, A. A. B.; CORREIO, H. B. Juventude (des)politizada? Ampliando perspectivas no olhar à participação política juvenil. **Psicologia Política**, v. 16, n. 35, p. 87-102, jan./abr. 2016.

MICHETTI, M. Entre a legitimação e a crítica: As disputas acerca da Base Nacional Comum Curricular. **Rev. bras. Ci. Soc.**, São Paulo, v. 35, n. 102, e3510221, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/3510221/2020>. Acesso em: 15 jul. 2020.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). **Saiba Mais - Programa Mais Educação.** Regulamenta a estratégia do Ministério da Educação para indução da construção da agenda de educação integral nas redes estaduais e municipais de ensino que amplia a jornada escolar nas escolas públicas, para no mínimo 7 horas diárias, por meio de atividades optativas nos macrocampos. 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal/195-secretaria112877938/seb-educacao-basica-2007048997/16689-saiba-mais-programa-mais-educacao>. Acesso em: 15 ago. 2019.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). **Rede de saberes mais educação:** pressupostos para projetos pedagógicos de educação integral: caderno para professores e diretores de escola. 1. ed. Brasília: MEC/SECAD, 2008.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). **Texto Referência para o debate nacional.** Série Mais Educação. Educação Integral. Brasília: MEC/SECAD, 2009.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). **Documento de Orientações para a implementação da Educação em Direitos Humanos na Educação Básica.** Brasília: MEC, 2010.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). **Anuário Todos pela Educação.** Relatório educação para todos no Brasil (versão preliminar). Brasília: MEC, 2011.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). Parecer CNE/CEB nº 5/2011. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. **Diário Oficial da União**, Brasília, 24 jan. 2012a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=8016-pceb005-11&Itemid=30192. Acesso em: 10 ago. 2019.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). **Parecer CNE/CP nº 8/2012.** Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. Brasília: MEC/CNE, 2012b.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). Resolução nº 1, de 30 de maio de 2012. Estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (DNEDH). **Diário Oficial da União**, Brasília, 31 maio 2012. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/educacao-em-direitos-humanos/diretrizes-nacionais-para-a-educacao-em-direitos-humanos>. Acesso: 07 mar. 2020.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). **Programa Novo Mais Educação.** Apresentação sobre Portaria MEC nº 1.144/2016. 2016. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/programa-mais-educacao>. Acesso em: 11 fev. 2020.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). Portaria nº 727, de 13 de maio de 2017. Estabelece novas diretrizes, novos parâmetros e critérios para o Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral – EMTI. **Diário Oficial da União**, Brasília, 14 jun. 2017a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2017-pdf/74121-portaria727-2017-emi-pdf/file>. Acesso em: 15 jul. 2018.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, 22 dez. 2017b. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Res-CP-CNE-002-2017-12-22.pdf>. Acesso em: 11 dez. 2019.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). **Educação Integral**: texto referencial para o debate nacional. Brasília: MEC/SECAD, 2018.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). **Parecer CNE/CP nº 15/2018**. Instituição da Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BNCC-EM) e orientação aos sistemas de ensino e às instituições e redes escolares para sua implementação, em regime de colaboração entre os sistemas de ensino, nos termos do Art. 211 da Constituição Federal e Art. 8º da Lei nº 9.394/1996 (LDB). **Diário Oficial da União**, Brasília, 17 dez. 2018. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=103561-ppc015-18&category_slug=dezembro-2018-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 10 ago. 2019.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). Resolução nº 4, de 17 de dezembro de 2018. Institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM). **Diário Oficial da União**, Brasília, 18 dez. 2018.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2019a. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 15 jun. 2020.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). Portaria nº 2.116, de 06 de dezembro de 2019. Estabelece novas diretrizes, novos parâmetros e critérios para o Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral - EMTI, em conformidade com a Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. **Diário Oficial da União**, Brasília, 09 dez. 2019b. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Portaria-mec-2116-2019-12-06.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2019.

MOLL, J. (org.). **Caminhos da Educação Integral no Brasil**: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012.

MOREIRA, M. A. O que é afinal aprendizagem significativa? **Revista cultural La Laguna Espanha**, 2012. Disponível em: <http://moreira.if.ufrgs.br/oqueeafinal.pdf>. Acesso em: 07 mar. 2020.

NASCIMENTO, M. B. A disciplina de direitos humanos no ensino médio em tempo integral (EMTI) como constituidora de sujeito de direitos. **Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal**, v. 6, n. 3, p. 71-82, 2019a.

NASCIMENTO, M. B. Percepção da juventude do ensino médio técnico integral (EMTI) acerca de direitos: uma perspectiva comparada. **Revista Latinoamericana de educación comparada**, v. 10, n. 15, p. 64-82, 2019b.

NIKEN, P. **Sobre el concepto de Derechos humanos**. *In*: SEMINARIO SOBRE DERECHOS HUMANOS, La Habana, Cuba, 30 e 31 de maio e 1 de junho 1996. Instituto Interamericano de Derechos Humanos, 1997. Disponível em: www.civilisac.org/civilis/wp-content/uploads/El-concepto-de-derechos-humanos-Pedro-Nikken.pdf. Acesso em: 05 jun. 2019.

NORBERTO, B.; MATTEUCCI, N.; PASQUINO, G. **Dicionário de Política**. 11. ed. Vol 1. Tradução Carmen C. Varriale, Gaetano Lo Mônaco, João Ferreira, Luís Guerreiro Pinto Cacais e Renzo Dini. Coordenação da tradução João Ferreira. Revisão geral o Ferreira e Luís Guerreiro Pinto Cacais. Brasília: Ed. UnB, 1998.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. 1948. Disponível em: www.dhnet.org.br/direitos/deconu/textos/integra.htm. Acesso em: 06 jun. 2019.

ONU. **II Conferência Mundial de Direitos Humanos**. 1993. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/direitos/anthist/viena/viena.html>. Acesso em: 07 maio 2019.

ONU. **Década das Nações Unidas para A EDH, nº 49/184 - ONU (1995-2004)**. Disponível em: http://www.dhnet.org.br/dados/textos/edh/br/plano_acao_programa_mundial_edh_pt.pdf. Acesso em: 11 maio 2020.

ONU. **Plano de Ação para a 4ª fase (2020-2024) do Programa Mundial para Educação em Direitos Humanos**. 2019. Disponível em: https://iddh.org.br/wp-content/uploads/2019/09/Oral-Statement_HRC42_final.pdf. Acesso em: 02 mar. 2019.

ONU; UNESCO. **Plano de Ação - Programa Mundial para a implantação da educação em direitos humanos (EDH)**. Brasília: Unesco, 2010.

OMS. **MhGAP intervention guide for mental, neurological, and substance use disorders in non-specialized settings**. Viena, 2010.

OMS. **Relatório Mundial da Saúde - Saúde Mental: nova concepção, nova esperança**. Lisboa, abril 2002.

PATERMAN, C. **O Contrato Sexual**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

PEREIRA, E. W.; ROCHA, L. M. F. Escola Parque de Brasília: uma experiência de educação integral. *In*: PEREIRA, E. W. *et al.* (org.). **Nas asas de Brasília memórias de uma utopia educativa (1956-1964)**. Brasília: Editora UnB, 2011. p. 9-375.

PERIUS, O. Os direitos humanos na perspectiva da Teoria Crítica. **Revista Filosofazer**, Passo Fundo: RS, n. 43, jul./dez. 2013.

PIOVESAN, F. **Temas de Direitos Humanos**. São Paulo: Saraiva, 2008.

Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) 2006. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos, UNESCO, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/2191-plano-nacional-pdf/file>. Acesso em: 12 mar. 2019.

Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-III) 2009. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República, 2009. Disponível em: <https://pndh3.sdh.gov.br/public/downloads/PNDH-3.pdf>. Acesso em: 07 maio 2019.

Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) 2018. 3. reimp. Brasília: Ministérios dos Direitos Humanos, Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos, 2018. Disponível em: www.mdh.gov.br/navegue-por-temas/educacao-em-direitos-humanos/DIAGRMAOPNEDH.pdf. Acesso em: 07 abr. 2019.

Programa Nacional da Educação em Direitos Humanos (PNEDH) 2019. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República, 2019. 3.^a FASE, 2015-2019.

RIESEBRODT, R. The Protestant ethic in the contemporary context. **Tempo soc.**, São Paulo, v. 24, n. 1, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-20702012000100010>. Acesso em: 12 fev. 2021.

ROCHA, F. J. N.; SOUSA, M. T. C. As contribuições da Teoria Crítica dos Direitos Humanos de Herrera Flores para a compreensão dos obstáculos à eficácia do sistema interamericano de Direitos Humanos. **Revista de Direitos Humanos em Perspectiva**, Brasília, v. 2, n. 1, p. 94-113, jan./jun. 2016.

ROSENTHAL, G. **Pesquisa Social**: uma introdução. Tradução de: Tomás da Costa. Revisão: Hermílio Santos. 5. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2014.

SADER, E. Crise hegemônica na América Latina. **Revista Em Pauta**, n. 19, 2007. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistaempauta/article/view/182/206>. Acesso em: 11 fev. 2019.

SÁNCHEZ RUBIO, D. **Repensar Derechos Humanos**. Sevilla: Mad, 2007.

SÁNCHEZ RUBIO, D. Derechos humanos instituyentes, luchas sociales y acciones cotidianas. **Revista Jurídica ESMP-SP**, v. 6, 2014. Disponível em: https://es.mpsp.mp.br/revista_esmp/index.php/RJESMPSP/article/view/236/94. Acesso em: 05 abr. 2020.

SANTOS, B. S. Por uma concepção multicultural de direitos humanos. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n. 48, jun. 1997. Disponível em: http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/pdfs/Concepcao_multicultural_direitos_humanos_RCCS48.PDF. Acesso em: 15 maio 2020.

SANTOS, B. S. **A gramática do tempo**. Para uma nova cultura política. Porto: Afrontamento; São Paulo: Editora Cortez, 2008.

SANTOS, B. S. Direitos Humanos o desafio da Interculturalidade. **Revista de Direitos Humanos**, Brasília, n. 02, jun. 2009. Disponível em: http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/Direitos%20Humanos_Revista%20Direitos%20Humanos2009.pdf. Acesso em: 11 jan. 2019.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO. **Currículo em Movimento da Educação Básica**: Ensino Médio (2009). Brasília: SEDF, 2009.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO. **Planejamento Estratégico da Secretaria de Educação do Distrito Federal (documento preliminar)**. Diretrizes Pedagógicas da Secretaria de Estado de Educação para a Educação Integral. Brasília: SEDF, 2010.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO. **Projeto de Educação Integral em Tempo Integral**: PROEITI (versão preliminar). Brasília: SEDF, 2012.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO. **Projeto Político Pedagógico da SEDF**. Brasília: SEDF, 2014a. Disponível em: <http://escolas.se.df.gov.br/fde/images/ppp.PDF>. Acesso em: 10 jul. 2019.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO. **Currículo em Movimento**. Brasília: SEDF, 2014b.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO. **Planejamento Estratégico da Secretaria de Educação do Distrito Federal (documento preliminar)**. Diretrizes Pedagógicas da Secretaria de Estado de Educação para a Educação Integral. Brasília: SEDF, 2017.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO. **Diretrizes Pedagógicas e Operacionais para a Educação em Tempo Integral nas Unidades Escolares da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal**. Brasília: SEDF, 2018.

SETTON, M. G. A teoria do habitus em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 20, maio/ago. 2002. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782002000200005>. Acesso em: 15 out. 2018.

SILVA, A. M. M. Escola, democracia, sociedade. *In*: SALGADO, M. U. C.; VASQUES, G. M. (org.). **Vereadas**: formação superior de professores. Módulo 2. Belo Horizonte: SEE-MG, 2002. v.1.

SILVA, A. M. M. Direitos Humanos na educação básica: qual o significado. *In*: SILVA, A. M. M.; TAVARES, C. (org.). **Políticas e fundamentos da educação em direitos humanos**. São Paulo: Cortez, 2010.

SILVA, A. M. M. **Educação, Escola e Direitos Humanos**. Didática e Prática de Ensino na relação com a Sociedade. Fortaleza: EdUECE, 2014. Livro 3. Disponível em: <http://www.uece.br/endipe2014/ebooks/livro3/211%20EDUCA%C3%87%C3%83O,%20ESCOLA%20E%20DIREITOS%20HUMANOS.pdf>. Acesso em: 07 nov. 2020.

SILVA, A. M. M.; TAVARES, C. A cidadania ativa e sua relação com a educação em direitos humanos. **RBPAE**, v. 27, n. 1, p. 13-24, jan./abr. 2011. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/19915>. Acesso em: 15 nov. 2020.

SILVA, I. P. **Escola e relação de gênero: visões de mundo de jovem do ensino médio em Taguatinga**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

SILVA, M. R. A BNCC da reforma do ensino médio: o resgate de um empoeirado discurso. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 34, e214130, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/edur/v34/1982-6621-edur-34-e214130.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2020.

SILVA, P. R. A. Culpabilidade e livre-arbítrio novamente em questão. Os influxos da neurociência sobre o Direito Penal. **Revista Jus Navigandi**, Teresina, ano 14, n. 2193, 3 jul. 2009. Disponível em: <https://jus.com.br/artigos/13089>. Acesso em: 11 jun. 2020.

SOARES, R. S. A construção social da realidade. **Revista do Direito Público**, Londrina, v. 12, n. 2, p. 316-319, ago. 2017. doi: 10.5433/1980-511X.2017v12n2p316

SOUSA JÚNIOR, J. G. **O Direito Achado na Rua: Concepção e prática**. Rio de Janeiro: Editora Lumen Juris, 2015.

SOUSA JÚNIOR, J. G. Algumas questões relevantes para a compreensão dos direitos humanos: problemas históricos, conceituais e de aplicação. *In*: SOUSA JÚNIOR, J. G.; ZANETI, I.; PULINO, L.; SOUSA, N. H. B. **Educação em e para os direitos humanos**. Brasília: Paralelo 15, 2016.

SOUSA, I. F. **A Gestão da Educação Integral**: o caso de uma escola pública do Distrito Federal. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2016.

SOUSA, I. F.; GUIMARÃES-LOSIF, R.; ZARDO, S. As redes da Educação Integral no Distrito Federal sob o prisma da Gestão Escolar. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 26, n. 99, p. 397-417, abr./jun. 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v26n99/1809-4465-ensaio-S0104-40362018002601432.pdf>. Acesso em: 14 jul. 2020.

SOUSA, N. H. B. Retrospectiva histórica e concepções da educação em e para os direitos humanos. *In*: SOUSA JÚNIOR, J. G.; ZANETI, I.; PULINO, L.; SOUSA, N. H. B. **Educação em e para os direitos humanos**. Brasília: Paralelo 15, 2016.

SOUSA, N. H. B.; ZARDO, S. Para que nunca se esqueça, para que nunca mais aconteça: a educação em direitos na perspectiva intercultural. *In*: **Anais do VIII Seminário Internacional de Direitos Humanos da UFPB**. Ditaduras militares, estado de exceção e resistência democrática na América Latina. Fabiana Rechembach, Giuseppe Tosi, Lúcia de Fátima Guerra Ferreira (org.). João Pessoa: CCTA, 2016.

SOUZA, M. M; SOARES, G. H. M. Os mercadores da educação e as concepções empresariais presentes nos programas de Educação Integral. **Revista Exitus**, Santarém/PA, v. 8, n. 3, p. 113-142, set./dez. 2018.

SOUZA, R. Os fundamentos da pedagogia de Jhon Dewey: uma reflexão sobre a epistemologia pragmatista. **Revista Contrapontos - Eletrônica**, v. 12, n. 2, p. 227-233, maio/ago. 2012. Disponível em: <https://siaiap32.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/2087>. Acesso em: 15 set. 2020.

SPOSITO, M. P. **O Estado da arte sobre juventude na pós-graduação brasileira: Educação, ciências sociais e serviço social (1999-2006)**. Belo Horizonte: Argumentum, 2009.

TEIXEIRA, A. **Educação é um direito**. Rio de Janeiro: Editora CCSE, 1958.

TEIXEIRA, A. **Educação não é um privilégio**. 2. ed. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1968.

TEIXEIRA, A. **Educação não é um privilégio**. 7. ed. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1994.

TEIXEIRA, A. **Educação é um direito**. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1996.

TOMAZI, N. D. **Sociologia**. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 2010.

TOMAZI, N. D. **Sociologia**. 3. ed. São Paulo: Saraiva, 2013.

VALVERDE, D. O. **Para além do ensino médio: a política de cotas da Universidade de Brasília e o lugar do/a jovem negro/a na educação**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2008.

WASH, C. Interculturalidad y (de)colonialidad: Perspectivas críticas y políticas. **Visão Global**, Joaçaba, v. 15, n. 1-2, p. 61-74, jan./dez. 2012.

WEFFORT, H.; ANDRADE, J.; COSTA, N. **Currículo e educação integral na prática: uma referência para estados e municípios**. 1. ed. São Paulo: Associação Cidade Escola Aprendiz, 2019.

WELLER, W. A contribuição de Karl Mannheim para a pesquisa qualitativa: Aspectos teóricos e metodológicos. **Sociologias**, v. 7, n. 13, p. 260-300, 2005.

WELLER, W. Grupos de discussão na pesquisa com adolescentes e jovens: aportes teórico-metodológicos e análise de uma experiência com o método. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 241-260, 2006. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022006000200003>. Acesso em: 15 jul. 2019.

WELLER, W. **Karl Mannheim**: Um pioneiro da Sociologia da Juventude. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE SOCIOLOGIA, XIII, UFPE, Recife, 29 de maio a 1 de junho de 2007. Paper apresentado. Disponível em: http://www.sbsociologia.com.br/portal/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=1613&Itemid=171. Acesso em: 15 abr. 2020.

WELLER, W. A atualidade do conceito de gerações de Karl Mannheim. **Soc. Estado**, Brasília, v. 25, n. 2, maio/ago. 2010. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-69922010000200004>. Acesso em: 10 out. 2018.

WELLER, W. Grupos de discussão: aportes teóricos e metodológicos. *In*: WELLER, W.; PFAFF, N. (org.). **Metodologias da pesquisa em educação: teoria e prática**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

WELLER, W. Jovens no ensino médio: projetos de vida e perspectivas de futuro. *In*: DAYRELL, J.; CARRANO, P.; MAIA, C. L. (org.). **Juventude e Ensino Médio**: Sujeitos e Currículos em Diálogo. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014. p. 135-154.

WELLER, W. Compreendendo a Operação Denominada Comparação. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 42, n. 3, p. 921-938, jul./set. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-623665106>. Acesso em: 11 jan. 2019.

WELLER, W. *et al.* Karl Mannheim e o método documentário de interpretação: Uma forma de análise das visões de mundo. **Sociedade e Estado**, v. XVIII, n. 2, p. 375-396, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/se/v17n2/v17n2a08.pdf>. Acesso: 11 ago. 2019.

WELLER, W.; PFAFF, N. **Metodologias da pesquisa qualitativa em Educação**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

YUSTI, M. R. **Apuntes para una reflexión sobre pedagogía de los derechos humanos en Colombia** (monografia). Bogotá: Planeta, 2009.

ZARDO, S.; PEREIRA, D.; PEREIRA, A. C. A educação em direitos humanos na formação de pedagogos: estudo comparado em universidades públicas brasileiras. *In*: GLAP, G.; GLAP, L. (org.). Políticas públicas na educação brasileira: a formação inicial e continuada de docentes e gestores. Curitiba (PR): Atena Editora, 2017.

ZARDO, S.; SOUSA, N.; FERNANDES, I.; PAULA JR, F. Prática docente na pós-graduação: a disciplina Direitos Humanos e Cidadania como componente formativo na Universidade de Brasília. *In*: SOUZA, A. A. C. (org.). **Experiências Docentes na área Interdisciplinar no Brasil**. 1. ed. Jundiaí (SP): Pacto Editorial, 2020. (Coleção Interdisciplinar, Volume 2).

APÊNDICE A – CARTA DE APRESENTAÇÃO

Faculdade de Educação - FE
Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE\UnB

Profa. Dra. Sinara Pollom Zardo

Universidade de Brasília
Faculdade de Educação
Campus Universitário Darcy Ribeiro
70.910-900 Brasília – DF
Cel: 61 99284-7697
E-Mail: sinarazardo@gmail.com

A Sua Senhoria, o(a) Senhor(a)
XXXX
Diretor(a) da Escola XXX
Endereço: XXX

Brasília/DF, XX de julho de 2019.

Assunto: Pesquisa de Mestrado

Prezado(a) Senhor(a),

A educação em direitos humanos, construção histórica da humanidade, tem na Declaração Universal de Direitos Humanos (1948), na Constituição Federal (1988), no Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (2007) e nas Diretrizes Nacionais de Educação em Direitos Humanos (2012) seus principais marcos teórico-históricos como projeto de constituição de uma sociedade de oportunidades e, de igual modo, de valorização da vida, da liberdade e da igualdade. Esta temática de constituição de cidadania de fato e de formação de sujeitos sociais solidários e fraternos, em face de uma cultura para a paz, é desenvolvida não de forma transversal; mas, atualmente, sob o aporte teórico-metodológico de *disciplina escolar* na

perspectiva de formação de sujeitos de direitos, notadamente, no ensino médio em tempo integral.

Diante deste contexto, venho por meio deste encaminhar o mestrando Márcio Braz do Nascimento – matrícula UnB 18/0144014, que está desenvolvendo sob minha orientação a Pesquisa intitulada “Jovens de ensino médio em tempo integral e educação em direitos humanos: a (trans)formação de sujeitos de direitos”. Esta dissertação está vinculada a área de concentração Estudos Comparados em Educação (ECOE) do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília – UnB.

Esta pesquisa teve como objetivo compreender o entendimento dos jovens do EMTI sobre direitos humanos e as contribuições da disciplina de educação em direitos humanos na (trans)formação de sujeitos de direitos.

Neste sentido, solicito a Vossa Senhoria, ou representante designado(a), a contribuição para o desenvolvimento da Pesquisa, por meio da realização de *Grupos de discussão* com jovens do ensino médio, a ser gravada pelo mestrando, conforme agenda a ser combinada. Os *Grupos de discussão* serão constituídos por perguntas abertas que versam sobre a educação em direitos humanos, direitos humanos, juventude e as compreensões sobre direitos dos sujeitos de pesquisa.

Informo que a atividade será desenvolvida considerando os princípios éticos da pesquisa científica conforme resolução N° 12/2009 do PPGE/FE/UnB que dispõe sobre a Ética na Pesquisa em Educação (disponível para download em: http://ppge.fe.unb.br/index.php?option=com_content&view=article&id=26&Itemid=27).

Desde já agradeço pela preciosa colaboração no desenvolvimento da pesquisa do Mestrando Márcio Braz do Nascimento. Como orientadora da pesquisa, Sinara Pollom Zardo (e-mail: sinarazardo@gmail.com tel. (61) 92847697), coloco-me a disposição para maiores informações que se fizerem necessárias.

Atenciosamente,

Profª. Dra. Sinara Pollom Zardo
Matricula UnB: 1094416

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



Faculdade de Educação - FE
Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE\UnB

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, Márcio Braz do Nascimento – matrícula UnB 18/0144014, mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília – UnB, área de concentração Estudos em Educação Comparada (ECOE), venho por meio deste informar-lhe a realização da Dissertação intitulada “JOVENS DE ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL E EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: A (TRANS)FORMAÇÃO DE SUJEITOS DE DIREITOS”, sob orientação da Professora Dra. Sinara Pollom Zardo.

Esta pesquisa teve como objetivo compreender o entendimento dos jovens do EMTI sobre direitos humanos e as contribuições da disciplina de educação em direitos humanos na (trans)formação de sujeitos de direitos, em unidades escolares do Distrito Federal.

A fim de que essa pesquisa possa ser desenvolvida, necessito a autorização para realização de *Grupos de Discussão* com jovens desta unidade escolar.

Informo que a atividade será desenvolvida considerando os princípios éticos da pesquisa científica conforme resolução N° 12/2009 do PPGE/FE/UnB que dispõe sobre a Ética na Pesquisa em Educação (disponível para download em: http://ppge.fe.unb.br/index.php?option=com_content&view=article&id=26&Itemid=27).

Os resultados e conclusões obtidas na pesquisa, além de serem publicados na Dissertação de Mestrado, poderão ser apresentados em forma de artigo ou de resumo em Congressos, Seminários ou publicados em diferentes meios.

Por fim, eu _____, ciente do que me foi exposto, concordo com os procedimentos que serão realizados e a gravação da entrevista ou grupo de discussão, não PERMITINDO a minha identificação.

_____, ____ de _____ de 2019.

Assinatura do participante da pesquisa
Ou responsável (caso seja menor de 18 anos)

Assinatura do Mestrando

APÊNDICE C – ROTEIRO GRUPOS DE DISCUSSÃO COM JOVENS



Faculdade de Educação - FE
Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE\UnB

GRUPOS DE DISCUSSÃO COM JOVENS

TEMA: Jovens do ensino médio em tempo integral e educação em direitos humanos: a (trans)formação de sujeitos de direitos

BLOCO I: ENSINO MÉDIO	
Pergunta inicial <i>(igual para todos os grupos):</i>	Vocês poderiam falar como está sendo a experiência com a escola no ensino médio?
Outras questões:	- Vocês poderiam falar sobre a importância do ensino médio para vocês? - Vocês poderiam dizer quais as disciplinas que vocês mais gostam no ensino médio?

- *Objetivos do Bloco I: Que os entrevistados falem sobre: a experiência e a importância em ter o ensino médio.*

BLOCO II: EMTI	
Pergunta inicial <i>(igual para todos os grupos):</i>	Vocês poderiam falar como está sendo estudar no ensino médio em tempo integral para vocês?
Outras questões:	- Vocês poderiam falar sobre a importância da formação técnica-profissional para vocês? - Vocês poderiam falar um pouco sobre como é a formação técnica que vocês recebem aqui?

- *Objetivos do Bloco II: Que os entrevistados falem sobre: a experiência na Educação Integral e Técnica.*

BLOCO III: FAMÍLIA	
Pergunta inicial (igual para todos os grupos):	Vocês poderiam falar um pouco sobre como é a relação de vocês com os pais de vocês?
Outras questões:	- Vocês acreditam que todos os seus direitos são atendidos em sua família? - Vocês podem falar sobre os valores que vocês aprendem na casa de vocês? - Na família de vocês já tiveram discussões sobre valores e sobre direitos que são importantes para o convívio em sociedade?

- *Objetivos do Bloco III: Que os entrevistados falem sobre: a experiência dos valores que são constituídos em família, seus direitos e deveres.*

BLOCO IV: JUVENTUDE, DIREITOS E DEVERES	
Pergunta inicial (igual para todos os grupos):	Vocês poderiam falar como vocês veem os direitos e deveres dos jovens na sociedade?
Outras questões:	- Vocês poderiam falar sobre os DIREITOS que vocês consideram importantes para os jovens? - Vocês lembram de alguma aula ou outra situação onde foi discutido sobre os direitos dos jovens na sociedade? - Como vocês acham que o Brasil ou a sociedade brasileira veem os jovens hoje?

- *Objetivos do Bloco III: Que os entrevistados falem sobre: a experiência em ser jovem na sociedade atual, seus desafios na família, na escola e sociedade.*

BLOCO V: JUVENTUDE E CIDADANIA	
Pergunta inicial (igual para todos os grupos):	Vocês poderiam falar um pouco sobre o que vocês entendem por cidadania?
Outras questões:	- Na opinião de vocês, como a gente aprender a ser cidadão na sociedade? - Na opinião de vocês, o que é um jovem cidadão? - Vocês acreditam que todos os seus direitos são atendidos em nossa sociedade?

- *Objetivos do Bloco IV: Que os entrevistados falem sobre: a experiência com a cidadania na vida em geral.*

BLOCO VI: EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS	
Pergunta inicial <i>(igual para todos os grupos):</i>	O que vocês acham de ter uma disciplina de direitos humanos no ensino médio?
Outras questões:	-Vocês poderiam falar sobre o que aprenderam no ensino médio sobre educação em direitos humanos? - Quais os temas que vocês mais gostaram de estudar na disciplina de direitos humanos? -Vocês poderiam dizer se tiveram aulas sobre educação em direitos humanos em outras disciplinas: -O que vocês aprenderam sobre direitos humanos na disciplina?

- *Objetivos do Bloco VI: Que os entrevistados falem sobre: a experiência de aprendizagem com a educação em direitos humanos.*

BLOCO VII: PERSPECTIVAS PARA O FUTURO	
Pergunta inicial <i>(igual para todos os grupos):</i>	Poderiam falar sobre os seus projetos para o futuro? O que vocês gostariam de fazer depois de concluírem o ensino médio?
Outras questões:	- Com relação ao trabalho, vocês poderiam falar sobre o que pensam fazer no futuro? -Vocês pensam em continuar os estudos? - Vocês pensam em atuar no campo dos direitos humanos?

- *Objetivos do Bloco VII: Que os entrevistados falem sobre seus projetos futuros, após o ensino médio e a experiência com a educação em direitos humanos.*

APÊNDICE D – FORMULÁRIO PARA PARTICIPANTES DO GRUPO DE DISCUSSÃO



Faculdade de Educação - FE
Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE\UnB
Mestrando: Márcio Braz do Nascimento
Orientadora: Dra. Sinara Pollom Zardo

FORMULÁRIO PARA PARTICIPANTES DO GRUPO DE DISCUSSÃO

TODAS AS INFORMAÇÕES SERÃO TRATADAS COM RIGOR E SIGILO. NOMES NÃO SERÃO DIVULGADOS

1. Identificação

Nome:

Nome fictício - como gostaria de ser chamada:

Turma:

Turno de estudo na escola:

Ano e semestre de ingresso na escola:

Idade:

Tem irmãos/ãs? sim () não () número de irmãos/ãs:

País em que nasceu: Cidade:

País de nascimento da mãe:Cidade: () não sabe

País de nascimento do pai:Cidade:() não sabe

1.1 Religião

Você frequenta alguma igreja ou templo?.....

Com qual frequência: () uma vez por mês () uma vez por semana () três vezes por semana () outra situação:

Como você se sente em relação a sua religião?.....

Como é o seu convívio com os outros jovens em sua igreja?.....

Você se auto declara? () Cristão católico () Cristão evangélico () Espírita () Budista ()

Religiões Afro-brasileiras: Umbanda/Candomblé () Religião judaica () outra:.....

2. Moradia

Local em que vive atualmente:

Há quanto tempo mora neste local?

Como mora? Com os pais () com parentes () com amigos () com o companheiro/a ()

Outros:

3. Escolaridade

Descreva o nome, local e tipo de escola que frequentou em cada etapa de ensino:
(Fique à vontade para corrigir, caso a classificação não esteja de acordo):

a) Educação Infantil:

Local:

Escola pública () Escola particular () Outro tipo (fundação, escola militar etc) ()

Escola rural () Escola urbana ()

b) Ensino fundamental:

Local:

Escola pública () Escola particular () Outro tipo (fundação, escola militar etc) ()

Escola rural () Escola urbana ()

c) Ensino médio:

Local:

Escola pública () Escola particular () Outro tipo (fundação, escola militar etc) ()

Escola rural () Escola urbana ()

Como vai para a escola? () a pé () bicicleta () ônibus () metrô () carro de familiares

4. Trabalho

Atualmente, você trabalha?

() Não. Nunca trabalhei.

() Não. Estou procurando trabalho.

() Sim. Trabalho fixo remunerado.

() Sim. Faço bicos.

() Sim. Faço estágio remunerado.

5. Escolaridade e profissão dos pais

Gostaríamos de saber sobre a escolaridade, profissão e renda da sua mãe e do seu pai (marque o último grau de escolaridade):

Qual é a o grau de escolaridade de sua **mãe**?

() Sem escolaridade

() Ensino fundamental incompleto

() Ensino fundamental completo

() Ensino médio incompleto

() Ensino médio completo

() Ensino superior incompleto

() Ensino superior completo

() Pós-graduação

Profissão da mãe:

Renda mensal: () não sabe

Qual é o grau de escolaridade de seu **pai**?

() Sem escolaridade

() Ensino fundamental incompleto

() Ensino fundamental completo

() Ensino médio incompleto

- Ensino médio completo
 - Ensino superior incompleto
 - Ensino superior completo
 - Pós-graduação
- Profissão do pai:
- Renda mensal: não sabe

6. Dados complementares:

Lazer preferido:.....

Ingressou em algum grupo ou associação? sim () não () Quando?

Se sim, quais são as principais atividades realizadas pelo grupo ou associação do qual participa?

.....

.....

Quantas vezes na semana costumam se encontrar?

Onde costumam se encontrar?

Você estaria disposto (a) a continuar concedendo informações no futuro? sim () não ()

Outras observações:

.....

.....

.....

.....

.....

Telefones para contato:

.....

.....

e-mail:

.....

.....

Muito obrigado!

APÊNDICE E – CÓDIGOS NA TRANSCRIÇÃO DO MÉTODO DOCUMENTÁRIO

Códigos utilizados na transcrição de grupos de discussão e entrevistas narrativas⁴⁴

Y:	Abreviação para entrevistador (quando realizada por mais de um entrevistador, utiliza-se Y1 e Y2)
Am / Bf:	Abreviação para entrevistado/entrevistada. Utiliza-se "m" para entrevistados do sexo masculino e "f" para pessoas do sexo feminino. Num grupo de discussão com duas mulheres e dois homens, por exemplo, utiliza-se: Af, Bf, Cm, Dm e dá-se um nome fictício ao grupo. Essa codificação será mantida em todos os levantamentos subseqüentes com as mesmas pessoas. Na realização de uma entrevista narrativa-biográfica com um integrante do grupo entrevistado anteriormente, costuma-se utilizar um nome fictício que inicie com a letra que a pessoa recebeu na codificação anterior (por ex.: Cm = <i>Carlos</i>);
?m ou ?f:	Utiliza-se quando não houve possibilidade de identificar a pessoa que falou (acontece algumas vezes em discussões de grupo quando mais pessoas falam ao mesmo tempo);
(.)	Pausa curta (menos de um segundo);
(2)	Pausa (o número entre parêntesis expressa o tempo de duração da mesma);
┌	Utilizado para marcar falas iniciadas antes da conclusão da fala de outra pessoa ou que seguiram logo após uma colocação (ver: Inserir símbolo no programa MS-Word).
;	Ponto e vírgula: leve diminuição do tom da voz;
.	Ponto: forte diminuição do tom da voz;
,	Vírgula: leve aumento do tom da voz;
?	Ponto de interrogação: forte aumento do tom da voz;
-tava	Submissão de parte inicial da palavra (estava = -tava);
exem-	Submissão de parte final da palavra;

⁴⁴ Modelo desenvolvido por Ralf Bohnsack e outros pesquisadores da Freie Universität Berlin, Alemanha, e adaptações para a língua portuguesa desenvolvidas pelo grupo de pesquisa GERAJU (FE/UnB). Publicado em: WELLER, Wivian. Grupos de discussão na pesquisa com adolescentes e jovens: aportes teórico-metodológicos e análise de uma experiência com o método. *Educação e Pesquisa. Revista de Educação da USP*. São Paulo, v. 32, n. 2, p. 241-260, maio/ago. 2006. Disponível em: www.scielo.br/pdf/ep/v32n2/a03v32n2.pdf.

assim=assim	Palavras pronunciadas de forma emendada;
<u>exemplo</u>	Palavra pronunciada de forma enfática;
exe:::mplo	Palavra pronunciada de forma esticada (a quantidade de ::: equivale ao tempo de pronúncia de uma determinada letra);
°exemplo°	Palavra ou frase pronunciada em voz baixa;
exemplo	Palavra ou frase pronunciada em voz alta;
(exemplo)	Palavras que não foram compreendidas totalmente são colocadas entre parêntesis;
()	Parêntesis vazios expressam a omissão de uma palavra ou frase que não foi compreendida (o tamanho do espaço vazio entre parêntesis varia de acordo com o tamanho da palavra ou frase);
@exemplo@	Palavras ou frases pronunciadas entre risos são colocadas entre sinais de arroba (pode-se utilizar também símbolos smiles);
@(2)@	Número entre sinais de arroba expressa a duração de risos assim como a interrupção da fala;
©exemplo©	Palavras ou frases pronunciadas entre choro (pode-se utilizar também símbolos smiles);
©(5)©	Número entre sinais expressa a duração de um momento de choro e interrupção da fala (pode-se utilizar também símbolos smiles);
((barulho))	Expressões não-verbais ou comentários sobre acontecimentos externos, por exemplo: ((ruídos externos)), ((atendimento do celular e breve interrupção)), ((risos)).

Sinais de feedback afirmativo: “mhm” ou “ahã”

Vícios de linguagem: “eh” ou né:

Obs.: Os sinais de *feedback* afirmativo devem ser transcritos pois fazem parte da interação existente durante uma entrevista narrativa ou grupo de discussão. Nas entrevistas também é comum as pessoas empregarem o “eh” como uma espécie de pausa entre a frase anterior e a seguinte ou ainda o “né” ao final de uma frase. Esses elementos também devem ser transcritos.