



Percepção da juventude do Ensino Médio Técnico Integral (EMTI) acerca de direitos – uma perspectiva comparada

Percepción de los jóvenes de la Escuela Secundaria Técnica Integral (ESTI) sobre los derechos - una perspectiva comparada

Perception of youth of entire technical middle school (EMTI) about rights – a comprehensive perspective

Márcio Braz do Nascimento

Braz do Nascimento, M. (2019). Percepção da juventude do Ensino Médio Técnico Integral (EMTI) acerca de direitos – uma perspectiva comparada. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, 10(15), pp. 64-82.

RESUMO

O objetivo desta pesquisa é verificar a percepção da Juventude, estudantes do Ensino Médio Técnico Integral (EMTI), acerca de Direitos na perspectiva da pesquisa qualitativa, interpretativa e comparada. Nesse sentido, aplicou-se avaliação diagnóstica escolar em dez classes de estudantes do Ensino Médio em escola técnica do Distrito Federal (Brasília) em 2018 – especialmente, em alunos da disciplina de Direitos Humanos. A temática que envolve a pesquisa investiga as possíveis visões de mundo da juventude sobre Direitos e violência; além, da possibilidade em verificar a Educação escolar como formadora de cidadania. Neste contexto, como referencial teórico, utilizou-se os conceitos de juventude de Wivian Weller, pesquisa qualitativa e reconstrutiva de Gabriele Rosenthal, visões de mundo de Karl Mannheim e pesquisa qualitativa interpretativa de Ralf Bohnsack. A partir dos expostos e da comparação dos casos empíricos do corpo discente, infere-se que a Juventude da periferia do Distrito Federal não possui compreensão total de seus Direitos e tem o primeiro contato com a violência: física, psicológica e verbal no âmbito familiar e, seguidamente, na Educação escolar. A escola, neste contexto, apresenta-se como instrumento de conscientização para as práticas dos direitos e deveres cidadãos, especialmente, por meio da efetivação da disciplina em Direitos Humanos.

Palavras chave: Juventude, EMTI, Pesquisa Comparada, Direitos

RESUMEN

El objetivo de esta investigación es verificar la percepción de los Jóvenes, estudiantes de la Escuela Secundaria Técnica Integral (EMTI), sobre los Derechos en la perspectiva de la investigación cualitativa, interpretativa y comparativa. En este sentido, una evaluación diagnóstica escolar se aplicó en diez clases de estudiantes de secundaria en una escuela técnica en el Distrito Federal (Brasilia) en 2018, especialmente en estudiantes de la disciplina de los Derechos Humanos. El tema de investigación investiga las posibles visiones del mundo juvenil sobre los derechos y la violencia; Además, la posibilidad de verificar la educación escolar como una forma de ciudadanía. En este contexto, como referencia teórica, utilizamos los conceptos



de juventud de Wivian Weller, investigación cualitativa y reconstructiva de Gabriele Rosenthal, visiones del mundo de Karl Mannheim e investigación cualitativa interpretativa de Ralf Bohnsack. De los expuestos y la comparación de los casos empíricos del cuerpo estudiantil, se deduce que los jóvenes de la periferia del Distrito Federal no tienen una comprensión total de sus derechos y tienen el primer contacto con la violencia: física, psicológica y verbal en lo familiar y, luego en la educación escolar. En este contexto, la escuela se presenta como un instrumento de concientización sobre las prácticas de derechos y deberes de los ciudadanos, especialmente a través de la implementación de la disciplina en Derechos Humanos.

Palabras clave: Juventud, EMTI, Investigación comparativa, derechos

ABSTRACT

This research's goal is to verify Youth perception, students from Technical High School Integral - EMTI, about Rights in the perspective of the qualitative, interpretative and comparative research. In this sense, a school diagnostic evaluation was applied in ten classes of high school students in a technical school in Federal District (Brasília) in 2018 - especially in students of Human Rights subject. The research theme investigates the possible visions of youth world on Rights and violence, besides the possibility of verifying school education as a citizenship form. In this context, as theoretical reference, we used the concepts of Wivian Weller Youth, qualitative and reconstructive research of Gabriele Rosenthal, Karl Mannheim's world views and qualitative research interpretative of Ralf Bohnsack. From the exposed ones and the comparison of empirical cases from student body, it is inferred that the Youth of the periphery of Federal District does not have total understanding of their Rights and has the first contact with the violence: physical, psychological and verbal in the familiar and, then in School Education. In this context, school presents itself as an awareness instrument for the practices of citizens' rights and duties, especially through the implementation of Human Rights subject.

Keywords: Youth, EMTI, Comparative Research, Rights.



INTRODUÇÃO

A disciplina de Direitos Humanos faz parte do escopo da Educação em Direitos Humanos, do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (2007) e, de igual modo, da grade curricular de formação acadêmica do Ensino Médio Técnico Integral – EMTI, política de estado prevista no Plano Nacional da Educação (2014-2024); especialmente, nas Metas 3, 6 e 11 da ampliação da oferta e qualidade do ensino técnico profissionalizante para o Ensino Médio. Neste contexto, esta pesquisa investiga a percepção do jovem acerca das possibilidades de formação de direitos por meio da disciplina de Direitos Humanos; além, de averiguar as concepções de direitos, direitos humanos, violências e da própria Educação como instrumento de formação moral e ética cidadã, notadamente, por meio da análise da *Pesquisa Diagnóstica Escolar* aplicada em dez classes de estudantes do Ensino Médio, exatamente, em 166 cento e sessenta e seis estudantes de unidade de EMTI da cidade satélite de Taguatinga – DF, no ano de 2018.

O Ensino Médio Técnico Integral, política de estado brasileiro, foi implantado em Brasília em áreas vulneráveis socialmente, a partir do ano de 2017 e já no ano seguinte contou com 12 unidades de ensino integral e técnico. O objetivo dessa modalidade de ensino é o de formar o estudante entre as idades de 15 a 17 anos em uma formação técnica para inserção no mercado de trabalho. A unidade escolar averiguada localiza-se na cidade satélite de Taguatinga – DF, possui cerca de 500 alunos e está 35 km distante da capital do país. A comunidade escolar enquadra-se no necessário atendimento de área de risco social com altos índices de violência urbana, escolaridade média e alta taxa de desemprego.

A percepção discente dos 166 alunos entrevistados por meio da técnica de coleta de dados questionário semiestruturado (questões objetivas e subjetivas) na forma de *Pesquisa Diagnóstica Escolar* da disciplina de Direitos Humanos e da própria Educação caracterizou-se sob a perspectiva da Pesquisa Qualitativa Interpretativa e comparada. Essa, apoiou-se na abordagem de avaliação, também, das respostas subjetivas como relatos biográficos das experiências dos estudantes como sujeitos sociais em construção, a partir dos valores da família e da sociedade e da formação acadêmica escolar brasileira.

Neste contexto, apresentar-se-á, como referencial teórico desta investigação, o conceito de Juventude a partir da perspectiva da pesquisadora social Wivian Weller, os aportes teórico-metodológicos da composição da Pesquisa Social Reconstitutiva de Gabriele Rosenthal, o conceito de Visões de Mundo de Karl Mannheim e a nova leitura da Pesquisa Qualitativa Interpretativa do sociólogo alemão Ralf Bohnsack. Abordagens epistemológicas da Pesquisa Qualitativa em Educação importantes para a compreensão do fenômeno estudado: a visão da juventude do Ensino Médio Técnico Integral acerca de Direitos em um universo contemporâneo *multicultural*, especialmente, na sociedade brasileira miscigenada e *intercultural* na necessária revalorização de todas as culturas das matrizes branca, negra, quilombola e indígena em nosso país.

A perspectiva da pesquisa comparada em Educação desta investigação associa-se aos princípios das qualidades da Pesquisa Qualitativa Documental Interpretativa (Bohnsack, 2002), uma vez que, essa afirma ser intrínseca à pesquisa comparativa a análise de casos empíricos. Nesse sentido, analisar-se-á os relatos biográficos das respostas subjetivas da avaliação diagnóstica a respeito da qualidade da Educação e da Educação em Direitos Humanos.

A presente temática de pesquisa de investigação da possível contribuição da disciplina de Direitos Humanos na perspectiva de formação de sujeito de direitos, engloba: o Ensino Médio Técnico Integral – os EMTIs; a oferta da disciplina de Direitos Humanos; o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (2007); a constituição do Ensino Médio Técnico Integral, como política de estado e direito social tácito previsto na Constituição Federal, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (1996) e no Plano Nacional da Educação (2014-2024). Nesse sentido, segundo o Ministério da Educação (2014: 03)

O Plano Nacional de Educação (PNE) determina diretrizes, metas e estratégias para a política educacional dos próximos dez anos. O primeiro grupo são metas estruturantes para a garantia do direito a educação básica com qualidade, e que assim promovam a garantia do acesso, à universalização do ensino obrigatório, e à ampliação das oportunidades educacionais. Um segundo grupo de metas diz respeito especificamente à redução das desigualdades e à valorização da diversidade, caminhos imprescindíveis para a equidade. O terceiro bloco de metas trata da valorização dos profissionais da



educação, considerada estratégica para que as metas anteriores sejam atingidas, e o quarto grupo de metas refere-se ao ensino superior.

Segundo o Plano Nacional da Educação (2014-2024), são três as metas que originam, como política pública de educação nacional, a constituição e justificativa do Ensino Médio Técnico Integral, no qual o estudante tem acesso à educação básica propedêutica ou as disciplinas que compõem o ensino regular e a formação técnica profissional em turno contrário, sendo essa uma de várias possibilidades (PNE, 2014:10).

- a) *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).
- b) *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.
- c) *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.

Neste contexto, o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (2007: 11), à respeito de sua concepção e proposições, alia-se as políticas públicas de oferta de uma Educação para formação de sujeito de direitos, afirmando que

O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) é fruto do compromisso do Estado com a concretização dos direitos humanos e de uma construção histórica da sociedade civil organizada. Ao mesmo tempo em que aprofunda questões do Programa Nacional de Direitos Humanos, o PNEDH incorpora aspectos dos principais documentos internacionais de direitos humanos dos quais o Brasil é signatário, agregando demandas antigas e contemporâneas de nossa sociedade pela efetivação da democracia, do desenvolvimento, da justiça social e pela construção de uma cultura de paz.

Nesta perspectiva de Educação em Direitos Humanos, o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (2007: 25-26), informa, ainda, referente ao papel da Educação nos termos já firmados no Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos, que essa deve contribuir para:

- a) criar uma cultura universal dos direitos humanos; b) exercitar o respeito, a tolerância, a promoção e a valorização das diversidades (étnico-racial, religiosa, cultural, geracional, territorial, físico-individual, de gênero, de orientação sexual, de nacionalidade, de opção política, dentre outras) e a solidariedade entre povos e nações; c) assegurar a todas as pessoas o acesso à participação efetiva em uma sociedade livre.

Neste contexto, a Portaria nº 727, de 13 de junho de 2017 cria o Ensino Médio Técnico Integral gerando as seguintes diretrizes pedagógicas institucionais (MEC, 2017: 01):

- a) 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
- b) 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.

Portanto, e como referência teórico-metodológico desta pesquisa, a prática dos direitos humanos deve ser referenciada, não como universalista, somente, e tão pouco multicultural, exclusivamente, mas na perspectiva intercultural, visto que, “toda a prática cultural é um sistema de superposições entrelaçadas, não meramente superpostas. Esse entrecruzamento nos conduz até uma prática de direitos, inserindo-os



em seus contextos...de vida e ação” (Flores, 2002: 23). Direitos Humanos como conquista, como participação político transformadora, como desenvolvimento historicossocial, universal e multicultural, mas também, referenciados na constituição de sujeitos sociais históricos integrais.

O estudo da realidade social construída ou constituída perpassa, nessas referências históricas, pela compreensão do mundo social simbólico. Esse estudo social presente na Sociologia do Conhecimento fundamenta-se nos critérios de cientificidade. “A ciência (social) está cercada de ideologia e senso comum, não apenas como circunstâncias externas, mas como algo que está já dentro do próprio processo científico, que é incapaz de produzir conhecimento puro, historicamente não contextualizado”, conforme Demo (1995: 18).

À esse respeito, Demo (1995: 19), afirma que:

A própria realidade social é ideológica, porque é produto histórico no contexto da unidade de contrários, em parte feita por atores políticos, que não poderiam – mesmo que o quisessem – ser neutros. Não existe história neutra como não existe ator social neutro. É possível controlar a ideologia, mas não suprimi-la.

O desvelamento da realidade social por meio das ciências sociais, da investigação de um tema, de sujeitos e objeto de pesquisa perpassa pelos critérios do fazer ciência. O processo científico, segundo Demo (1995), em caráter interno, corresponde as qualidades do cientificismo construído a partir do século XV à contemporaneidade: coerência e lógica, consistências e capacidade de resistir a argumentações contrárias; originalidade e não apenas repetição; objetivação, sempre na perspectiva de se desvelar a realidade social por meio da investigação. No entanto, à respeito dos critérios externos da tessitura científica, é na posição histórico-estrutural que se encontra, para as ciências sociais, o maior desafio, mas também, o resultado mais revelador.

Portanto, a investigação do tema que engloba toda essa problemática pretende, ao perscrutar as narrativas juvenis, desvelar possíveis *tipos sociais*, em uma perspectiva etnográfica de investigação. Tipos sociais que possam revelar as nuances em ser jovem nas periferias sociais brasilienses, diante da oferta da educação pública como agente de transformação social, mas também, como possível fenômeno de ordenamento ou conformação social presente no processo educativo brasileiro. Principalmente, na abordagem Crítica da pesquisa, perante a sociedade capitalista excludente contemporânea.

Educação em Direitos Humanos em áreas de riscos, juventude por Wivian Weller e Visões de Mundo de Karl Mannheim

Segundo o Perfil da Juventude do Distrito Federal, relatório da Codeplan intitulado: *Uma análise dos dados da Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios (2015-2016: 6)* - e em referência ao Estatuto da Juventude, promulgado pela Lei Nº 12.852 de 05 de agosto de 2013, que dispõem sobre os direitos dos jovens e as diretrizes para o desenvolvimento de políticas para esse público - essa legislação tem como princípios:

[...] a promoção de autonomia e emancipação dos jovens; valorização da participação social e política; promoção da criatividade; reconhecimento dos jovens como sujeito de direitos; promoção do bem-estar e desenvolvimento integral; respeito à identidade e diversidade; promoção da vida segura e da cultura da paz; e valorização do diálogo e convívio intergeracional.

Nesse sentido, a Convenção Ibero-americana de Direitos da Juventude e a Organização das Nações Unidas (ONU) apontam que o período compreendido entre os 15 a 24 anos é o da juventude. No entanto, no Brasil, o Estatuto da Juventude (2013) considera jovem os indivíduos que estão na faixa de idade entre 15 a 29 anos. É o período que marca a transição da infância para a adolescência até a fase adulta. Essas considerações ponderam as transformações: fisiológicas, de desenvolvimento psicossocial, expectativa em se tornarem adultos, com autonomia e independência financeira, mas também, a capacidade de exercer uma cidadania real, como sujeitos aptos à construção de direitos e deveres (CODEPLAN, 2015-2016).



Esta pesquisa tem por faixa etária de observação, a amostragem ou sujeitos de pesquisa, os estudantes do ensino médio técnico integral, que segundo a legislação educacional vigente corresponde a idade de 15-17 anos, referenciada como adequada para o cumprimento da série-idade. Período no qual o acesso e permanência com qualidade na escola, segundo o Estatuto da Juventude (2013), deve ser garantido pela família, sociedade e estado para o pleno desenvolvimento integral do jovem estudante.

Neste contexto, o relatório da Codeplan (2015-2016: 5 apud Freitas, 2005), caracteriza a juventude [...] por um período em que ocorrem mudanças físicas concomitantes com transformações intelectuais, emocionais e termina, em tese, quando se conclui a “inserção no mundo adulto”. É nessa “fase” da vida que os indivíduos convivem com diversos contextos culturais e com redes de relações sociais preexistentes — família, amigos, companheiros de curso, meios de comunicação, ideologias, partidos políticos, entre outras, sendo que essas relações irão contribuir para que o jovem selecione e hierarquize valores e ideais, formas de relacionamento ou convivência de vida, que contribuem para modelar seus pensamentos, sua sensibilidade e seus comportamentos. Trata-se de uma fase de formação do indivíduo.

Ainda, segundo o relatório da Codeplan (2015-2016: 6), o Estatuto da Juventude (2013) aponta os principais direitos dos jovens na perspectiva de políticas públicas e valorização social:

[...] à Cidadania, à Participação Social e Política e à Representação Juvenil; à Educação; à Profissionalização, ao Trabalho e à Renda; à Diversidade e à Igualdade; à Saúde; à Cultura; à Comunicação e à Liberdade de Expressão; ao Desporto e ao Lazer; ao Território e à Mobilidade; à Sustentabilidade e ao Meio Ambiente; à Segurança Pública e ao Acesso à Justiça.

Portanto, as políticas para o público jovem brasileiro, para serem efetivas, devem observar todas as juventudes em sua multiplicidade cultural. Essas indicam que determinados temas são emergenciais, tais como: qualificação profissional, inserção no mercado de trabalho e aprendizagem significativa para as práticas sociais. Além disso, a multiplicidade de juventudes brasileiras carecem da necessidade de se ter um olhar atento às especificidades e demandas destes públicos, pois eles se encontram em uma fase de experimentação e de múltiplas possibilidades de inserção na vida social, política, econômica e cultural do país. Além de possuírem perfis e demandas diversas (CODEPLAN, 2015-2016).

O perfil sociodemográfico da população jovem do Distrito Federal, a partir dos dados de levantamento da Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios (PDAD), realizada em 2015-2016, pela Companhia de Planejamento do Distrito Federal (Codeplan), informou que o DF abriga 2,9 milhões de habitantes, dos quais 700 mil ou 24,1% são jovens entre 15 e 29 anos.

Neste contexto, esta pesquisa - ao analisar a oferta da disciplina de direitos humanos em escolas de Ensino Médio Técnico Integral - compreende haver na realidade social dessas unidades escolares indícios de que a violência urbana e social, não somente seja elemento cultural vivenciado pelos estudantes em seus meios sociais, mas é ressignificada no espaço escolar, principalmente: pelo uso e tráfico de drogas, violências convencionadas como naturais à escola, como bullying e cyberbullying, agressões físicas e psicológicas entre os pares aluno-aluno, aluno-professor e professor-aluno. Assim como deve ser ressaltado os aspectos que tornam a própria Educação como um ato de violência simbólica, quando deseja, em face a sua versão conservadora presente no ensino brasileiro, concentrar o processo de ensino aprendizagem no professor, no ensino e na escola, quando o método transformador centra-se no aluno em processo de emancipação (Grinspun, 2001).

Nesse sentido, Abramovay (2002: 9) informa haver relação entre a realidade social do estudante e o quadro generalizado de violências.

[...] A violência sofrida e praticada pelos jovens possui fortes vínculos com a condição de vulnerabilidade social em que se encontram nos países latino-americanos. A vulnerabilidade social é tratada aqui como o resultado negativo da relação entre a disponibilidade dos recursos materiais ou simbólicos dos atores, sejam eles indivíduos ou grupos, e o acesso à estrutura de oportunidades sociais, econômicas, culturais que provêm do Estado, do mercado e da sociedade. Esse resultado se traduz em debilidades ou desvantagens para o desempenho e mobilidade social dos atores.

Neste contexto, a pesquisa qualitativa reconstrutiva, cuja qualidade motriz está na apreensão da realidade social por meio da verificação das narrativas biográficas dos sujeitos de pesquisa, poderá apontar para as



causas das violências vivenciadas, especialmente, no espaço escolar como de origem social, mas também, dos processos psicoemocionais aos quais os jovens estão em artifícios de autodescoberta, autoafirmação e ressignificação de suas realidades social (Grinspun, 2001).

Neste nicho investigativo de jovens estudantes do ensino médio, as experiências com a violência por um lado, e com a exclusão social e moral, presente nas lutas de classe do sistema capitalista têm origens, também, no que poderá ser revelado pelos discursos juvenis na formação das imagens e percepções de violência através dos estereótipos e preconceitos negativos, que se tornam em discriminações e essas nos atos de violência na escola (Lima y Pereira, 2004). Esses conceitos vividos pelos sujeitos de pesquisa podem ser percebidos como *experiências de geração*.

Weller (2007:1), neste contexto e a respeito da temática das gerações de Karl Mannheim informa que:

Embora o nome de Karl Mannheim esteja fortemente associado à Sociologia do Conhecimento, também podemos considerá-lo um pioneiro da Sociologia da Juventude. Em seu primeiro trabalho sobre o tema o autor desenvolve o conceito de gerações, destacando que a posição comum daqueles nascidos em um mesmo tempo cronológico não está dada pela possibilidade de presenciarem os mesmos acontecimentos ou vivenciarem experiências semelhantes, mas, sobretudo, de processarem esses acontecimentos ou experiências de forma semelhante.

À respeito do pertencimento a uma geração, Weller (2010: 3), ainda, explica, segundo Mannheim, que: Mannheim chama a atenção para o fato de que o pertencimento a uma geração não pode ser deduzido imediatamente das estruturas biológicas: o problema sociológico das gerações começa somente onde a relevância sociológica desses dados prévios forem realçadas. A conjuntura de classe e a ocorrência geracional apresentam aspectos similares devido à posição específica ocupada pelos indivíduos no âmbito sociohistórico. Contudo, essa posição gera uma modalidade específica do viver e do pensar, da forma como os membros interferem no processo histórico, ou seja: uma tendência inerente a cada posição e que só pode ser determinada a partir da própria posição (Weller, 2002).

Segundo a professora e pesquisadora social, Weller (2005:3), Karl Mannheim em seu artigo *Contribuições para a teoria da interpretação das visões de mundo*, publicado em 1921-22, apresenta um método ou abertura para a indicialidade dos espaços sociais e compreensão das visões de mundo de um determinado grupo.

Visão de mundo – segundo Mannheim – é o resultado de uma série de vivências ou de experiências ligadas a uma mesma estrutura, que por sua vez constitui-se como base comum das experiências que perpassam a vida de múltiplos indivíduos. No entanto, não podemos confundir visões de mundo com imagens de mundo ou com algo que tenha sido pensado ou produzido teoricamente: as visões de mundo são construídas a partir das ações práticas e pertencem ao campo que Mannheim definiu como sendo o do conhecimento atóxico. Nesse sentido, a compreensão das visões de mundo e das orientações coletivas de um grupo só é possível através da explicação e da conceituação teórica desse conhecimento atóxico. O grupo envolvido geralmente não está em condições de realizar essa tarefa, ou seja; a explicação teórica do conhecimento atóxico é praticamente impossível para o indivíduo ou grupo vinculado ao contexto em que se construiu esse saber. O papel do(a) pesquisador(a) passa a ser, então, encontrar uma forma de acesso ao conhecimento implícito do grupo pesquisado, explicitá-lo e defini-lo teoricamente.

Portanto, a perspectiva epistemológica de *Gerações* de Mannheim, no método documentário torna-se procedimento de investigação desta pesquisa. Por tudo isto, esta pesquisa qualitativa reconstrutiva encontra na abordagem de pesquisa de Karl Mannheim e na possibilidade de desvelamento social e geracional do grupo de jovens do EMTI, a vertente teórica-metodológica de base, principalmente, para a coleta e análise de dados dos sujeitos de pesquisa. Para Mannheim, “visões de mundo” seria o resultado de “uma série de vivências ou de experiências ligadas a uma mesma estrutura que, por sua vez, constitui-se como base comum das experiências que perpassam a vida de múltiplos indivíduos”, conforme Weller (2002: 4).

Neste contexto, Feixa e Leccardi (2010: 1) informam que a noção de geração foi desenvolvida em três momentos históricos, que correspondem a três quadros sociopolíticos particulares:



- a) Durante os anos 1920, no período entreguerras, as bases filosóficas são formuladas em torno da noção de “revezamento geracional” (sucessão e coexistência de gerações), existindo um consenso geral sobre este aspecto;
- b) Durante os anos 1960, na época do protesto, uma teoria em torno da noção de “problema geracional” (e conflito geracional) é fundamentada sobre a teoria do conflito; e
- c) A partir de meados dos anos 1990, com a emergência da sociedade em rede, surge uma nova teoria em torno da noção de “sobreposição geracional”. Isto corresponde à situação em que os jovens são mais habilidosos do que as gerações anteriores em um centro de inovação para a sociedade: a tecnologia digital.

Portanto, a juventude investigada nas áreas socialmente vulneráveis, regiões da periferia da capital do país, onde as políticas públicas de Estado, especialmente, por meio da Educação escolar, pretende formar cidadãos de direitos, é sujeito de pesquisa e representa o sujeito social histórico em perspectiva de geração, segundo a epistemologia de Karl Mannheim.

Relatos biográficos da juventude e a perspectiva da Pesquisa Qualitativa Reconstitutiva de Gabriele Rosenthal

A ciência natural tem como objeto de análise um mundo de objetos neutros em termos de sentido e não estruturados de acordo com relevâncias, o cientista social se volta para um mundo sempre interpretado (Rosenthal, 2014). Nessa perspectiva, o desenvolvimento de abordagens qualitativas nas Ciências Sociais e na Educação foram processos internacionais, que se desenvolveram de forma simultânea, em diversas nações, e que apresenta referenciais: analíticos, conceitos filosóficos, experiências e práticas distintas (Weller e Pfaff, 2013).

À esse respeito, Weller e Pfaff (2013:12) afirmam que:

Essas influências internacionais podem ser observadas sobretudo em relação ao Interacionismo Simbólico, à Fenomenologia Social e à Sociologia do Conhecimento, bem como ao tocante a algumas contradições de pesquisa, tais como a Escola de Chicago, a Etnometodologia, os Estudos Culturais ou a História Oral.

Os apontamentos referem-se, também, ao debate que tem acompanhado a epistemologia da pesquisa, principalmente, nas Ciências Sociais e Humanas, notadamente, na Educação, cujo campo de atuação na sociedade encontra justificativas de investimento como política pública de estado, mas que reconhece-se como campo profícuo para a investigação qualitativa interpretativa por seu caráter humanista e humanizador (Costa, 2005).

Domingues (2008) aponta que na investigação acadêmica, o pesquisador social depara-se permanentemente com a urgência e a necessidade de conhecer, analisar e discutir o mais adequado itinerário investigativo, em referência ao objeto e objetivos de pesquisa. Ao focar a fundamentação metodológica e os instrumentos de coleta de dados, esse está assumindo a gerência do uso da melhor abordagem, quantitativa ou qualitativa, e da associação de ambas.

Segundo Weller e Pfaff (2013: 14), “a história da pesquisa qualitativa nas Ciências da Educação remonta a estudos sobre processos educacionais em escolas europeias realizados no início do século XIX”. No entanto, o desenvolvimento dos métodos qualitativos, especialmente, no campo da sociologia se desenvolveram a partir do início do século XX.

Neste contexto, os fundamentos e princípios da Pesquisa Social Interpretativa nas ciências sociais, humanas e na Educação, segundo Rosenthal (2014), baseiam-se, inicialmente, na percepção de que os sujeitos sociais, ou indivíduos, agem socialmente conforme suas interpretações da realidade social, cujos parâmetros de desenvolvimento são dinâmicos à própria interação social produzida. A partir das ideias de Christa Hoffmann-Riem (1980), Rosenthal (2014: 49), à esse respeito, informa que essa ideia

[...] une dois princípios fundamentais da pesquisa social interpretativa: o *princípio da comunicação*, que afirma ser a comunicação cotidiana orientada por um sistema de regras; e, o *princípio da abertura*,



segundo o qual a estruturação teórica do objeto de pesquisa deve ser adiada até que ocorra a estruturação do objeto de pesquisa pelo sujeito pesquisado. [...] isso significa evitar a geração e a coleta de dados a partir de hipóteses.

Se por um lado, a ciência natural tem como objeto de análise e objetivos de pesquisa o estudo de um mundo de objetos neutros, especialmente, na perspectiva de sentidos e significados, o pesquisador social se direciona para um mundo sempre interpretado, visto que esse é composto pela simbólica e representação. Neste contexto, Alfred Schütz, sociólogo de orientação fenomenológica, proeminente na sociologia do conhecimento, dispõe a ideia de que “construções próprias à sociologia têm como base construções cotidianas, e que objetos ideais das ciências sociais devem ser compatíveis com aqueles formados cotidianamente pelo indivíduo”, segundo Rosenthal (2014: 50).

Ainda, conforme, Rosenthal (2014) e sobre o mundo social interpretado, nessa perspectiva, os cientistas sociais tem como tarefa descobrir o modo com que os agentes do cotidiano constroem sua realidade, o modo com que vivenciam e interpretam esse mundo e quais métodos cotidianos de comunicação aplicam. A constituição da realidade social ocorre em processos de interação, esses independentes da forma com que os agentes interpretam a situação. Essas interpretações, no entanto, não têm caráter arbitrário, tampouco se encontram baseadas em processos psíquicos individuais igualmente isolados; elas têm por fundamento, antes, estoques de conhecimento coletivamente compartilhado – internalizados no curso da socialização – constituídos também por regras de interação e de ação e por suas diversidades de experiências, de acordo com a sua situação biográfica, formas de aplicação e interpretação em contextos de ação concretos.

Verifica-se, concernente ao *Mundo Social Interpretado*, ainda, segundo Rosenthal (2014: 50), que em referência à atuação do sujeito social:

[...] Em suas interpretações, em suas atribuições de sentido, o indivíduo recorre a estoques de conhecimento coletivos, cujo entendimento varia segundo experiências de vida e que implicam, sobretudo, aplicação criativa, reflexiva, na situação concreta de ação. [...] O sujeito não está, de forma alguma, [...] alheio.

Já em referência ao *Princípio da Comunicação*, “a pesquisa social comunicativa” é uma possibilidade apontada por Fritz Schütze. Essa, “determina o processo comunicativo em consonância às regras do cotidiano e oferece ao agente a possibilidade de compreender sua visão de mundo e, também, sua definição de situação de investigação” (Rosenthal, 2014: 55). Referente ao *Princípio da Abertura* e da geração de hipóteses, como explicações provisórias, Rosenthal (2014: 61) esclarece que:

[...] Todo tipo de estudo empírico se desenvolve de acordo com interesses específicos e com questões sempre baseadas em hipóteses – sejam elas vagas ou implícitas. Uma questão sempre irá implicar que nos deparemos com algo de “questionável” e de relevante, cujo conhecimento seja de valor para o debate sociológico. Com a intenção de suspender hipóteses ou, na linguagem fenomenológica, colocá-las entre parênteses, busca-se de início um plano de levantamento que possibilite o desenvolvimento de novas explicações.

Na composição da *descoberta do significado de gerações históricas*, conforme Rosenthal (2014), especialmente, na composição da amostragem, as entrevistas de narrativas biográficas podem alterar o desenho da pesquisa e alterar, desse modo, o tecido da amostragem pelas novas descobertas dos discursos narrativos. Essa é o “sentido atribuído por Karl Mannheim (1928) do pertencimento a determinada geração histórica”, conforme Rosenthal (2014: 63), à respeito dos sentidos produzidos pelas experiências descritas pela amostragem nos relatos narrativos.

Ainda, no princípio da *descoberta do significado de gerações históricas*, Rosenthal (2014: 63), informa que:

[...] as modificações e a descoberta de hipóteses, a coleta de dados e as questões que guiavam a pesquisa – essas emergidas pouco a pouco no contexto investigativo – determinam-se mutuamente. Ao longo desse processo, suposições e questionamentos considerados centrais no início da pesquisa podem assumir caráter apenas marginal. [...] a questão, assim como a da tensão entre pertencimento geracional e a determinado gênero, só pôde ser trabalhada e esclarecida após a reconstrução empírica das gerações históricas.



Referente à *abertura na situação de levantamento de dados*, Rosenthal (2014: 65) afirma que: [...] a fim de explicitar essas relações e também a constituição dessas relevâncias específicas aos pesquisados, “é necessário que o levantamento – como uma entrevista individual ou em grupo, ou então a observação e o registro de contextos cotidianos nos quais elas possam ser tematizadas – configure *situação aberta*”. Para quem conduz uma entrevista aberta, isso significa: antes de levantar questões que a princípio pareçam de importância para a pesquisa, devemos deixar que o entrevistado fale daquilo que, dentro do eixo temático, seja-lhe mais relevante. Isso encontra aplicação sistemática, por exemplo, no método da entrevista narrativa. Para o procedimento da observação participante, isso significa ir a campo sem sistemas de categorias construídos de antemão, significa jamais determinar preliminarmente o domínio da vida a ser investigado e aquele a ser ignorado. Antes, há que se tentar descobrir nas observações, as relevâncias próprias ao meio pesquisado – voltar-se a elas, orientar-se, na investigação, por elas. (Rosenthal, 2014)

Neste contexto, Rosenthal (2014: 71) informa, em referência a *análise do método documental*, que: “fenômenos sociais não são concebidos como formações estáticas, tampouco como exemplares de determinadas categorias, mas, antes, devem ser reconstruídos no processo de sua (re)produção interativa”.

Portanto, atinente a construção de tipo na pesquisa reconstrutiva, Hans-Georg Soeffner define o objetivo da construção de tipos a partir dos conceitos de Weber de *tipo ideal* e de *tipo objetivo de correção*, afirmando, conforme Rosenthal (2014: 100), esse tipo objetivo é um “tipo-ideal” apenas se for construído com a intenção de, por um lado, provar sistematicamente não corresponder aos dados empíricos, reproduzindo (embora mantendo diretamente inacessível) o específico do caso particular, mas, por outro, e justamente dessa forma se for construído com a intenção de fazer com que o caso particular torne visível – o que lhe é próprio – o elemento histórico específico frente ao plano de fundo da generalidade estrutural.

O marco metodológico para o desenvolvimento e a realização de entrevistas abertas, que tem o entrevistado como referência, está diretamente associado aos estudos empíricos e epistemológicos desenvolvidos pelo Grupo de Trabalho dos Sociólogos de Bielefeld, nos anos de 1970, na Alemanha; e – de igual modo – com os trabalhos de Fritz Schütze, pertencente a esse grupo de pesquisadores, cuja argumentação a favor da entrevista aberta e de uma aplicação sistemática do princípio da abertura, corroborou para tornar esses, modos operante de entrevista “como instrumento da pesquisa social interpretativa e em especial da pesquisa sociológica biográfica”, conforme Rosenthal (2014: 170). Portanto, o entrevistado como referência para a coleta de dados históricos ou biográficos.

Nesse sentido, Rosenthal (2014) afirma que *a entrevista aberta narrativa* tem por procedimento o foco no entrevistado como referência principal. Esse assume o papel mais ativo. Na entrevista tradicional, o foco está nas perguntas pré-formuladas, ao contrário da aberta, o foco está na narrativa e no relato do entrevistado. Por isso, é *Pesquisa Social Interpretativa e Reconstrutiva. A entrevista aberta narrativa*, a partir de uma perspectiva construtiva, não é vista como forma de se obter informações de forma simples; mas, como modo de produção coletiva da realidade social pelos entrevistados com o entrevistador, um processo (re)construtivo.

Chama-se a atenção, no entanto, que a técnica de coleta de dados ora utilizada nesta investigação não se encontra descrita como pertencente a *entrevista narrativa aberta*. Contudo, utilizar-se-á na análise das narrativas biográficas, das experiências subjetivas com a violência urbana e social, e – ainda – com a possível contribuição da disciplina de Direitos Humanos na Educação a *Avaliação Diagnóstica Escolar*. Nesse sentido, há na percepção discente o caráter reconstrutivo e documental da pesquisa narrativa comparada, visto que, esses sujeitos históricos, em seus relatos biográficos, apresentam-se como casos empíricos de análise.

A perspectiva da Pesquisa Qualitativa Interpretativa e comparativa de Ralf Bohnsack e juventude

Esta investigação concentra-se na Linha de Pesquisa: *Estudos Comparados em Educação*. Schriewer (2018: 9), à esse respeito, informa que:

A ideia de fazer uso do método comparativo para produzir conhecimento sistemático surgiu inicialmente nas ciências naturais – especialmente nas ciências da vida, como a botânica, zoologia e



anatomia – na segunda metade do século XVIII. Em contraposição a isso, os estudos comparativos nos campos que mais tarde viriam a formar as ciências humanas e sociais surgiram, de modo geral, em consequência dos espetaculares avanços intelectuais alcançados pelas pioneiras que as precederam. Devido a essa transferência em certo sentido interdisciplinar de uma abordagem de pesquisa promissora, mas também devido às peculiaridades da área em que se situava seu objeto – a saber, o ser humano e seu mundo sociohistórico – as emergentes ciências humanas e sociais comparadas produziram, muito mais do que seus modelos originais, uma literatura programática que se dedicou a esboçar tanto os objetivos quanto as metodologias dos estudos comparativos e de seus benefícios.

Neste sentido, Schriewer (2018: 9), “desenvolveu uma abordagem que é enriquecida por conceitos e percepções da história das ciências, moldada pela sociologia do conhecimento e estruturada por uma gramática de raciocínio comparativo”. Nessa perspectiva epistemológica, Schriewer (2018: 10-11) desenvolveu análises que aferem a Educação Comparada de acordo com diferentes dimensões:

- a) *A elucidação do desenvolvimento do campo da Educação Comparada*, tanto no passado, quanto no presente. A percepção é a de que a Educação Comparada, assim como outros campos de estudo, são um empreendimento historicamente contingente e intelectual; que a EC carrega a marca de contextos institucionais específicos e condições sociopolíticas variáveis; e que são atores sociais: acadêmicos, políticos, intelectuais – que estão envolvidos em salientar ou ofuscar paradigmas específicos, correntes intelectuais ou programas de pesquisa;
- b) *Esclarecer a matriz de pressupostos epistemológicos, cosmovisões implícitas, compreensões de causalidade, teorias sociais e opções metodológicas*, cujas as configurações variadas moldam as diferentes tradições, correntes ou paradigmas desse campo;
- c) *A Sociologia do Conhecimento e as ciências* é que abrem nossos olhos para uma nova compreensão do hiato permanente entre metodologias sociocientíficas e sofisticadas da pesquisa comparativa e a prática continua da produção de estudos de Educação Comparada em grande parte considerada deficientes;
- d) *Percepções teóricas dessa espécie possibilitam grande parte da literatura metodologicamente informal sobre Educação Comparada* de objeto de crítica em matéria de pesquisa comparativa empírica;
- e) *Considerações e análises dessa espécie, na medida em que, também, abordam as construções de internacionalidade* implícita ou explicitamente inseridas na literatura científica, levam a exames profundos dos modelos de sociedade mundial ou cultura mundial;

Portanto, segundo Schriewer (2018: 135), a comparação é um método, mas também uma operação mental.

Toda comparação consiste em atos mentais que visam à obtenção de conhecimento mediante o estabelecimento de relações; a comparação, em outras palavras significa conhecimento relacional. Mas, é necessário distinguir entre diferentes estilos do pensamento relacional comparativo. A comparação enquanto operação mental implícita em todos os aspectos da experiência cotidiana do ser humano deve ser diferenciada da elaboração do pensamento comparativo como método científico-social que visa aprofundar sistematicamente o conhecimento.

Isso significa, segundo Rosenthal (2014) [...] jamais abordar os textos tendo como ponto de partida categorias previamente construídas ou mesmo já presentes no texto [...] O lógico-agregador, no qual cada passagem do texto é separada do nexos textual e categorizada. [...] No método reconstrutivo não se busca derivar categorias a partir da análise da entrevista inicial, tampouco encontrar passagens correspondentes nos textos seguintes. Ao contrário, cada texto é novamente interpretado e, o significado da passagem, reconstruído na atualidade do discurso, no interior da totalidade do processo de constituição interativa dessa parte, isto é, na totalidade do texto.

Neste contexto da pesquisa social qualitativa nas ciências sociais, Weller (2005: 7) informa, a respeito do Método Documentário, que:

Karl Mannheim 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). Ao trazer como proposta metodológica a interpretação documentária da linguagem e do sentido das ações e/ou das práticas cotidianas, Mannheim propõe uma abordagem que vai além da teoria do indivíduo sobre a sua ação e suas intenções, afirmando que é preciso transcender o nível de análise intuitiva ou dedutiva do objeto em questão.

Ainda conforme Weller (2005), outra leitura e aplicação do Método Documentário de Interpretação fora desenvolvida pelo Sociólogo alemão Ralf Bohnsack. Com base na diferenciação dos três níveis de sentido de Karl Mannheim. Conforme Weller (2005: 9), 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 social empírica de caráter reconstrutivo. Bohnsack coloca a reconstrução do terceiro nível de sentido no centro da análise empírica, o que significa que, ao invés da reconstrução do decurso de uma ação (nível objetivo ou imanente), passaremos a analisar e reconstruir o sentido dessa ação no contexto social em que está inserida (nível documentário). A busca pelo sentido documentário implica uma “observação de segunda ordem”, que possibilita o acesso ao conhecimento pré-reflexivo ou ao “conhecimento tácito” dos atores. O nível documentário pressupõe uma mudança na postura do observador que, ao invés de lançar a pergunta *o quê*, irá perguntar pelo *como*, ou seja: como a prática que está sendo observada é produzida ou realizada? Nessa transcendência da pergunta o *quê* para a pergunta *como* – denominada por Mannheim como postura sociogenética ou funcional – o *modus operandi* da ação prática passa a ser um dos principais elementos da análise.

Neste contexto da análise de entrevistas, segundo o Método Documentário de interpretação, Weller (2005: 13-14; 23-24) apresenta os limites do procedimento, informando que:

- a) Mannheim afirma que a transição do sentido imanente para o documentário implica uma mudança da pergunta *o quê* para a pergunta *como*. Tal procedimento não exclui a pergunta pelo o que durante o processo de análise de entrevistas, mas exige um tratamento distinto da pergunta pelo como;
- b) Esta diferença metodológica entre *o sentido imanente* e *o sentido documentário* corresponde à diferença entre as observações de primeira e segunda ordem, que em termos práticos, é realizada em duas etapas, denominadas por Bohnsack como *interpretação formulada* e *interpretação refletida*;
- c) A *interpretação formulada* compreende diferentes estágios, dos quais destacamos: a organização dos tópicos discutidos na entrevista; a seleção e transcrição dos temas (ou passagens) que serão analisadas; a análise detalhada do sentido imanente. Além da organização temática, a interpretação formulada busca decodificar a linguagem coloquial utilizada na entrevista. Em outras palavras, o(a) pesquisador(a) reescreve o que foi dito pelo(a)s informantes, trazendo o conteúdo de suas falas para uma linguagem que também poderá ser compreendida por aquele(a)s que não pertencem ao meio pesquisado. Nesta etapa de análise o(a) pesquisador(a) não faz comentários e tampouco remete ao conhecimento que possui sobre o grupo ou meio pesquisado.
- d) O método documentário possibilitou uma compreensão maior das ações coletivas dos grupos pesquisados, uma sensibilidade e análise constante da postura do(a) pesquisador(a) em relação ao tema e aos atores envolvidos na pesquisa, assim como a reflexão teórica sobre as experiências cotidianas desses jovens.
- e) O Método Documentário de interpretação se insere na tradição das metodologias qualitativas e tem como características principais: a construção do corpus da pesquisa fundamentada no princípio da amostra teórica; a triangulação de distintas técnicas de coleta de dados; a transparência e clareza dos procedimentos utilizados; a descrição detalhada e o controle metodológico do processo de interpretação através da análise comparativa.



- f) Desde que o rigor metodológico – das etapas iniciais da pesquisa à construção de *tipos* e de sua validação – passou a predominar nas pesquisas qualitativas, o antigo argumento a respeito da representatividade de seus resultados deixou de fazer sentido.
- g) O Método Documentário também visa a análise de fotografias, imagens e vídeos.

No entanto, nas tradições do desenvolvimento da Pesquisa Qualitativa Reconstitutiva Interpretativa, o conceito que melhor se aproxima dos propósitos de investigação do mundo social, em respeito ao Método Documentário, é o conceito de Geração do sociólogo Karl Mannheim (Feixa; Leccardi, 2010). Nesse sentido, ainda, segundo Feixa e Leccardi (2010: 5): [...] Mannheim considerou as gerações como dimensão analítica profícua para o estudo da dinâmica das mudanças sociais (sem recorrer ao conceito de classe e ao núcleo da noção marxista de interesses econômicos), de “estilos de pensamento” de uma época e da ação. Estes, de acordo com Mannheim, foram produtos específicos – capazes de produzir mudanças sociais – da colisão entre o tempo biográfico e o tempo histórico. Ao mesmo tempo, as gerações podem ser consideradas o resultado de descontinuidades históricas e, portanto, de mudanças. Em outras palavras: o que forma uma geração não é uma data de nascimento comum – a “demarcação geracional” é algo “apenas potencial” – mas, é a parte do processo histórico que jovens da mesma idade-classe de fato compartilham (a geração atual).

Neste contexto, ainda da compreensão da Pesquisa Social Reconstitutiva e Interpretativa, Ralf Bohnsack (2008: 215) explica as experiências comunicativa e conjuntiva – também, presentes na ideia de “geração atual” –, encontradas na análise de pesquisa do “como” ou da existência de fenômeno social observado, que:

- a) De acordo com o "paradigma interpretativo", a socialidade é "produzida" como "intersubjetividade" por sujeitos que se interpretam mutuamente. Etnometodologia e a teoria da ação comunicativa de Habermas também procedem com base nesse tipo de modelo de interpretação mútua constante;
- b) A partir disso, devemos distinguir outro tipo mais fundamental de sociabilidade, em que os participantes no discurso estão ligados uns aos outros por "compreender um ao outro através do que é óbvio". Isso se baseia no que é compartilhado em sua prática de ação, em sua experiência biográfica, em seu destino ou - em termos gerais - em sua história de socialização.
- c) Se esta forma de socialidade como "pertencimento" permanece largamente ligada a uma experiência direta de convivência em grupos concretos, Mannheim (1982) é capaz de separar analiticamente a forma de coletividade que ele chama de "espaço conjuntivo da experiência", o conceito do grupo. Mannheim (1952b) desenvolveu isso usando o exemplo da "conexão geracional" como um espaço experiencial conjuntivo.
- d) É claro que a experiência mútua será articulada de forma mais abrangente quando aqueles que a compartilham estiverem na presença um do outro. O grupo, então, não é a localização social da gênese e da emergência da experiência, mas é a articulação e representação de uma estratificação coletiva da experiência ou, em termos mais gerais, coletiva.
- e) O significado primordial desse processo social em sua estrutura de desenvolvimento é objeto de interpretação sociogenética ou documental. Este método procura analisar estruturas de sentido além do conteúdo literal ou referencial, mas também além das intenções comunicativas dos interlocutores (cf. Bohnsack 1997). Nisso existem diferenças, mas também pontos de concordância com a análise da conversação sociolinguística (cf. Bohnsack 1999: 72ff.).

Portanto, a observação qualitativa dos relatos biográficos juvenis podem revelar um conhecimento próprio desse grupo social como um conjunto de conhecimentos *conjuntivos, históricos e sociais*, que revelariam os *habitus* da juventude. O desvelamento da percepção juvenil acerca da realidade social, também, é fonte de observação dos valores culturais que delineam e compõem as estruturas sociais e relacionais da juventude com os pares e o mundo social.



A AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA E OS RELATOS BIOGRÁFICOS JUVENIS

Nesta seção serão apresentados os resultados da *Pesquisa Diagnóstica Escolar*, cujo objetivo era colher a percepção discente da juventude do Ensino Médio Técnico Integral acerca de Direitos e da contribuição da disciplina de Direitos Humanos para a formação cidadã e as experiências juvenis com a violência, principalmente, na educação escolar.

Na primeira questão objetiva da *Avaliação* acerca da percepção de que os estudantes conhecem todos os seus direitos na Escola/Educação, dos 166 entrevistados, 105 (cento e cinco) alunos afirmaram conhecer “parcialmente”; 37 (trinta e sete), “desconhecem” e apenas 24 (vinte e quatro) “conhecem”.

Na segunda questão objetiva da *Avaliação* sobre a percepção de que os alunos conhecem todos os seus direitos na Sociedade, dos 166 entrevistados, 104 (cento e quatro) declararam conhecer “parcialmente”; 44 (quarenta e quatro), “desconhecem” e somente 18 (dezoito) “conhecem” seus direitos na vida social.

Em referência *as respostas objetivas* da juventude de Ensino Médio Técnico Integral como de *conhecimento parcial* acerca de seus Direitos tanto na escola, quanto na sociedade, infere-se que, ainda que se tratando de jovens com muito acesso a informação via as diversas mídias, especialmente, a internet, o tema de Direitos parecem-lhes secundários. Neste contexto, a Escola em sua função social de gerar conhecimento crítico-reflexivo para a constituição de cidadania, não demonstrou conseguir acessar o jovem, que é um ser em desenvolvimento e possui múltiplas necessidades, inclusive, a da formação política. Os dados objetivos, neste contexto, não mensuram a percepção juvenil em razão de não explicitar a visão de mundo dos sujeitos da pesquisa.

As respostas da pesquisa conduzem a conjectura *de tipificação social de uma juventude desinformada*, notadamente, apática à política e, também, a legislação sobre direitos. Esses dados demonstram, portanto, haver a necessidade em se reavaliar o processo de ensino e aprendizagem da juventude, que se encontra carente de formação política.

Na terceira questão objetiva, com campo para a descrição subjetiva, 211 respostas declararam já “haver sofrido algum tipo de violência”. Nessa questão, os entrevistados poderiam selecionar múltiplas respostas. Os alunos assinalaram: 87 (oitenta e sete) para violência “psicológica”; 60 (sessenta), “violência moral”; 55 (cinquenta e cinco), “física”; 06 (seis), “sexual”; 03 (três), “verbal”. A questão ainda prescreveu a incidência da violência. Nesse sentido, 46 (quarenta e seis) afirmaram já ter sofrido algum tipo de violência “pelo menos uma vez”; 37 (trinta e sete), “às vezes”; e 26 (vinte e seis) alunos afirmaram sofrer violência “permanentemente”. Na declaração do local ou espaço social das violências, 50%, em casa ou “na família”; 25%, na “escola” e 25%, na “rua”. Ainda, houve a declaração de 38 alunos em nunca terem sofrido qualquer tipo de violência.

Estes resultados inferem a constituição de um possível *tipo social violentado em casa ou na família*. Para a sociologia contemporânea, a violência vivenciada no lar, especialmente, a realizada pelos pais ou responsáveis contra os filhos gera problemas de socialização na escola e entre os pares sociais. As crianças e adolescentes carregam os estigmas das violências sofridas e as transformam em comportamentos inadequados no ambiente escolar, resultando em um novo e perigoso tipo social ou sujeito social transgressor e revoltado. A violência experimentada no lar, especialmente, a psicológica e a física tornam-se ingredientes para os crescentes casos de bullying no Ensino Fundamental, maior incidência na escola pública brasileira e posteriormente, no Ensino Médio, com o cyberbullying. Estas conjecturas, no entanto, não podem ser tomadas como conclusivas e gerais, visto que, o alcance desta pesquisa não estudou a particularidade de cada estudante, notadamente, na dimensão psicossocial. Além, da necessária observação acerca da violência simbólica, que é uma imposição institucional aos alunos, como pedagogia/ensino vertical e confinamento de vigilância para a produtividade, ainda, presentes no modelo de escola de sociedade disciplinar.

Os alunos problema, aqueles que não se ajustam as normas escolares e, também, a vida social, normalmente, possuem as características do sujeito social violentado em casa, oprimido, sufocado, incompreendido, entrementes, por uma sociedade que pouco dialoga com os filhos, substituindo o estar junto pelo isolamento social. Nesse sentido, os problemas de inaptidão para a escola, forte e erradamente



disciplinadora, se inicia com a violentação juvenil no lar. A Educação dos diálogos deve ser iniciada em família e ressignificada nas salas de aula para a construção de uma sociedade de valorização do outro.

Na quarta questão acerca da contribuição da disciplina de Direitos Humanos para a formação de cidadania e conhecimento de Direitos, os resultados revelaram que para os conhecimentos de Direitos na Educação\ Escola: 111 (cento onze alunos) afirmaram “sim”; 38 (trinta e oito), traz conhecimento “parcial” e 14 (quatorze), “não” contribui. Em referência a disciplina fornecer conhecimento de Direitos na Sociedade: 119 (cento e dezenove) afirmaram “sim”; 39 (trinta e nove) traz conhecimento “parcial” e para 14 (quatorze) alunos, “não” – nenhum conhecimento.

Estes dados conduzem a percepção para a escola e para o projeto pedagógico escolar de que existe um *tipo social carente de conhecimentos* para a transformação de si e da própria sociedade. Esse seria, notadamente, o papel central da Educação contemporânea, o de construir uma cidadania global e intercultural, ou seja, de fornecimento de valores democráticos e igualitários para todos os povos, raças e culturas de forma que o sujeito social adquirindo conhecimento histórico, científico, filosófico e ético valorizasse a vida, o meio ambiente e o ser humano de forma universal, uma vez que, que todos compomos o meio ambiente global.

As respostas subjetivas revelaram que as violências sofridas acontecem em casa, na escola e na rua, no convívio social. Destaca-se que 33 (trinta e três alunos) declararam “não querer lembrar do assunto” e que por isso, não informaram os tipos de violência sofrido ou vivenciado. As principais violências relatadas foram: 28 (vinte e oito) casos de bullying, destacando-se a característica da perseguição psicológica, o longo período, os agressores serem colegas de classe, o medo de denunciar e o sofrimento sozinho; 13 (treze) casos, especificamente, de preconceito contra a aparência, especialmente, por estar acima do peso – também, caracterizados como de violência psicológica e resultando em depressão e baixa estima; 12 (doze) casos de preconceito à orientação sexual – também, relatado o preconceito de alunos e professores; 09 (nove) casos por racismo explícito, xingamentos e humilhações; 08 (oito) casos de agressões verbais e perseguição política de docentes na escola; 03 (três) casos por preconceito em razão da classe social; e 01 (um) relato para cada uma das violências: linguístico, religioso e para com a pessoa com deficiência.

Os dados para as respostas ou relatos autobiográficos revelam a constituição de um *tipo social reflexo dos valores sociais*. Cada uma das violências realizadas por alunos individualmente ou em grupo, notadamente, dos casos de bullying e das perseguições psicológicas são representativas historicamente dos valores subjacentes da sociedade brasileira contemporânea e mundial.

O aprendizado por meio das mídias e dos discursos consumistas capitalistas ocidentais, ainda, são o de que o sentido correto *em ser*, baseia-se em ser: branco, bem sucedido, heterossexual, cristão e consumista. Esses pilares que alimentam o capitalismo, o neoliberalismo, a sociedade de massa, de consumo e da informação, a Indústria Cultural, os discursos religiosos supremacistas cristãos são as ideologias vigentes do mundo ocidental. Aprende-se, desde cedo, nas escolas brasileiras e sente-se com mais consciência no Ensino Médio, quando juventude, o que é ser mulher, pobre, índio, negro e homossexual no Brasil. Longe de se justificar o *tipo social reflexo dos valores sociais* de nosso país, a Escola precisa reaprender a não fortificar esses valores, discursos e comportamentos que excluem e oprimem, visto que, muitos docentes, ainda, são apontados no espaço escolar como aqueles que perseguem negros e gays nas escolas públicas.

Neste contexto, essa juventude pode ser classificada como historicamente pertencente a uma mesma geração, visto que, nas similaridades de suas experiências foram detectados tipos sociais que os caracterizam como sujeitos históricos pertencentes as mesmas experiências sociais. Assim como, ainda que de forma pouco substantiva, verificou-se percepções juvenis, cujos alicerces são representações e ideologias de seu tempo e de um sistema social excludente, marginalizador e opressor. Na inserção de parte da juventude no sucesso escolar ou no mercado de trabalho, por meio, notadamente, da valorizada meritocracia, cujo alcance ultrapassa os muros escolares e alcança os lares dos estudantes, há, no entanto, um enorme contingente de jovens cuja realidade na escola investigada é o de ir à escola, também, em razão das três refeições diárias.

Portanto, as constatadas violências, especialmente, psicológica, física, moral e sexual e os fenômenos decorrentes dessas, tais como, os preconceitos e os casos de bullying, descritos nos relatos dos alunos, carecem de maior investigação, visto que, infere-se que o comportamento violento do corpo discente



trata-se de consequências psicoemocionais e sociais relacionadas a família e a própria sociedade brasileira contemporânea, na qual se inclui uma escola de modelo disciplinador.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebe-se em referência a pretensa utilização da Pesquisa Qualitativa Interpretativa e Reconstitutiva, que o alcance documental das falas ou relatos dos alunos investigados fez sentido na análise das respostas subjetivas, nesta pesquisa, nomeadas de respostas autobiográficas. No entanto, o método documentário explicita a necessidade em ser utilizada uma pesquisa mais completa, profunda e abrangente, por exemplo, a Pesquisa Narrativa Aberta ou, ainda, os Grupos de Discussão, técnicas de coleta de dados mais adequados do que uma Avaliação Diagnóstica Escolar, limitada e limitante.

Todavia, reitera-se que o caráter pouco profundo da investigação não desqualificou os relatos biográficos como fonte de conhecimento conjuntivo e permitiram eximir tipos sociais caracterizadores da juventude na perspectiva de geração ou das similaridades das experiências históricas. Há, portanto, nesses relatos de percepção de violência e de direitos um conhecimento histórico, que contribui para a perspectiva da pesquisa comparada em Educação, a partir dos casos empíricos apurados. Principalmente, porque os tipos sociais destacados caracterizam um *habitus* verificável e concernente aos valores sociais vivenciados.

A partir dos expostos e da comparação dos casos empíricos do corpo discente, conclui-se que a Juventude da periferia do Distrito Federal, no perfil de estudantes do EMTI não possui a compreensão desejável de seus direitos como cidadãos de fato e tem o primeiro contato com a violência: física, psicológica e verbal no âmbito familiar e, seguidamente, na Educação escolar. A escola, neste contexto, apresenta-se como instrumento de conscientização das práticas dos direitos e deveres cidadãos, especialmente, por meio da efetivação da disciplina em Direitos Humanos.

Portanto, a partir dos dados coletados e da comparação dos relatos biográficos do corpo discente, infere-se que a Juventude da periferia de Brasília – DF, atendida pela política de Estado do Ensino Médio Técnico Integral – EMTI, não possui a compreensão da totalidade de seus direitos nas vivências sociais, caracterizando o fenômeno da Geração conectada na internet, mas carente de informação formativa, principalmente das concernentes a formação cidadã dos direitos e deveres no Estado Democrático de Direito. Revela-se, deste modo, que essa Juventude tem o seu primeiro contato com a violência na família e conseqüentemente na escola e na rua. De igual modo, entre os pares na Educação, tornam-se ora agentes da violência, ora sujeitos que são violados, especialmente, pelos casos de bullying e da violência psicológica. Este quadro de múltiplas violações encontra, ainda, na Educação de Direitos Humanos possibilidades de formação de cidadania por meio da informação e da conscientização do sujeito social histórico, sujeito de direitos.

Referências bibliográficas

Abramovay, M. (2002). *Juventude, Violência e Vulnerabilidade Social na América Latina: Desafios para Políticas Públicas*. Brasília, Brasil: UNESCO, BID.

Brasil. (2013). *Estatuto da Juventude*. Lei Nº 12.852 de 05/08/2013. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12852.htm.

Brasil. (1996) *Lei de Diretrizes e Bases da Educação*. Recuperado de http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf.

Brasil. (2014). *Plano Nacional da Educação – PNE (2014-2024)*. Presidência da República. Ministério da Educação. Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino. Brasília, Brasil: MEC.

Brasil. (2007). *Plano Nacional da Educação em Direitos Humanos - PNEDH*. Secretaria Especial dos Direitos Humanos / Presidência da República. Ministério da Educação. Ministério da Justiça. Brasília, Brasil: SEDH UNESCO.



Brasil. (2017). *Portaria Nº 727 de 13/06/2017 – Instituição do EMTI*. MEC. Recuperado de <https://www.fn.de.gov.br/aceso-a-informacao/institucional/legislacao/item/10931-portaria-mec-nº-727,-de-13-de-m>.

Bohnsack, R. (1997). *Die dokumentarische Methode in der Bild- und Fotointerpretation*. In: BOHNSACK, Ralf et al. *Die Dokumentarische Methode und ihrer Forschungspraxis*. Opladen: Leske + Budrich, 1997. p. 67-89.

Bohnsack, R. (1999). *Rekonstruktive Sozialforschung - Einführung in Methodologie und Praxis qualitativer Forschung*. 3ª Edição. Opladen: Leske + Budrich, 1999.

Bohnsack, R. (1999b). *Karl Mannheim (Conferência de abertura do seminário de leitura sobre Karl Mannheim)*. Universidade Livre de Berlim, semestre de inverno (Impresso). Opladen: Leske + Budrich, Berlin: 1999b

Bohnsack, R. (2002). *The Documentary Method Exemplified by the Interpretation of Group Discussions*. Presentation at the WEU-Workshop at Münster. Nº 8, Art. 33, Volume 01. Bristish: 2002.

Bohnsack, R. (2002b). *Dokumentarische Methode. Theorie und Praxis wissenssoziologischer Interpretation*. In: HUG, Theo (org.). *Wie kommt Wissenschaft zu Wissen?* Band 3, Einführung in die Methodologie der Sozial- und Kulturwissenschaften. Baltmannsweiler: Schneider-Ver. Hohengehren, 2002b. p. 326-345.

Bohnsack, R. (September 2008). *The interpretation of pictures and the documentar method*. Volume 9, No. 3, Art. 26 (impresso). Recuperado de <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1171/2591>

Costa, C. (2005). *Sociologia: introdução à ciência da sociedade*. 3ª ed. São Paulo, Brasil: Moderna.

Codeplan. (2015). *O Perfil da Juventude do Distrito Federal: Uma análise dos dados da Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios 2015/2016*. Brasília, Brasil: Codeplan, GDF.

Demo, P. (1995). *Metodologia Científica em Ciências Sociais*. 3ª edição. São Paulo, Brasil: Atlas.

Domingues, J. M. (2008). *Teorias Sociológicas no Século XX*. 3ª edição. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

Feixa, C.; Leccardi, C. (Agosto 2010). *O conceito de geração nas teorias sobre juventude*. Soc. Estado. vol.25 no.2 Brasília, Brasil. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-69922010000200003>.

Herrera Flores, J. (2002). *Direitos Humanos, Interculturalidade e Racionalidade de Resistência*. Capa V, 23, 44- 56. Recuperado de: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/sequencia/article/view/15330/13921>.

Freitas, M. C. *Alunos rústicos, arcaicos e primitivos: o pensamento social no campo da educação*. São Paulo: Cortez, 2005.

Hoffmann-Riem, C. *Pesquisa social de uma sociologia interpretativa. O ganho de dados*. In: *Colônia Journal of Sociology and Social Psychology*. Instituto Estadual de Escola, Soest. Nº 32, 339-372. Recuperado de <https://www.fachportal-paedagogik.de/literatur/vollanzeige.html?Fid=25738#verfuegbarkeit>



Grinspun, M. Z. (2001). *A Prática dos Orientadores Educacionais*. (Org.) 4ª edição. – São Paulo, Brasil: Cortez.

Lima, A. y Pereira, A. (2004). *Estereótipos, preconceitos e discriminação: perspectivas teóricas e metodológicas*. (Tese) – Salvador, Brasil: Edufra.

Rosenthal, G. (2014). *Pesquisa Social – uma introdução*. Tradução de: Tomás da Costa. Revisão: Hermílio Santos. 5ª edição. – Porto Alegre, Brasil: EDIPUCRS.

Schriewer, J. (2018). *Pesquisa em Educação Comparada sob condições de Interconectividade Global*. Tradução de Geraldo Korndörfer e Luis Marcos Sander. – São Leopoldo, Brasil: Oikos.

Weller, W.; Santos, G.; Silveira, R.; Alves, A.; Kalsing, V. (2002). *KARL MANNHEIM E O MÉTODO DOCUMENTÁRIO DE INTERPRETAÇÃO: uma forma de análise das visões de mundo*. Sociedade e Estado, Brasília, Brasil: v. XVIII, n. 2, p. 375-396.

Weller, W. (Junho 2005). *A contribuição de Karl Mannheim para a pesquisa qualitativa: aspectos teóricos e metodológicos Sociologias*. Universidade Federal do Rio Grande do Sul Porto Alegre, Brasil: UFGS.vol. 7, núm. 13, pp. 260-300

_____. (Junho 2007). *Karl Mannheim: Um Pioneiro Da Sociologia Da Juventude*. XIII CONGRESSO BRASILEIRO DE SOCIOLOGIA, GT26 - SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA E JUVENTUDE UFPE, Recife, Brasil: (PE).

_____. (Agosto 2010). *A atualidade do conceito de gerações de Karl Mannheim*. DOSSIÊ: A ATUALIDADE DO CONCEITO DE GERAÇÕES NA PESQUISA SOCIOLÓGICA. Soc. Estado. vol.25 no.2 Brasília, Brasil.

Weller, W. e Pfaff, N. (2013). *Metodologias da pesquisa qualitativa em Educação*. 3ª ed. Petrópolis, Brasil: Vozes.

APÊNDICE – Pesquisa de Avaliação Diagnóstica

PESQUISA DIAGNÓSTICA ESCOLAR – 2º SEMESTRE 2018 ENSINO MÉDIO TÉCNICO INTEGRAL CED 07 DE TAGUATINGA - DF DISCIPLINA: EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS Tema: “Percepção discente sobre: Direitos, Educação no EMTI e Educação em Direitos Humanos” Identificação do aluno
Nome (opcional): _____ Série\Turma: _____ Idade: _____
QUESTÕES DE PERCEPÇÃO DISCENTE 01. Você, como estudante, conhece todos os seus direitos? a) Na Escola EMTI\ Educação? SIM () NÃO () PARCIALMENTE () 02. Você, como estudante, conhece todos os seus direitos?



a) Na Sociedade? SIM () NÃO () PARCIALMENTE ()

03. Você já sofreu algum tipo de violência?

SIM () NÃO () Outro: _____

a) Se sim, onde você sofreu a violência? _____

b) Selecione as principais violências sofridas:

() violência física () violência psicológica () violência sexual () violência moral

() outro: _____

c) Sobre a repetição da violência, selecione a incidência:

() uma vez () às vezes () permanentemente () não sofreu violência

() outro: _____

03. A disciplina de Direitos Humanos contribuiu para melhor percepção de direitos:

a) Na Escola EMTI\ Educação? SIM () NÃO () PARCIALMENTE ()

b) Na Sociedade? SIM () NÃO () PARCIALMENTE ()

04. Narre (descreva) a sua biografia (em casa, na escola, na sociedade) sobre violência, direitos e deveres, livremente. _____

Datos de autoría

Márcio Braz do Nascimento

Professor de Sociologia do Ensino Médio, desde 2012 na Secretaria de Educação de Brasília. Mestrando em Educação da Linha de Pesquisa: Educação Comparada pela Universidade Nacional de Brasília - UNB. Formado em Licenciatura em Pedagogia, Licenciatura em Sociologia e Comunicação Social – Jornalismo. Pós graduado em Orientação Educacional, Cidadania e Cultura na Educação e Educação para a EJA – Educação de Jovens e Adultos. Professor de Projetos em Educação do Ensino Médio Técnico Integral – EMTI.

marciobraz.2008@gmail.com

Fecha de recepción: 31/1/2019

Fecha de aceptación: 26/6/2019

