



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

FLORENCIA MEDINA RAKOS

**EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E CONEXÃO ESCOLA  
MUNDO: DESAFIOS E OPORTUNIDADES NO PROCESSO DE  
EMPODERAMENTO JUVENIL**

FLORIANÓPOLIS

2019



Florencia Medina Rakos

**EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E CONEXÃO ESCOLA  
MUNDO: DESAFIOS E OPORTUNIDADES NO PROCESSO DE  
EMPODERAMENTO JUVENIL**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-  
Graduação em Educação da Universidade  
Federal de Santa Catarina para a obtenção do  
título de Mestre em Educação.

Agência financiadora: CAPES

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Andrea Brandão Lapa

Florianópolis, SC

2019



Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,  
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Rakos, Florencia Medina  
Educação em Direitos Humanos e Conexão Escola Mundo :  
desafios e oportunidades no processo de empoderamento  
juvenil / Florencia Medina Rakos ; orientadora, Andrea  
Brandão Lapa, 2019.  
167 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa  
Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós  
Graduação em Educação, Florianópolis, 2019.

Inclui referências.

1. Educação. 2. Educação em Direitos Humanos. 3.  
Juventudes. 4. Empoderamento. 5. TIC. I. Lapa, Andrea  
Brandão . II. Universidade Federal de Santa Catarina.  
Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.



FLORENCIA MEDINA RAKOS

EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS EM CONEXÃO ESCOLA MUNDO:  
desafios e oportunidades no processo de empoderamento juvenil

O presente trabalho em nível de mestrado foi avaliado e aprovado por banca  
examinadora composta pelos seguintes membros:

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Fernanda Brandão Lapa  
Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Thereza Cristina Bertazzo Silveira Viana  
Colégio de Aplicação – UFSC

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Gilka Elvira Ponzi Girardello  
Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC

Certificamos que esta é a **versão original e final** do trabalho de conclusão que foi  
julgado adequado para obtenção do título de mestre em Educação

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Andrea Brandão Lapa  
Coordenadora do Programa

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Andrea Brandão Lapa  
Orientadora

Florianópolis, 18 de setembro de 2019

Este trabalho é dedicado a todos aqueles que lutaram, e ainda lutam,  
para transformar o mundo através da educação.

## AGRADECIMENTOS

Este é o um momento muito especial na minha formação e crescimento profissional. É com imensa alegria que agradeço o incentivo e apoio de diversas pessoas que me acompanharam durante esses dois anos de muito aprendizado.

Primeiramente, à minha família. Quero agradecer ao meu companheiro de vida, André, pelo incentivo através de todas as palavras já ditas, que algumas vezes foram duras, mas me fizeram enxergar o quanto eu sou capaz. Por estar sempre ao meu lado me apoiando em todas as minhas aventuras. Agradeço às minhas filhas incríveis, Pietra e Valentina, e ao arteiro Maurinho, pela paciência nos momentos em que estive ausente. Por todo carinho dado, através de abraços gostosos, de bilhetes de incentivo, de desenhos maravilhosos, que me fizeram seguir em frente. E pela sabedoria de vocês que me ensinam diariamente. À minha mãe, responsável por ter me dado o maior presente de todos: a vida. Foi quem me guiou por essa estrada tortuosa, me ensinando valores jamais esquecidos.

Agradeço à UFSC por ter proporcionado encontros que levarei para o resto da vida. Assim, sou eternamente grata à minha orientadora Andrea Lapa pelo ser humano extraordinário que és. Por acreditar no meu potencial e querer compartilhar comigo ensinamentos de vida tão preciosos. Por me escutar atentamente todas as vezes que eu precisei. Por ser mais que uma simples orientadora, por ter se tornado uma amiga. A todos os integrantes do grupo de pesquisa COMUNIC/UFSC que possibilitaram a expansão do meu olhar sobre diversos assuntos. Aos meus colegas de mestrado do PPGE/UFSC, Jaque, Camila, Mariana, Nina, Rafa, Gisele e Renata, que experimentaram todos os sentimentos possíveis e imagináveis desse processo junto a mim, além de ser uma rede de apoio fundamental no mundo acadêmico. Ao Colégio de Aplicação aqui representado pelas professoras e estudantes participantes do Projeto Conexão Escola Mundo. Às professoras Fernanda Lapa, Thereza Viana e Gilka Girardello pelas contribuições na banca de qualificação e pelo aceite para participarem da banca de defesa deste trabalho.

Agradeço a todas as minhas amigas e amigos que foram capazes de entender este momento de construção e reconstrução. Que sofreram e lutaram junto comigo, inclusive se transformaram em psicólogos nos bares da vida. Em especial: Sabrina, Lizandra, Sil, Bel, Tai, Antônia, Nayara, Maria e Cintia. Vocês sabem o quanto são especiais pra mim.

Agradeço à CAPES pelo apoio financeiro. Enfim, agradeço a todas e todos que se envolveram de alguma forma para que este trabalho se concretizasse.



*O que eu consigo ver é só um terço do problema  
É o Sistema que tem que mudar  
Não se pode parar de lutar  
Senão não muda  
A Juventude tem que estar a fim,  
Tem que se unir,  
O abuso do trabalho infantil, a ignorância  
Só faz destruir a esperança  
Na TV o que eles falam sobre o jovem não é sério.  
O jovem no Brasil nunca é levado a sério.  
(Charlie Brown Jr., 2000)*



## RESUMO

A presente dissertação tem como objetivo investigar o processo de empoderamento dos jovens estudantes durante uma experiência de Educação em Direitos Humanos pela perspectiva hacker através do “Conexão Escola Mundo” no Colégio de Aplicação – UFSC. O problema de pesquisa justifica-se pelo fato dos jovens estarem imersos na cultura digital. As tecnologias da informação e comunicação (TIC) alteraram a forma de se comunicar, ser e estar no mundo. Entretanto intensificou as violências, o discurso de ódio e a intolerância. Defendemos que a educação em direitos humanos possibilita o empoderamento dos sujeitos com a finalidade de subverter a ordem imposta. O aporte teórico que fundamenta esta pesquisa está embasado em conceitos relacionados a autores como: Abramo (1997, 2008, 2014); Dayrell (2001, 2003, 2007); Milton Santos (2009); Canclini (2008, 2010); Castells (2003, 1015, 2017); Freire (1983, 1992, 1996); Martín-Barbero (2014); Pretto (2008, 2011, 2018); Boaventura Santos (1997, 2002, 2013, 2016); Candau (2000, 2008, 2010, 2013); Sacavino (2000); Lapa F. (2016, 2018); Fortunati (2014); entre outros. No que diz respeito aos procedimentos metodológicos, a dissertação apresenta uma pesquisa de natureza qualitativa em Educação a partir de um estudo de caso único. Utilizou-se de diversas fontes de dados que procurou através da análise de conteúdo, colocar em diálogo as diferentes vozes participantes desta experiência (estudantes, professores e pesquisadores do Comunic). Fazem parte do *corpus* de dados: registros das observações (RO), relatório parcial das professoras (RP), questionário para as professoras sobre a reflexão das ações (QP), registro em vídeo do seminário de avaliação (SA), entrevista coletiva para estudantes (EC), além do questionário de diagnóstico (QD) e do plano de ação individual da Professora (PA). Diante dessa gama de dados, emergiram quatro atributos que compreendem o processo de empoderamento dos jovens estudantes. Entre eles estão: a autoria, a autonomia, o diálogo e o protagonismo. Os resultados sinalizam que existe uma relativa autonomia dos jovens estudantes imposta pelo modelo de educação atual condicionado pela nota; a sala de aula promove, timidamente e em certas disciplinas, espaços de diálogo através do debate de temáticas; educar em direitos humanos quando considera a realidade dos jovens estudantes oportuniza a abertura que todos os estudantes, inclusive aqueles que possuem algum tipo de síndrome ou deficiência, possam desenvolver os atributos que fazem parte do processo de empoderamento e o impedimento estrutural, que transcende o contexto analisado, precisaria ser considerado frontalmente na proposta de uma mudança de paradigma educacional. Reforça-se a contribuição da Educação em Direitos Humanos na construção de caminhos possíveis para a formação de sujeitos empoderados, comprometidos com o coletivo e com a cultura de paz. E desse modo, a necessidade de se criarem e conservarem espaços que promovam essa perspectiva pela ética hacker *para e com* as juventudes nas escolas.

**Palavras-chave:** Educação em Direitos Humanos 1. Empoderamento 2. Juventudes 3. TIC 4.



## ABSTRACT

This dissertation aims to investigate the process of empowering young students during a Human Rights Education experience by the hacker perspective through the “Conexão Escola Mundo” at Colégio de Aplicação - UFSC. The research problem can be justified by the fact that young people are deeply immersed in the digital culture. Information and communication technologies (ICT) have changed the ways of communicating and being in the world. Nonetheless, they have also intensified the violence, hate speech and intolerance. We defend that human rights education enables the empowerment of individuals with the aim of subverting the imposed order. The theoretical framework that underpins this research is based on concepts related to authors such as: Abramo (1997, 2008, 2014); Dayrell (2001, 2003, 2007); Milton Santos (2009); Canclini (2008, 2010); Castells (2003, 2015, 2017); Freire (1983, 1992, 1996); Martín-Barbero (2014); Pretto (2008, 2011, 2018); Boaventura Santos (1997, 2002, 2013, 2016); Candau (2000, 2008, 2010, 2013); Sacavino (2000); Lapa F. (2016, 2018); Fortunati (2014); among others. In terms of methodological procedures, the dissertation presents a qualitative research in education from a single case study. A variety of data sources were used in order to, through the content analyze, put all the voices from this experience (students, teachers and researchers from Comunic) into a dialogue. It's part of the data corpus: Observation registers (RO), partial teacher's report (RP), questionnaire for teachers about the reflection of the actions (QP), video recording of the evaluation seminar (SA), collective interview for students (CE); besides the diagnostic questionnaire (QD) and the teacher's individual action plan (PA). Given this range of data, four attributes that comprise the empowering of young students have emerged. They are: authorship, autonomy, dialogue and protagonism. The results indicate that there is a relative autonomy of the young students which is imposed by the current education model conditioned by achieving grades; the classroom promotes, timidly and only in certain subjects, spaces for dialogue through thematic debates; educating in human rights when considering the reality of young students allows an opening to all students, including those who have some type of syndrome or disability, to be able of developing the attributes that are part of the empowerment process, and the structural impediments, which transcends the analyzed context, should be considered frontally in the proposal of an educational paradigm shift. The contribution of Human Rights Education is reinforced as a possible path for the formation of empowered individuals, committed to the collective and to the culture of peace. Therefore the need of creating and conserving spaces that promote this perspective by the hacker ethic for and with the scholar youth.

Keywords: Human Rights Education 1. Empowerment 2. Youth 3. ICT



## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Gráfico de Crianças e adolescentes, por dispositivos utilizados para acessar a internet (percentual sobre o total de usuários de internet de 9 a 17 anos).....	34
Figura 2 - Gráfico de crianças e adolescentes que acessaram a internet nos últimos três meses (percentual sobre o total de crianças e adolescentes) .....	34
Figura 3 - Gráfico de crianças e adolescentes, por atividade realizadas na internet - multimídia, entretenimento, downloads e consumo (percentual sobre o total de usuários de internet de 9 a 17).....	37
Figura 4 - Gráfico de crianças e adolescentes que viram alguém ser discriminado na internet nos últimos 12 meses (percentual sobre o total de usuários de internet de 9 a 17 anos).....	44
Figura 5 - Gráfico de crianças e adolescentes, por tipo de discriminação testemunhada na internet nos últimos 12 meses (percentual sobre o total de usuários de internet de 9 a 17 anos) .....	44
Figura 6 - Gráfico de crianças e adolescentes, por tipos de conteúdo com os quais tiveram contato na internet nos últimos 12 meses – auto-dano e conteúdos sensíveis (percentual sobre o total de usuários de internet de 9 a 17 anos).....	45



## **LISTA DE QUADROS**

Quadro 1 - Atitudes e Repertórios de Ação Política dos Jovens (%).....	40
Quadro 2 - Tabela síntese dos atributos necessários para o processo de empoderamento .....	70
Quadro 3 - Fontes de dados .....	80



## **LISTA DE SIGLAS**

CA – Colégio de Aplicação

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CED – Centro de Ciências de Educação

CF – Constituição Federal

CNEDH – Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos

COMUNIC – Grupo de Pesquisa em Mídia-Educação e Comunicação Educacional

DUDH – Declaração Universal dos Direitos Humanos

ECO – Educação e Comunicação

EDH – Educação em Direitos Humanos

IDDH – Instituto de Desenvolvimento e Direitos Humanos

ICEIA – Instituto Central de Educação Isaías Alves

LP – Linhas de Pesquisa

ONU – Organização das Nações Unidas

OSC – Organização da Sociedade Civil

PMEDH – Programa Mundial para a Educação em Direitos Humanos

PNDH – Plano Nacional de Direitos Humanos

PNEDH – Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos

PPGE – Programa de Pós Graduação

TEA – Transtorno do Espectro Autista

TIC – Tecnologia da Informação e Comunicação

UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina

UNIVILLE – Universidade da região de Joinville



## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	15
<b>CAPÍTULO I - O PONTO DE PARTIDA: AS JUVENTUDES</b> .....	19
1.1. Resgate histórico da(s) juventude(s) .....	19
<b>CAPÍTULO II - O CONTEXTO CONTEMPORÂNEO</b> .....	27
2.1. Sobre a Globalização.....	27
2.2. O que são as TIC? Sobre as Tecnologias da Informação e Comunicação .....	31
2.3. A cultura (também) digital: uma nova cultura?.....	36
2.4. Juventudes no contexto da cultura digital .....	38
<b>CAPÍTULO III - EDUCAÇÃO PARA A FORMAÇÃO DOS SUJEITOS</b> .....	47
3.1. A luta através da ação educativa crítica .....	47
3.2. A história dos Direitos Humanos .....	48
3.2.1. Os Direitos Humanos no Brasil.....	52
3.3. A Educação em Direitos Humanos no contexto brasileiro.....	55
3.3.1. A importância da Educação em Direitos Humanos no contexto escolar.....	58
3.4. O processo de empoderamento .....	62
3.4.1. Elementos chave para o empoderamento juvenil .....	67
<b>CAPÍTULO IV - A PESQUISA</b> .....	73
4.2. O caso estudado: Projeto “Conexão Escola-Mundo” no Colégio de Aplicação – UFSC .....	74
4.3. Fontes de Dados .....	80
<b>CAPÍTULO V - OS ELEMENTOS DO EMPODERAMENTO NA EXPERIÊNCIA DO CA</b> ...	83
5.1. Autonomia.....	84
5.2. Autoria.....	90
5.3. Diálogo.....	95
5.4. Protagonismo.....	98
<b>CAPÍTULO VI - CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	107
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	113
ANEXO A - A árvore do problema .....	123
ANEXO B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).....	125
ANEXO C – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE).....	127
ANEXO D – Questionário para alunos dos Anos Iniciais .....	129
ANEXO E – Questionário para alunos do Ensino Fundamental II e Médio.....	135
ANEXO F – Questionário para professores: reflexão sobre a ação .....	141
ANEXO G – Roteiro Semiestruturado de perguntas para a Entrevista Coletiva .....	151
ANEXO H – Plano de ação individual da Professora .....	155
ANEXO I – Protocolo de Observação .....	157

## INTRODUÇÃO

Falar em Educação na conjuntura política e econômica em que vivemos é um ato de rebeldia e coragem. Rebeldia por querer colaborar para subverter algo que está posto e coragem para seguir sempre adiante. Mas de qual Educação estamos falando?

Para adentrarmos nesta seara é preciso começar pelo começo. Este trabalho é repleto de experiências de diversas vidas. Tomo aqui o conceito de experiências concordando com Larrossa (2002, p. 21), que nos diz ser “aquilo que nos passa, que nos acontece, o que nos toca”. Desta forma, este projeto é um coletivo de ideias e trocas que se formaram durante a caminhada comunitária e acadêmica.

Resgatando minha trajetória acadêmica, foi na Graduação em Serviço Social que tive a possibilidade de olhar a realidade com outros olhos. Como bolsista de extensão e estagiária em uma Organização da Sociedade Civil (OSC), que prepara jovens para o mercado de trabalho, aconteceu o primeiro contato com o público juvenil de diversas comunidades de periferia de Florianópolis. Foi ali, no dia a dia, que pude perceber o que dizia o cantor Chorão da banda de rock Charlie Brown Júnior, em uma de suas letras de maior sucesso que está recortada na epígrafe desta introdução: “o jovem no Brasil nunca é levado a sério”. Apesar do cotidiano nos possibilitar conhecer melhor esses jovens, os desafios só aumentaram, visto que em diversos momentos havia o desinteresse e não participação por parte dos jovens, além de disputarmos a atenção dos jovens em relação ao aparelho de telefonia móvel.

Chamou-nos a atenção a maneira, muitas vezes agressiva, com que esses jovens se comunicavam (quando o faziam) durante os momentos das atividades. Pairava no ar a reflexão sobre *se* e *como* as tecnologias impactam em nossa sociedade e foi, principalmente, o medo de não saber lidar com essas atitudes que me fez ir à busca de uma formação continuada. A inquietação e a curiosidade que sempre foram companheiras.

Me matriculei em uma disciplina isolada do Programa de Pós Graduação em Educação da (PPGE/UFSC) chamada “Espaços de formação para a cidadania na cultura digital”. Ao decorrer da disciplina, os debates enriqueciam-me de questionamentos, dentre eles: o que os jovens compreendem por educação? E por Direitos Humanos? Eles enxergam a escola como um espaço para a formação cidadã? Foram inquietações das quais me fizeram querer passar pelo processo de seleção e chegar ao momento desta nossa conversa, agora como mestranda na linha de pesquisa Educação e Comunicação (ECO).

Ao adentrar ao tão sonhado mestrado, me juntei ao grupo de pesquisa COMUNIC/UFSC<sup>1</sup> onde pude conhecer e aprender com outras pessoas, outras lentes, e assim praticar o diálogo. Também tive a honra de participar, junto a uma gama de grandes pesquisadores, de um lindo projeto chamado “Conexão Escola-Mundo: espaços inovadores de formação cidadã”, que se encontra em andamento no Colégio de Aplicação da UFSC. Foi minha inspiração para a elaboração desta pesquisa de dissertação e será detalhado mais adiante, já que é o lócus desta pesquisa. Entretanto, é preciso dizer que se trata de um projeto que busca uma brecha, através da Educação em Direitos Humanos com TIC, de subverter essa onda de violências que assola o mundo.

Ao introduzir-me no espaço escolar, através do “Escola-Mundo”, muitas das nossas “certezas” foram desconstruídas e reconstruídas e nesse movimento, é que surgiu a questão central da pesquisa: Qual é a **potencialidade da Educação em Direitos Humanos pela ética hacker para promover o empoderamento dos jovens estudantes?**

A dissertação teve como **objetivo geral**: investigar o processo de empoderamento dos jovens estudantes durante uma experiência de Educação em Direitos Humanos pela perspectiva hacker através do “Conexão Escola Mundo” no Colégio de Aplicação – UFSC. E dentre os **objetivos específicos** estiveram: Participar de ações que impulsionem a educação em direitos humanos com TIC a partir dos planos de ações construídos de forma colaborativa; e analisar, através dos diferentes olhares (estudantes, professores e pesquisadores), os desafios e oportunidades para a promoção do processo de empoderamento juvenil, geradas pela experiência vivida no Escola-Mundo.

Portanto, as questões que envolvem as juventudes motivaram a escrever essa pesquisa que hoje será apresentada a vocês. Não temos a pretensão de dar soluções prontas para resolver os problemas do mundo! Os desafios são diversos como todos sabem. O que pretendemos com esta dissertação, muito humildemente, é gerar reflexões diante aos desafios e possibilidades geradas através das experiências vividas, dentro de um contexto e um momento histórico, para alimentarmos a nossa utopia de seguir sempre adiante.

No que diz respeito aos procedimentos metodológicos, a dissertação apresenta uma pesquisa de natureza qualitativa em Educação a partir de um estudo de caso único. A coleta de dados foi realizada em 2018-2019; os sujeitos da pesquisa foram os estudantes de uma turma de segundo ano do ensino médio, totalizando 27 jovens estudantes na faixa etária entre 16 e

---

<sup>1</sup> Disponível em: <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/8536025964124353>. Acesso em: 20 de jan. 2019

18 anos. Utilizou-se de diversas fontes de dados que procuraram, através da análise de conteúdo, colocar em diálogo as diferentes vozes participantes desta experiência (estudantes, professores e pesquisadores do COMUNIC/UFSC).

A dissertação está estruturada em seis capítulos. O Capítulo I faz um resgate histórico sobre o conceito de juventude(s) e ressalta alguns aspectos importantes que nos guiarão para uma melhor compreensão da temática. No Capítulo II destaca-se o contexto contemporâneo, no qual nos encarregamos de problematizar sobre a globalização e as tecnologias de informação e comunicação (TIC). Ainda neste capítulo, trazemos para o debate a cultura (também) digital e suas mais complexas transformações na sociedade, tais como: o aumento das violências, o papel das mídias e a imersão da juventude nessa cultura.

No Capítulo III a educação entra em cena. Será apresentada a concepção de educação que buscamos fomentar neste trabalho. Entendendo-se como formadora de sujeitos empoderados, discute-se sobre como fortalecê-la. Remonta a história dos Direitos Humanos (Internacional e Nacional) e educar em Direitos Humanos. Ainda faremos apontamentos sobre a importância da Educação em Direitos Humanos na escola. Definiremos o conceito de empoderamento e seus elementos chave para que esse processo se realize.

O Capítulo IV apresenta o caminho metodológico utilizado para compreendermos os desafios e as possibilidades no processo de empoderamento juvenil. Nesse sentido, apresenta o caso estudado e as fontes de dados utilizadas. O capítulo seguinte, Capítulo VI, será dedicado à apresentação e análise dos dados encontrados na pesquisa.

Por fim, nas considerações finais, ressaltamos os desafios e as possibilidades no processo de empoderamento juvenil que surgiram ao experimentarmos uma Educação em Direitos Humanos pela perspectiva hacker, através do “Conexão Escola Mundo” no Colégio de Aplicação – UFSC.



## CAPÍTULO I - O PONTO DE PARTIDA: AS JUVENTUDES

Falar sobre jovens e juventudes não é uma tarefa fácil. A definição do conceito de juventude em todos os textos baseia-se na complexidade do termo, pois não se trata de um conceito natural, homogêneo, que trata de uma fase universal do desenvolvimento humano, mas sim de uma construção cultural e social. Para além das determinações como a faixa etária, a inserção no mercado de trabalho, a maturidade/imaturidade dos indivíduos, existem as perspectivas das transformações sociais e históricas. Diante dessa complexidade, como nos chama a atenção Abramo (2008) “precisamos falar de *juventudes*, no plural, e não de *juventude*, no singular, para não esquecer as diferenças e desigualdades que atravessam esta condição” (ABRAMO, 2008, p. 43-44).

Longe de ser um conceito cristalizado, delinear uma definição para a categoria juventude torna-se desafiadora pelo fato dos parâmetros que a constituem serem históricos e culturais. A partir desse pressuposto, não queremos estancar as possibilidades, visto que não nos cabem respostas únicas. Deste modo, nossa discussão terá uma perspectiva sociológica, contudo, não desconsiderando o que aponta Margulis (apud ABRAMO, 2008, p. 42), que a juventude, assim como toda categoria socialmente construída “possui uma dimensão simbólica, mas também tem que ser analisada a partir de outras dimensões: aspectos fáticos, materiais, históricos e políticos, nos quais toda produção social se desenvolve”.

Por essa razão, utilizaremos na fundamentação teórica do conceito de juventudes neste trabalho autores como Abramo (1997, 2008, 2014), Margulis & Urresti (1998, 2011), Dayrell (2007), Peralva (1997), entre outros.

### 1.1. Resgate histórico da(s) juventude(s)

Para entendermos as juventudes e suas diversas nuances é preciso fazer uma breve retrospectiva em torno dessa categoria tão complexa. O trabalho de Philippe Ariès (1986) marcou um período importante para os estudos da infância e juventude. Foi o precursor em analisar e conceituar a infância, e desta forma pôde-se iniciar discussões com ênfase em questões como suas necessidades e seu papel na sociedade.

Nesse sentido, o período mais marcante da era moderna foi, sem dúvida, a Revolução Industrial. Foi nesta época, em que o Estado toma para si as múltiplas dimensões da proteção

do indivíduo, que a cristalização social das idades da vida se especifica como elemento da consciência moderna (PERALVA, 1997). Para a autora:

Uma vez dotadas de especificidade própria, as fases da vida não se tornam apenas autônomas, umas em relação às outras. Permanecem interdependentes e mesmo hierarquizadas. Tal hierarquia constrói-se sobre a base de uma tensão, intrínseca à modernidade, entre uma orientação definida pela lógica da modernização [...] e o fundamento normativo da ordem moderna, que afirma, ao contrário, a primazia do passado enquanto elemento de significação do futuro (PERALVA, 1997, p. 18)

A citação da autora nos remete a uma parte da sociologia da juventude, que por muito tempo, e ainda em tempos atuais, se constituiu como uma sociologia do desvio do padrão normativo. A influência das teorias racistas da Europa contribuiu, com seu caráter tutelar e repressivo, no controle da população jovem mundial como apontam as autoras Souza e Paiva (2012),

Existia grande preocupação com a disciplina dos jovens pobres, em que emergia a necessidade de colocar ordem naqueles que tinham “comportamentos desviantes”, através de diversas práticas violentas. [...] o enfoque na juventude nesse período era o controle da delinquência, visto que se tratava de um perigo social que diuturnamente ameaçava a população (SOUZA; PAIVA, 2012, p. 354)

Esse controle da criminalidade, citada acima, concebeu um olhar para a juventude como uma etapa da vida problemática. Posteriormente, iniciou-se no século XX, um período de transição no processo de acumulação de riquezas. Essa nova forma de concentração do capital, através do capitalismo liberal, acarretou a disseminação da pobreza. Os efeitos foram devastadores como a “exclusão, estigmatização e tentativa de destruição das classes pobres – notadamente da juventude pobre – por meio da opressão e criminalização” (SOUZA & PAIVA, 2012, p. 355).

No Brasil esse processo não foi diferente. Na década de 1920, sob a forte influência higienista, se construiu a ideia de que se nascia bandido. Desta forma, a crença dos jovens pobres relacionados à periculosidade caracterizou a exclusão dos mesmos, como apontam as autoras Souza e Paiva (2012),

Diante desse quadro, os jovens pobres, que escapavam do extermínio, representavam a parcela excluída por excelência, pois sequer conseguiam chegar ao mercado de trabalho formal e se caracterizavam, então, como um “perigo social” que deveria ser controlado, o que justificava e fortalecia o modelo dominante das políticas repressoras voltadas a essa população. (SOUZA & PAIVA, 2012, p. 355)

Até pouco tempo atrás, nos anos de 1960, os debates em torno da juventude centravam-se no papel dos jovens escolarizados de classe média, em perpetuar ou transformar

todo um sistema cultural e político. Após este momento, as crianças e os adolescentes em situação de risco emergem na cena política causando uma enorme mobilização frente à defesa dos direitos deste público. A juventude perde a centralidade, torna-se por muito tempo apenas um período da adolescência e desta forma fica totalmente fora das discussões, ações e debate sobre direitos e cidadania (ABRAMO, 2008).

A partir de 1998 a juventude volta a ter destaque no cenário brasileiro, para além da adolescência e da classe média, retratando os jovens como problemáticos e transgressores da ordem social, devido ao aparecimento de demandas, tais como Abramo (2008) nos evidencia,

[...] problemas de saúde vinculados a certos tipos de comportamento de risco, como gravidez precoce, o uso abusivo de drogas, as várias doenças sexualmente transmissíveis, a AIDS; o envolvimento dos jovens com a violência, como vítimas e/ou autores, e sua relação com a criminalidade e o narcotráfico, a alta taxa de homicídios entre rapazes do sexo masculino de 18 e 25 anos de idade (ABRAMO, 2008, p. 39)

A autora ainda nos chama a atenção para os “sentidos do termo juventude, que traduz uma disputa pelo papel que se quer atribuir a esta categoria” (ABRAMO, 2008, p. 40). Existem diversos olhares para este debate, mas o que mais nos atrai para este trabalho é a perspectiva de sujeitos de direitos, que traz em seu cerne a singularidade da condição juvenil e os direitos que dela emergem, na qual devem ser garantidos pelas políticas públicas. Ainda de acordo com a autora,

A noção de condição juvenil remete, em primeiro lugar, a uma etapa do ciclo de vida, de ligação (transição, diz a noção clássica) entre a infância, tempo da primeira fase do desenvolvimento corporal (físico, emocional, intelectual) e da primeira socialização, de quase total dependência e necessidade de proteção para a vida adulta, em tese a do ápice do desenvolvimento e de plena cidadania, que diz respeito, principalmente, a se tornar capaz de exercer as dimensões de produção (sustentar a si próprio e a outros), reprodução (gerar e cuidar dos filhos) e participação (nas decisões, deveres e direitos que regulam a sociedade) (ABRAMO, 2008, p. 41)

Cabe enfatizar que, por serem culturais e históricas, as características das fases da vida possuem diferentes durações e significações sociais e, portanto, a juventude nem sempre apareceu como etapa claramente demarcada. Sendo assim, em muitas sociedades e culturas, a juventude era vista como um ritual de passagem, preparação para o futuro, transição para a vida adulta, como aponta Dayrell (2007, p. 156) “é a juventude vista na sua condição de transitoriedade, na qual o jovem é um ‘vir a ser’, tendo no futuro, na passagem para a vida adulta, o sentido das suas ações no presente”. Este momento de mudança caracterizava os jovens como não-sujeitos e desta forma legitimava uma preparação para o trabalho e para a

vida, feita por adultos ou instituições com regras e normas homogeneizantes, como ocorreu com um maior avanço no século XX.

De acordo com o pensamento sociológico, é na sociedade moderna ocidental que a juventude surge como um tempo a mais de preparação, também apontada por Abramo (2008) como uma segunda socialização, tornando a não obrigatoriedade ao trabalho e a dedicação ao estudo em uma instituição pública, elementos centrais de tal condição juvenil e consequentemente transformando-a em uma “moratória”.

Este conceito de “moratória” que a autora utiliza, baseada em outros autores como Margulis (1998) e Calligaris (2000), compreende “esse adiamento dos deveres e direitos da produção, reprodução e participação, um tempo socialmente legitimado para a dedicação exclusiva à formação para o exercício futuro dessas dimensões da cidadania” (ABRAMO, 2008, p. 41). Como revela Margulis e Urresti (2006),

Los jóvenes de sectores medios y altos tienen, generalmente, oportunidad de estudiar, de postergar su ingreso a las responsabilidades de la vida adulta: se casan y tienen hijos más tardíamente, gozan de un período de menor exigencia, de un contexto social protector que hace posible la emisión, durante períodos más amplios, de los signos sociales de lo que generalmente se llama juventude. (MARGULIS & URRESTI, 2006, p. 2)

Este conceito introduz um tempo em que se permite o ensaio, o erro, um momento de experimentações. Claro que esta condição vivenciada pelos filhos das classes médias e altas despertou a problematização dessa categoria referenciar uma condição de classe que não se sustenta quando olhada de outra perspectiva dentro da estrutura social.

Desta forma, visando a ampliação do foco de análise, ABRAMO (2008) contribui ao trazer os conceitos de *condição* “o modo como uma sociedade constitui e atribui significado a esse momento do ciclo de vida, que alcança uma abrangência social maior, referida a uma dimensão histórico geracional” e *situação* na qual “revela o modo como tal condição é vivida a partir dos diversos recortes referidos às diferenças sociais – classe, gênero, etnia e etc” (ABRAMO, 2008, p. 42).

As transformações sociais, ocorridas durante o século XX, foram muitas, desde as de caráter econômico, social, as do mundo do trabalho, no campo dos direitos e da cultura. Após a segunda Guerra Mundial, os filhos da classe trabalhadora tornaram-se visíveis à discussão. O pós-guerra levantou questões em diversos sentidos das quais caracterizou uma extensão da juventude, tais como Abramo (2008) assinala,

a duração desta etapa do ciclo de vida (no início da industrialização referida a alguns poucos anos, chegando depois a intervalos que podem durar dez ou 15 anos); na abrangência do fenômeno para vários setores sociais, não mais só os rapazes da burguesia, como no início (operada principalmente pela inclusão no sistema escolar e no universo simbólico); nos elementos constitutivos da experiência juvenil e nos conteúdos da noção socialmente estabelecida. Entre estes últimos, ressaltam a vigência de uma multiplicidade de instâncias de socialização, não mais só a família e a escola; a importância dos campos do lazer e da cultura, principalmente na constituição da sociabilidade, das identidades e da formação de valores. (ABRAMO, 2008, p. 43)

Desta forma houve uma modificação no sentido da moratória, que para além do adiamento inserem-se outros aspectos da vida pessoal e social como: a sexualidade, o trabalho, a participação cultural e política, entre outros; ocasionando um sentido na vivência da experiência juvenil e não mais uma preparação para a vida adulta.

Com relação a esse ponto de vista, entendemos os jovens como sujeitos de direitos. Para o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) – Lei 8069/90, considera-se adolescente aquela pessoa que possui entre doze e dezoito anos de idade. Entretanto, o Estatuto da Juventude em seu Art. 1º, parágrafo primeiro, ressalta que jovens são aqueles que possuem entre 15 e 29 anos, posteriormente no segundo parágrafo, o mesmo documento traz a exceção em relação àqueles adolescentes que possuem entre 15 e 18 anos na qual “aplica-se a Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990 – Estatuto da Criança e do Adolescente, e, excepcionalmente, este Estatuto, quando não conflitar com as normas de proteção integral do adolescente”. (BRASIL, 2013)

Como apresentado inicialmente, a demarcação da juventude através da faixa etária pelas leis que protegem este segmento, acabam por demonstrar o quão complexo é trabalhar com essa temática. Contudo, em se tratando de documentos que buscam garantir a proteção integral do sujeito de direito, esforçamo-nos em não eleger um único documento como forma de explicitar ainda mais essa contradição, e sendo assim, para fins desta pesquisa, utilizamos o conceito de juventudes nos pautaremos em Helena Abramo (2008), na qual situa bem que as juventudes possuem diversas nuances devida sua forma heterogênea, de condições e situações, de serem e estarem no mundo. A janela de tempo utilizada neste trabalho leva em consideração a complementação dos aparatos legais e desta forma, a idade que contemplará essa categoria será de 15 a 29 anos, como estipulado no Estatuto da Juventude (2013).

Considerando a importância do tema, o percurso foi trilhado a partir de muitas leituras de artigos científicos, dissertações e teses. Realizou-se uma pesquisa bibliográfica no banco de teses e dissertações da CAPES (2014-2018), da qual se utilizou as seguintes

palavras-chave: “formação dos sujeitos”, “Educação em Direitos Humanos”, “empoderamento” e “ensino médio”. Dos textos encontrados e filtrados, ainda foram excluídos trabalhos que não possuíam os jovens do ensino médio na temática. Procurou-se concentrar os estudos que tinha a escola como campo de estudo na área da Educação.

Assim sendo, chegou-se a quatro trabalhos, escolhidos de acordo com a sua relevância. Júlio César Pozo da Fonseca em sua dissertação de mestrado “Educação básica, violência e direitos humanos: a cultura da paz em perspectiva” (2015), pela Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC), contribuiu ao investigar os espaços de paz e cidadania com base nos Direitos Humanos para a garantia da dignidade humana na educação. A relevância deste trabalho se dá pelo fato de trazer, para além da voz dos professores, a voz dos estudantes sobre a temática. O questionário foi elaborado de acordo com os artigos da Declaração Universal dos Direitos Humanos e dentre as perguntas a que mais nos suscitou curiosidade foi: em relação aos artigos 12 e 17, que diz respeito ao espaço pessoal e os bens são respeitados, mostrou preocupante os resultados pois “demonstram que de fato não há garantias à propriedade individual, o que com certeza é um forte elemento motivador de desrespeito e indicador claro de violência.” (FONSECA, 2015, p. 102-103)

Na questão “Membros da minha escola podem produzir e divulgar publicações, sem medo de censura ou punição, desde que estas não atentem contra os direitos dos outros. (art.19)” Obteve-se com resposta predominante 31% dos quais afirmam que frequentemente membros da escola podem produzir e divulgar publicações, sem medo de censura ou punição, desde que estas não atentem contra os direitos dos outros, seguidos por não/nunca com 28%, sim/sempre com 26%, e raramente com 15% das respostas. Assim sendo, são preocupantes e impeditivas para uma cultura de Direitos Humanos. Como o próprio autor traz,

O artigo 19 se revela como direito do indivíduo utilizar qualquer meio apropriado para difundir uma informação. É o direito de se comunicar com outras pessoas, conhecer e demonstrar as suas opiniões e os seus pensamentos tão importantes quanto às demais liberdades. Assim, devem ser garantidas de forma simultânea, para assim, conferir maior efetividade ao direito de liberdade de pensamento e expressão. (FONSECA, 2015, p. 107)

O autor concluiu com o seu trabalho informando que os espaços de paz e cidadania, com base nos Direitos Humanos para a garantia da dignidade humana nas escolas, começam a surgir “de forma muito tímida” (FONSECA, 2015, p. 134), o que reforça a importância do tema.

Outro trabalho que colaborou com os nossos estudos foi a dissertação intitulada “Representações sociais de estudantes do ensino médio sobre direitos humanos na escola” de José Luiz de Oliveira (2015), defendida na Pontifícia Católica do Paraná (PUCPR), na qual teve o objetivo de analisar as representações sociais de estudantes do Ensino Médio sobre direitos humanos e direitos humanos na escola bem como sua relação com os princípios da Educação em Direitos Humanos. O trabalho apontou, através da análise das falas dos participantes que:

embora ainda fermentem em nosso meio social grandes deturpações em relação ao entendimento do que sejam direitos humanos, nesse grupo pesquisado, tem ocorrido uma renovação do repertório dos sentidos e ancorado um novo significado para os direitos humanos. Deste modo, insistimos na relevância da educação em direitos humanos nas escolas, pois renovado o repertório dos sentidos, também se reedita o repertório de ações. (OLIVEIRA, 2015, p. 184)

Em “Sentidos da escola para jovens estudantes do ensino médio diante de práticas pedagógicas diferenciadas: um estudo de caso” (2015), a autora Valéria Minussi, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), buscou analisar a possível relação entre as práticas pedagógicas diferenciadas e o “sucesso” escolar de jovens estudantes do ensino médio público. Para a autora, o “sucesso” está relacionado à afetividade entre educadores e educandos e diante disso, se faz um dos fatores de maior importância. Outro ponto importante destacado foi em relação ao ensino/aprendizagem dos jovens na qual destacaram que esse processo, feito através de práticas pedagógicas diferenciadas, somente tem sentido quando o professor considera a realidade dos estudantes e realiza um diálogo a partir de uma escuta sensível para que assim consiga falar *com* eles e não *para* eles. Destacou-se como prática pedagógica diferenciada a elaboração de projetos, visto que neste tipo de abordagem os estudantes se “envolvem com o tema, pesquisa e traça suas relações para a realização do trabalho, tornando-se protagonista do processo de ensino/aprendizagem” (MINUSSI, 2015, p. 127)

A dissertação de mestrado de Neila Marta de Sá (2014), “A Educação em Direitos Humanos no olhar do corpo discente de nível médio do IFPI – *campus* Teresina Central”, trabalho realizado na Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), teve como objetivo central compreender os significados que os estudantes dos cursos técnicos de nível médio na modalidade integrada atribuem aos direitos humanos em relação à Educação em Direitos Humanos oferecida pelo IFPI. Aqui destaca-se que a instituição possui em seu curriculum uma disciplina com formação para os Direitos Humanos. Os resultados desta

pesquisa tiveram duas dimensões na compreensão dos estudantes. A primeira, de acordo com a autora, identificaram a dignidade humana como fundamento dos direitos humanos referindo-se às condições mínimas de existência humana (aspectos biológicos e sociais e assim sendo:

Associaram esses direitos à liberdade de expressão no sentido democrático de ser ter escolhas. Quanto à liberdade de locomoção (o direito de ir e vir), mostraram um contraponto como justificativa de não satisfação plena desse direito: trata-se da influência dos meios de comunicação que disseminam uma visão negativa dos direitos humanos associando-os à proteção de bandidos, essa compreensão retoma a questão de segurança pública ainda não efetivada plenamente no país no âmbito dos direitos sociais. (SÁ, 2014, 133)

Para além do entendimento dos estudantes sobre os direitos humanos como direitos e deveres na sociedade, outra questão que a autora trouxe como significativo em sua pesquisa foi a respeito da diversidade – gênero e identidade de gênero. Um parte dos estudantes,

reconheceu que a sociedade ainda prioriza um modelo ideal de ser humano tendo por base a cultura patriarcal e androcêntrica, estes educando posicionaram-se criticamente demonstrando que os conhecimentos adquiridos provocaram reflexões no sentido de reconhecer os direitos humanos nesses dois casos. Isso indica que essas temáticas necessitam de mais debates para que seres humanos sejam reconhecidos na sua igualdade e diferença, não no sentido de exclusão, mas articulando-as [...] (SÁ, 2014, 134)

Estas pesquisas apresentadas trouxeram suas contribuições e me auxiliaram a ir em busca dos meus objetivos. A partir de seus olhares, as dúvidas surgiram e me fizeram trilhar o percurso no qual resultou nesta pesquisa de dissertação.

A partir desta compreensão sobre as juventudes, somos provocados a pensar estes jovens no contexto atual e nos questionamos: quais são os desafios da atualidade? Como seria o contexto do mundo contemporâneo que estas juventudes estão imersas?

## CAPÍTULO II - O CONTEXTO CONTEMPORÂNEO

Para além do desafio complexo de conceituar a juventude, outra questão deve ser levada em consideração. A imersão tecnológica na qual estes jovens se encontram na sociedade atual, justifica abordarmos pontos como as diversas transformações que ocorreram, desde a década de 1990, com o avanço da ciência e da tecnologia, que influenciaram e continuam a influenciar a nossa sociedade. Esse fenômeno chamado globalização fez com que as interações econômicas, sociais, políticas e culturais se intensificassem nos últimos anos. Mas, afinal, o que é globalização?

### 2.1. Sobre a Globalização

Para abordar este assunto recorreremos inicialmente a Milton Santos (2009), que em seu livro “Por uma outra globalização” nos apresentava a discussão sobre a globalização e suas influências em nossa sociedade. Para o autor, a globalização se inicia através da surpreendente evolução das ciências e das técnicas na qual puderam criar novos “materiais artificiais que autorizam a precisão e a intencionalidade” (SANTOS, 2009, p. 17), além da velocidade de transformação desta nova era globalizada.

Época esta iniciada por um viés econômico, mas que se difundiu de maneira generalizada e afetou a todos mundialmente, padronizando modos de vida, de tal modo que foram consagradas como discurso único. O autor apresenta esse mundo globalizado como uma fábula na qual as repetições das fantasias enganam e se materializam tornando-se verdades. Por isso nos alerta para que não nos enganemos por essa concepção de mundo apresentado como verdadeiro,

A máquina ideológica, que sustenta as ações preponderantes da atualidade é feita de peças que se alimentam mutuamente e põem em movimento os elementos essenciais à continuidade do sistema. Fala-se, por exemplo, em aldeia global para fazer crer que a difusão instantânea de notícias realmente informa as pessoas. A partir desse mito e do encurtamento das distâncias – para aqueles que realmente podem viajar – também se difunde a noção de tempo e espaço contraídos. É como se o mundo se houvesse tornado, para todos, ao alcance da mão. Um mercado avassalador dito global é apresentado como capaz de homogeneizar o planeta quando, na verdade, as diferenças locais são aprofundadas. Há uma busca de uniformidade, ao serviço dos

atores hegemônicos, mas o mundo se torna menos unido, tornando mais distante o sonho de uma cidadania verdadeiramente universal. (SANTOS, 2009, p. 19)

Seguindo esse raciocínio, apesar de se apresentar como fábula, a globalização é, de fato, perversa, visto que, através do discurso da modernização as ações hegemônicas operam sob a lógica do mercado global.

Os efeitos do processo descrito acima, que possui em seu cerne um comportamento competitivo, podem ser materializados através do aumento do desemprego, o crescimento da desigualdade social, uma democracia de baixa intensidade, o consumo desenfreado, sucateamento do aparato público, que se traduzem, especialmente para as juventudes, em direitos humanos violados, tais como a falta de acesso à saúde, à educação, à moradia, entre tantos outros.

Entretanto, Santos (2009) nos evidencia que uma outra globalização é possível. Expõe que os mesmos artefatos utilizados como bases técnicas para que o capitalismo se solidifique, são também possibilidades de uma alteração nesse modo de produção. Na visão do autor, isso pode se concretizar a partir do empoderamento de sujeitos que se apropriem desses mesmos artefatos que servem para oprimir e controlar, mas orientados por objetivos mais humanos e sociais. Portanto, não é o fim e sim um recomeço.

Nesse sentido, a ideia do autor nos possibilita vislumbrar, através do olhar crítico sobre as mídias e o uso das tecnologias da comunicação e informação (TIC), uma das condições para a construção desta outra globalização que visa o empoderamento dos sujeitos.

O autor localiza, ainda, alguns indicativos dessa possibilidade no campo empírico, tais como: a mistura de povos, raças, culturas, gostos em todos os continentes e somando-se a isso a “mistura” de filosofias; população aglomerada em áreas cada vez menores o que permitem o dinamismo das trocas entre pessoas e filosofias; a existência de uma sociodiversidade; e a emergência de uma cultura popular que se utiliza desses meios técnicos (SANTOS, 2009).

No campo teórico, nos aponta para a possibilidade de um novo discurso que ganha notoriedade devido ao fato de que de forma histórica, de acordo com Milton Santos (2009, p. 21), “se pode constatar de uma universalidade empírica. A universalidade deixa de ser apenas uma elaboração abstrata na mente dos filósofos para resultar da experiência ordinária de cada homem” e sendo assim, oportuniza perceber as possibilidades de construir uma nova história.

Uma história que possua referência a partir de uma visão do sul global, pois o desafio é desvelar e problematizar essa globalização que, como bem pontua Boaventura de Souza

Santos (2002, p. 63), possui “em sua raiz local, real ou imaginada, uma inserção cultural específica”.

Entretanto, para que essa outra possibilidade aconteça é preciso uma real democracia, fortalecida. De acordo com Neidson Rodrigues (2001, p. 239), a democracia “é o projeto político mais completo e ambicioso” e afirma que, “tem a ver com um conjunto de princípios que se articulam em torno da vida privada e pública dos cidadãos” (p.239). E nesse sentido é um projeto pleno de possibilidades.

O modelo atual de democracia, que Boaventura (2013) conceitua como sendo a *concepção hegemônica de democracia*, não promove essa transformação. Para o autor, ela está estruturada em nossa sociedade a partir de alguns principais elementos, tais como:

contradição entre mobilização e institucionalização; a valorização positiva da apatia política, ideia muito salientada por Schumpeter, para quem o cidadão comum não tinha capacidade nem interesse político senão escolher os líderes a quem incumbiria tomar as decisões; a concentração do debate democrático na questão dos desenhos eleitorais das democracias; o tratamento do pluralismo como forma de incorporação partidária e disputa entre as elites e a solução minimalista para o problema da participação via discussão das escalas e da complexidade (SANTOS, 2016, p. 17)

Nesse sentido, o autor faz uma crítica em relação a degradação das práticas democráticas, que se estabelecem na tentativa de perpetuação da democracia liberal, de baixa intensidade, que se expandiu globalmente. Resgata um episódio importante na história mundial, a crise de Maio de 1968, para explicar o resultado esperado pelas teorias democráticas liberais, a qual pautava-se em duas patologias. A *patologia da participação*, que nos remete ao aumento do abstencionismo pelo fato de não haver uma mudança efetiva de melhora para os cidadãos; e a *patologia da representação* causada pela falta de reconhecer-se em seus representantes eleitos (SANTOS, 2012).

Portanto, no atual momento em que nos encontramos, no Brasil, mais do que nunca surge a necessidade de se questionar: o que é ser cidadão?

Essas patologias levantadas por Boaventura (2012) questiona se seria ainda possível uma democracia de mais alta intensidade em regime capitalista global. A alternativa apontada por Milton Santos (2009), em diálogo com esta provocação de Boaventura nos remete aos sujeitos e sua capacidade de subverter esta lógica assumindo os meios que o dominam e controlam com outros objetivos como a possibilidade de outra globalização, uma alternativa. Claro que esta reflexão nos leva à formação dos sujeitos para a cidadania.

Para muitos, a cidadania se baseia no simples ato de votar. Acredita-se que se é politicamente ativo, episodicamente, ao decidir coletivamente nestes momentos. Entretanto,

temos visto que o exercício do voto “não garante a existência de governos atentos aos problemas básicos da população. Dito de outra maneira: a liberdade e a participação não levam automaticamente, ou rapidamente, à resolução de problemas sociais” (CARVALHO, 2008, p. 8-9).

Para Patrice Canivez (1991), o Estado moderno resolveu a questão do controle e dos limites do poder ao garantir aos indivíduos o “gozo de uma vida pessoal, e nesse sentido, puramente privada” (CANIVEZ, 1991, p. 29). Ou seja, para a autora, não nos envolvemos ativamente em assuntos públicos e além disso, terceirizamos a esfera pública aos *profissionais* da política e sendo assim, somos politicamente passivos.

Contudo, diante das transformações que ocorreram em nossa sociedade, ser cidadão vai além de se ter um trabalho, respeitar as leis do país, usufruir da proteção das leis e ter suas liberdades fundamentais respeitadas. O cidadão autêntico, concordando com Canivez (1991), é quem possui uma participação *ativa* na cidade, “É o fato de não ser meramente governado, mas também governante” (CANIVEZ, 1991, p. 30). Nessa perspectiva, o sentido da liberdade não está atrelada em desfrutar de certos direitos, mas de envolver-se fazendo parte do governo.

O conceito de cidadania é mutável dependendo do contexto local e do momento histórico. Como bem aponta Lindomar Boneti (2008, p. 24) “esta variação histórica vai se realizando dependendo do discurso elaborado sempre pelo grupo política e economicamente dominante de cada época [...]”

Esta abordagem condiz com o que pensa Canclini (2010), ao ressaltar a importância de se repensar a cidadania como *estratégia política* visto que,

serve para abranger as práticas emergentes não consagradas pela ordem jurídica, o papel das subjetividades na renovação da sociedade, e, ao mesmo tempo, para entender o lugar relativo destas práticas dentro da ordem democrática e procurar novas formas de legitimidade estruturadas de maneira duradoura em outro tipo de Estado. Implica tanto reivindicar os direitos de aceder e pertencer ao sistema sociopolítico como direito de participar na reelaboração do sistema, definindo portanto aquilo de que queremos fazer parte. (CANCLINI, 2010, p. 36-37)

Portanto, subentende-se que o exercício da cidadania baseia-se na participação dos cidadãos na organização da vida social pautada na liberdade, autonomia e responsabilidade.

Isso significa, de acordo com Neidson Rodrigues (2001) que,

a prática da cidadania deve demolir todas as interdições à construção de espaços de liberdade à ação dos cidadãos. Tais espaços são o locus onde o cidadão erige o seu modo de ser e de se expressar. Os cidadãos, munidos dos instrumentos da cidadania, tornam-se construtores de formas organizativas e de ação na vida pública. Essa

forma de organização social e de ação política denomina-se Democracia. (RODRIGUES, 2001, p. 238)

Compartilhamos a ideia de cidadania em sua concepção mais ampla, não apenas como aquela caracterizada pelo ato de votar. Ao nos debruçarmos sobre este debate e nos questionarmos, que tipo de democracia nos fortaleceria enquanto cidadãos, surge a reflexão de que a globalização é um fenômeno irreversível e que nos lança diversos desafios, mas que não é imutável e sendo assim, este trabalho sustenta a possibilidade de transformação a partir das relações interpessoais e da micropolítica dos sujeitos envolvidos. Mas para que isso aconteça é necessário entender toda a estrutura desse mundo conectado.

## 2.2. O que são as TIC? Sobre as Tecnologias da Informação e Comunicação

Após essa contextualização sobre a globalização, é preciso trazer outro ponto importante do nosso trabalho, as tecnologias da informação e da comunicação (TIC). As transformações fomentadas pelas diversas inovações tecnológicas e a oportunidade de acesso às tecnologias, a partir do computador e da internet, tem suscitado diversas reflexões. Castells (2003) nos diz que,

Se a tecnologia da informação é hoje o que a eletricidade foi na Era Industrial, em nossa época a Internet poderia ser equiparada tanto a uma rede elétrica quanto ao motor elétrico, em razão de sua capacidade de distribuir a força da informação por todo o domínio da atividade humana. Ademais, à medida que novas tecnologias de geração e distribuição de energia tornaram possível a fábrica e a grande corporação como fundamentos organizacionais da sociedade industrial, a Internet passou a ser a base tecnológica para a forma organizacional da Era da Informação: a rede. (CASTELLS, 2003, p. 7)

A maior parte das mudanças que ocorreram, devido aos avanços tecnológicos, se revelaram pelos novos padrões de comunicação, pela capacidade de difusão da informação, e sobretudo, pela forma como as várias instâncias (pessoal, empresarial, organizacional e institucional) passaram a sistematizar e a conduzir as diversas tarefas com a integração dos novos meios de comunicação digital (KOERICH, 2018).

Nessa perspectiva, é um processo multidimensional, que se disseminou de forma desigual por todo o mundo a partir da década de 1960 e está relacionado a um novo paradigma tecnológico baseado nas tecnologias da comunicação e informação (CASTELLS, 2005).

Castells (2005) traz algumas características importantes da Internet para um ambiente em constantes transformações, tais como a flexibilidade, penetrabilidade e a adaptabilidade. Conforme o autor,

O que é novo é o facto de serem de base microelectrónica, através de redes tecnológicas que fornecem novas capacidades a uma velha forma de organização social: as redes. As redes ao longo da história têm constituído uma grande vantagem e um grande problema por oposição a outras formas de organização social. (CASTELLS, 2005, p. 17)

Em razão disso, entende-se que se trata de uma revolução tecnológica, mas que não é apenas uma evolução técnica, uma vez que não é algo imposto ao homem e este somente reage de forma instrumental. Este fenômeno, caracterizado como uma revolução cultural, impulsiona uma mudança intrínseca na forma de pensar e agir, transformando a sociedade como um todo (LAPA, A., 2014).

Sendo assim, a tecnologia não é neutra. Ela pode ser considerada um produto social, posto que os seus diferentes usos moldaram a forma ao qual ela é hoje. Carregada de simbologia (valores), essa tecnologia é definida por seus produtores/usuários que por sua vez são controlados por uma lógica cultural dominante e impacta diretamente nas relações sociais de quem a utiliza (CASTELLS, 2003). Por isso, são ao mesmo tempo, causa e consequência de mudanças sociais.

Os meios técnicos não agem socialmente de maneira autônoma, num determinismo tecnológico, mas de uma maneira mais complexa. Para Feenberg (2015), as tecnologias não devem ser vistas como simples ferramentas, e sim, “como estruturas para estilos de vida”.

Essa colocação do autor nos alerta que é necessário refletir sobre a inserção da tecnologia em nosso contexto (individual e coletivo) e entender como o mundo funciona com o propósito de se fazer escolhas que não se reduzam apenas ao cunho instrumental. Ele faz, inclusive, uma analogia interessante, apontando que os “estilos de vida” que a tecnologia traz seriam como a moldura de um quadro, que podem trazer condições à obra de arte, mas não a determinam. Os indivíduos continuam com a tarefa de realizar a pintura deste quadro. Para este autor, a teoria crítica das tecnologias traz a perspectiva de que não é preciso esperar algo superior como uma divindade, para transformar a nossa sociedade tecnológica em um lugar melhor, e enfatiza que o problema não está na tecnologia, mas em “nosso fracasso até agora em inventar instituições apropriadas para exercer o controle humano dela” (FEENBERG, 2015, p. 9).

Concordamos com esta visão que traz para as pessoas o poder de definição da integração das tecnologias na sociedade e coloca a ênfase na apropriação que é possível fazer das TIC. Talvez esteja aí a razão da principal polarização na compreensão da cultura digital, que coloca de um lado os tecnófilos, que fazem a apologia às TIC e defendem que basta a entrada das TIC para a solução de históricos problemas sociais, e de outro os tecnófobos, que reconhecem os problemas e riscos da integração desigual das TIC na sociedade e defendem o seu afastamento como proteção e resistência. Encontramos em Rüdiger (2011) uma alternativa cibercriticista, que seria mais próxima daquilo que Feenberg apontou anteriormente: a necessidade de identificar os perigos e determinações das TIC, mas também de reconhecer seu potencial inovador na transformação social, desde que sob o poder dos indivíduos. O autor destaca que “os processos de comunicação online; suas formas de manifestação, mais os serviços disponibilizados, só podem ser analisados e entendidos se estiverem inseridos em seu contexto histórico destacando uma problematização mais crítica, profunda e abrangente” (RUDIGER, 2011, p. 49) do projeto de cibercultura que almejamos.

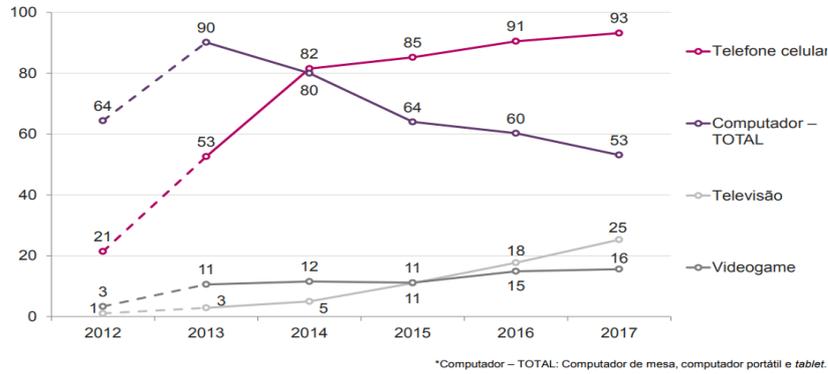
Essa preocupação se torna mais concreta devido à imersão tecnológica que nossa sociedade já vive. Já somos 5,1 bilhões de indivíduos que possuem telefones móveis, o que equivale a 68% da população mundial. Segundo o relatório Digital in 2018 (KEMP, 2018), divulgado pelas companhias Hootsuit e We are social<sup>2</sup>, já somos mais de 4 bilhões de usuários de internet, ou seja mais de 50% da população mundial se encontra conectada. Dentre esses, 3,7 bilhões de pessoas acessam através de seu smartphone o que demonstra que os dispositivos móveis são o principal ponto de acesso à internet.

Outro documento importante e que retrata a realidade brasileira na qual podemos confirmar esses dados é a pesquisa realizada pelo Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (Cetic.br) chamada “TIC Kids Online”. Em dados coletados em 2017 pode ser verificada a adoção de TIC por crianças e adolescentes do Brasil, conforme mostra a imagem abaixo:

---

<sup>2</sup> Disponível em: <<https://digitalreport.wearesocial.com/download>>. Acessado em: 21/08/2018

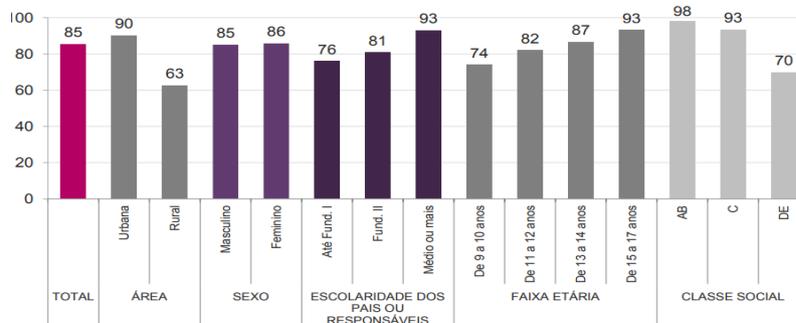
**Figura 1 - Gráfico de Crianças e adolescentes, por dispositivos utilizados para acessar a internet (percentual sobre o total de usuários de internet de 9 a 17 anos)**



Fonte: CGI.br/NIC.br, Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (Cetic.br)

No ano de 2017, o percentual de crianças e adolescentes, na faixa etária dos 9 aos 17 anos, que acessaram a internet através do celular cresceu e atingiu 93%. Ainda de acordo com a pesquisa realizada, podemos visualizar as crianças e adolescentes que acessaram a internet nos últimos meses, de acordo com a área, sexo, escolaridade dos pais e responsáveis e classe social, como mostra a imagem a seguir:

**Figura 2 - Gráfico de crianças e adolescentes que acessaram a internet nos últimos três meses (percentual sobre o total de crianças e adolescentes)**



Fonte: CGI.br/NIC.br, Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (Cetic.br)

Os dados nos mostram que a maioria dos acessos foi por parte de crianças e adolescentes da zona urbana (90%), que possuem pais ou responsáveis com o grau de escolaridade a partir do Ensino Médio (93%). Os jovens considerados de classe social A, B e C, com faixa etária de 15 a 17 anos foram os que mais acessaram nos últimos três meses.

Entretanto, outro dado que nos remete a reflexão é sobre a distribuição de acesso à internet, que continua sendo desigual em vários países. Sobre a população jovem mundial, alguns dados impressionam. Segundo a Organização das Nações Unidas (ONU, 2017), 94%

da população juvenil dos países centrais utilizam a internet, já em países semiperiféricos esse percentual é de 67% e apenas 30% em países periféricos.

Essa centralidade da internet nas diferentes esferas social, econômica e política, suscita o debate em torno dos que têm acesso e dos que não têm. Sendo assim, concordamos com Castells (2003) quando ele salienta que a internet é também um espaço de reafirmação e reprodução de desigualdades sociais.

Nesse sentido, o Jornal Nexo<sup>3</sup> (Online) divulgou dados da Pesquisa Nacional por amostra de Domicílios (PNAD) de 2016, que nos mostrou essa disparidade. De acordo com os dados, mais de 25 milhões de pessoas continuam excluídas do mundo digital, são elas: 60,5% da população negra; 38,5% da população branca; 75,2% dos moradores de áreas rurais; também aquelas que ganham até um salário mínimo, possuem ensino fundamental incompleto e de idade superior a 50 anos. O grau de escolaridade, também apontado na pesquisa, é um determinante dessa desigualdade entre incluídos e excluídos, a redução do número de excluídos se dá conforme um maior grau de instrução. Se olharmos os dados por região, dentre os excluídos estão: 40% do Centro-oeste; 58% do Nordeste; 55% do Norte; 38% do Sudeste; 42% do Sul. Além disso, os estados do Norte e Nordeste evidenciam o maior número de excluídos, chegando a 58% de não usuários da internet. As regiões Sul e Sudeste, embora façam parte dos que estão incluídos digitalmente, de acordo com a pesquisa, indicam que quase a metade de sua população continua sem acesso à internet.

Outro ponto importante é em relação ao acesso diferencial do serviço de banda larga de alta velocidade, uma vez que a facilidade para baixar os diferentes tipos de arquivos é muito maior do que para se fazer um upload, na qual nos remete à questão dos produtores versus consumidores. Essa situação demonstra que “mais a tecnologia da expedição se torna flexível, mais a diferenciação baseada no preço pode ser implementada, ampliando o alcance da desigualdade baseada na Internet” (CASTELLS, 2003, p. 211).

Diante dessas informações, cabe refletirmos, como bem o fez Koerich (2018) em sua dissertação, que no contexto apresentado para além de sermos favoráveis ou não ao uso das TIC, de fazermos parte ou não dos grupos dos que acessam essas tecnologias, não podemos ignorar que está arraigada em nosso cotidiano. É a realidade vivenciada na cultura que agora também é digital.

---

<sup>3</sup> Pesquisa disponível em: <http://goo.gl/wf7fK>. Acesso em: 27/07/2018.

### 2.3. A cultura (também) digital: uma nova cultura?

Mas o que muda com essa Cultura que agora também é digital? Resgatando a questão da revolução cultural citada anteriormente, compreendemos que a cultura a qual estamos imersos neste contexto tecnológico resulta em novos desafios.

A produção cultural que agora é digital não substitui a produção cultural anterior e, portanto não se trata de uma nova cultura. A cultura digital permite uma hibridização, ou seja, os modos antigos de produção cultural se misturam com os novos formatos, agora é tudo junto e misturado.

Para além da instrumentalidade das TIC, ou seja, vê-las apenas como ferramentas, nesse novo cenário elas são, de fato, fundamento da nossa cultura. Sobre essa perspectiva, Nelson Pretto (2011), que se ampara no pesquisador argentino Alejandro Piscitelli (2002), expõe que,

essas mudanças provocaram um profundo deslocamento existencial do ser humano, com consequências diretas na relação sujeito/objeto, já que componentes tecnológicos passam a ser elementos fundantes de uma nova estruturação cultural, transformando a relação homem-máquina, sobretudo em função do desenvolvimento da nanotecnologia. (PISCITELLI, 2002 apud Pretto, 2011, p. 96-97)

E o que muda nessa “nova” cultura? De acordo com Pretto e Assis (2008) trata-se de

uma reorganização da língua escrita e falada, as ideias, as crenças, costumes, códigos, instituições, ferramentas, métodos de trabalho, arte, religião, ciência, enfim o exercício das mais diversas atividades humanas está alterado pela transversalidade com que se produz a cultura digital. (PRETTO; ASSIS, 2008, p. 78)

Esta nova forma de se comunicar e agir no mundo nos proporciona uma sensação de liberdade. E isto se deve a algumas características das tecnologias, dentre elas: a facilidade de uso; a interatividade; mídias mais abrangentes que nos possibilitam acesso a todo tipo de informação; possibilidade de autoria, uma vez que deixamos de ser simples leitores; dispositivos tecnológicos mais “inteligentes” nos proporcionando tudo ao alcance da palma da mão o que faz com que sejamos multitarefas; e a capilaridade, essa capacidade de ramificação, a comunicação de muitos para muitos como apontado por Castells (2013).

Sobre toda essa flexibilidade, Fantin (2009) faz uma reflexão quando diz que,

A mobilidade/portabilidade e a conectividade dessas novas formas permitem maior autonomia em relação aos consumos midiáticos e a interatividade provocada pelos “novos meios” promove outros tipos e práticas de consumo. Se em relação às mídias

tradicionais o problema que se colocava à educação era o de evitar o consumo passivo, hoje com a Internet e os celulares de “última geração” a questão que se coloca é a de educar não só para o consumo responsável mas para uma produção responsável. (FANTIN, 2009, p. 2)

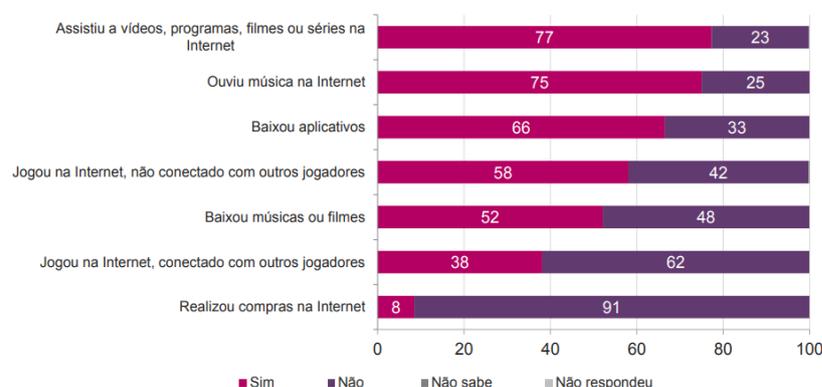
Nesse mesmo sentido, Canclini (2010), nos chama a atenção para o complexo processo de consumo. Se antigamente o consumo era associado ao simples ato de gastar compulsivamente caracterizada pela falta de algo, esta nova versão está atrelada ao “conjunto de processos socioculturais em que se realizam a apropriação e os usos dos produtos.” (CANCLINI, 2010, p. 60) e desta forma proporciona a manutenção do *status quo* através da produção e reprodução social, visto que é “o lugar em que se completa o processo iniciado com a geração de produtos, em que se realiza a expansão do capital e se reproduz a força de trabalho” (CANCLINI, 2010, p. 61).

A dinamicidade do mercado que torna tudo obsoleto causa nas pessoas um sentimento de insatisfação. Ou seja, nunca estamos satisfeitos com as nossas aquisições e portanto estamos sempre em busca de algo que nos proporcione um status diferenciado. Nesse sentido,

temos uma inclusão de pessoas insatisfeitas que para se sentirem modernas e atualizadas, buscam cada vez mais novos instrumentos e produtos que as diferenciem dentro da própria classe consumista, aprofundando ainda mais a desigualdade social. Isso porque, na atual sociedade do consumo, as pessoas se identificam ou se distinguem pelo que consomem. (KOERICH, 2018, p. 22)

Para refletirmos sobre a questão do consumo, trago novamente os dados da pesquisa TIC Kids Online 2017 (CETIC), que nos mostram as atividades realizadas na internet.

**Figura 3 - Gráfico de crianças e adolescentes, por atividade realizadas na internet - multimídia, entretenimento, downloads e consumo (percentual sobre o total de usuários de internet de 9 a 17)**



Fonte: CGI.br/NIC.br, Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (Cetic.br)

As atividades que as crianças e adolescentes mais realizam na internet são: 77% assistir vídeos, programas, filmes ou séries; 75% ouvir música; 66% baixar aplicativos. Ao trazermos esse debate sobre a sociedade contemporânea pautada no mercado do consumo, a qual dita estilos de vida, atitudes, hábitos e que também impõe certo tipo de cidadania, somos levados a refletir sobre a importância de se fazer uma apropriação crítica das TIC.

Castells (2003, p. 204) aponta que o “acesso [à internet] por si só não resolve o problema, mas é um pré-requisito para a superação da desigualdade numa sociedade cujas funções e grupos sociais dominantes organizam-se cada vez mais em torno da internet”. Apesar dos desafios citados acima, defendemos que a Internet pode ser um espaço de possibilidades decorrente do contexto informacional.

Parte-se da proposição de que as transformações advindas deste ambiente comunicacional influenciam a construção de novos significados e, sendo assim, novas produções de relações de poder. Portanto, pode ser uma brecha para alterar a estabilidade de um poder concebido, a partir da ação política (CASTELLS, 2017).

Essa nova reconfiguração digital possibilitou, de acordo com Santaella (2005, apud Koerich, 2018, p. 23), “milhões de pessoas da classe média, a produção de suas próprias mensagens e imagens em ambientes virtuais na internet permitindo-lhes criar e divulgar sua cultura”. Isso significa que agora, essa parte da população que possui o acesso, para além de consumidores também são produtores.

Porém, aqui cabe chamar a atenção para a qualidade dessa produção/participação. Seria conseguir transcender o papel de consumidor para o de produtor, o que possibilitaria desestabilizar, e até transformar, a cidadania imposta pelo modelo de democracia existente. Para que isso ocorra é necessária uma formação crítica dos sujeitos que possibilite o entendimento do que é ser cidadão jovem na Cultura Digital.

#### 2.4. Juventudes no contexto da cultura digital

Como apontado anteriormente, muitas possibilidades de participação na sociedade surgem com essa nova forma de se comunicar e estar na sociedade, permeada pela cultura (também) digital. Entretanto, para que essa participação contribua para que nos tornemos cidadãos que buscam uma sociedade realmente democrática, seria preciso adotar a concepção apresentada anteriormente de que há uma real democracia fortalecida. Sendo que seria, em verdade, um círculo virtuoso propiciado pelas novas possibilidades de comunicação e

participação: um cidadão que requer uma participação qualitativa em espaços verdadeiramente democráticos, enquanto que esta democracia de maior intensidade cuida de formar cidadãos mais comprometidos e participativos.

Partindo dessa premissa há que se questionar como podemos nos tornar sujeitos? Defendemos a partir da concepção de Andrea Lapa (2005, 2013) que sujeitos são aqueles que a partir do conhecimento e da compreensão do contexto em que vivem, buscam problematizar e refletir sobre suas condições e são capazes de agir na sociedade em busca de tornarem-se sujeitos de sua história, ou seja, pessoas que consigam refletir criticamente sobre o funcionamento do nosso sistema e que acima de tudo, busquem agir em prol de uma mudança.

Nesse sentido, a participação política dos sujeitos trata de uma cidadania plena, que integra interesses individuais e coletivos e se compromete com a emancipação social. Mas, as antigas formas de ação política e social não estariam em mutação na cultura contemporânea? Se na década de 1980 tínhamos a efervescência dos movimentos sociais, que de certa forma iniciavam nos grêmios, nos sindicatos e outros locais propícios para a discussão de pautas da sociedade, hoje vemos um esvaziamento desses espaços. Será que confere o discurso comum que culpabiliza as tecnologias e os jovens? A internet contribui para excluir a vida civil dos jovens? Os jovens deixaram de fazer política?

O tema da cultura política e participação democrática de jovens é abordado pelo professor do Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas – UFSC, Paulo J. Krischke, no livro “Retratos da juventude brasileira”. O livro apresenta os resultados de uma grande pesquisa realizada em novembro de 2003 na qual a meta foi apresentar quem são jovens do Brasil. Krischke ressalta a importância dos estudos sobre cultura política, pois os indícios podem ser favoráveis no que diz respeito as pessoas sustentarem o regime democrático “apesar das eventuais desilusões acerca deste ou daquele partido ou governante de turno – além de outras circunstâncias e condições que podem (ou não) afetar a sua adesão à democracia” (KRISCHKE, 2005, p. 323).

Inclusive, o autor faz uma crítica aos pesquisadores que designam à juventude “expectativas de mudanças extraídas de outros contextos, que não condizem com a trajetória histórico-cultural do país nem com os incentivos e condições abertos à sua participação” (KRISCHKE, 2005, p. 323-324). Nesse sentido, nunca se pediu tanto a autonomia dos jovens e nunca se deu tão pouca condição para atingirem esse objetivo.

O ponto mais importante que foi exaltado no texto de Paulo Krischke (2005) e que para este trabalho tem toda relevância, diz respeito a apatia política. O autor cita Baño (1997,

p. 14 apud KRISCHKE, 2005, p. 335) para dizer que antes do golpe militar a imagem que representava a apatia política era a “mulher idosa, de baixa renda e escolaridade”. Acreditava-se que com o processo de modernização do país, essas categorias tais como: velhos, pobre e iletrados desapareceriam e a “Democracia e modernização progrediriam de “mãos dadas”, abrindo caminho à juventude mais educada, politizando os setores excluídos e promovendo uma adesão crescente à democracia” (KRISCHKE, 2005, p. 335)

No entanto, ao verificarmos os dados, o autor nos mostra que em 1993, no que diz respeito à participação convencional, sobretudo os partidos políticos, o apoliticismo era mais alto no Brasil do que no México e Chile. Percebeu-se, sobretudo no caso da juventude, “que a identificação dos entrevistados com os diferentes partidos e seu posicionamento junto a eles são muito maiores que a confiança neles depositada” (KRISCHKE, 2005, p. 339).

Porém, as crescentes formas de participação não-convencionais vem demonstrando que o ativismo político da juventude aumentou, inclusive o autor enfatiza a pesquisa de Pippa Norris (2003-2004) para demonstrar uma *mudança qualitativa* nas modalidades de participação política (KRISCHKE, 2005). Vale ressaltar que a pesquisa citada foi feita com países que possuem um democracia mais consolidada.

Ao trazer para a realidade brasileira, Paulo Krischke faz uma comparação com os dados da Europa, e nos surpreende como podemos verificar na tabela a seguir:

**Quadro 1 - Atitudes e Repertórios de Ação Política dos Jovens (%)**

<b>Atitudes Políticas</b>	<b>Europa 2002 (18 a 29 anos)</b>	<b>Brasil 2003 (15 a 24 anos)</b>
Proximidade a partidos	54	47
Satisfação com o governo	51	64
Discute política “sempre”	10	10
Posicionamento esquerda/direita	32	59
Eficácia subjetiva (“influi na política”)	60	43
<b>Repertórios de ação convencional</b>		
Identificação partidária	6	47
Participa em campanhas eleitorais	5	16

Contacta autoridade ou político	16	12
<b>Repertórios de ação não-convencional</b>		
Assina manifestos	22	20
Participa de reuniões de movimentos sociais	4	14
Participa em manifestações públicas de protesto	6	13

Fonte: KRISCHKE, Paulo (2005)

Estes resultados vão de encontro ao objeto da investigação de Buckingham e Banaji (2013), a partir da preocupação levantada em 2010 na Europa, quando foi constatada uma diminuição drástica do número de pessoas votantes para eleições locais e nacionais, uma baixa filiação aos partidos políticos, um desinteresse pelos assuntos sociais e políticos, e uma desconfiança nos políticos e nos partidos políticos. A culpa da crise entre cidadãos e o sistema político formal, que foi denominado de falência da “cultura cívica”, foi atribuída aos jovens por conta da sua imersão na era informacional.

Esses autores questionaram essa culpabilização dos jovens e resgataram Dahlgren (2009) para ampliar e incluir no conceito de “cultura cívica” as diversas formas de se fazer política, seja no âmbito de sua participação em locais formais e oficiais como os partidos políticos e governos, assim como em campanhas, voluntariado e ativismo comunitário, espaços políticos muitas vezes desconsiderados pela abordagem tradicional. Segundo a pesquisa feita por Buckingham e Banaji (2013), a maioria dos jovens estava comprometida “não pela ‘macropolítica’ de políticos e partidos políticos, que são vistos como dominados por gerações mais antigas e modos culturais obsoletos, mas pela ‘micropolítica’ da vida cotidiana, campanhas de edição única e as chamadas políticas ‘DIY’ (faça você mesmo)” (BUCKINGHAM; BANAJI, 2013, p. 5, tradução nossa). Na visão desses autores, o esvaziamento das instituições consideradas locais legítimos de se fazer política não caracteriza a falência da cultura cívica. Portanto, é uma análise reducionista o discurso comum de que a Internet paralisa o engajamento social dos jovens porque, por exemplo, ela também proporciona voz aos excluídos.

Essas novas formas de “cidadania em rede”, de acordo com Buckingham e Banaji (2013, p. 7 tradução nossa) são empoderadores, pois permitem aos jovens transformarem-se em autores da ação cívica. Nas suas pesquisas, os motivos encontrados para a participação dos jovens nestes novos espaços mediados pelas TIC se devem a algumas características dos

ambientes digitais, tais como: anonimato; instantaneidade; acessibilidade; envolvimento contínuo; desintermediação; igualdade; abundância; desterritorialização; e personalização (BUCKINGHAM; BANAJI, 2013, p. 8, tradução nossa).

Contudo, sabemos que o ativismo dos jovens não se esgota nas redes digitais. Podemos perceber, tal qual os autores salientam, que essa nova configuração dos espaços de ação política do público jovem que se articulam na internet, podem acabar tomando força nas ruas.

Contrariando o entendimento de que os jovens são politicamente apáticos, podemos citar o exemplo do ano de 2013, que ficou marcado pelos protestos motivados devido ao aumento da passagem de ônibus. Conhecido como o “levante de junho”, as primeiras mobilizações iniciaram em São Paulo e logo se espalharam para o resto do país. O ativismo do Movimento Passe Livre é um exemplo de como os protestos foram organizados e coordenados através das redes sociais digitais em confluência com as ações nas ruas.

As ações em rede articuladas pelas mídias sociais também têm como exemplo o ato de ocupação das escolas em 2015/2016, quando os estudantes secundaristas questionaram tanto a proposta de “reorganização” orquestrada pelo governo de São Paulo quanto a PEC do teto dos gastos públicos aplicada à educação e mobilizaram mais de duzentas instituições escolares pelo país contra a precarização do ensino.

Nos dois exemplos citados, as mídias tradicionais não conseguiram exercer o controle dos fatos. Outras formas de comunicação foram utilizadas para mostrar o que realmente ocorria durante as ações e não aparecia nas mídias tradicionais de comunicação de massa. Os manifestantes utilizaram seus aparelhos móveis e se encarregavam de atualizar o que acontecia instantaneamente, por meio das mídias sociais.

Mais importante para nós nesses exemplos acima está a mobilização estudantil, em especial as de ocupação das escolas entre 2015 e 2017, que demonstram a articulação rede-rua no ativismo político dos jovens. Por isso defendemos, como Buckingham e Banaji, que a internet oferece uma vasta oportunidade para os cidadãos contribuírem nos debates públicos e desempenharem um papel mais ativo e participativo no processo político.

De acordo com Pablo Ortellado (2016), os movimentos sociais contribuíram para o aumento do poder de pressão dos grupos sociais contra os governos através da crítica da representação e defendendo direitos sociais. Sendo assim, possibilitaram a problematização das notícias garantindo, inclusive, o direito à informação. Entretanto, devemos tomar cuidado sobre a questão da manipulação dos fatos, uma vez que Castells (2017) nos diz que,

as relações de poder são constitutivas da sociedade porque aqueles que detêm o poder constroem as instituições segundo seus valores e interesses. O poder é exercido por meio da coerção (o monopólio da violência, legítima ou não, pelo controle do Estado) e/ ou pela construção de significado na mente das pessoas, mediante mecanismos de manipulação simbólica. (CASTELLS, 2017, p. 20)

Pensando nisso, novas formas de controle surgem na web. Controla-se a atenção da população através da pauta do momento, ou seja, não se controla o conteúdo, mas o tema e dessa forma buscam meios de controlar a narrativa, tal como aponta Dalghren (2013).

Atualmente os algoritmos tem sido o foco na discussão do controle das narrativas. Isso se deve ao fato de que, de acordo com Sergio Amadeu Silveira (2016) estudioso da área, os algoritmos são invisíveis, complexos e escritos em linguagem matemática, e isso dificulta a percepção dos algoritmos no nosso cotidiano. Os algoritmos são os que definem o que deve ou não ser incluídos nas ações executadas pelos usuários. São projetados também para antecipar as escolhas dos usuários e assim, obter quais informações são mais ou menos importantes para cada pessoa. Sob o discurso da personalização (PARISER, 2011) e acabam nos aprisionando em bolhas, uma vez que o algoritmo recolhe dados sobre nossas ações, nossas preferências e definem nosso perfil. Essa imaterialidade e invisibilidade dos softwares e algoritmos fortalecem o discurso da neutralidade da tecnicidade, o que implica “o tratamento não-político e não crítico dos códigos no setor público” (SILVEIRA, 2016, p. 272) que geram efeitos reais e de grande relevância.

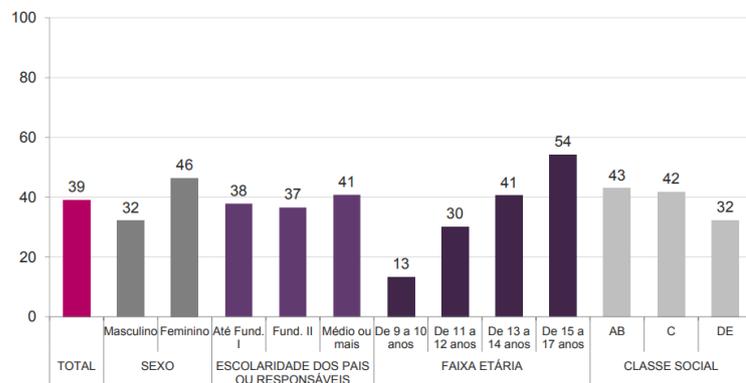
A partir dessa problematização, revelam-se novos monopólios digitais, através da estratégia de controle pela disputa do discurso. O interesse está em perpetuar a ruptura do diálogo na sociedade. Pois, não podemos nos esquecer, já dizia Paulo Freire (1983), que o diálogo pressupõe, “a problematização do próprio conhecimento em sua indiscutível reação com a realidade concreta na qual se gera e sobre a qual incide, para melhor compreendê-la, explicá-la, transformá-la” (FREIRE, 1983, p. 52). Quando o diálogo não acontece, não conseguimos construir uma relação de respeito ao outro, nem às diferenças.

Mas, como isso se reflete em nossas vidas? As violências que vivenciamos no cotidiano se refletem também no contexto virtual e que acaba deixando os jovens expostos, como mostram alguns os dados preocupantes do estudo do CETIC.

Sobre crianças e jovens que já presenciaram alguma discriminação na internet observa-se que 54% dos jovens de 15 a 17 anos responderam positivamente, as meninas são as que mais presenciaram com 46%. Por tipo de discriminação, 26% da amostragem responderam que no topo da lista está a discriminação por cor ou raça, em segundo lugar

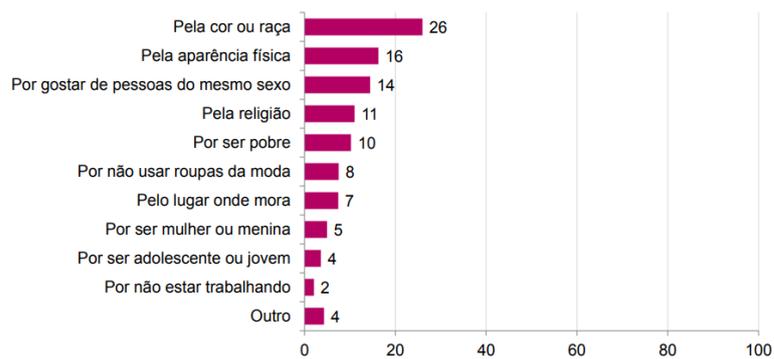
encontra-se a discriminação por sua aparência física (16%), seguido pela discriminação por gostar de pessoas do mesmo sexo (14%). A pesquisa ainda traz dados sobre os conteúdos acessados por crianças e jovens, e que são alarmantes. As meninas lideram o ranking de acesso a conteúdo de auto dano e conteúdo sensíveis. O público feminino (25%) de 11 a 17 anos, acessou o assunto formas para ficar muito magra(o), seguido por formas de machucar a si mesmo (20%), além de formas de cometer suicídio (17%) e experiências ou uso de drogas (13%). Esses dados podem ser verificados nos gráficos abaixo,

**Figura 4 - Gráfico de crianças e adolescentes que viram alguém ser discriminado na internet nos últimos 12 meses (percentual sobre o total de usuários de internet de 9 a 17 anos)**



Fonte: CGI.br/NIC.br, Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (Cetic.br)

**Figura 5 - Gráfico de crianças e adolescentes, por tipo de discriminação testemunhada na internet nos últimos 12 meses (percentual sobre o total de usuários de internet de 9 a 17 anos)**



Fonte: CGI.br/NIC.br, Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (Cetic.br)

**Figura 6 - Gráfico de crianças e adolescentes, por tipos de conteúdo com os quais tiveram contato na internet nos últimos 12 meses – auto-dano e conteúdos sensíveis (percentual sobre o total de usuários de internet de 9 a 17 anos)**

	FEMININO (%)	MASCULINO (%)	DIFERENÇA (EM P.P.)
FORMAS PARA FICAR MUITO MAGRO(A)	25	12	-14
FORMAS DE MACHUCAR A SI MESMO	20	10	-10
FORMAS DE COMETER SUICÍDIO	17	9	-8
EXPERIÊNCIAS OU USO DE DROGAS	13	7	-5

Fonte: CGI.br/NIC.br, Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (Cetic.br)

A violência que sempre caracterizou o processo civilizatório reverbera no mundo contemporâneo. A barbárie instaurada no cotidiano não é vista com surpresa, muito pelo contrário, o ato de agredir o outro nas relações sociais naturalizou-se na sociedade brasileira. A enxurrada de informações que recebemos diariamente faz com que o reflexo se sobreponha à reflexão.

Concordando com Eliane Brum (2017), não paramos para digerir o assunto, apenas devolvemos com a mesma velocidade que as notícias chegam e muitas vezes sem nos preocuparmos se é verídica. A falta de diálogo acarreta uma comunicação violenta através da intolerância e do discurso de ódio. Mas precisamos nos questionar: como lidar com esses desafios que surgem das nossas relações no cotidiano?



### CAPÍTULO III - EDUCAÇÃO PARA A FORMAÇÃO DOS SUJEITOS

Argumentamos que a importância da formação do sujeito é o que nos traz para a área de Educação com um propósito bem definido. Estamos falando de uma educação que permita a reflexão crítica a partir das nossas experiências e que possibilite “o mais amplo conhecimento a respeito do mundo que os precedeu, sem predeterminar o futuro” (COLUCCI, 2015, p. 39). E assim sendo, nos conduza a uma cidadania plena, ativa e transformadora.

O paradigma da educação da qualidade que defendemos é o que, diante da barbárie que se apresenta em nossa sociedade, permite e promove o afloramento da vontade de “ser mais” (conceito usado por Freire para elucidar o ser inacabado; em processo). Combina, também, com o que Emir Sader escreveu no prefácio do livro “A educação para além do capital” de István Mészáros (2008), quando apontou a emancipação humana como o objetivo central dos que lutam contra a sociedade mercantil, a alienação e a intolerância.

De modo que não nos preocupamos com uma educação que se restrinja à transmissão de conhecimentos entre indivíduos para melhor capacitá-los na preparação para a vida, mas na educação como caminho para a emancipação e transformação social.

#### 3.1. A luta através da ação educativa crítica

Acredita-se que o desafio vem através de uma ação educativa crítica, aqui entendida segundo Paulo Freire (1996) não apenas como uma relação educando e educador que se pratica dentro de uma instituição, mas que se expande para além dos muros da escola a possibilitar a construção do conhecimento dentro da nossa realidade, através da “problematização do homem-mundo ou do homem em suas relações com o mundo e com os homens, possibilitar que estes aprofundem sua tomada de consciência da realidade na qual e com a qual estão” (FREIRE, 1983, p. 33), assumindo-se como “ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador [...]” (FREIRE, 1996, p. 46).

Sabe-se que o processo educativo está incutido em todos os momentos de nossas vidas. Porém, neste trabalho a escola tem seu lugar especial, pois configura um espaço profícuo para que ocorram trocas e experiências de práticas democráticas, colaborativas, participativas e de respeito às diversidades culturais.

Este espaço dos saberes compartilhados, onde se encontram os sujeitos sociais e coletivos, é um campo de possibilidades de construção de uma educação baseada na

promoção dos Direitos Humanos. Porque o humanismo, já dizia Martín-Barbero (2014, p. 13) “não se lê nem se aprende memorizando, mas por contágio”.

### 3.2. A história dos Direitos Humanos

Apesar deste trabalho não ter a finalidade de fazer um estudo histórico, é preciso apresentar do que se tratam os Direitos Humanos. De acordo com o Caderno de Educação em Direitos Humanos (2013), referem-se aos direitos que o indivíduo possui simplesmente por existir, devido a sua importância por ser uma pessoa humana, tais como: o direito à vida, à família, à alimentação, à educação, ao trabalho, à liberdade, à religião, à orientação sexual, ao meio ambiente sadio, entre outros.

Entretanto, o reconhecimento desses direitos fundamentais exigiu um longo processo de lutas. Desta forma, os Direitos Humanos são uma sucessão de eventos de construção e reconstrução que ocorre em uma relação entre os seres humanos em um processo histórico (LAPA, F. 2014), ou seja, os Direitos Humanos são históricos, sociais e culturais. Diante dessa constatação concorda-se com Fernanda Lapa (2014) ao dizer que,

Se os Direitos Humanos são sociais, históricos e culturais construídos permanentemente pelos homens que estabelecem com outros homens, e suas necessidades humanas vão mudando com novas reivindicações de direitos e de obrigações, a ideia de haver apenas um fundamento, ou um fundamento absoluto, para os Direitos Humanos, ou para a dignidade humana, parece contraditória. (LAPA, F. 2014, p. 20)

Por vezes os ordenamentos jurídicos não foram suficientes e nem eficientes na garantia desses direitos. O aparato público, aqui representado pelo Estado, dependendo das relações estabelecidas com os cidadãos, pode ser opressor ou garantidor dos mesmos. Nesse sentido os direitos humanos estão divididos em três gerações<sup>4</sup>.

A primeira geração nasce da necessidade de se garantir direitos cívicos e políticos e lutar contra o Estado autoritário e absolutista. A Revolução Francesa é o marco deste período. Foi o confronto em busca de liberdades das quais até então os cidadãos eram privados. O

---

<sup>4</sup> Sabemos que a questão das gerações é discutida e criticada mundialmente. Norberto Bobbio, em A Era dos Direitos, foi um dos principais responsáveis pela divulgação desse discurso. Entretanto existe uma crítica em relação às “gerações de direitos” devido a expressão remeter a impressão de substituição gradativa de uma geração por outra, ou ainda, pode induzir a ideia de que o reconhecimento de uma nova geração somente pode acontecer quando a geração anterior já estiver concretizada, o que prejudica o reconhecimento de novos direitos. Outro ponto abordado por esta corrente diz respeito à questão evolutiva dos direitos fundamentais, pois nem sempre se antecederam os direitos de primeira geração para depois serem reconhecidos os de segunda geração. Nesse sentido, esse viés vai contra a perspectiva da indivisibilidade. Contudo, de acordo com o seu caráter didático, pela facilidade que essa “divisão” traz para os estudos dos direitos fundamentais, e pela ideia da historicidade desses direitos, escolhemos trabalhar com a teoria das gerações.

Estado absolutista dominava totalmente sobre as escolhas e condição de vida dos sujeitos. Solon Viola (2008) retrata essa construção sócio-histórica dos direitos humanos em seu livro “Direitos Humanos e democracia no Brasil” quando explicita que,

As transformações da modernidade produziram não só a crítica do absolutismo nas suas diferentes formas de poder autoritário, mas também as mais distintas formas de prepotência e negação dos direitos humanos. Nela tornou-se possível o direito de rebelião, entendido como um direito natural da humanidade [...]”. (VIOLA, 2008, 43-44)

A conquista dos direitos civis e políticos eram desejados e necessários. E assim sendo a rebelião se tornou um direito civil e político. “O direitos da sociedade de reagir às diferentes formas de opressão recolocou as questões de direitos humanos no centro dos debates políticos da modernidade” (VIOLA, 2008, p. 44). Esses direitos se originaram no pensamento liberal.

A segunda geração de direitos humanos caracterizou-se pela luta a fim de garantir direitos econômicos e sociais. Estado e sociedade civil possuem funções distintas. Tendo o Estado como instrumento de controle coercitivo e a sociedade civil possui o poder através do controle ideológico e cultural, ambos atuam na regulação quanto na emancipação. (VIOLA, 2008). Estes direitos fundamentam-se nas lutas socialistas.

Essa concepção nos ajuda a entender, que em um período tão violento como foi a ditadura militar, o papel do Estado era suprimir a participação autônoma da sociedade civil e as liberdades civis e políticas. Concomitantemente, o poder do Estado estava nas mãos de um grupo seletivo que as ferramentas legais para a dissolução dos direitos dos indivíduos e da sociedade civil, reduzindo sua capacidade de organização. Para Viola (2008),

A constituição de organizações em defesa dos direitos humanos foi a resposta possível da sociedade civil para enfrentar os abusos e as restrições à liberdade impostas por intermédio do Estado militar. O movimento incluiu uma gama de grupos que formularam um discurso em defesa dos princípios da liberdade, da igualdade e da justiça social, bem como a defesa dos direitos de proteção e segurança individual, associação e expressão, do acesso à justiça (direitos políticos) e, ainda, dos direitos de renda, emprego, serviços de saúde, moradia, educação, formação e acesso à informação (direitos sociais, econômicos e culturais). (VIOLA, 2008, p. 48)

De certa forma complementam os direitos estabelecidos pela primeira geração e procuram garantir a todos o acesso aos meios de vida num sentido amplo, mas assim como nos direitos humanos da primeira geração, o titular do direito continua sendo a pessoa na sua individualidade.

De acordo com Lafer (1999), a titularidade dos direitos de terceira geração de direitos humanos não pertenceria ao indivíduo em sua singularidade, mas sim a de grupos humanos. A partir desse momento, a titularidade do direito passa a ser coletiva. Desde a segunda metade do século XX, com a contribuição da ONU para a construção de uma titularidade universal dos direitos humanos, ganharam força as reivindicações por direitos de grupos sociais específicos que reclamam identidade em meio à diversidade. Aponta a necessidade de ações afirmativas e políticas públicas para setores da sociedade historicamente excluídos.

São os direitos de base cultural, relacionados ao princípio da solidariedade social; correspondem, em sua amplitude, à defesa de autodeterminação dos povos, a uma compreensão ética de justiça social e, a partir da segunda metade do século XX, representam o direito a um modelo de desenvolvimento social que não ponha em risco o meio ambiente. Compõem, ainda, essa terceira geração o direito internacional à paz e à preservação da natureza como patrimônio comum da humanidade. (VIOLA, 2008, p. 58)

A II Guerra Mundial marca o período histórico da terceira fase, que propagou importantes movimentos em defesa dos Direitos Humanos, tal qual Piovesan indica:

Perceber-se-á que, em face das atrocidades cometidas durante a segunda Guerra Mundial, a comunidade internacional passou a reconhecer que a proteção dos direitos humanos constitui questão de legítimo interesse e preocupação internacional. Ao constituir tema de legítimo interesse internacional, os direitos humanos transcendem e extrapolam o domínio reservado do Estado ou a competência nacional exclusiva. (PIOVESAN, 2013, p. 65)

Diante desse interesse e preocupação internacional, fundou-se a Organização das Nações Unidas – ONU (1945) e posteriormente criou-se a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), em 1948. Considerada um divisor de águas na história dos Direitos Humanos, a DUDH foi elaborada por representantes de diferentes origens jurídicas e culturais de várias regiões do mundo, a qual, por meio da Assembleia Geral das Nações Unidas em Paris, foi proclamada em 10 de dezembro de 1948. Como uma diretriz a ser alcançada por todos os povos e nações, a Resolução 217 A (III) da Assembleia Geral estabeleceu, pela primeira vez, a proteção **universal** dos direitos humanos<sup>5</sup> (ONU, 2019).

---

<sup>5</sup> Notícia em comemoração aos 70 anos da Declaração Universal das Nações Unidas. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/direitoshumanos/declaracao/>

Esse caráter universal, de princípios destinados a todos os seres humanos, foi essencial em um período em que dois terços da humanidade ainda estava subjugada a algum regime colonial, quando

foi essa determinação do segundo parágrafo do Artigo 2º - na verdade, uma auto-restrição do Ocidente sobre sua atuação nas colônias tantas vezes brutal – que permitiu a Declaração de 1948 ser denominada Universal, e não apenas Internacional como seria de esperar. (ALVES, 2006, p. 2)

Apesar de seu conteúdo trazer a questão da universalidade, ela não foi tão universal assim. Ao ser colocado em votação, oito países (África do Sul, Arábia Saudita, e os países do bloco socialista) se abstiveram da decisão.

A partir deste episódio, estimulou-se um processo de mudança de consciência mundial em relação à atuação social e na elaboração de instrumentos e mecanismos internacionais de direitos humanos que foram incluídos ao escopo jurídico dos países signatários (BRASIL, 2009). Dentre os momentos importantes, cabe destacar a Carta Internacional na qual, após 18 anos para ser concluída, adotou dois Pactos Internacionais das Nações Unidas. O primeiro possui um conteúdo de Direitos Cívicos e Políticos e outro sobre Direitos Econômicos, Culturais e Sociais (datados de 1966); e o segundo foi a Primeira Conferência Internacional de Direitos Humanos, realizada em Teerã (1968) duas décadas após a adoção da Declaração Universal, com o intuito de reavaliar o assunto e encaminhar a **indivisibilidade** de todos os direitos humanos, sejam eles civis, políticos, econômicos, sociais e culturais.

Posteriormente, a Conferência Mundial sobre Direitos Humanos de 1993, mais conhecida como Conferência de Viena, da qual o documento final, a Declaração e Programa de Ação de Viena, firmado por consenso através de longas e difíceis negociações, propuseram programas de proteção aos direitos humanos (ALVES, 2006).

A importância deste momento histórico se destaca devido ao fato de ter sido o

Maior conclave internacional jamais reunido até então para tratar da matéria, congregando representantes de todas as grandes culturas, religiões e sistemas sócio-políticos, com delegações com todos os países (mais de 170) de um mundo já praticamente sem colônias, a Conferência de Viena adotou por consenso – portanto, sem votação e sem reservas – seu documento final: a Declaração e Programa de Ação de Viena. Este afirma, sem ambiguidades, no Artigo 1º: “A natureza universal desses direitos e liberdades não admite dúvidas”. (ALVES, 2006, p. 3-4)

Como resultado, a Organização das Nações Unidas (ONU) passou a orientar o reconhecimento dos direitos humanos em todos os projetos a serem desenvolvidos, com as seguintes características:

a **universalidade**, que obriga Estado e sociedade a respeitarem esses direitos sem qualquer restrição, independentemente de nacionalidade, raça, sexo, credo ou convicção política, religiosa e/ou filosófica. A **indivisibilidade** implica na unidade de todos os direitos, o que na prática significa que a violação de qualquer direito gera violações de numerosos outros e que qualquer contraposição dos direitos civis e políticos e direitos econômicos, sociais e culturais é artificial. A **interdependência**, por sua vez, pressupõe interatividade entre direitos: a não realização do direitos à Educação pode comprometer o exercício dos direitos à liberdade, à moradia e à alimentação adequada, entre outros. (BRASIL, 2013, p. 19)

Ou seja, à revelia de suas diferenças, todos têm acesso a esses direitos, o que traz em seu cerne a ideia de ser humano e por isso todos sem exceção são sujeitos de direitos. Os direitos econômicos, sociais e culturais junto com os civis e políticos são integrais, um direito não se realiza sozinho e a violação de um causa impacto nos outros. Sendo assim, para a garantia de um precisa-se garantir outros. Além de se defender a não hierarquização entre os direitos, um não pode se sobrepor ao outro.

Outras características dos direitos humanos são apresentadas no Caderno de Educação em Direitos Humanos, a partir da citação do autor Lima Júnior (2000), tais como:

a **inviolabilidade**, estabelece que os direitos humanos não podem ser desrespeitados, sob pena de responsabilidade civis, penais e administrativas; a **irrenunciabilidade** significa que direitos como a vida, a liberdade, a dignidade e a intimidade não podem ser objetos de renúncia por seus titulares; a **imprescritibilidade** refere-se ao fato de que o decurso do tempo não pode elidir os direitos humanos, como no caso de crimes de racismo ou tortura, por exemplo; a **inalienabilidade** significa que a pessoa não pode transferir qualquer um dos seus direitos; e a **efetividade** impõe a materialização dos direitos humanos – que não precisam ser realizados para existirem. (BRASIL, 2013, p. 19)

Entretanto, para que esses direitos se configurassem como fundamentais, foi preciso a sua normatização por meio da força de lei. Assim sendo, é imprescindível compreender a diferença entre direitos e necessidades. O direito reivindica através dos aparatos legais a responsabilidade do Estado, por outro lado a necessidade não tem respaldo jurídico. Portanto, os direitos estão relacionados ao ‘ser’ e as necessidades ao ‘ter’ (BRASIL, 2013, p. 20)

### 3.2.1. Os Direitos Humanos no Brasil

Durante os anos de 1964 a 1985, período da ditadura militar, vivenciamos diversas violações de direitos, seja pela falta de liberdade política ou pela precarização nos direitos

econômicos, políticos, sociais e culturais, o que tornou a discussão sobre a temática dos Direitos Humanos fundamental no Brasil.

Naquele momento, o país incorporou na íntegra a Declaração Universal dos Direitos Humanos ao positivá-los na Constituição de 1988, conhecida também como Constituição Cidadã, como se pode observar em seus artigos 1º e 3º onde estão expressos os fundamentos e os objetivos da República, consagrando Estado Democrático de Direito fundamentado na cidadania e na dignidade humana. Através do Art. 4º da Constituição Federal de 1988 ratifica-se o compromisso internacional com os Direitos Humanos. Isto quer dizer que o Estado brasileiro adotou vários instrumentos para a proteção dos direitos humanos. A partir de então, se constitui em um projeto, na qual Neila Marta de Sá (2014) expressa que,

pretendia transformações as quais conduziram a sociedade na formação de sujeitos participantes, capazes de se reconhecerem e de instituírem direitos, tecendo novos sentidos ao universo sócio-político e reafirmando que o Estado e a sociedade só seriam verdadeiramente democráticos se atuassem sob a tutela dos direitos humanos e que a construção dessa nova sociedade perpassava pela educação, vista como indispensável para formar sujeitos aptos ao debate sobre esses direitos. (SÁ, 2014, p. 22)

A efervescência dos movimentos sociais nas décadas de 1980 e 1990 contribuiu para que o debate sobre os direitos humanos e a formação para a cidadania se tornassem indispensáveis ao fortalecimento da democracia. A disseminação desse projeto humanitário foi tomando corpo à medida que os debates inseriram-se nos diversos ambientes educacionais no país. De acordo com Fernanda Lapa, “as experiências mais políticas realizadas pelos movimentos sociais são mais evidentes na educação não formal, em especial, na educação popular, durante a redemocratização do Brasil” (LAPA, F., 2014, p. 33).

As organizações da sociedade civil tiveram um papel importante visto que foram pioneiras nas ações de educação em Direitos Humanos. Em seguida, os Estados passaram a defender essa perspectiva, através do arcabouço legal de educação em direitos humanos.

No que diz respeito às instituições que promoveram um avanço sobre essa temática, encontra-se o Instituto Interamericano de Direitos Humanos (IIDH), criado em 1980, de natureza acadêmica e que possui em sua essência promover, pesquisar e educar, em âmbito regional, os Direitos Humanos. A sua relevância destaca-se devido ao fato de motivar diversas políticas públicas de educação em Direitos Humanos na América Latina, em particular na educação formal. (LAPA, F., 2014)

Com a retomada das eleições diretas, o sentimento de esperança renasceu, entretanto, a década de 1990 foi marcada pela entrada do projeto neoliberal. Esse ideário integra o

argumento das liberdades individuais à diminuição das funções do Estado. Assim sendo, esse discurso tem relação estreita com a não interferência por parte do Estado nas atividades relacionadas à produção econômica. De acordo com Boneti (2008), “ser cidadão não mais significa ter direitos, mas possuir um conjunto de habilidades e/ou capital que o faz ser, nunca de responsabilidade do Estado, mas do indivíduo” (BONETI, 2008, p. 29). Essa abordagem da culpabilização dos sujeitos reforçou o avanço do pensamento neoliberal através da precarização dos valores humanísticos. Nesse sentido é que educar para os Direitos Humanos tornou-se fundamental para se modificar a ordem estabelecida.

Em 1993, a ONU realizou um Congresso Internacional sobre Educação em defesa dos Direitos Humanos e da Democracia. Esse evento implementou o Plano Mundial de Ação para a Educação em Direitos Humanos. A Conferência de Viena, já referida anteriormente, no mesmo ano,

reforçou que os Estados-partes da ONU deveriam promover a educação em Direitos Humanos a nível nacional. Por causa desse movimento, a Assembléia Geral da ONU, em dezembro de 1994, promulgou a Década da Educação em Direitos Humanos, de 1º de janeiro de 1994 a 31 de dezembro de 2004, que incentivou a criação de planos nacionais e de comitês nacionais de educação em Direitos Humanos. (LAPA, F. 2014, p. 34)

A ONU, ao final da Década para Educação em Direitos Humanos (1994-2004), anunciou o Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos. O Plano de Ação fornece, aos governos e a outros, diretrizes práticas de como fazê-lo em termo de processo e conteúdo. Atualmente, o documento encontra-se dividido em quatro planos de ação.

O primeiro plano ocorreu de 2005 a 2009 e foi destinado às políticas de educação em direitos humanos para a educação básica e ensino médio; o segundo plano, de 2010 a 2014, destinou-se à educação superior, de funcionários públicos, profissionais de Direito e militares; de 2015 a 2019, o plano concentrou-se na educação dos profissionais de mídia e educação. Durante a elaboração desta pesquisa discute-se sobre o plano 2020-2024, que será destinado às juventudes com a proposta de empoderamento juvenil.

O documento do terceiro plano do Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos, ou seja, o mais recente trata logo em sua introdução sobre a finalidade de construir uma cultura de direitos humanos na qual inclui:

(a) fortalecer o respeito aos direitos humanos e às liberdades fundamentais; (b) desenvolver de forma plena da personalidade e da dignidade humanas; (c) promover a compreensão, a tolerância, o respeito pela diversidade, a igualdade de gênero e a amizade entre todas as nações, povos indígenas e minorias; (d) capacitar todas as pessoas para participar em uma sociedade livre e democrática, regulada pelo Estado

de Direito; (e) construir e manter a paz; (f) promover a justiça social e o desenvolvimento sustentável centrados nas pessoas. (UNESCO, 2015, p. 8)

Sobre a abrangência da Educação em Direitos Humanos, destaca-se,

a) conhecimento e habilidades – aprendizagem sobre os direitos humanos e seus mecanismos, e aquisição de habilidades para aplicá-los de forma prática na vida cotidiana; (b) valores, atitudes e comportamentos – desenvolvimento de valores e reforço de atitudes e comportamentos que apoiem os direitos humanos; (c) ação – participação na defesa e na promoção dos direitos humanos. (UNESCO, 2015, p. 8)

Apesar da legalização de instrumentos de proteção dos direitos humanos globais e regionais, o Brasil continua sendo um país bastante desigual. Mas nada disso adianta se não houver um compromisso individual e coletivo. Para uma melhor compreensão dispusemos abaixo a linha do tempo dos momentos e documentos internacionais mais importantes e destacados neste item sobre Direitos Humanos.

### 3.3. A Educação em Direitos Humanos no contexto brasileiro

Como dito anteriormente, o Brasil passou por um processo de redemocratização política na década de 1980, na qual a sociedade protagonizou a luta de enfrentamento as violações de direitos humanos. Na década seguinte, em 1990, com o compromisso mundial firmado, o Governo Federal passa a elaborar políticas públicas voltadas para a Educação em Direitos Humanos.

Após essa recomendação a nível mundial o Brasil acata essa demanda e em 1996 implementa o Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-1), na qual possuía o foco nos direitos civis e políticos. Após uma revisão mais detalhada incluiu-se também os direitos econômicos, sociais e culturais, que reforçaram princípios como a universalidade, indivisibilidade e a interdependência dos direitos humanos. E assim, em 2002, o PNDH-2 introduziu temas como cultura, lazer, saúde, educação, previdência social, trabalho, moradia, alimentação e meio ambiente, com o intuito de solidificar a cultura de respeito aos direitos humanos.

A criação do Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos (CNEDH), pela Secretaria Especial dos Direitos Humanos, ocorreu através da Portaria 98/09 de 09 de junho de 2003 com a finalidade de,

elaborar e monitorar o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos; dar parecer e apresentar propostas de políticas públicas; propor ações de formação, capacitação, informação, comunicação, estudos e pesquisa na área de Direitos

Humanos e políticas de promoção de igualdade e oportunidades. (LAPA, F. 2014, p. 35)

No mesmo ano, o CNEDH apresentou uma primeira versão do Plano Nacional em Educação em Direitos Humanos. Diante da forte influência do plano de ação do PMEDH (2005-2009), a versão final ficou pronta em 2006. No ano de 2007, é difundido o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), na qual pauta-se em uma mobilização global para uma educação conectada a uma cultura democrática. Os conceitos de cidadania democrática, cidadania ativa e cidadania planetária, inspirados em valores humanistas, caracterizam o conceito contemporâneo de direitos humanos. De acordo com o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (2009),

O processo de construção da concepção de uma cidadania planetária e do exercício da cidadania ativa requer, necessariamente, a formação de cidadãos(ãs) conscientes de seus direitos e deveres, protagonistas da materialidade das normas e pactos que os(as) protegem, reconhecendo o princípio normativo da dignidade humana, englobando a solidariedade internacional e o compromisso com outros povos e nações. Além disso, propõe a formação de cada cidadão(ã) como sujeito de direitos, capaz de exercer o controle democrático das ações do Estado (BRASIL, 2009, p. 23)

Assim sendo, com o intuito de contribuir com as ações previstas no PNEDH, foi lançada a terceira versão do Programa Nacional em Direitos Humanos. O último PNDH-3 publicado por meio do decreto nº 7.037, de 21 de dezembro de 2009 e atualizado pelo decreto nº 7.177, de 12 de maio de 2010, trouxe a educação e cultura em direitos humanos em seu eixo orientador V, composto por 11 diretrizes que confirmam a política nacional de efetivação de educação em direitos humanos.

Portanto, compreende-se a educação em direitos humanos como um processo sistemático e multidimensional que orienta a formação do sujeito, a partir de princípios como: apropriação histórica sobre direitos humanos em contextos internacional, nacional e local; formação de consciência cidadã em níveis cognitivo, social, ético e político; desenvolvimento de metodologias participativas e de construção coletiva, a partir de linguagens e materiais didáticos contextualizados; e a consolidação de práticas individuais e sociais que promovam ações e instrumentos propícios para a promoção, a proteção e a defesa dos direitos humanos, bem como da reparação das violações (BRASIL, 2009).

A ação educativa em direitos humanos, então, deve estabelecer um viés de transformação da realidade. Candau (2013) destaca que não é algo que possa ser desvinculado reduzindo-a a alguns temas do currículo, mas é o legítimo Direitos Humanos, que se constitui

em uma filosofia e uma cultura da escola. Portanto, se estabelece em um tripé: “conhecer e defender seus direitos; respeitar a igualdade de direitos dos outros; e estar tão comprometido quanto possível com a defesa da educação em Direitos Humanos dos outros” (CANDAU, 2013, p. 61).

A palavra chave do processo da educação em direitos humanos é o empoderamento, seja ele individual ou coletivo. Essa concepção permite, segundo Candau (2013, p. 62), “potencializar grupos ou pessoas que historicamente têm tido menos poder na sociedade e se encontram dominados, submetidos, excluídos ou silenciados na vida cotidiana e nos processos sociais, políticos, econômicos e culturais”.

Contudo, para que o empoderamento ocorra, a educação deve afirmar, desenvolver e promover duas dimensões básicas indissociáveis: a pessoal e a social. Sobre a dimensão pessoal podemos dizer que se trata da potencialidade do indivíduo se conectando com aspectos cognitivos, criatividade, autoestima e confiança. A dimensão social está relacionada aos mecanismos de participação e organização. Portanto, para a efetivação de uma educação que contemple a afirmação dos sujeitos no seu sentido pleno capaz de empoderá-lo, deve fortalecer as capacidades individuais e coletivas, em nível local e global, público e privado. E sendo assim, não é algo que possa ser feito por alguém ou por um grupo (SACAVINO, 2000).

Nessa perspectiva, Carbonari (2015) traz uma reflexão importantíssima para entendermos a essência da educação em direitos humanos “educação em direitos humanos é subsidiária da formação de subjetividades e, sendo subsidiária, nunca poderá ser obra de terceiros, e sim será obra dos próprios sujeitos [...]” (CARBONARI, 2015, p. 15-16).

Para além de uma aprendizagem cognitiva, mas que envolve também desenvolvimento social e emocional, o processo formativo implica no “reconhecimento da pluralidade e da alteridade, condições básicas da liberdade para o exercício da crítica, da criatividade, do debate de ideias e para o reconhecimento, respeito, promoção e valorização da diversidade” (BRASIL, 2009, P. 31).

Essas relações entre direitos humanos, diferenças culturais e educação tentam estabelecer uma perspectiva alternativa e contra hegemônica de construção social, política e educacional. Por esse ângulo, a perspectiva intercultural busca promover, de acordo com Candau (2008, p. 54), “o reconhecimento do “outro”, o diálogo entre os diferentes grupos socioculturais. [...] está orientada à construção de uma sociedade democrática, plural, humana, que articule políticas de igualdade com políticas de identidade”.

A autora chama a atenção para a questão da interculturalidade ao evidenciar que durante os anos de 1980 e 1990, onze países latino-americanos, “reconheceram em suas constituições o caráter multiétnico, pluricultural e multilíngue de suas sociedades. Como consequência, políticas públicas na área educativa precisaram contemplar as diferenças culturais” (CANDAU, 2010, p. 163).

Sob o mesmo ponto de vista, para Fernanda Lapa (2014), a cultura é um ponto central para se entender o desenvolvimento do diálogo intercultural e suas diversas formas de interação. A autora, que também se apoia em Candau (2008), problematiza os processos radicais de afirmação de identidades culturais que acabam não valorizando a riqueza das diferenças culturais. Essas culturas possuem raízes históricas, porém são dinâmicas, visto que também passam por processos de construção e reconstrução. E desta forma, são atravessadas por relações hierarquizadas e de poder bem delimitados por determinados grupos.

Na contemporaneidade, cada vez mais ocorre uma hibridização cultural que permite a estruturação de identidades mais abertas o que presume que as culturas não são puras. A perspectiva intercultural, na qual defende Vera Maria Candau (2008), quer promover:

uma educação para o reconhecimento do “outro”, para o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais. Uma educação para a negociação cultural, que enfrenta os conflitos provocados pela assimetria de poder entre os diferentes grupos socioculturais nas nossas sociedades e é capaz de favorecer a construção de um projeto comum, pelo qual as diferenças sejam dialeticamente integradas. A perspectiva intercultural está orientada à construção de uma sociedade democrática, plural, humana, que articule políticas de igualdade com políticas de identidade. (CANDAU 2008, p. 52)

Contudo, é importante destacar que após 30 anos de desenvolvimento do tema na América Latina, a educação em Direitos Humanos permanece sendo uma prática dinâmica, em processo de construção de identidade, com alguns traços delineados e transformados em conquistas irrenunciáveis (CANDAU, 2013).

### 3.3.1. A importância da Educação em Direitos Humanos no contexto escolar

Toda esta reflexão sobre a Educação em Direitos Humanos (EDH) está tensionada pelo contexto da Cultura Digital. A nova era da informação nos proporciona o acesso a qualquer conteúdo, em qualquer lugar, de forma instantânea, não hierárquica, mas também traz novas estratégias de manipulação que nos levam ao não diálogo e promove diversas violências. Mas, se é como defendemos anteriormente, as formas de apropriação dos meios digitais podem configurar tanto a reprodução das estruturas de poder e dominação quanto a

alternativa a eles pela subversão da lógica programada por cidadãos conscientes e críticos, voltamos mais fortemente a discussão para área da Educação. Em especial à escola, como espaço institucional da educação, que remete ao que Feenberg nos alertou: à criação de instituições capazes de promover a formação crítica de sujeitos para estas formas de apropriação de TIC. Entendemos que esta formação crítica de cidadãos está diretamente atrelada à educação em direitos humanos e precisa ser tratada conjuntamente. Assim sendo, questiona-se: Qual é o papel da escola nessa conjuntura?

A Constituição Federal de 1988 assinala os direitos humanos, a democracia, a paz e o desenvolvimento socioeconômico como imprescindíveis para garantir a dignidade da pessoa humana. A educação caracteriza-se como um direito fundamental que promove o acesso a todos os outros direitos. De acordo com o Art. 205 da CF/88, visa o pleno desenvolvimento da pessoa humana, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Mas, o que significa isso? O que é preciso para que isso ocorra?

Em uma sociedade capitalista, na qual possui em seu discurso que tudo se vende, tudo se compra, a educação transforma-se em uma mercadoria. Ao compreender essa lógica e a atual conjuntura mundial e do nosso país, pode-se entender a crise do sistema público de ensino que vivemos. Devido à pressão pelas demandas do capital e o enxugamento dos cortes de recursos dos orçamentos públicos vivemos momentos de precarização e desmonte das instituições públicas seja no cenário econômico, político ou social.

Entender que as diversas formas de violência que fazem parte das dinâmicas cotidianas, tais como aquelas que impactam o indivíduo fisicamente, simbolicamente, enquanto sujeito político, e até mesmo o seu espaço público, é o primeiro passo para enfrentar os desafios contemporâneos.

Para Sarmiento (2009), “Compreender o fenômeno da violência no espaço escolar é captar não apenas as suas formas de expressão, mas os distintos e contraditórios sentidos que se manifestam por meio dos diferentes atores que interagem no cotidiano escolar” (SARMENTO, 2009, p. 29). A escola enquanto espaço público que possui essa cultura viva torna-se espaço de reprodução da violência, mas também local de possibilidades de um novo projeto de formação dos sujeitos.

Desde 2006, quando foi lançada a primeira fase do Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos (PMEDH-1), que destinou-se aos sistemas de ensino primário e secundário, havia a preocupação em adotar algumas medidas afim de que a educação em direitos humanos se tornasse efetiva. De acordo com o plano de ação a EDH promove:

um enfoque holístico embasado no gozo destes direitos, que abrange tanto “os direitos humanos no contexto educativo”, isto é, conseguir que todos os componentes e processos de aprendizagem, incluindo os planos de estudo, o material didático, os métodos pedagógicos e a capacitação, conduzam ao aprendizado dos direitos humanos, por um lado, e “a realização dos direitos humanos na educação”, por outro lado, que consiste em fazer valer o respeito dos direitos humanos de todos os membros da comunidade escolar.(UNESCO, 2006, p. 3)

O documento ainda assinala sobre os diversos fatores que contribuem para a integração efetiva deste enfoque nas escolas primárias e secundárias, coletadas em diversas investigações e experiências pelo mundo e assinalou cinco componentes determinantes para seu êxito, tais como: políticas educativas; aplicação de políticas; ambiente de aprendizagem; Ensino e aprendizagem e a formação e aperfeiçoamento profissional do pessoal docente.

Contudo, passados doze anos da publicação deste documento, Fernanda Lapa, Gusso e Souza (2018) apontam que dentre tantos desafios para a realização de uma Educação plena em Direitos Humanos no Brasil, destacam-se: o desafio do acesso, o desafio da permanência e o desafio do conteúdo. Sobre o último desafio, os autores ressaltaram as dificuldades diante da complexidade dos conteúdos programáticos que, em geral, são:

pouco plurais e diversificados, dificultando uma abordagem de direitos humanos. Outra importante questão a ser levantada é o respeito à liberdade de cátedra como um tema a ser discutido pela sociedade brasileira e professores, sem interferência de qualquer possibilidade cerceadora de direitos fundamentais ou de afronta à dignidade da pessoa humana. (LAPA, F; GUSSO; SOUZA, 2018, p. 130)

Compreendendo que a escola é uma das principais instituições de formação e socialização dos jovens, tornou-se um campo de disputa entre os diversos projetos políticos-ideológicos (LUCINDA, 2000). Entretanto, a instituição escolar não se constitui mais como o único espaço do saber e assim, o modelo escolar atual encontra-se ultrapassado. Como aponta Martín-Barbero (2014),

Estamos diante de um descentramento culturalmente desconcertante, e a maioria do mundo escolar, em lugar de procurar entender, contenta-se em estigmatizar. Estigmatização que parte por desconhecer a complexidade social e epistêmica dos dispositivos e processos em que se refazem as linguagens, as escrituras e as narrativas. Quando é isso o que verdadeiramente está na base dos adolescentes, eles não entendem o que faz a escola, não leem da maneira como os professores continuam entendendo o que seja ler (MARTÍN-BARBERO, 2014, p. 82)

Acredita-se que isso se deva ao fato de que vivemos, de acordo com o autor, em um ecossistema comunicativo. A escola pensada no século XIX baseada na relação de poder entre

professor e aluno, onde o primeiro possuía o saber e o segundo a ignorância, tornou-se uma instituição disciplinadora e padronizadora na tentativa de controlar a violência existente.

Baseada em uma lógica policialesca e punitiva, a escola busca domesticar aqueles que descumprem suas regras. Porém, esse tipo de modelo tradicional de ensino vem sendo criticado. Talvez essa crítica seja propiciada por causa das mídias sociais terem proporcionado a quebra do silêncio que vem de um longo e denso processo de incomunicação, da qual nos relembra Martín-Barbero (2014).

Essas transformações na produção de conhecimento fizeram com que os jovens construíssem novas formas de se comunicarem a partir da intensa apropriação das tecnologias da informação e comunicação. Hoje mais do que nunca os estudantes carregam para dentro da sala de aula a bagagem adquirida ao longo de sua vida, seja através da família, dos amigos ou da internet.

Sob esse ponto de vista, a tentativa de incorporação das TIC pelas escolas tem sido desafiadora, pois a complexidade que surge pela simples presença e o uso das tecnologias nas práticas educativas precisa ser, de acordo com Fantin (2009, p. 3), “articulada a uma reconfiguração da escola, à questão da formação profissional e do novo perfil do educador em sua relação com a cultura, mídias e tecnologias”. Esse processo não é linear e nem homogêneo, muito pelo contrário,

é permeado por variáveis regulam as possibilidades de acesso e participação aos bens culturais e a escola tem um papel importantíssimo na garantia da igualdade de acesso a esses bens. Nesse sentido, a mídia-educação pode reaproximar a escola da sociedade e contribuir para modificar sua imagem e credibilidade, indo além dos discursos que apostam na renovação, inovação tecnológica e incorporação das TIC na escola. Tais ações só fazem sentido se significarem uma transformação da escola e da educação em uma perspectiva cultural, que por sua vez está articulada a perspectiva política, econômica e social. (FANTIN, 2009, p. 3)

É incabível existirem instituições que tratem os jovens como depósito de conhecimento. A dinamicidade desta nova era urge para que os aparatos públicos tornem-se espaços de diálogos. Portanto, o desafio que se lança é que as instituições sejam lugares que oportunizem a “inteligência coletiva e das biografias educativas” (MARTÍN-BARBERO, 2014, p. 124). Neste sentido, pensar estratégias dentro do espaço escolar que façam com que a população juvenil possa criar possibilidades de produção, construção e difusão de práticas educativas para a cidadania e conhecimento, se torna fundamental.

Permanece a pergunta sobre como oportunizar novos espaços de cidadania com TIC em um contexto vivo e plural delimitado pela violência cotidiana. Defendemos que através de

ações como: desnaturalizar as violências; promover o encontro com o outro; fomentar a educação argumentativa; preservar o direito ao pensamento; e exercitar a empatia deveria fazer parte de ambientes com propostas de formação crítica (LAPA, A., 2018).

Diariamente, estudantes vivenciam situações de violências dentro e fora das escolas, sofrem com bullying, preconceito, intolerância (de gênero, religiosa, ideológica). Diante disso, o primeiro passo seria desnaturalizar essas violências através de estratégias que busquem olhar para os problemas de frente, sem medo de colocá-las em evidência. |O segundo passo seria enxergar sentimentos de raiva e aversão como possibilidade de formação uma vez que ao acolhê-los através de processos dialógicos, pode-se possibilitar a ressignificação desses sentimentos resultando em consensos coletivos de convivência (LAPA A., 2018).

Espaços coletivos e colaborativos que permitam o reconhecimento do outro no sentido de buscar algo em comum e desta forma, possibilite a resolução de conflitos através do diálogo respeitoso com o outro, que esse diálogo seja conduzido por uma prática discursiva, construídos em cima de argumentos que preservem o direito ao pensamento. O pensar como uma prática de aprendizagem provocada pela interação de alunos com os conteúdos e com os outros. A empatia como exercício de se colocar no lugar do outro e entender que cada pessoa é única e passa por diversas situações, muitas vezes inimaginável (LAPA A., 2018).

Pelos motivos antes expostos é que nesta dissertação defendemos que a Educação em Direitos Humanos com TIC é necessária para o empoderamento de sujeitos no sentido de possibilitar outra globalização. Para tanto, é preciso explorar no contexto da educação formal oportunidades de promovê-la.

### 3.4. O processo de empoderamento

Ao longo do trabalho, muito se tem dito que a efetivação de uma educação em direitos humanos possibilita o empoderamento dos jovens. Entretanto, é preciso aprofundar os sentidos da palavra empoderamento.

Tomamos como ponto de partida a palavra *empowerment*, que vem do inglês e tem em seu sentido dar poder. De acordo com Ira Shor, em conversa com Paulo Freire no livro “Medo e ousadia” (1986), essa palavra significa “a) dar poder a; b) ativar a potencialidade criativa; c) desenvolver a potencialidade criativa do sujeito; d) dinamizar a potencialidade do sujeito” (SHOR; FREIRE, 1986, p. 11). Entretanto, o autor chama a atenção pelo fato da

palavra ter sido incorporada pelo individualismo, na sociedade americana, e assim, ter se disseminado uma concepção rasa. O autor destaca ainda a modernização e o crescimento econômico como incentivo ao individualismo.

A partir disso, Freire explicita o seu medo em relação à expressão *empowerment*, pois algumas pessoas poderiam achar que “essa prática ativa a potencialidade criativa dos alunos, e então está tudo terminado, nosso trabalho está arruinado, liquidado! [...] Pode fazer com que a situação pareça fácil, quando não é” (SHOR, FREIRE, 1986, p. 134). Ira Schor ainda exemplifica: “Entra numa sala de aula, ilumina, como se acendesse um interruptor de luz, e depois sai, missão cumprida” (SHOR, FREIRE, 1986, p. 134).

Essa não é a concepção de *empowerment* na qual Paulo Freire acredita. A autolibertação, de acordo com o autor, não existe, pois se trata de um ato social, e neste caso não é o suficiente para a transformação da sociedade,

Mesmo quando você se sente, individualmente, *mais* livre, se esse sentimento não é um sentimento *social*, se você não é capaz de usar sua liberdade recente para ajudar os outros a se libertarem através da transformação global da sociedade, então você só está exercitando uma atitude individualista no sentido do *empowerment* ou da liberdade. (SHOR, FREIRE, 1986, p. 135)

Para Freire, a parte individual é necessária, mas não basta em si. É preciso estar conectada com sua razão coletiva de ser. A autora Joice Berth (2018), em seu livro “O que é empoderamento” enfatiza ao dizer que o *empoderamento individual* e *coletivo* são duas faces indissociáveis do mesmo processo, pois o

*empoderamento individual* está fadado ao *empoderamento coletivo*, uma vez que uma coletividade *empoderada* não pode ser formada por individualidades e subjetividades que não estejam conscientemente atuantes dentro de processos de *empoderamento*. (BERTH, 2018, p. 42)

Diante desse pensamento, a autora faz a reflexão: a questão de dar poder, no pleno sentido da palavra, deve ser questionado a quem se dá o poder. Freire é um dos autores citado por Berth, que são indispensáveis para a compreensão da teoria do Empoderamento, devido a sua seriedade e profundidade. Com a sua Teoria da Conscientização na qual, em seu ponto de vista, inspirou a Teoria do Empoderamento, Freire trabalha a prática para a libertação e de estratégias de atuação de grupos oprimidos quando diz que:

não acredita que é necessário dar ferramentas para que grupos oprimidos se empoderem, em vez disso, acreditava que os próprios grupos que foram subalternizados, deveriam empoderar a si próprios, processo esse que se inicia com a

consciência crítica da realidade aliada a uma prática transformadora. (BERTH, 2018, p. 27)

Em relação à citação acima, concordamos que os próprios oprimidos devam conscientizar-se criticamente, entretanto, para que isso ocorra, alguém anteriormente teve um papel importante de problematizar as diversas contradições existentes em nossa sociedade para com aqueles que não faziam esse movimento.

Nesse sentido, a autora Leopoldina Fortunatti (2014), salienta que empoderamento significa a distribuição de poder, de quem tem para quem não tem. A forma como essa distribuição acontece é detalhada por ela, que traz conceitos como o “poder sobre” e “poder para”.

Segundo a autora, o “poder sobre” corresponderia a uma “atitude instrumental de um em relação ao outro para reafirmar a condição subordinada, seja ela quando o primeiro modifica o comportamento do segundo ou o aceita desde que não o perturbe.” (FORTUNATI, 2014, p. 170, tradução nossa) Em contradição, o “poder para” seria “o uso do poder não se daria para reafirmar a condição de subordinação, mas para ajudar o outro a superá-la, portanto, seria a atitude benéfica mais aplicável ao conceito de empoderamento.” (FORTUNATI, 2014, p. 170, tradução nossa)

Fortunatti (2014) discorre sobre a relação espacial tanto do poder, quanto do empoderamento, mas em se tratando do segundo conceito, inclui a utopia de um espaço não hierárquico onde se consideram possíveis relacionamentos iguais. Sendo assim, concordamos com a autora, quando diz que é através dos limites espaciais e dimensionais do poder que o processo de empoderamento pode ocorrer. (FORTUNATI, 2014)

Diante dessa dualidade, a autora cita Castells (2007) para elucidar que empoderamento está ligado à noção de contrapoder em uma sociedade em rede e constrói diante dos diversos entendimentos sobre este conceito, e o define como:

é um processo pelo qual os empoderados ganham destreza sobre seus assuntos pessoais, influência sobre os problemas políticos que os afetam, habilidade para articular suas próprias histórias, capacidade para acessar informação e recursos, confiança e autonomia para fazer escolhas livres e significativas e para traduzir suas escolhas em ações desejadas e resultados, capacidade de aumentar sua agência para moldar suas vidas e da comunidade em que vivem, entre outras coisas. (FORTUNATI, 2014, p. 174 – tradução própria).

A autora também discute sobre o empoderamento, no contexto da cultura digital, Tendo como pergunta: “Se, como e sob quais circunstâncias o engajamento com as mídias

pode empoderar os indivíduos?” a autora buscou entender o papel das mídias - e aqui cabe a explicação de que, para Fortunatti (2014), mídia de massa (televisão, rádio, jornal) e as TIC não se distinguem devido a convergência gerada pela hibridização digital - como ferramentas de poder, de empoderamento ou de ambos. A discussão ganha relevância diante do reconhecimento das TIC como instrumento de inclusão social, “capazes de permitir que as pessoas desfavorecidas obtenham verdadeiro acesso à riqueza de ferramentas e linguagens que a sociedade da informação usa para informar, comunicar, trabalhar, e prestar serviços.” (FORTUNATTI, 2014, p. 170 tradução nossa). Ou seja, a discussão gira em torno de como as TIC podem ser tanto ferramentas de dominação como podem possibilitar a emergência de cidadãos conscientes e autônomos.

O diálogo com Shor e Freire (1986), Fortunatti (2014) e Berth (2018) apontam na mesma direção quando dizem que o empoderamento é um movimento orientado para a redução da assimetria do poder, uma vez que se trata de um processo não linear e gradual, tanto em âmbito individual na qual implica a superação das consequências geradas pela falta de poder, como por exemplo, a falta de autoestima e autoconfiança, quanto, como um processo social, que envolve agência coletiva, dinâmica, movimento, ação política e social com vários atores envolvidos (FORTUNATI, 2014).

Portanto, retomamos a Freire, na qual ressalta a importância da práxis, reflexão mais a ação, como fundamental para a inserção crítica na realidade. Este autor dizia que o sonho do oprimido é vir a ser o opressor. Por isso a necessidade de sempre nos questionarmos de que poder estamos nos referindo e os possíveis caminhos para não invertermos a lógica, mas a subvertermos.

No que tange à educação e mais precisamente à escola, nesse processo de empoderamento, apresentado anteriormente, os jovens são vistos como atores ativos que devem ser apoiados a se tornarem indivíduos conscientes para atuarem na sociedade como cidadãos.

De acordo com Freire (1987), os sujeitos não se fazem no silêncio, mas na palavra, “Existir humanamente, é pronunciar o mundo, é modifica-lo” (FREIRE, 1987, p. 78). Diante disso, é que entende-se o diálogo como fundamental para a transformação do mundo e, portanto, não é privilégio e sim um direito. Por isto,

o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no

outro, nem tampouco tornar-se simples troca de idéias a serem consumidas pelos permutantes. (FREIRE, 1987, p. 79)

Como já apresentado, o contexto contemporâneo estrategicamente nos impõe condições para que não ocorra o diálogo e sim uma disputa de reafirmações de posições, através de uma comunicação violenta e assim sendo, violadora de direitos.

Portanto, o silenciamento é uma forma de opressão. A educação “bancária” como aquela que visa depositar conhecimento nos estudantes via professor detentor do saber e que não há espaço para ouvi-los, é uma forma de manter a reprodução alienante, ou seja, uma barreira para a formulação da consciência crítica.

Mas também há que se atentar para que o diálogo não se torne apenas uma técnica para alcançar alguns bons resultados ou como tática para manipular os estudantes. O diálogo é postura necessária, pois como questionou Freire (1986, p.123): “O que é o diálogo, neste momento de comunicação, de conhecimento e de transformação social?” e continua ao responder, “O diálogo sela o relacionamento, entre os sujeitos cognitivos, podemos, a seguir, atuar criticamente para transformar a realidade”. Ira Shor, que participa dessa conversa, inclui que comunicar não é mero verbalismo, a comunicação “afirma ou contesta as relações entre as pessoas que se comunicam, o objeto em torno do qual se relacionam, e a sociedade na qual estão” (SHOR, FREIRE, 1986, p. 123).

Nesse sentido, o objeto a ser conhecido não é exclusivamente de um dos sujeitos, ele é colocado no centro para que haja uma investigação conjunta. Essa premissa nos mostra que, no caso do contexto escolar, apesar do professor já possuir uma bagagem sobre o assunto não esgota o seu conhecimento, mas reaprende junto aos estudantes (SHOR, FREIRE, 1986).

É aqui, que cabe um parênteses, quanto ao debate sobre a política na escola. Canivez (1991) encontra em Hannah Arendt uma referência importante, pois a autora traz a ação política como condição humana e tenciona a escola como o lugar da transmissão social da cultura, o lugar de apresentar o mundo já velho para os novos sujeitos que podem transformá-lo. A partir dessa compreensão, é possível afastar compreensões de que a escola poderia ser entendida como aquela que as crianças, ainda que prematuramente, deveriam participar de debates políticos, imaginar propostas de escolas organizadas como pequenas repúblicas onde pudessem se auto-governarem. Essa forma de *self government* é criticada por Arendt. Para ela, *toda educação que não é conservadora é reacionária* (CANIVEZ, 1991). Conservadora no sentido de conservar a herança de saber e de experiências recebidas no passado e desta

forma transmiti-la às novas gerações. Nesse sentido, é que ao dizer que a educação deve ser conservadora reforça a sua ligação com a ação, e assim o sendo, o papel do educador é,

transmitir-lhes o saber, isto é, o conjunto de conhecimentos e tradições que constitui a herança das novas gerações. É dessa relação com o passado, e do fato de ser capaz de assumir a responsabilidade do mundo, que ele recebe a sua autoridade. Ao transmitir essa herança de saber e tradições, ele não priva as crianças de sua capacidade de inovação. Ao contrário, ele a preserva. Porque apresenta diante delas o campo de sua ação futura, sem procurar pronunciar-se sobre o que ela será nem sobre o que deve ser. Ao mostrar-lhes o mundo tal qual é, isto é, tal como ficou, o educador lhes dá a possibilidade de tomarem o seu lugar no mundo, sem precisar modificá-lo no lugar delas. Ao assumir a responsabilidade da tradição, ele não procura preservar o mundo tal qual é, mas sim dar possibilidade às crianças (aos “recém-chegados”) de *continua-lo*.” (CANIVEZ, 1991, p. 142)

Portanto, defende-se o importante papel do educador como autoridade no contexto da educação formal capaz de possibilitar a redução da assimetria do poder fomentando o “poder para” os jovens estudantes.

Ao abrir esta oportunidade, outro indicativo que deve fazer parte do processo de empoderamento é a participação. Continuando nesse movimento de silenciamento, a falta de estímulo à participação social é um duro obstáculo colocado pelas estruturas que mantêm sistemas de opressão muito fortes em todas as instâncias democráticas.

A real participação é aquela que deve ser uma participação consciente e esclarecida. Deve saber que está participando de uma situação e querer dela participar. Nesse sentido, a Educação em Direitos Humanos contribui para o processo de empoderamento visto que forma sujeitos cooperativos que buscam efetivar, amplamente, todos os direitos humanos de todas as pessoas. Essa formação seria possível uma vez que: os processos educativos se dão na alteridade; na compreensão dos dissensos e dos conflitos para que se busquem alternativas na construção de acordos e parcerias; e desenvolve, através da abertura para o mundo, a sensibilidade e a leitura da realidade. (CARBONARI, 2014)

#### 3.4.1. Elementos chave para o empoderamento juvenil

Discorreremos até o momento sobre a participação cívica da juventude e os desafios postos pelo contexto da cultura digital, onde as TIC são tanto problemas como oportunidades. A possibilidade de outra globalização, de uma subversão da lógica programada por cidadãos críticos capazes de ver criticamente o mundo e transformá-lo, depende de instituições capazes de garantir de maneira universal e concreta as oportunidades de uma educação para os direitos humanos na cultura digital. Destacamos que a escola, dentro desta perspectiva de formação,

deveria ter como objetivo o empoderamento de sujeitos, crianças e jovens, que resgatam e aprendem com seu passado, e tornam-se sujeitos de sua própria história. Seria uma educação que compartilhasse seu passado, mas que se ocupasse de dar poder às crianças e jovens para se entenderem como sujeitos do agora, capazes de transformar o mundo que vivem e projetar o que viverão.

Nessa direção, buscamos definir melhor o conceito de empoderamento. Em nossa pesquisa, vamos assumir o conceito de empoderamento como sendo um processo gradual, individual ou coletivo, que leva em consideração os diversos contextos em que se insere o sujeito. Os empoderados conseguem, através de uma visão crítica da realidade oportunizada pela conscientização das desigualdades de poder, fomentar a habilidade de ação através de organização e mobilização que visem romper com a lógica da dominação e assim promover a transformação social.

Já apresentamos o **diálogo** e a **participação** como condições necessárias para que o empoderamento possa acontecer. Mas, aprofundando no conceito com Shor e Freire (1986), Fortunati (2014) e Berth (2018), destacamos outros atributos tais como: **autonomia, autoria, autoconfiança, domínio sobre seus assuntos pessoais e o protagonismo**. Temos consciência que os atributos do empoderamento não se esgotam nestes apresentados, entretanto, para podermos investigar a existência do empoderamento em contextos práticos da educação, elegemos alguns principais elementos que deveriam ser considerados em qualquer pesquisa sobre o tema. Apresentamos a seguir uma breve definição deles:

- a) **Autonomia:** significa o poder de dar a si sua própria lei (FERREIRA, 1986), que tem como premissa a governança por si mesmo. Engloba o domínio sobre seus assuntos pessoais, na qual entende-se por ser os assuntos vivenciados pelos sujeitos a partir de seus diversos contextos, trazem exemplos e expõe seus sentimentos. Autonomia, porém, não é a mesma coisa que liberdade completa, mas significa ser capaz de considerar os fatores relevantes para decidir qual deve ser o melhor caminho da ação. Baseada na relação autoridade/liberdade está sempre em tensão e o resultado é a disciplina. Portanto, o ato de educar exige liberdade e autoridade na qual o professor tem que lidar com esse cabo de guerra que poderá ser espaço de criação (ou não) da autonomia do estudante. É poder decidir sem que tenha o medo como balizador de suas escolhas.

- b) **Autoria:** É quando o sujeito foge de uma condição pré estabelecida e elabora a sua própria ideia, a partir de um contexto específico. É original, criativo, não repete o que os outros falam. Busca informações e recursos para realizar o que pretende, não efetiva um papel passivo.
  
- c) **Diálogo:** É compreendido como o momento da problematização do conhecimento dos sujeitos em seus diversos contextos, com o intuito de compreender, explicar e transformar a sua realidade. Não possui o caráter de reafirmar posições já estabelecidas, mas sim de desconstruir certezas e formar pontes em busca de um novo saber. É realizada de forma respeitosa.
  
- d) **Protagonismo:** Para este trabalho, este elemento busca compreender também a participação (já apresentada), uma vez que está relacionado ao fato de ser um ato consciente e esclarecido de estar em uma situação e querer dela participar. Para além disso, os sujeitos compreendem o seu papel ativo nas decisões individuais e coletivas e busca ocupar esse lugar. Destaca-se por sua liderança em tomar a frente das discussões e busca agir.

Em síntese, partimos do problema do campo da identificação de uma certa apatia política, ou do distanciamento de nossa juventude das formas e espaços institucionais da ação política. Seja por uma patologia da democracia representativa, seja por uma confusão sobre o papel e a participação dos sujeitos na promoção de uma democracia de mais alta intensidade, um discurso comum tem sido o da culpabilização dos jovens e das TIC. Ou, melhor dizendo, dos jovens com as TIC.

Contrapomos esse discurso, primeiramente porque entendemos que, na cultura contemporânea, os jovens fazem política de outras formas e por outros meios, não institucionalizados, que são muitas vezes desconsiderados. Apontamos, também, como o contexto da mediação tecnológica tem afetado a juventude e a ação política. Isto é, como as TIC condicionam a existência de cidadãos participativos e limitam, assim, o crescimento democrático no Brasil. Fundamentamo-nos em autores da perspectiva crítica que, defendem que, para o avanço de nossa frágil democracia, precisamos fortalecer instituições que possam promover o empoderamento de jovens para a emancipação social. A teoria nos ajudou a perceber que a imersão tecnológica traz condições, mas não determina o futuro, porque há

formas de apropriação das TIC que podem tanto reproduzir estruturas de poder como criar alternativas a elas. Depende daquilo que os sujeitos são capazes de criticar, projetar e agir fora das estruturas que se apresentam a ele.

Neste ponto, chegamos à educação e à educação em direitos humanos nas escolas. Porque a escola, por ser o lugar do convívio social, é o lugar, também, da experiência democrática que pode criar um novo paradigma de pertencimento e empoderamento de jovens. Entendemos que sujeitos empoderados podem transcender o papel de consumidores para o de produtores, com TIC, e podem criar um outro mundo possível. Daí a ênfase na escola como instituição social importante na formação de sujeitos para a ação política no contexto da cultura digital.

Nesse sentido, nos filiamos à perspectiva crítica também na integração de TIC. Isto é, defendemos que as TIC podem ser o problema mas também, a oportunidade. E esta oportunidade só pode acontecer caso existam sujeitos autônomos, autores e protagonistas na construção do seu futuro. E nos implicamos com a busca de alternativas dentro do contexto educacional.

Os conceitos de cidadania democrática, ativa e planetária, inspirada em valores humanistas, caracterizam o conceito contemporâneo de Direitos Humanos. Se estamos falando em formar cidadão no contexto da cultura digital, estamos falando de educação em direitos humanos com TIC. Daí chegamos a uma questão prática, de investigação: como identificar e observar o empoderamento de jovens? Por esta razão, nos dedicamos a sistematizar dentro de todo este estudo teórico que apresentamos até o momento, alguns elementos essenciais para o empoderamento juvenil. Isto é, a partir do conceito que adotamos de empoderamento, definimos algumas características como atributos essenciais que deveriam estar presentes na formação crítica de jovens para promover o seu empoderamento. Elegemos alguns desses elementos e os organizamos no Quadro 4, que apresentamos a seguir.

**Quadro 2 - Tabela síntese dos atributos necessários para o processo de empoderamento**

Autonomia	Significa ser governado por si mesmo, capazes de tomar decisões por eles mesmos, decide qual deve ser o melhor caminho a ser tomado para ação. Fala sobre assuntos que vivenciam em seus diversos contextos (escolar, pessoal, familiar, amigos). Exemplificam com seu cotidiano. Falam sobre seus sentimentos.
-----------	---

Autoria	Significa o aluno revelar uma construção/ideia sua, elaborada a partir do contexto daquele momento. Não repete o entendimento de outros, e principalmente, da professora. Não fala o que seria esperado ou ideias prontas. Possui uma postura ativa na busca de informação e recursos para executar o que pretende, saindo do papel passivo de responder à solicitação/comando do professor. É aquele que produz, cria, é original.
Diálogo	Contexto de problematização do conhecimento em sua realidade concreta na qual se gera e sobre a qual incide, para melhor compreendê-la, explicá-la, transformá-la
Protagonismo	Engloba a participação consciente e esclarecida. O sujeito deve saber que está participando de uma situação e querer dela participar. Participação de forma ativa das ideias/conhecimento desenvolvidos no momento da ação. Significa não apenas falar no grupo, mas compreender seu papel ativo nas decisões coletivas e ocupa este lugar. Toma a frente de uma discussão, com liderança, assume seu lugar na ação e escolhe agir.

Fonte: Elaborado pela autora. 2019

A partir dessa sistematização dos elementos chave para o empoderamento juvenil, partimos para a pesquisa, com o objetivo de investigar o empoderamento de jovens em práticas educacionais que propiciassem a sua formação crítica com TIC.



## CAPÍTULO IV - A PESQUISA

Compreende-se que pesquisar é uma construção única, é um acontecimento. Nesse sentido, pressupõe-se uma “ativa relação entre sujeitos que se põe em diálogo, o tema sobre o qual eles dialogam e o contexto na qual esse diálogo se dá” (PEREIRA, 2012, p. 62), ou seja, é um processo dinâmico que pode ser alterado por qualquer mudança, seja nos interlocutores, no tema ou no contexto.

A partir da nossa pergunta: Qual é a **potencialidade da Educação em Direitos Humanos pela ética hacker para promover o empoderamento dos jovens estudantes?** resolvemos nos debruçar em uma experiência de educação em direitos humanos com TIC realizada no escopo do projeto Conexão Escola Mundo. O objetivo foi o de investigar o empoderamento de jovens dentro de um contexto onde se experimentava outro paradigma educativo que defendemos na fundamentação teórica, de educação para a cidadania, a educação em direitos humanos na cultura digital. A seguir descrevemos detalhadamente a pesquisa realizada.

### 4.1. Metodologia de pesquisa

Toda pesquisa possui uma metodologia que busca evidenciar o percurso feito para chegar aos resultados. O processo de ensino/aprendizagem se dá essencialmente em um processo de construção do conhecimento, onde tanto o professor quanto o aluno precisam vivenciar a prática investigativa, “Construir o objeto do conhecimento é apreendê-lo em suas próprias fontes” (SEVERINO, 2007, p. 33).

Neste sentido, buscou-se através da abordagem qualitativa retratar as diferentes percepções sobre o fenômeno. A proposta para esta abordagem surgiu da intenção de compreender e interpretar a potencialidade da Educação em Direitos Humanos pela ética hacker para a promoção do processo de empoderamento juvenil, através da experiência do Conexão Escola Mundo. Desta forma, partimos do princípio de que,

é preciso recorrer a enfoques multi/inter/transdisciplinares e a tratamentos multidimensionais [...] que englobam um conjunto heterogêneo de métodos, de técnicas e de análises, que vão desde os estudos antropológicos e etnográficos, as pesquisas participantes, os estudos de caso até a pesquisa-ação e as análises de discurso, de narrativas, de histórias de vida.” (ANDRÉ, 2007, p. 121-122)

Diante disso, escolheu-se o estudo de caso único por entender que, de acordo com Yin (2015, p. 2), seria o melhor método em situações nas quais “(1) as principais questões da pesquisa são “como” ou “porque?”; (2) um pesquisador tem pouco ou nenhum controle sobre eventos comportamentais; e (3) o foco do estudo é um fenômeno contemporâneo (em vez de um fenômeno completamente histórico).”

As pesquisas em geral englobam dois momentos importantes, como apontam Lakatos e Marconi (2010, p. 271), “a pesquisa, ou coleta de dados, e a análise e interpretação, quando se procura desvendar o significado dos mesmos”. Para a elaboração desta pesquisa, primeiramente realizou-se uma pesquisa do tipo bibliográfica sobre as questões das juventudes, sobre a cultura digital, Direitos Humanos e Educação em Direitos Humanos nas escolas. A principal vantagem da pesquisa bibliográfica encontra-se na possibilidade para o pesquisador de verificar “uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente” (GIL 2002, p. 44). Sendo assim, visando alcançar os objetivos propostos, esse referencial é o que permitiu o aprofundamento na teorização e na reflexão.

#### 4.2. O caso estudado: Projeto “Conexão Escola-Mundo” no Colégio de Aplicação – UFSC

Compreende-se o trabalho de campo como aquele utilizado com o objetivo de conseguir informações e/ou conhecimentos “acerca de um problema, para o qual se procura uma resposta, ou de uma hipótese, que se queira comprovar, ou, ainda, descobrir novos fenômenos ou as relações entre eles” (LAKATUS; MARCONI, 2003, p. 186). Sendo assim, a presente pesquisa de dissertação foi desenvolvida no Colégio de Aplicação - UFSC, especificamente no Projeto “Conexão Escola-Mundo: espaços inovadores para formação cidadã”, sob a coordenação do professor Nelson Pretto da Universidade Federal da Bahia (UFBA) e Andrea Brandão Lapa da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) .

Pensando em propor outro paradigma de educação, o Escola-Mundo é um projeto ousado que conta com diversos colaboradores, dentre eles professores, pesquisadores, graduandos, graduados, mestrandos (me incluo neste nível), mestres, doutorandos e doutores, de diversas áreas do conhecimento. Uma parceria firmada entre várias instituições como Universidade Federal da Bahia (UFBA), Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), a OSC Instituto de Desenvolvimento e Direitos Humanos (IDDH), a Universidade da Região de Joinville (Univille), Universitat de Barcelona (UB)/Espanha e Universidade

Roma Tre/Itália. A UFSC participa através do grupo de pesquisa COMUNIC<sup>6</sup>, que traz em sua diversidade, de gênero (homens, mulheres, LGBTQI+ e não binário) e áreas do conhecimento (Pedagogia, Jornalismo, Ciências Biológicas, Ciências Sociais, Serviço Social, Geografia, Física, Ciências da Computação, entre outros) o enriquecimento na problematização dos fenômenos estudados. Atualmente participam: quatro professores universitários, doze professores da escola, oito estudantes de pós-graduação, oito estudantes de graduação (PIBIC e TCC) e duas estudantes do ensino médio (PIBIC-EM).

Este projeto, que possui o apoio financeiro do Centro Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) está em andamento (2018-2020), tem por objetivo:

criar e experimentar uma metodologia de intervenção na escola para a formação em direitos humanos dentro da perspectiva da educação hacker. Significa propor a elaboração coletiva de uma prática transformadora com e na escola, cujo foco seja a formação crítica de cidadãos na cultura digital dentro de um novo paradigma para a educação, centrado no diálogo, no acolhimento da diversidade, no encontro respeitoso com o outro, dentro de um ambiente de autoria, colaboração e produção coletiva: um jeito hacker de ser. A intervenção articula reflexão e ação. Acontecerá a partir da experiência prática de uma intervenção ativista para a educação em direitos humanos inspirada na filosofia hacker. Serão criados espaços tecnológicos coletivos inovadores nas escolas participantes e serão oferecidas oficinas práticas de imersão na cultura digital com temas como: cultura hacker, gêneros e diversidade, conhecimento aberto e recursos educacionais abertos, manuseio de dados educacionais, ciência de dados e midiativismo, entre outros. (PRETTO *et al*, p. 4, 2018)

Essa proposta tem como proposição uma prática inovadora de formação para a cidadania através da imersão na cultura digital. Possui uma perspectiva ativista de empoderamento, autoria e produção colaborativa, que neste projeto é associado à cultura hacker. Um hacker é aquele que participa ativamente no seu grupo social, produz conteúdos e os faz propagar imediatamente para que possam ser testados e aperfeiçoados por todos. A metodologia desse processo gira em torno da resolução de problemas que surgem em cada um dos projetos de forma compartilhada. E cada solução alcançada circula para ser objeto de crítica de novos colaboradores. É o que denominamos de perspectiva hacker (PRETTO *et al*, 2018). Nesse sentido, é um posicionamento político uma vez que possui um viés de lutar para subverter a ordem estabelecida através da abertura a processos colaborativos, não hierarquizados e tendo o erro como uma forma de resolver problemas que surgem no

---

<sup>6</sup> Grupo de Pesquisa em mídia-educação e comunicação educacional que atua na inter-relação entre educação e comunicação através da pesquisa de temas relacionados à integração das tecnologias aos processos educacionais. Sob a luz da teoria crítica busca contribuir para uma apropriação crítica criativa das mídias. Disponível em: <http://comunic.sites.ufsc.br/nos/>

cotidiano. Portanto, não é apenas sobre tecnologia e sim sobre conhecer como o sistema funciona e assim criarmos estratégias de alteração de um paradigma.

A partir dessa proposta, foram organizados dois contextos empíricos de ação e pesquisa, um no Colégio de Aplicação (CA/UFSC), em Florianópolis/SC, e outro no Centro Estadual de Educação Profissional Isaías Alves (ICEIA), em Salvador/BA. A partir da ação de intervenção ativista e artística nessas escolas, os pesquisadores se articulam através das linhas de pesquisa (LP), aqui apresentadas:

- LP1: Escola hacker/educação hacker
- LP2: Educação para a cidadania e direitos humanos na cultura digital
- LP3: Formação de Professores
- LP4: Políticas públicas em educação e institucionalização
- LP5: (Uso e desenvolvimento de) Ferramentas digitais da educação hacker

Doravante, quando falarmos do projeto “Conexão Escola-Mundo” estamos nos referindo especificamente à ação no Colégio de Aplicação da UFSC (CA/UFSC) e nas pesquisas realizadas dentro da LP2: Educação para a cidadania e direitos humanos na cultura digital. encontra-se em andamento e divide-se em três momentos. A primeira etapa (realizada em 2018) visou identificar os desafios e as oportunidades da educação em direitos humanos com TIC durante o processo colaborativo; a segunda (2019) consiste em verificar a permanência das ações na escola e identificar seus limites; a terceira e última (2020) pretende analisar sua penetração na escola.

A parceria com o Colégio de Aplicação (CA) da UFSC se iniciou em 2017, por ocasião da elaboração e aprovação do Projeto Conexão Escola-Mundo. O CA está inserido no Centro de Ciências da Educação (CED) e propõe-se a responder ao tripé Ensino, Pesquisa e Extensão. Possui o intuito de oportunizar experiências de caráter pedagógicas e estágios supervisionados para os diversos cursos, sejam de Licenciaturas ou Bacharelados, da comunidade universitária. Atende ao Ensino Fundamental e Médio em prédio próprio, no campus universitário, localizado no Bairro Trindade no município de Florianópolis.

O Colégio conta hoje com 993 estudantes, de 6 a 18 anos distribuídos da seguinte forma: anos iniciais (1º a 5º ano) 361 estudantes, anos finais (6º ao 9º ano) 323 estudantes, ensino médio 255 estudantes e educação especial com 54 estudantes<sup>7</sup>. O ingresso dos alunos

---

<sup>7</sup>As informações são do ano de 2018, conforme o relatório disponível em: <http://www.qedu.org.br/escola/222842-colegio-colegio-de-aplicacao-ufsc/sobre>. Acesso em: 22/05/2019

do CA se dá por meio de sorteio público, de modo que os jovens pesquisados não necessariamente fazem parte da comunidade do entorno, muito pelo contrário, sua procedência é pulverizada, com estudantes de diversos bairros do município e de outras cidades. Além deste, atualmente o colégio possui 20 projetos<sup>8</sup> na qual participam diversos estudantes.

Desde o princípio do projeto “Conexão Escola-Mundo”, até o presente momento, algumas etapas foram imprescindíveis, tais como a apresentação do projeto e convite a todos os professores, que resultou no envolvimento de seis (6) professoras no primeiro ano do projeto (2018), distribuídas em turmas do 4º ano, 5º ano, 2º e 3º anos do Ensino Médio; e mais quatro (4) professores no ano de 2019, das turmas de 7º ano, além de uma (1) orientadora educacional dos 5º anos e uma (1) assistente social. Portanto participam atualmente do “Escola-Mundo” 433 estudantes.

1. **Apresentação do projeto e integração das professoras:** Realizaram-se algumas reuniões com a diretora em exercício e com algumas professoras interessadas para a apresentação do projeto. Também foi realizada uma participação na semana de planejamento do CA que antecede o ano letivo, com palestras e debate sobre a educação na cultura digital e a educação em direitos humanos. Esta foi uma oportunidade para a apresentação do projeto a todos os professores do CA.
  
2. **Evento Escola-Mundo e as oficinas no CA:** O 1º evento do projeto foi realizado em Florianópolis em março de 2018, quando vieram à UFSC todos os parceiros e foi possível um reconhecimento do grupo e alinhamento das propostas de ação e pesquisa no Projeto. Quanto ao CA, o último dia do evento foi dedicado a diversas oficinas realizadas na escola, de quatro horas cada, como por exemplo:
  - a) **4º e 5º anos (6 turmas):** Eleições dos bichos; Cine Criar; O visível e o invisível
  - b) **9º anos (3 turmas):** Somos parte da paisagem; Jogo Descaminhar; Gênero perfil; Monitoramento Ambiental Colaborativo e Oficina de Prototipagem de Estação Meteorológica; Podcast na escola: Música, arte, cultura e informação; Junta, separa, refaz e cria algo novo: produção de conteúdo a partir do remix e de práticas recombinantes

---

<sup>8</sup>Todos os projetos são disponibilizados através do site do Colégio de Aplicação: <http://www.ca.ufsc.br> Acesso em 17/10/2018.

- c) **2º anos do ensino médio (3 turmas):** Mostra de Curtas sobre Direitos Humanos
- d) **1º e 3º ano do ensino médio (7 turmas):** Junta, separa, refaz e cria algo novo: produção de conteúdo a partir do remix e de práticas recombinantes; Jogo Descaminhar; Metodologias Colaborativas e Direitos Humanos; Monitoramento Ambiental Colaborativo e Oficina de Prototipagem de Estação Meteorológica; Redes e escolas: Misturas, autorias e conflitos nos processos de sociabilidades; Mundo Conectado: corpo, instrumento, criação e videoclipe musica; Me marca nos memes.

3. **Levantamento da demanda de educação em direitos humanos:** Após o evento (seminário), os encontros com as professoras participantes do projeto ocorreram de 15 em 15 dias com duração de 2 horas e 30 minutos. O primeiro encontro consistiu em fazer uma avaliação sobre o evento realizado e as demandas que dele surgiram. Fizemos levantamento de demandas, elaboração de mapas conceituais de problemas da turma através da atividade chamada ‘fios soltos’ e foi dividida em duas partes. Na primeira parte da reunião as professoras trouxeram algumas questões a serem trabalhadas em âmbito escolar, tais como: bullying e respeito, direito à igualdade de gênero, respeito à vida, identificar os direitos humanos, cidadania, entre outros. O segundo momento da reunião foi marcado com a devolutiva dos questionários de diagnóstico, aplicados aos estudantes antes do evento.

4. **Metodologia da Árvore:** Consiste em identificar um desafio relacionado a direitos humanos na turma, buscando identificar suas causas (raízes) e efeitos (copa). A partir disso, reconhecer e explorar um desafio prioritário para ser trabalhado na turma. Essa atividade, a árvore do problema (ANEXO A), teve como mediadora Fernanda Lapa do IDDH, parceiro do Projeto.

5. **Planejamento de ações transformadoras com as professoras:** após o esboço inicial de ação (atividade final da etapa anterior), foram realizados grupos de trabalho de 2 horas e 30 minutos para o desenvolvimento colaborativo do planejamento. Através de uma metodologia colaborativa de ação e pesquisa chamada Task Analysis (KIRWAN; AINSWORTH, 2005) na qual foram organizados três grupos de trabalho, um para cada turma atendida (4os anos, 5os anos e, 2º e 3º anos do EM). Participaram em cada grupo:

duas estudantes, dois pesquisadores do Comunic e as duas professoras da turma. O resultado final dessa etapa inicial foi a definição da intencionalidade pedagógica, da integração de mídias e do delineamento geral do plano de ação com a turma.

6. **Integração de TIC na perspectiva hacker:** a partir do delineamento da ação oriundo da Task Analysis, as professoras voltaram a se reunir com outros pesquisadores do Comunic para o detalhamento do planejamento de aula, com definição das datas, recursos, organização da equipe envolvida, etc.
7. **Ação no CA:** Ocorreram de setembro a novembro. Foram ações planejadas colaborativamente de acordo com a especificidade de cada turma, a partir das demandas expostas pelas professoras. Dentre as atividades ofertadas: Foto História (4º anos), Oficina de Podcast (5º ano), Leitura crítica das mídias (2º e 3º anos do EM).
8. **Avaliação e planejamento:** Dois seminários realizados em dezembro de 2018 e fevereiro de 2019. O Seminário de Avaliação, realizado em 2018, após a primeira etapa do projeto, teve como objetivo central refletir e analisar a intervenção. No Seminário de Pesquisa, fevereiro de 2019, o objetivo central foi apresentar e definir o projeto de investigação de cada um dos participantes (professores, pesquisadores e estudantes). A produção de dados em cada reunião incluiu a gravação de vídeos de 6 horas cada.
9. **Novo ciclo:** Ano de 2019.

É importante fazer uma ressalva e explicitar que o Projeto “Conexão Escola-Mundo” foi encaminhado e aprovado pelo Comitê de Ética da UFSC. Antes das oficinas do Evento (a 1ª entrada de ação com os estudantes), estudantes e responsáveis foram esclarecidos sobre o projeto, tendo assinado, respectivamente, o TCLE (ANEXO B) e o TALE (ANEXO C), assim como as professoras. Em um momento anterior ao evento, também foi aplicado um questionário online de diagnóstico pré-projeto para todos os estudantes participantes do “Conexão Escola-Mundo”, em dois tipos: um questionário para alunos dos Anos Iniciais (ANEXO D) e outro questionário para alunos do Ensino Fundamental II e Médio (ANEXO E).

Como a ação no CA é realizada coletivamente, todos os pesquisadores atuam na coleta e na produção de dados. Nas reuniões com as professoras fizemos as gravações em áudio e vídeo, que foram armazenadas na plataforma colaborativa do projeto. Cada pesquisador também possui um diário de bordo, no qual fez anotações próprias sobre a sua observação.

No caso das ações realizadas com os estudantes (em que não houve gravações em áudio e/ou vídeo) esteve presente um pesquisador dedicado exclusivamente para a observação, guiado por um protocolo de observação desenvolvido pelo grupo de pesquisadores (ANEXO F). Sobre a observação participante, Gil (2008) a descreve como,

participação real do conhecimento na vida da comunidade, do grupo ou de uma situação determinada. Neste caso, o observador assume, pelo menos até certo ponto, o papel de um membro do grupo. Daí por que se pode definir observação participante como a técnica pela qual se chega ao conhecimento da vida de um grupo a partir do interior dele mesmo. (GIL, 2008, p. 103)

A partir da ação no CA, cada qual desenvolveu seu projeto particular de pesquisa, especialmente os relativos aos cursos de mestrado e doutorado. É neste contexto empírico que está inserida essa dissertação de mestrado.

#### 4.3. Fontes de Dados

De todo o *corpus de dados* coletados e produzidos pelo Projeto “Conexão Escola-Mundo” a nossa pesquisa utilizará como fontes de dados os documento descritos no Quadro a seguir:

**Quadro 3 - Fontes de dados**

Documento/ Instrumento	Código	Descrição	Realização	Autor	Produto
Registro das Observações	RO	Observações das ações realizadas em sala de aula. Foram cinco encontros de 45 minutos	14/09/18 21/09/18 28/09/18 05/10/18 19/10/18	A coleta/produção de dados se deu através de quatro pesquisadoras do Comunic (incluindo esta autora)	46 páginas de registros
Relatório Parcial das Professoras	RP	Relatório parcial das atividades das professoras do CA em 2018, aprovado por seus pares no Colegiado do CA	15/01/19	Elaborado pelas cinco professoras do CA	35 páginas de relatório

Questionário para professores: reflexão sobre a ação	QP	Questionário do Projeto (ANEXO G) realizado com a Professora e trata da reflexão sobre a sua prática (ação)	09/05/2019	Elaborado pela professora integrante do Comunic	8 páginas de documento
Registro em vídeo do Seminário de Avaliação	SA	Seminário de avaliação realizado com todos os participantes (sete professoras do CA, duas estudantes do CA, vinte pesquisadores do Comunic (professores, estudantes da pós, da graduação e voluntários).	10/12/18	O evento foi gravado em vídeo (seis horas de gravação) e depois transcrito por esta pesquisadora.	6 páginas transcritas
Entrevista Coletiva com Estudantes	EC	Entrevista semi-estruturada (ANEXO H) realizada com estudantes participantes das ações em sala de aula no ano de 2018. Foram três estudantes do sexo feminino, de 17 anos, sendo uma delas negra e as outras brancas.	31/05/19	O roteiro foi elaborado pela pesquisadora. A entrevista coletiva foi gravada em áudio e vídeo. Teve a duração de uma hora.	15 páginas transcritas

Fonte: Elaborado pela autora. 2019



## CAPÍTULO V - OS ELEMENTOS DO EMPODERAMENTO NA EXPERIÊNCIA DO CA

Entende-se que este trabalho faz parte de um projeto maior, em andamento e, portanto, agora lhes apresento a parte que nos cabe. Como se pôde perceber, diante de uma gama de atividades propostas ao longo do ano, o intuito desta pesquisa de dissertação foi investigar a **potencialidade da Educação em Direitos Humanos pela Ética Hacker para promover o empoderamento dos jovens estudantes.**

Para o tratamento e análise dos dados utilizou-se o método da análise de conteúdo, que, é uma técnica na qual são produzidas “inferências de um texto focal para seu contexto social de maneira objetivada” (BAUER, 2007, p. 191). Para Bardin (2016), trata-se de um conjunto de técnicas de análise das comunicações, e isto incluiria materiais textuais escritos, assim como imagens, vídeos ou sons. Assim sendo, refere-se ao tratamento da informação contida nas mensagens que “pode ser uma análise dos “significados” (exemplo: a análise temática), embora possa ser também uma análise dos “significantes” (análise lexical, análise dos procedimentos)” (BARDIN, 2016, p. 41).

As diferentes fontes contribuíram para a nossa análise de distintas maneiras, que destacamos a seguir:

- **Registros de Observação (RO)** - como tratam das observações de pesquisadores do Comunic sobre a ação (pelas categorias: empoderamento, autoria, protagonismo, participação, colaboração, empatia, problemas e oportunidades da educação em DH com TIC, integração do currículo à discussão), buscamos com eles identificar os momentos detonadores (momentos-chave) onde as nossas próprias categorias (autonomia, autoria, diálogo e protagonismo) estiveram presentes na atenção do pesquisador sobre a ação.
- **Relatório Parcial das professoras (RP)** – Documento elaborado para prestar contas ao colegiado do CA das atividades realizadas pelas professoras da escola durante o ano de 2018. O relatório traz a perspectiva da professora sobre as suas ações no projeto e sua avaliação pessoal.
- **Questionário para as professoras (QP)** – elaborado por pesquisadores da LP3 (Formação de Professores) para promover a reflexão das professoras sobre as ações realizadas em 2018. Neste momento posterior à ação, evidenciou uma perspectiva crítica da professora com o objetivo de identificar desafios no seu trabalho docente e temas de própria prática para futura investigação.

- **Registro em vídeo do Seminário de Avaliação (SA)** – momento de troca das experiências e reflexão coletiva de todos os envolvidos na UFSC. Nesse registro, buscamos identificar nas falas dos envolvidos a preocupação do grupo com nosso objeto de pesquisa (o empoderamento dos jovens), e analisamos especificamente as falas que se referiam à prática do nosso grupo de estudo (a turma de 2º ano do ensino médio).

Após uma análise inicial destes dados, identificamos a existência de nossas categorias analíticas em alguns momentos-chave. Nos aprofundamos na interpretação destes momentos-chave e, a partir deles, fomos à entrevista coletiva com estudantes.

- **Questionários de diagnóstico pré-projeto (QD)** - com versões similares para alunos do Fundamental II e Médio e para Professores. Foram utilizados para melhor compreensão do caso, do qual utilizamos as respostas às questões que tratavam do perfil de imersão tecnológica e da concepção prévia sobre direitos humanos.

- **Plano de Ação Individual (PA)** – elaborado pela professora como parte final da metodologia desenvolvida juntamente com os pesquisadores do Comunic, que trouxe os objetivos das atividades diante da demanda da falta de respeito às diferenças (ANEXO I).

- **Entrevista Coletiva com estudantes (EC)** – entrevista realizada no dia 31/05/2019 com três estudantes (todas do sexo feminino) seis meses após a finalização da experiência com sua turma e da análise preliminar dos demais dados. O roteiro semiestruturado contemplava uma fase inicial de descontração e vínculo, e se estruturava sobre trazer à luz os momentos motivadores que foram identificados na 1ª etapa da análise (RO, QP, RP e SA) para através da conversa e do diálogo, pudéssemos observar os sentidos dados pelas estudantes para as categorias que buscamos analisar nesta pesquisa. O objetivo desta etapa foi a validação de nossa análise a partir da percepção das jovens sobre o objeto da pesquisa.

### 5.1. Autonomia

Resgatando este conceito, já explicitado na fundamentação teórica, pode-se dizer de forma resumida que autonomia significa ser governado por si mesmo. Implica ser capaz de tomar decisões, ter o domínio sobre seus assuntos pessoais e poder decidir sobre o melhor caminho a ser tomado para a ação.

A análise de conteúdo denotou que a autonomia nessa escola ocorre de forma muito relativa. Nos registros de observações (RO), em diversos momentos da atividade, houve um destaque para a fala da Professora ressaltando que era uma atividade que valia nota e que os estudantes estavam sendo avaliados. Essa ênfase da Professora nos levou a refletir sobre como

a escola ainda está pautada na nota e no desempenho que está condicionado pela avaliação que será feita pelo professor.

Isso pode estar associado ao fenômeno da financeirização do mundo na qual a lógica mercadológica se desdobra na valorização da produtividade, do mérito individual, da competitividade em todas as dimensões da vida humana (NASCIMENTO, 2010). No contexto da escola, ele se expressa através de um modelo de educação que valoriza o desempenho individual e exige, de professores e alunos, sempre se pautarem para esta produtividade. Quando tratamos de autonomia, observamos que o pressuposto da nota condiciona a ação dos estudantes no contexto da aprendizagem.

Se resgatarmos o que discutimos anteriormente com Fortunati (2014), ser autônomo pressupõe fazer escolhas livres e significativas que se traduzam em ações concretas dos jovens em seu próprio contexto. Perguntamo-nos como poderia haver tal autonomia se a autoridade do professor e a dependência de nota podem determinar e até domesticar, as possíveis ações livres desses sujeitos?

Este problema foi também observado pela Professora, que fez um relato importante sobre esta questão no Seminário de Avaliação (2018) ao dizer que:

*Então, esse banco de notas que a gente tem, essa “troca” entre saber e nota que é uma lógica da escola, ela aparece na minha avaliação como um problema no projeto. Porque em todos os momentos eu precisava mostrar para eles que era um momento de avaliação. Eu entendo que foi uma situação que ao mesmo tempo possibilitou que eles fizessem, deu essa característica de aula, de sala de aula, de mais um conteúdo da disciplina de Sociologia. (Professora, SA, 10/12/2018)*

Esse relato indica a dificuldade de se trabalhar em outra perspectiva que não seja baseada na nota quando estamos inseridos nesse tipo de estrutura escolar. Ao destacar que foi uma forma de fazer com que os estudantes participassem da atividade, cabe fazer a reflexão: será que se não houvesse essa avaliação haveria o interesse real por parte dos estudantes? O modelo está de tal modo amarrado que a maioria dos professores sente que se é dada a autonomia aos estudantes, a expectativa dos professores é de que eles a utilizem para não realizar as atividades, mesmo que não se oponham a ela diretamente. Então, fica a pergunta, que a Professora demonstra ter ficado implicada, de como romper com essa estrutura da escola tradicional para ir de encontro com a autonomia defendida pela educação hacker.

Compreendemos que ainda que busquemos alternativas para transformar a relação entre professor e estudante em uma forma mais horizontal, enquanto ela estiver baseada na nota os jovens sentem que estarão sujeitos à vontade de outra pessoa, às regras e normas de

conduta impostas de fora para dentro. Parece um círculo vicioso muito difícil de romper. Muito se espera que essas juventudes tenham uma postura autônoma, mas a estrutura institucional não proporciona as oportunidades para tal.

Para confirmar essa nossa compreensão inicial, as vozes das estudantes referendaram o peso das avaliações na relação horizontal professor-estudante e no impedimento do exercício da autonomia por elas. Quando expusemos esse problema, a percepção que demonstraram foi:

*Eu acho que ter autonomia fácil não é! Isso vem da gente, mas não é fácil por conta da sociedade aceitar como é que vai ser isso, dependendo da idade principalmente. É difícil as pessoas darem autonomia. (Estudante1, EC, 31/05/2019)*

As jovens estudantes também evidenciaram a complexidade existente sobre a questão das juventudes, já apresentada no início do trabalho. Ainda que os estudos em relação às juventudes tenham avançado na direção da perspectiva de sujeitos de direitos, verificamos que, de acordo com as falas das estudantes, ainda hoje, os jovens são vistos como aqueles que necessitam serem guiados na perspectiva de se constituir como sujeito somente no futuro.

*Na nossa idade meio que não são nem adultos, mas não são crianças. A autonomia fica jogada de lado, meio sem saber o que faz. Porque não sabem do que a gente é capaz e o que a gente não é capaz ainda de fazer. (Estudante 2, EC,31/05/ 2019)*

*No modelo de escola atual a gente depende da nota [...] Se a gente sabe que vale nota, a gente sabe que aquilo vai estar no nosso boletim e a gente dá uma importância maior, querendo ou não. (Estudante 3, EC, 31/05/2019)*

Elas têm a consciência de que possuem uma relativa autonomia e que a sociedade, inclusive, dificulta esse processo visto que “*não sabem do que a gente é capaz*”.

Ainda nessa perspectiva, mesmo em uma situação na qual se entende que houve autonomia por parte dos estudantes, a nota orientou a ação dos mesmos. De acordo com a fala da Professora,

*Chegou final do trimestre, [alguns estudantes] começaram a fazer o cálculo de quanto eles precisavam e eles viram que se não tivessem essa nota, igual eles teriam média para passar e eles falaram que não, definitivamente não iam perder tempo com isso porque tinham que estudar pra matemática, pra física. (Professora, SA, 10/12/2018)*

A situação descrita foi problematizada durante a entrevista coletiva. Queríamos ver, através das lentes das estudantes, se esse episódio podia ser considerado como uma ação autônoma. A Estudante 2 faz uma reflexão ao nos dizer que,

*É uma certa responsabilidade que eles tomam de não fazer porque meio que a gente sempre tem uma escolha a fazer! Então se tu não faz, tu tem que saber lidar com as consequências. Se a consequência é ficar com zero, é tu que escolheu aquilo. Você teve autonomia suficiente pra chegar e falar: “Não, eu não vou fazer!” Tu e teu grupo, né? Porque não é só tu que tá ali, principalmente trabalho em grupo. (Estudante 2, EC, 31/05/2019)*

De acordo com a resposta, pode-se então dizer que a autonomia, na perspectiva das jovens, relaciona-se com a responsabilidade de se fazer escolhas. De acordo com os documentos que amparam a Educação em Direitos Humanos, essa é uma premissa importante, visto que, não existe neutralidade. Não se pode ser neutro diante de barbáries vivenciadas tais como: a exclusão social, fome, desemprego ou violência. No caso da escola entende-se que é um espaço de socialização e posicionamento político e, assim o sendo, é a partir de “essas questões e da posição que toma diante delas que o educador atua politicamente na sociedade” (NASCIMENTO, 2000, p. 115). Portanto, experimentar esse atributo é fomentar a capacidade de ir em busca de exercer uma cidadania plena.

A autonomia também abarca ter domínio sobre seus assuntos pessoais. É uma proposição para irmos de encontro à conscientização e transformação de suas realidades. É aqui que entra toda a sabedoria de suas experiências de vidas, devido à importância dos estudantes expressarem a sua palavra, trazerem suas experiências a partir de suas realidades, seus sentimentos e assim, a aprendizagem fazer sentido.

Desse modo, durante a atividade em sala de aula, que ocorreu no dia 21/09/2018, a Pesquisadora<sup>1</sup>, que estava na ação junto com a Professora, desenvolveu com os alunos um debate sobre questões de gênero, homossexualidade e normatividade. Conforme a conversa acontecia, estudantes iam trazendo exemplos que acontecem em suas vidas para problematizar essas questões. Relatos como “*meus tios não querem nem que eu chegue perto do meu primo porque ele é gay*”; “*Pelas minhas bermudas mais curtas as pessoas acham que sou gay*”; “*Estudante J tinha medo de sair comigo com a X e Y porque ele tinha o cabelo comprido e iam achar que ele era gay*” surgiram durante o diálogo em sala de aula.

Percebeu-se, através dos RO, que quando os estudantes trazem exemplos reais do que acontece no seu cotidiano eles se posicionam, se sentem seguros para problematizar e a conversa flui melhor. É um exemplo de que eles agem com autonomia. Inclusive é importante para entenderem sobre situações que muitas vezes eles passam e não compreendem, como bem expõe a Estudante 2:

*Porque às vezes tu sabe a situação que tu viveu e tu consegue fazer um debate em cima daquilo, sabe? Tu consegue trazer uma conversa em cima daquilo. Mas eu*

*entendo que às vezes acontece uma coisa contigo e tu não entende direito e tu traz pra conversa e as pessoas conseguem te ensinar, trazer um assunto em cima. Acho que nas duas situações, mesmo tu não sabendo direito, tu consegue aprender. (Estudante 2, EC, 31/05/2019)*

Contudo, as entrevistadas foram bem enfáticas ao ressaltar que para elas, o que contribui ou atrapalha para que os estudantes se expressem com confiança é o lugar onde elas estão. Se sentem mais confortáveis em um grupo que já as conhecem, que já as aceitam, como bem pontua a Estudante 2:

*Então eu acho que a relação que a gente cria dentro da própria sala ajuda muito. Porque às vezes tá todo mundo vivendo a mesma coisa, sabe? Tipo a nota ruim, todo mundo tá vivendo a nota ruim então a gente consegue compartilhar e criar empatia com o outro, se identificar com o problema do outro e querer ajudar. Então o que ajuda e o que pode não ajudar é o lugar, as pessoas e o momento que tu tá. (Estudante 2, EC, 31/05/2019)*

Essa questão de fazer parte do grupo e se sentir acolhida através da amizade foram um dos pontos que já havia nos chamado a atenção no questionário pré-diagnóstico (QD) para o Ensino Fundamental II e Médio, antes de entrarmos em sala de aula. Quando questionados sobre a importância da palavra amizade as respostas totalizaram 58,4% na nota máxima de importância.

Outro aspecto que nos chamou a atenção no QD foi em relação à liberdade, com 67,2% das respostas na nota máxima, um percentual maior que a amizade. Ao discutirmos sobre autonomia em relação às tecnologias de comunicação e informação (TIC), a primeira sensação é a de liberdade, de uma autonomia online, visto que o sentimento de proteção faz com que o falar e fazer através da máquina se torne mais fácil. Sobre este tema, as estudantes disseram:

*Atrás do computador, atrás do celular é muito mais fácil de falar e de fazer. Então talvez tu possa se sentir com uma autonomia online que você realmente não tem, mas por estar protegido, digamos assim, é mais fácil. Sobre se expressar, ajuda tanto positiva como negativamente porque pode ajudar a expressar um preconceito, alguma coisa que tem dentro de ti que não deveria estar, porque né? Mas pode também ajudar expressar o que tu sente, como você está. (Estudante 3, EC, 31/05/2019)*

*Acho que a gente consegue se expressar mais usando as redes sociais, tipo a gente consegue ter um pouco mais de liberdade porque a gente tá por trás, se a gente for repreendido a gente só vai lá, ignora e deu. Não é que nem estar assim frente a frente que é uma coisa mais complicada. (Estudante 1, EC, 31/05/2019)*

Portanto, pelo olhar das entrevistadas, a rede é o local ideal para os jovens expressarem seus sentimentos visto o caráter anônimo, onde o julgamento e a repreensão são

apagados através de um clique. Será que o medo está relacionado com a (falta de) autonomia? Sobre a dificuldade de expressarem seus sentimentos pessoalmente, cara a cara com o outro, apontaram o medo, a insegurança e a falta de empatia dos outros como inibidor da autonomia. O depoimento da Estudante1 nos faz refletir que ao não ter confiança e autonomia, e apagar as mensagens negativas, o diálogo pode se dissipar. E nesse movimento de apagar, cada vez mais vão se polarizando os discursos e as bolhas cada vez mais nos excluindo uns dos outros. Essa seara da (in)comunicação pode fazer com que a intolerância se propague cada vez mais.

Entretanto quando pensamos em buscar alternativas que promovam o resgate dos valores humanísticos através do empoderamento, pensando especificamente a sala de aula e tendo consciência de que esse espaço é determinado dentro de um formato que torna a formação dos sujeitos um grande desafio, temos tentado fazer diferente. Para a Professora, os desdobramento dos debates desenvolvidos nas atividades propostas pelo Escola Mundo, tornou

*possível perceber como algumas questões que levantamos nunca havia sido pensada por alguns deles e, neste sentido, acredito que a tomada de consciência é o primeiro passo para uma educação para a cidadania. (Professora, QP, 09/05/2019)*

Dentre os desafios está “no trabalho com os estudantes, no sentido de construir juntos a dimensão da formação para a cidadania, sem que haja uma organização a priori” (Professora, QP, 09/05/2019). Nesse sentido, quando questionadas sobre outra forma de promover autonomia em sala de aula, a Estudante2 respondeu,

*Tem que ser uma atividade que proponha certa liberdade, certa independência em cada respostas, né? Eu acho que os debates que a gente fazia com a Professora, eles geravam isso porque era a tua fala, sabe? Então tu tinha que falar o que tu achava sobre tal assunto, independentemente do que os outros pensavam. Então, acho que as pessoas conversando e debatendo era uma autonomia maior. Acho que atividades com tomada de decisões elas te dão uma autonomia. Mesmo que seja um pouco forçado, tipo tu tem que fazer aquilo, mas tem que tomar uma decisão, tem que ser autônomo naquela hora. (Estudante 2, EC, 31/05/2019)*

Nota-se que tanto na fala da Professora como na da estudante, atividades que tragam o debate, a tomada de decisão sobre um assunto ou um tema, podem proporcionar o gosto e o hábito pela discussão como exercício de resgate da autonomia, elemento necessário no processo de empoderamento dos jovens estudantes. Diante dessa problemática analisada aqui sobre a autonomia, percebemos que a questão da autoridade do professor expressa pelo seu poder na avaliação das atividades pode colocar em risco a própria proposta de uma educação hacker. Tal questão precisa ser trabalhada para o sucesso de uma experiência assim.

## 5.2. Autoria

O autor é aquele que produz, cria, é original. O conceito de autoria no contexto de sala de aula resumidamente significa o estudante revelar uma construção e/ou ideia sua elaborada a partir do contexto daquele momento.

Nas observações das ações desenvolvidas na escola, um episódio nos chamou a atenção. De acordo com o Registro de Observação, do dia 28/09/2018, a Pesquisadora 5 relatou a criação de uma brincadeira paralela à atividade proposta, que aconteceu assim:

*durante a dinâmica de integração (Fala que eu te escuto) foi solicitado que os estudantes escrevessem hashtags (#) que fossem importantes e que fizessem sentido para eles. Havia muita agitação. Alguns estudantes colaram um pedaço de etiqueta na frente da cabeça e passaram de testa em testa, falando batata-quente. Já começam a explicar a # antes dela (Pesquisadora 2) terminar de explicar que o outro não pode falar nada. A etiqueta andou metade do círculo, mais oi menos. Alunos com etiqueta colada na testa, como enfeites. Coraçõezinhos, estrela e etc. Eles não conseguem se manter na proposta. Via de regra, fazem a atividade em quartetos. Uma dupla interferindo no diálogo da outra. Chego a ficar na dúvida se já está valendo. Pesquisadora 1 e 2 pedem para o círculo de dentro girar para mudar duplas como planejado, o que melhorou a escuta e a realização da atividade. (Pesquisadora 5, RO, 28/09/2018)*

Esse episódio evidenciou a criatividade de alguns estudantes durante o momento apresentado. Indo na contramão da proposta inicial, esse grupo de estudantes foi original e trouxe, ainda que somente para o seu grupo, uma nova proposta a partir da colaboração e produção coletiva daquele contexto. Entendendo que isto pode ser considerado autoria, a situação foi apresentada às jovens entrevistadas. Entretanto a resposta da Estudante2 nos deixou bem intrigadas uma vez que ela afirmou:

*Então, acho que sempre acontece isso quando a gente é obrigada a fazer alguma coisa. Ou a gente faz ok ou a gente faz, mas fazendo alguma outra coisa, sabe? Sempre tem uma proposta pra desviar do caminho que era pra ter sido. (Estudante2, EC, 31/05/2019)*

*Não era pra ter acontecido no momento, mas acabou sendo porque foi uma coisa que os próprios alunos criaram no meio de uma atividade que não era o objetivo. Não era o momento certo pra aquilo, mas acabou sendo, eu acho. (Estudante3, EC, 31/05/2019)*

Esse relato nos leva a pensar se, diante de situações que não gostariam de estar poderiam ser propulsoras da autoria para os estudantes desta escola? Avançando nessa direção, para ser autor precisaríamos estar incomodados para criarmos algo novo? Esta autoria identificada como subversão da ordem dada, pela autoridade na atividade (neste caso os pesquisadores), poderia ser entendida e incorporada na atividade da docência a ser avaliada?

Contudo, estes momentos geralmente são evitados, tanto por professores como estudantes. Isto é, talvez fosse importante valorizar os momentos de inquietude, de angústia, de inconformismo para dar o gatilho no processo criativo.

Apesar de esse episódio ter nos demonstrado uma fagulha das oportunidades de ser autor, outros desafios foram expostos durante as atividades. De acordo com o RO, atividade realizada no dia 05/10/2018 consistiu em dar prosseguimento à leitura dos posts de boas práticas com o objetivo de elaboração dos próprios projetos de boas práticas. Pudemos verificar que os estudantes pouco se utilizaram da autoria em relação às TIC como evidenciado a seguir.

Durante o momento de elaboração dos projetos, em sala de aula, os jovens estudantes foram divididos em duas salas, devido à grande quantidade de estudantes e para que pudessem ficar mais à vontade. Juntaram-se aos seus respectivos grupos para iniciar um esboço de como seria feito o trabalho. Esse momento foi desafiador, pois ocorreu uma situação inesperada. Nesse dia, de acordo com o Registro de Observação da Pesquisadora 2, os estudantes estavam bem agitados porque queriam participar da apresentação de trabalho de uma colega intercambista, que estava acontecendo simultaneamente no auditório da escola. Entretanto, a Professora não podia liberá-los e, sendo assim, ficaram bem chateados. Tentaram inclusive negociar solicitando que a Professora e a Pesquisadora 1 passassem as orientações e eles fizessem em casa. Como a resposta foi negativa, o “Clima fica tenso, não querem se juntar, não querem agrupar: chateados, bravos, começam a bater as cadeiras” (Pesquisadora 2, RO, 05/10/2018).

Com o intuito de resgatar o objetivo da atividade, a campanha, a Professora questionou aos estudantes: “*O que podemos fazer para combater as violências nas redes sociais? Que tipo de campanha vocês pensariam?*” (Pesquisadora 2, RO, 05/10/2018). A Professora lembrou a eles a primeira atividade, dos posts violentos que geraram respostas violentas, e procurou promover nos jovens a reflexão sobre combate à violência.

Após a fala da Professora foi dado um tempo para que eles pudessem discutir sobre como o trabalho seria feito. De acordo com o Registro de Observação da Pesquisadora 5,

*Muito desânimo e apatia para colocar a mãos à obra. Alunos dizem que nunca sofreram violência na internet diretamente. Isso parece distanciá-los da ação, desinteresse. “Mó difícil”, diz estudante sobre a proposta. (Pesquisadora 5, RO, 05/10/2018)*

Visto que muitos dos estudantes não estavam envolvidos com a atividade, a Pesquisadora1 foi ao encontro dos grupos para verificar qual seria a dificuldade. Uma das estudantes falou “*eu quero fazer, mas não sou criativa*” (Pesquisadora 5, RO, 05/10/2018). Entretanto, enquanto um grupo de estudantes faziam uma live<sup>9</sup> com outro grupo que estavam na outra sala, ainda houve outro grupo que se comunicava através de um grupo no whatsapp criado naquele instante “*Eles conversam por ali o tempo todo, acho. Difícil acessar a conversa espontânea deles!*” (Pesquisadora 5, RO, 05/10/2018). Durante todo o tempo dessa proposta de elaboração dos trabalhos, os estudantes,

*não parecem compreender que poderiam criar a partir do que gostam e dos usos que fazem da rede. A Professora fala: “não é você que gosta de videogame?” Aluno: “Ahhhh...”. Isso é meio geral. Os alunos que estavam fazendo live com a outra turma estavam “sem ideias”. (Pesquisadora 5, RO, 05/10/2018)*

Diante dos registros de observações, das pesquisadoras do Comunic, pôde-se verificar a dificuldade dos estudantes em enxergarem as diversas possibilidades de serem autores a partir daquilo que eles já fazem uso. Ainda que os estudantes estejam imersos na Cultura Digital e utilizem diversos tipos de mídias, quando o assunto acontece em sala de aula parece que eles não conseguem fazer esse link. Se restringe ao uso instrumental, em grande parte expositivo, como uma linguagem oficial da educação escolar, enquanto fora da escola conhecem e utilizam os recursos em outras formas de comunicação e linguagem. O desafio ainda é fazer com que os estudantes deixem de ver esses dois espaços, escola e mundo, como contextos separados e distintos.

Esse aspecto havia sido apontado pelo questionário pré-diagnóstico através dos resultados. No que diz respeito a questão do espectador: o percentual de respostas foi de 86% dos estudantes que se sentiam um espectador. No que dizia respeito às questões sobre o “Para quê você se conecta na internet”, em uma ordem decrescente de prioridade, os estudantes elencaram a importância nessa ordem: para me comunicar com meus amigos e familiares; para escutar música; para assistir filmes e séries; para fazer tarefas do colégio; para ler contos ou romances; escrever em blogs e outros sites de outras pessoas; fazer vídeos; escrever em blogs e outros sites próprios; participar de ações políticas; criar músicas; e outra.

Essa “falta” de criatividade pode estar relacionada à forma como ainda hoje a escola pensa as TIC como “recursos auxiliares ou animadores da educação” (PRETTO, 2017, p. 42)

---

<sup>9</sup> Facebook Live é um recurso de streaming dentro da plataforma, que permite transmitir um vídeo ao vivo para o seu público através do perfil pessoal ou de uma página.

o que leva a uma utilização preferencial, por professores e estudantes, como instrumento para a mesma velha forma de fazer educação: exposição mais performática de conteúdos. As outras formas de apropriação, mesmo fazendo parte do repertório dessas pessoas, não são compreendidas como possíveis, ou mesmo “autorizadas”, na escola. Por isso “essas tecnologias precisam se constituir em obstáculos construtivos e desafiadores para a criação” (PRETTO, 2017, p. 42).

De encontro com o pensamento de Nelson Pretto, a Professora traz a sua inquietação quando expõe, através do questionário de reflexão sobre as suas experiências nas ações realizadas, que:

*Identificar o papel das TIC neste processo tem sido o maior desafio para mim, uma vez que eu tenho grande resistência tanto no uso das tecnologias na minha vida pessoal, como também no uso dela no espaço da sala de aula.[...] a inserção das TIC no trabalho em sala de aula ainda é algo que eu preciso "forçar" para que aconteça. [...] No que diz respeito ao uso de tecnologias e o desenvolvimento de uma consciência crítica para o uso das mesmas, ainda observo que preciso avançar e que este é o meu maior desafio. (Professora, QP, 09/05/2019)*

A resposta remonta aos desafios que são postos à docência na cultura digital. Enquanto sujeito em processo contínuo de formação, que busca a conscientização de como as relações estão postas no contexto contemporâneo, a Professora da nossa pesquisa demonstra os dilemas postos aos docentes neste momento e que, todavia, esse é um processo gradual. As mudanças pedagógicas provocadas pela integração de TIC na educação não são poucas, e elas vão sendo incorporadas pouco a pouco, até que uma real mudança de paradigma possa acontecer. De modo que a nossa análise vai de encontro ao que a Professora apontou em sua fala identificando o seu desafio como um desenvolvimento, um caminho, que ela deve estar atenta para avançar.

O papel das TIC na autoria também foi citado nas respostas das estudantes na entrevista coletiva. Quando questionadas sobre o papel das mídias em relação à autoria, todas foram unânimes e responderam: “*Quem usa rede social tem o teu perfil e tu tem ali pra ti postar sabe?*” (Estudante2, EC, 31/05/2019); ou “*Falar o que quiser*” (Estudante1, EC, 31/05/2019). Essas respostas nos revelaram como a questão da autoria está muito ligada em apenas você conseguir expor seus pensamentos e sentimentos na rede. Ainda que isso tenha sido uma grande conquista, e seja nesse novo espaço comunicacional das conexões da qual surgem novas formas de “estar juntos”, nessa perspectiva é preciso estar atento ao que é alertado por Martín-Barbero (2014, p. 125) de que a escrita “acaba por inserir-se em um *habitus* reduzido e instrumental”.

Agora temos que dar mais um passo em direção a transformar a escola e seu sistema educacional, que hoje se concentra na distribuição de informações, em fazer com que o seu olhar se expanda através de processos formativos que compreendam as novas linguagens contemporâneas (PRETTO, 2017). A Professora abordou essa questão durante o seminário de avaliação ao dizer que foi:

*Interessante perceber que mesmo o tempo todo a gente falando da mídia, que a mídia faz parte do dia a dia deles, muitos dos projetos não tinham a mídia como recurso. [...] Como a gente faz com que os estudantes entendam a mídia como um espaço e não como uma ferramenta, dentro do contexto da sala de aula? Porque eu tenho certeza que na vida deles, eles entendem como um espaço, mas quando transfere para a sala de aula, volta aquele quadrado que é uma ferramenta pra ser trabalhado o conteúdo em sala de aula. (Professora, SA, 10/12/2018)*

Pela fala da Professora, fica evidente que essa ponte entre escola e mundo fora da escola precisaria ser pautada na escola, como conteúdo e como prática na formação para a cidadania no mundo contemporâneo. Por causa das implicações da cultura digital na vida cotidiana das pessoas, é preciso que se expanda a capacidade de leitura em seu sentido mais amplo, que inclua uma leitura de mundo como a “leitura dos códigos de programação dos computadores; a leitura das imagens que circulam de forma frenética pelas redes e pelas ruas; a leitura do corpo, cada vez mais preso a *gadgets* eletrônicos; e a leitura do ambiente, cada vez mais destruído, aqui, ali e acolá” (PRETTO, 2017, p. 52-53).

No dia da apresentação dos trabalhos, em 19/10/2018, o relato da Professora evidenciou todo o esforço em trazer a discussão no âmbito das mídias. Em especial sobre as violências realizadas nesse espaço, além da dificuldade dos estudantes compreenderem sua imersão na cultura digital e trazer para o contexto da escola essas possibilidades. Na sua reflexão posterior a Professora trata da questão nesta fala sobre as ações propostas pelos estudantes não estarem direcionadas para as mídias:

*Nos questionamos quanto ao fato de nem todos os projetos estarem relacionados com as mídias, embora toda a discussão anterior tenha se dado sobre as violências ocorridas nas redes sociais. (Professora, SA, 10/12/2018)*

Entretanto, a mesma chama a atenção para uma situação de um grupo que teve a ideia de criar o Jogo da Conscientização<sup>10</sup> que, conforme o Registro de Observação da Pesquisadora 2, consistia em um vídeo interativo na qual tinha o objetivo de fazer com que o jogador pensasse em suas escolhas/attitudes, pois todas elas tinham uma consequência. A ideia

---

<sup>10</sup>Inspirado no jogo interativo do Chaves. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=3cPPhQeLXC0>

era disponibilizar algumas histórias para que o jogador pudesse escolher e ver como reagiria, de forma mais agressiva ou gentil e, conseqüentemente, ser guiado às conseqüências de sua ação. A intenção era conscientizar os jogadores de acordo com o que acontece com ele e com as pessoas envolvidas. Os estudantes pensaram mais na forma do que no conteúdo. Não foram específicos sobre quais seriam as temáticas abordadas no vídeo, o foco estava em mostrar as conseqüências às ações.

Esse registro vai de encontro a percepção da Professora (SA, 2018) que salientou a preocupação em não ter trabalhado o conteúdo de Direitos Humanos antes da aplicação da atividade e que isso pode ter sido a razão pelas quais as ações realizadas pelos estudantes ficassem apenas no senso comum resultando em frases prontas retiradas das mídias.

Entretanto, apesar da ideia incrível dos estudantes do grupo em criar um jogo acabaram não conseguindo concretizar a proposta devido à falta de tempo, já que a entrega estava prevista para a semana seguinte, inclusive a Professora falou que:

*o menino adorava jogo e ele elaborou um projeto mirabolante de montar um jogo! Só que é impossível montar um jogo de uma semana pra outra. O projeto dele foi muito grande, ambicioso e depois se deu conta de que não daria conta, né? (Professora, SA, 10/12/2018)*

Portanto, aqui mais uma vez observamos como os envolvidos se sentem restringidos pelo formato de como o sistema escolar está organizado em estruturas pouco flexíveis. A crítica compreende todo esse sistema fragmentado em disciplinas de 45 minutos em alguns poucos encontros por semana, um tempo controlado e que oculta o real conteúdo de uma “proposta educacional que tem como horizonte a educação em valores” (HORTA, 2000, 127). Ainda que ideias surjam e os incentivos tenham criado uma curiosidade de ir atrás da concretização, não foi possível. E quantas ideias mirabolantes e maravilhosas já foram abafadas pelo simples fato de não enxergarem que era possível concretizá-las?

### 5.3. Diálogo

Partimos do pressuposto que o diálogo é o propulsor da problematização do conhecimento em sua realidade concreta na qual se gera e sobre a qual incide. Para melhor compreendê-la, explicá-la e transformá-la, é que este elemento torna-se fundamental para o processo de empoderamento.

Nesse sentido, tendo como demanda a falta de respeito às diferenças e como referência a educação em direitos humanos, a professora elaborou o Plano de Ação (2018),

que tinha como objetivos específicos: promover a leitura crítica das mídias; criar espaços inclusivos de fala; promover ações positivas de respeito às diferenças. Diante disso, elaboramos atividades que promovessem o diálogo em sala de aula. Em apenas dois momentos específicos trouxeram aula expositiva com slides. No primeiro encontro, no dia 14/09/18, para trazer algumas informações para abranger o tema e assim gerar a problematização e no último encontro, no dia 19/10/18, para a apresentação dos projetos elaborados pelos estudantes.

Como propulsor de tomada de consciência de suas realidades, o diálogo é o momento onde ocorre o encontro de diversos olhares sobre uma mesma temática. Quando realizado de uma forma respeitosa, o diálogo pode gerar debates que proporcionam reflexões importantes para a consciência crítica dos sujeitos sobre o mundo e seu lugar nele. Esse movimento de ouvir o outro que possibilita a discussão corajosa de sua problemática, que adverte para o que está posto na sociedade e que encoraja os estudantes a serem curiosos e questionadores. Uma educação crítica tem como pressuposto criar oportunidades para fomentar este tipo de diálogo dentro das salas de aulas. O relato da Estudante<sup>3</sup> reconhece a importância do diálogo:

*Eu acho que o diálogo é importante pra acontecer o empoderamento porque é no diálogo que se troca experiência e troca conhecimento [...] te ajuda a crescer, mesmo sendo uma parada que tu concorda ou não [...] Então tu vai poder debater com uma pessoa do porquê tu não concorda. (Estudante 3, EC, 31/05/2019)*

Entretanto, as estudantes problematizam que muitas vezes é difícil estabelecer o diálogo, como apontam nas falas abaixo:

*Eu gosto do diálogo. [...] mas às vezes é difícil estabelecer um diálogo com as pessoas, sabe? Acho que em sala de aula ainda não é tão fácil [...] Mas às vezes, dependendo do tema, a pessoa não quer falar, sabe? Sei lá, se sente aflita, com medo enfim não tem muito conhecimento, mas eu acho que o diálogo pode ajudar a resolver essas coisas. (Estudante 2, EC, 31/05/2019)*

*Mas na sala de aula a gente não tem muito espaço pra fazer muitos diálogos, são em algumas aulas e o tempo é muito curto. Acho que é o que dificulta um pouco as coisas. Porque assim a maioria das matérias tem professores que chegam lá e só querem passar o conteúdo deles e pronto! E aí tem outros professores que dão oportunidade da gente falar, expor a nossa opinião. (Estudante 1, EC, 31/05/2019)*

Quando o diálogo não acontece, não há oportunidade para ocorrer a problematização sobre os temas, os estudantes não se sentem fazendo parte daquela realidade. A aula se transforma em uma educação de massa, na qual é baseada no “depósito” de conhecimento e este tipo de educação já se encontra ultrapassada. Portanto, o diálogo com o outro tem que ser constante independente da disciplina.

Sobre o fato das TIC serem bastantes presentes na vida dos estudantes participantes do Conexão Escola Mundo, questionou-se a elas se ajudavam ou atrapalhavam na concretização do diálogo, sobre o que as respostas foram:

*Eu acho que tá mediano porque ao mesmo tempo em que tem pessoas que sabem dialogar na internet, tem pessoas que elas simplesmente vão lá e são totalmente agressivas e ficam bombardeando os outros. (Estudante 1, EC, 31/05/2019)*

*Eu acho que as pessoas estão atrás de uma tela, sabe? Então à vezes o que eu falar não importa porque eu não vou ser punido se eu falar isso. À vezes o diálogo não acontece do jeito que deveria acontecer, sabe? Ao mesmo tempo em que ele facilita tu conseguir se comunicar com uma pessoa que não tá aqui agora, às vezes ele não é tão esclarecido e é interpretado de outra forma. (Estudante 2, EC, 31/05/2019)*

As estudantes evidenciam que as TIC proporcionam uma facilidade maior para conversar com aqueles que não estão tão próximos. Entretanto, o diálogo não ocorre na forma como problematizado anteriormente. A forma de falar nas redes digitais, como apontado pelas estudantes, é muitas vezes violento e não reflexivo. A disputa dos discursos gira em torno de reafirmar aquilo que entendemos como verdade absoluta e não na problematização para a tomada de consciência para a realidade. Solicitamos que elas nos dessem algumas sugestões de como proporcionar uma abertura maior ao diálogo em sala de aula e mais uma vez os debates e as conversas foram citados como a melhor forma de dialogar e aprender no coletivo. Porém, de acordo com as entrevistadas, isso não acontece em todas as disciplinas, como relataram:

*Eu acho que com essas disciplinas é mais difícil. Às vezes a gente consegue ter um diálogo com a professora de matemática, mas não necessariamente sobre a matéria dela, sabe? É sobre um negócio totalmente aleatório, tipo, à parte do que ela ensina. Mas acho que é difícil, sabe? Ter um diálogo sobre elétrons. (Estudante 2, EC, 31/05/2019)*

*Porque é mais dentro de uma caixinha, tu tá aprendendo teorias e leis que vão ser aplicadas, mas não tem uma grande abertura pra diálogo e debate desse tema, porque é uma coisa que tá ali e já foi comprovado que tá assim e sei lá, tipo questões mais abertas como a gente tava agora falando na aula de Filosofia sobre a razão e como essa razão pode ser entendida, pode gerar um debate maior porque as opiniões vão ser divergentes. (Estudante 3, EC, 31/05/2019)*

Esse posicionamento das estudantes nos remete a questionar em relação ao preconceito com as disciplinas consideradas mais “duras” e a formação dada a esses professores. Para elas, essas disciplinas não oportunizam uma abertura a uma aprendizagem através de uma realidade vivida pelos estudantes, pois não geram diálogos reflexivos. Nos remete ao que Freire (1980) problematizava sobre essa postura do professor ao abordar a

realidade como algo estático, sem vida, estranho à realidade experimentada pelos estudantes e sendo assim, somente possui um caráter de “enchê-los” de conteúdo e sem sentido (FREIRE, 1980).

#### 5.4. Protagonismo

Como vimos, o protagonismo, abarca compreender a participação do sujeito na sociedade. Resumidamente, o sujeito deve ser consciente e esclarecido de estar em uma situação, querer dela participar, entender o seu papel ativo e, por fim, buscar agir.

Sobre esse atributo, constatamos que os estudantes, em um primeiro momento, participaram de forma condicionada pela nota, como já discutimos anteriormente como isso pode ser um problema. Observamos que em outros momentos eles conseguiram romper os limites para a autonomia e avançaram no seu protagonismo. Para elucidar esses momentos que oportunizaram este elemento vamos trazer à luz alguns episódios marcantes.

Na atividade do dia 05/10/2018 estava planejado para que os estudantes fizessem as leituras dos posts de boas práticas e começassem o planejamento do trabalho final. Contudo, foi um dia atípico, como já descrevemos anteriormente, pois os estudantes estavam bem agitados e muito falantes porque queriam participar de outra atividade fora da sala e a Professora não os liberou. Sobre esse momento, vale uma outra análise no que se refere ao protagonismo. O clima ficou tenso, não quiseram se agrupar, demonstravam ter ficado chateados e bravos, não estavam prestando atenção, bateram as cadeiras, falaram que não queriam fazer a atividade, inclusive um dos estudantes falou em alto e bom tom “Não vou fazer porra nenhuma!”.

Esse momento demonstrou que os estudantes decidiram se rebelar contra a decisão da professora de não liberá-los. Desta forma, agiram de forma não esperada, verbalizando palavrões e não contribuindo para a atividade proposta para aquele dia, como forma de protesto frente à situação. O fato de terem se colocado contra a determinação da Professora, apesar da condição da nota e da sua autoridade, poderia ser entendido como uma participação que não é influenciada por agentes externos e sim é consciente e ativa na realização do seu interesse?

Outro agravante da situação, de acordo com as estudantes, foi o fato da separação dos grupos nesse dia. A atividade previa que após a leitura dos posts não violentos e da problematização desse primeiro momento, os estudantes se agrupariam de acordo com a

escolha dos grupos. Pelo olhar das estudantes, ao serem questionadas sobre esse episódio, elas falaram que foi uma ação geral do coletivo, como bem apontou a Estudante1,

*Acho que foi pelo coletivo. Porque tava todo mundo chateado pela questão de não poder ir lá ver o Intercambista na apresentação e também teve a questão de, além da gente não poder ver o intercambista na apresentação, pessoal ficou mais indignado ainda porque o grupo foi sorteado. (Estudante 1, EC, 31/05/2019)*

Pela fala da Estudante 1 que chama para uma ação coletiva da turma, poderíamos dizer que o protagonismo individual desencadeou em um protagonismo coletivo, o qual teve também como catalisador a questão do sorteio dos grupos. A forma como foi feita essa (não) escolha levou as estudantes a levantarem a questão de sempre passarem pela situação de serem separadas dos colegas que mais possuem afinidade. Sobre esse posicionamento, as estudantes dialogaram e demonstraram a sua compreensão ao dizer que:

*É porque eu tenho na minha cabeça que professor gosta de sortear grupo justamente por separar a “panelinha” e mudar o nome das pessoas que vão estar nos mesmos grupos mas eu não lembro muito bem como aconteceu essa situação. Eu não sei se a gente tinha montado os grupos e aí sobrou pessoas e depois ela decidiu sortear. [...] Porque tu não pode fazer trabalho com quem tu quer? (Estudante 3, EC, 31/05/2019)*

Esse relato nos mostrou mais uma vez a importância de estar junto de seus colegas. Ainda que a Professora se preocupe em incluir os estudantes que haviam “sobrado”, a vontade de escolha deles não foi acolhida. Pelo próprio olhar da professora foi um grande desafio visto que “depois uma das desculpas para não conseguir fazer o projeto como queriam teve a ver com a própria equipe” (Professora, AS, 2018). Ao remontarmos essa cena, a Estudante3 nos explicou o porquê de não terem participado da atividade, o que acarretou o boicote à aula:

*É que nesse dia específico, tipo eles passaram três meses com a gente e eles desenvolveram um trabalho durante esses três meses sobre onde a gente mora e sobre o que a gente estuda, e a gente queria ver porque a gente estava ali com eles há três meses. Então, tipo, a gente estava na expectativa de poder descer e aí quando disseram pra gente que não ia poder, daí a gente meio que ficou pô... e daí a gente entrou em sala e vocês ficavam falando e daí a gente ficava: pô não queria tá aqui!, eu queria tá lá embaixo e ver o que tá acontecendo. A gente ficava pensando na atividade que estava acontecendo lá embaixo, a gente não tava realmente me sala [...] Não que a atividade estava ruim ou que a gente não estava interessada, porque nos outros dias a gente participou pelo menos razoavelmente, mas naquele dia a gente não queria estar ali naquele momento. Daí acho que a gente ficou meio assim, tipo pô não queria tá aqui! (Estudante 3, EC, 31/05/2019)*

O relato acima nos provoca a reflexão em relação a esse momento importante da apresentação dos intercambistas, para os jovens estudantes, fez com que eles não quisessem

estar ali. A resposta foi o desânimo dos estudantes, a não realização da discussão em sala de aula. A proposta de eles começarem a elaborar um esboço do trabalho final deu lugar a ficarem entretidos no celular individualmente. Sobre isso, perguntamos: o que faz com que os se engajem verdadeiramente nas propostas? Foi o momento que as entrevistadas trouxeram muitas contribuições para responder a esta questão sobre o que promove a participação dos estudantes:

*O assunto, o que tá sendo tratado, o jeito que tá sendo a aula. Muito difícil a gente participar da aula 07:30 da manhã com as janelas fechadas depois de ver um vídeo, a gente responder umas perguntas. Provavelmente metade da sala dormiu! Então o assunto e o que aquilo tem a ver com a nossa realidade também. Porque às vezes a gente fala muita coisa abstrata que a gente não vive ou que a gente vai ver naquele momento e depois não vai mais ver. Então o assunto é o que faz a gente ficar e participar. (Estudante 3, EC, 31/05/2019)*

*Acho que se a gente vivencia aquilo que a gente tá falando é mais fácil a gente se sentir representado e dizer: Poxa, se eu falar não vai ser tão estranho assim. Acho que é mais ou menos isso. (Estudante 1, EC, 31/05/2019)*

*[...] acho que quando o grande grupo participar, sabe? Eu acho que tem uma diferença muito grande às vezes quando tem três pessoas falando do que tipo mais de quinze. (Estudante 2, EC, 31/05/2019)*

Durante a entrevista coletiva a Estudante1 resgatou a participação dos estudantes no momento da apresentação dos posts violentos. Para ela, foi de grande relevância visto que a atividade incentivou a participação dos estudantes. Entretanto, a Estudante3, retorna a problematizar sobre a nota ao dizer que:

*a gente não pode dizer que não ou fingir que a nota não existe! Existe e no final do ano a gente tem que ter uma quantidade de pontos pra poder passar de ano, senão a gente vai ter que ficar mais duas semanas na escola. Não tem como dizer: Não...era porque a gente tava 100% interessado. A gente tava interessado sim porque foi uma dinâmica diferente, mas faz parte. A gente precisava da nota, então estava participando também pela nota. (Estudante 3, EC, 31/05/2019)*

Essa fala vai de encontro ao depoimento bem marcado da Professora no Seminário de Avaliação (2018) quando ela destacou o grande desafio de como fazer os estudantes “encararem o projeto a partir de uma lógica hacker na qual eles são autores desse processo não dentro de uma disciplina que tem que cumprir uma série de requisitos. Afinal eles vão ganhar uma nota no final do semestre e eles precisam passar de ano” (Professora, AS, 2018). Esse posicionamento demonstra a preocupação da Professora em fazer com que as participações sejam genuínas a ponto que não sejam pensadas em responder ou realizar algo

que corresponda a perspectiva do professor, mas que demonstre uma apropriação crítica dos estudantes perante aquele contexto, aquela discussão.

Tal retomada da reflexão sobre a avaliação como norteadora das ações em sala de aula nos remete a problematizar como se seria possível um protagonismo dos estudantes nesse contexto. Porque vimos que na prática ou eles estariam cumprindo uma tarefa organizada pelo professor ou estariam subvertendo este planejamento em forma de resistência e protesto. Como, então, o professor poderia deixar espaço em seu planejamento para que os estudantes tivessem autonomia e pudessem exercer o seu protagonismo? Tivessem liberdade de escolher querer participar, entender o seu papel ativo e, por fim, buscar agir sem que todas estas etapas estivessem determinadas a priori por um planejamento do Professor? Este é um desafio estrutural, que transcende o contexto analisado e precisaria ser considerado frontalmente na proposta de uma mudança de paradigma educacional para a educação hacker.

Ainda que o modelo tradicional de educação cumpra-se nas notas, as estudantes expuseram que existem muitas outras formas de serem avaliadas. Elas têm plena consciência de que não é uma nota que vai delimitar o seu conhecimento e que cada estudante tem diferentes formas de compreensão. Destacaram a possibilidade de serem avaliadas pelo seu desempenho, *“Por causa que a questão da nota pesa muito, então tipo ter além da questão de avaliação da nota, ter uma avaliação de como o aluno tá, tendo o desempenho dele”* (Estudante2, EC, 2019). Ao invés de uma simples nota, a sugestão da estudante foi de que a Professora pudesse descrever em que situações aqueles estudantes se destacaram, mostrando então as qualidades de cada um. Essa forma de avaliação pode potencializar uma educação que enxergue os jovens estudantes tendo a centralidade no humano e sua dignidade.

Sobre a forma como alguns professores conduzem suas aulas foi ponto de crítica das jovens estudantes, como podemos ver abaixo na continuação do diálogo durante a entrevista,

*As aulas dele dava pra ter uma discussão muito boa, só que o pessoal, ele (o professor) não ligava se a pessoa tava mexendo no celular ou o quê a pessoas tava fazendo. Então as pessoas tinham uma liberdade de não querer participar. Então, tipo, ah eu posso fazer o que eu quiser, não quero tá aqui mesmo, então vou pegar e ficar mexendo no celular, ficar fazendo outra coisa e não vou assistir a aula. (Estudante 1, EC, 31/05/2019)*

*Só que essa liberdade nem sempre vinha pro bem. Tipo, ele fazia isso porque não quer se incomodar. Ele tá ali dando a aula dele e ele tá fazendo as coisas dele. Não queria se incomodar com o fato do aluno estar mexendo no celular. Então ele vai mandar a pessoa pra fora e vai pegar o celular, então ele não queria isso, sabe? Só que daí muitas vezes os alunos não tem consciência de que era isso que ele tava falando. Ele não tava falando simplesmente: “Mexam no celular!” E acabavam perdendo a aula ou acabavam atrapalhando porque, ou ficam no celular ou ficam falando e aí atrapalham a discussão. (Estudante 3, EC, 2019)*

*Às vezes como a pessoa é incentivada, porque às vezes a pessoa não se sente muito incluída como ela tá ali e tipo, às vezes acaba não se sentindo legal pra falar e têm pessoas também que tem vergonha do que os outros vão pensar, de ser repreendida, essas coisas todas. Então, eu acho que isso também dificulta um pouco e eu acho que o incentivo deveria ajudar um pouco. (Estudante 1, EC, 31/05/2019)*

O incentivo da qual elas pontuaram resgata o quanto o estímulo criativo do professor pode ser propulsor da curiosidade. Sob o ponto de vista delas, como mediador das discussões, o professor também deveria estar comprometido com essa outra educação que possibilita a construção de ambos os sujeitos presentes. Como bem aponta Martín-Barbero (2014), ainda que as TIC estejam presentes no cotidiano da escola e sejam o lugar onde os jovens estudantes estão, é preciso resgatar o espaço de sala de aula como local das práticas de cidadania e quem sabe assim a instituição educativa, pode reconstruir sua capacidade de socialização. Para o autor,

*Cortar o arame farpado dos territórios e disciplinas, dos tempos e discursos, é a condição para compartilhar, e fecundar mutuamente, todos os saberes, da informação, do conhecimento e da experiência das pessoas; e também as culturas com todas as suas linguagens, orais, visuais, sonoras e escritas, analógicas e digitais (MARTÍN-BARBERO, 2014, p. 120)*

Ainda que as estudantes indiquem outros aspectos para a participação dos estudantes em sala de aula, a questão da nota, que a todo o momento vem à tona, ainda é o fator que condiciona todos os atributos do processo de empoderamento, como bem vimos anteriormente ao abordar a autonomia, a autoria e agora na questão do protagonismo.

É necessário não esquecer que a premissa da educação gira em torno de formar sujeitos para a cidadania, democracia e o respeito a todos os direitos. Entretanto, para que isso ocorra, é imprescindível gerar práticas educacionais participativas e dialógicas em que a relação prática-teoria-prática seja trabalhada e o cotidiano escolar esteja incutido da vivência dos direitos humanos (HORTA, 2000).

Sobre esse desafio, a Professora expôs o seu desejo em envolver outras pessoas e professores, para além da sua disciplina, visto que essa outra perspectiva de educação não se dá de forma isolada. Na comparação do seu projeto de ação no Ensino Médio com as outras professoras dos Anos Iniciais, onde há menos professores e disciplinas a fragmentar os tempos e espaços escolares, a Professora relatou a dificuldade de não ter a turma envolvida de maneira mais integrada no Projeto, como destacou:

*porque não depende só de nós, que esse projeto seja encarado como uma coisa para além desse espaço curricular da disciplina. [...] Estarem duas professoras na*

*mesma série, trabalhando juntas, no projeto de forma transversal na turma, esse caráter interdisciplinar cria pra elas, possibilita esse olhar, pro projeto, menos disciplinador. Porque no nosso caso, ele tá dentro da MINHA aula da Sociologia exclusivamente. [...] O professor de língua Portuguesa, o de História e o de Geografia não estão nem sabendo do que está acontecendo.* (Professora, SA, 10/12/2018)

Essa discussão procurou elucidar o desafio de como fazer com que esse fio condutor perpassasse algumas disciplinas comuns daquela série e como poderia também fazer, de acordo com a Professora: *“essa costura e essa desconstrução de que é só da disciplina tal pra ganhar nota e passar de ano e etc.”* (Professora, AS, 2018). Nesse sentido, ela entende que é desafiador, mas não impossível, visto que apontou o interesse desse envolvimento por parte dos colegas docentes: *“Há um interesse de haver um diálogo maior entre os professores do 2º ano e não acontece muitas vezes exclusivamente por causa do tempo”* (Professora, AS, 2018).

Durante a análise dos registros de observação, notou-se diversos momentos que cabem aqui um destaque. Esta turma em especial havia um estudante diagnosticado com Transtorno do Espectro Autista (TAE). Sua participação nas atividades foi acompanhada de um bolsista auxiliar e em alguns momentos a professora precisou se ausentar para acompanhar o estudante fora de sala de aula. Antes mesmo de adentrarmos na sala de aula, a Professora havia nos informado que este estudante talvez não participasse de forma coletiva, pois ele tinha dificuldade de se manter na proposta com pessoas que ele não conhecia, com uma sala muito cheia, que o barulho o deixava irritado, que deveríamos ter essa precaução.

Houve um replanejamento para garantir momentos de vínculo e integração deste estudante na atividade. Dos cinco encontros, dois foram marcados por momentos nos quais o estudante demonstrou-se extremamente autônomo, autor, protagonista e que dialogou muito durante as atividades. No decorrer das atividades, houve um momento de debate na qual a professora trouxe a questão do combate às violências ao contexto da sala de aula, provocando nos estudantes da turma a reflexão sobre as suas próprias práticas com relação à inclusão deste colega com transtorno do espectro autista. Como mostra o RO da Pesquisadora 4, que resgata a fala da professora:

*Se a gente tivesse que fazer uma campanha de práticas nas redes sociais de combate ao discurso de ódio, racismo, homofobia, de desconstrução da violência, o que precisa? Fazer com o que as pessoas pensem e reflitam se a minha ação faz algo que toca a emoção dela. E a primeira pessoa que eu queria que a gente pensasse em incluir é uma que está aqui (aponta para o lugar que o estudante4 senta) e que não cumpre a normativa. Eu não estou culpando vocês porque é difícil sim. Mas se a gente consegue entende-lo. Será que isso compete a nós?* (Pesquisadora 4, RO, 21/09/2018)

Ao explicitar o quanto é difícil aceitar uma pessoa que não condiz com a normatividade, a Professora solicitou a empatia dos estudantes para entendê-lo. Este caso foi trazido para problematização junto às estudantes na entrevista coletiva, que esclareceu alguns pontos. Perguntamos às estudantes se o comportamento e o protagonismo demonstrado por este estudante, ainda que bem pontual, foi provocado pela proposta do Projeto Escola Mundo, que procurou trazer outra forma de experimentar a educação em direitos humanos na sala de aula. Na perspectiva delas:

*Acho que sim. Porque se ele podia se expressar e não estava sendo repreendido por isso, ajudou bastante, sabe? Ele tinha muito conflito na aula de matemática com a professora, sabe? Ele falava alguma coisa, ela ia lá e falava 'fica quieto' ou 'presta atenção' ou 'senta no seu lugar'. E aí ele tentava de novo, sabe? Ter um diálogo, questionar e ela 'não, não, não'. Então acabava irritando ele, sabe? (Estudante 2, EC, 31/05/2019)*

*É, ele gostava muito de questionar e não gostava quando ele não tinha uma resposta coerente que fazia sentido na cabeça dele. Tipo, se ele tava mexendo na cadeira e a professora falasse: 'Pára!' e ele: 'Porque?' e ela falasse só: 'Pára!' ele não ia querer, ele ia continuar mexendo na cadeira. E é isso que eu disse, a Professora tinha uma maneira diferente de lidar com ele. (Estudante3, EC, 31/05/2019)*

Entendemos que a Professora teve uma atitude coerente ao Projeto, que educar em direitos humanos pressupõe considerar a vida cotidiana como referência permanente na ação educacional. As falas das estudantes demonstraram que o formato, como as atividades foram conduzidas, pode oportunizar abertura para que todos os estudantes pudessem se sentir à vontade e ter uma participação real do debate gerado em sala de aula.

Outra problematização que foi suscitada durante a entrevista foi em relação ao acolhimento desse estudante em questão. Elas comentaram que existem alguns desafios em compreender como lidar com algumas deficiências e síndromes já que ainda é visto como tabu e é pouco falado sobre isso em sala de aula, como podemos verificar nos depoimentos abaixo:

*Eu acho que a maior dificuldade, acho que pra todo mundo que às vezes não conhece alguém que tem alguma síndrome, é saber lidar, sabe? Porque mesmo que a gente entende e que tenha empatia, a gente não consegue lidar. E a gente sabe que não é 100% culpa nossa porque, por exemplo, às vezes a gente tava na aula e ele parava a cada dois minutos. Então, às vezes, a gente ficava irritado, que a gente só queria continuar tendo aula, mas a gente tinha que entender. Então, eu acho que é difícil lidar e ele também, porque era uma turma nova pra ele. Ele tinha que se acostumar com a gente, a gente tinha que se acostumar com ele e a gente tinha que viver em harmonia, sabe? Às vezes a gente não sabe lidar! E eu acho que os próprios professores têm isso, sabe? Porque a Professora conseguia fazer um diálogo entre ele e a gente. Mas tem professor que não! Tem professor que fingia que ele nem existia. Isso reflete nele, reflete na turma, porque não dá pra fingir que*

*não existe! E é uma instituição que abre vaga pra alunos especiais, porque os professores não sabem lidar? Não se esforçam pra lidar e não são professores novos, que estão aqui há um ano. São professores que estão há 10, 15 anos e o Colégio sempre teve isso. (Estudante 2, EC, 31/05/2019)*

*Eu acho que também deveriam explicar mais pra turma como que é a reação desses alunos, porque este estudante era bem hiperativo. E a gente simplesmente chegou assim no começo do ano, a turma tava toda mudada, porque os alunos foram todos misturados e chegou este estudante, a gente não sabia como lidar com ele porque ele era hiperativo e a gente até perdia a paciência com ele por conta dessas coisas que a Estudante 2 falou. E não foi explicado! Quem foi que explicou pra gente, como este estudante realmente era, foi a Professora. Porque ninguém falou sobre isso, a gente pedia pro Coordenador do Colégio pra ver se conversava com a turma sobre isso e ele dizia que não podia falar sobre o assunto. (Estudante1, EC, 31/05/2019)*

*Tem que falar, sabe?!!!! Tipo não precisa chegar e falar de um jeito com termo pejorativo. Mas tem que explicar porque às vezes a gente se depara com algo que não está acostumado e a gente tem que saber lidar, entende? (Estudante2, EC, 31/05/2019)*

A partir das falas das jovens estudantes, a reflexão que se faz é de que a escola ainda consiste em ser um espaço homogeneizador, através do discurso da igualdade, quando a diversidade passa a ser vista como “diferente”. Ainda que muito já se tenha avançado, como pontuou a Estudante2 através das cotas para pessoas com deficiências existentes no CA, há de se problematizar como esses estudantes são realmente inseridos nas relações sociais que permeiam a comunidade escolar e familiar.

A Educação em Direitos Humanos não pode ser limitada a uma perspectiva assistencialista, de resposta imediata. Deve estimular o compromisso com o outro, o reconhecimento das diferenças e a sua dignidade. Nesse sentido, ao trazer a ressignificação dos direitos humanos diante do contexto de uma diversidade cultural, Boaventura Santos nos presentia ao dizer que: “temos direito a ser iguais quando a diferença nos inferioriza; temos direito a ser diferentes quando a igualdade nos descaracteriza” (BOAVENTURA SANTOS, 2016, p. 18).

O protagonismo juvenil como um atributo que pode estimular a participação social dos jovens, e que faz parte do processo de empoderamento, contribui para o desenvolvimento individual e coletivo através da formação de pessoas mais comprometidas socialmente, com valores de solidariedade e respeito, que buscam agir na perspectiva de transformação na sociedade. Promover processos e espaços que despertem nos jovens estudantes a consciência e o sentimento de responsabilidade pela vida em sociedade é o grande desafio imposto.



## CAPÍTULO VI - CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente dissertação de mestrado, intitulada **Educação em Direitos Humanos e Conexão Escola Mundo: desafios e oportunidades do processo de empoderamento juvenil** abordou questões desencadeadas ainda na Graduação em Serviço Social. A partir do anseio em compreender os fenômenos sociais que compreendem a temática das juventudes, da cultura digital e da educação em direitos humanos, que abarcam nosso cotidiano, a pesquisa configurou-se em um estudo aprofundado em torno dessa problemática.

A inserção desta pesquisadora na Pós-Graduação em Educação (PPGE) da UFSC possibilitou o acesso ao grupo de Pesquisa Comunic que oportunizou a aproximação e discussão sobre os assuntos relevantes da contemporaneidade e fizeram vivenciar momentos de construção e desconstrução desta pesquisadora, tanto no âmbito pessoal como profissional. Foi através desse processo contínuo que iniciamos o primeiro esboço desta pesquisa.

Concomitantemente à minha entrada no Comunic o projeto “Conexão Escola-Mundo: espaços inovadores de formação cidadã” tomou forma e saiu do papel. Um projeto ousado e feito por diversos pesquisadores, nacionais e internacionais, que vislumbraram, a partir do contexto violento e intolerante mediado pelas TIC, experimentar outra forma de se fazer educação, uma educação pautada nos direitos humanos. Em parceria com o Colégio de Aplicação da UFSC essa proposta vem sendo realizada.

Durante a construção das ações previstas no Escola-Mundo surgiram diversos debates que desenvolveram alguns questionamentos, dentre eles: o que os jovens compreendem por educação? E por Direitos Humanos? Eles enxergam a escola como um espaço para a formação cidadã? Essas perguntas nos fizeram ir em busca do aporte teórico. Com a justificativa de investigar o empoderamento dos jovens estudantes, a escola, a educação em direitos humanos na prática e as TIC, nos deparamos com diversos autores e pesquisas que possibilitaram enxergar como o campo estava tratando essa temática.

A partir da pesquisa bibliográfica realizada no banco de teses e dissertações da CAPES (2014-2018), da qual se utilizou as seguintes palavras-chave: “formação dos sujeitos”, “Educação em Direitos Humanos”, “empoderamento” e “ensino médio”, foram excluídos trabalhos que não possuíam os jovens do ensino médio na temática e procurou-se concentrar os estudos que tinha a escola como campo de estudo na área da Educação. Sendo assim, chegamos a quatro trabalhos, que nos mostraram que os espaços de paz e cidadania,

com base nos Direitos Humanos para a garantia da dignidade humana, ainda encontram-se de uma forma muito tímida nas escolas. (FONSECA, 2015). Mas ainda que timidamente, quando trabalhado na perspectiva de uma educação pautada nos direitos humanos, no grupo pesquisado ocorreu uma renovação do repertório dos sentidos e ancorado um novo significado para os direitos humanos e sendo assim, se insistiu na relevância da educação em direitos humanos nas escolas (OLIVEIRA, 2015). O “sucesso” está relacionado à afetividade entre educadores e educandos e diante disso, se faz um dos fatores de maior importância. Outro ponto importante destacado foi em relação ao ensino/aprendizagem dos jovens na qual destacaram que esse processo, feito através de práticas pedagógicas diferenciadas, somente tem sentido quando o professor considera a realidade dos estudantes e realiza um diálogo a partir de uma escuta sensível para que assim consiga falar *com* eles e não *para* eles (MINUSSI, 2015). Quando existe uma disciplina com formação para os Direitos Humanos instituída no curriculum, identificou-se a dignidade humana como fundamento dos direitos humanos referindo-se às condições mínimas de existência humana (aspectos biológicos e sociais) e associaram esses direitos à liberdade de expressão no sentido democrático de ser ter escolhas e para além do entendimento dos direitos humanos como direitos e deveres, uma parte dos estudantes, reconheceram que a sociedade ainda prioriza um modelo ideal de ser humano e posicionaram-se criticamente, demonstrando que,

os conhecimentos adquiridos provocaram reflexões no sentido de reconhecer os direitos humanos nesses dois casos. Isso indica que essas temáticas necessitam de mais debates para que seres humanos sejam reconhecidos na sua igualdade e diferença, não no sentido de exclusão, mas articulando-as [...] (SÁ, 2014, 134)

Em todos os trabalhos pesquisados, o contexto da cultura digital não foi levado em consideração. Compreendendo que estes jovens estão imersos nessa cultura que alterou a forma de se comunicar, ser e estar no mundo, fomos provocados a investigar esse contexto. Desta forma, chegamos ao âmago desta pesquisa de dissertação que buscou averiguar a partir da pergunta inspiradora: Qual é a **potencialidade da Educação em Direitos Humanos pela ética hacker para promover o empoderamento dos jovens estudantes?** Teve como **objetivo geral**: investigar o processo de empoderamento dos jovens estudantes durante uma experiência de Educação em Direitos Humanos pela perspectiva hacker através do “Conexão Escola Mundo” no Colégio de Aplicação – UFSC. E dentre os **objetivos específicos** estiveram: Participar de ações que impulsionem a educação em direitos humanos com TIC a partir dos planos de ações construídos de forma colaborativa; e analisar, através dos diferentes

olhares (estudantes, professores e pesquisadores), os desafios e oportunidades para a promoção do processo de empoderamento juvenil, geradas pela experiência vivida no Escola-Mundo.

Dentre os teóricos utilizados e que contribuíram nesta pesquisa destacamos: ABRAMO (1997, 2008, 2014); DAYRELL (2001, 2003, 2007); MILTON SANTOS (2009); CANCLINI (2008, 2010); CASTELLS (2003, 2015, 2017); FREIRE (1983, 1992, 1996); MARTÍN-BARBERO (2014); PRETTO (2008, 2011, 2018); BOAVENTURA SANTOS (1997, 2002, 2013, 2016); CANDAU (2000, 2008, 2010, 2013) SACAVINO (2000); LAPA, F. (2016, 2018); FORTUNATI (2014); entre outros.

Com auxílio da teoria assumimos o conceito de empoderamento, em nossa pesquisa, como sendo um processo gradual, individual ou coletivo, que leva em consideração os diversos contextos em que se insere o sujeito. Os empoderados conseguem, através de uma visão crítica da realidade oportunizada pela conscientização das desigualdades de poder, fomentar a habilidade de ação através de organização e mobilização que visem romper com a lógica da dominação e assim promover a transformação social.

Para que pudéssemos investigar a existência desse processo em contextos práticos da educação em direitos humanos elegemos, ainda que tenhamos a consciência de que não se esgotam nesses apresentados, alguns principais elementos que deveriam ser considerados em qualquer pesquisa sobre o tema, tais como: a autonomia, a autoria, o diálogo e o protagonismo. Mas como promover estes elementos, e o empoderamento, na escola a partir da educação em direitos humanos?

A partir disso, nos dedicamos a acompanhar uma turma do ensino médio e analisar atividades que tinham a intencionalidade de promover a educação em direitos humanos com TIC e o empoderamento juvenil. A análise pautou-se em identificar se seria possível constatar estes elementos, e, quando ocorressem, analisar os desafios e oportunidades que poderiam ser apontados pelos envolvidos: professora, estudantes, pesquisadores do Comunic.

Partindo-se de uma abordagem qualitativa, de um estudo de caso único dessa experiência, a coleta de dados ocorreu no período 2018-2019. A metodologia da pesquisa buscou, através da análise de conteúdo, colocar em diálogo as diferentes vozes. Para tanto se utilizou fontes como: registros das observações (RO), relatório parcial das professoras (RP), questionário para as professoras sobre a reflexão das ações (QP), registro em vídeo do seminário de avaliação (SA), entrevista coletiva para estudantes (EC), além do questionário de diagnóstico (QD) e do plano de ação individual da Professora (PA).

Em síntese, na análise apresentada apontamos que, para que o processo de empoderamento dos jovens estudantes aconteça, é preciso que a educação permita aos empoderados desenvolver a autonomia, a autoria, o diálogo e o protagonismo. Sendo assim, destacamos alguns resultados.

Na autonomia, pudemos observar a preponderância da avaliação como norteadora das ações na sala de aula, o que condiciona a liberdade e livre escolha dos estudantes sempre em relação à autoridade do professor. O modelo de educação que valoriza o desempenho individual e que exige, de professores e alunos, sempre se pautarem por esta produtividade foi denunciado como o principal desafio. Ainda que reúnam-se esforços para transformá-la em uma relação mais horizontal, entre professor e estudante, ainda sim estará pautada na nota e estarão sujeitos à vontade de outra pessoa, às regras e normas de conduta impostas de forma top down. Muito se espera que essas juventudes tenham uma postura autônoma, mas a estrutura institucional não proporciona as oportunidades para tal.

Por mais que as juventudes tenham protagonizado diversas lutas e reivindicações e os estudos tenham avançado na direção da perspectiva de sujeitos de direitos, ainda hoje, para sociedade os jovens não são porque serão. Sempre considerando um futuro próximo são vistos como aqueles que necessitam serem guiados e deste modo verifica-se uma relativa autonomia.

Outro ponto importante apontado na análise diz respeito ao domínio sobre seus assuntos pessoais. Quando os estudantes trazem exemplos reais do que acontece no seu cotidiano eles se posicionam, se sentem seguros para expor suas demandas. Ainda de acordo com os dados, as mídias sociais são vistas como o local ideal para os jovens expressarem seus sentimentos visto o caráter anônimo, onde o julgamento e a repreensão são apagados através de um clique. O medo, a insegurança e a falta de empatia dos outros foram relacionados com a (falta de) autonomia.

Destacou-se as atividades com tomadas de decisão sobre um assunto ou um tema. Acredita-se que podem proporcionar o gosto e o hábito pela discussão como exercício de resgate da autonomia, elemento necessário no processo de empoderamento dos jovens estudantes.

Sobre a autoria identificou-se que o processo criativo dos jovens vem acompanhado de situações que os tiram da zona de conforto. Quando se encontram em momentos que não gostariam de estar, são originais e criativos para subverter aquela situação. Defendemos que momentos de inquietude, de angústia, de inconformismo devem ser vistos como propulsores do processo criativo. Por outro lado, ao analisarmos a autoria em relação às TIC, verificamos

a dificuldade dos jovens estudantes, em enxergarem as diversas possibilidades de serem autores a partir daquilo que eles já fazem uso.

Assim, o problema em relação a autoria é fazer com que deixem de enxergar esses dois espaços como contextos fragmentados e distintos. Presume-se que a falta de criatividade, citada por uma das estudantes, possa estar relacionada à forma como ainda hoje a escola pensa as TIC como um acessório capaz de atrair a atenção dos estudantes para a educação. Essa autoria ainda está muito atrelada ao fato de expor sentimentos e pensamentos na rede, o que reduz ao seu uso apenas instrumental.

A respeito do diálogo destacou-se a sua importância pelo fato de permitir, quando feito de uma forma respeitosa, diversos olhares para um mesmo objeto. No diálogo não há a necessidade de todos concordarem, nem se moldarem a um discurso. O verdadeiro ato de dialogar com o outro busca o respeito, mesmo na divergência. Sendo assim é através do diálogo que se impulsiona a tomada de consciência de suas realidades. Os debates foram citados como uma forma de oportunizar o diálogo entre estudantes e professores. Entretanto, em certas disciplinas o diálogo muitas vezes não ocorre e não oportunizam uma abertura a uma aprendizagem através de uma realidade vivida pelos estudantes.

A forma de falar nas redes digitais foi ressaltada como um obstáculo, pois geralmente é violento e não reflexivo. As pessoas buscam, através da disputa dos discursos, reafirmar aquilo que entendem como sendo a verdade absoluta. Os discursos de ódio e a intolerância acabam se intensificando e transformando aquele que não pensa igual em inimigo. Também foi apontada a facilidade de poder apagar algo que não estejam de acordo. Essas situações demonstraram o quanto às pessoas têm se distanciado uma das outras e por isso é importante resgatar espaços que promovam o encontro com o outro através de uma comunicação não violenta e da empatia.

Em se tratando do protagonismo, notou-se ainda que timidamente, os jovens estudantes transcenderam os limites condicionados pela nota e avançaram em seu protagonismo. Esse momento ocorreu quando se colocaram contra a determinação da Professora, de forma consciente e ativa, quando não foram liberados para participarem da apresentação do colega intercambista. Portanto participações genuínas que demonstrem uma apropriação crítica dos estudantes ainda é uma dificuldade, visto que na prática ou eles estariam cumprindo uma tarefa organizada pelo professor ou estariam subvertendo este planejamento em forma de resistência e protesto. Ressaltamos, portanto que este é um

impedimento estrutural, que transcende o contexto analisado e precisaria ser considerado frontalmente na proposta de uma mudança de paradigma educacional.

Educar em direitos humanos pressupõe considerar a vida cotidiana como referência permanente na ação educacional. Essa premissa pode oportunizar abertura para que todos os estudantes, inclusive aqueles que possuem algum tipo de síndrome ou deficiência, possam desenvolver todos os atributos que fazem parte do processo de empoderamento.

Por fim, tentamos evidenciar, em tempos sombrios, fagulhas de possibilidades de transformação da ordem estabelecida. A pesquisa não teve a pretensão de se tornar um manual de respostas prontas, mas instigar novas reflexões e problematizações. Apesar dos desafios terem sido consideravelmente mais evidentes que as oportunidades, ainda sim, reforçamos a contribuição da Educação em Direitos Humanos na construção de caminhos possíveis para a formação de sujeitos empoderados, comprometidos com o coletivo e com a cultura de paz. Portanto a necessidade de se criarem e cultivarem espaços que promovam essa perspectiva pela ética hacker *para* e *com* as juventudes nas escolas.

## REFERÊNCIAS:

- ABRAMO, Helena W. Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 5/6, p. 25-35, maio/dez. 1997.
- \_\_\_\_\_. Condição juvenil no Brasil contemporâneo. In: ABRAMO, Helena Wendel; BRANCO, Pedro Paulo Martoni (Orgs.). **Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2008. p. 37-72.
- ABRAMO, Helena Wendel; BRANCO, Pedro Paulo Martoni (Orgs.). **Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2008.
- ALVES, J.A. Lindgren. A declaração dos direitos humanos na pós-modernidade. 2006. Disponível em: [http://egov.ufsc.br/portal/sites/default/files/a\\_declaracao\\_dos\\_direitos\\_humanos\\_na\\_pos-modernidade.pdf](http://egov.ufsc.br/portal/sites/default/files/a_declaracao_dos_direitos_humanos_na_pos-modernidade.pdf). Acesso em: 15 set. 2018
- ANDRÉ, M. Questões sobre os fins e sobre os métodos de pesquisa em educação. In: Revista Eletrônica de Educação, v. 1, n. 1, set. 2007
- ARIÈS, Philippe. História social da infância e da família / Philippe Ariès : Dora Flaksman. – 2ª ed. – Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.
- BANAJI, S; BUCKINGHAM, D. The civic web: young people, the Internet and civic participation / by Shakuntala Banaji and David Buckingham. The John D. and Catherine T. MacArthur Foundation series on digital media and learning. MIT Press, Cambridge, MA, USA. 2013. 187p
- BAÑO, R. Apatia y sociedad de masas en la democracia chilena actual. FLACSO - Chile, Nueva Série. 1997
- BARBERO, J. M. **A comunicação na educação** / Jesús Martín Barbero; tradutoras Maria Immacolata Vassallo de Lopes e Dfane Melo. – São Paulo: Contexto, 2014
- BARBIER, René. A pesquisa-ação na instituição educativa/ René Barbier; tradução: Estela dos Santos Abreu; Maria Wanda Maul de Andrade. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. 1985. 280 p.
- BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo/ Laurence Bardin; tradução: Luis Antero Reto; Augusto Pinheiro. São Paulo : Edições 70, 2016. 279 p. Disponível em: <https://madmunifacs.files.wordpress.com/2016/08/anc3a1lise-de-contec3bado-laurence-bardin.pdf>. Acesso em: 24 fev. 2019
- BAUER, Martin W. Análise de Conteúdo Clássica: uma revisão. Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático. / Martin W. Bauer, George Gaskell (editores) ; tradução de Pedrinho A. Guareschi. – 6. ed. Petrópolis, RJ : Vozes, 2007.
- BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988, 292 p.

\_\_\_\_\_. Lei nº 12.852, de 5 de agosto de 2013. *Estatuto da Juventude*. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2013/Lei/L12852.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12852.htm). Acesso em: 25 nov. 2018

\_\_\_\_\_. Lei nº 8069, de 13 de julho de 1990. *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Disponível em: <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/91764/estatuto-da-crianca-e-do-adolescente-lei-8069-90>. Acesso em : 23 set. 2017

\_\_\_\_\_. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos: 2008. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2009. 76 p.

\_\_\_\_\_. Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-3) / Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República - rev. e atual. - Brasília : SDH/PR, 2010

BRUM, Eliane. Cotidiano de exceção: como lutar pela democracia aprendendo sobre a tirania. *El País, Brasil*, 29 mai. 2017 [online]. Disponível em: [https://brasil.elpais.com/brasil/2017/05/29/opinion/1496068623\\_644264.html](https://brasil.elpais.com/brasil/2017/05/29/opinion/1496068623_644264.html). Acesso em: 27 mar. 2018

CALLIGARIS, Contardo. **A adolescência**. São Paulo, Publifolha – Coleção Folha Explica. 2000.

CANCLINI, Néstor G. **Leitores, espectadores e internautas** / Nestor García Canclini ; tradução Ana Goldberger. – São Paulo : Iluminuras, 2008. 94 p.

\_\_\_\_\_. **Consumidores e cidadãos: conflitos multiculturais da globalização** / Néstor García Canclini; tradução Maurício Santana Dias. 8 ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2010. 228 p.

CANDAU, Vera M. F. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. *Revista Brasileira de Educação*, v.13, n. 37, jan./abr. 2008.

\_\_\_\_\_. Identidade latino-americana e globalização. In: *Educar em direitos humanos: construir democracia/ Vera Maria Candau (org.), Suzana Sacavino (org.)* – Rio de Janeiro: DP&A, 2000.196p.

CANDAU, Vera M. F.; RUSSO, K. Interculturalidade e educação na América Latina: uma educação plural, original e complexa. *Diálogo Educacional*, v. 10, n. 29, p. 151-169, 2010.

CANDAU, Vera M. F; SACAVINO, Suzana B. Educação em Direitos Humanos e formação de educadores. *Rev. Educação* (Porto Alegre impresso), v. 36, n. 1, p. 59-66, jan./abr. 2013

CARBONARI, Paulo César. **Realização dos Direitos Humanos**. Passo fundo: IFIBE, 2006.

\_\_\_\_\_. *Direitos Humanos: sugestões pedagógicas*. 2ª ed. rev. e ampl. Brasília: IFIBE, 2014.

\_\_\_\_\_. A formação do sujeito de direitos humanos pela educação: bases ético-filosóficas da educação em direitos humanos. **Revista Conjectura: Fil. Educ.**, Caxias do Sul, v. 20, n. especial, p. 14-38, 2015.

CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil: o longo caminho**/José Murilo de Carvalho. – 11ª ed.- Rio de Janeiro: Civilização Moderna, 2008.

CASTELLS, Manuel. A sociedade em rede: do conhecimento à política. **In:** A sociedade em rede: do conhecimento à ação política / CASTELLS, Manuel; CARDOSO, Gustavo (Orgs) Conferência promovida pelo Presidente de República. Centro Cultural de Belém, 4 a 5 mar., 2015

CASTELLS, Manuel. **A galáxia da Internet: reflexões sobre a internet, os negócios e a sociedade.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2003. 243p.

\_\_\_\_\_. **Redes de indignação e esperança: movimentos sociais na era da internet**/ Manuel Castells; tradução Carlos Alberto Medeiros. – 2. Ed. Ver. E atual. – Rio de Janeiro: Zahar, 2017. 293p.

CETIC. Pesquisa TIC Kids On-line Brasil 2017 – Pesquisa sobre o uso de Internet por crianças e adolescentes no Brasil 2017. Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (Cetic.br) do Comitê Gestor da Internet no Brasil (CGI.br). São Paulo: 2018. Disponível em:

[https://cetic.br/media/analises/tic\\_kids\\_online\\_brasil\\_2017\\_coletiva\\_de\\_imprensa.pdf](https://cetic.br/media/analises/tic_kids_online_brasil_2017_coletiva_de_imprensa.pdf).

Acesso em: 27 set. 2018

COLUCCI, Isabel C. **Internet e educação: aproximações inspiradas pelos movimentos sociais articulados em rede para a formação dos sujeitos.** 2015. 188 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. Disponível em:

<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/169317/338099.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 28 de set. 2018

COMPARATO, Fábio Konder. A nova cidadania. **Lua Nova**, São Paulo, n. 28-29, p. 85-106, Abril. 1993. Disponível em:

<[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-64451993000100005&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-64451993000100005&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em 19 Fev. 2019.

DAYRELL, Juarez. A escola faz juventudes? reflexões em torno da socialização juvenil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p.1105-1128, out. 2007.

\_\_\_\_\_. O jovem como sujeito social. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n.24, p.40-52, set./dez. 2003.

\_\_\_\_\_. **A música entra em cena: o rap e o funk na socialização da juventude em Belo Horizonte.** 2001. 412f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.

DORNELLES, José R. W. O desafio da Educação em Direitos Humanos. In: **Cadernos Nueva América**, Rio de Janeiro, 1998, n. 78, p. 10-13.

DUARTE, Rodrigo. Teoria crítica da indústria cultura. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

FANTIN, Mônica. A escola e a cultura digital: os usos dos meios e os consumos culturais de professores. Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação **XXXII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação** – Curitiba/PR. 2009. Disponível

em: <http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2009/resumos/R4-2302-1.pdf>. Acesso em: 30 de set. 2018

FEENBERG, A. O que é filosofia da tecnologia? Disponível em: [https://www.sfu.ca/~andrewf/Feenberg\\_OQueEFilosofiaDaTecnologia.pdf](https://www.sfu.ca/~andrewf/Feenberg_OQueEFilosofiaDaTecnologia.pdf). Acesso em: 24/01/2018

FERREIRA, Aurélio B. H. Novo Dicionário da Língua Brasileira. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

FONSECA, Júlio C. P. da. EDUCAÇÃO BÁSICA, VIOLÊNCIA E DIREITOS HUMANOS: A CULTURA DA PAZ EM PERSPECTIVA. 2015. 180 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Oeste de Santa Catarina, Joaçaba. Disponível em: <http://observatorioedhemfoc.hospedagemdesites.ws/observatorio/wp-content/uploads/2018/05/Julio-Cesar-Pozo-da-Fonseca.pdf>. Acesso em: 28 de set. 2018

FORTUNATI, Leopoldina. Media between power and empowerment; can we resolve this dilemma? The Information Society, v. 30, n. 3, p. 169-183, 2014.

FREIRE, Paulo. Extensão ou comunicação? Tradução de Rosisca Darcy de Oliveira / prefácio de Jacques Chonchol, 7ª ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1983. 93 p.

\_\_\_\_\_. Extensão ou comunicação. 10 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992. 93 p.

\_\_\_\_\_. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. 165 p.

GASKELL, George. Entrevistas individuais e grupais. Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático. / Martin W. Bauer, George Gaskell (editores) ; tradução de Pedrinho A. Guareschi. – 6. ed. Petrópolis, RJ : Vozes, 2007.

GIL, Antonio C. **Como Elaborar um Projeto de Pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

\_\_\_\_\_. **Métodos e técnicas de pesquisa social**/ Antonio Carlos Gil. - 6. ed. - São Paulo: Atlas, 2008. 200 p.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo escolar**. [online]. 2017. Disponível em: <http://www.qedu.org.br/escola/222842-colegio-colegio-de-aplicacao-ufsc/sobre> . Acesso em: 20 out. 2018.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Estimativa Populacional** 2016. [online]. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?codmun=420540>. Acesso em: 13 dez. 2017

\_\_\_\_\_. **Panorama sobre a população estimada em 2017**. [online]. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sc/florianopolis/panorama>. Acesso em: 12 jan.2018.

KEMP, Simon. Digital in 2018. [Online]. 2018. Disponível em: <https://hootsuite.com/pt/pages/digital-in-2018>. Acesso em: 21 ago. 2018.

KIRWAN, B.; AINSWORTH, L.K. A guide to task analysis. 2005.

KOERICH, Vânia A. M. **Formação de professores para apropriação crítica de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação**. 2018. 200 p.. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

LAFER, Celso. **A reconstrução dos Direitos Humanos**: um diálogo com o pensamento de Hanna Arendt. São Paulo: Companhia das Letras, 1999. 406 p.

LAPA, Andrea. Reflexões sobre a formação crítica em redes sociais. **In**: Debaixo para cima: política e tecnologia na educação. Tamara Tânia Cohen Egler (Org.) – 1ª ed. – Rio de Janeiro: Letra Capital, p. 179-198. 2014

\_\_\_\_\_. Formação de sujeitos em espaços sociais virtuais / organização Andrea Brandão Lapa, Andreson Lopes de Lacerda. - 1. ed. - Rio de Janeiro: Letra Capital, p. 179-198. 2018.

\_\_\_\_\_. As redes sociais na internet e a colaborações mediadas para a formação humana. 2018. (no prelo)

LAPA, Fernanda. Clínica de Direitos Humanos: uma alternativa de formação em Direitos Humanos para cursos jurídicos no Brasil. 2014. Tese (Doutorado em . Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Disponível em:

<https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/16134/1/Fernanda%20Brandao%20Lapa.pdf>. |Acesso em: 12 de set. 2018

LAPA, Fernanda B.; RODRIGUES, Horácio W. Educação em Direitos Humanos: marcos legais e (in)efetividade. **Revista Direitos Sociais e Políticas Públicas (UNIFAFIBE)**. Vol. 4, n. 2, 2016. ISSN 2318-5732. Disponível

em: <http://www.unifafibe.com.br/revista/index.php/direitos-sociais-politicas-pub/article/view/158>. Acesso em 12/04/2018.

LAPA, Fernanda; GUSSO, Luana C. S.; SOUZA, Sirlei. Direito humano à educação (art. 26 na DUDH): os desafios para implementar uma educação em Direitos Humanos no Brasil. **In**: **Revista DiÁLOGO**, Canoas, n. 39, p. 119-132, dez. 2018. Disponível em:

<https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/Diálogo/article/view/5222/pdf> Acesso em: 15 Fev.de 2019

LARROSSA, Jorge B. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**. n. 19. Jan/Fev/Mar/Abr. 2002. p. 20-28.

LAKATOS, Eva M.; MARCONI, Maria A. **Metodologia Científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

\_\_\_\_\_. Fundamentos de metodologia científica / Marina de Andrade Marconi, Eva Maria Lakatos. - 5. ed. - São Paulo : Atlas 2003.

LUCINDA, Maria da C. Direitos Humanos no ensino médio: uma experiência. **In**: Educar em direitos humanos: construir democracia/ Vera Maria Candau (org.), Suzana Sacavino (org.) – Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p. 158-167

MARGULIS, Mário; URRESTI, Marcelo. La juventude es mas que una palabra. **In** Margulis, M. *La juventude es mas que una palabra: ensayos sobre cultura y juventude*. Buenos Ayres, Biblos. 1998.

\_\_\_\_\_ . La juventude es más que una palabra. Error!  
 Marcador no definido. 2006 Disponível em:  
[http://perio.unlp.edu.ar/catedras/system/files/mario\\_margulis-la-juventud-es-mas-que-una-palabra.pdf](http://perio.unlp.edu.ar/catedras/system/files/mario_margulis-la-juventud-es-mas-que-una-palabra.pdf) Acesso em: 18/06/2018.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**/ István Mészáros ; [tradução Isa Tavares]. – 2.ed. – São Paulo : Boitempo, 2008. 126p.

MINUSSI, Valéria P. **Sentidos da escola para jovens estudantes do ensino médio diante de práticas pedagógicas diferenciadas: um estudo de caso**. 2015. 157 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Rio Grande do Sul. Disponível em:  
<https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/7229/MINUSSI%2C%20VALERIA%20PEREIRA.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 15 mar. 2018

NORRIS, P. Young people and political activism: From the Politics of Loyalties to the Politics of Choice? Report for the Council of Europe Symposium. 2003. Disponível em:  
<http://www.pippanorris.com>

NORRIS, P. The evolution of election campaigns: Eroding political engagement? Conference on Political Communications in the 21st. Century. 2004. Disponível em:  
<http://www.pippanorris.com>

OLIVEIRA, José L. **Representação sociais de estudantes do ensino médio sobre direitos humanos na escola**. 2015. 201 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba. Disponível em:  
[https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=3543447](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3543447). Acesso em: 13 de jan. 2018

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). Mais de 4 bilhões de pessoas terão acesso à Internet móvel até o fim de 2017, 02 ago. 2017. Disponível em:  
<https://nacoesunidas.org/mais-de-4-bilhoes-de-pessoas-terao-acesso-a-internet-movel-ate-o-fim-de-2017-diz-relatorio-da-onu/>. Acesso em 13 de dez. 2017.

ORTELLADO, Pablo. A ocupação de escolas é o filho mais legítimo de Junho de 2013. **Revista Instituto Humanitas Unisinos** [online]. Disponível em:  
 <<http://www.ihu.unisinos.br/entrevistas/555196-a-ocupacao-de-escolas-e-o-filho-mais-legitimo-de-junho-de-2013-entrevista-especial-com-pablo-ortellado>> Acesso em 13 de set. 2018

PACHECO, José. **Dicionário de valores** / José Pacheco. — 1. ed. — São Paulo: Edições SM, 2012.

PARISER, E. “Tenha cuidado com os ‘filtros-bolha’ online”. TEDTalks, **Youtube**, mar. 2011. Disponível em:  
 <[https://www.ted.com/talks/eli\\_pariser\\_beware\\_online\\_filter\\_bubbles?language=pt-br#t-71144](https://www.ted.com/talks/eli_pariser_beware_online_filter_bubbles?language=pt-br#t-71144)>. Acesso em: 30 out. 2017.

PERALVA, Angelina. O jovem como modelo cultural. **Revista Brasileira de Educação**. n. 5-6. Mai/Dez. 1997. P. 15-24

PEREIRA, Rita M. R. Pesquisa com crianças. In: Infância em pesquisa / Rita Maria Ribes Pereira, Nélia Mara Rezende Macedo (orgs.). – Rio de Janeiro : Nau. 2002. 264 p.

PIOVESAN, F. **Direitos humanos e o direito constitucional internacional**. 14. ed. São Paulo : Saraiva, 2013

PISCITELLI, Alejandro. **Ciberculturas 2.0: en la Era de las Máquinas Inteligentes**. Buenos Aires: Paidós. 2002

PRETTO, Nelson de L.; ASSIS, Alexandra. Cultura digital e educação: rede já! **In: Além das redes de colaboração: internet, diversidade e tecnologias do poder / Nelson de Luca Pretto, Sérgio Amadeu da Silveira (Org.) – Salvador, UFBA, 2008. 232 p.**

PRETTO, Nelson O desafio de educar na era digital: educações. **In: Revista Portuguesa de Educação**, vol. 24, núm. 1, 2011, pp. 95-118.

PRETTO, Nelson. *et al.* **Conexão Escola-Mundo: espaços inovadores para formação cidadã**. Projeto de Pesquisa submetido ao CNPQ. UFBA, 2018

RODRIGUES, Neidson. Educação: da formação humana à construção do sujeito ético. **In: Revista Educação & Sociedade**, ano XXII, nº 76, Out. 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v22n76/a13v2276.pdf> Acesso em: 02 Mar. 2019

RÜDIGER, Francisco. **As teorias da cibercultura: perspectivas, questões e autores/** Francisco Rüdiger. – Porto Alegre: Sulina, 2011. 319 p

SÁ, Neila M. de. Educação em Direitos Humanos no olhar do corpo discente de nível médio do IFPI – *Campus* Teresina Central. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale dos Sinos – UNISINOS, Centro de Ciências da Educação. 2014 149p.

SACAVINO, Suzana. Democracia e cidadania na nova ordem mundial globalizada. **In: Educar em direitos humanos: construir democracia/ Vera Maria Candau (org.), Suzana Sacavino (org.) – Rio de Janeiro: DP&A, 2000.196p.**

SANTOS, Boaventura S. Por uma Concepção Multicultural de Direitos Humanos. **In: Revista Crítica de Ciências Sociais**, nº 48, 1997, pp. 11-32.

\_\_\_\_\_. **A Globalização e as ciências sociais/** Boaventura de Souza Santos (Org.). – 2.ed. – São Paulo – Cortez, 2002. 572p.

\_\_\_\_\_. **Se Deus fosse um ativista dos direitos humanos**. São Paulo: Cortez, 2013

\_\_\_\_\_. **A difícil democracia: reinventar as esquerdas/** Boaventura de Souza Santos. – 1ª ed. – São Paulo : Boitempo, 2016

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal/** Milton Santos. – 18ª ed. – Rio de Janeiro: Record, 2009. 174p.

SARMENTO, Hélder. B. de M. **Violência e ética no cotidiano das escolas**/ Hélder Boska de Moraes Sarmento (Org.); Carlos Jorge Paixão; Cely do Socorro Costa Nunes. – Belém: Unama, 2009. 99p.

SHOR, Ira; FREIRE, Paulo. **Medo e Ousadia**: o cotidiano do professor. / Ira Shor, Paulo Freire; tradução de Adriana Lopez; revisão técnica de Lólio Lourenço de Oliveira – Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1986.

SCHUMPETER, Joseph. *Capitalism, Socialism, and Democracy*. Nova York/Londres, Harper &Brothers, 1942.

SENADO FEDERAL. **Promulgada Emenda Constitucional do Teto de Gastos Públicos** (2016). [online]. Disponível em:

<https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2016/12/15/promulgada-emenda-constitucional-do-teto-de-gastos>. Acesso em: 21/01/2018

SEVERINO, Antonio J. A pesquisa na pós-graduação em educação. In: **Revista Eletrônica de Educação**, v. 1, n. 1, set. 2007.

\_\_\_\_\_. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SOUZA, Candida; PAIVA, Ilana L. Faces da juventude brasileira: entre o ideal e o real. **Estudos de Psicologia**, 17(3), setembro-dezembro/2012, p. 353-360.

SPOSITO, M. P. Considerações em torno do conhecimento sobre juventude na área de educação. In: \_\_\_\_\_ (Coord.). **Estado do conhecimento**: juventude e escolarização. São Paulo: Ação educativa/INEP, 2000.

\_\_\_\_\_. Os jovens do Brasil: desigualdades multiplicadas e novas demandas políticas. In: Revista **Ação Educativa**, São Paulo: 2003.

SPOSITO, Marília; CARRANO, Paulo. Juventude e políticas no Brasil. DAVILA, O. (org.) **Políticas de juventude em América Latina: políticas nacionais**. Viña del Mar, CIDPA. 2003

UNESCO. Programa Mundial para Educação em Direitos Humanos – primeira fase. Brasília: Publicado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). 2006. Disponível em:

[http://www.dhnet.org.br/dados/textos/edh/br/plano\\_acao\\_programa\\_mundial\\_edh\\_pt.pdf](http://www.dhnet.org.br/dados/textos/edh/br/plano_acao_programa_mundial_edh_pt.pdf). Acesso em: 20 fev. 2019

\_\_\_\_\_. Programa Mundial para Educação em Direitos Humanos – terceira fase. Brasília: Publicado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). 2015. Disponível em:

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232922/PDF/232922por.pdf.multi>. Acesso em: 10 fev. 2019

Yin, Robert K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos / Robert K. Yin ; tradução: Cristhian Matheus Herrera. – 5. Ed. Porto Alegre : Bookman, 2015.





## ANEXO A - A árvore do problema

PROJETO EDUCAR DIREITOS HUMANOS – IDDH

Colégio de Aplicação/UFSC

20/06/2018 (14h as 16h)

UNIDADE 1 – Análise: A árvore do problema (60’)

Atividade: Trabalho em duplas e/ou trios (ex: por série) para identificar um desafio relacionado a direitos humanos na turma, buscando identificar suas causas e efeitos.

O objetivo da atividade é identificar e analisar um desafio prioritário para ser trabalhado na turma.

Parte A (20’)

A facilitadora fará o desenho de uma árvore, com raízes e copa. Em seguida, irá perguntar ao grupo quais são os desafios mais recorrentes na escola relacionados aos direitos humanos. Ao final, o grupo deverá escolher um desafio prioritário, que será escrito no tronco da árvore.

Parte B (20’)

Escolhido o desafio prioritário, a facilitadora irá perguntar quais são as causas e os efeitos desse desafio, escrevendo-os respectivamente no lugar das raízes e da copa da árvore.

Parte C (20’)

Após identificar as causas e os efeitos dos problemas, as/os participantes buscarão relatar alguma experiência pessoal concreta de educação em direitos humanos nas suas aulas, se existente.

UNIDADE 2 - Elaboração do plano individual (30’), apresentação (15’) e debate (15’)

Atividade: Elaborar o plano individual de uma prática concreta de educação em direitos humanos para sua aula que buscará lidar com os desafios prioritários apresentados.

Parte A (30’)

A facilitadora irá distribuir a ficha do plano individual a ser preenchida por cada participante.

Parte B (15’)

Cada participante apresentará em, no máximo, 2 minutos, seu plano individual.

Parte C (15’)

Haverá um debate para sugestões e críticas aos planos individuais apresentados.

2. Plano individual

Nome:

Escola:

1. Título da atividade (O que é?)

2. Disciplina/Série/turma participantes (Para quem?)

3. Objetivo da atividade (Qual é a mudança que você pretende?)

4. Descrição da atividade (Como quer fazer?)

5. Quais tópicos, questões, informações serão abordadas? (O que preciso saber?)
6. Quais materiais serão utilizados? (O que preciso ter?)
7. Data para execução da atividade (Quando?)

## ANEXO B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

Dados de identificação

Título do Projeto: “Conexão Escola-Mundo: espaços inovadores para formação cidadã”

Pesquisador Responsável: Andrea Lapa

Nome do participante:

Datadenascimento:

R.G.:

Responsável legal (quando for o caso):

R.G.:

Você está sendo convidado (a) para participar, como voluntário, do projeto de pesquisa “**Conexão Escola- Mundo: espaços inovadores para formação cidadã**” de responsabilidade da pesquisadora Andrea Lapa. Leia cuidadosamente o que segue e pergunte sobre qualquer dúvida que você tiver. Após ser esclarecido (a) sobre as informações a seguir, no caso aceite fazer parte do estudo, assinie ao final deste documento, que consta em duas vias. Uma via pertence a você e a outra ao pesquisador responsável. Em caso de recusa você não sofrerá nenhuma penalidade.

Declaro ter sido esclarecido sobre os seguintes pontos:

1. O projeto Conexão Escola-mundo propõe que a universidade e a escola estão juntas na vivência de uma proposta de formação de cidadãos para os direitos humanos através da imersão na cultura digital em uma perspectiva ativista de empoderamento, autoria e produção colaborativa. Diante de um cenário de intolerância e violência, reproduzido e difundido pelos meios digitais de comunicação, esta pesquisa tem por finalidade apresentar alternativas às políticas públicas e às práticas docentes para uma educação inclusiva e de igualdade de oportunidades com a integração de tecnologias digitais de informação e comunicação.
2. A minha participação nesta pesquisa consistirá em vivenciar atividades colaborativas de ação e reflexão dentro da escola. A metodologia de pesquisa prevê observação participante (onde os pesquisadores farão gravações de atividades e anotações em diários), entrevistas (agendadas previamente e conduzidas por pesquisadores), grupos focais (previamente agendados e conduzidos por pesquisadores e professores da escola). Uma parte deste estudo será feito na escola e poderei participar nas ações propostas se assim desejar. As atividades do projeto poderão ser gravadas em áudio e vídeo para facilitar a coleta e análise de dados, contudo, o anonimato e a confidencialidade estarão garantidos na publicação dos resultados das análises. Assim como os dados coletados nessa pesquisa não serão utilizados de nenhuma maneira na avaliação do meu rendimento e a não participação no projeto ou em alguma atividade vinculada a ele não acarretará em qualquer prejuízo. Estou ciente de que a participação é voluntária e poderá ser interrompida a qualquer momento.
3. Durante a execução da pesquisa poderão ocorrer riscos, principalmente quanto à falta de interesse e a desmotivação dos estudantes frente às atividades propostas. Para diminuir a chance desses riscos acontecerem, as crianças e jovens irão decidir quando e se desejam começar a atividade e, em qualquer momento durante a sessão, poderão sair ou parar, sempre que quiserem.
4. Ao participar desse trabalho estarei contribuindo para constituir um ecossistema favorável à formação de cidadãos para os direitos humanos na cultura digital, e que poderá ser incorporada às práticas pedagógicas nos contextos educativos formais e não formais, assim como estar contemplada na futura discussão da política pública brasileira em educação.
5. A minha participação neste projeto deverá ter a duração de no máximo três anos com a frequência de encontros quinzenais, de aproximadamente quatro horas, que ocorrerão no Colégio Aplicação ou nos espaços da universidade.
6. **Não terei nenhuma despesa ao participar da pesquisa e poderei deixar de participar ou retirar meu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar, sem sofrer qualquer prejuízo.**
7. Fui informado e estou ciente de que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, por minha

participação. No entanto, caso eu tenha qualquer despesa decorrente da participação na pesquisa, serei ressarcido.

8. Caso ocorra algum dano comprovadamente decorrente de minha participação no estudo, poderei ser compensado conforme determina a Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde.
9. Meu nome será mantido em sigilo, assegurando assim a minha privacidade, e se eu desejar terei livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, enfim, tudo o que eu queira saber antes, durante e depois da minha participação.
10. Fui informado que os dados coletados serão utilizados, única e exclusivamente, para fins desta pesquisa, e que os resultados poderão ser publicados.

Qualquer dúvida, pedimos a gentileza de entrar em contato com Andrea Lapa, pesquisadora responsável pela pesquisa, telefone: (48) 99140-1997, e-mail: [andrea.lapa@ufsc.br](mailto:andrea.lapa@ufsc.br)

## ANEXO C – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE)

Você está sendo convidado (a) para participar da Pesquisa sob o título “Conexão Escola-Mundo: espaços inovadores para formação cidadã.” Seu responsável permitiu que você participe. Você não precisa participar da pesquisa se não quiser e não terá nenhum problema se desistir. Em caso de dúvida, poderá entrar em contato comigo, pesquisador(a) responsável Andrea Brandão Lapa no telefone: (048)99140-1997/ e-mail: andrea.lapa@ufsc.br ou com o (a) orientador (a) da pesquisa Professor (a)\_\_\_\_\_.

Esta pesquisa tem como objetivo a educação em direitos humanos com a integração das tecnologias de informação e comunicação em uma perspectiva colaborativa e autoral a qual chamamos de educação hacker.

Se você quiser participar, as atividades serão propostas pelos professores em conjunto com os pesquisadores no Colégio de Aplicação durante o ano letivo.

O risco que você terá ao participar do estudo é que as atividades podem não parecer tão motivadoras e interessantes quanto prevemos. Mas você poderá decidir quando e se deseja começar a atividade e, em qualquer momento durante a sessão, poderá sair ou parar, sempre que quiser.

Os dados coletados serão utilizados, única e exclusivamente, para fins desta pesquisa e os resultados serão divulgados. O seu nome será mantido em sigilo, assegurando a sua privacidade. Você terá livre acesso à todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, enfim, tudo o que eu queira saber antes, durante e depois da sua participação.

Eu\_\_\_\_\_aceito participar da pesquisa. Entendi que posso desistir de participar a qualquer momento e que isto não terá nenhum problema. Os pesquisadores tiraram minhas dúvidas e conversaram com os meus responsáveis.

Florianópolis,\_\_\_, de\_\_\_\_\_, de 201\_.

\_\_\_\_\_

Assinatura do participante

\_\_\_\_\_

Assinatura do pesquisador



## ANEXO D – Questionário para alunos dos Anos Iniciais



Seja Bem Vindo

**Seção A: Termo de Assentimento Livre e Esclarecido**

**A1. Projeto Conexão Escola-Mundo**

O projeto “Conexão Escola-Mundo: espaços inovadores para formação cidadã” trata da vivência em uma proposta de educação aberta e em direitos humanos que propõe a participação crítica e criativa das pessoas na cultura digital. Uma parte deste estudo será feito na sua escola e você poderá participar nas ações propostas se assim desejar.

As atividades do projeto poderão ser gravadas em vídeo para facilitar a pesquisa e ver como a metodologia proposta é acolhida e como as tecnologias podem ajudar as crianças e jovens a terem um papel ativo na construção do futuro que desejam ter.

Os dados coletados nessa pesquisa não serão utilizados de nenhuma maneira na avaliação do seu rendimento. Assim como a não participação no projeto ou em alguma atividade vinculada a ele, não acarretará em prejuízo na sua avaliação escolar.

A sua participação é voluntária. Você pode interromper sua participação e deixar a atividade livremente a qualquer momento. Seu nome não estará vinculado aos resultados da pesquisa nem será divulgado ou publicado como parte do projeto.

Eu concordo em participar do projeto de pesquisa

*Aceitar para continuar.*

Sim

Não

**Seção B: 1. Dados do perfil**

**B1. 1.1 Nome:**



**B2. 1.2 Gênero**

**B3. 1.3 Ano de nascimento**

--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

**B4. 1.4 Escola em que está matriculado**

**B5. 1.5 Ano escolar que frequenta**

4º Ano   
 5º Ano   
 6º Ano   
 7º Ano

**Seção C: 2. Uso dos dispositivos**

**C1. 2.1 Quais dispositivos você utilizou esta semana?**

	Utilizei todos os dias	Utilizei vários dias	Utilizei algum dia	Não utilizei nenhum dia	Não pude utilizar porque não tenho ou não deixam
Computador	<input type="checkbox"/>				
Tablet	<input type="checkbox"/>				
Celular conectado via wifi	<input type="checkbox"/>				
Celular conectado via 3G ou 4G	<input type="checkbox"/>				
Videogame (PS4, XBox, Nintendo, etc)	<input type="checkbox"/>				

**C2. 2.2 Local onde você se conecta à Internet? (pode escolher mais de uma opção)**

Casa   
 Colégio   
 Rua


**C3. 2.3 Para que você se conecta à Internet?**

	Muitas vezes	Algumas vezes	Poucas vezes	Nunca
Para fazer as tarefas do colégio	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Para me comunicar com meus amigos ou familiares	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Para ler romances ou contos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Para escutar música	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Para assistir filmes ou séries	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Para criar música	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Para fazer vídeos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Para escrever em blogs ou outros sites próprios	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Para participar de blogs ou sites de outras pessoas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Para participar de ações políticas ou sociais	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Outra	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**Seção D: 2. Uso dos dispositivos**
**D1. 2.4 Caso tenha respondido 'Outra', indique qual**

**Seção E: 2. Uso dos dispositivos**
**E1. 2.5 Quais redes sociais você utiliza?**

	Muitas vezes	Algumas vezes	Poucas vezes	Nunca
Twitter	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Facebook	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Instagram	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
WhatsApp	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Snapchat	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



Muitas vezes  Algumas vezes  Poucas vezes  Nunca   
 Outra

**Seção F: 2. Uso dos dispositivos**

**F1. 2.6 Caso tenha respondido 'Outra', indique qual**

**Seção G: 2. Uso dos dispositivos**

**G1. 2.7 Para você, os smartphones e os tablets são... (pode escolher mais de uma opção)**

- Divertidos
- Caros
- Necessários
- Complicados
- Úteis
- Viciantes
- Para ostentar

**G2. 2.8 Indique se você está ou não de acordo com a frase:**

	Concordo totalmente	Concordo parcialmente	Discordo parcialmente	Discordo totalmente
Meus pais querem que eu tenha um Smartphone	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Meus amigos querem ter um Smartphone	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Eu quero ter um Smartphone	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Todas as crianças deveriam poder ter um Smartphone	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Todos os adultos deveriam poder ter um Smartphone	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Somente deveriam ter um Smartphone as pessoas com certo grau de instrução	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ninguém deveria ter um Smartphone	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**G3. 2.9 Escolha os 8 direitos mais importantes para você**

Direito a ter água corrente em casa



Direito a ter uma boa educação	<input type="checkbox"/>
Direito de ter computadores e acesso à internet em casa	<input type="checkbox"/>
Direito a estudar em uma Universidade	<input type="checkbox"/>
Direito a ter o que comer o suficiente todos os dias	<input type="checkbox"/>
Direito a poder expressar minhas ideias não importa quais sejam	<input type="checkbox"/>
Direito a ter acesso a informações	<input type="checkbox"/>
Direito a poder escutar a música que quiser, independente do dinheiro que tenha	<input type="checkbox"/>
Direito a poder conectar-se à Internet quando e onde quiser	<input type="checkbox"/>
Direito a ter tempo para brincar	<input type="checkbox"/>
Direito a ter uma vida/educação livre de castigo físico	<input type="checkbox"/>
Direito a poder viajar para onde quiser	<input type="checkbox"/>
Direito a eleger os governantes	<input type="checkbox"/>
Direito a ter um julgamento justo	<input type="checkbox"/>
Direito a assistir ao futebol	<input type="checkbox"/>
Direito a poder jogar futebol	<input type="checkbox"/>

## Seção H: 2. Uso dos dispositivos

**H1. 2.10 Qual nota (de 0 a 10) a maioria dos teus amigos dariam a estas palavras segundo sua importância?**

Informação	<input type="text"/>
Amizade	<input type="text"/>
Escola	<input type="text"/>
Liberdade	<input type="text"/>
Música	<input type="text"/>
Cinema	<input type="text"/>
Justiça	<input type="text"/>
Futebol	<input type="text"/>
Televisão	<input type="text"/>
Família	<input type="text"/>



Carnaval	<input type="checkbox"/>									
Educação	<input type="checkbox"/>									
Rádio	<input type="checkbox"/>									
Jogo	<input type="checkbox"/>									
Estudo	<input type="checkbox"/>									
Amor	<input type="checkbox"/>									

**H2. 2.11 Quando você está utilizando o celular, você se sente como se fosse...**

	Muitas vezes	Algumas vezes	Poucas vezes	Nunca
Um artista	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Um estudante	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Um leitor	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Um cidadão	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Um espectador	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Amigo de alguém	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Uma pessoa importante	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Uma pessoa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Um fanático	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Um bobo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**Obrigado**

## ANEXO E – Questionário para alunos do Ensino Fundamental II e Médio

09/07/2019

Validação - Formulário Ensino Fundamental II e Médio

**Validação - Formulário Ensino Fundamental II e Médio****\*Obrigatório**

1. Qual a senha de acesso? \*

---

**Questionário para alunos do Ensino Fundamental II e Médio****Termo de Consentimento Livre e Esclarecido****Projeto Conexão Escola-Mundo**

O projeto "Conexão Escola-Mundo: espaços inovadores para formação cidadã" trata da vivência em uma proposta de educação aberta e em direitos humanos que propõe a participação crítica e criativa das pessoas na cultura digital. Uma parte deste estudo será feito na sua escola e você poderá participar nas ações propostas se assim desejar.

As atividades do projeto poderão ser gravadas em vídeo para facilitar a pesquisa e ver como a metodologia proposta é acolhida e como as tecnologias podem ajudar as crianças e jovens a terem um papel ativo na construção do futuro que desejam ter.

Os dados coletados nessa pesquisa não serão utilizados de nenhuma maneira na avaliação do seu rendimento. Assim como a não participação no projeto ou em alguma atividade vinculada a ele, não acarretará em prejuízo na sua avaliação escolar.

A sua participação é voluntária. Você pode interromper sua participação e deixar a atividade livremente a qualquer momento. Seu nome não estará vinculado aos resultados da pesquisa nem será divulgado ou publicado como parte do projeto.

2. **Eu concordo em participar do projeto de pesquisa \****Marcar apenas uma oval.* SIM NÃO*Pare de preencher este formulário.*

09/07/2019

Validação - Formulário Ensino Fundamental II e Médio

## 1. Dados do perfil

3. 1.1 Nome: \* \*

---

4. 1.2 Gênero \*

---

5. 1.3 Ano de nascimento \*

---

6. 1.4 Escola em que está matriculado \*

---

7. 1.5 Ano escolar que frequenta \*

Marcar apenas uma oval.

- 6º, 7º, 8º ano
- 9º ano
- 1º ano do Ensino Médio
- 2º ano do Ensino Médio
- 3º ano do Ensino Médio

8. 1.6 Região em que vive e estuda \*

Marcar apenas uma oval.

- Norte
- Centro-Oeste
- Nordeste
- Sudeste
- Sul

## 2. Uso dos dispositivos

9. 2.1 Quais dispositivos você utilizou esta semana? \*

Marcar apenas uma oval por linha.

	Utilizei todos os dias	Utilizei vários dias	Utilizei algum dia	Não utilizei nenhum dia	Não pude utilizar porque não tenho ou não deixam
Computador	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tablet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Smartphone conectado via wifi	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Smartphone conectado via 3G ou 4G	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Videogame (PS4, XBox, Nintendo, etc)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

09/07/2019

Validação - Formulário Ensino Fundamental II e Médio

**10. 2.2 Local onde você se conecta à Internet? (pode escolher mais de uma opção) \****Marque todas que se aplicam.*

- Casa
- Colégio
- Rua
- Cybercafé
- Biblioteca
- Outro

**11. 2.3 Para que você se conecta à Internet? \****Marcar apenas uma oval por linha.*

	Muitas vezes	Algumas vezes	Poucas vezes	Nunca
Para fazer as tarefas do colégio	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Para me comunicar com meus amigos ou familiares	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Para ler romances ou contos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Para escutar música	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Para assistir filmes ou séries	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Para criar música	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Para fazer vídeos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Para escrever em blogs ou outros sites próprios	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Para participar de blogs ou sites de outras pessoas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Para participar de ações políticas ou sociais	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Outra	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**12. 2.4 Se você respondeu "Outra", indique qual**


---

**13. 2.5 Quais redes sociais você utiliza? \****Marcar apenas uma oval por linha.*

	Muitas vezes	Algumas vezes	Poucas vezes	Nunca
Twitter	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Facebook	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Instagram	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
WhatsApp	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Snapchat	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Outra	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**14. 2.6 Se você respondeu "Outra", indique qual**


---

09/07/2019

Validação - Formulário Ensino Fundamental II e Médio

**15. 2.7 Para você, os smartphones e os tablets são... (pode escolher mais de uma opção) \****Marque todas que se aplicam.*

- Divertidos
- Caros
- Necessários
- Complicados
- Úteis
- Viciantes
- Para ostentar
- Opção 8
- Opção 9
- Opção 10
- Opção 11
- Opção 12
- Opção 13
- Opção 14
- Opção 15
- Opção 16

**16. 2.8 Indique em que medida você está ou não de acordo com a frase \****Marcar apenas uma oval por linha.*

	Concordo totalmente	Concordo parcialmente	Discordo parcialmente	Discordo totalmente
Meus pais querem que eu tenha um Smartphone	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Meus amigos querem ter um Smartphone	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Eu quero ter um Smartphone	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Todas os jovens deveriam poder ter um Smartphone	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Todos os adultos deveriam poder ter um Smartphone	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Somente deveriam ter um Smartphone as pessoas com certo grau de educação escolar	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ninguém deveria ter um Smartphone	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

09/07/2019

Validação - Formulário Ensino Fundamental II e Médio

**17. 2.9 Que importância tem \****Marcar apenas uma oval por linha.*

	Fundamental	Muito importante	Menos importante
Direito a ter água corrente em casa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Direito a ter uma boa educação escolar	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Direito de ter computadores e acesso à internet em casa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Direito a estudar em uma Universidade	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Direito a ter o que comer o suficiente todos os dias	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Direito a poder expressar minhas ideias não importa quais sejam	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Direito a ter acesso a informações	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Direito a poder escutar a música que quiser, independente do dinheiro que tenha	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Direito a poder conectar-se à Internet quando e onde quiser	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Direito a ter tempo para brincar	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Direito a ter uma vida livre de castigo físico	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Direito a poder viajar para onde quiser	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Direito a eleger os governantes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Direito a ter um julgamento justo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Direito a assistir ao futebol	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Direito a poder jogar futebol	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**2.10 Qual nota (de 0 a 10) a maioria dos teus amigos dariam a estas palavras segundo sua importância?****18. Informação \***

\_\_\_\_\_

**19. Amizade \***

\_\_\_\_\_

**20. Escola \***

\_\_\_\_\_

**21. Liberdade \***

\_\_\_\_\_

**22. Música \***

\_\_\_\_\_

**23. Cinema \***

\_\_\_\_\_

09/07/2019

Validação - Formulário Ensino Fundamental II e Médio

24. **Justiça \***

---

25. **Futebol \***

---

26. **Televisão \***

---

27. **Família \***

---

28. **Carnaval \***

---

29. **Educação \***

---

30. **Rádio \***

---

31. **Jogo \***

---

32. **Estudo \***

---

33. **Amor \***

---

34. **2.11 Quando você está utilizando o celular, você se sente como se fosse...***Marcar apenas uma oval por linha.*

	Muitas vezes	Algumas vezes	Poucas vezes	Nunca
Um artista	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Um estudante	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Um leitor	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Um cidadão	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Um espectador	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Amigo de alguém	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Uma pessoa importante	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Uma pessoa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Um fanático	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Um bobo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

## ANEXO F – Questionário para professores: reflexão sobre a ação



**Temos como objetivo comum a busca de uma educação para a cidadania na cultura digital.**

**Isto implica formar sujeitos capazes de fazer seus próprios projetos de vida (independente de gênero, raça, etnia, religião, idade e orientação sexual, por exemplo); capazes de respeitar os projetos alheios; e, também, de agirem para conquistar e garantir esse papel cidadão.**

**Implica, também, uma apropriação crítica e criativa de Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) dentro do espírito hacker, que significa ser capaz de fazer uma leitura crítica das mídias, mas também de assumir uma postura ativa, de autoria e produção colaborativa na busca de alternativas que incluam a integração de TIC.**

**Tomando em conta a sua experiência no Projeto Conexão Escola-Mundo [docente], reflita e responda as questões a seguir:**





## Seção A: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa “Conexão Escola-Mundo: espaços inovadores para formação cidadã.” O motivo que nos leva a realizar esta pesquisa é uma proposta de educação aberta e em direitos humanos que propõe a inclusão crítica e criativa dos sujeitos na cultura digital. Nesta pesquisa pretendemos criar uma metodologia transformadora de ação na e com a escola para a formação em direitos humanos dentro da perspectiva centrada na autoria, colaboração e produção para o empoderamento individual e coletivo. A pesquisa pode ajudar a constituir um ecossistema favorável à formação de cidadãos para os direitos humanos na cultura digital, e que poderá ser incorporada às práticas pedagógicas nos contextos educativos formais e não formais, assim como estar contemplada na futura discussão da política pública brasileira em educação.

Esta pesquisa possui a duração de no máximo três anos e desta forma, a sua participação poderá ser pelo mesmo período. A frequência dos encontros será quinzenalmente, de aproximadamente quatro horas e ocorrerá nas dependências do Colégio Aplicação ou nos espaços da universidade.

A sua participação consistirá em vivenciar atividades colaborativas de ação e reflexão dentro da escola que tratem de temáticas de direitos humanos. As ações serão propostas pelos professores em conjunto com os pesquisadores. Quando vierem a utilizar recursos tecnológicos, o farão com os equipamentos disponíveis na escola e em atividades orientadas pelos/as professores/as, dentro do planejamento curricular já aprovado nas instâncias da escola.

A metodologia de pesquisa prevê observação participante (onde os pesquisadores farão gravações de atividades e anotações em diários), entrevistas (agendadas previamente e conduzidas por pesquisadores), grupos focais (previamente agendados e conduzidos por pesquisadores e professores da escola). As atividades do projeto poderão ser gravadas em áudio e vídeo para facilitar a coleta e análise de dados, contudo, o anonimato e a confidencialidade estarão garantidos na publicação dos resultados das análises, ou seja, a imagem e o nome do(a) participante será mantido em sigilo, assegurando-lhe sua privacidade. Também é garantido o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências antes, durante e depois de sua participação.

Esta pesquisa possui alguns riscos, que são, principalmente, a falta de interesse e a desmotivação dos(as) estudantes frente as atividades propostas. Mas, para diminuir a chance desses riscos acontecerem, os(as) participantes irão decidir quando, e se, desejam começar a atividade. Ademais, sempre que quiserem, poderão sair ou parar a sua participação nas atividades.

Portanto, a participação é voluntária e poderá ser interrompida a qualquer momento.

Não haverá nenhum custo para participar desta pesquisa e nem receberão qualquer vantagem financeira. Entretanto, se houver algum dano causado pelas atividades propostas durante a pesquisa o (a) participante terá direito a ser ressarcido(a), conforme determina a Resolução 510/16 do Conselho Nacional de Saúde.

É preciso saber que a pesquisa está amparada pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal de Santa Catarina. Esse comitê foi criado para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos.

### A1. Eu concordo com os termos acima citados

Sim

Não



## Seção B: IDENTIFICAÇÃO

B1. Nome:

B2. Disciplina/Área de ensino:

B3. Turma(s) que leciona que participa(m) do Projeto:

B4. Ano de início no Projeto:

2018

2019

## Seção C: QUESTIONÁRIO PARA PROFESSORES - Reflexão sobre a ação

Temos como objetivo comum a busca de uma educação para a cidadania na cultura digital.

Isto implica formar sujeitos capazes de fazer seus próprios projetos de vida (independente de gênero, raça, etnia, religião, idade e orientação sexual, por exemplo); capazes de respeitar os projetos alheios; e, também, de agirem para conquistar e garantir esse papel cidadão.

Implica, também, uma apropriação crítica e criativa de Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) dentro do espírito hacker, que significa ser capaz de fazer uma leitura crítica das mídias, mas também de assumir uma postura ativa, de autoria e produção colaborativa na busca de alternativas que incluam a integração de TIC.

Tomando em conta a sua experiência no Projeto Conexão Escola-Mundo [docente], reflita e responda as questões a seguir:

C1. Aponte três (3) fatores que, no Projeto, ajudaram a promover esta educação para a cidadania.



<b>C2.</b>	<b>Aponte três (3) fatores que se configuraram como desafios na promoção da educação para a cidadania.</b>     
<b>C3.</b>	<b>Qual o papel da Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) nos desafios encontrados?</b>     
<b>C4.</b>	<b>Como as TIC contribuíram para o enfrentamento dos desafios apontados?</b>     
<b>C5.</b>	<b>Em algum momento da sua experiência no Projeto você identificou o espírito hacker? Descreva esses momentos.</b>     
<b>C6.</b>	<b>Comente o que contribuiu e o que atrapalhou a presença do espírito hacker.</b>     



**C7.** Em que momento você observou o desdobramento das ações do Projeto na educação para a cidadania dos seus estudantes?

**C8.** A sua experiência no Projeto ajudou a melhorar a sua atuação como professor em relação aos desafios identificados por você? Em quais aspectos?

**C9.** Como você vê a integração do Projeto aos conteúdos trabalhados na sua disciplina? E como a sua disciplina contribui para a compreensão dos conteúdos e práticas do Projeto?

**C10.** Após a sua participação no Projeto, cite alguns aspectos de inovação em sua prática pedagógica, tanto no planejamento como no desenvolvimento de suas aulas.

---



**C11.** A partir dessa reflexão, aponte o que você gostaria de investigar na sua prática docente no contexto do Projeto.

### **Seção D: QUESTIONÁRIO PARA PROFESSORES - Reflexão sobre a ação**

Temos como objetivo comum a busca de uma educação para a cidadania na cultura digital.

Isto implica formar sujeitos capazes de fazer seus próprios projetos de vida (independente de gênero, raça, etnia, religião, idade e orientação sexual, por exemplo); capazes de respeitar os projetos alheios; e, também, de agirem para conquistar e garantir esse papel cidadão.

Implica, também, uma apropriação crítica e criativa de Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) dentro do espírito hacker, que significa ser capaz de fazer uma leitura crítica das mídias, mas também de assumir uma postura ativa, de autoria e produção colaborativa na busca de alternativas que incluam a integração de TIC.

Tomando em conta a sua experiência no Projeto Conexão Escola-Mundo [docente], reflita e responda as questões a seguir:

**D1.** Aponte três (3) fatores que, na sua experiência, ajudaram a promover esta educação para a cidadania.

**D2.** Aponte três (3) fatores que se configuraram como desafios na promoção da educação para a cidadania.



<b>D3.</b>	<b>Qual o papel da Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) nos desafios encontrados?</b>     	
<b>D4.</b>	<b>Como as TIC contribuíram para o enfrentamento dos desafios apontados?</b>     	
<b>D5.</b>	<b>Em algum momento da sua experiência docente você identificou o espírito hacker? Descreva esses momentos.</b>     	
<b>D6.</b>	<b>Comente o que contribuiu e o que atrapalhou a presença do espírito hacker.</b>     	
<b>D7.</b>	<b>Em que momento você observou o desdobramento da sua prática docente na educação para a cidadania dos seus estudantes?</b>     	



**D8.** A sua experiência docente ajudou a melhorar a sua atuação como professor em relação aos desafios identificados por você? Em quais aspectos?

**D9.** Como você vê a integração do Projeto aos conteúdos trabalhados na sua disciplina? E como a sua disciplina contribui para a compreensão dos conteúdos e práticas do Projeto?

**D10.** Após a sua participação no Projeto, cite alguns aspectos de inovação em sua prática pedagógica, tanto no planejamento como no desenvolvimento de suas aulas.

**D11.** A partir dessa reflexão, aponte o que você gostaria de investigar na sua prática docente no contexto do Projeto.

**Suas respostas serão preciosas para o nosso trabalho.**

**Gratidão!**



## ANEXO G – Roteiro Semiestruturado de perguntas para a Entrevista Coletiva

Primeiro de tudo, AGRADECER a presença, o aceite do convite. Ao iniciar a conversa com as estudantes, reler o **TCLE**, e lembrar as atividades (Conexão Escola Mundo) que aconteceram em sala de aula no ano passado (2018): Leitura das Mídias (Posts violentos + respostas), Leitura Crítica das Mídias, “Fala que eu te escuto”, Leitura dos posts não violentos e separação dos grupos para elaboração dos projetos e apresentação dos projetos.

Deixar bem claro que não existe certo e errado! Todos estão livres para concordar ou não sobre o assunto. O mais importante é trazer a voz dos estudantes!!!

O que vocês entendem por Educação em Direitos Humanos? Já ouviram falar? Já discutiram sobre?

### AUTONOMIA:

Qual é a compreensão de vocês sobre o que é autonomia? \*provocar para aparecerem as diferenças.

CASO: A todo momento a Professora ressaltava que era uma atividade que valia nota!  
NOTA

Vocês acham que ser uma atividade avaliada influenciou na autonomia?

CASO: “Chegou final do trimestre, começaram a fazer o cálculo de quanto eles precisavam e eles viram que se não tivessem essa nota, igual eles teriam média para passar e eles falaram que não, definitivamente não iam perder tempo com isso porque tinham que estudar pra matemática, pra física....” (Professora, SA, 2018, 00:10:43)

E quando alguns alunos resolveram não fazer porque já tinham nota? Isso foi autonomia? Pq? Vocês todos concordam?

Vocês acham que ocorreu ou não autonomia em algum outro momento que eu não falei? Qual? Como?

Vocês conseguem identificar coisas que aconteceram e que contribuíram/atrapalharam para a autonomia?

E o papel das TIC nisso, o que vocês podem nos dizer? Coimo ajuda? Como atrapalha?

Vocês imaginam alguma outra coisa/atividade que poderia acontecer na turma para promover a autonomia? Qual? Como?

### AUTORIA

Qual é a compreensão de vocês sobre o que é autoria?\*provocar para aparecerem as diferenças.

CASO: Dia 28/09 (Fala que eu te escuto): -Durante a atividade, um grupo de alunos. Faz uma “brincadeira” paralela. Colam um pedaço de etiqueta na frente da cabeça e passam de testa em testa, falando batata-quente. -Uma que não pode falar cola a etiqueta na boca -Alunos fazem bigode com as etiquetas [ilegível] (uns 3, lembra um flashmob) -tem outra aluna todo etiquetado no rosto, muitas palavras -também estava na “batata quente”, ela que começou.

PERGUNTAS: Vocês acham que ocorreu autoria em algum outro momento que eu não falei? Qual? Como?

Vocês conseguem identificar coisas que aconteceram e que contribuíram/atrapalharam para a autoria?

E o papel das TIC nisso, o que vocês podem nos dizer? Coimo ajuda? Como atrapalha?

Vocês imaginam alguma outra coisa/atividade que poderia acontecer na turma para promover a autoria? Qual? Como?

## DIÁLOGO

Qual é a compreensão de vocês sobre o que é o diálogo? \*provocar para aparecerem as diferenças.

CASO: A diferença do primeiro dia após as leituras dos posts e suas respostas (expositivo) e o dia do Fala que eu te escuto?

Vocês acham que ocorreu o diálogo em algum outro momento que eu não falei? Qual? Como?

O quê, na sua opinião, contribuí ou atrapalha para ocorra o diálogo?

E o papel das TIC em relação ao diálogo, o que vocês podem nos dizer? Coimo ajuda? Como atrapalha?

Vocês imaginam alguma outra coisa/atividade que poderia acontecer na turma para promover o diálogo? Qual? Como?

## DOMÍNIO SOBRE SEUS ASSUNTOS PESSOAIS

Qual é a compreensão de vocês sobre o que é domínio sobre seus assuntos pessoais? \*provocar para aparecerem as diferenças.

CASO: Uma das estudantes fala: meus tios não querem nem que eu chegue perto do meu primo porque ele é gay.

Estudante I: “Pelos minhas bermudas mais curtas as pessoas acham que sou gay”.

Estudante conta que “Estudante J tinha medo de sair comigo com a X e Y porque ele tinha o cabelo comprido e iam achar que ele era gay”

Percebe-se que quando vocês trazem exemplos reais do que acontece no cotidiano de vcs, a conversa flui melhor. Vocês acham que compreender (ter esse domínio) sobre seus assuntos pessoais possibilita uma melhor aprendizagem/debate. Ocorreu em algum outro momento? Qual? Como?

Vocês conseguem identificar momentos que contribuíram/atrapalharam para a exposição desses sentimentos e assuntos que acontecem no cotidiano do estudante?

E o papel das TIC nessa situação, o que vocês podem nos dizer? Coimo ajuda? Como atrapalha?

Vocês imaginam alguma outra coisa/atividade que poderia acontecer na turma para promover falas que tragam a realidade do contexto ou expressar melhor seus sentimentos? Qual? Como?

## PARTICIPAÇÃO

Qual é a compreensão de vocês sobre o que é participação? Tem ligação com o item anterior?  
\*provocar para aparecerem as diferenças.

CASO: Após a Professora não liberar os estudantes para a apresentação da amiga (Intercâmbio), os estudantes: Os estudantes parecem cansados / sem vontade de participar / silêncio na sala

O que faz vocês não quererem participar de algo? Indique algum outro momento em que ocorreu a participação

Vocês conseguem identificar momentos que contribuíram/atrapalharam para que ocorra a participação do estudante?

E o papel das TIC nisso, o que vocês podem nos dizer? Coimo ajuda? Como atrapalha?

Vocês imaginam alguma outra coisa/atividade que poderia acontecer na turma para promover a participação? Qual? Como?

## PROTAGONISMO

O que vocês compreendem por PROTAGONISMO?

CASO: Estudante4 dentro de sala de aula

Clima fica tenso, não querem se juntar / não querem agrupar: chateados, bravos, começam a bater as cadeiras

Eles questionam que não querem fazer (passar a instrução)

Não estão prestando atenção - “Não vou fazer porra nenhuma!”

Diante do exemplo citado, acham que ocorreu protagonismo? Indiquem um outro momento em que o protagonismo aconteceu. Qual? Como?

Vocês conseguem identificar coisas que aconteceram e que contribuíram/atrapalharam para o protagonismo?

E o papel das TIC nisso, o que vocês podem nos dizer? Coimo ajuda? Como atrapalha?

Vocês imaginam alguma outra coisa/atividade que poderia acontecer na turma para promover o protagonismo? Qual? Como?

Vocês tem alguma coisa que gostariam de nos dizer ou incluir sobre a Educação em Direitos Humanos?



### ANEXO H – Plano de ação individual da Professora

<p><b>TEMÁTICA: RESPEITO ÀS DIFERENÇAS:</b> leitura crítica das mídias.  <b>Objetivo geral:</b> Desnaturalizar os padrões de uso e de conteúdo das mídias, incluindo narrativas excluídas.  <b>Objetivos específicos:</b> Promover a leitura crítica das mídias; Criar espaços inclusivos de fala; Promover ações positivas de respeito às diferenças</p>	
<p><b>AÇÃO: LEITURA DAS MÍDIAS</b> DATA: 14/09/2018  <b>Participantes:</b> Estudantes, Professora, Pq1, Pq2 e Pq3</p>	
<p><b>RESUMO DA ATIVIDADE</b></p>	<p>1. Recolhemos os post trazidos e redistribuímos, com a seguinte questão: “Imagine que este texto foi direcionado para você, como você se sente recebendo esse tipo de comentário? “Como você reagiria a esse comentário? Pode falar o real, sem medo de represálias. Solicitou-se que eles respondam, por escrito, sem colocar nome:  2. Recolhemos as respostas e redistribuímos para socializar as respostas dos estudantes e analisar as mesmas.  • Diálogos sobre essa questão  3. QUESTÃO: POR QUE SERÁ QUE HÁ TANTOS COMENTÁRIOS DISCRIMINATÓRIOS E AGRESSIVOS NA REDE?  • A partir desta questão, iniciar a desnaturalização dos discursos e padrões das mídias hegemônicas (apresentar reportagens/notícias, com diferentes abordagens de um mesmo acontecimento/problema – análise crítica</p>
<p><b>AÇÃO: LEITURA CRÍTICA DAS MÍDIAS</b> DATA: 21/09/2018  <b>Participantes:</b> Estudantes, Professora, Pq1, Pq4</p>	
<p><b>RESUMO DA ATIVIDADE</b></p>	<p>Continuação da atividade anterior: Problematização sobre as diversas abordagens das mídias sobre um mesmo acontecimento. 4. QUESTÃO CHAVE PARA PROBLEMATIZAR que será retomada na próxima, semana.- Como poderíamos responder de outra forma os comentários agressivos na rede?  a) Dividir a turma em 8 grupos de 3 pessoas (alguns vão ficar com mais, dependendo do número de alunos na turma)  b) Entregar as orientações, por escrito, da ação a ser realizada nas próximas aulas, entre as quais, os alunos deverão pesquisar exemplos de boas práticas – publicações na rede que sejam contrárias ao discurso de ódio/discriminação, dentro dos temas que apareceram na aula.</p>
<p><b>AÇÃO: INTEGRAÇÃO DA TURMA - DINÂMICA</b> DATA: 28/09/2018  <b>“FALA QUE EU TE ESCUTO”</b>  <b>Participantes:</b> Estudantes, Professora, Pq1, Pq2 e Pq5</p>	
<p><b>RESUMO DA ATIVIDADE</b></p>	<p>1. Entregamos uma etiqueta de identificação para cada participante e em seguida solicitou-se que eles escrevessem hashtag (#) que mais fizesse sentido pra eles, que os</p>

	<p>identificasse.</p> <p>2. Após esse primeiro momento, pedimos que eles escolhessem um par para a atividade e após a escolha fizessem duas rodas, uma fora e outra dentro com a finalidade de que eles ficassem um de frente para o outro.</p> <p>3. Solicitou-se que um dos estudantes da dupla iniciasse a sua apresentação através da hashtag (#) escolhida, explicando porque aquela palavra ou frase fazia sentido para ele. Solicitamos que durante a apresentação a dupla não falasse nada, mantendo-se quieto e prestando a máxima atenção na explicação. Após 5 minutos de apresentação, trocou-se a dupla e inverteu-se a dinâmica, quem se apresentou escuta e quem escutou se apresenta.</p> <p>4. Após esse momento, solicitou-se que todos sentassem e nos dissessem como haviam se sentido prestando atenção e sem poder falar nada.</p> <p>5. Pedimos que cada um apresentasse a sua hashtag e explicasse o que ela significava e a sua importância.</p>
<p><b>AÇÃO: PROMOÇÃO DO RESPEITO À DIFERENÇA</b> (Posts de boas práticas, separação dos grupos e conversa sobre os projetos) Participantes: Estudantes, Professora, Pq1, Pq2 e Pq5</p>	<p>DATA: 05/10/2018</p>
<p><b>RESUMO DA ATIVIDADE</b></p>	<p>1. Solicitou-se que os estudantes trouxessem posts de boas práticas retiradas da internet.</p> <p>2. Organizamos uma roda e pedimos que cada um apresentasse o seu post.</p> <p>3. Debate sobre os posts não violentos</p> <p>4. Separação dos grupos</p> <p>5. Conversa com ideias de projetos de boas práticas</p>
<p><b>AÇÃO: APRESENTAÇÃO DAS IDEIAS DE PROJETOS DE BOAS PRÁTICAS</b> Participantes: Estudantes, Professora, Pq1, Pq2 e Pq5</p>	<p>DATA: 19/10/2018</p>
<p><b>RESUMO DA ATIVIDADE</b></p>	<p>Apresentação das propostas de Projetos de Boas Práticas.</p>

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

## ANEXO I – Protocolo de Observação

OBSERVAÇÃO: Falas, dinâmicas entre alunos, relação com o professor

**1. Empoderamento:** Capacidade de ação e participação individual e coletiva de desenvolver consciência sobre condições de dominação sobre si, com a finalidade de superação/subversão. Tem o viés de libertação de uma opressão (ex: aluno LGBT reivindica seu direito a ser como é; aluna gorda fala abertamente sobre se sentir oprimida por padrões de beleza midiáticos). *“Poder sobre o outro por meio da sua fala/poder para - empoderar”*

**2. Autoria:** quando o aluno revela uma construção/ideia sua, elaborada a partir do contexto daquele momento. Não repete o entendimento de outros, e principalmente, da professora. Não fala o que seria esperado ou ideias prontas (ex: que tem por finalidade apenas agradar os adultos). Contrário: consumidor.

**3. Protagonismo:** a participação do aluno de forma ativa das ideias/conhecimento ali desenvolvidos. Toma a frente de uma discussão, com liderança. (Ex: aluno que se destaca em uma discussão por assumir posicionamentos/posturas próprios, muito seus)

**4. Participação:** individual e coletiva. Interesse, entusiasmo e envolvimento nas atividades propostas.

**5. Colaboração:** atuação coletiva (mais de um) em uma mesma ação (ex: atenção às falas dos colegas para construção de consensos; complementação da fala de colegas com dados, exemplos)

**6. Empatia:** Capacidade de se colocar no lugar do outro, de compreender emocionalmente uma condição alheia à sua e com isso projetar-se em relação ao outro no sentido de compreender, auxiliar, acolher. Reconhecer o outro em sua alteridade, embora não compactue/partilhe com ela (ex: reconheço seu direito a sua opinião/modo de vida)

**7. Problemas e oportunidades da educação em DH com TIC:** quando alunos trazem referências de conteúdos vindos da internet em sua argumentação (boas e más práticas). (Ex: comportamento reproduzindo jeito de falar de youtubers, ou pensamentos de segregação veiculados em páginas tipo MBL; uso de argumentos inclusivos e de empoderamento formados por movimentos sociais/influenciadores digitais nas TIC). Seria interessante registrar se eles expressam alguma reflexão/análise sobre a própria ação. Também vale referência à oficina do evento. Ou a dinâmica da boneca que a Marivone fez na sala dela (inspirada na metodologia da Fernanda). Isso é, se alguém, professora e/ou alunos expressam algum valor atribuído por eles à educação em direitos humanos que estamos fazendo ao longo deste ano. E principalmente se as tic estão ou não contribuindo para isso, como causa, efeito e/ou oportunidade

**8. Integração do currículo à discussão:** professora usar conteúdos trabalhados em aula (conceitos, noções da sociologia, menções ao trabalho que vem sendo desenvolvido na disciplina) durante as intervenções em sala (se a prof ou os estudantes fazem considerações, pontes, da educação em direitos humanos com os conteúdos (de qualquer disciplina) e/ou fazem alguma referência ao contexto da escola).

**O que promoveu? O que inibiu?** Objeto da nossa observação: não é se funcionou ou não, é uma ação que deve provocar algo no coletivo que poderá ser analisado no relatório das professoras.