



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

Isabel Colucci Coelho

**Não é *mimimi*. Proposta de educação intercultural em direitos humanos na cultura digital**

Florianópolis

2020

Isabel Colucci Coelho

**Não é *mimimi*. Proposta de educação intercultural em direitos humanos na cultura digital**

Tese submetida ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina para obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Professora Andrea Brandão Lapa, Dra.

Coorientadora: Professora Fernanda Brandão Lapa, Dra.

Florianópolis

2020

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

Coelho, Isabel Colucci

Não é mimimi. Proposta de educação intercultural em direitos humanos na cultura digital / Isabel Colucci Coelho ; orientador, Andrea Brandão Lapa, coorientador, Fernanda Brandão Lapa, 2020.  
303 p.

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, , Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2020.

Inclui referências.

1. Educação. 2. Educação. 3. Direitos Humanos. 4. Educação Intercultural em Direitos Humanos. 5. Cultura Digital. I. Lapa, Andrea Brandão. II. Lapa, Fernanda Brandão. III. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós Graduação em Educação. IV. Título.

Isabel Colucci Coelho

**Não é *mimimi*. Proposta de educação intercultural em  
direitos humanos na cultura digital**

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

Prof.(a) Adriana Rocha Bruno, Dr.(a)

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO)

Prof.(a) Karina Menezes, Dr.(a)

Universidade Federal da Bahia (UFBA)

Prof.(a) Maria Luiza Oswald, Dr.(a)

Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)

Prof.(a) Carla Loureiro Dr.(a)

Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

Prof.(a) Roselete Fagundes de Aviz, Dr.(a)

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 doutora em Educação pelo programa de Pós-Graduação em Educação.

---

Coordenação do Programa de Pós-Graduação

---

Prof.(a) Andrea Brandão Lapa, Dr.(a)  
Orientador(a)

Florianópolis, 2020



*Para os professores da educação básica, com quem espero  
poder estar em diálogo e contribuir a partir das reflexões  
compartilhadas nesta tese.*

## **AGRADECIMENTOS**

A evidente crise na pós-graduação pública brasileira, em que a redução de investimentos e o corte de bolsas de pesquisa tensionam os limites da viabilidade da produção da pesquisa científica no Brasil, torna imperativo iniciar este trabalho com o reconhecimento da importância de todos aqueles que nos antecederam nos esforços pela consolidação deste espaço de produção de conhecimento. A eles devemos não apenas nosso agradecimento, mas também o comprometimento de se fazer presente em todos os movimentos de reivindicação para a manutenção e o fortalecimento da pós-graduação, de forma a torná-la cada vez mais relevante, plural e democrática. Agradeço, portanto, aos responsáveis pela existência desta Universidade, deste Programa de Pós-Graduação e das agências de fomento deste país, em especial ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), que, por seis meses, financiou este trabalho.

Agradeço à minha orientadora, Dra. Andrea Brandão Lapa, pessoa que é expressão de generosidade e parceria, por todo o incentivo e contribuição com esta tese. E à minha coorientadora, Dra. Fernanda Brandão Lapa, por todo o conhecimento compartilhado, que tanto enriqueceu nosso trabalho.

Registro também um profundo agradecimento à banca examinadora, formada pelas professoras Dra. Adriana Bruno; Dra. Karina Moreira Menezes, já presente em nosso exame de qualificação; Dra. Maria Luiza Magalhães Bastos Oswald; Dra. Carla Cristiane Loureiro; Dra. Roselete Fagundes de Aviz de Souza; Dra. Gilka Girardello, também presente em minhas bancas de mestrado e qualificação do doutorado; e Dra. Marina Bazzo de Espíndola, por toda a atenção com nosso trabalho e inspiração para sua realização.

Com amizade, entusiasmo e gratidão, agradeço aos colegas de Pesquisa do Projeto Conexão Escola-Mundo, todos citados ao longo deste trabalho, e, de forma especial, às professoras cujas turmas foram nosso campo de investigação; ao colega Alexandre Aguado, pelo apoio no processo de aprendizagem do tratamento de dados com softwares livres; e às colegas Sabrina Severo da Silva, Florência Medina Rakos, Tainá Vital, Jaqueline Padilha, Rafaella Lisboa e Yolanda Arceno pela frente que assumiram de gestão dos dados coletados e das ações do projeto.

Ao Colégio de Aplicação e ao seu corpo docente, discente e técnico-administrativo, por toda a sua contribuição para realização de nossa pesquisa.

Estendo meus agradecimentos também aos meus professores ao longo destes últimos anos em que fui aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (PPGE/UFSC); aos meus colegas de turma; e aos meus colegas de orientação Anderson Lopes de Lacerda, Ricardo Casarini, Ingrid Souto, Natalia de Curci, Siliara Borges Rita, Florência Medina Rakos e Sabrina Severo da Silva

Não poderia deixar de agradecer ao curso de Jornalismo da UFSC, onde por dois anos experimentei a prática docente, muito fundamentada nas reflexões que fiz ao longo de meu processo de Doutorado. Meu reconhecimento e afeto aos colegas professores, servidores e alunos, tão parceiros e presentes. Deixo um agradecimento especial à professora Fernanda Nascimento da Silva e à doutoranda do PPGJor Jéssica Gustafson, pela sugestão de leituras que muito enriqueceram minhas reflexões sobre desigualdade de gênero. À Fernanda, agradeço também pela leitura cuidadosa de algumas passagens.

Registro também um profundo agradecimento à colega de turma de graduação Luna Gonçalves D'Alama, pelo trabalho de revisão desta tese.

Começar um doutorado com duas filhas, de três meses e quatro anos e, depois, tornar-me professora substituta em uma universidade federal foi um dos desafios mais ambiciosos a que já me lancei. E chegar ao outro lado mobilizou toda uma rede de acolhimento e afeto: meu companheiro de alma e vida, Daniel; meus pais – Carlos e Viviane; irmão – Otávio; sogros e cunhada – Wilson, Salete e Júlia; parceiras – Tereza Machado e Elizabete Neves. Obrigada também a Maria e Lara, pela paciência, compreensão, parceria e por toda beleza que trouxeram a este percurso. Tudo com vocês é melhor.

Por fim, agradeço àqueles que sustentam meu ser: minha família presente e afetuosa e amigos parceiros, pelo apoio incondicional nesta trajetória.

Divido com todos vocês a alegria desta produção.

*VERDADE*

*A porta da verdade estava aberta,  
mas só deixava passar  
meia pessoa de cada vez.*

*Assim não era possível atingir toda a verdade,  
porque a meia pessoa que entrava  
só trazia o perfil de meia verdade.*

*E sua segunda metade  
voltava igualmente com meio perfil.  
E os dois meios perfis não coincidiam.*

*Arrebentaram a porta. Derrubaram a porta.  
Chegaram a um lugar luminoso  
onde a verdade esplendia seus fogos.  
Era dividida em duas metades,  
diferentes uma da outra.*

*Chegou-se a discutir qual a metade mais bela.  
As duas eram totalmente belas.  
Mas carecia optar. Cada um optou conforme  
seu capricho, sua ilusão, sua miopia.*

*Carlos Drummond de Andrade*

## RESUMO

Em um país em que a desigualdade extrapola a distribuição de renda e se manifesta de forma aviltante nos índices de violência, no acesso a serviços de saúde e à educação, e se edifica a partir da segregação baseada, principalmente, em raça, assim como em gênero e sexualidade, faz-se necessário compreender que o debate sobre os direitos humanos deve admitir que alguns segmentos sociais não têm reconhecida sua humanidade. Em um contexto em que as interações nas redes sociais da internet são apontadas como um dos fatores que promovem a violência e a intolerância, ao mesmo tempo em que também são lugares em que movimentos sociais e ativistas se articulam para enfrentar uma realidade que os oprime, nos perguntamos: como educar para a ampliação da concepção de humanidade na cultura digital? Realizamos nossa investigação a partir da concepção intercultural crítica de direitos humanos e refletindo sobre a cultura digital a partir da ética *hacker* – um *ethos* de colaboração, autoria, análise crítica e subversão de sistemas, com vistas ao estabelecimento de conjunturas mais justas. Nossa pesquisa se deu junto a duas turmas do ensino básico, nos níveis fundamental e médio. Junto ao primeiro, observamos o desenvolvimento de um projeto de mídia-educação, que tinha como ponto de partida a promoção da participação infantil. No segundo, o estudo se deu sobre um exercício de alteridade, orientado pela promoção do respeito à diferença. As duas ações estudadas são vinculadas ao projeto de pesquisa Conexão Escola-Mundo (contemplado pelo edital\_Pesquisa e Inovação em Ciências Humanas, Sociais e Sociais Aplicadas do Conselho de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, CHSSA 2016). Buscamos, em nosso trabalho, identificar os desafios e as possibilidades que se apresentaram ao longo dos processos observados. Como resultado, destacamos os esforços que se fazem necessários para a promoção do empoderamento dos estudantes; apresentação de epistemologias diversificadas; criação de vínculos de confiança entre alunos e professores; construção coletiva do processo; enfrentamento de alguns comportamentos e pensamentos hegemônicos; e a discussão de temas considerados proibidos no grupo.

## ***ABSTRACT***

In a country where inequality goes beyond income distribution and is manifestly demeaning in rates of violence, access to health services and education, and built on segregation based primarily on race, as well as on gender and sexuality, it is necessary to understand that the debate on human rights must admit that some social segments have not recognized their humanity. In a context in which interactions on the social networks of the Internet are pointed as one of the factors that promote violence and intolerance, while also being places where social movements and activists articulate to face a reality that oppresses them, we ask ourselves: how to educate for the expansion of the conception of humanity in the digital culture? We conduct our research from the critical intercultural conception of human rights and reflecting on digital culture from the hacker ethic - an ethos of collaboration, authorship, critical analysis and subversion of systems, with a view to establishing fairer conjunctures. Our research was conducted with two classes of elementary school, at the elementary (fifth grade) and middle (second grade) levels. Along with the first, we observed the development of a media education project, which had as its starting point the child participation. In the second, the study was about an exercise of otherness, motivated by the promotion of respect for difference. The two actions are linked to the research project Connection School-World (contemplated by the Research and Innovation in Humanities, Social and Applied Sciences of the Council of Scientific and Technological Development, CHSSA 2016). We seek, in our work, to identify the challenges and possibilities throughout the observed processes. As a result, we highlight the efforts that are needed to promote the empowerment of students, the presentation of other epistemological frames, the creation of bonds of trust between students and teachers, the collective construction of the process, the confrontation of some hegemonic behaviors and thoughts, and the discussion of topics that are avoided in the group.

## Lista de figuras

Figura 1: Imagem do dossiê BrandLab - A busca por diversidade no Brasil, elaborado pelo Google em 2017.....	25
Figura 2: máquina de impressão linotipo, inventada em 1886. Fonte: Wikimedia Commons.....	62
Figura 3: Conexões de amizade no site de relacionamento Facebook, em 2013. Fonte: Perfil pessoal de Mark Zuckerberg, criador do Facebook.....	62
Figura 4: Canal do Irc.....	83
Figura 5: Mapa das conexões à internet no mundo. Fonte: Imgur.....	92
Figura 6: Relação das fake news mais divulgadas em relação à Operação Lava Jato, elaborada pelo site BuzzFeed em 22 de novembro de 2016.....	95
Figura 7: Fotografias de atividades relacionadas à temática direitos humanos no Colégio de Aplicação da UFSC.....	127
Figura 8: Mapa das categorias, identificadas pelas professoras do CA/UFSC, sobre questões relativas aos direitos humanos que se mostraram relevantes a partir de dados de questionário respondido por suas turmas. Elaboração: Sabrina Severo da Silva e Florência Rakos, doutoranda e mestranda do Grupo de Pesquisa Comunic/UFSC.....	134
Figura 9: Produção de aluna do ensino médio, como trabalho final do ciclo de educação em direitos humanos realizado pelo Projeto Conexão Escola-Mundo.....	144
Figura 10: Mapa da Empatia fornecido aos alunos para preenchimento, como atividade do ciclo de levantamento de demandas de 2019.....	153
Figura 11: Reprodução de post publicado no perfil do coletivo feminista Todas Fridas, set./2018.....	179
Figura 12: Imagem gerada a partir das resposta a “O que é mimimi para mim?”.....	181
Figura 13: Imagem gerada a partir das resposta a “O que é mimimi na internet?”.....	181
Figura 14: Foto compartilhada na internet de um homem em protesto feminista, com o corpo pintado com a frase: “sou homem e feminista, vai encarar?”.....	220
Figura 15: Tweet publicado em agosto de 2018, compartilhado mais de mil vezes, sobre a impossibilidade de neutralidade na política.....	221

## Lista de Quadros

Quadro 1: Relação das ações programáticas do quinto eixo do Plano Nacional de Educação em Direitos em Humanos, Educação e Mídia, e seus públicos-alvo.....	40
Quadro 2: Participantes do Projeto Conexão Escola-Mundo, em Santa Catarina.....	125
Quadro 3: Turmas participantes do projeto em Santa Catarina no ano de 2018.....	129
Quadro 4: Turmas participantes do projeto em Santa Catarina no ano de 2019.....	129
Quadro 5: Sistematização das atividades do Projeto Conexão Escola-Mundo.....	130
Quadro 6: Sistematização da Árvore do Problema.....	136
Quadro 7: Protocolo de observação nº 1/2018 do Projeto Conexão Escola-Mundo.....	150
Quadro 8: Dados produzidos para a análise.....	155
Quadro 9: Sistematização das temáticas dos mimimis de “para mim” e “na internet”...	182
Quadro 10 Temáticas recorrentes nos mimimis “para mim” e “na internet”.....	183
Quadro 11: Mimimis escolhidos na primeira etapa de seleção.....	185
Quadro 12: mimimis escolhidos na segunda etapa de seleção.....	186
Quadro 13: Abreviação dos nomes das categorias de análise.....	187
Quadro 14: Categorias recorrentes no processo de seleção de mimimis.....	190
Quadro 15: Corpus de dados do segundo dia da ação junto ao ensino médio.....	207
Quadro 16: Categorias recorrentes no processo de discussão dos mimimis.....	211



# Sumário

AGRADECIMENTOS.....	6
RESUMO.....	9
ABSTRACT.....	10
INTRODUÇÃO.....	15
Capítulo I Educar em direitos humanos.....	33
1.1 Breve panorama da educação em direitos humanos.....	35
1.1.1 As políticas oficiais.....	37
1.2 Direitos humanos por uma perspectiva <i>botton-up</i> : abordagem intercultural.....	46
1.2.1 O pensamento pós-abissal de Boaventura Sousa Santos.....	50
1.2.2 O pensamento pós-colonial do grupo Modernidade/Colonialidade.....	53
1.3 A educação em direitos humanos perseguida neste trabalho.....	57
Capítulo II Os espaços sociais virtuais: Comunicação, cultura e política.....	60
2.1 A construção de uma compreensão processual da comunicação, em sua dimensão cultural, dialógica e política.....	61
2.1.1 Os primeiros marcos teóricos.....	61
2.1.2 Breves apontamentos sobre uma compreensão das dimensões dialógica e política da comunicação: Habermas, Arendt e Freire.....	66
2.1.3 Os estudos culturais: uma guinada na compreensão da relação entre comunicação e cultura.....	72
2.1.4 Sobre nosso entendimento de comunicação.....	77
2.2 A cultura (construída com o) digital.....	78
2.2.1 Estruturas condicionantes.....	80
2.2.2 Questões prementes: robôs, influenciadores, notícias falsas e discursos de ódio.....	92
Capítulo III Educação intercultural em direitos humanos na cultura digital.....	101
3.1 As abordagens frequentemente utilizadas para educação midiática.....	103
3.2 Desafios e possibilidades.....	105
3.3 A oportunidade vislumbrada.....	112
Capítulo IV Percurso metodológico: a construção de uma pesquisa no chão da escola sobre educação em direitos humanos na cultura digital.....	120
4.1 Objetivos.....	121
4.2 Metodologia.....	121
4.2.1 Contexto empírico: O Projeto Conexão Escola-Mundo.....	122
4.2.2 Seleção do caso.....	133
4.2.3 Os dados estudados.....	149
4.3 Desenho da pesquisa.....	156
4.3.1 Procedimentos aplicados à pesquisa.....	156
Capítulo V A busca pela ampliação da concepção de humanidade com a educação em direitos humanos na cultura digital: descobertas.....	163
5.1 Junto às crianças: os achados da pesquisa na turma do 5º ano.....	165
5.1.1 Notas sobre as descobertas no campo com as crianças.....	177
5.2 Junto aos adolescentes: os achados da pesquisa na turma de ensino médio.....	179
5.2.1 Descobertas do processo de seleção dos <i>mimimis</i> .....	186
5.2.2 a) Integração identificada entre as categorias.....	188
5.2.2 b) Processos e fenômenos encontrados na seleção de <i>mimimis</i> .....	196

5.2.3 Descobertas do processo de discussão dos <i>mimimis</i> .....	205
5.2.4 a) Integração identificada entre as categorias.....	210
5.2.4 b) Processos e fenômenos encontrados na seleção de <i>mimimis</i> .....	214
5.2.5 Notas sobre as descobertas no campo com os adolescentes.....	224
Capítulo VI Se não na escola, onde? Uma proposta para educação em direitos humanos na cultura digital.....	234
Em síntese.....	248
REFERÊNCIAS.....	257
Fontes Documentais.....	270
Conteúdos jornalísticos consultados (por ordem em que aparecem no texto):.....	271
Anexos.....	274
Anexo 1A – Questionário para alunos dos anos iniciais (ensino fundamental I)...	274
Anexo 1B – Questionário para alunos dos de anos finais e ensino médio.....	280
Anexo 2 – Relatório da Reunião do Projeto, realizada em 21/06/2018.....	286
Anexo 3A – Roteiro do 1º encontro do Levantamento de Demandas de 2019.....	287
Anexo 3B – Roteiro do 2º encontro do Levantamento de Demandas de 2019.....	289
Anexo 3C – Roteiro do 3º encontro do Levantamento de Demandas de 2019.....	291
Anexo 4 – Scrip em R desenvolvido pelo pesquisador Alexandre Aguado.....	295
Anexo 5 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	297
Anexo 6 A – Grupo A: Comunas que reclamam do Bonoro.....	300
Anexo 6 B – Grupo B: Comunas que reclamam do Bonoro.....	301
Anexo 6 C – Grupo C: Racismo.....	302
Anexo 6 D - Grupo D: Feminismo.....	303

## INTRODUÇÃO

Esta segunda década do século XXI vem sendo caracterizada pela percepção pública de que se vive sob uma forte tendência, observada no Brasil e no exterior, de acirramento das intolerâncias, sejam elas políticas, culturais, sociais, religiosas, de raça, identidade de gênero ou sexual, ou relativas a liberdades individuais diversas. Nos últimos anos, vertentes antes consideradas superadas, como o fascismo e o nazismo, voltaram ao espaço público e a mobilizar debates nacionais e internacionais.

Estariamos presenciando a ascensão do autoritarismo como modelo político no Ocidente, após um ciclo que suprimiu os governos ditatoriais a partir de 1974 em Portugal, Espanha e países da América Latina? A pergunta se faz pertinente dados os fatos. Em 2017, neonazistas defenderam publicamente a supremacia branca em uma manifestação na cidade de Charlottesville, nos Estados Unidos<sup>1</sup>. Manifestações com a mesma base ideológica foram realizadas naquele mesmo ano em Berlim (Alemanha)<sup>2</sup>, e Gotemburgo, Suécia<sup>3</sup>. Também no ano de 2017, grupos extremistas foram às ruas pedir o extermínio de muçulmanos em Varsóvia, capital da Polônia – país que viveu consequências extremas da política supremacista branca do Nazismo, tendo sido invadido e abrigado o campo de concentração de Auschwitz durante a II Guerra Mundial (1939-1945)<sup>4</sup>.

No Brasil, estas recentes ameaças aos princípios democráticos começaram ainda mais cedo. Desde 2014, vem-se registrando no país manifestações populares vultosas (com mais de mil participantes) em apoio ao regime militar, que deixou milhares de mortos e desaparecidos, sequestrou e torturou adversários políticos e até mesmo crianças, entre os anos de 1964 e 1985 (MERLINO, 2014). A primeira delas reproduziu a Marcha da Família com Deus pela Liberdade em São Paulo, 50 anos após o movimento que serviu como base de apoio popular ao golpe de Estado de 1964. Convocado por meio da

1 Site BBC Brasil, 12/08/2017. 'Sou nazista, sim': o protesto da extrema-direita dos EUA contra negros, imigrantes, gays e judeus. <https://www.bbc.com/portuguese/internacional-40910927>. Todos os links foram testados em 27/03/2020.

2 Site Deutsche Welle, 19/09/2017. Marcha neonazista enfrenta protestos em Berlim <https://www.dw.com/pt-br/marcha-neonazista-enfrenta-protestos-em-berlim/a-40159824>

3 Site UOL, 30/09/2017. Dezenas de pessoas são presas em marcha neonazista na Suécia. <https://noticias.uol.com.br/ultimas-noticias/reuters/2017/09/30/dezenas-de-pessoas-sao-presas-em-marcha-neonazista-na-suecia.htm?cmpid=copiaecola>

4 Revista Exame, 02/01/2017. Após morte, cidade polonesa tem protesto contra muçulmanos. <https://exame.abril.com.br/mundo/apos-morte-cidade-polonesa-tem-protesto-contra-muculmanos/>

plataforma digital de relacionamento Facebook, o evento teve cerca de mil participantes presenciais e 2 mil intenções de comparecimento no site, de acordo com reportagens publicadas à época<sup>5</sup>.

Além das discussões sobre o aumento da intolerância e pregação da violência, faz parte da leitura sobre o presente a identificação de uma configuração polarizada da orientação político-representativa da população. Como é sabido, as eleições recentemente realizadas em diversos países do mundo terminaram em disputas de segundo turno com candidatos bastante dicotômicos não apenas em relação a questões da administração pública, mas também sobre os valores fundamentais ao projeto de nação que se deseja desenvolver.

Nas eleições estadunidenses, por exemplo, o presidente Donald Trump venceu, em 2016, um pleito bastante disputado com a promessa de endurecer a política em relação aos imigrantes no país, a despeito de ter sido associado, por meio de gravações em vídeo, a práticas de assédio sexual contra mulheres<sup>6</sup>. Na França, as eleições de 2017 também chegaram ao segundo turno com propostas antagônicas em relação à economia, segurança e migração, com vitória de um candidato centrista sobre uma da extrema-direita<sup>7</sup>. No mesmo ano, o pleito alemão, país de regime político parlamentarista, registrou o avanço da ultradireita, interpretado por analistas políticos como uma resposta da população à atuação da chanceler Angela Merkel em fazer do país um dos principais destinos de refugiados durante a crise migratória de 2015/2016<sup>8</sup>.

No Brasil, as eleições presidenciais de 2018 colocaram fim a um ciclo de seis pleitos gerais seguidos – 1994, 1998, 2002, 2006, 2010 e 2014 – em que o primeiro e o segundo colocados eram de partidos que se apresentam como de Centro (Partido da Social Democracia Brasileira - PSDB) e de Esquerda (Partido dos Trabalhadores - PT). A vitória do militar da reserva Jair Bolsonaro (então Partido Social Liberal – PSL, neste momento, sem

---

5 Site G1, 22/03/2014. Nova versão da Marcha da Família percorre ruas do Centro de SP. <http://g1.globo.com/sao-paulo/noticia/2014/03/manifestantes-se-reunem-para-nova-versao-da-marcha-da-familia-em-sp.html>

6 Site G1, 07/10/2016. Em gravação, Trump usa termos vulgares para se referir a mulheres. <http://g1.globo.com/mundo/eleicoes-nos-eua/2016/noticia/2016/10/em-gravacao-trump-usa-terminos-vulgares-para-se-referir-mulheres.html>

7 Site G1, 23/04/2017. Emmanuel Macron e Marine Le Pen vão disputar 2º turno presidencial na França. <https://g1.globo.com/mundo/eleicoes-na-franca/2017/noticia/emmanuel-macron-e-marine-le-pen-vaao-disputar-2-turno-presidencial-na-franca.ghtml>

8 Revista Exame, 01/09/2016 Merkel enfrenta avanço da extrema direita na Alemanha. <https://exame.abril.com.br/mundo/merkel-enfrenta-avanco-da-extrema-direita-na-alemanha/>

partido) ao cargo de presidente da República representa o ápice de um processo que Solano (2018) descreve como uma reorganização neoconservadora, que deu expressividade política à extrema-direita brasileira.

A ideia de que se vive um momento de polarização política no país vem sendo reiterada continuamente pela imprensa nacional<sup>9</sup> desde as eleições de 2014 (marcadas por uma diminuta margem de vantagem da candidata vencedora do pleito, Dilma Rousseff, sobre o derrotado, Aécio Neves - pouco superior a três milhões de votos), de forma que essa já se tornou a leitura predominante sobre o presente.

De fato, os eventos políticos recentes vêm sendo caracterizados por manifestações violentas entre pessoas de vertentes ideológicas dicotômicas. Uma observação mais abrangente sobre o assunto, no entanto, sugere que, provavelmente, a questão seja mais complexa que a mera divergência em relação à preferência por um ou outro partido ou projeto político. Como apontam Ortellado, Solano e Moretto (2016), que pesquisaram grupos a favor e contra o processo de impeachment de Dilma Rousseff para compreendê-los melhor e romper com alguns estereótipos, o papel da Academia no atual cenário deve ser o de contribuir para superação da dialética que se resume à identificação de grupos adversários e buscar uma crítica reflexiva sobre o assunto.

Os autores já concluíram, por exemplo, que os manifestantes a favor da saída de Rousseff não eram movidos apenas por sentimentos antipetistas mas, também tinham alto grau de desconfiança em relação a outros partidos e figuras políticas, incluindo-se aqueles que votaram em Aécio Neves (apenas 11% confia muito no Partido da Social Democracia Brasileira, sigla que foi a principal adversária do PT nas eleições de 2014). Por outro lado, nas manifestações contra o impeachment, há muito menos diversidade socioeconômica do que supunham os responsáveis pelo estudo (77,5% tinham ensino superior) e boa parte (44,4%) tinha mais que 40 anos na época. Dados semelhantes foram apurados junto à amostra pesquisada nos protestos pró-impeachment, o que demonstra que o perfil socioeconômico dos dois grupos é bastante parecido.

---

9 Revista Veja, 13/08/2016. 'Nunca vi a sociedade brasileira tão polarizada', diz cineasta. <https://veja.abril.com.br/brasil/nunca-vi-a-sociedade-brasileira-ao-polarizada-diz-cineasta/#>; Revista Época Negócios, 15/08/2017. Ilan: hoje o Brasil se encontra mais polarizado. <https://veja.abril.com.br/brasil/nunca-vi-a-sociedade-brasileira-ao-polarizada-diz-cineasta/>; Revista Carta Capital, 15/08/2015. "Polarização se tomou parte do dia a dia no Brasil". <https://www.cartacapital.com.br/politica/polarizacao-se-tomou-parte-do-dia-a-dia-no-brasil-472.html>; Jomal Gazeta do Povo, 01/04/2016. Brasil polarizado sofre epidemia de intolerância. <http://www.gazetadopovo.com.br/vida-publica/brasil-polarizado-sofre-epidemia-de-intolerancia-74ufy3pcc62c4blcy7ik03z40>; Jomal El País, 30/03/2016. O maniqueísmo é o ópio dos tolos. [https://brasil.elpais.com/brasil/2016/03/30/opinion/1459339584\\_372231.html](https://brasil.elpais.com/brasil/2016/03/30/opinion/1459339584_372231.html).

Tanto nos grupos contra e a favor do afastamento da então presidente, os jovens oriundos das periferias estavam sub-representados – categoria que foi encontrada em maior proporção em manifestações por ampliações de direitos civis (como a Marcha da Maconha e a passeata dos secundaristas, que reivindicava o aumento da participação estudantil nas decisões sobre as escolas públicas). Nessas manifestações, os entrevistados apresentavam tanto a descrença nos partidos políticos em geral (mesmo perfil encontrado nos atos pró-impeachment) como também nos meios de comunicação (crença partilhada pelo grupo contrário). Além disso, consideravam importantes os ganhos sociais dos anos de governo do PT.

A partir deste estudo, então, é possível vislumbrar um cenário atravessado por muito mais tensões que uma simples divisão por antagonismo de grupos sociais com diferentes afiliações políticas – *coxinhas* (os de direita) ou *mortadelas* (os de esquerda), como foram apelidados.

Talvez, o lugar em que todas essas representações tenham se encontrado no espaço público brasileiro foram as manifestações de 2013, que, de maneira inesperada para a maioria da população, levaram às ruas milhões de pessoas em atos marcados por características semelhantes às de outros movimentos políticos que aconteceram mundialmente (a recusa de lideranças; o apartidarismo; a não sistematização de pautas de reivindicação; e a utilização de redes sociais como ponto de encontro, debate, organização e divulgação). Naqueles que foram os primeiros grandes protestos nacionais desde a redemocratização do país, em 1985, havia uma pauta de reivindicação tão diversa que chegou a ser acusada de inexistente. Nela, estavam incluídas causas associadas a demandas de direitos humanos para minorias étnicas, raciais e sexuais.

O combate à corrupção, tônica dos protestos de 2015, que pediam o afastamento de Dilma Rousseff, já estava presente, mas misturado a reivindicações que, juntas, demonstravam a insatisfação da população com todo o sistema político e econômico, e não contra um partido ou político específico.

A transformação dos protestos entre 2013 e 2015 são outro demonstrativo da complexidade da cena política do país e do uso da internet na organização social. Ao longo de 2014, principalmente no primeiro semestre, em razão da proximidade da realização da Copa do Mundo, observou-se inúmeros protestos de vertente anticapitalista e vinculados aos

movimentos sociais, como: atos contra a realização da Copa, lutas feministas, pelo direito à moradia, lutas LGBT+, pela questão agrária, entre outros (COLUCCI, 2015).

Diferentemente, em 2015, os maiores atos realizados (pela saída de Dilma Rousseff) foram organizados e conduzidos com forte concentração de lideranças, muitas vezes políticos ou celebridades, necessárias à manutenção do movimento. Estudioso das dinâmicas comunicacionais dos movimentos políticos contemporâneos, Malini (2015) compreende esses atos como uma decorrência dos de 2013, porém com um viés mais voltado a questões partidárias que de reorganização da ordem social.

Nas redes de comunicação da internet, o especialista vislumbrou, entre 2013 e 2015, a troca do diálogo pela tentativa de aniquilação do adversário. Esta perspectiva também foi encontrada em pesquisa nossa (COLUCCI, 2015), que, a partir de análises de conversações realizadas no Twitter sobre um assunto relativo à coletividade (os protestos nacionais contra o aumento das tarifas de ônibus em nove cidades brasileiras, iniciados pelo Movimento Passe Livre em janeiro daquele ano), verificou a presença relevante de mensagens de cunho agressivo, com posts que continham menosprezo, ironia, preconceito e incitação/apologia à violência.

A evolução desse cenário nos leva a 2018, quando o chefe de Estado eleito conquista sua posição de liderança justamente a partir de um discurso de eliminação do adversário. A campanha presidencial de Jair Bolsonaro contempla falas que incitam o fuzilamento, prisão e banimento dos membros da oposição. Intelectuais brasileiros que se debruçaram sobre essa questão defendem que a reinvenção das direitas no Brasil tem o ódio como forma de se fazer política (SOLANO, 2018).

A expressão e a efetivação organizada da intolerância, aliadas às possibilidades de disseminação de ideias a partir da internet, têm levantado questionamentos sobre a influência do atual modelo comunicativo em um possível retorno do exercício do autoritarismo, como corrente política e ideológica.

No atual espaço público, que é formado por uma hibridização dos meios *on* e *off-line* (CASTELLS, 2013), a violência vem ganhando expressividade, de tal forma que a expressão “discurso de ódio” se tornou uma das mais recorrentes entre as questões para reflexão a respeito dos desdobramentos da internet sobre o tecido social – junto com a disseminação de notícias falsas.

A temática vem ganhando atenção tanto em renomados centros de estudos e instituições sobre internet e sociedade (como Berkman Klein Center for Internet and Society, na Universidade de Harvard; e Internet Governance Forum IGF, entidade internacional que reúne os principais atores envolvidos para discussão de assuntos relacionados a papéis, princípios, normas, regras e procedimentos decisórios referentes à internet), como de grandes empresas que atuam e congregam bilhões de usuários na rede (Facebook, Twitter, Google) e também em órgãos oficiais (Organização das Nações Unidas – ONU).

São inúmeros os casos de apoio à violência, de arbitrariedade e de negação de políticas construídas com base nos direitos humanos que ganharam adeptos entre os usuários de redes sociais. A crescente onda de expressão de ódio contempla o incentivo ao racismo e à segregação social e de gênero. Difundidas e viralizadas nas redes, mensagens que incitam a discriminação e a violência contra alguns grupos ganham seguidores e repercutem também fora da *web*. Um dos primeiros e mais emblemáticos casos aconteceu no Brasil já em 2014. Um adolescente negro foi espancado e amarrado nu a um poste, por ser suspeito de realizar furtos na zona sul da cidade do Rio de Janeiro. O episódio, que remonta à noção de justiça da antiga Mesopotâmia (onde vigorava o Código de Hamurabi) e aos castigos legalmente infringidos à população negra no tempo da escravização, recebeu amplo respaldo nas redes sociais e, inclusive, em rede aberta de televisão<sup>10</sup>.

Ao mesmo tempo, no entanto, nunca esteve tão em voga a noção de empoderamento, e as minorias políticas têm hoje, precisamente em razão da internet, mais possibilidades de expor suas pautas e reivindicações. Exemplo disso são as manifestações em escala planetária em prol da democracia urbana como expressão da democracia social e política (VAINER, 2014), que aconteceram com forte articulação com a rede: movimentos Occupy – EUA; Podemos – Espanha; Primavera Árabe – diferentes países árabes; protestos de Junho – Brasil. Da mesma forma, na rede, os movimentos negro, LGBT+, periférico, entre outros, expõem suas questões sensíveis e fortalecem suas identidades. Unidos na internet, esses grupos têm conseguido questionar e escancarar exclusões incrustadas em práticas sociais contra negros, indígenas, homossexuais, transexuais, mulheres, gordos, pobres, entre outros grupos frequentemente discriminados.

<sup>10</sup> O comentário pode ser assistido em: [https://www.youtube.com/watch?v=p\\_F9NwIx66Y](https://www.youtube.com/watch?v=p_F9NwIx66Y) - último acesso em 10 de janeiro de 2018. A imprensa nacional qualificou a repercussão do posicionamento defendido pela jornalista como “polêmico” - <https://vejasp.abril.com.br/blog/pop/rachel-sheherazade-do-sbt-defende-grupo-que-amarrou-homem-nu-em-poste-e-provoca-polemica/>



Essa realidade sugere que a relação entre a comunicação realizada na internet e o acirramento das intolerâncias não seja tão linear. Halavais (2012) descreve a internet como um presente aos pesquisadores por proporcionar a observação da sociedade em larga escala, uma espécie de “macroscópio” social (com evidentes limitações, dada a ainda relevante taxa de exclusão digital, que no Brasil corresponde a 30% dos domicílios<sup>11</sup>). Nesse macroscópio, vislumbra-se hoje uma teia de contradições, tensões e complexidades. Será que se pode dizer que a internet proporciona o estabelecimento da intolerância e do autoritarismo na sociedade, quando também dá lugar ao fortalecimento dos grupos minoritários? Qual o impacto das trocas na rede no cotidiano *off-line*? Em que medida o acirramento da intolerância e o fortalecimento da expressão das minorias políticas podem estar entrelaçados?

Essas perguntas talvez não possam ser respondidas com esta tese, mas orientam a investigação a que esta se pretende: que desafios essa realidade impõe para reflexões em educação em direitos humanos (EDH) e como o atual ambiente comunicativo pode ser apropriado crítica e criativamente pelo campo? Poderia ele configurar um espaço educador (NÓVOA, 2014)?

Nossa hipótese é de que, nas discussões sobre as muitas temáticas a serem consideradas em relação ao projeto de país ou mundo que se deseja, aparece a inabilidade das pessoas em discutir de forma construtiva os assuntos relativos às demandas compartilhadas. Essa perspectiva já foi encontrada em estudo conduzido por pesquisadores e parceiros do Berkman Klein Center sobre a Tunísia, onde se identificou um vínculo entre o aumento do discurso ofensivo e a ocorrência de acontecimentos políticos no país (FARIS et al., 2016).

Mas, se são motivo de tanta sanha, por que ainda assim as discussões, especialmente sobre política, têm ganhado tanta adesão? Por que no Brasil e no mundo há um cenário marcado pelo acirramento do debate político, permeado por vertentes antagônicas e, quando se fala em reconhecimento de direitos das minorias políticas, discursos de ódio?

A opressão existente contra as minorias políticas pode fornecer algumas pistas para esta reflexão, uma vez que explicita o porquê de haver a reivindicação de alguns grupos por transformações sociais, que, por sua vez, levam ao debate sobre as demandas coletivas que se pretendem incluir no projeto político do país.

---

<sup>11</sup> Dados da pesquisa TIC Domicílios 2018, realizada pelo Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação.

As estatísticas sobre violência no Brasil, por exemplo, demonstram um cenário de segregação incrustado à estrutura social. Há, indubitavelmente, um expressivo recorte racial, de gênero e orientação sexual entre as vítimas de assassinato, por exemplo. Segundo o estudo Atlas da Violência 2019 (BRASIL, 2019), publicado pelo Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas (IPEA) e o Fórum Brasileiro de Segurança Pública a partir de dados do ano de 2017, a população negra, como um todo, é a mais vulnerável aos homicídios: 75,5 de cada 100 vítimas. O estudo mostrou ainda que este índice vem crescendo: era de 71 para cada 100 vítimas em 2015 (BRASIL, 2017).

De acordo com a publicação, entre 2007 e 2017 houve aumento de 30,7% no número de assassinatos de mulheres no Brasil – indicador também marcado por um recorte racial: das 4.936 mulheres que foram mortas em 2017, 66% eram negras.

A violação de direitos da população indígena também é alarmante. De acordo com o relatório Violência contra os Povos Indígenas no Brasil, publicado pelo Conselho Indigenista Missionário (2019), as violações tornaram-se regra, e não exceção, no país. Em 2018, foram 135 assassinatos, mais que o dobro do índice aferido dez anos antes (CONSELHO INDIGENISTA MISSIONÁRIO, 2018), quando 60 indígenas tiveram suas vidas ceifadas. O número de indígenas assassinados no Brasil vem superando uma centena desde 2013, de acordo com o relatório. A Comissão Pastoral da Terra denuncia que sete lideranças indígenas foram mortas em 2019, o maior número em 11 anos. Eles compõem uma lista de 27 vítimas da violência fundiária no ano. Em 2018, foram duas lideranças assassinadas, de acordo com a instituição.<sup>12</sup>

A violência contra pessoas com deficiência também vem chamando a atenção: foram mais de 11,7 mil casos reportados em 2018<sup>13</sup>. Nosso país também foi o quarto em assassinato de defensores dos direitos humanos, com 23 mortes registradas em 2019 pela instituição Front Line Defenders (2020).

O Brasil também é o país que mais mata:

- Transexuais – mais de 800 assassinatos nos últimos oito anos, segundo a ONG Transgender Europe;

---

12 Site G1, 10/12/2019. Número de mortes de lideranças indígenas em 2019 é o maior em pelo menos 11 anos, diz Pastoral da Terra. <https://g1.globo.com/natureza/noticia/2019/12/10/mortes-de-liderancas-indigenas-batem-recorde-em-2019-diz-pastoral-da-terra.ghtml>

13 Agência EBC, 25/06/2019. Mais de 11,7 mil pessoas com deficiência sofreram violência em 2018. <http://agenciabrasil.ebc.com.br/direitos-humanos/noticia/2019-06/mais-de-117-mil-pessoas-com-deficiencia-sofreram-violencia-em-2018>

- Lésbicas, gays, bissexuais, transgêneros e travestis, queers e internsexuais (LGBT+) – com mais mortes que nos países onde a homossexualidade é crime passível de pena de morte, de acordo com o site Quem a Homofobia Matou Hoje;
- Jovens – cerca de 30 mil por ano, segundo o Atlas da Violência 2017.

Ou seja, alguns grupos são discriminados ao ponto de serem os mais suscetíveis a morrer em razão de sua condição social. A realidade é aviltante quando se fala em expectativa de vida: pessoas transexuais vivem em média 35 anos, de acordo com a Associação Nacional de Travestis e Transexuais (ANTRA).

Exemplos que demonstram a influência do gênero, raça e orientação/identidade sexual são abundantes. Mulheres negras têm, por exemplo, menos acesso a anestesia em partos vaginais (38% não recebem, contra 13% entre as brancas), de acordo com estudo de Leal, Gama e Cunha (2005). A média salarial dos brancos é quase duas vezes maior que a dos negros (R\$ 1.589 contra R\$ 898), de acordo com dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) 2015 realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

Não coincidentemente, esses são os grupos menos representados politicamente. Dos deputados federais eleitos em 2014, apenas 20% se declaravam negros<sup>14</sup> e 10% eram mulheres<sup>15</sup>. No Congresso Nacional, apenas um parlamentar declarava-se homossexual (o deputado federal Jean Wyllys – reeleito em 2018, desistiu do novo mandato em função de ameaças de morte e foi morar no exterior). Entre os indígenas, havia apenas um deputado estadual, de acordo com Lobato; Codato; e Castro (2017). Em 2018, deputados negros passaram a ocupar 25% das cadeiras na Câmara, e as mulheres, 15%. Uma indígena foi eleita deputada federal e, pela primeira vez, o país teve um senador gay, Fabiano Contarato, eleito pelo estado do Espírito Santo, e deputadas estaduais transexuais, Erica Malunguinho e Erika Hilton, na Assembleia Legislativa de São Paulo<sup>16</sup>. Embora componham 23% da população, apenas duas pessoas com deficiência foram eleitas para o Congresso Nacional, em 2018: os deputados federais Mara Gabrilli, cadeirante, e Felipe Rigoni, cego.

---

14 Agência Câmara, 08/10/2018. Número de deputados negros cresce quase 5%.

<https://www.camara.leg.br/noticias/545913-numero-de-deputados-negros-cresce-quase-5/>

15 Agência Câmara, 08/10/2018. Bancada feminina na Câmara sobe de 51 para 77 deputadas.

<https://www.camara.leg.br/noticias/545897-bancada-feminina-na-camara-sobe-de-51-para-77-deputadas/>

16 Site Vice, 09/10/2018. Quem são os LGBTs eleitos em 2018.

[https://www.vice.com/pt\\_br/article/wj97zy/quem-sao-os-lgbts-eleitos-em-2018](https://www.vice.com/pt_br/article/wj97zy/quem-sao-os-lgbts-eleitos-em-2018)

Como chama a atenção uma das vozes expoentes sobre as lutas das mulheres negras e de denúncia do sistema de opressões das minorias políticas, a mestre em Filosofia e ex-secretária adjunta de Direitos Humanos da cidade de São Paulo, Djamila Ribeiro (2017): *há grupos que não têm reconhecida sua própria humanidade.*

Essa conjuntura de opressão reiterada a grupos sociais determinados, decerto, não é nova nem sozinha, possivelmente não bastaria para explicar alterações na cena política. Que elemento novo poderia ter, então, catalisado esse processo? A hipótese que aqui se vislumbra é de que os discursos que os grupos minoritários passaram a ter condições de emitir após a internet trouxeram novas demandas ao espaço social.

Como asteroides que entraram em uma órbita, colidiram com o discurso hegemônico, que antes trafegava sozinho. É claro, em condições desiguais, dado que: (i) o acesso à internet não se dá da mesma forma entre os diferentes segmentos da população; (ii) a propriedade dos meios de comunicação é altamente concentrada e vinculada a grandes grupos internacionais; hoje há cerca de 20 conglomerados que, juntos, veiculam dois terços de todo o conteúdo informativo e cultural do planeta (MORAES, 2005); e (iii) a internet não configura um espaço de decisão/deliberação política formal. Como escreve Ribeiro (2017, p. 86): “Com todos os limites, o espaço virtual tem sido um espaço de disputas de narrativas, pessoas de grupos historicamente discriminados encontraram ali um lugar de existir”.

Já se argumenta, porém, que essas novas vozes provocaram *rachaduras* em um sistema edificado de forma a sempre silenciar determinados segmentos da população. Um dado que fala a favor desse entendimento é o de que as buscas por termos relativos à diversidade no Google e na plataforma de vídeos YouTube cresceram 30% no ano de 2017 (crescimento de 100% em relação ao ano de 2012), de acordo com levantamento da própria empresa (THINK WITH GOOGLE, 2017). Nesse período, também houve crescimento expressivo, na ordem de 260%, da visualização de conteúdos relativos ao universo feminista, negro e LGBT+.



Figura 1: Imagem do dossiê BrandLab - A busca por diversidade no Brasil, elaborado pelo Google em 2017

Um motivo que pode ser apontado para esse aumento foram acontecimentos ocorridos naquele ano, que suscitaram debates sobre esses assuntos, como: o fechamento antecipado da exposição *Queer Museum*, em razão de queixas que se propagaram na internet sobre o conteúdo da mostra<sup>17</sup>; a visita ao Brasil da filósofa Judith Butler, uma das principais teóricas contemporâneas das questões de gênero, que foi recebida com protestos e intimidações<sup>18</sup>; o debate virtual sobre apropriação cultural, em razão da acusação de uma mulher branca sobre, alegadamente, ter sido interpelada por mulheres negras por estar portando um turbante<sup>19</sup>; o ataque racista a personalidades públicas, como a jornalista negra Maju Coutinho (apresentadora da Rede Globo), e à filha dos atores brancos Giovanna Ewbank e Bruno Gagliasso, uma criança negra de quatro anos de idade<sup>20</sup>, entre outros.

Em todos esses debates virtuais, há muito mais que ideias sendo emitidas. Estamos presenciando a erupção de uma epistemologia, potente e construída ao longo de décadas, de identificação e oposição a estruturas que estabelecem relações de *poder*. Talvez, a

<sup>17</sup> G1, 10/09/2017: Museu de Porto Alegre encerra exposição sobre diversidade sexual após ataques em redes sociais. <https://g1.globo.com/rs/rio-grande-do-sul/noticia/museu-de-porto-alegre-encerra-exposicao-sobre-diversidade-apos-ataques-em-redes-socias.ghtml>

<sup>18</sup> Revista Época, 10/11/2017. *Filósofa Judith Butler é agredida em Congonhas antes de deixar São Paulo*. <https://epoca.globo.com/cultura/noticia/2017/11/filosofa-judith-butler-e-agredida-em-congonhas-antes-de-deixar-sao-paulo.html>

<sup>19</sup> Revista Fórum, 12/02/2017. *Polêmica envolvendo uso de turbante por garota com câncer divide opiniões na internet*. <https://www.revistaforum.com.br/polemica-envolvendo-uso-de-turbante-por-garota-com-cancer-divide-opinioes-na-internet/>

<sup>20</sup> Site Geledés, 16/08/2017. *Majú sofre novo ataque racista na internet*. <https://www.geledes.org.br/maju-sofre-novo-ataque-racista-na-internet/>

internet tenha contribuído no sentido de expor essas formulações, porém a edificação desse arcabouço não é, de forma alguma, recente.

As pensadoras feministas negras muito contribuíram neste sentido. Como postula Ribeiro (2016), suas obras apontam caminhos para reflexões sobre um outro modelo de organização civilizatória, pois constituem um instrumento que não apenas permite considerações sobre as mulheres negras, mas sobre “a sociedade que se quer” (p. 99), uma vez que suas construções visam, acima de tudo, à igualdade e superação de estruturas que promovem a injustiça social.

Em seu livro “*O que é lugar de fala?*” (RIBEIRO, 2017), a autora constrói uma instrutiva compilação do legado teórico dessas intelectuais, concebedoras das bases para reflexões sobre a importância de se identificar e romper com as hierarquias que *confinam* alguns segmentos da população em posições subalternizadas.

Ao possibilitar a expressão das minorias políticas, a internet desempenha um papel importante nesse sentido. Niousha Roshani (2016), membro do Berkman Klein Center, entrevistou ativistas de movimentos comunitários do Brasil e da Colômbia sobre suas percepções acerca do uso da internet para emissão de discursos contra-hegemônicos (*counter-speech*) em questões raciais. A pesquisadora iraniana identificou um cenário de bastante otimismo entre os entrevistados, tanto em relação a possibilidades de conscientização da população não negra para o assunto quanto ao fortalecimento da identidade e representatividades dos afrodescendentes.

Roshani alerta, no entanto, para o fato de que a desigualdade de acesso à internet entre brancos e negros nesses países pode fazer com que a rede configure um ambiente de expressão permeado do que Nakamura (2010) chama de microrracismo. Ou seja: reforce ainda mais o discurso dominante, com a legitimação de falas que privilegiam valores hegemônicos.

Por todo o exposto, entende-se que o presente momento é uma grande oportunidade para o campo da Educação. A escola, para a maioria das crianças, figura como a primeira instituição de convivência social. Poderia ser um lugar privilegiado para democratizar o acesso e dirimir as desigualdades de oportunidades. Além disso, se a ação política está intrinsecamente presente na capacidade dos indivíduos de pensarem, de terem consciência crítica de seu lugar no mundo e de suas possibilidades de ação para a

transformação, a educação é um lugar privilegiado para a formação de sujeitos para a emancipação social. Não por acaso, esse espaço, que deveria ser o lugar da construção do fundamento da liberdade, é controlado de forma a dar lugar à reprodução das estruturas de poder, com a dominação de alguns grupos sobre outros.

Há, nos espaços sociais virtuais, uma grande arena de disputas por narrativas, hoje mais plurais e diversas, em razão da possibilidade de expressão de grupos historicamente silenciados. Trata-se de um momento em que a noção de *humanidade* está sendo reelaborada, na medida em que mulheres, negros, LGBTQ+ e outros coletivos fazem questão de trazer seus pontos de vista para o questionamento da normatividade – e, assim, rasgam-na, ampliam-na. Ribeiro (2018, pp. 26-27) escreve:

Pensar novas epistemologias, discutir lugares sociais e romper com uma visão única não é imposição – é busca por coexistência. (...) O debate, portanto, não é meramente identitário, mas envolve pensar como algumas identidades são aviltadas e ressignificar o conceito de humanidade (...) Queremos coexistir, de modo a construir novas bases sociais. No fim, nossa luta é *pelo alargamento do conceito de humanidade*. (grifos nossos)

Como a escola poderia dar lugar a essas perspectivas emergentes e colaborar para essa ampliação da concepção de humanidade? A partir desta pergunta, desenvolveremos então a pesquisa aqui pretendida: como elaborar uma proposta de educação em direitos humanos no contexto da cultura digital? Este intento se dá junto ao projeto Conexão Escola-Mundo: espaços inovadores de formação cidadã, contemplado pela Chamada Pública CNPq 22/2016 - Pesquisa e Inovação em Ciências Humanas, Sociais e Sociais Aplicadas – CHSSA. Esse projeto, coordenado pelo prof. Nelson de Luca Pretto (Universidade Federal da Bahia – UFBA) constitui uma rede de pesquisadores da UFBA, Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Instituto de Desenvolvimento em Direitos Humanos (IDDDG), Universitat de Barcelona (UB) e Universidade Roma Tre.

Essas instituições se uniram para propor:

um trabalho colaborativo de ação e reflexão. Isto é, a investigação e a pesquisa de ações inovadoras na e com as escolas, que proponham um outro ecossistema que oriente novas práticas e políticas. Trata da criação de uma metodologia de "intervenção" nas escolas, entendida aqui no

sentido artístico do termo, que avança da contemplação e consumo das obras de arte para a participação e coautoria do público na consolidação de uma arte que se realiza em um processo de permanente devir e aproximação artista-público na vida cotidiana. (PRETTO et al., 2018)

Em Santa Catarina, o Projeto compreende uma série de ações em turmas de ensino fundamental (anos iniciais e finais) e médio do Colégio de Aplicação da UFSC. A pesquisa desta tese, especificamente, se desenvolve junto a uma turma do quinto ano e outra de ensino médio, vinculadas ao Projeto. Em cada uma delas, observamos uma ação distinta: no quinto ano, uma prática mídia-educativa orientada pelo desejo de promoção da participação infantil; no ensino médio, uma proposta de exercício de alteridade, construída a partir da perspectiva do respeito à diferença.

Cabe destacar que a formação em direitos humanos aqui almejada não se limita ao conhecimento dos direitos estabelecidos em tratados internacionais, ou na legislação nacional. Buscamos, isto sim, refletir sobre processos educativos que possam propiciar aos alunos reflexões e amadurecimento sobre o reconhecimento da alteridade dos indivíduos e a liberdade, da qual todos deveriam desfrutar para conviver em sociedade, sem ser sujeito de discriminação em razão de marcadores sociais como raça, gênero e orientação sexual. Em outras palavras, desejamos uma formação que conscientize aqueles que pertencem a minorias políticas do direito sobre suas singularidades e os que não se vinculam a grupos minoritários sobre a necessidade de respeitar os que se diferem deles.

Desta forma, estabelecemos como objetivo geral desta tese elaborar uma proposta de educação em direitos humanos no contexto da cultura digital. Para isso, investigamos as ações desenvolvidas em duas turmas participantes do Projeto Conexão Escola-Mundo para: descrever os processos identificados em sala de aula, a partir de categorias preestabelecidas com nosso referencial teórico; observar se e de que maneira dinâmicas e conteúdos com origem nos espaços sociais digitais são evocados pelos alunos em suas discussões sobre direitos humanos; refletir sobre os desdobramentos que a produção de mídias tem na educação em direitos humanos; identificar, descrever e propor formas de estimular a ação docente e discente para a promoção da formação em direitos humanos com TIC.

Assim, desenvolveremos a fundamentação teórica necessária para o estudo aqui pretendido em três capítulos. No primeiro, *Educar em direitos humanos*, buscaremos refletir sobre a concepção de direitos humanos que nos orienta, a intercultural, que nos alerta sobre o



perigo de pensarmos os direitos humanos a partir de um fundamento único; e apresentar os programas nacionais em direitos humanos e em educação em direitos humanos.

No segundo capítulo, *Os espaços sociais virtuais: Comunicação, cultura e política*, vamos nos voltar à internet, ambiente que se tornou central para a discussão de temas relativos à coletividade. Para isso, buscaremos, antes, traçar nosso entendimento de comunicação, que se ampara no pensamento de Habermas (1995), Arendt (2013) e Freire (1971) e dos pensadores dos Estudos Culturais, por delinear o vínculo entre comunicação, cultura e política. Refletiremos, neste capítulo, sobre as estruturas e os fenômenos que condicionam ou alteram a topologia desse espaço.

No terceiro capítulo, *Educação intercultural em direitos humanos na cultura digital*, nos propomos a refletir sobre os desafios e possibilidades de educação em direitos humanos no contexto da cultura digital, a partir das perspectivas a que nos afiliamos nos capítulos anteriores: a educação intercultural crítica em direitos humanos (WALSH, 2005) e a ética *hacker* (HIMANEN, 2001).

Em seguida, no capítulo quarto, *Percurso metodológico: a construção de uma pesquisa no chão da escola sobre educação em direitos humanos na cultura digital*, apresentaremos o desenho de pesquisa proposto, que compreende a realização de intervenções no Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina, com vistas à formulação de uma proposta de uso crítico e criativo das redes para promoção da educação em direitos humanos. Neste capítulo nos dedicaremos a apresentar o contexto empírico para a realização da pesquisa: o projeto Conexão Escola-Mundo e o Colégio de Aplicação/UFSC); a descrever e indicar critérios para seleção de algumas metodologias colaborativas que propiciam trabalhos orientados à atuação para a coletividade; e elaborar a proposta de um modelo de intervenção a ser aplicado para realização da pesquisa.

Por apresentar um percurso de pesquisa que vem sendo desenvolvido na escola de forma constante durante dois anos, este capítulo é longo. Optamos, no entanto, por manter em nosso texto uma detalhada descrição dos processos do projeto no qual se insere o nosso recorte de pesquisa, posto que em uma proposta de projeto colaborativo, torna-se muito difícil separar os dois contextos. Tradicionalmente, os projetos de pesquisa recortados de um projeto maior são entendidos como pesquisas autônomas dentro de um universo mais amplo (projeto guarda-chuva). Não é o nosso caso. Há uma estreita vinculação entre as etapas de pesquisa e

as metodologias adotadas na pesquisa que desenvolvemos nesta tese e os acontecimentos do Projeto Conexão Escola-Mundo. Assim, apresentar nosso caminho em um, implica descrever o cenário do outro.

Falar das turmas estudadas exige colocá-las em contexto em relação ao Projeto, uma vez que a construção das propostas e a identificação das demandas em cada grupo se deu de forma integrada aos processos do Conexão Escola-Mundo. Por isso, escrevemos aqui na primeira pessoa do plural. A forma clássica, do eu majestático da Academia, nos pareceu a escolha mais verdadeira para este texto porque ele é, de fato, fruto de um processo profundamente coletivo.

A primeira pessoa do singular, nossa primeira opção, não nos pareceu adequada. Embora entendamos que ao falarmos em “eu” admitimos algo fundamental para a construção do conhecimento (que ele é construído sempre de forma situada, a partir de um ponto de emissão, e por isso não pode se arrogar universal), a escrita no singular ocultava o caráter coletivo que permeia o processo de construção desta tese: junto a um projeto de pesquisa composto por 37 pesquisadores, apenas no contexto catarinense, entre alunos de ensino médio, graduação, pós-graduação e professores da educação básica e em nível superior.

No capítulo quinto, A busca pela ampliação da concepção de humanidade com a educação em direitos humanos na cultura digital: descobertas, apresentaremos nossos resultados de pesquisa, a partir da ação desenvolvida junto às duas turmas estudadas<sup>21</sup>. Buscaremos relatar como o trabalho desenvolvido foi potencializado ou desafiado, a partir de práticas mídia-educativas e exercícios de alteridade realizados.

No capítulo sexto, Se não na escola, onde? Uma proposta para educação em direitos humanos na cultura digital, construímos nossas considerações finais, que visam à formulação de uma proposta de educação em direitos humanos na cultura digital, com a problematização de nossos resultados de pesquisa junto às professoras das duas turmas estudadas.

É importante ressaltar, já na introdução deste trabalho, que *entendemos que uma proposta voltada a práticas educativas não deve ser prescritiva*. É um dos princípios teórico-

---

21 Optamos por não especificar a série de ensino médio para preservar a identidade dos alunos. Uma vez que trouxemos muitas falas deles para o trabalho, tememos que eles pudessem ser facilmente identificados se tivessem sua série divulgada. Não sentimos necessidade de fazer isso com a turma de quinto ano, pois os temas debatidos não foram tão sensíveis quanto os do ensino médio, campo em que houve discussões de assuntos de âmbito privado, como sexualidade.

metodológico de nosso projeto (que serão discutidos em profundidade no capítulo IV) o rompimento da lógica comumente observada de valorização da produção da universidade *sobre* a escola. Ou seja: não pretendemos elaborar uma espécie de cartilha, ou receita, que chegue da Academia à escola como uma lista de procedimentos. Temos convicção na figura do professor como um intelectual transformador (GIROUX, 1997). Por isso, *entendemos que nossa contribuição se dá no sentido de compartilhar os princípios orientadores, identificados mediante nossa pesquisa, que potencializam a educação em direitos humanos.*

Por fim, cabe nesta introdução uma última consideração: quem escreve esta tese? Aqui, sim, cabe falar na primeira pessoa do singular. Sou uma jornalista, de 34 anos, branca, nascida em São Paulo e criada em Florianópolis desde a infância. Filha de pais da área do Direito, tive desde tenra idade contato com discussões sobre os direitos humanos. Minha mãe, especificamente, atuou muitos anos no combate à exploração da mão de obra infantil, que ainda hoje apresenta números aviltante na região Sul do país.

Cheguei ao Jornalismo movida por seu potencial de servir ao interesse público e de enriquecer os processos democráticos. Tive minhas primeiras experiências profissionais na relação que se estreitava entre o Jornalismo e a internet, no início dos anos 2000. Observar este cenário de transformações, especialmente em relação às possibilidades de articulação política da população com a rede (que apareceram de forma intensa no mundo a partir dos anos 2010), me levou à Academia, especificamente a um programa de pós-graduação em Educação, movida pela pergunta: como os movimentos sociais da internet poderiam inspirar reflexões sobre formação crítica?

Nesse percurso, me inseri junto a um grupo de pesquisa formado por pesquisadores vindos de diferentes áreas de atuação – muitos dos quais, professores. Com eles, adquiri um profundo respeito pela instituição *escola*. Em muitos debates que acompanhava, percebia (e reproduzia) um discurso de que a o espaço escolar precisava ser transformado em razão de uma outra cultura comunicacional que emergia com a internet. Não faltavam atores que, prescritivamente, apresentavam propostas (a maioria delas, ferramental) para essa reinvenção da educação. Ao ouvir as demandas dos que vivem o dia a dia da escola, compreendi o quanto é preciso que os *professores* sejam os *guias* desse processo de reflexão sobre a escola (de fato necessária), e jamais sujeitos passivos que receberão soluções construídas em outros contextos para colocar suas escolas em “compasso com o mundo”.

Foi com essa compreensão que me inseri nos esforços que se constituíam para a elaboração do Projeto Conexão Escola-Mundo, ao iniciar meu doutorado. Pude atuar neste projeto de diferentes lugares: além de aluna da pós-graduação, tinha acabado de me tornar mãe de minha segunda filha e, pouco tempo depois, me tornei professora substituta no curso de Jornalismo da UFSC (instituição em que me formei).

Refletir sobre a educação em uma perspectiva *hacker*, enquanto atuava como docente, ampliou sobremaneira minhas reflexões. Me impôs pensar sobre que epistemologia produzíamos na Academia e os desafios que se colocam para a promoção, de fato, de uma educação com ênfase na coletividade e no diverso. A maternidade, por sua vez, me despertou para o feminismo, posto que se trata de uma experiência que coloca a nós, mulheres, de forma mais acentuada diante da desigualdade de gênero. No momento em que fui mãe, no ano de 2012, a articulação das minorias políticas na internet ganhava expressão e, ao começar a ouvir construções mais plurais sobre o feminismo, aprendi a importância da escuta, atenta, respeitosa e contante, dos diferentes coletivos que reivindicam sua humanidade.

Assim, esta tese se construiu a partir de muitas inquietações que me atravessavam a partir de minhas vivências pessoal, na escola, na universidade e nas redes sociais (este último, ponto de partida de minhas reflexões: a comunicação). O discurso de ódio nas redes, a mobilização de coletivos ativistas pelos direitos de grupos minoritários, os processos catalisados pelo encontro de sujeitos em sala de aula: que respostas podemos encontrar neste conjunto para uma educação que visa à formação de uma cultura de direitos humanos? Era isso que me perguntava enquanto escrevia esta tese.

# Capítulo I

## Educar em direitos humanos

Vivemos em sociedades politicamente democráticas e socialmente fascistas, estabelece o sociólogo português Boaventura de Sousa Santos (2016), na leitura que faz sobre o presente. Sua interpretação fornece elementos para a indagação com que se pretende iniciar esta tese: por que precisamos falar de educação em direitos humanos (EDH) 800 anos depois da promulgação do primeiro documento, a Carta Magna de 1.215, que estabelece que todos, ao nascer, são dotados de garantias fundamentais? Por que, ainda, convivemos com fantasmas como o retorno do autoritarismo e o monolitismo cultural?

A inversão deste cenário, sugere o autor, depende de uma nova gramática social, que rompa com o não reconhecimento da diferença.

Alguma vez formulei em termos de direitos humanos, o metadireito que subjaz a uma concepção contra-hegemônica de democracia: temos o direito a ser iguais quando a diferença nos inferioriza; temos o direito de ser diferentes quando a igualdade nos descaracteriza. (SANTOS, 2016, pp. 18-19)

O fascismo social, denunciado por Santos, é decorrente do esvaziamento de sentido da palavra democracia como modelo político articulador do Estado contemporâneo. Segundo o autor, a *democracia* representativa sofreu desgastes, quando os Estados passaram a se tornar dependentes e subjugados a instituições do capitalismo financeiro global, “que têm direito a veto sobre seus modos e suas expectativas de vida, sejam eles filantropos, narcotraficantes, latifundiários industriais, empresas de megaprojetos e mineração” (idem, p. 21). Nessa conjuntura, vêm sendo descaracterizados os vários imaginários de emancipação social. Assim, faz-se necessária a volta da ocupação cívica dos processos de decisão sobre a forma como se deseja viver em sociedade.

Essa perspectiva também foi desenvolvida anteriormente por Harvey (2013), que resgata o sociólogo urbano Robert Park (1967) para afirmar que a cidade “é a mais bem-sucedida tentativa do homem de refazer o mundo onde vive de acordo com o desejo de seu coração” (p. 3) e que, “ao fazer a cidade, o homem refaz a si mesmo” (idem). O ritmo das mudanças históricas e geográficas solapam a possibilidade de reflexão sobre o tema, pondera.

"Temos, em resumo, sido refeitos muitas vezes *sem sabermos como ou por quê*" (HARVEY, 2013, p. 28 – grifos nossos).

Em trabalho anterior nosso (COLUCCI, 2015), já éramos movidos por essa inquietação sobre as possibilidades de agência das pessoas sobre o domínio público. Pesquisamos, à época, a ação política de movimentos sociais articulados nas redes sociais virtuais. E, no diálogo travado na rede, encontramos o incremento da expressão do ódio e da intolerância à diferença. Por isso, agora, nos voltamos à busca de alternativas de educação para o respeito à diferença, ou aos direitos humanos, tais quais o compreende Boaventura Santos: com o direito à singularidade dos sujeitos como matriz fundamental.

Como ensina o educador brasileiro Paulo Freire em *Educação como Prática da Liberdade* (1967):

A partir das relações do homem com a realidade, resultantes de estar com ela e de estar nela, pelos atos de criação, recriação e decisão, vai ele dinamizando o seu mundo. Vai dominando a realidade. Vai humanizando-a. Vai acrescentando a ela algo de que ele mesmo é o fazedor. Vai temporalizando os espaços geográficos. Faz cultura. E é ainda o jogo destas relações do homem com o mundo e do homem com os homens, desafiado e respondendo ao desafio, alterando, criando, que não permite a imobilidade, a não ser em termos de relativa preponderância, nem das sociedades nem das culturas. E, na medida em que cria, recria e decide, vão se conformando as épocas históricas. É também criando, recriando e decidindo que o homem deve participar destas épocas. (FREIRE, 1967, p. 43)

Assim, vislumbramos o potencial estratégico que a educação tem para o desenvolvimento pleno dos cidadãos, de forma a propiciar sua agência crítica no mundo. E, dado o cenário de violentas opressões deferidas contra segmentos muito bem marcados de nossa sociedade, compreendemos a importância da educação para a criação de uma cultura de direitos humanos, em que todos, dotados de suas singularidades que os tornam sujeitos únicos, sejam contemplados.

Neste capítulo, nos dedicaremos, então, a apresentar as questões que fazem parte de nossas reflexões sobre a educação em direitos humanos. Primeiro, buscaremos demonstrar as políticas nacionais e internacionais de educação sobre essa temática, com os programas que vêm sendo desenvolvidos desde os anos 1990; em seguida, faremos a descrição da perspectiva de direitos humanos que nos instiga, que encontramos a partir do trabalho de Candau (2016);

2013; 2008) e Oliveira e Candau (2010). Finalmente, consolidaremos a noção de educação em direitos humanos pretendida neste trabalho: intercultural, contra-hegemônica e orientada pelos grupos que mais precisam ter seus direitos humanos reconhecidos na sociedade.

### **1.1 Breve panorama da educação em direitos humanos**

A temática dos direitos humanos vinha ganhando destaque nos projetos político-pedagógicos de instituições de ensino básico e superior nacional e internacionalmente nos últimos anos (LAPA, F., 2014). Especificamente no Brasil, tratava-se de um processo em curso desde a redemocratização, em 1985, e acentuado a partir de 2003, com a criação da primeira versão do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos e sua posterior revisão, no ano de 2006. Em 2019, no entanto, essa tendência foi alterada no país. Ainda em maio, sob governo do presidente Jair Bolsonaro, o Ministério da Educação (MEC) se desvinculou do Pacto Universitário pela Promoção do Respeito à Diversidade, Cultura da Paz e Direitos Humanos, do qual 333 instituições de ensino superior eram signatárias. O MEC descontinuou também a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi), que foi substituída por uma subpasta intitulada Especialidades Individualizadas.<sup>22</sup>

Apesar dessa mudança de agenda para a questão, as políticas públicas para a educação em direitos humanos vinham exprimindo uma trajetória de expressivo desenvolvimento nos anos anteriores, tanto no Brasil como no exterior. É o que pretendemos demonstrar a seguir. Antes, porém, cabe destacar o que caracteriza esse tipo de educação, seus propósitos e abordagens.

De acordo com Fernanda Lapa (2014), os propósitos da educação em direitos humanos são ao menos três:

- Informar sobre esses direitos, sua trajetória histórica de enunciação e garantias;
- Formar futuros defensores dos direitos humanos;
- Aprofundar o conhecimento para atuais defensores dos direitos humanos.

Benevides (2007) enfatiza que a educação em direitos humanos deve ser voltada à mudança social, por meio de uma inculcação de valores “para atingir corações e mentes” (p. 1). Dessa forma, não pode se resumir à mera transmissão de conteúdo acerca da temática. A

---

<sup>22</sup> Jornal Folha de S. Paulo, 14 de maio de 2019. MEC abandona pacto de direitos humanos que envolve 333 instituições de ensino superior. <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2019/05/mec-abandona-pacto-de-direitos-humanos-que-envolve-333-instituicoes-de-ensino-superior.shtml>

autora destaca, ainda, que ela deve ser contínua e *compartilhada* além de envolver alunos e professores no processo educativo.

É a formação de uma cultura de respeito à dignidade humana através de uma promoção e da vivência de valores da liberdade, da justiça, da igualdade, da solidariedade, da cooperação, da tolerância e da paz. Isso significa criar, influenciar, compartilhar e consolidar mentalidades, costumes, atitudes, hábitos e comportamentos que decorrem, todos, daqueles valores essenciais citados – os quais devem se transformar em práticas. (BENEVIDES, 2007, p. 1)

Para Benevides (*idem*), a EDH no Brasil implica a superação de valores e costumes provenientes de períodos de graves violações dos direitos humanos, como os mais de 300 anos de escravização. Ela destaca que esse momento da história significou a violação de todos os princípios de respeito à dignidade humana, como o direito à vida, a partir de práticas que se enraizaram na sociedade, como:

1. A política oligárquica e patrimonial;
2. O sistema de ensino autoritário, elitista, mais voltado à moral privada que à ética pública;
3. A complacência com a corrupção;
4. O descaso com a violência, quando exercida contra negros e pobres;
5. O estímulo à caridade, e não à justiça social, pela religião;
6. O sistema familiar patriarcal e machista;
7. A sociedade racista;
8. O desinteresse pela participação cidadã;
9. O individualismo consumista.

A mudança que se faz necessária, salienta Benevides (*idem*), deve ser justamente a que enfrenta essa herança, para a consolidação de uma cultura de respeito à dignidade das pessoas, por meio da educação. Para alcançar esse efeito almejado de mudança social, a educação em direitos humanos deve considerar algumas premissas. A primeira delas é a de que o aprendizado deve estar ligado à vivência do valor da igualdade em dignidade e deve propiciar o desenvolvimento de sentimentos e atitudes de solidariedade e cooperação. Em seguida, deve levar ao entendimento das consequências pessoais e sociais de cada escolha feita pelos indivíduos, ou seja, desenvolver o senso de responsabilidade. Por fim, esse processo deve visar à formação de um cidadão participante, crítico e comprometido com a mudança daquilo que nega ou viola os direitos humanos em sociedade.

Dessa forma, Benevides (2007) defende que, na educação em direitos humanos, torna-se indispensável o conhecimento destes direitos (suas garantias, instituições de defesa e



promoção, declarações oficiais nacionais e internacionais, com consciência de que não se trata de uma temática neutra, mas sim construída socialmente a partir de valores pactuados em grupo) e a vivência compartilhada desses direitos – com uma estreita relação entre palavra e prática, não apenas no momento das aulas, mas na realidade concreta dos alunos no local em que se dá o aprendizado. “Na escola, por exemplo, deverá estar vinculada à realidade concreta dos alunos, dos professores, dos diretores, dos funcionários, da comunidade que a cerca” (idem, p. 6).

De acordo com Benevides, na educação em direitos humanos há conteúdo óbvio, vinculado à própria noção de direitos humanos e sua construção histórica. Ademais, em razão do cenário de múltiplas opressões aos direitos humanos encontrados em sociedade, é preciso incluir a dimensão dos deveres do cidadão para com o coletivo, a partir de um compromisso com a solidariedade. Em seguida, salienta, é preciso que haja discussão e vivência dos grandes valores da ética republicana (o respeito às leis legitimamente elaboradas, a prioridade do bem público frente aos interesses pessoais ou de grupos específicos, e a responsabilidade de nossos atos como cidadãos) e da ética democrática, que, para a autora, é representada pelos valores da igualdade, liberdade e solidariedade.

Fernanda Lapa e Horácio Rodrigues (2016) complementam: “Se você espera que seus alunos tornem-se cidadãos críticos, ativos e defensores dos direitos humanos fora da sala de aula, torna-se imprescindível que eles possam exercitar e treinar isso dentro da sala de aula” (p. 201). É importante, portanto, que a educação em direitos humanos não se dê em aulas meramente transmissivas, em que os alunos sejam receptores passivos de conteúdo.

### **1.1.1 As políticas oficiais**

Para vislumbrarmos como a educação em direitos humanos se concretiza no sistema educacional formal brasileiro, nos dedicaremos agora a traçar a trajetória de construção de políticas pela Organização das Nações Unidas (ONU) e pelo Estado brasileiro, para posteriormente recorrermos à análise de Fernanda Lapa e Horácio Rodrigues (2016) a respeito de sua efetividade.

A história da articulação das instâncias oficiais para a educação em direitos humanos tem início na década de 1980, a partir de iniciativas acadêmicas e civis. Marcam o

período a fundação do Instituto Interamericano de Direitos Humanos (instituição dedicada à promoção, pesquisa e educação em direitos humanos) e o fortalecimento dos movimentos sociais como agentes políticos, com o fim dos períodos ditatoriais na América Latina.

Em 1993, o Congresso Internacional sobre Educação em prol dos Direitos Humanos e da Democracia, promovido pela ONU, deu origem ao Plano Mundial de Ação para a Educação em Direitos Humanos. Ainda nesse ano, a Conferência de Viena reiterou que os países membros da Organização deveriam estimular a educação em direitos humanos. Na trilha desses acontecimentos, a Assembleia Geral da ONU, realizada em dezembro de 1994, promulgou a Década da Educação em Direitos Humanos, de 1º de janeiro de 1994 a 31 de dezembro de 2004.

A partir dessa política, o Brasil publicou seu primeiro Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-1), em 1996. Esse programa deu ênfase aos direitos civis e políticos, de forma que em 2002 lançou-se o PNDH-2, com a contemplação de direitos econômicos, sociais, culturais e ambientais. Apenas no ano seguinte, 2003, deu-se início às políticas de educação voltadas a essa temática, a partir da criação do Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos pela Secretaria Especial dos Direitos Humanos, com o objetivo de desenvolver o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH).

Finda a Década da Educação em Direitos Humanos, no ano de 2004, a ONU produziu o Programa Mundial para a Educação em Direitos Humanos, documento dividido, até o momento, em quatro planos de ação: 2005-2009, com foco nos ensinamentos fundamental e médio; 2010-2014, concentrou-se na educação superior, de funcionários públicos, profissionais de Direito e militares; 2015-2019, com ênfase na educação dos profissionais de mídia e comunicação; e, a partir de 2020, centrado na juventude.

Constitui a perspectiva de educação em direitos humanos descrita no documento:

- O desenvolvimento pleno da personalidade e das dignidades humanas
- A compreensão, tolerância e respeito pela diversidade, igualdade de gênero, amizade entre as nações, povos indígenas e demais minorias;
- A capacitação das pessoas para participação em uma sociedade livre e democrática, regulada pelo Estado de Direito;
- A construção e manutenção da paz;
- A promoção da justiça social e o desenvolvimento sustentável centrado nas pessoas.

Consta ainda do Programa Mundial que a educação em direitos humanos abrange:

- Conhecimentos e habilidades sobre os direitos humanos e seus mecanismos;

- Valores, atitudes e comportamentos traduzidos em atitudes que apoiam os direitos humanos;
- Ação para a defesa dos direitos humanos.

No Brasil, foi criado, no ano de 2003, o Plano Nacional de Educação em Direitos em Humanos, dividido em cinco eixos: Educação Básica, Educação Superior, Educação Não Formal, Educação dos Profissionais dos Sistemas de Justiça e Segurança, e Educação e Mídia. O documento elenca como características à educação em direitos humanos:

- O conhecimento sobre direitos humanos;
- A afirmação de valores;
- A consciência cidadã;
- O desenvolvimento de processos metodológicos participativos de construção coletiva;
- O fortalecimento de práticas individuais e sociais para a promoção e defesa dos direitos humanos.

E estabelece como suas finalidades:

- Criar uma cultura universal de direitos humanos;
- Exercitar o respeito, a tolerância e a valorização das diversidades;
- Assegurar a todos o direito à participação em uma sociedade livre.

O primeiro eixo, Educação Básica, traz como princípios orientadores:

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

- A prática escolar deve ser orientada para a educação em direitos humanos, assegurando o seu caráter transversal e a relação dialógica entre os diversos atores sociais.

O quinto eixo, Educação e Mídia, é de especial interesse nesta tese, que se propõe a refletir sobre a educação em direitos humanos na cultura digital. Nele, se estabelece que:

A contemporaneidade é caracterizada pela sociedade do conhecimento e da comunicação, tornando a mídia um instrumento indispensável para o processo educativo. Por meio da mídia são difundidos conteúdos éticos e valores solidários, que contribuem para processos pedagógicos libertadores, complementando a educação formal e não formal. (BRASIL, 2007, p. 53)

No quadro abaixo, transcrevemos as ações programáticas previstas em Educação e Mídia na coluna da esquerda e, à direita, sistematizamos o público-alvo das ações:

*Quadro 1: Relação das ações programáticas do quinto eixo do Plano Nacional de Educação em Direitos em Humanos, Educação e Mídia, e seus públicos-alvo.*

1. Criar mecanismos de incentivo às agências de publicidade para a produção de peças de propaganda adequadas a todos os meios de comunicação, que difundam valores e princípios relacionados aos direitos humanos e à construção de uma cultura transformadora nessa área;	Agências de publicidade
2. Sensibilizar proprietários de agências de publicidade para a produção voluntária de peças de propaganda que visem à realização de campanhas de difusão dos valores e princípios relacionados aos direitos humanos;	Agências de publicidade
3. Propor às associações de classe e dirigentes de meios de comunicação a veiculação gratuita das peças de propaganda dessas campanhas	Empresas de mídia; entidades associativas de empresas de mídia
4. Garantir mecanismos que assegurem a implementação de ações do PNEDH, tais como premiação das melhores campanhas e promoção de incentivos fiscais, para que órgãos da mídia empresarial possam aderir às medidas propostas;	Agências de publicidade; empresas de mídia
5. Definir parcerias com entidades associativas de empresas da área de mídia, profissionais de comunicação, entidades sindicais e populares para a produção e divulgação de materiais relacionados aos direitos humanos;	Entidades associativas de empresas de mídia, profissionais da comunicação, entidades sindicais e iniciativas populares de comunicação
6. Propor e estimular, nos meios de comunicação, a realização de programas de entrevistas e debates sobre direitos humanos, que envolvam entidades comunitárias	Empresas de mídia; iniciativas de comunicação comunitária

e populares, levando em consideração as especificidades e as linguagens adequadas aos diferentes segmentos do público de cada região do país;	
7. Firmar convênios com gráficas públicas e privadas, além de outras empresas, para produzir edições populares de códigos, estatutos e da legislação em geral relacionados a direitos, bem como informativos (manuais, guias, cartilhas etc), orientando a população sobre seus direitos e deveres, com ampla distribuição gratuita em todo o território nacional, contemplando também nos materiais as necessidades das pessoas com deficiência;	Gráficas
8. Propor a criação de bancos de dados sobre direitos humanos, com interface no sítio da Secretaria Especial dos Direitos Humanos, com as seguintes características: a) disponibilização de textos didáticos e legislação pertinente ao tema; b) relação de profissionais e defensores de direitos humanos; c) informações sobre políticas públicas em desenvolvimento nos âmbitos municipal, estadual e federal, dentre outros temas;	Cidadãos
9. Realizar campanhas para orientar cidadãos e entidades a denunciar eventuais abusos e violações dos direitos humanos cometidos pela mídia, para que os autores sejam responsabilizados na forma da lei;	Cidadãos
10. Incentivar a regulamentação das disposições constitucionais relativas à missão educativa dos veículos de comunicação que operam mediante concessão pública.	Formuladores de políticas públicas
11. Propor às comissões legislativas de direitos humanos a instituição de prêmios de mérito a pessoas e entidades ligadas à comunicação social que tenham se destacado na área dos direitos humanos;	Empresas de mídia; iniciativas de comunicação comunitária; profissionais da mídia
12. Apoiar a criação de programas de formação de profissionais da educação e áreas afins, tendo como objetivo desenvolver a capacidade de leitura crítica da mídia na perspectiva dos direitos humanos;	Profissionais da educação
13. Propor concursos nos âmbitos nacional e regional de ensino, nos níveis fundamental, médio e superior, sobre meios de comunicação e direitos humanos;	Estudantes
14. Estabelecer parcerias entre a Secretaria Especial dos Direitos Humanos e organizações comunitárias e empresariais, tais como rádios, canais de televisão, organizações da sociedade civil, para a produção e difusão de programas, campanhas e projetos de comunicação na área de direitos humanos, levando em consideração o parágrafo 2º do artigo 53 do Decreto 5.296/2004;	Empresas de mídia; iniciativas comunicação comunitária
15. Fomentar a criação e a acessibilidade de	Pesquisadores/observadores da mídia

Observatórios Sociais destinados a acompanhar a cobertura da mídia em direitos humanos;	
16. Incentivar pesquisas regulares que possam identificar formas, circunstâncias e características de violações dos direitos humanos pela mídia;	Pesquisadores
17. Apoiar iniciativas que facilitem a regularização dos meios de comunicação de caráter comunitário, como estratégia de democratização da informação;	Membros de iniciativas de comunicação comunitária
18. Acompanhar a implementação da Portaria nº 310, de 28 de junho de 2006, do Ministério das Comunicações, sobre emprego de legenda oculta, janela com intérprete de Libras, dublagem e áudio, descrição de cenas e imagens na programação regular da televisão, de modo a garantir o acesso das pessoas com deficiências auditiva e visual à informação e à comunicação;	Comunidade surda
19. Incentivar professores, estudantes de comunicação social e especialistas em mídia a desenvolver pesquisas na área de direitos humanos;	Professores, estudantes de Comunicação Social e especialistas em mídia
20. Propor ao Conselho Nacional de Educação a inclusão da disciplina "Direitos Humanos e Mídia" nas diretrizes curriculares dos cursos de Comunicação Social;	Estudantes de graduação (Comunicação Social)
21. Sensibilizar diretores de órgãos da mídia para a inclusão dos princípios fundamentais de direitos humanos em seus manuais de redação e orientações editoriais;	Diretores de órgãos de mídia
22. Inserir a temática da história recente do autoritarismo no Brasil em editais de incentivo à produção de filmes, vídeos, áudios e similares, voltando-se para a educação em direitos humanos;	Produtores de audiovisual
23. Incentivar e apoiar a produção de filmes e material audiovisual sobre a temática dos direitos humanos.	Produtores de audiovisual

*Fonte: Elaboração nossa*

Ainda a respeito dos documentos nacionais, em 2012, o Conselho Nacional de Educação aprovou as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. O documento estabelece que a EDH tem por escopo a formação ética, crítica e política, qualidades que descreve como:

A primeira se refere à formação de atitudes orientadas por valores humanizadores, como a dignidade da pessoa, a liberdade, a igualdade, a justiça, a paz, a reciprocidade entre povos e culturas, servindo de parâmetro ético-político para a reflexão dos modos de ser e agir individual, coletivo e

institucional. A formação crítica diz respeito ao exercício de juízos reflexivos sobre as relações entre os contextos sociais, culturais, econômicos e políticos, promovendo práticas institucionais coerentes com os Direitos Humanos. A formação política deve estar pautada numa perspectiva emancipatória e transformadora dos sujeitos de direitos. Sob esta perspectiva promover-se-á o empoderamento de grupos e indivíduos situados à margem de processos decisórios e de construção de direitos, favorecendo a sua organização e participação na sociedade civil. Vale lembrar que estes aspectos tornam-se possíveis por meio do diálogo e aproximações entre sujeitos biopsicossociais, históricos e culturais diferentes, bem como destes em suas relações com o Estado.

De acordo com Fernanda Lapa e Horácio Rodrigues (2016), os documentos aqui mencionados (Programa Mundial para a Educação em Direitos Humanos, Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos e Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos) concebem a educação em direitos humanos principalmente como educação para a cidadania, ou seja: para formação plena do indivíduo, de forma a possibilitar sua participação ativa na sociedade em que vive, com respeito e valorização das diversidades. Eles alertam, no entanto, que a formação docente e dos profissionais do Direito não recebe a atenção necessária. Dessa forma, concluem que a educação em direitos humanos não se tornará uma realidade no país sem essas prerrogativas.

Nossa análise sobre as ações programáticas no eixo de Educação e Mídia do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos também nos permite identificar que apenas dois dos 23 itens propostos dizem respeito a uma relação das comunidades escolares com o universo da comunicação fora do papel de consumidoras: os itens 12 e 13 (12. Apoiar a criação de programas de formação de profissionais da educação e áreas afins, tendo como objetivo desenvolver a capacidade de leitura crítica da mídia na perspectiva dos direitos humanos; 13. Propor concursos nos âmbitos nacional e regional de ensino, nos níveis fundamental, médio e superior, sobre meios de comunicação e direitos humanos). Mais adiante (capítulos II e III), refletiremos sobre a importância de um papel ativo de alunos e professores junto às tecnologias de informação e comunicação para a formação plena, em um contexto como o descrito no documento, em que a comunicação integra a constituição do tecido social.

Lapa e Rodrigues (2016) fazem ainda outro alerta: quando se fala em direitos humanos, é importante estabelecer que estes são direitos históricos, socialmente construídos, a partir da relação intersubjetiva entre seres humanos, em movimentos de luta contra a opressão. Sem essa ponderação, a menção aos direitos humanos pode sugerir, como faz parte do senso comum, que há um fundamento único e universalista para os direitos humanos. Os autores enfatizam que a universalidade dos direitos humanos dizem respeito apenas à necessidade de que eles abranjam toda comunidade humana, mas a partir do entendimento de que o sentido atribuído a esses direitos não será o mesmo em todo tempo e espaço. Assim, defendem, corrobora-se com um determinado discurso hegemônico e perigoso sobre os direitos humanos, amparado sobre um fundamento absoluto e essencialista:

Sustentar que existe um fundamento absoluto para os direitos humanos fortalece a imposição de um determinado discurso hegemônico (e perigoso) sobre os direitos humanos, a imposição de uma possibilidade única, inquestionável. E mesmo que existisse tal fundamento, não há como, cientificamente, provarmos a sua existência: o essencialismo envolve esse duplo problema: (a) não há como saber se há uma essência; e (b) mesmo que ela exista, não há como saber se efetivamente a conhecemos. Essa situação se aplica integralmente à ideia de Direitos Humanos inerentes e universais, decorrentes de uma pretensa natureza humana – ou essência humana. (LAPA; RODRIGUES, 2016, p. 198)

Entendemos, dessa forma, que é indispensável descrevermos o fundamento de direitos humanos que orienta este trabalho, que se filia a uma perspectiva contra-hegemônica de construção dos direitos fundamentais (SANTOS, 2013). Nossa filiação a essa perspectiva se dá em razão do alerta do autor de que:

o que conta como violação dos direitos humanos é definido pelas declarações universais, instituições multilaterais (tribunais e comissões) e organizações não governamentais (predominantemente baseadas no Norte); [...] o respeito pelos direitos humanos é muito mais problemático no Sul Global do que no Norte Global. (SANTOS, 2013, p. 25)

Ou seja, tal como existe hoje, a efetivação das discussões oficiais sobre os direitos humanos acontece em uma esfera formuladora que, muitas vezes, não é composta ou se articula com uma outra esfera, a quem esses direitos são negados.



Se observarmos o percurso de desenvolvimento das políticas de direitos humanos no mundo, percebemos que o principal documento, que fundamenta todas as discussões, a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), foi promulgado em 1948, momento histórico em que dois terços da humanidade ainda estavam subjugados ao regime colonial (ALVES, 2006). Ademais, a mobilização pela construção de um marco legal para garantia da dignidade humana aconteceu após um conflito em que a violência foi sofrida pela própria sociedade ocidental – a II Guerra Mundial. Outras violações terríveis ao longo da história não inspiraram tal mobilização.

Também marca a construção histórica dos instrumentos normativos de Direitos Humanos a ênfase aos direitos civis e políticos, em detrimento dos econômicos, culturais e sociais no primeiro momento, que levou países do bloco socialista, a África do Sul e a Arábia Saudita a se absterem da aprovação da DUDH. Apenas em 1968, em conferência realizada em Teerã, é que se discutiu a indivisibilidade dos direitos humanos, de forma a abordar o desenvolvimento dos direitos sociais, econômicos e culturais.

Em 1993, ou seja, 45 anos depois da DUDH, na Conferência Mundial sobre Direitos Humanos (Conferência de Viena), é que houve condições de diálogo e negociação para a criação de instrumentos que estabelecessem a universalidade, indivisibilidade e interdependência dos direitos humanos. A partir da Declaração e Programa de Ação de Viena, aprovada por consenso por mais de 170 países, em um contexto posterior à independência (formal) das colônias, a ONU passou a enfatizar a perspectiva das garantias fundamentais em todos os projetos a serem desenvolvidos pela entidade.

Com nossa argumentação, não pretendemos, de forma alguma, desconsiderar a importância da construção dos documentos oficiais de desenvolvimento dos direitos humanos. Queremos apenas demonstrar que este debate pode ser ampliado com a problematização das questões apresentadas. Para que os direitos humanos possam, de fato, ser universais, entendemos que a perspectiva da esfera à qual se refere Boaventura Santos (2013), que não usufrui dos direitos humanos e pouco participa das instituições em que se dá sua formulação política, merece maior ênfase em nossas reflexões. O que nos leva ao nosso próximo tópico.

## 1.2 Direitos humanos por uma perspectiva *botton-up*: abordagem intercultural

*Só fala na voz de ninguém quem sempre teve  
voz e nunca precisou reivindicar sua  
humanidade*  
Djamila Ribeiro

Até bem pouco tempo (e, para muitos, até hoje), a compreensão de que o Brasil constituía uma grande democracia racial era apresentada como uma verdade inquestionável. Defendida já nos primeiros textos acadêmicos sobre a formação sociológica do país, a ideia de que a população brasileira se desenvolvera sem a demarcação de categorias raciais rígidas após o período de escravização teve adesão massiva entre pesquisadores do Brasil e exterior. Além de orgulho nacional, a pretensa ausência de tensões em virtude da discriminação racial foi considerada uma das características mais marcantes da sociedade brasileira, descrita como amistosa e harmoniosa, um pacífico e homogêneo “caldeirão cultural”.

A ideia de democracia racial no Brasil ganhou expressão com os escritos de Gilberto Freyre e se tornou relevante concomitantemente à instauração no país de uma política que buscava criar a identidade da nação brasileira – até então um território demasiadamente extenso, com paupérrimos vínculos culturais entre sua população. Esse processo teve início quando Getúlio Vargas passou a ocupar o poder, como explica o pesquisador em História da Educação Ademir dos Santos:

Em nome do desenvolvimento e da transformação, forjaram-se ideologias focadas na constituição de uma nação única e original: para o governo como para o povo, os referenciais culturais e sociais deviam convergir numa homogeneidade de pensamento e ação, numa elaboração da realidade amalgamada por uma essência: a brasilidade. (SANTOS, 2010, p. 83)

Nesse período, o estrangeiro e as nuances culturais dos diversos grupos étnicos que viviam no Brasil foram considerados ameaças a esse projeto de nação. Foi instituída, assim, uma política que, ao construir intencionalmente a ideia de brasilidade, promoveu o apagamento de questões culturais e sociais. Imigrantes (principalmente de origem alemã, italiana, polonesa e japonesa) foram proibidos de falar seus idiomas em público, de manter suas escolas, costumes, tradições e práticas religiosas. Dos negros, tentou-se apagar sua identidade cultural e a memória da escravização – que era também um lembrete da dívida histórica do país com essa população.

Um exemplo desse tipo de política é o livreto *O Brasil É Bom*, que foi produzido pelo Departamento Nacional de Propaganda no ano de 1938 para distribuição em escolas. Dirigido diretamente às crianças e escrito no formato de perguntas e respostas, com tom bastante moralizante, a publicação evidencia o uso estratégico que se fez da educação naquele período. Condicionando o status de brasileiro à obediência aos princípios que se pretendiam estabelecer sobre o projeto de nação, a publicação apregoava, de forma bastante clara, que reivindicar sua própria identidade cultural ia contra aquilo que se desejava de um bom cidadão. O trecho abaixo demonstra esse intento:

O Brasil é bom porque não faz distinções de raças. Porque não tem preconceitos de cor, nem de religião. Todos podem viver no Brasil si respeitadas as leis do Brasil. Mas ninguém pode viver no Brasil si não quer acatar as suas leis. O preto é brasileiro? *É, sim, e só é um brasileiro quando trabalha pelo bem do Brasil.* Filho de japonês, nasceu no Brasil, é brasileiro. Filho de alemão, - nasceu no Brasil, é brasileiro. Filho de turco, - nasceu no Brasil, é brasileiro. Todos são brasileiros, com os mesmos deveres e direitos. (Departamento Nacional de Propaganda, 1938, não paginado *apud* Santos, 2010, pp. 99-100 – grifos nossos)

É por meio do exemplo da trajetória de apagamento das identidades étnico-raciais no Brasil, no decorrer do século XX, que nos inserimos na temática que pretendemos abordar neste momento: a emergência de vozes outrora silenciadas que rompem a narrativa dominante para reivindicar alterações estruturais na sociedade.

A ideia de que o Brasil “não via diferenças”, no lugar considerá-las, apagou-as como categorias políticas. Assim, foram eliminados também os termos para as reflexões sobre as desigualdades sociais que se perpetuavam em função de questões raciais, uma vez que não havia sequer indicadores demográficos sobre a situação da população negra no país durante esse período, ponderam as pesquisadoras Patricia Hills Collins e Sirma Berge (2016).

Segundo as autoras, essa situação permitiu que práticas discriminatórias contra negros brasileiros continuassem a acontecer, tanto em relação ao acesso à educação quanto à empregabilidade. Faltavam termos oficiais para o reconhecimento do vínculo entre raça e pobreza, o que resultava na ausência de políticas públicas para o seu enfrentamento. Naquele momento, acreditava-se que a desigualdade social no Brasil era uma problemática circundada nas lutas de classe, desvinculada de questões de raça e gênero (*idem*).

Na redemocratização do país, no final dos anos 1980, os movimentos sociais passaram a ter espaço para trazer suas reivindicações à pauta política, de forma que, quando se organizou como força política, o Movimento Negro pôde começar a colocar em pauta a desconstrução de algumas ideias, como a de democracia racial e a necessidade de valorização dos aspectos identitários para o devido desvelamento das categorias historicamente silenciadas (idem).

Abordar essa questão impõe refletir sobre os mecanismos de prevalência do discurso hegemônico. Para isso, nos amparamos na contribuição de autores que vêm realizando o esforço intelectual que visa à desestabilização do paradigma epistemológico da modernidade e têm sido referência em estudos no campo da educação, especialmente a educação em direitos humanos. As duas correntes que serão apresentadas fazem parte do referencial teórico utilizado nos estudos da pesquisadora brasileira Vera Candau, uma das pioneiras da educação em direitos humanos no Brasil.

Uma dessas vertentes são os estudos pós-coloniais. Conforme explica a pesquisadora santomense, professora da Universidade de Lisboa, Inocência Mata:

...não se pode dizer que exista uma [única] teoria pós-colonial. Em todo o caso, vale dizer que o que parece aproximar as várias percepções, perspectivas e *insights* deste campo de estudos é a construção de epistemologias que apontam para outros paradigmas metodológicos – que potenciam outras formas de racionalidade, racionalidades alternativas, outras epistemologias, do Sul, por exemplo. (MATA, 2014, pp. 30-31)

Os autores dos estudos pós-coloniais buscam compreender as dinâmicas hierarquizantes da diferença, mediante a análise de relações de poder (idem). Um dos principais alvos desses estudos é o eurocentrismo, que “propõe a todos a imitação do modelo ocidental como a única saída aos desafios do nosso tempo” (AMIN, 1988, p. 8).

Os estudos desenvolvidos sob a insígnia do pós-colonialismo questionam a narrativa ocidental da modernidade e se empenham em garantir espaço para as produções que reescrevem os relatos hegemônicos de forma diaspórica, isto é, levando em conta outras várias conexões culturais possíveis na relação global/local (HALL, 2006). Trata-se de uma perspectiva que desconstrói essencialismos (COSTA, 2006).

Outra abordagem de reflexão sobre as estruturas de poder que subjazem à enunciação de conhecimento no mundo é desenvolvida por meio da ideia de *abissal*, que

atravessa a obra do sociólogo português Boaventura Santos. O autor se dedica a elucidar como as linhas cartográficas que demarcavam o Velho e o Novo Mundo na era colonial permanecem estruturalmente no pensamento moderno ocidental, de forma constitutiva das relações políticas e culturais. Forjam uma divisão no mundo entre aqueles que produzem e enunciam os discursos e aqueles que os consomem; entre os que formulam as políticas e os que vivem sob elas. Alerta, assim, para uma permanente tendência excludente do mundo contemporâneo.

Dotadas de suas particularidades e distinções, que não serão objeto de nossa análise, as duas correntes de pensamento guardam afinidades. A mais evidente delas, talvez, seja o compartilhamento da noção de *interculturalidade*. A expressão se traduz em uma concepção de relacionamento entre culturas baseada em políticas que assegurem sua interação a partir de políticas de igualdade e identidade (CANDAUI, 2016). O conceito se desdobra da polissemia em torno do termo *multiculturalismo*, que, dadas suas diferentes formas de apropriação, demandou um esforço no sentido de seu refinamento.

Candau (2008) percebe três abordagens diferentes em relação ao multicultural: o multiculturalismo assimilacionista, que estimula a integração de grupos minoritários à cultura hegemônica de um dado lugar; o multiculturalismo diferencialista, onde há ênfase ao reconhecimento e à promoção da expressão das múltiplas identidades culturais presentes e procura garantir espaço para sua manifestação, porém com viés essencialista, ou seja, buscando a manutenção das matrizes culturais de referência por meio de comunidades culturais homogêneas em bairros, escolas, clubes, etc.; e o multiculturalismo interativo, também chamado de interculturalidade, cuja proposta é a construção da sociedade por meio interação entre as culturas, em condições de igualdade para expressão de suas identidades.

Essa posição promove a deliberada inter-relação entre diferentes sujeitos e grupos socioculturais de uma determinada sociedade e, neste sentido, situa-se em confronto com todas as visões diferencialistas, assim como com as perspectivas assimilacionistas. Por outro lado, rompe com uma visão essencialista das culturas e das identidades culturais, concebendo-as em contínuo processo de construção, desestabilização e reconstrução. Está constituída pela afirmação de que, nas sociedades em que vivemos, os processos de hibridização cultural são intensos e mobilizadores da construção de identidades abertas, o que supõe que as culturas não são puras, nem estáticas. (CANDAUI, 2016, p. 20)

### 1.2.1 O pensamento pós-abissal de Boaventura Sousa Santos

Ao longo de sua obra, Santos (2013; 2007; 2003; 1989) defende a permanência imaterial das linhas cartográficas que dividiam o mundo no período colonial. Para o autor, a manutenção dessas linhas na atualidade resulta de um sistema de classificação subjetiva do conhecimento, que faz com que parte da realidade seja desconsiderada ou produzida como *inexistente*.

O pensamento moderno ocidental é um pensamento abissal. Consiste num sistema de distinções visíveis e invisíveis, sendo que as invisíveis fundamentam as visíveis. As distinções invisíveis são estabelecidas através de linhas radicais que dividem a realidade social em dois universos distintos: o universo “deste lado da linha” e o universo “do outro lado da linha”. A divisão é tal que “o outro lado da linha” desaparece enquanto realidade, torna-se inexistente, e é mesmo produzido como inexistente. (SANTOS, B. 2007, p. 3-4)

O autor defende que os campos do conhecimento e do Direito (em razão da sistematização das normas de regulação social) são as manifestações mais concretas desse pensamento abissal. Em relação à construção do conhecimento, sustenta, o pensamento moderno ocidental confere à ciência o *monopólio* da distinção universal entre o verdadeiro e o falso, de forma a encerrar como conhecimentos menores ou ilegítimos aqueles que advêm de outras lógicas, como a filosofia, a teologia e construções populares, leigas, camponesas, afrodescendentes e indígenas, entre outras.

Dessa forma, experiências são desperdiçadas e deixam de fazer parte da construção social do conhecimento humano. Esse “outro lado da linha” fica reduzido ao incompreensível, lugar de práticas idólotras, desprovidas de razão, atrasadas: são classificadas como crenças, opiniões, magia. Como enfatizado por nós na citação do autor, existe uma construção social que *produz* a deslegitimação dos grupos sociais que vivem fora do paradigma erigido pelo projeto da modernidade.

As consequências dessa produção social de deslegitimação dos saberes dos grupos que não operam segundo a modernidade são graves: em razão da indisposição dos agentes da modernidade em reconhecer o conhecimento produzido sob outras lógicas, construiu-se o discurso de negação da natureza humana desses grupos, pois o pensamento racional, descrito pelos filósofos do Iluminismo nos séculos XV e XVI, constitui-se como critério para o

entendimento sobre o que constituiria a humanidade. Assim, chegaram à conclusão de que os ditos selvagens eram sub-humanos. Discutia-se, à época, se indígenas e negros poderiam ter alma, assim como se afirmava que tinham os brancos.

Pode-se vislumbrar, portanto, que a discussão sobre os paradigmas do conhecimento não fica restrita a questões acadêmicas. Ela vincula-se diretamente ao poder, ao estabelecer relações de colonização entre o Norte e o Sul do mundo (GOHN, 2014).

A noção de linha abissal de Boaventura Santos demonstra como se formou, no pensamento moderno ocidental, a dinâmica que constitui um determinado grupo social como grau zero para a interpretação social e cultural do mundo, relegando a todos os demais a condição de *alternativos*. Fala-se, portanto, de hegemonia. Nas palavras do autor: “A negação de uma parte da humanidade é sacrificial, na medida em que constitui a condição para a outra parte da humanidade se afirmar enquanto universal” (SANTOS, B., 2007, p. 10).

A partir da compreensão de que parte do conhecimento humano é sacrificado, uma vez que não é lido como legítimo, o autor constrói o que chama de sociologia das ausências e das emergências. Assim, procura revelar aquilo que foi construído como ignorância (ausências) e o que existe como potência, possibilidades, sem razão do movimento de ampliação simbólica de saberes, práticas e agentes (emergências).

Candau (2016) destaca ainda as contribuições do autor para o campo da educação a partir de suas reflexões acerca da relação entre direitos humanos, globalização e multiculturalismo. Em seu trabalho *Por Uma Concepção Multicultural de Direitos Humanos* (SANTOS, 2003), o autor distingue quatro formas de globalização. As duas primeiras, resultado de disputas travadas entre entidades com condições desiguais de exercer influência sobre espaços além de suas fronteiras (de cima para baixo); e as duas últimas, contra-hegemônicas, produto de uma negociação

1. Localismo globalizado: consiste no processo pelo qual determinado fenômeno local é globalizado com sucesso, seja a atividade mundial das multinacionais, a transformação da língua inglesa em língua franca, a globalização do *fast food* americano ou da sua música popular, ou a adoção mundial das leis de propriedade intelectual ou de telecomunicações dos EUA;
2. Globalismo localizado: trata-se do impacto das práticas e condições impostas transnacionalmente em comunidades locais. São exemplos: o desmatamento e destruição maciça dos recursos naturais para pagamento da dívida externa; alterações legislativas e políticas impostas pelos países centrais ou pelas agências multilaterais que eles controlam; uso de mão de obra local por parte de empresas multinacionais sem qualquer respeito por parâmetros mínimos de trabalho, entre outros;

3. Cosmopolitismo insurgente e subalterno: caracteriza-se pelos movimentos de resistência organizada transnacionalmente contra os localismos globalizados e os globalismos localizados. Entre as atividades cosmopolitas, o autor elenca as redes transnacionais de lutas ecológicas, pelos direitos da mulher, dos povos indígenas e pelos direitos humanos em geral;
4. Patrimônio comum da humanidade: lutas por temas que só fazem sentido em relação ao globo na sua totalidade, como a preservação do meio ambiente e dos recursos naturais.

O autor defende que a concepção de direitos humanos com a qual se trabalha atualmente tem origem na perspectiva do “localismo globalizado”:

O conceito de direitos humanos é baseado em um bem conhecido conjunto de pressupostos, todos eles tipicamente ocidentais, designadamente: existe uma natureza humana universal que pode ser conhecida racionalmente; a natureza humana é essencialmente diferente e superior à restante realidade; o indivíduo possui uma dignidade absoluta e irredutível que tem de ser defendida da sociedade ou do Estado; a autonomia do indivíduo exige que a sociedade esteja organizada de forma não hierárquica, como soma de indivíduos livres (Panikkar, 1984: 30). (SANTOS, 2003, p. 460)

Sugere, então, que os direitos humanos sejam ressignificados em uma perspectiva que parta do pressuposto de que todas as culturas são incompletas em sua concepção de dignidade humana. Por isso, defende o *diálogo intercultural* (SANTOS, 1997) – prática que parte do princípio de que nenhuma cultura pode abarcar toda a riqueza do que significa ser humano e, por isso, a interação entre elas em condição de igualdade é fundamental.

Vera Candau (2016) entende que a consideração dessa variada gama de culturas e da potencialidade da interação entre elas impõe a desnaturalização de práticas naturalizadas e enraizadas no trabalho docente. Esse intento convoca os educadores a valorizar a história de vida de seus alunos e a sua própria, além da construção das identidades culturais, de forma a favorecer a troca, o reconhecimento mútuo. Para Candau *é preciso que alunos e professores sejam estimulados a se perguntarem quem situam na categoria “nós” e quem são os “outros”*.

Ela evoca a ideia Santos (1996), que condiciona a realização de um projeto educativo emancipatório à recuperação da capacidade de espanto e de indignação, a partir da formação de subjetividades inconformistas e rebeldes. Para Candau (2016), essa perspectiva é particularmente atual e desafiadora, pois as tendências educativas mais frequentes em nossa sociedade estimulam a formação de subjetividades individualistas, que têm por objetivo a



inserção no mercado de trabalho e na sociedade de consumo.

Elas inibem a perspectiva crítica e questionadora da homogeneização e do conformismo e terminam por fortalecê-los. A educação intercultural, pelo contrário, favorece o questionamento dessa lógica, estimula processos coletivos e, nesse sentido, colabora para a formação de subjetividades inconformistas, que sejam capazes de questionar o *status quo* e favorecer a construção de dinâmicas socioculturais orientadas ao reconhecimento dos diferentes grupos subalternizados e discriminados, e a construir a justiça social e cognitiva. Subjetividades rebeldes, pois, estão comprometidas com uma mudança social estrutural. (CANDAUI, 2016, pp. 31)

### 1.2.2 O pensamento pós-colonial do grupo Modernidade/Colonialidade

As reflexões sobre a dominância da epistemologia eurocêntrica no campo da educação amparam-se fortemente no esforço intelectual do grupo pós-colonial Modernidade/Colonialidade, que tem por objetivo: “construir um projeto epistemológico, ético e político a partir de uma crítica à modernidade ocidental em seus postulados históricos, sociológicos e filosóficos” (OLIVEIRA; CANDAUI, 2010, p. 16).

O grupo vem atuando desde os primeiros anos da década de 2000 e é composto, principalmente, por pensadores de diferentes países latino-americanos. Entre eles, destacam-se Arturo Escobar (colombiano-americano), Enrique Drussel (argentino radicado no México), Aníbal Quijano (peruano), Walter Mignolo (argentino), Ramón Grosfoguel (porto riquenho), Catherine Walsh (argentina), Nelson Maldonado-Torres (porto-riquenho) e Immanuel Wallerstein (estadunidense) (OLIVEIRA; CANDAUI, 2010).

Abordar sua contribuição exige apresentar alguns conceitos que constituem esse arcabouço teórico, a começar pela noção de colonialidade. O grupo faz questão de estabelecer a diferença entre o colonialidade e colonialismo e afirma que os dois conceitos são relacionados, porém distintos (QUIJANO, 2005).

Enquanto o colonialismo se refere a um modelo de dominação e exploração de ordem política e econômica, a colonialidade representa um padrão de poder derivado do colonialismo que extrapola a relação formal entre dois povos ou nações. Diz respeito à organização subjetiva do trabalho, da produção de conhecimento e da autoridade. Pode-se dizer, então, que o colonialismo representa uma imposição política, militar, jurídica e administrativa, enquanto a colonialidade identifica-se com um modelo de pensamento que

perpetua a dominação, mesmo se finda a submissão colonial. Assim, Maldonado-Torres (2007) afirma que a colonialidade sobrevive ao fim do colonialismo:

Ela se mantém viva em textos didáticos, nos critérios para um bom trabalho acadêmico, na cultura, no sentido comum, na autoimagem dos povos, nas aspirações dos sujeitos e em muitos outros aspectos de nossa experiência moderna. (MALDONADO-TORRES, 2007, p. 131)

A partir desse entendimento, Quijano (2005) defende que o colonizador destrói o imaginário do colonizado, inviabiliza-o e o torna subalterno, enquanto se reafirma (OLIVEIRA; CANDAU, 2010). Mignolo (2005) vê na colonialidade uma dinâmica de hegemonia epistêmica baseada em uma geopolítica do conhecimento.

Assim, o esforço pela decolonialidade é mais amplo que a luta pela descolonização, pois contempla também o rompimento com o modelo subjetivo delineado pela colonialidade, ao insistir na visibilidade das lutas dos povos historicamente feitos subalternos em suas disputas sociais, epistêmicas e políticas (OLIVEIRA; CANDAU, 2010).

Madonaldo-Torres (2008) defende então que a descolonização do poder, do saber e do ser só pode se dar a partir de uma atitude decolonial, com o questionamento da colonialidade e de suas implicações (MUNSBURG; BALZANO; SILVA, 2018).

A racionalidade que surge desse movimento de busca pelo reordenamento da geopolítica do conhecimento é chamada de *pensamento-outro* pelo sociólogo árabe-islâmico Abdelkebir Khatibi (2001). Ele se ampara na crítica da subalternização dos povos e da emergência de uma nova modalidade epistemológica que tem a diversidade e a pluralidade como elementos de subversão (idem). O conceito, originalmente publicado em trabalho no ano de 1983, fornece ao grupo Modernidade/Colonialidade uma categoria que serve como uma espécie de força motriz para o questionamento da negação histórica da existência dos não europeus, como os afrodescendentes e indígenas da América Latina (OLIVEIRA; CANDAU, 2010).

### **A educação intercultural em direitos humanos**

Entre os autores que compõem o coletivo Modernidade/Colonialidade, nos interessa especialmente o trabalho de Catherine Walsh, que reflete sobre processos educacionais a partir do pressuposto da decolonialidade. A intelectual (2005) argumenta que

falar de pensamento crítico na América Latina atualmente impõe a consideração das epistemologias que surgem para a desestabilização das relações de poder engendradas pela colonialidade. Walsh defende um pensamento crítico que tenha por finalidade um projeto de transformação social, política, epistêmica e humana e que, ao invés de partir de perspectivas eurocêntricas sobre a modernidade ( autores como Deleuze, Lacan, Foucault entre outros), fundamente-se em diálogo com os movimentos sociais latino-americanos e seus intelectuais. Para a Argentina, a construção de outros modos de ser, poder e saber nessa perspectiva funda o que chama de *posicionamento crítico fronteiriço*.

Walsh (2007) defende a criação de uma pedagogia decolonial, desenvolvida a partir da interculturalidade crítica:

A interculturalidade e de-colonialidade críticas, neste sentido, são projetos, processos e lutas que se entrelaçam conceitualmente e pedagogicamente, incentivando alguma força, iniciativa e agência ético-moral que questiona, abala, chacoalha, rearma e constrói. Esta força, iniciativa, agência e suas práticas fornecem a base para o que eu nomeio "pedagogia de-colonial". (idem, p. 13)

Oliveira e Candau (2010) sistematizam o que a autora denomina de interculturalidade crítica. Trata-se de um: processo dinâmico e permanente de relação, comunicação e aprendizagem entre culturas em simetria de poder e legitimação; intercâmbio que busca desenvolver um novo sentido entre pessoas e conhecimentos, saberes e práticas a partir da diferença entre esses agentes; espaço de reconhecimento e confronto das desigualdades e dos conflitos de poder na sociedade; e de uma tarefa social e política que visa a criar modos de responsabilidade e solidariedade entre as pessoas. Além disso, a interculturalidade crítica, na perspectiva da autora, é uma meta a ser alcançada, um projeto social. Mais que o conhecimento do outro, a interculturalidade crítica (Walsh, 2005) é uma perspectiva de transformação sócio-histórica por meio de um projeto social, cultural, político, ético e epistêmico.

A qualificação do conceito de interculturalidade como crítica se faz necessária em razão da crescente adoção de interculturalidade no discurso oficial dos Estados e organismos internacionais sem o questionamento do modelo sociopolítico vigente, defende Candau (2016) a partir de Tubino (2005). Trata-se de “promover o diálogo e a tolerância sem afetar as causas da assimetria social e cultural atualmente vigentes” (TUBINO, 2005, pp. 5). Nessa

perspectiva, não são incluídas no debate as relações de poder entre os diferentes grupos socioculturais. Ou seja, há uma intenção de promover a redução de tensão e conflito em relação às diversas expressões de dada sociedade, porém sem que esse processo inclua a alteração da estrutura e das relações de poder vigentes. Essa modalidade de interculturalismo é chamada pelo autor de interculturalismo funcional.

A interculturalidade crítica, por sua vez, questiona precisamente as diferenças e desigualdades construídas ao longo da história entre diferentes grupos socioculturais, étnico-raciais, religiosos, de gênero e orientação sexual, entre outros. Essa perspectiva ganha especial relevância com o alerta de Tubino (2005, pp. 5), sobre a inviabilidade do diálogo intercultural em situações de assimetria social.

Por isso, não se deve começar pelo diálogo, e sim pela pergunta pelas condições do diálogo. (...) Para que o diálogo seja real, é necessário começar por visibilizar as causas do não diálogo, o que passa necessariamente por um discurso de crítica social.” (TUBINO, 2005, pp. 5)

Com isso em mente, retomamos a epígrafe deste capítulo: “Só fala na voz de ninguém quem sempre teve voz e nunca precisou reivindicar sua humanidade” (RIBEIRO, 2017, p. 90). Com ela, Djamila Ribeiro, que, além de acadêmica, é ativista do Movimento Feminista Negro, chama a atenção para o fato de que além de se proclamar universal, o pensamento moderno afirma sua *neutralidade*, ou seja, acredita-se imparcial, apto a falar na voz de *ninguém*, representando *todos*.

Sobre o questionamento dessa pretensa neutralidade da corrente de pensamento que fundamenta a construção de conhecimento no mundo contemporâneo, os movimentos sociais ganham um papel fundamental. O desdobramento dessa ênfase em suas lutas pode ser percebido desde os anos 1980, quando houve uma reconfiguração das formas de luta nos movimentos sociais (GOHN, 2014). A partir de então, tornou-se evidente não apenas a alteração de forças promovidas nos processos políticos, em razão de sua potência reivindicatória, mas também a compreensão que vêm construindo sobre as estruturas sociais promotoras de um rol aparentemente sem fim de opressão e injustiça contra determinadas minorias políticas. Isso significa dizer que, além de interferirem nos processos de deliberação coletiva por meio de ações de resistência e de transformarem vítimas de opressão em atores políticos, os movimentos sociais *têm edificado uma contribuição epistemológica sobre a realidade social*.

Nas palavras de Nilma Lino Gomes (2017), pedagoga, ministra da Igualdade Racial no governo Dilma Rousseff e uma das principais referências femininas da luta contra o racismo no Brasil, trata-se da edificação de saberes construídos nas lutas por emancipação. Ao sistematizar o estado da arte do pensamento feminista negro acerca da importância de suas contribuições epistemológicas, Ribeiro (2017, pp. 24) conclui: “Pensar a partir de novas premissas é necessário para se desestabilizar verdades”.

Um dos primeiros alertas que fazem essas autoras é de que a construção do conhecimento se dá de forma integrada às dinâmicas de privilégio social, que, assim, tende a ampliar a produção de certos grupos, em detrimento direto de outros. Isso significa identificar um vínculo entre o privilégio social e o epistêmico.

Quando passa a existir a compreensão sobre a contribuição dos movimentos sociais para a construção de conhecimento, eles passam a edificar também as bases para reflexões sobre outros modelos possíveis de sociedade, assim como indicam as estruturas sociais que precisam ser alteradas para que as desigualdades que denunciam possam ser diluídas. Como postula Boaventura Santos: “Os movimentos têm um valor epistemológico intrínseco, são produtores de um saber específico de conhecimento, o conhecimento nascido na luta” (SANTOS, 2017, pp. 7).

Por isso, se dedicará mais adiante neste trabalho (capítulo 3) especial atenção às reivindicações que vêm dos movimentos sociais, principalmente aos que se configuraram mais recentemente e fazem uso estratégico da internet, em razão do entendimento de que são lugares de veemente potência sobre marcos civilizatórios mais justos, plurais e humanos. De nossa busca por um quadro teórico mais abrangente, não hegemônico e plural, chegamos a referências que orientam nossa investigação e constituem algumas de nossas categorias de análise do estudo aqui pretendido: como educar (com a cultura digital) para uma compreensão mais ampliada do significado de humanidade?

### **1.3 A educação em direitos humanos perseguida neste trabalho**

Neste capítulo, buscamos delimitar nossa compreensão de educação em direitos humanos. Argumentamos sobre a importância da ampliação desse debate para uma perspectiva contra-hegemônica, posto que há a necessidade permanente de questionamento da ideia de que a noção de dignidade humana pode ser encerrada em um fundamento único.

Assim, nos filiamos à perspectiva intercultural crítica para tratarmos da educação em direitos humanos, compreendendo-a como uma área temática da educação, que tem por objetivo primordial a construção de uma cultura de direitos humanos.

Entendemos que a educação em direitos humanos não pode se limitar àquela que deriva de uma dinâmica em que as formulações sobre os direitos humanos se constroem a partir de sujeitos que já gozam da integridade que esses direitos garantem, enquanto outra parte da população é entendida como “objeto” destas construções, tal qual Santos (2013) argumenta em relação à construção das políticas oficiais de direitos humanos. Ou seja, colocamos em questionamento a lógica *top-down* da criação de políticas e noções sobre direitos humanos para alinhar-nos à concepção do autor de que a compreensão de direitos humanos deve ser formulada a partir do diálogo entre sujeitos pertencentes a diferentes matrizes culturais.

Dessa forma, buscamos, nesta tese, trabalhar com a ideia de *mínimo denominador comum*<sup>23</sup> (ALVES, 2005) sobre dignidade humana, proposta pelo aporte teórico de grupos minoritários. Como postula Fernanda Lapa (2014, p. 25): “é imprescindível que, no debate sobre direitos humanos, a humanidade esteja aberta a novos fundamentos”.

Para Candau (2016), a educação intercultural parte da afirmação da diferença como riqueza e se caracteriza pela promoção de processos sistemáticos de diálogo entre diversos sujeitos, saberes e práticas, com foco na afirmação da justiça, na construção de relações igualitárias entre os diferentes grupos socioculturais e na democratização da sociedade.

Vislumbramos nos movimentos das lutas identitárias a busca de um espaço público em que todos tenham direito a suas próprias singularidades – ao contrário do que afirma a crítica de que estas são responsáveis pela fragmentação das lutas sociais.

A compreensão sobre a contribuição epistemológica dos movimentos sociais também nos conclama a observar a discriminação e o empoderamento das minorias políticas encontrados na internet a partir das noções e saberes por eles constituídos. Ou seja: o reconhecimento de que estes grupos nos fornecem a fundamentação para a análise das possibilidades de educação em direitos humanos na internet. Pois, como postula Freire

---

<sup>23</sup> Quando falamos dos direitos humanos como um *mínimo denominador comum* (ALVES, 2005) não defendemos uma espécie de fundamento único, mas, sim, a ideia de que todos devem ter a sua dignidade humana respeitada, dentro das concepções de dignidade humana de cada cultura.

(1987), excluir os oprimidos de seu processo de libertação é transformá-los em objetos a serem salvos de um incêndio.

Um desafio se apresenta, no entanto, a essa compreensão sobre os direitos humanos: a fala dos grupos minoritários, em seu processo de reivindicação de direitos, muitas vezes é interpretada como uma espécie de vitimização. Como bem lembra a urbanista e escritora brasileira Joice Berth (2019), o próprio Freire argumentava que seus escritos, por denunciarem estruturas de opressão, provocavam, em alguns leitores, uma reação sectária:

Entre estes, haverá, talvez, os que não ultrapassarão suas primeiras páginas. Uns, por considerarem a nossa posição, diante do problema da libertação dos homens, como uma posição idealista a mais, quando não um "blabláblá" reacionário. "Blabláblá" de quem se "perde" falando em vocação ontológica, em amor, em diálogo, em esperança, em humildade, em simpatia. Outros, por não quererem ou não poderem aceitar as críticas e a denuncia que fazemos da situação opressora, situação em que os opressores se "gratificam", através de sua falsa generosidade. (FREIRE, 1987, p. 18)

Berth (2019) identifica um vínculo do "blabláblá", apontado por Freire, com a expressão *mimimi*, frequentemente usadas nas redes sociais para a desqualificação da fala das minorias políticas. Ou seja, em um espaço em que as vozes (sempre forçadas a silenciar) irromperam, rapidamente surgiu um recurso, manifestado pela expressão *mimimi*, para deslegitimá-las. Por isso, o conceito de *mimimi* é central para o desenvolvimento da proposta de nosso trabalho, que será aprofundada nos capítulos III e IV. Perseguimos a educação que conscientiza sobre a importância da realização de um *esforço intelectual constante para aprender a partir da escuta sobre a realidade do outro* – perspectiva de Ribeiro (2019) para *empatia*. Mas, antes, nos debruçamos sobre a internet, com vista a ampliar nosso olhar sobre este ambiente que se tornou central para as trocas comunicativas na contemporaneidade.

## Capítulo II

# Os espaços sociais virtuais: Comunicação, cultura e política

*A técnica por si só pode promover tanto o autoritarismo quanto a liberdade, tanto a escassez quanto a abundância, tanto o aumento quanto a abolição do trabalho árduo.*

*Herbert Marcuse*

Por meio do conhecimento edificado por Paulo Freire (1987, 1989), é uma prerrogativa amplamente aceita no campo da educação o fato de que as práticas educativas não podem prescindir de contexto. Ou seja, devem considerar o ambiente e a realidade social em que os alunos estão inseridos, o que o autor especifica como percepção das relações entre o texto e o contexto, em que um não é possível sem o outro (1989).

Se assim o é, torna-se imperativo incluir a cultura digital nas reflexões atuais sobre educação, uma vez que o momento em que nos encontramos é estruturalmente marcado pelas tecnologias digitais de informação e comunicação – e a infindável teia de tensões e contradições que elas trazem à realidade social. Nas fases mais iniciais da internet comercial, Castells (2001) já alertava para a penetrabilidade dessas tecnologias na vida humana, por sua interferência em diversas esferas da vida, tais quais as relações sociais, a economia, a compreensão de espaço-tempo e a organização do trabalho. Assim, mesmo aqueles que não têm acesso ao uso destas tecnologias (30% da população brasileira, de acordo com a TIC Domicílios 2018 – levantamento do Centro de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade de Informação, Cetic.br) estão sujeitos às transformações engendradas por elas.

Vinte e cinco anos depois da internet comercial, já não é mais possível abordar a rede como uma novidade, ou um fator novo, tal qual foi recorrente em diversos estudos sobre comunicação e sociedade nas décadas de 1990 ou 2000, que tratavam a internet como uma entidade à parte da cultura, deslocada em uma cultura própria (FRAGOSO; RECUERO; AMARAL, 2012). O atual contexto social é permeado pelas dinâmicas das comunicações



digitais, que fazem do espaço público um espaço híbrido, que resulta da interação entre as práticas presenciais e digitais (CASTELLS, 2013).

A partir da nossa preocupação inicial com a formação em direitos humanos, vimos a importância de ela ser situada, localizada em sua realidade material, em seu contexto. Portanto, o caminho natural seria (re)conhecer/estudar (não apenas considerar) as condições estruturantes da rede e seus impactos imediatos na forma com que significados relativos ao respeito aos direitos fundamentais e à singularidade dos sujeitos são negociados nesse espaço.

Para conhecer este fenômeno, nos amparamos nas concepções teóricas da comunicação que a compreendem de forma além do viés instrumental, de mera transmissora de mensagens, mas como um processo constituinte da formação do tecido social. Em seguida, consideramos, brevemente, as diferentes formulações já edificadas sobre a relação entre as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) e a sociedade. Mais adiante, abordamos a configuração dos espaços onde ocorrem as negociações de significados na rede. A partir do cenário traçado, refletiremos então sobre a educação para o uso das mídias. Uma vez que queremos encontrar alternativas para a educação em direitos humanos na cultura digital, precisamos compreender as implicações que a comunicação e as TIC têm nesse processo. Essa compreensão pode nos iluminar/orientar acerca de como integrar as mídias nessa educação. Porque, entendemos, é preciso superar a perspectiva instrumental, tanto na educação em direitos humanos como na educação para o uso das mídias.

## **2.1 A construção de uma compreensão processual da comunicação, em sua dimensão cultural, dialógica e política**

### **2.1.1 Os primeiros marcos teóricos**

A comunicação é considerada uma ciência jovem. Embora já na Grécia Antiga houvesse estudos sobre o uso da linguagem, com foco na retórica, as pesquisas sobre a relação entre a comunicação e a sociedade não têm ainda cem anos. Mesmo recentes, os estudos na área apresentam uma trajetória de grande sofisticação ao longo do século XX, muito provavelmente em razão da centralidade que a comunicação adquiriu nesse momento histórico.

Os séculos XIX e XX concentraram o desenvolvimento de tecnologias de comunicação de forma muito mais intensa que em qualquer outra época anterior. Antes das

inovações registradas no século XIX, como o telégrafo, o cinema e o telefone, o principal marco na trajetória evolutiva dos meios de comunicação foram as tecnologias de impressão, revolucionadas pela invenção da prensa de Gutenberg, no século XV.

Não por coincidência, o momento em que ocorre a consolidação do jornalismo contemporâneo é também o século XIX, em decorrência de uma dinâmica de desenvolvimento em que as tecnologias de comunicação, aliadas ao contexto social da época, possibilitaram a intensificação das trocas de informação (SOUSA, 2008). Foi nesse momento que a imprensa se centrou na difusão de notícias, no lugar dos textos opinativos ou ensaísticos, e se configurou como uma atividade comercial, com modelo de negócio baseado na publicação de anúncios.

No século XX, esse cenário de novidades na comunicação se manteve, com as primeiras transmissões regulares de rádio, ainda nas primeiras décadas; de televisão, em sua metade; e da internet, em seus anos finais. As duas imagens na página a seguir demonstram a grandeza da alteração de contexto. À esquerda, está uma máquina de impressão linotipo, tecnologia de comunicação de massa mais inovadora no século XIX. À direita, uma imagem publicada pelo criador do site Facebook, Mark Zuckerberg, em setembro de 2013, mostra as conexões de amizade dos usuários dessa rede de relacionamento, que, segundo informações da própria empresa, contava com mais de dois bilhões de usuários ao fim da segunda década deste século. A primeira nos mostra como a comunicação em massa passou a ser possível, ainda no século XIX, em um paradigma analógico de um para muitos – quem detinha a tecnologia de imprimir poderia se comunicar com múltiplas audiências. A segunda, já digital, mostra os fluxos possíveis em uma comunicação baseada no modelo de muitos para muitos.



*Figura 2: máquina de impressão linotipo, inventada em 1886. Fonte: Wikimedia Commons*



*Figura 3: Conexões de amizade no site de relacionamento Facebook, em 2013. Fonte: Perfil pessoal de Mark Zuckerberg, criador do Facebook*

É de conhecimento comum o quanto a comunicação está vinculada às transformações históricas neste período, não como causa ou efeito, mas sim como elemento participante dos processos sociais. Um dos exemplos mais recentes e de maior vulto disso é a conformação da economia globalizada, que estrutura fundamentalmente o mundo a partir da queda do Muro de Berlim, em 1989, e só foi possível em razão do novo fluxo de comunicação alcançado com os meios digitais. Poderíamos citar também, entre muitos outros exemplos, o uso do rádio pelo governo Getúlio Vargas com o intuito de se forjar a identidade nacional brasileira (MARTINS; DE LUCA, 2010). Como escreve Martino (2014):

Estes processos [comunicativos] se identificam com a cultura, mas igualmente com grande parte da atividade psicológica, eles constituem a matéria de análise histórica e se sobrepõem a extensas zonas dos processos sociais. (Martino, 2014, p. 28)

Fazemos essa demonstração da centralidade da comunicação no delineamento da sociedade no século XX para nos voltarmos às teorias da comunicação e compreender (i) o porquê de elas terem se transformado tanto em pouco tempo; (ii) a importância das vertentes que levam em consideração a natureza comunicativa da cultura (MARTÍN-BARBERO, 2006) para a compreensão de comunicação que se almeja nesta pesquisa. Para isso, faremos uma breve descrição das características centrais das principais abordagens de estudos da comunicação no período.

Os estudos contemporâneos da comunicação começaram na década de 1920, na Universidade de Chicago, nos Estados Unidos, e inauguraram um campo de estudos hegemônico no país até os anos 1960, chamado *Mass Communication Research*. Formado por pesquisadores da engenharia das comunicações, psicologia e sociologia, era de natureza fundamentalmente empírica e pragmática.

As pesquisas lá desenvolvidas analisavam os procedimentos comunicativos, com vistas a compreender como funcionavam para serem melhorados e apresentarem o efeito desejado pelo emissor. Dessa forma, a pesquisa em comunicação se dava de maneira a conhecer a influência das mensagens sobre o público, que era entendido como massa passiva, anônima e isolada dos processos culturais (ARAÚJO, 2014).

Nessa vertente, a comunicação era compreendida como um processo linear, que se sobrepunha às singularidades do público e a eventuais ruídos de transmissão das mensagens e no qual poderia haver controle por parte do emissor. Havia, então, a crença de que os efeitos

da comunicação poderiam ser medidos e avaliados, em uma relação em que os papéis de emissor e destinatário estariam isolados das relações sociais e culturais, e em que os meios seriam o único fator a ser considerado em análises comunicativas.

No contexto europeu, surge nesse mesmo período outra grande corrente teórica sobre a comunicação, em que encontramos mais contribuições para a pesquisa que aqui se pretende: a Escola de Frankfurt, que funda, na Alemanha, uma abordagem de natureza teórica e crítica sobre a leitura dos meios em sua relação com a sociedade. Instituída por intelectuais do Instituto para Pesquisas Sociais que não pertenciam originalmente ao campo da comunicação, tinha por objetivo estudar a sociedade sob influência do capitalismo. Suas investigações, no entanto, identificam o papel-chave dos meios nesse sistema econômico.

Esse coletivo de pensadores é formado inicialmente por Theodor Adorno, Max Horkheimer, Herbert Marcuse, Erich Fromm e Walter Benjamin. Os dois primeiros são responsáveis pelo conceito que, ainda hoje, é central para os estudos de mídia (a noção de indústria cultural) e pela compreensão da dialética do Esclarecimento, uma leitura crítica das relações de poder no projeto da modernidade. Vem também de um intelectual considerado herdeiro da Escola de Frankfurt, o filósofo contemporâneo Jürgen Habermas, outras ideias fundamentais para reflexões sobre a comunicação: a esfera pública e a teoria da ação comunicativa. Esses três conceitos serão abordados em maior profundidade neste capítulo, uma vez que orientam algumas reflexões que pretendemos com este trabalho.

Como descreve Ortiz (2016), uma característica fundamental da Escola de Frankfurt “é sua reflexão sobre um mundo desencantado” (p. 204). Esse descontentamento se inicia com a conjuntura política dos anos 1930, permeada pelo Fascismo na Itália, e a memória ainda recente dos horrores da I Guerra Mundial, mas permanece tônica nas análises do grupo, que se dedicam a desvelar as formas de dominação nos elementos da racionalidade do mundo moderno (idem).

É justamente nas reflexões sobre dominação que a noção de cultura se torna central no pensamento dos intelectuais da Escola de Frankfurt. Cultura, importante salientar, para esses pensadores tem uma definição diferente da antropológica. Nos frankfurtianos, cultura se associa à arte, filosofia, literatura e música, e não a práticas e modos de vida. O aparecimento da cultura nos pensamentos sobre dominação se dá porque para esses autores a

arte é uma expressão da liberdade que só é possível com o desenvolvimento da individualidade e da emancipação das pessoas em relação aos poderes centralizadores.

A construção desenvolvida por esses autores ficou conhecida como Teoria Crítica da Sociedade justamente porque eles negam a ordem social vigente, que denunciam promover a alienação e a submissão humanas. Há, portanto, uma cisão inconciliável entre o exercício da liberdade e a sociedade.

Tudo se passa como se a realidade social fosse portadora de uma qualidade degenerescente que contaminaria as instâncias culturais autênticas, transformando-as em utilidade técnica. *O pensamento do Instituto leva ao extremo a polarização entre o espaço da liberdade e a sociedade.* (ORTIZ, 2016, p. 215 – grifos nossos)

Foi fundamental para as construções teóricas dos pensadores de Frankfurt a transferência do Instituto para os Estados Unidos, durante a II Guerra Mundial. No contexto de uma sociedade em que o capitalismo estava mais avançado, concluíram que a população é engajada na manutenção do sistema econômico por meio do consumo estético massificado promovido por uma indústria cultural (RÜDIGER, 2014). O consumo estaria apoiado na exploração comercial da cultura, que, para os frankfurtianos, era assim convertida em produtos que atuavam na formação da consciência. Os conteúdos artísticos e culturais, uma vez que produzidos por uma indústria das comunicações com fins de lucro, denunciavam esses autores, ao invés de atuarem para a emancipação humana, acabavam por tornarem-se instrumentos de dominação, pois eram de iniciativa de representantes da ordem social dominante.

A indústria cultural, ou seja, a exploração comercial da produção intelectual, integra o que os frankfurtianos chamam de Dialética do Esclarecimento, outra importante contribuição teórica do grupo. Adorno e Horkheimer (1985) denunciam em *Dialética do Esclarecimento* que a organização social e política da modernidade predominou socialmente sobre a capacidade de autodeterminação da população. Embora a produtividade econômica tenha aumentado e trazido as condições para a existência de um mundo mais justo, escrevem, o progresso científico e tecnológico trouxe novas formas de sujeição (RÜDIGER, 2014).

Numa situação injusta, a impotência e a dirigibilidade da massa aumentam a quantidade de bens a ela destinados. A elevação do padrão de vida das classes inferiores, materialmente considerável e socialmente lastimável, reflete-

se na difusão hipócrita do espírito. Sua verdadeira aspiração é a negação da reificação. Mas ele necessariamente se esvai quando se vê concretizado em um bem cultural e distribuído para fins de consumo. (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, pp. 14-15)

No problema identificado pelos frankfurtianos no contexto dos primeiros anos após os conflitos da II Guerra Mundial, pode-se vislumbrar ao menos duas dimensões ainda bastante atuais e norteadoras para nossas reflexões no contexto da cultura digital: (i) a questão da participação de empresas de mídia na produção cultural mundial, que atingiu o limite do oligopólio, com mais de dois terços da produção de entretenimento e noticiosa no planeta sendo produzida por 20 conglomerados internacionais (MORAES, 2005); (ii) as distorções de representatividade social produzidos pela substancial redução da pluralidade dos emissores de ideias – temática que exploraremos em maior profundidade mais adiante.

### **2.1.2 Breves apontamentos sobre uma compreensão das dimensões dialógica e política da comunicação: Habermas, Arendt e Freire**

Considerado um herdeiro intelectual da Escola de Frankfurt, o filósofo contemporâneo alemão Jürgen Habermas edificou um eminente referencial teórico para reflexões sobre comunicação. É do autor o desenvolvimento de sua compreensão do termo como uma espécie de poder – que emana da formação de opinião e da vontade política (HABERMAS, 1995).

Habermas (1984) é responsável pela circunscrição do espaço social onde ocorre a discussão dos assuntos públicos e a interação, por meio do debate, que faz com que estes adquiram ou não a força necessária para se tornarem demandas sociais às instâncias do poder. Chamado de esfera pública, este espaço, descreve o autor, é imaterial e simbólico.

Para Habermas, a esfera pública é uma instância geradora de poder legítimo, uma vez que advém de uma dimensão da sociedade. Trata-se, portanto, de um poder constituído comunicativamente. Originalmente concebida como uma instituição da modernidade, distinta do mercado e do Estado, a ideia de esfera pública foi afinada paulatinamente em sua obra, de forma a referir-se a uma capacidade humana, aos fluxos comunicativos espontâneos que emergem em sociedade (PERLATTO, 2012).

Ela se configura justamente como a arena por meio da qual a vontade coletiva é processada e por onde se justificam as decisões políticas, transformando-se, por conseguinte, em uma instituição constitutiva do mundo moderno. Ela pode ser percebida como uma “rede” de circulação de conteúdos e de tomadas de posição, guiadas pela “racionalidade comunicativa”, as quais são filtradas e sintetizadas, de sorte a constituírem “opiniões públicas” tipicamente definidas. *A esfera pública não se refere mais, portanto, a uma topografia social específica, mas diz respeito a um contexto de relações difuso no qual se condensam trocas comunicativas geradas nos diversos espaços da vida social.* (PERLATTO, 2012, p. 80 – grifos nossos)

Há um vínculo direito entre o aparecimento da esfera pública, como espaço social, e os meios de comunicação. Embora Habermas entenda que ela tenha surgido com a burguesia, o crescimento das cidades e a proliferação de salões e cafés, o autor argumenta que sua existência definitiva tenha se dado com a consolidação da imprensa (séc. XIX).

A partir dos anos 1970, suas reflexões sobre o viés político da comunicação o levam a compreendê-la como componente de uma política alternativa. O autor visa à superação das limitações dos modelos normativos de democracia (republicano e liberal), que tendem a esgotar-se em um conjunto de regras sobre a delegação de poder à classe política.

Para ampliar a participação da população nos processos de conciliação das demandas coletivas, Habermas propõe um modelo de democracia deliberativa, baseada no controle externo dos sistemas econômicos e administrativos (mercado e Estado) e dos meios de comunicação, por meio de conselhos constituídos por organização não governamentais; desburocratização radical sobre a família e a escola; e a valorização de mecanismos de deliberação coletiva, que atuem para obtenção de consenso, e não de aferição de maiorias (PINTO, 1995).

Como elucidado por Pinto (1995), o filósofo avança em relação a seus antecessores da Escola de Frankfurt, que fornecem uma leitura crítica acerca dos impasses do projeto da modernidade em promover a efetiva emancipação humana, ao compreender que esses autores trabalhavam com um conceito restrito de razão, confundindo racionalidade do sistema com racionalidade da ação. Para sair desse impasse, explica, Habermas abandona o paradigma da consciência, que fundamenta os frankfurtianos, em prol de um paradigma da comunicação.

Na racionalidade comunicativa,

...não é a relação de um sujeito solitário com algo no mundo objetivo que pode ser representado e manipulado, mas a relação intersubjetiva, que sujeitos que falam e atuam, assumem quando buscam o entendimento entre si, sobre algo. Ao fazer isto, os atores comunicativos movem-se por meio de uma linguagem natural, valendo-se de interpretações culturalmente transmitidas, e referem-se a algo simultaneamente em um mundo objetivo, em seu mundo social comum e em seu próprio mundo subjetivo. (HABERMAS, 1984, p. 392).

Com isso, o autor se ampara em um conceito de racionalidade fundamentado em processos de comunicação entre sujeitos, com vistas a alcançar o entendimento. Ou seja, uma racionalidade construída na relação de um com o outro, ou outros. Na razão comunicativa, a linguagem atua como fonte de integração entre as pessoas, e não meramente de transmissão de uma mensagem.

O agir comunicativo distingue-se, pois, do estratégico, uma vez que a coordenação bem-sucedida da ação não está apoiada na racionalidade teleológica [dos objetivos] dos planos individuais de ação, mas na força racionalmente motivadora de *atos de entendimento*, portanto, numa racionalidade que se manifesta nas condições requeridas para um acordo obtido comunicativamente. (HABERMAS, 1990, p. 72 – grifos nossos)

O autor (1995) entende que é imprescindível a existência de um espaço de diálogo permanente entre os entes de uma sociedade, para que haja a efetiva democracia. Postula que cidadãos configuram um corpo público quando se comunicam de maneira irrestrita sobre assuntos de interesse geral. *O diálogo, portanto, surge no pensamento de Habermas como uma possibilidade de organização do espaço público.*

No entanto, o autor entende que, na segunda metade do século XX, houve uma deterioração da esfera pública, entre outras razões, por causa da homogeneização da mídia, que ocorre com o avanço galopante do sistema capitalista no contexto pós-II Guerra Mundial. “Seria preciso revitalizar a esfera da opinião pública até o ponto em que uma cidadania regenerada pudesse (re)apropriar-se, na forma da autogestão descentralizada, do poder burocraticamente autonomizado do Estado”. (HABERMAS, 1995, p. 46)



As reflexões de Habermas conferem à comunicação uma dimensão muito maior que a de mero instrumento de conversações ou transmissor de informações, mas de elemento fundamental de regulação das demandas coletivas, portanto, um agente político. E vai além: compreende-a como elemento de um modelo político que visa à superação das limitações dos atuais modelos normativos de democracia. Esse aspecto é crucial para a compreensão de comunicação pretendida nesta tese, uma vez que nos debruçamos sobre um ambiente comunicativo, a internet, a partir da compreensão de que os fluxos narrativos ali intercambiados também são formas de negociação de significados e atuam na conformação de forças de disputa.

Por isso, embora tenha recebido críticas que alegam a elitização do espaço de diálogo proposto por Habermas (Fraser, 1992), entendemos que a compreensão política da comunicação tecida pelo autor permite um entendimento ampliado de sua dimensão, especialmente quando se considera a reformulação do conceito de esfera pública de instituição social para uma capacidade humana.

Tendo em vista que, nesta tese, pretendemos nos amparar nas emissões discursivas de grupos não normativos para refletir sobre a educação em direitos humanos, uma vez que esse pode ser um lugar de delineamento de práticas emancipadoras, a compreensão da comunicação em sua dimensão política se torna imprescindível.

Refletir sobre uma compreensão ampliada de comunicação implica considerar o legado da também filósofa Hannah Arendt, de origem judaico-alemã, radicada nos Estados Unidos a partir da II Guerra Mundial. A produção da autora foi uma referência importante para as formulações de Habermas, embora haja distinções teóricas relevantes entre os dois<sup>24</sup>. É de Arendt a construção do conceito de *espaço de aparência*, um espaço imaterial formado pela ação e pelo discurso, em que as pessoas fazem o seu aparecimento umas às outras, não apenas nas condições de seres vivos, mas como indivíduos únicos. “Onde quer que as pessoas se reúnam, esse espaço existe potencialmente, mas só potencialmente, não necessariamente nem para sempre”. (ARENDR, 2013, p. 249).

O espaço de aparência, define a autora, *precede toda e qualquer organização de um domínio público e as várias formas possíveis de sua organização*. Ou seja, trata-se de um

---

24 Abordar as diferenças das formulações da relação da comunicação com o espaço público em Arendt e Habermas é uma tarefa árdua que foge do propósito desta tese. Aqui, busca-se circunscrever as contribuições dos autores para a construção da perspectiva de comunicação que se adota neste trabalho. Para mais aprofundamento nesta questão, sugere-se a leitura da filósofa turca Seyla Benhabib (1992).

espaço em que se dá a formação do domínio público. Nesse processo, defende a autora, o exercício do poder é essencial. Mas, na concepção de Arendt, a aceção de poder é separada de qualquer expressão de autoritarismo. O poder, para a autora, resulta “do acordo frágil e temporário de muitas vontades e intenções” (idem, p. 251) e, para isso, o único fator material necessário é a convivência entre as pessoas.

A autora identifica, assim, um tipo virtuoso de poder, aquele que decorre de um acordo que concilia diferentes vontades e intenções. Esse acordo, para a filósofa, é conseguido por meio da *ação*, uma das três atividades<sup>25</sup> fundamentais para a construção do mundo em que os seres humanos vivem. A *ação*, entende Arendt, é política por excelência, por ocorrer apenas entre as pessoas, sem mediação das coisas, e por meio do discurso. Para que a ação possa ocorrer, no entanto, requer a existência de um espaço que a possibilite, com regras que garantam a efetiva participação de todos em condição de igualdade para que possam expressar suas singularidades (ARENDRT, 2013).

Hannah Arendt nos mune, então, de condições para pensar a comunicação como algo que vai antepor-se à formação do domínio público, uma vez que estabelece que é por meio de trocas discursivas no espaço de aparência que se dá o delineamento do social. E alerta que a comunicação é um elemento constitutivo do poder que se constrói pela coletividade, sem o emprego da força, ou seja: uma noção de poder que se ambiciona nesta pesquisa, livre de opressão e submissão.

Assim, nos dedicamos a olhar para a internet de forma a identificar as estruturas que permitem ou se interpõem à existência desse tipo de comunicação. Para isso, nos amparamos também em Roger Silverstone (2007), que, a partir da obra de Arendt (2013), chama a atenção para o fato de que qualquer reflexão sobre as estruturas sociais, políticas ou econômicas de hoje deve levar em consideração a atual relação da sociedade com a mídia.

Para o autor, a aparência mediada, a visibilidade do outro, a capacidade de diálogo *versus* manifestação de discórdia, a presença de pontos de vista alternativos e da luta por audiência constituem o caráter do espaço público contemporâneo. Silverstone entende que os

---

25 Trabalho: atividade que corresponde ao processo biológico do corpo humano – ligado às necessidades vitais. Obra: atividade que corresponde à não naturalidade, “mundo artificial” de coisas (diferente do ambiente natural, produzido pela humanidade). Ação: atividade que acontece entre os homens, sem a mediação das coisas. Atividade política por excelência.

meios de comunicação são determinantes na constituição da ordem social, uma vez que fornecem um entendimento comum de realidade à população global.

A contribuição de Arendt sobre a fala como elemento construtivo do espaço público e de Habermas, ao estabelecer a teoria do agir comunicativo para a revitalização da esfera pública, permitem o vislumbre das dimensões política e dialógica da comunicação. Esse entendimento encontra eco na educação a partir da obra do intelectual brasileiro Paulo Freire. Sua tese, nesse sentido, elabora-se a partir da compreensão do ser humano como quem tem por vocação ontológica ser um sujeito criativo: consciente de si mesmo e que interage com o mundo e com os outros (LIMA, 2004). Essa vocação, segundo Freire, pode não ser exercida, embora não deixe de existir, quando o sistema social é opressivo.

Assim como Arendt, Freire vislumbra na estrutura social a condição para que os membros de uma sociedade possam agir sobre ela, de forma intencional. E essa agência, tanto em Arendt como em Habermas e Freire, acontece com participação da comunicação. Ao salientarmos e valorizarmos a agência dos sujeitos na sociedade e compreendermos que a ação deles tem como base a comunicação, reconhecemos a contribuição desses três autores que, em contextos distintos, defenderam essa relação.

Em “*Comunicação ou Extensão*” (1971), o autor brasileiro estabelece que “o mundo dos seres humanos é um mundo de comunicação” (p. 66). Para Lima (2004), com essas palavras Freire defende que a comunicação deve ser vivida em sua dimensão política, uma vez que, em *Pedagogia do Oprimido* (1987), escreve:

A existência, porque humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo. Existir, humanamente, é *pronunciar* o mundo, é modificá-lo. (p. 92 – grifos do autor).

Com esse entendimento, Freire sugere um vínculo entre palavra e práxis uma vez que pronunciar o mundo implica modificá-lo. Dessa forma, o autor lança as bases para a compreensão do que ele chamou de *ação cultural dialógica para a liberdade* é o caminho para que as pessoas e as sociedades possam reconquistar a voz em um mundo desumanizado.

O pensamento de Freire surge de seu trabalho, realizado ao longo da segunda metade do século XX, como um dos principais educadores e teóricos da educação em todo o mundo. O autor, ao almejar um modelo de educação que possibilitasse a libertação da classe trabalhadora de uma dominação cultural, política e econômica por parte da parcela mais

abastada da população, teve uma longa trajetória de defesa de uma pedagogia em que a educação não fosse compreendida meramente como transmissão de conhecimento. Por isso, foi central nas reflexões de Freire a ideia do diálogo: “A educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é transferência de saber, mas encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados” (FREIRE, 1971, p. 69). O autor afirma, assim, que tampouco a comunicação é mera transmissão de informações, mas sim a coparticipação de sujeitos no ato de conhecer.

Freire entende que a questão central para os países em desenvolvimento é a conquista de seu direito à voz, o que, em sua concepção, é fundamental para que as pessoas possam ser sujeitos de suas próprias histórias e projetar livremente seus destinos: “(...) é o direito de expressar-se e expressar o mundo, de criar e recriar, de decidir, de optar” (FREIRE, 1976, p. 49). Dessa forma, o autor defende o quanto a comunicação está vinculada à compreensão do mundo e o quanto esta é requisito para que as pessoas possam imprimir a si próprias no domínio que compartilham com os outros.

Dado nosso intento de perseguir uma formação para uma concepção de intercultural de direitos humanos (SANTOS, 2007), ou seja, aquela que contempla a convivência plural de uma multiplicidade de sujeitos singulares, a perspectiva proposta por Freire, de educação por meio do diálogo com vistas à superação da alienação e ao exercício da liberdade, torna-se um pressuposto neste trabalho.

### **2.1.3 Os estudos culturais: uma guinada na compreensão da relação entre comunicação e cultura**

Os primeiros marcos teóricos da comunicação, as escolas de Chicago e de Frankfurt, embora bastante distintas entre si em termos de objetivos, abordagens e pesquisas realizadas, têm em comum a ênfase às mensagens e aos meios, como se estes agissem sobre um público passivo, além de uniforme.

A partir dos anos 1950, uma nova corrente teórica propõe uma inversão: das mensagens, o foco se volta para as audiências. O público já não é mais percebido como massa e passam a ser consideradas suas peculiaridades culturais, temporalidades, espacialidades, além de questões étnicas, raciais, de gênero, entre outras. A inquietação se encontra em descobrir como as pessoas produzem significados a partir das mensagens emitidas pela mídia.

A compreensão da cultura midiática é atravessada por uma audiência ativa. Há um deslocamento da noção anterior da mídia que exerce *poder sobre* as pessoas para a compreensão de que há dinâmicas de apropriação, significação (ESCOSTEGUY, 2014).

Essa corrente ficou conhecida como Estudos Culturais e se desenvolveu, principalmente, na Inglaterra dos anos 1970 e na América Latina. Assim como as formulações que permitiram a compreensão em suas dimensões política e dialógica, apresentadas anteriormente neste trabalho, o legado desses teóricos permite uma leitura muito mais ampliada sobre a comunicação, em relação aos paradigmas anteriores. Estes teóricos não veem o público, especialmente o que não pertence às classes mais abastadas, como submisso a uma cultura imposta. Entendem que essas pessoas também fazem movimentos de resistência, pois o processo de apropriação das mensagens vindas dos meios de comunicação se dá como resultado de negociações, confrontos que envolvem múltiplos atores. Portanto, os autores passam a observar os processos de *mediação* cultural.

As investigações desses pesquisadores levam em conta, principalmente, as bagagens culturais do grupo, as condições socioculturais daquela comunidade, a cultura dos receptores das mensagens e a *relação travada entre a cultura local e a cultura hegemônica*. O entendimento é de que os meios de comunicação não são meros aparatos instrumentais, mas sim um elemento que participa de processos de reorganização da experiência social. A noção de cultura, nessa perspectiva, é então ampliada: contempla a produção artística/intelectual e as condições da produção de sentido em um dado grupo/comunidade (WILLIAMS, 1958). Escola, família, bairro, entre outros, passam a ser entendidos como mediadores socioculturais, constitutivos da formação de processos simbólicos (MARTÍN-BARBERO, 2009).

Há, portanto, um direcionamento do olhar ao contexto socioeconômico e cultural para a formulação de reflexões sobre a tessitura da cultura. Dessa forma, entrelaçam-se as esferas culturais e econômicas da vida social, de forma a fixar e destacar a dimensão política da cultura com o intuito de demonstrar que a cultura popular (i) é uma expressão dos interesses autônomos da classe com menos poder de agência sobre as estruturas sociais e (ii) pode articular-se para contestar a ordem social vigente, assim como para negociar os termos de sua adesão às relações de poder (SILVA; SACRAMENTO, 2010).

Os Estudos Culturais, como argumentam os autores, desenvolvem uma teoria cultural em que as ideias de *determinação* e *articulação* convivem:

“Estudar o cultural” correspondeu a colocá-lo em articulação com o todo social, trazendo à cena, de um lado, o acachapante peso da estrutura para a experiência humana, mas observando, de outro, que a própria experiência é o lugar da resistência às forças produtivas determinantes. (SILVA; SACRAMENTO, 2010, p. 3)

Essa perspectiva teórica inicia-se com os fundamentos apresentados em três textos publicados entre o final dos anos 1950 e o início da década de 1960. Embora não pretendessem criar um novo campo de estudo, forneceram os princípios para novas reflexões sobre a relação da comunicação com a sociedade. São eles: *The Uses of Literacy*, de Richard Hoggart (1957); *Culture and Society*, de Raymond Williams (1958); e *The Making of the English Working Class*, de Edward Thompson (1963).

O trabalho de Hoggart analisou as transformações nos modos de vida da classe trabalhadora inglesa, em resposta aos meios de comunicação de massa. Seu pioneirismo se deve ao olhar para as complexidades das atitudes do grupo pesquisado, do qual ele próprio se origina. Sem retratá-lo como vítima de um sistema econômico ou como pessoas destituídas de formação cultural, busca compreender os elementos da cultura urbana que os constituem. “Esse trabalho inaugura o olhar de que no âmbito popular não existe apenas submissão, mas também resistência, o que, mais tarde, será recuperado pelos estudos de audiência dos meios massivos” (ESCOSTEGUY, 2014, p. 153).

Com *Culture and Society*, Williams constrói outro entendimento basilar dos Estudos Culturais: o de que não pode haver hierarquia entre diferentes culturas, o que supera a ideia de oposição entre alta e baixa cultura, especialmente a partir de um recorte de classe social. Combate-se, na perspectiva dos Estudos Culturais, a oposição entre as tipificações de cultura erudita, popular (na condição de cultura genuína) e massiva (produzida industrialmente).

A formação de uma sociedade é a descoberta de significados e direções comuns, e seu desenvolvimento se dá no debate ativo e no seu aperfeiçoamento, sob a pressão da experiência, do contato e das invenções, inscrevendo-se na própria terra. A sociedade em desenvolvimento é um dado, e, no entanto, ela se constrói e reconstrói em cada modo de pensar individual. A formação desse modo individual é, a princípio, o lento aprendizado das formas, propósitos e significados, de modo a possibilitar o trabalho, a observação e a comunicação. Depois, em segundo lugar, mas de igual importância, está a comprovação destes na experiência, a

construção de novas observações, comparações e significados.  
(WILLIAMS *apud* CEVASCO, 2001, pp. 52-53)

Por isso, o autor afirma que uma cultura tem dois aspectos: os significados e direções conhecidos, códigos compartilhados por seus membros; e as novas observações e significados, que são apresentados e colocados à prova das pessoas. Assim, conclui: “uma cultura é sempre tanto tradicional quanto criativa; que é tanto os mais ordinários significados comuns quanto os mais refinados significados individuais” (idem, p. 3). Portanto, na perspectiva dos Estudos Culturais, a palavra *cultura* adquire dois sentidos: os modos de vida e os processos de esforço criativo.

O texto do historiador Edward Thompson (1963), por sua vez, ampara-se na perspectiva marxista para construir uma narrativa histórica sobre a formação da classe trabalhadora britânica. É característica dessa abordagem o foco na questão econômica e o olhar sobre aqueles que não participam das camadas de decisão (normalmente personagens de destaque em uma historiografia baseada nos grandes fatos e nomes). Thompson, então, traz aos Estudos Culturais a ideia de cultura como forma de enfrentamento entre modos de vida diferentes.

Como explica Escosteguy (2014), a perspectiva marxista transmite aos Estudos Culturais a compreensão da cultura como algo que não é dependente, tampouco reflexo das relações econômicas, mas se desenvolve com influência das relações político-econômicas. Essa noção é especialmente importante em nosso trabalho, pois nos adverte a pensar o contexto da cultura digital sem ignorar que os fluxos de comunicação são atravessados por múltiplos agentes. Isto é: lembrar que, embora o ambiente da rede permita a comunicação de “todos para todos”, em que os indivíduos passam a ter condições de se expressar para muitos interlocutores (CASTELLS, 2013), o ambiente comunicacional que a internet cria também adquire suas configurações com participação de atividades vindas dos setores econômicos e políticos. Ou seja, nos convoca a refletir sobre a noção de articulação entre determinação e articulação.

No cenário atual, a mediação cultural desenvolve-se atravessada pelo contexto comunicativo das TIC e, em relação à política e economia, pela globalização. Assim, noções desenvolvidas por pensadores contemporâneos dos Estudos Culturais serão primordiais para a construção do olhar sobre a internet que pretendemos em nossa pesquisa – como elemento

constitutivo da formulação das noções compartilhadas em sociedade sobre direitos humanos –, visto que nos interessam, acima de tudo, os processos de apropriação dessas tecnologias e das mensagens produzidas a partir delas.

O pensador jamaicano radicado no Reino Unido Stuart Hall, a partir de sua experiência como imigrante caribenho negro no continente europeu, desenvolveu um edificante arcabouço teórico para o pensamento das dimensões político-culturais da globalização, em especial sobre as dinâmicas de resistência das culturas locais face às tendências universalizantes da cultura hegemônica, a partir de conceitos com identidade cultural e multicultural.

Também nos serão valiosas as contribuições de autores latino-americanos dos Estudos Culturais, como Jesús Martín-Barbero, Néstor García Canclini e Guillermo Orozco Gómez. A obra desses pensadores permite conhecer a lógica do consumo da produção midiática no continente, a partir do uso feito dos meios de comunicação em um contexto de intensa desigualdade social e diferenças econômicas e culturais em relação aos países da Europa e dos Estados Unidos – principais produtores de conteúdo midiático.

Como destaca Martín-Barbero (2009), observar as comunicações que se travam por intermédio das TIC é menos sobre aparatos e mais sobre operadores perceptivos e diretrizes discursivas.

O que busco com esse mapa é reconhecer que os meios de comunicação constituem hoje espaços-chave da condensação e intersecção de múltiplas redes de poder e de produção cultural, mas também alertar, ao mesmo tempo, contra o *pensamento único* que legitima a ideia de que a tecnologia é hoje “o grande mediador” entre pessoas e o mundo, quando o que a tecnologia medeia hoje, de modo mais intenso e acelerado, é a transformação da sociedade em mercado, e deste em principal agente da mundialização (em seus muitos contrapostos e sentidos). (Idem, p. 20)

Com isso em mente, nos encaminhamos para nossas considerações finais a respeito do entendimento de comunicação que alicerça as reflexões pretendidas nesta pesquisa.



### 2.1.4 Sobre nosso entendimento de comunicação

Neste trabalho, pretendemos elaborar uma proposta de educação em direitos humanos. No entanto, conforme já defendido aqui anteriormente, entendemos que esta proposta deve contemplar o contexto da realidade contemporânea, profundamente atravessada pelas TIC (CASTELLS, 2001). Esse intento impõe refletir sobre a relação entre a comunicação e a formação do tecido social. Por isso, dedicamos as últimas páginas deste capítulo a apresentar uma síntese do desenvolvimento dos estudos que consideraram a relação dos processos de comunicação com a política e a cultura.

Evidentemente, esse levantamento bibliográfico não contemplou todo o campo dos estudos da comunicação. Abordagens relevantes como a semiótica, da qual são expoentes Roland Barthes e Umberto Eco; ou a compreensão do filósofo e antropólogo francês Edgar Morin, do papel da mídia em alimentar imaginários; de Pierre Bourdieu, que entende a comunicação como disciplina integrante da sociologia da cultura; ou ainda dos autores pós-estruturalistas, Michel Foucault, Gilles Deleuze, Jacques Derrida e Félix Guattari, que identificam a dimensão política do discurso, não foram incluídas neste trabalho, pois nosso foco foi dirigido aos autores que descrevem o *processo comunicativo*, das condições de emissão à recepção, em sua natureza política (HABERMAS, 1995; ARENDT, 2013), ou como espaço-chave de poder e produção cultural (BARBERO, 2009), tal como desenvolvido pelos autores da perspectiva dos Estudos Culturais.

Isso posto, cabe ainda sintetizar como o arcabouço teórico apresentado constrói nosso entendimento de comunicação. É importante expor que compreendemos aqui a comunicação como um *processo*, e não apenas como instrumento ou produto, dado seu desdobramento sobre o social. Como estipulam Hohlfeldt, Martino e França (2014), a comunicação tem um duplo aspecto: é ao mesmo tempo uma função social, pois informa, cria laços identitários e amplia o repertório de códigos compartilhados, e um fenômeno social, visto que ocorre a partir da interação de múltiplos agentes presentes na sociedade.

Compreender a comunicação como processo exige prestar atenção em mapear e compreender os agentes que atuam (ou não conseguem atuar) sobre seu desenvolvimento, assim como o contexto social e tecnológico em que as práticas comunicativas se dão. Esse esforço impõe o acionamento de diferentes campos do saber. Por isso, ressalta-se a natureza

interdisciplinar dos estudos da comunicação, dado que se trata de um objeto “tão vasto e diversificado quanto as problemáticas que compõem as ciências dos homens” (HOHLFELDT; MARTINO; FRANÇA, 2014, p. 28).

Pretendemos aqui uma leitura do social a partir das TIC, de forma a conhecer as estratégias culturais capazes de “deslocar as predisposições do poder” (HALL, 2003, p. 339), isto é, encontrar os espaços de possibilidade da ação de sujeitos críticos, capazes de subverter (MACHADO, 2007) os fluxos que promovem as narrativas hegemônicas. Pois para nós, a comunicação não deixa de ser, jamais, uma alternativa para a construção de uma cidadania regenerada (HABERMAS, 1990) ou de exercício do poder, desvinculado de arbitrariedades, tal qual desejado por Arendt (2013). Com isso dito, nos voltamos agora à cultura digital, componente indispensável em reflexões que se pretendam sobre a formação de crianças e jovens atualmente.

## **2.2 A cultura (construída com o) digital**

Buscamos apresentar, na parte inicial deste capítulo, a forma com que se deu a construção teórica do entendimento sobre a relação da comunicação com a cultura e a política. Precisamente por força dessa relação, compreendemos que a internet tem um papel cada vez mais relevante na configuração da sociedade. Então, nos dedicamos agora a conhecer a comunicação que acontece a partir das TIC, bem como as implicações aventadas sobre elas, para podermos refletir sobre os processos de mediação que engendram.

A primeira década do século XXI foi marcada por uma substancial alteração dos processos de comunicação mediados por dispositivos tecnológicos, em função da consolidação da segunda geração de serviços *on-line*, a chamada *Web 2.0*, que fez da internet, principalmente, um ambiente de interação entre seus usuários. Mais do que uma inovação técnica, a *Web 2.0* proporcionou uma série de mudanças sociais importantes, uma vez que potencializou processos de trabalho coletivo, de produção e circulação de informações e de construção social do conhecimento (PRIMO, 2007). Sites para o compartilhamento de vídeos, fotografias, textos, músicas e produções jornalísticas criados por usuários não vinculados a empresas de mídia, como o Flickr (de compartilhamento de fotos), YouTube (vídeos), Oh My News (jornalismo colaborativo), entre outros, marcam esse período.

A partir desse cenário, Castells (2013) postula que a mudança fundamental no domínio da comunicação foi a emergência do que chamou de autocomunicação - um modelo que se baseia em redes horizontais e interativas, não intermediadas, em que a produção das mensagens que circulam é decidida de modo autônomo pelo remetente, a designação do receptor é autodirecionada e a recuperação de mensagens das redes de comunicação é autosselecionada.

Para o autor, tem-se, assim, os meios para a construção da autonomia do ator social, individual ou coletivo, em relação às instituições formalizadas na sociedade.

Mais recentemente, no início da segunda década deste século, diferentes manifestações populares ao redor do mundo vêm demonstrando a importância de sites de relacionamento, redes sociais como o Twitter e o Facebook, para a retomada da vitalidade da ação política coletiva (Primavera Árabe, realizada em diferentes países árabes; *Occupy Wall Street*, nos Estados Unidos; Indignados, na Espanha; Protestos de Junho, no Brasil; e *Umbrella Revolution*, na China, por exemplo). Esses movimentos têm em comum a recusa de lideranças; o apartidarismo; a não sistematização de pautas de reivindicação; e a utilização de redes sociais virtuais como ponto de encontro, debate, organização e divulgação.

Esse ativismo pode ser a expressão da cultura política e cívica em desenvolvimento que Dahlgren (2004) identificou a partir de seus estudos sobre a ação política na internet, ainda no contexto anterior às redes sociais. Essa cultura, sustenta o autor, envolve métodos mais informais de participação e ação coletiva. As sociedades contemporâneas vêm assistindo a uma mudança nas estruturas do poder (BENKLER, 2006; CASTELLS, 2013). A articulação de movimentos sociais na rede tem demonstrado o potencial de um modelo de comunicação baseado em uma lógica não unidirecional, como a mídia de massa, ao estabelecer uma nova organização do espaço público e de promover profundas transformações sociais (CASTELLS, 2013).

O contexto acima mencionado tem desdobramentos sobre diversas esferas da vida em sociedade e pede investigações mais aprofundadas sobre as transformações em curso, uma vez que, ao que tudo indica, novas formas de convivência e produção de significado se cristalizam na sociedade contemporânea. Vemos emergir um espaço público híbrido, em que os espaços digitais e presenciais se influenciam mutuamente (idem). No campo da educação, a configuração desse novo espaço público pode representar um ambiente fértil de pesquisa,

especialmente se compreendermos a educação como algo diretamente influenciado pelas práticas sociais, e não isolado nas escolas e currículos. Como prática social, a educação também acontece nesse espaço híbrido – o que o torna relevante para investigações do campo neste momento.

A integração das TIC à sociedade é um fenômeno que não pode mais ser observado como uma novidade que altera o cotidiano, mas sim como uma realidade estabelecida e presente nas atuais formas de interação e construção da sociedade. Dinâmicas e permeadas por uma grande variação de possibilidades de apropriação de uso, as TIC estão em frequente mutação e requerem uma constante investigação sobre suas decorrências na forma e no funcionamento do espaço público.

Nos últimos anos, a interação social ocorrida na internet demonstrou sua conexão com a vida cotidiana, com a ocorrência de diferentes movimentos e manifestações populares. Mais recentemente, no entanto, tem dado lugar a trocas comunicativas menos dialógicas e à expressão do discurso de segregação e ódio.

A rede também tem, cada vez mais, sido influenciada por algoritmos desenvolvidos por empresas mantenedoras das plataformas que concentram a maior parte do tráfego na internet. A atuação desses grupos, certamente, traz novas configurações ao ambiente comunicativo que se constrói por intermédio das TIC, que precisam ser levadas em consideração em qualquer estudo que se pretenda sobre esse sistema.

Há, assim, diversas questões que suscitam debate e devem ser levadas em conta para uma aproximação não instrumental com o contexto comunicativo da internet, tarefa a que nos propomos agora.

### **2.2.1 Estruturas condicionantes**

Quando escreveu sobre o contexto comunicacional instaurado neste século, Martín-Barbero (2006) descreveu um cenário em que uma dupla perversão e uma dupla oportunidade se apresentam. As perversões, ensina, se dão (i) conformação de megaconglomerados de produção midiática (noticiosa e cultural); e pelo (ii) aumento da vigilância e controle dos cidadãos pelos Estados, principalmente a partir dos atentados terroristas ocorridos nos Estados Unidos em 2001.

Já as oportunidades emergem (i) da descentralização do texto como eixo da produção intelectual, uma vez que na internet são disseminados conteúdos em outras linguagens, especialmente a audiovisual; e (ii) das novas formas de participação política e engajamento nos assuntos da coletividade, que representam, nas palavras do autor, embriões de um novo tipo de cidadania.

*Complexo* é um adjetivo obrigatório para a descrição desse cenário, que se desenvolve desde a publicação do texto visionário de Martín-Barbero (2006). A presença de grandes empresas mediando a comunicação travada na internet, bem como as políticas de regulamentação da rede<sup>26</sup> inquietam aquele que foi um dos criadores da *World Wide Web* – protocolo que interliga os conteúdos da internet e promoveu seu uso comercial:

O sistema está falhando. A maneira como a receita de publicidade funciona com conteúdos caça-cliques não está realizando o objetivo de ajudar a humanidade a promover a verdade e a democracia. Por isso, eu estou preocupado (BERNERS-LEE, 2017, sp. – grifos nossos).

Citar essa preocupação de Berners-Lee impõe mencionar o contexto de criação da internet, o que nos levará a fazer um pequeno retrospecto do desenvolvimento da rede e de alguns fundamentos que a orientaram naquele momento. Temos por objetivo demonstrar a transformação que decorre do projeto inicial da internet até o momento em que ela passa a ser manipulada por algoritmos desenvolvidos por empresas que concentram boa parte da audiência e do dinheiro que provêm rede (idem).

### **Breve histórico da criação da *net culture***

Como lembra Pretto (2017), o processo de criação do protocolo *www* aconteceu de forma colaborativa, ou seja: a partir da resolução de problemas por uma comunidade interessadas no assunto, de forma compartilhada e socializada em rede. O autor explica que a internet foi criada como um *rossio* (SIMON; VIEIRA, 2008): um espaço público que

---

26 Nessa entrevista, Berners-Lee se referia à intenção do governo do presidente estadunidense Donald Trump em aprovar uma lei que suspendia a garantia da neutralidade da rede no país – princípio que determina o tráfego não diferenciado de todos os pacotes de informação na internet, independentemente de quem é seu emissor. Significa, na prática, que ninguém pode pagar mais para ter seu conteúdo distribuído com mais prioridade, em detrimento de outros, o que é considerado central para a igualdade na rede.

possibilita a troca entre as pessoas, de forma a se constituir em um bem comum e possibilitar as grandes transformações sociais, culturais e tecnológicas que temos vivido (PRETTO, 2017). Nas palavras de Berners-Lee (2017), a rede é: “uma plataforma aberta, que permite que qualquer um compartilhe informações, acesse oportunidades e se engaje na colaboração independentemente de barreiras geográficas<sup>27</sup>”.

Se o surgimento da internet é irremediavelmente marcado por um caráter comunitário, o mesmo aconteceu com seu conteúdo. Nos anos iniciais da internet, as publicações que existiam na rede eram basicamente sites institucionais de governos e empresas, além de páginas pessoais desenvolvidas por usuários que dominavam linguagens de programação. Nessas páginas, que vieram muito antes das plataformas de blogs como o Blogger e o WordPress, os autores divulgavam textos próprios e compartilhavam conteúdos interessantes que encontravam na rede:

*O post-link foi o primeiro gênero narrativo dos weblogs, ainda muito associado à cultura hacker (de troca de informação relevante). Os weblogs eram uma espécie de filtro. Seu editor preocupava-se em conduzir o usuário sempre a outros sítios de informação, sem o desejo ainda de tornar o veículo em um instrumento de formação de opinião. Estamos aqui no momento em que a lei “blogueiro linka blogueiro” é inaugurada. (MALINI, 2007, p. 325 – grifos nossos)*

Desse comportamento deriva o fortalecimento da ideia da rede como um lugar de criação de comunidades, que se fortalece com o aumento exponencial do número de páginas a partir da criação da plataforma Blogger, em 1999. Esses sites atuavam como espaços de conversa, em que eram publicados piadas, sentimentos, devaneios, produções próprias (poesia, música, crônica), comentários sobre cenas presenciadas ou notícias, informações sobre o cotidiano, entre outros.

Por meio da ferramenta de comentários e do *blogroll* (lista de blogs recomendados pelo dono daquela página), acentuava-se a motivação de interconexão na rede. O grupo de blogueiros formou um coletivo que ficou então conhecido como Blogosfera.

Além dos blogs, outras formas de comunicação *on-line* ganhavam adesão: salas de bate-papo, mensageiros instantâneos, serviços de conexão por voz, jogos e sites de publicação

---

27 Tradução nossa.

de fotografias (que no início permitiam o *upload* de apenas uma imagem por dia). A imagem na página seguinte mostra uma sala de bate-papo (canal) do Internet Relay Chat (IRC), que permitia conversas em grupo e privadas e teve grande adesão de adolescentes no Brasil entre o final dos anos 1990 e início dos anos 2000. No espaço à esquerda da figura, ocorriam as comunicações trocadas de forma aberta, entre os membros do canal. À direita, eram exibidos os apelidos (*nicks*) dos usuários presentes naquele momento, com quem era possível iniciar uma troca de mensagens privada.

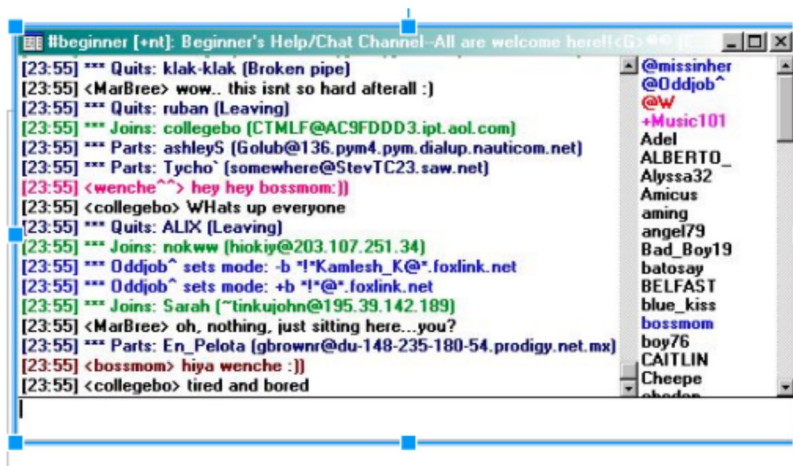


Figura 4: Canal do Irc

Todo esse contexto comunicativo propiciou a emergência da *net culture* – cultura da rede, em tradução literal. Ou seja, a troca comunicativa nesses espaços fez surgir um código comum aos usuários dessas tecnologias, resultado da formação de comunidades, dos espaços de reflexão compartilhada e da emergência de uma cultura colaborativa (MALINI, 2007).

*(Pequeno parêntese: a miragem de um ambiente de comunicação emancipadora:*

Nos interessa, nesta recapitulação sobre a emergência da *net culture*, especialmente o empoderamento de sujeitos que foi vislumbrado naquele momento. A percepção da internet como um espaço de possibilidade de contestação de estruturas já constituídas de poder (seja ele político, econômico ou midiático) começou em 1999, com a cobertura independente que se deu na internet dos protestos realizados durante a reunião da Organização Mundial do Comércio (OMC) na cidade de Seattle (Estados Unidos). Ela deu

origem a uma rede mundial de jornalismo independente, a Indymedia, que três anos depois já contava com 89 sites distribuídos em 31 países (ESPIRITUSANTO, 2011).

Em 2007, outra onda de protestos, desta vez a Revolta do Açafrão (*Saffron Revolution*), Myanmar, fez da rede uma ferramenta estratégica dos manifestantes, por meio da difusão das imagens de violência do Estado para a repressão dos protestos. A exposição internacional do material mobilizou governos ao redor do mundo e levou o assunto às instâncias da Organização das Nações Unidas (ONU). O recurso da comunicação foi tão evidentemente ameaçador ao regime ditatorial daquele país, que o governo interrompeu as telecomunicações durante a onda de manifestações. Sobre o papel da internet na Revolta do Açafrão, o pesquisador bengalês Mridul Chowdhury (2008) conclui que mesmo regimes autoritários temem a opinião pública e que a internet, possivelmente, salvou a vida de milhares de pessoas.

O fenômeno da apropriação popular do espaço midiático trazia tensionamentos não apenas à manifestação política do poder. Sua influência se dava também sobre a indústria da cultura. Ao longo de toda a primeira década dos anos 2000, as práticas colaborativas e de compartilhamento de arquivos na internet impuseram uma revisão de modelo de negócio à indústria do entretenimento, que culminou com o aparecimento de serviços de vídeo e música por *streaming* (como Netflix, Globoplay, Prime Video, por exemplo).

Um marco nesse sentido foi quando a banda britânica Radiohead, que havia lançado seis álbuns pela gravadora multinacional EMI, decidiu oferecer em 2007 seu sétimo trabalho, *In Rainbows*, de graça na internet, em troca de contribuições voluntárias dos fãs que baixassem as músicas. A experiência demonstrou a potência da troca direta entre artistas e o público, sem a necessidade de uma indústria intermediária: em um mês foram feitos mais de um milhão de *downloads* que renderam mais de US\$ 2 milhões à banda, de acordo com estimativas de empresas de análise de atividades na internet.

A relação com a indústria da cultura também foi desestabilizada em razão das possibilidades de criação do público, que se ampliaram com o trabalho colaborativo; de disseminação e diálogo direto com o público; e de interação com obras da cultura comercial, a partir de cópias e releituras (JENKINS, 2009).

No jornalismo, as discussões sobre os usuários comuns da internet se tornarem emissores de conteúdo começaram já nos primeiros anos da *Web 2.0*. Um caso emblemático



desse momento foi quando a notícia do pouso de um avião no Rio Hudson, em Nova York (EUA), foi publicada por um passageiro na rede social Twitter antes de aparecer nos portais de grandes veículos dedicados à cobertura das *hard news* (notícias "quentes", atuais e importantes, que ganham destaque na cobertura do dia). Outro foi em 2010, quando o então adolescente Rene Silva, criador do jornal comunitário “*A Voz da Comunidade*”, se tornou fonte para jornais nacionais e internacionais ao publicar no Twitter informações sobre uma operação da Polícia Militar do Estado do Rio de Janeiro no Complexo do Alemão.

Esses exemplos, recuperados da vivência da autora como entusiasmada observadora dos primeiros acontecimentos da comunicação digital, eram sinais incontestes de que uma alteração fundamental estava acontecendo no campo da comunicação, com desdobramentos em toda a sociedade.

A internet se apresentava como uma alternativa de descentralização da influência dos veículos massivos, de governos e empresas. Em meio a toda discussão sobre as alterações que as TIC traziam à sociedade, havia motivos indiscutíveis para o otimismo em relação às possibilidades de contestação das estruturas hegemônicas em razão das TIC, principalmente a partir da autonomia comunicativa criada com a rede (CASTELLS, 2013) para a organização de mobilizações políticas.

Teóricos de renome apontavam os elementos que poderiam dar ensejo a uma radical transformação social a partir das práticas que se consolidavam em rede. Benkler (2006) escrevia que, à medida que a população passa a integrar a agenda midiática e interferir nela, a forma com que as posições sociais são cristalizadas é alterada. Castells (2011) expunha o vínculo entre as TIC e o movimento espanhol Podemos<sup>28</sup>. E Shirky (2011) demonstrava o potencial criativo da cultura da participação.

*Fecha parêntese)*

Não sugerimos aqui que o otimismo em relação às possibilidades de transformação social a partir do uso da rede era infundado. Muito pelo contrário. São diversos os exemplos, inclusive já citados neste trabalho, de como a internet foi importante para articular mudanças sociais também ao longo desta segunda década dos anos 2000. Como escrevem Antoun e Malini (2010), atuação social, mobilização e engajamento se tornaram valores na rede.

---

<sup>28</sup> Hoje um partido político espanhol de esquerda, o Podemos surgiu de movimentos populares que clamavam por uma nova política, com mais participação social e agência da população nas deliberações coletivas.

Tampouco pretendemos defender que a internet em seus anos iniciais era livre de influências comerciais. Ainda de acordo com Antoun e Malini (*idem*), a internet dos anos 1990 foi um grande laboratório da publicidade, em razão da produção dos portais – um dos principais tipos de conteúdo disponíveis na rede antes da *Web 2.0*.

Buscamos demonstrar aqui as origens (ou parte) da compreensão da internet como um lugar de possível revisão de práticas sociais que poderiam dar ensejo à emancipação social. À medida que a adesão à rede se ampliou, no entanto, mais implicações foram trazidas ao horizonte que a compreendia, assunto a que nos dedicaremos a partir de agora.

### **Um cenário de múltiplas complexidades**

A conjuntura que se coloca atualmente para análise da comunicação mediada pelos aparatos digitais tem suscitado a indagação sobre a internet ter se tornado uma espécie de *território perdido*. Isso porque temos assistido à emergência de um fluxo comunicativo permeado por informações falsas; discursos de ódio; e estímulo ao consumo por meio de dinâmicas de comunicação potencializadas na rede – como os atuais influenciadores digitais, patrocinados por marcas para difundirem seus produtos a amplas audiências que voluntariamente escolhem segui-los nas redes sociais (EVANGELISTA, 2016).

Professor pesquisador do Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade de Campinas (IEL/Unicamp), com vasta produção sobre história e ideologia das TIC, Rafael Evangelista (2016) formula elementos para essa reflexão. Para ele, a evolução da internet se deu sob o signo do comércio. De início, com ênfase ao *e-commerce* e atualmente pela transformação do fluxo de informações em ativo financeiro. O autor conclui: “É preciso pensar sobre as potencialidades e os limites de se fazer um debate pós-capitalista *no seio das redes capitalistas*” (EVANGELISTA, 2016 – grifos nossos).

No Brasil, a média de tempo gasto nas redes sociais era de 650 horas por mês em 2015, de acordo com o relatório Digital Future Focus Brazil, produzido pela consultoria Comscore. O uso dos sites de relacionamento figurava como a principal atividade realizada *on-line* no país, com 290 horas a mais que o acesso a portais, segunda colocada, de acordo com o relatório.

Como se sabe, as principais redes sociais são de propriedade de empresas que, atravessadas por sua finalidade de lucro, desenham a arquitetura desses *softwares*. A formação

dessas companhias bilionárias que operam na internet e os algoritmos que desenvolvem podem ser considerados, assim, estruturas condicionantes da comunicação realizada na internet, assim como os protocolos criados colaborativamente e que deram início à rede.

Sobre a internet ser um território livre de comunicação e expressão, Alexander Galloway, professor de Mídia, Cultura e Comunicação da Universidade de Nova York, alertava já há quase 15 anos que o controle da comunicação nunca deixou de existir com a rede e que é controle, e não liberdade, o princípio da internet (GALLOWAY, 2004). A explicação para essa tese é que a comunicação na *web* só é possível em razão de protocolos programáveis que obedecem precisamente às regras estabelecidas.

(...) o protocolo é uma técnica para alcançar a regulação voluntária dentro de um dado ambiente. Esses regulamentos operam no nível de codificação – codificam pacotes de informações para que possam ser transportados; codificam documentos para que possam ser efetivamente analisados; codificam a comunicação para que os dispositivos locais possam se comunicar efetivamente com os dispositivos externos. Protocolos são muito formais; isto é, eles encapsulam informações dentro de uma embalagem tecnicamente definida, enquanto permanecem relativamente indiferentes ao conteúdo das informações contidas neles. Vistos como um todo, o protocolo é um sistema de gerenciamento distribuído que permite que o controle exista dentro de uma composição material heterogênea. (GALLOWAY, 2004, pp. 7-8)

O chamado de Galloway impõe refletir sobre a não neutralidade da técnica, que motiva a epígrafe deste capítulo, de Herbert Marcuse (1941)<sup>29</sup>, uma vez que a programação desses códigos obedece a prerrogativas predeterminadas por agentes. As teorias da tecnologia, aponta o filósofo da tecnologia Andrew Feenberg (2002), podem ser classificadas em instrumental, substantiva e crítica. A primeira defende a neutralidade, com o argumento de que os aparatos funcionam da mesma forma, independentemente do contexto em que estão inseridos. A segunda, que deriva do pensamento dos filósofos Martin Heidegger e Jacques Ellul, compreende a tecnologia como um novo sistema cultural, que estrutura todo o mundo social como um objeto de controle, moldando-o. Nessa perspectiva, a tecnologia se sobrepõe às pessoas e as degrada a ponto de torná-las meros objetos. Já a terceira, proposta por

---

29 A técnica por si só pode promover tanto o autoritarismo quanto a liberdade, tanto a escassez quanto a abundância, tanto o aumento quanto a abolição do trabalho árduo (MARCUSE, 1941)

Feenberg, situa-se entre a resignação e a utopia. Entende o cenário tecnológico não como um destino, mas como um lugar de disputa.

Para Feenberg (*idem*), não é a tecnologia que deve ser apontada como entidade responsável pelos desafios sociais que se apresentam atualmente (precarização do trabalho, da educação e do meio ambiente, segundo sistematização do autor), mas sim os *valores antidemocráticos que orientam o desenvolvimento tecnológico*. O filósofo alerta que apenas uma transformação desses valores é que pode proporcionar reformas sociais promissoras, e é explícito em afirmar que mudanças fundamentais requerem a transformação democrática da tecnologia.

Feenberg defende que a Teoria Crítica precisa se engajar de forma muito mais direta com a tecnologia do que o que é costumeiro para pesquisadores das ciências humanas. Entende que a apropriação dos aparatos pode ser redesenhada de forma a ir ao encontro das necessidades de uma sociedade mais livre. Assim, afirma que o avanço do qual a sociedade moderna precisa implica a transformação da criação e gestão das bases tecnológicas.

O fundamento da argumentação do autor reside em sua tese de que a tecnologia provê a moldura material para o desenvolvimento da sociedade contemporânea. Essa moldura, sustenta, gera práticas e organiza os processos de construção de sentido. “O significado de ser humano é decidido, em grande parte, na forma de nossas ferramentas” (*idem*, p. 19 – tradução nossa<sup>30</sup>). Essa moldura, no entanto, embora delimite e dê tangibilidade a certas condutas, não é determinista. Seu interior pode alterar-se em razão dos valores que articulam as tecnologias. Por isso, o autor defende que a tecnologia deve ser democratizada, de forma a incluir valores e públicos diversos em seu desenvolvimento e gerenciamento.

Essa democratização, sustenta o autor, demandaria uma redução da influência do mercado na produção disso que o autor chama de moldura. A dimensão transformadora da tecnologia só poderia se concretizar com a reorganização da sociedade industrial. Para isso, seria preciso o aumento da participação de segmentos estatais e civis.

É nesse sentido que ganha relevância a atuação de uma rede de pesquisadores, ativistas e entidades de diversas naturezas que atuam pela *internet livre*, ou seja: mais controlada pelas pessoas do que por corporações e governos. Ao abordar as principais questões conflituosas que vêm moldando a internet atualmente, o relatório Internet Monitor

---

30 *What it means to be human is decided in large part in the shape of our tools*, no original.

2014 (Gasser *et al.* 2014), produzido pelo Berkman Klein Center for Internet & Society, da Universidade de Harvard, coloca no topo da lista a dificuldade permanente na regulação dos espaços *on-line*, que acontece em *uma arena de disputas*. Ou seja: há uma etapa anterior à criação dos códigos que predefinem a comunicação que se trava na rede.

(...) o código sozinho não define os limites para comportamento *on-line*. A política e o direito desempenham um papel importante, e as normas sociais e a ética continuam a influenciar o comportamento online. A batalha pelo controle da internet na área de direito, política e padrões de desenvolvimento está sendo travada sobre as areias movediças dos avanços tecnológicos, alguns a favor de privacidade e abertura, enquanto outros facilitam mais as restrições e a vigilância. (idem, p. 29 – tradução nossa<sup>31</sup>)

A gama de questões que suscitam reflexões sobre o que se chama de “saúde da internet” é vasta, especificamente se levados em conta os contextos dos diferentes países do mundo ocidental e oriental, em relação a seus regimes políticos, níveis de inclusão digital e educação, entre tantos outros indicadores possíveis. A temática ganha contornos muito próprios em situações em que a própria liberdade de expressão não é um direito garantido, por exemplo.

Há uma série de preocupações em pauta quando o assunto é o desenvolvimento da internet orientado por uma perspectiva civil. A organização não governamental sem fins lucrativos Mozilla, que atua pela manutenção da internet como um recurso público global, aberta e acessível a todos, as reúne sob cinco eixos principais: segurança; abertura; inclusão digital; educação para o uso das mídias; e controle (MOZILLA, 2018):

Nos interessa observar neste momento, no entanto, que, se a redefinição dos valores que orientam o desenvolvimento tecnológico depende do incremento da participação cívica e do Estado como atores de influência, como prega Feenberg (2002), foi justamente o contrário que se deu nos últimos anos, em todo o globo. Sobre essa questão, o relatório é categórico:

As empresas privadas controlam a grande maioria da infraestrutura física da internet e grande parte do *software* que repousa sobre ele e, portanto, desempenham um papel

---

31 *And code alone does not set the boundaries for online behavior. Policy and law play an important role, and social norms and ethics do continue to influence online behavior. The battle for control of the Internet in the area of law, policy, and community standards is being fought atop the shifting sands of technology advances, some in favor of greater privacy and openness, while others more easily enable restrictions and surveillance, no original.*

profundamente influente na definição de espaços *on-line* (GASSER *et al.* 2014, p. 31)

Uma metáfora frequentemente utilizada por intelectuais e ativistas para descrição do atual contexto da internet é de que ela foi concebida para ser uma praça e acabou se tornando um *shopping center*, uma vez que a maior parte do tráfego se dá em ambientes privados, como um *shopping*, e não públicos, como uma praça. Conforme demonstram os dados sobre os hábitos *on-line* dos brasileiros, já citados aqui, para muitos usuários acessar a internet é o mesmo que usar redes sociais, ou serviços de comunicação baseados em aplicativos fechados (que não se comunicam com todo o ambiente da rede) desenvolvidos por empresas.

Refletir sobre os rumos do desenvolvimento da internet impõe considerar que ele ocorre dentro do contexto do atual modelo de produção, que é compreendido como algo marcado pela informatização; a geração de serviços mediados por linguagens computacionais; e modelos de consumo baseados na segmentação de públicos e na representação de grupos sociais (*marketing e branding*) (MALINI, 2007). A esse contexto, os filósofos neomarxistas italianos (operaístas) chamam de capitalismo cognitivo.

O valor que orienta os empreendimentos do capitalismo cognitivo reside em fazer com que as pessoas voluntariamente conectadas permaneçam dentro dos limites programáveis e das conexões preestabelecidas nas interfaces, “para recolher da multidão toda a sua produção social” (ANTOUN; MALINI, 2010, p. 2). Segundo os autores, trata-se de uma postura que visa à apropriação da produção colaborativa.

É possível dizer, então, que nos últimos anos a internet passou a reproduzir um ambiente que se assemelha ao da propriedade da mídia de radiodifusão – marcada por uma sensível e crescente *concentração*, tanto no Brasil quanto no mundo. Assim como ocorre com os conglomerados de mídia, que eram cerca de 50 nos anos 1980 e aproximadamente 20 no início dos anos 2000 (MORAES, 2005), o número de fusões entre as empresas que operam na internet também tem reduzido o número de atores influentes nessa área.

Duas delas se destacam, particularmente: o Google controla o principal buscador e diversas plataformas de serviços mais utilizadas (compartilhamento de vídeos – YouTube, mapas – Google Maps, e-mail – Gmail, armazenamento de arquivos – Google Drive, entre outros); e o Facebook detém parte das principais redes de relacionamento e troca de

mensagens da internet, com sua rede social homônima, a plataforma de compartilhamento de fotografias Instagram, o serviço de mensagens WhatsApp e o mensageiro instantâneo Messenger. Com isso, é proprietária da maior parte dos serviços de comunicação instantânea privada em todos os países, exceto a China, desde que adquiriu a empresa criadora do WhatsApp.

Outra decorrência dos atuais rumos do desenvolvimento da internet é a baixa diversidade de público considerada para o desenvolvimento de produtos. O setor de aplicativos para telefones celulares baseia-se apenas em países com altos índices econômicos (95% do valor movimentado nesse setor vêm de dez países) (MOZILLA, 2018).

Se a internet evolui sob o signo do mercado (EVANGELISTA, 2016), é preciso estar atento às questões que porventura se colocam a partir desse contexto, especialmente quando se pretende uma *apropriação crítica* das TIC para educação em direitos humanos. Qual o potencial democrático de um ambiente de comunicação que se encontra profundamente guiado pela lógica comercial, amplamente compreendida como excludente (SANTOS, M., 2000; SANTOS, B., 2016)? O mapa na próxima página mostra as conexões à internet no mundo e é um convite à reflexão sobre essa questão. Nele, fica evidente que apenas nos países com economia forte o acesso à internet é amplamente difundido. E, ainda neles, a conversação está sujeita às limitações impostas pela estrutura construída pelos algoritmos criados pelas empresas que concentram a troca comunicativa na rede. Para essa temática, nos voltamos agora.

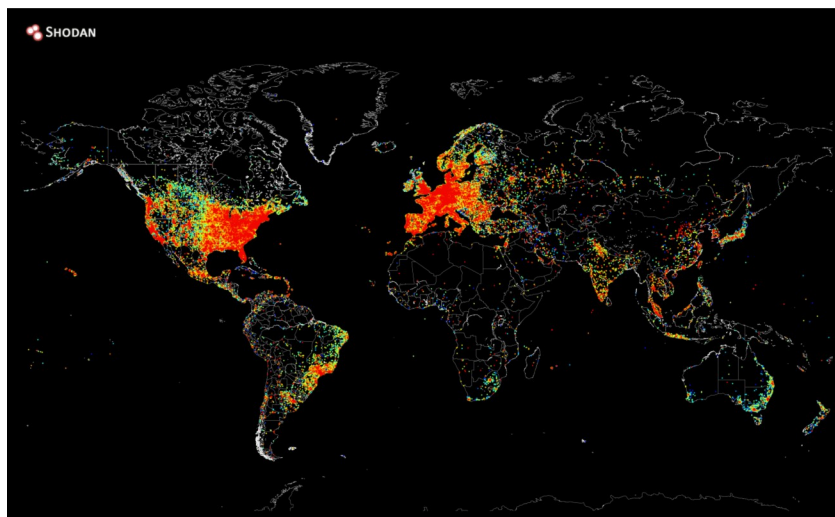


Figura 5: Mapa das conexões à internet no mundo. Fonte: Imgur

### 2.2.2 Questões prementes: robôs, influenciadores, notícias falsas e discursos de ódio

Analisamos anteriormente a transformação da internet de um projeto eminentemente colaborativo para um controlado por poucas e bilionárias corporações. Nesse trajeto, vislumbramos a influência do modo de produção capitalista na edificação de um ambiente ora pretendido como público e global em um de propriedade concentrada e dirigido principalmente aos países norte-americanos e europeus.

Esse cenário, como defendido, traz uma série de questões a serem consideradas para a manutenção (ou recuperação) da “saúde da internet”: regulação, padrões de desenvolvimento, segurança, abertura, literacia midiática, entre outros. Nos concentraremos aqui especialmente nas problemáticas que se apresentam em relação ao papel que a conjuntura apresentada coloca para a troca informativa e dialógica na rede, pois interessa ao nosso estudo, especificamente, as implicações da circulação de ideias na rede para a formação em direitos humanos.

Se retomarmos a declaração de Berners-Lee<sup>32</sup>, que trouxemos no início deste capítulo, encontramos um alerta sobre como a troca informativa que se dá na rede está sendo

---

32 O sistema está falhando. A maneira como a receita de publicidade funciona com conteúdos caça-cliques não está realizando o objetivo de ajudar a humanidade a promover a verdade e a democracia. Por isso, eu estou preocupado (BERNERS-LEE, 2017 – grifos nossos).



condicionada pelo modelo de publicidade que orienta o desenvolvimento dos algoritmos das plataformas mais populares na internet. Como avalia Evangelista (2016):

As peças de informação alternativa, escritas a partir do ponto de vista dos sujeitos historicamente explorados, quando submetidas aos filtros sociais, algoritmos das redes proprietárias, vão tendo dois destinos igualmente ruins: ou desaparecem num mar de irrelevância e futilidades; ou são tão simplificadas, para viralizarem ou se tornarem os populares memes, que pouco servem para produzir transformações sociais necessárias. Viram item para atizar torcidas, dão margem a perseguições personalizadas que atingem desnecessariamente indivíduos quando deveriam mirar as estruturas. (n.p)

Com um modelo de publicidade que remunera pela quantidade de acessos, os conteúdos ‘caça-cliques’ (*clickbait* em inglês) já são uma questão que atravessa inclusive a produção de veículos da imprensa tradicional em seus perfis nas redes sociais da internet (FRAMPTON, 2015). A crítica que se faz a esse modelo de produção de informação é que ela promove o “emburrecimento” do conteúdo difundido, pois tem por finalidade atizar a curiosidade do leitor mesmo que para um texto de menor relevância.

No contexto da internet, o desafio, mais do que falar, é ser ouvido (CASTELLS, 2013). Por isso, a batalha por atenção tem influenciado a configuração das formas de diálogo na rede. Uma das estratégias para o alcance de vários usuários tem sido a comunicação por meio de influenciadores digitais, usuários que congregam muitos seguidores (às vezes, na casa dos milhões) ao se tornarem referências sobre diversos assuntos. Outra se dá pelo uso de uma complexa engenharia de perfis de usuários falsos ou robôs, os *bots* (que compõem o rol de seguidores de muitos influenciadores digitais). Os *bots*, inclusive, têm tido relevante atuação na mobilização *on-line* de eventos políticos recentes no Brasil, como os protestos pelo *impeachment* da então presidente da República Dilma Rousseff e as eleições presidenciais de 2014 (ARNAUDO, 2017) e 2018 (NOBRE; ALMEIDA; FERREIRA, 2019).

Por isso, não é possível pensar que a troca de informações na internet aconteça de forma livre de interferências. A maior delas, talvez, seja engendrada pelos próprios algoritmos que determinam a exibição de conteúdo nas redes sociais da internet. Como identificou Pariser (2011), essas redes operam o que chamou de filtros-bolha, que privilegiam determinados assuntos em detrimento de outros a partir das preferências que os usuários demonstram por seus hábitos de interação *on-line*. Ou seja, nos sites de relacionamento e nos

buscadores, as pessoas tendem a receber conteúdos que vão ao encontro de suas próprias crenças.

Em relação aos conteúdos que circulam na rede, dois tipos deles têm suscitado debate: as notícias falsas e os discursos de ódio na rede. Dessa forma, nos dedicaremos a abordá-los a seguir, em maior profundidade.

### **Fake news**

Para demonstrar a relevância das notícias falsas no contexto da produção e circulação de informação atual, recorreremos a dois exemplos: um no Brasil, sobre o compartilhamento de informações mentirosas a respeito da Operação Lava Jato (conjunto de investigações realizada pela Polícia Federal sobre lavagem de dinheiro e pagamento de propina a agentes públicos); e outro nos Estados Unidos, que demonstra a existência de um complexo de produção de *fake news* benéficas ao então candidato Donald Trump.

De acordo com um levantamento feito em novembro do ano de 2016 pelo site de notícias *Buzz feed*<sup>33</sup>, as dez notícias falsas mais compartilhadas na internet sobre a Operação Lava Jato tinham 1,1 milhão de engajamentos (comentários, curtidas ou compartilhamentos) a mais que as dez notícias verdadeiras mais redistribuídas pelos usuários. Chama a atenção a forma com que a reputação das pessoas retratadas nessas notícias é atingida, com a perpetuação de inverdades bastante comprometedoras, como pode-se ver na figura abaixo, uma tabela publicada pelo site:

---

<sup>33</sup> Site Buzzfeed. 22/11/2016. Notícias falsas da Lava Jato foram mais compartilhadas que verdadeiras. Disponível em: [https://www.buzzfeed.com/alexandrearagao/noticias-falsas-lava-jato-facebook?utm\\_term=.acWQ2lIK1#.rcE7DXXd1](https://www.buzzfeed.com/alexandrearagao/noticias-falsas-lava-jato-facebook?utm_term=.acWQ2lIK1#.rcE7DXXd1)

<b>Título</b>	<b>Fonte</b>	<b>Engajamentos</b>
URGENTE : Bolsonaro é citado na Lava Jato	A Folha Brasil	596.775
Médico do PT diz que Lula está com amnésia e não vai poder depor nunca mais	Joselito Muller	549.203
MÁSCARA CAINDO: Marcelo Odebrecht e Léo Pinheiro entregam Aécio sem pena na delação	Click Política	539.979
Polícia descobre fazenda gigante de Dilma no Mato Grosso	Brasil Verde-Amarelo	428.928
DELAÇÃO BOMBÁSTICA: Odebrecht afirma que José Serra é líder de quadrilha internacional;	Click Política	372.759
Eduardo Cunha ameaça todos, se cair leva Temer e mais 150 deputados	Click Política	322.790
Tiririca é citado na operação Lava Jato	A Folha Brasil	313.305
Cunha ameaça, “podem preparar vou levar a metade de Brasília comigo”	Folha.digital	252.864
Pastor usava igreja para lavar dinheiro para Eduardo Cunha e sua esposa. Amém, irmãos?	Brasil Verde-Amarelo	248.042
Pegou fogo no circo: Lava jato pega FHC e o próximo pode ser Aécio Neves	Brasil Verde-Amarelo	246.021
		<b>3.870.666</b>

BuzzFeed

Figura 6: Relação das fake news mais divulgadas em relação à Operação Lava Jato, elaborada pelo site BuzzFeed em 22 de novembro de 2016

Sobre o próximo exemplo, logo após as eleições presidenciais estadunidenses de 2016, a revista *Wired*, especializada na cobertura de assuntos relativos à comunicação digital, revelou a existência de uma rede de criação de notícias falsas pró-Donald Trump (candidato que saiu vitorioso no pleito) orquestrada não por sua rede de apoiadores, mas por adolescentes que viviam em Velles, na Macedônia, uma cidade de 55 mil habitantes a nove mil quilômetros dos Estados Unidos.

De acordo com a reportagem, ao perceberem que, em razão de a disputa presidencial estar acirrada, os conteúdos sobre Trump circulavam bastante, os adolescentes viram a oportunidade de lucrar com a monetização do conteúdo, por meio da habilitação da inclusão de anúncios de clientes do serviço Google AdSense<sup>34</sup>. Pelos cálculos da *Wired*, as

<sup>34</sup> Serviço do Google, que remunera, por clique, autores de páginas na internet que aceitam inserir propagandas de seus anunciantes.

notícias geraram mais de um milhão e meio de cliques nos anúncios e renderam US\$ 16 mil em quatro meses a um dos autores citados pela revista, sendo que a média salarial em Velles é de US\$ 371.

Os dois acontecimentos aqui relatados demonstram que longe de boatos amadores, a produção de *fake news* é também um negócio e tem grande potencial em influenciar a opinião pública. Recentemente, o Facebook instaurou uma política de desativação de páginas vinculadas à disseminação de notícias falsas. No Brasil, 196 canais de 87 contas saíram do ar em julho de 2018, a partir das novas diretrizes da empresa.

### **O discurso de ódio na rede:**

O discurso de ódio é tema recorrente em discussões atuais sobre a comunicação engendrada com participação das TIC. A partir de 2015 tornou-se também assunto de interesse oficial, nacional e internacionalmente. No Brasil, o governo federal criou o projeto Humaniza Redes<sup>35</sup>, um pacto nacional de enfrentamento às violações de direitos humanos na internet com canais virtuais para denúncias e divulgação de materiais de prevenção. Em instâncias transnacionais, o assunto foi encaminhado à Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas (ONU), por meio de relatório do Conselho de Direitos Humanos, em janeiro de 2015.

O texto argumentava que:

A mídia, em suas diversas formas, é um componente essencial da sociedade contemporânea, propiciando uma série de benefícios e possibilidades, inclusive no campo das minorias. No entanto, o Relatório Especial destaca que a mídia também pode ser mal utilizada como uma plataforma de discriminação, exclusão e incitação à hostilidade e violência contra indivíduos e grupos, a partir do discurso de ódio e do discurso xenofóbico. (ONU, 2015 – tradução nossa<sup>36</sup>)

Em relação às redes sociais, o relatório manifestava a preocupação do órgão com os casos em que mensagens com conteúdo falso, discriminatório e de incitação ao ódio levaram à efetivação da violência contra minorias. Em seguida, a Organização das Nações

---

35 <http://www.humanizaredes.gov.br/>

36 *Media, in its diverse forms, is an essential component of today's societies, providing huge benefits and possibilities, including in the field of minority issues. Nevertheless, the Special Rapporteur highlights that media can also be misused as a platform for discrimination, exclusion and the incitement of hostility and violence against particular individuals and groups, through hate speech as well as xenophobic discourse – no original.*

Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) editou uma publicação com propostas de intervenção sobre o assunto, em que enfatiza que o discurso de ódio coloca em questão princípios fundamentais que dão sustentação à vida em sociedade (UNESCO, 2015). Ainda de acordo com o texto, o fenômeno situa-se na intersecção de múltiplas tensões e é a expressão de conflitos que atravessam o tecido social e demanda a consideração do limite entre a liberdade de expressão e o direito das minorias.

No Brasil, diversas pesquisas fornecem dados que permitem que se vislumbre um cenário de acirramento da intolerância e da comunicação violenta. O projeto Comunica que Muda, iniciativa de uma agência de publicidade, pesquisou mensagens nas redes sociais Twitter, Instagram e Facebook entre abril e junho de 2016 por meio de um algoritmo que reunia posts sobre temas sensíveis, como racismo, posicionamento político e homofobia. Das 393.284 mensagens filtradas, 84% tinham exposição de preconceito e discriminação.

Nossa pesquisa também identificou duas grandes iniciativas relacionadas ao discurso de ódio na Europa e nos Estados Unidos. O projeto *Preventing Redressing & Inhibiting Hate Speech in New Media*<sup>37</sup> (PRISM), conduzido por estudiosos da Universitat de Barcelona a partir de dados de ONGs e universidades da Espanha, Itália, França, Romênia e Reino Unido, e financiado pelo *Fundamental Rights and Citizenship Programme* da União Europeia, reúne informações sobre casos de discriminação na rede nestes países europeus. Na Universidade de Harvard, o Berkman Klein Center for Internet & Society mantém uma linha de pesquisa permanente sobre a temática, com publicações sobre análises realizadas com dados de vários países do mundo<sup>38</sup>.

A abordagem da questão do discurso de ódio, na literatura pesquisada, inicia-se, necessariamente, por sua definição. Delimitar aquilo que se entende pela expressão é essencial para que aspectos jurídicos, políticas públicas e ações educativas possam ser desenvolvidos. O termo tem sido usado de forma ampla e genérica e isso faz com que o aparato legal, as políticas de ONGs e as empresas mantenedoras de plataformas de comunicação na internet falem da questão com expressões não condizentes. De acordo com Faris *et al.* (2016), é preciso diferenciar ataques individuais de coordenados; os que incitam a violência e os que ofendem indivíduos ou grupos; os que têm estratégia e os que não têm.

<sup>37</sup> Correção preventiva e a inibição do discurso de ódio nas novas mídias, em tradução livre.

<sup>38</sup>As pesquisas realizadas pelo grupo podem ser acessadas em: <https://dangerousspeech.org/counterspeech/>

No relatório *Understanding Harmful Speech Online* (idem), os autores descrevem o cenário da conceituação do termo como um ‘atoleiro’. Discurso de ódio é a expressão mais comum. O termo, no entanto, pertence a uma categoria que contempla outras formas de agressividade discursiva: o discurso danoso (*harmful speech* – tradução nossa). Além do discurso de ódio, são modalidades de discurso danoso o assédio *on-line* (*online harassment*) e o discurso perigoso.

De acordo com o relatório (FARIS *et al.*, 2016), pode-se sistematizar o discurso danoso segundo o esquema a seguir. Feita essa explanação, passaremos a adotar a tipificação proposta pelos autores a partir de agora neste trabalho.

- Discurso de ódio: normalmente, refere-se à fala que rebaixa ou ataca uma pessoa em particular ou um coletivo por sua condição de membro de um grupo com características compartilhadas, como raça, gênero, religião, orientação sexual ou deficiência (idem);
- Assédio *on-line*: contato indesejado e intimidador, assustador, ou a criação de um ambiente digital hostil para a vítima, que tem impacto legal, físico e emocional contra ela (exemplo: o compartilhamento de vídeos ou fotografias íntimas após o fim de um relacionamento);
- Discurso perigoso: aquele que aumenta o risco de violência, por meio de ameaça explícita ou incitação à violência.

Os autores elencam ainda algumas perguntas importantes que podem orientar investigações sobre o discurso danoso:

- Quão difundido é o fenômeno, quem participa, quem é prejudicado e como?;
- Está aumentando, ou diminuindo e como varia ao longo do tempo?;
- Como os participantes se organizam e como são influenciados por líderes, governos, figuras públicas e a mídia?;
- Qual a estrutura dos grupos que se engajam e qual o papel de influenciadores-chave?;
- Quais fatores contextuais estão associados à ocorrência, à intensidade e ao impacto da ação *on-line*?

De acordo com Waldron (2012), esse tipo de discurso tem duas funções: desumanizar as minorias e dar coesão ao grupo que as discrimina, de forma a fortalecer seus laços. Especialmente em relação à desumanização das minorias, temos assistido recentemente no Brasil a um entrelaçamento do discurso danoso com a propagação de notícias falsas. Um caso emblemático foi o da execução da vereadora carioca Marielle Franco, em 14 de março de 2018. Negra, feminista, LGBTQ+ e oriunda da Favela da Maré, a parlamentar tinha vasta trajetória de ativismo pelos direitos humanos e foi assassinada sem chance de defesa enquanto

voltava para casa depois de participar em um evento chamado Jovens Negras Movendo as Estruturas. Na ação criminosa, seu motorista Anderson Gomes também morreu.

Horas depois da execução da Marielle, já circulavam notícias falsas sobre sua história de vida. A informação mais compartilhada, de acordo com análises do Laboratório de Estudos da Imagem e Cibercultura da Universidade Federal do Espírito Santo (Labic/UFES), era falsa. Em artigo publicado no site Geledés – Instituto da Mulher Negra, a autora Luara Silva Pereira narra como a memória da vereadora foi aviltada, pouco depois de seu assassinato:

A situação começou com algumas postagens publicadas pelo site Ceticismo Político, as quais afirmavam que Marielle era casada com o traficante Marcinho VP, que havia sido eleita pelo Comando Vermelho [facção do crime organizado] e que também tinha engravidado aos 16 anos. Logo após o referido site ter publicado as notícias sobre a vereadora, a página do Movimento Brasil Livre (MBL) no Facebook compartilhou as *fake news*, chegando a gerar um alcance de mais de 360 mil compartilhamentos. (PEREIRA, 2018, n.p)

As ações de combate ao discurso danoso se dividem em duas modalidades: as reativas e as preventivas. As reativas são aquelas articuladas pelo sistema legal, que delimitam o que configuram essas práticas e as penalidades a que estão sujeitos quem as pratica, ou pelas plataformas de comunicação na internet (redes sociais e afins), a partir da exclusão desse tipo de conteúdo de suas páginas, por meio de mecanismos de denúncia, entre outros.

Já as preventivas se encontram vinculadas precisamente à educação, postula a publicação da Unesco (2015) sobre o tema. De acordo com a agência, as estratégias educativas para combate ao discurso danoso envolvem duas etapas: a aprendizagem sobre os direitos políticos, sociais e culturais dos indivíduos (denominada pelo órgão de educação para a cidadania) e o desenvolvimento de habilidades de leitura das mídias, no sentido de reconhecer e saber responder a esse tipo de mensagem.

A emergência de discursos *on-line* de discriminação traz assuntos assentados na base da sociedade para a superfície e faz com que não possam mais ser evitados. Dessa maneira, esses temas impõem a discussão de problemas estruturais e históricos (FARIS *et al.*, 2016). Por isso, os enxergamos neste trabalho como uma oportunidade para a educação em direitos humanos. Se os alunos vão ter contato com esse tipo de conteúdo na rede, como fazer deste encontro uma chance para a superação do discurso discriminatório? Essa pergunta nos

leva a pensar que se trata de um processo que envolve duas etapas: a leitura crítica das mídias e sua apropriação criativa para a subversão da lógica programada (MACHADO, 2007). Assim, precisamos abrir um novo tópico de reflexão: como educar para o uso crítico e criativo das mídias?

Esse questionamento nos convida a lembrar algumas temáticas abordadas neste capítulo. Primeiro, nosso entendimento de comunicação como um processo social, que participa da construção da História – o que a coloca em uma dimensão mais complexa que aquela que a resume à mera transmissão informativa. Essa compreensão da comunicação, como um agente político, nos implica refletir sobre sua estrutura e fatores condicionantes, posto que, como defende Feenberg (2002), constitui uma moldura onde as práticas sociais podem se desenvolver. Refletir sobre a comunicação nos convoca a mapear e compreender quem atua e quem não consegue atuar sobre seu desenvolvimento, assim como reconsiderar, de forma constante, o contexto social e tecnológico em que as práticas comunicativas se dão.

Elencamos, aqui, como questões prementes que desafiam a perspectiva de emancipação social com as TIC, a apropriação do espaço social construído com elas por mega conglomerados, os mecanismos de vigilância sobre as pessoas, assim como a disseminação de conteúdos falsos ou que promovem a intolerância e a violência por usuários humanos e não humanos (*bots*).

Mas não perdemos de vista o ideal de que, se reapropriado por iniciativas cívicas, o desenvolvimento tecnológico pode ser reorientado de forma a incluir valores, públicos e finalidades diversos. A utopia do uso das TIC para o fortalecimento da democracia depende do aumento da participação de segmentos estatais e, principalmente, civis. Por isso, a necessidade crítica de conhecimento da lógica operativa dos aparatos que utilizamos e, acima de tudo, de desenvolvimento de habilidades que nos permitam interagir com eles de forma autoral e criativa.



## Capítulo III

# Educação intercultural em direitos humanos na cultura digital

No capítulo anterior, nos dedicamos a compreender o quanto a comunicação, na condição de meio pelo qual a humanidade aparece para si mesma (SILVERSTONE, 2007), está vinculada à definição de contornos do domínio público (ARENDRT, 2013). Assim, nos preocupamos em demonstrar as estruturas que condicionam o ecossistema comunicativo na cultura digital e apresentar possibilidades de educação midiática nesse contexto.

Vislumbramos em nosso trajeto alguns obstáculos que se colocam: o domínio do ambiente por grandes corporações, a disseminação de conteúdos falsos e a ascensão de um tipo de discurso que discrimina e coloca pessoas em perigo em razão de seu pertencimento a grupos minoritários. Porém, compreendemos que, se compõem contexto, esses desafios devem fazer parte das reflexões sobre os processos educativos que visam à sua superação.

Com um questionamento, Evangelista (2016) nos situa diante do cenário a ser considerado para reflexões acerca da subversão da lógica programada (MACHADO, 2007) das plataformas de comunicação majoritariamente utilizadas na *web*:

Se essas redes de comunicação são construídas como plataformas para impulsionar o consumo de mercadorias (do mundo real ou informacionais), até que ponto estamos conseguindo resistir a esse desenho e estamos produzindo sínteses inteligentes frente ao ruído que nos é apresentado? Estamos conseguindo nos comunicar efetivamente em redes cujas progressivas modificações no código são voltadas para a maximização dos lucros? (EVANGELISTA, 2016, n.p)

Para abordar esse dilema, recorremos a Kellner e Share (2008), que, além de apresentar um bem-elaborado estado da arte do estudo da educação para leitura crítica da mídia, propõem uma abordagem a ser empregada no ensino dessa disciplina para que ela logre aquilo que os autores veem como sua finalidade: a participação dos alunos em sociedade e a consequente promoção da condição de existência da democracia radical e a justiça social. Os autores sugerem uma ampliação da concepção de alfabetização para a capacidade de analisar

criticamente relações entre os meios de comunicação e as audiências, a informação e poder, e defendem a abordagem de questões de gênero, raça, classe e poder nesse processo.

A alteração fundamental que faz com que a educação para a compreensão crítica das mídias seja necessária é o fato de que as crianças de hoje, já há décadas, estão imersas em fluxos globais de consumo, identidade e informações a que as gerações anteriores não foram submetidas (CARRINGTON, 2005). Além disso, salientam os Kellner e Share (2008), a adesão destas novas tecnologias da informação e comunicação ao cotidiano se dá de forma associada a uma cultura de mídia guiada pelo mercado.

Os autores vinculam ao rápido desenvolvimento das TIC e informação à ágil expansão do capitalismo global de livre mercado, e chamam a atenção para alguns desdobramentos dessa relação sobre a forma com que as pessoas forjam suas identidades e se relacionam em uma sociedade em rede, tais como:

- A redução da diversidade, com a colonização cultural que se realiza por um viés hegemônico;
- A emergência da cultura da convergência (termo cunhado por Jenkins, 2009), que põe em curso duas tendências: a de que as grandes empresas de mídia ameaçam a democracia, a partir de sua concentração, e a de que as TIC munem as pessoas de recursos para se unirem sobre ideias comuns e, assim, criam novas possibilidades democráticas;
- A criação de um contexto de ampla competitividade, que faz surgir um novo tipo de indivíduo: o indivíduo portfólio (GEE, 2000) - uma pessoa formada com vasta gama de habilidades profissionais e produtivas, mas que é incapaz de “entender e criticar sistemas de poder e injustiça” (idem, p. 62), definição do autor para pensamento crítico.

Talvez, portanto, falte aos processos atuais de escolarização alguma ênfase à dimensão coletiva dos indivíduos e *formação deles para atuar nessa coletividade*. E, nesse ponto, a educação em direitos humanos ganha fundamental relevância, pois subsidia o debate com *noções comuns sobre o que deve ser garantido para a dignidade de todos*.

O atual contexto pede uma nova estrutura epistemológica à educação para a leitura crítica das mídias, fator determinante para que estas sejam ferramentas de dominação ou libertação (KELLNER, 2004), uma vez que há um cenário de acentuação e fortalecimento de tendências hegemônicas. Por isso, Kellner e Share (2008) defendem a necessidade da abordagem de questões econômicas, sociais, de gênero e raça e do processo de educação para as mídias. Os autores resgatam quatro princípios pedagógicos criados pelo linguista estadunidense Jean Paul Gee para uma educação mais igualitária:

- Práticas situadas: ajudam na valoração dos diferentes tipos de capital cultural (Bourdieu, 1986) trazidos pelos alunos;
- Instrução aberta;
- Estruturação crítica: para que alunos compreendam criticamente as interconexões e os sistemas de poder;
- Práticas transformadoras: sugerem que a educação deve atuar sobre o aprendizado, no sentido de dar poder aos alunos para usar e transformar o conhecimento.

### **3.1 As abordagens frequentemente utilizadas para educação midiática**

Antes de estabelecerem as características das principais abordagens da educação midiática, Kelnner e Share relacionam cinco elementos básicos da vertente dessa disciplina que evoluiu dos Estudos Culturais - que parte da premissa de que a audiência se configura como construtora ativa de significado, e não como espelho de uma realidade externa:

- 1) O reconhecimento da construção da mídia e da comunicação como um processo social, em oposição à ideia de neutralidade das mensagens;
- 2) Análise textual que explore linguagens, gêneros, códigos e convenções do texto;
- 3) A discussão do papel das audiências na construção de significados;
- 4) A problematização do processo de representação;
- 5) As questões relacionadas à estruturação das indústrias de mídia como negócios corporativos que visam ao lucro.

Com a alfabetização crítica para as mídias, defendem os autores, os alunos se habilitam a desafiar textos e narrativas que delas recebem. No entanto, a busca dessa finalidade acontece por diferentes correntes de educação para os meios, que são criticamente esmiuçadas pelos autores no artigo.

#### **a) Primeira abordagem: protecionista**

Provém da ideia de que as crianças devem ser protegidas da mídia, uma vez que seriam incapazes de resistir à dominação de sua atenção, tempo e hábitos cognitivos. Nessa perspectiva, a mídia é acusada de promover a destruição de valores morais, ou de incutir nas crianças o consumismo exacerbado. Os autores consideram essa abordagem demasiadamente simplista em relação à complexidade das relações que se podem tecer com a mídia e do potencial que a pedagogia crítica e a produção de mídia alternativa têm para dar poder às pessoas;

b) Segunda abordagem: educação em arte midiática

É centrada nas questões estéticas da mídia, que são apresentadas como formas para que os alunos se expressem criativamente. É criticada pelos autores pelo fato de que muitas vezes essa abordagem se limita a ensinar habilidades técnicas, em que os alunos reproduzem tendências de linguagem hegemônicas e não aprendem a ler criticamente os meios;

c) Terceira abordagem: o exemplo estadunidense

Ocorre pelo movimento de alfabetização midiática, que consiste em uma série de competências comunicativas, como a habilidade de acessar, analisar, avaliar e comunicar. Essa abordagem amplia a noção de alfabetização, ao incluir elementos da cultura popular e múltiplas formas de mídia. O movimento foi bem-sucedido ao promover conceitos de semiótica e intertextualidade, mas excluiu as dimensões de gênero, raça, classe e sexualidade na economia, política e nas relações sociais. Assim, esse processo ocorre de forma que os autores descrevem como *apolítica*, o que seria insuficiente para a realização de uma educação verdadeiramente crítica.

O componente crítico da alfabetização midiática deve transformar a alfabetização em uma exploração do papel da linguagem e da comunicação para definir relações de poder e dominação, pois abaixo da superfície da água, naquele *iceberg*, vivem noções ideológicas profundamente embutidas, de supremacia branca, patriarcalismo capitalista, classismo, homofobia e outros mitos opressivos. (KELLNER; SHARE, 2008, p. 701)

### **Defesa da democracia radical para a mídia-educação**

A abordagem defendida pelos autores inclui aspectos dos três modelos anteriores, no sentido de: (i) considerar a influência negativa que a mídia pode ter sobre as crianças, porém sem acreditar que elas devem ser protegidas do contato com os meios de comunicação, e sim instruídas para receber as mensagens de forma crítica; (ii) incluir a compreensão estética das mídias, porém sem se limitar a ela; (iii) valer-se do modelo estadunidense de desenvolvimento de competências comunicativas e de produção de conteúdo midiático pelos alunos, mas com a inclusão de elementos que possibilitem também a compreensão crítica do uso da linguagem para o estabelecimento de ideais e a construção de estruturas de poder.

Os autores acrescentam em sua abordagem a análise da “política de representação das dimensões cruciais de gênero, raça, classe e sexualidade na economia política e nas relações sociais das importantes empresas de mídia” (idem, p. 702). Assim, inclui-se no

processo educativo uma etapa de questionamento crítico da cultura popular e das indústrias de comunicação, de forma a promover a produção de uma mídia alternativa e anti-hegemônica.

Os autores se baseiam no pensamento de Luke e Freebody (1999), que estabelecem que a efetiva alfabetização requer quatro habilidades básicas: decifrar o código; participar da compreensão e estruturação; usar os textos funcionalmente; e analisar e transformar os textos, com consciência da prerrogativa de que um texto nunca é ideologicamente neutro.

Kellner e Share (2008) chamam a atenção para o fato de que, ao seguir essas orientações, o professor tem flexibilidade para usar a pedagogia mais conveniente em sua situação única de diferentes necessidades e interesses de seus alunos e da comunidade onde está inserido. Essa postura coaduna com o pensamento de Giroux (1997), que entende o professor como um sujeito que, munido de conhecimentos acerca do contexto, pode estabelecer suas próprias formas de ação e figurar como um intelectual transformador.

A alfabetização crítica da mídia, tal qual propõe a abordagem de Kellner e Share (2008), desafia os alunos a questionar o senso comum e restabelecer sentidos. Trata-se de um processo em que os professores devem encorajar seus alunos a refletir sobre as questões que afetam eles e a sociedade.

O objetivo deve ser caminhar em direção à alfabetização crítica da mídia com a compreensão da alfabetização como um processo social que requer amplitude e profundidade, ao plantar as sementes e embasar os passos para a pedagogia transformadora. (KELLNER; SHARE, 2008, p. 704)

Os autores salientam que essa abordagem, no entanto, requer a aplicação de uma pedagogia democrática, em que professores partilhem poder com seus alunos e unam-se a eles “no processo de desvendar mitos, desafiar a hegemonia e buscar métodos para produzir sua própria mídia alternativa” (idem, p. 705).

### **3.2 Desafios e possibilidades**

Encontramos, no referencial pesquisado e apresentado no início deste capítulo, alguns pressupostos que devem estar vinculados às práticas que podem nos amparar para que se almeje o objetivo pretendido, de formular uma proposta de apropriação crítica e criativa da

rede para a educação em direitos humanos. Precisamos de uma pedagogia democrática, contextualizada, que vise ao conhecimento dos códigos, *em um processo permeado por autonomia, tanto discente quanto docente.*

Nossa concepção intercultural de direitos humanos, já expressa no capítulo I, e nosso objetivo com este trabalho também nos impõem considerar outras questões que participam dos processos de produção de sentido a partir dos fluxos comunicativos dos ambientes digitais. O espaço público atual é híbrido, como postula Castells (2013). Isso significa dizer que não é mais possível falar em vida “real” e vida digital, ou virtual. A cotidianidade, hoje, é desdobramento desses dois espaços. Sobre essa realidade, nos interessa aquilo que incide nas possibilidades e nos desafios para uma compreensão ampliada de humanidade, que abarque a singularidade dos sujeitos.

O primeiro entrave que se coloca é a exclusão digital. Não apenas pelo aspecto dos que não têm acesso à internet, mas também em relação a sua produção. Como já mencionado neste trabalho, apenas 10% dos países são considerados como público-alvo no desenvolvimento de aplicativos, o que significa dizer que os demais apenas usam soluções que não foram criadas para a sua realidade. Além disso, 75% dos desenvolvedores da internet são homens, de acordo com dados da ONU Mulheres<sup>39</sup>.

As autoras Tynes e Noble (2016) são certeiras ao formular uma pergunta surge da ponderação sobre esses dados: *Como as relações de poder se organizam com as tecnologias digitais de comunicação?* Elas propõem interrogar noções naturalizadas de imparcialidade dos *softwares* e *hardwares* – o que impõe expor que uma lente pretensamente neutra para se observar a internet é formulada a partir de uma epistemologia masculina e, principalmente, branca. Por isso, a autora argumenta sobre a necessidade de se pesquisar abordagens teóricas e metodológicas que permitam intervir na organização das relações sociais que estão arraigadas às tecnologias digitais.

As intelectuais, professoras da Universidade do Sul da Califórnia, nos Estados Unidos, são negras e têm vasta publicação sobre as relações raciais nos ambientes digitais. Destacam que o conteúdo publicado na internet é majoritariamente ocidental e mantém a representatividade branca, masculina, burguesa, heterossexual e cristã. Elas se dedicam a estudar a opressão engendrada pelos algoritmos, que inclusive é título de trabalho de Noble

---

39 <http://www.onumulheres.org.br/noticias/onu-mulheres-defende-investimentos-publicos-e-privados-em-igualdade-de-genero-para-aumentar-participacao-de-meninas-e-mulheres-em-ciencia-e-tecnologia/>

(2018), *Algorithms of Opression*. Um exemplo que demonstra a arbitrariedade da lógica de programação de ferramentas cotidianamente utilizadas na internet são os mecanismos de busca. As autoras explicam que, como eles exibem prioritariamente os conteúdos mais acessados e a maioria dos usuários da internet no mundo são homens brancos, os resultados de pesquisas feitas por usuários de qualquer gênero e etnia terão um viés masculino e caucasiano. Essa realidade explica a quantidade de conteúdos sexuais na busca por imagens com o termo “*black girls*” (meninas negras), argumentam.

O trabalho das autoras corresponde a uma demanda do campo dos estudos críticos sobre relações raciais e tecnologia. Para nós, traz um importante chamado à observação consciente da não neutralidade do ambiente da *web*, que é construído, direcionado e ocupado, prioritariamente, por homens brancos. Essa realidade nos impele a buscar em nossa pesquisa o que Hall (2006) chama de *produção subalterna da diferença*, uma vez que concordamos com Feenberg (2002), quando afirma que a tecnologia pode ser transformadora.

O cenário aqui apresentado revela que os desafios que se colocam para a educação em direitos humanos no contexto da cultura digital têm, ao menos, dois aspectos principais: (i) a educação para o uso crítico e criativo da rede, face às complexidades que se apresentem para que ela se configure como um espaço livre e dialógico de comunicação; e (ii) uma concepção de direitos humanos que extrapole as prescrições das políticas oficiais e inclua as demandas enunciadas pelos movimentos sociais que representam os grupos politicamente minoritários da sociedade.

Essas questões, no entanto, não se encerram como desafios e apresentam também possibilidades. Em relação à necessidade de educação para o uso crítico das TIC, enxergamos duas etapas distintas, porém complementares: o desenvolvimento da capacidade de leitura crítica da mídia e a apropriação das tecnologias para subversão da lógica programada (MACHADO, 2007). Ou seja, a possibilidade de superação reside nas práticas de mídia-educação.

Sobre o segundo aspecto, o alargamento da concepção de humanidade, identificamos a necessidade de ampliação do repertório de temas e reivindicações a serem relacionados com os direitos humanos. Destacamos que, em nossa compreensão, tratar dessas questões atualmente é um requisito à formação para o exercício pleno da cidadania – princípio constitucional sobre a educação, conforme consta no artigo 205 (BRASIL, 1988). Aqui,

entendemos, a alternativa está na inclusão das reivindicações grupos que lutam pela humanização de seu segmento social, a partir da compreensão e legitimação de suas singularidades.

Diariamente, representantes dos grupos políticos minoritários se manifestam na internet e constroem um arcabouço que, entendemos, fazem com que as TIC possam ser uma importante aliada nos processos de educação intercultural em direitos humanos.

Ao incluirmos o diálogo intercultural promovido por esses grupos em suas redes, nos aproximamos da contribuição epistemológica erguida pelos movimentos sociais (GOMES, 2017), ou seja: os movimentos, enquanto expõem suas causas, constroem os *saberes e valores* que devem alicerçar a educação em direitos humanos aqui pretendida – plural e emergente.

Em *O Movimento Negro Educador: Saberes construídos nas lutas por emancipação*, Nilma Lino Gomes (2017) demonstra como o Movimento Negro Brasileiro foi responsável por edificar o conhecimento que se dispõe hoje sobre as relações raciais no país, a partir das discussões que trouxe sobre racismo, juventude, ações afirmativas, africanidades, saúde da população negra, educação das relações étnico-raciais, intolerância religiosa, violência, quilombolas, entre outros temas. A autora chama a atenção também para o papel desempenhado na *tradução intercultural* (SANTOS, 1997) desse movimento, por meio de palestras, publicações, minicursos, projetos de extensão, revistas, livros, sites, canais no YouTube, blogs, páginas no Facebook, etc.

Assim, encontramos junto a esses movimentos uma forma de aproximação da formação em direitos humanos que abrange *tanto conteúdo quanto prática*, uma vez que, além do conhecimento disseminado pelos movimentos sociais, há um aprendizado sobre a forma com que os movimentos conduzem o diálogo que revela questões estruturais da sociedade, educa (e conseqüentemente transforma) enquanto reivindica suas pautas. Ou seja: vislumbramos na atuação desses movimentos na internet um exemplo do que Boaventura Santos (1997) chama de diálogo intercultural, e entendemos que os saberes construídos por essa prática nos aproximam da concepção de direitos humanos aqui desejada.

Os movimentos Negro, Feminista Negro e LGBT+ têm se destacado na construção e disseminação dessas epistemologias, a partir de suas atividades dentro e fora das redes. Não poderemos sistematizá-las, pois se trata de um universo que demandaria uma pesquisa



exclusiva, posto que é permeada por nuances metodológicas que exigem a observação de um fenômeno em constante movimento. Mas trazemos para este trabalho algumas contribuições construídas por esses grupos, no sentido de promover o desvelamento da estrutura social, com ênfase ao trabalho de autoras feministas negras, onde encontramos uma contundente denúncia ao silenciamento dos grupos marginalizados, a partir de sua interdição como sujeitos políticos.

A obra dessas autoras indica a compreensão das opressões que sofrem os grupos marginalizados como estruturalmente constitutivas da sociedade e indissociáveis umas das outras. Identifica as experiências historicamente compartilhadas por esses grupos e os localiza nas relações de poder. Ou seja, vislumbra-se uma dinâmica em que as opressões derivadas de raça, gênero e sexualidade se articulam e envolvem os grupos marginalizados em um contexto de vulnerabilidade, salvo raríssimas exceções, intransponível.

As raízes do sexismo e da homofobia se encontram nas mesmas instituições econômicas e políticas que servem de base para o racismo neste país [os Estados Unidos] e, na maioria das vezes, os mesmos círculos extremistas que causam a violência contra as minorias étnicas são responsáveis pelas erupções de violência motivada por preconceitos sexistas e homofóbicos. *Nosso ativismo político deve expressar evidentemente nossa compreensão dessas relações.* (DAVIS, 2017, p. 22 – grifos nossos)

Ao afirmar que o ativismo político das feministas negras deve expressar a compreensão das relações que subjagam as minorias políticas, Davis reforça a importância da compreensão desses grupos sobre si mesmos. É comum a essas intelectuais a compreensão de que a construção e afirmação da identidade dos grupos marginalizados são centrais para que possam ter sua localização social reconhecida e, assim, fazerem-se existir, resgatando suas condições de sujeitos políticos. “Estamos apontando para a importância de quebra de um sistema vigente que invisibiliza essas narrativas [dos grupos não hegemônicos]” (RIBEIRO, 2017, p. 66). Há um esforço coletivo das intelectuais feministas negras em promover a *decolonização do pensamento*. A intenção de nosso trabalho é promover, por meio da educação formal, aquilo que estamos chamando de ampliação da concepção de humanidade (RIBEIRO, 2018), ou seja, a formulação de um fundamento de dignidade humana (SANTOS, 2013; LAPA, 2014) que se ampare no direito à diferença e na contemplação das múltiplas

singularidades dos sujeitos – especialmente daqueles que reiteradamente têm seus direitos violados na sociedade brasileira. Quem melhor, então, para mostrar como se aproximar deste objetivo que aquelas que desde muito lutam pelo reconhecimento de sua humanidade e, assim, revelam questões estruturais de perpetuação da injustiça em nossa sociedade?

Precisamente por isso, que esse grupo de intelectuais nos fornece uma relevante possibilidade de arcabouço para fundamentação de reflexões sobre as premissas com as quais educar em direitos humanos, pois propõem um modo de agir sobre o comum que se fundamenta na solidariedade, pluralidade e preocupação com as desigualdades sociais. Davis (2017) resgata o lema de criação da Associação Nacional das Agremiações das Mulheres de Cor, ainda em 1886, nos Estados Unidos, para defender as ideias que devem orientar o processo de empoderamento das mulheres afro-americanas: *erguer-nos enquanto subimos*.

Em outras palavras, devemos subir de modo a garantir que todas as nossas irmãs, independentemente da classe social, assim como todos os nossos irmãos, subam conosco. Essa deve ser a dinâmica essencial de nossa busca por poder – um princípio que deve não apenas determinar nossas lutas enquanto mulheres afro-americanas, mas também governar todas as lutas autênticas das pessoas despossuídas. Na verdade, a batalha geral por igualdade pode ser profundamente intensificada pela adoção desse princípio. (DAVIS, 2017, p. 17)

A autora defende que a ação política que visa à superação das condições injustas a que um grupo é submetido só pode ser eficaz quando se estende *a toda a estrutura social, em benefício de todos a quem por ela são prejudicados*.

Vem também das feministas negras a noção de interseccionalidade, que presta uma grande contribuição às pesquisas sobre desigualdades sociais e à formulação de políticas públicas, uma vez que propõe uma perspectiva distinta de olhar para a questão por meio da interação que acontece entre as diferentes formas de exclusão a que uma mesma pessoa ou grupo social pode estar subjugado(a). O conceito foi cunhado pela defensora dos direitos civis e uma das principais estudiosas estadunidenses da teoria crítica da raça Kimberlé Crenshaw em sua tese de doutorado, em 1989. Ela o apresenta como:

(...) uma conceituação do problema que busca capturar as consequências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos de subordinação. Ele [o conceito] trata especificamente da forma pela qual o racismo, o

patriarcalismo, a opressão de classe e outros sistemas discriminatórios criam desigualdades básicas que estruturam as posições relativas de mulheres, raças, etnias, classes e outros. (CRENSHAW, 2002, p. 117)

Collins e Bilge (2016) elucidam que a interseccionalidade permite uma formulação mais complexa sobre as desigualdades sociais, uma vez que as compreendem como algo engendrado por múltiplos eixos que atuam juntos e influenciam uns aos outros. Raça, classe, gênero, sexualidade, deficiências, etnicidade, nacionalidade, religião e idade são categorias que marcam divisões sociais importantes que ganham significado com as relações de poder, nessa perspectiva. A abordagem interseccional propõe quatro formas de relação com o poder, distintas, porém interconectadas: a interpessoal, a disciplinadora (punitiva), a cultural (que inclui a produção de significados pela mídia de massa e outros aparatos culturais) e a estrutural.

Dessa forma, a interseccionalidade permite outra forma de relacionar a leitura de dados sobre desigualdades sociais. Sugere, por exemplo, que classe sozinha não basta para observação de fatores relativos à distribuição de renda. As autoras relacionam cinco ideias centrais da abordagem interseccional:

- a) As desigualdades sociais são causadas pela inter-relação de múltiplos fatores;
- b) Relações de poder devem ser analisadas por suas intersecções (ex.: racismo e sexismo) e domínios transversais: estrutural, disciplinador, cultural e interpessoal;
- c) O contexto social é indispensável para a realização de análises;
- d) A complexidade das realidades abordadas não permite a formulação de metodologias pré-formatadas;
- e) A justiça social é o eixo que atravessa os estudos interseccionais.

A noção de interseccionalidade torna-se particularmente importante no nosso trabalho quando resgatamos a razão de ser da educação em direitos humanos: contribuir para a mudança, com vistas à construção de uma sociedade mais solidária e igualitária, por meio do enfrentamento da herança racista e patriarcal legada pelo período colonial.

O que está em jogo, demonstra esse arcabouço, é a luta pela ampliação dos significados e atributos de humanidade para além das noções que alicerçam a estruturação do machismo, o racismo em suas variadas expressões, a LGBTfobia, o capacitismo (preconceito em relação a pessoas neurodiversas) na sociedade, entre outros. A reivindicação desses

movimentos sociais demonstra que as políticas oficiais de direitos humanos não contemplam as singularidades dos grupos mais marginalizados e vulneráveis, mais sujeitos a serem vitimados pelos principais problemas sociais, como a pobreza, desemprego e violência. Por isso, a atenção à fala desses grupos é de fundamental importância nesta tese: baliza a concepção de direitos humanos aqui pretendida – a intercultural crítica, uma vez que se dá pela conciliação de saberes e reivindicações construídos a partir de diferentes culturas e lugares na sociedade.

### **3.3 A oportunidade vislumbrada**

Face às ponderações a que nos dedicamos anteriormente neste capítulo, quando nos propusemos a refletir sobre os desafios e possibilidades para uma educação intercultural em direitos humanos na cultura digital, percebemos que um outro tipo de educação é possível, a partir de uma pedagogia comprometida com o alargamento da concepção de humanidade de seus educandos e atenta ao papel exercido pelas tecnologias de informação e comunicação. Nos voltamos a partir de agora a descrevê-la, posto que será daí que extraímos os elementos de reflexão para elaborar nossa proposta de uso da *web* para a educação em direitos humanos por uma perspectiva intercultural.

É importante destacar que temos três fontes de fundamentação: a pedagogia intercultural crítica, que se ampara nos estudos pós-coloniais; a mídia-educação, de onde tiramos nosso posicionamento crítico em relação à cultura digital; e a produção intelectual dos grupos e movimentos sociais que reivindicam uma concepção mais plural de humanidade.

Nosso entendimento de educação se constrói com substancial amparo na ideia de *democracia radical*, defendida por Kellner e Share (2008) como abordagem para mídia-educação. Essa formulação tem como princípios basilares (i) que é preciso conhecer os códigos que operam sobre um determinado sistema para o posicionamento crítico e a interação criativa com ele; e (ii) que a educação deve atuar sobre o aprendizado no sentido de dar poder aos alunos para usar e transformar o conhecimento com vistas à justiça social. As vias escolhidas em nosso trabalho para a aproximação com essa perspectiva são a ética *hacker* (conhecimento dos códigos para sua recombinação e subversão) e a concepção intercultural de direitos humanos.

Mencionar a aplicação da ética *hacker* à educação requer a apresentação dessa ideia em maior profundidade, uma vez que se trata de uma proposição permeada por diversas complexidades, a começar pelo termo *hacker*. Esse conceito é incorporado ao projeto a partir de seu entendimento como um *ethos* baseado no trabalho colaborativo, no compartilhamento irrestrito do conhecimento e no estímulo à autoria e à agência junto à comunidade em que se está inserido.

A palavra *hacker* é frequentemente utilizada para se referir a autores práticas criminosas, como roubo e estelionato, em ambientes digitais. Essa concepção, no entanto, difere substancialmente da adotada neste trabalho. Entendemos por *hackers* aqueles que dominam os códigos de um sistema e, a partir de suas habilidades e intenções, conseguem reprogramá-los (ou subvertê-los).

(...) *hackers* não são criminosos do mundo cibernético, mas são sujeitos do mundo digital que contribuíram para desenvolver as bases da sociedade conectada pelas tecnologias em rede. São pessoas aficionadas por tecnologias e que têm, nelas, *um poder libertador pautado em princípios de abertura, colaboração e compartilhamento*. (MENEZES, 2018, p. 13 – grifos nossos)

Em sua tese de doutoramento, a pesquisadora e *hackerativista* Karina Menezes (2018) elenca os valores da ética *hacker*, sistematizados pelo jornalista Steven Levy, autor de “*Hackers: Heroes of the computer revolution*” (1984) e por Pekka Himanen, filósofo que escreveu “*A ética dos hackers e o espírito da era da informação: a diferença entre o bom e o mau hacker*” (2001).

Sobre os valores norteadores descritos Levy, Menezes (2018), sintetiza:

1. Acesso a computadores – e qualquer coisa que possa ensinar algo sobre como o mundo funciona – deve ser ilimitado e total. Sempre submeter ao imperativo mãos que fazem!
2. Toda informação deve ser livre.
3. Desconfie da Autoridade – Promova Descentralização.
4. Hackers devem ser julgados por seu *hacking* (suas ações) e não por critérios falsos como diplomas, idade, etnia ou posição.
5. É possível criar arte e beleza em um computador.
6. Computadores podem mudar sua vida para melhor. (pp. 62-63)

A respeito da produção de Himanen (2001), a pesquisadora elenca:

**Paixão**, denota o prazer, o gosto pelo que se faz. A paixão está imbricada à ideia da diversão em relação ao trabalho e ao lazer, fazendo com que se confundam ou se tornem um só; **Atividade** (também compreendida como ativismo) porque é preciso agir, “colocar mão na massa”, para tornar reais as aspirações reais. (...) O reconhecimento das ações de um hacker se dá por aquilo que é feito e levado ao conhecimento da sua comunidade, sem o fazer, não há mérito;

**Liberdade**, como um estilo de vida tanto pessoal quanto profissional. À liberdade associa-se a privacidade, que não é necessariamente um valor, mas uma condição para ser e afirmar a liberdade. (...) A liberdade é associada à privacidade como uma condição do ser livre. Na atualidade, a ideia de privacidade se aproxima muito à de anonimato e vem sendo bastante debatida no contexto das tecnologias digitais. (...) Porém, isso não significa que a liberdade é usada para prejudicar os outros indivíduos ou à sociedade, como poderemos ver logo a seguir, ao destacar o valor social que um hacker constrói frente à comunidade da qual faz parte.

**Valor social**, é representado pela importância e reconhecimento junto aos pares, correspondendo à construção de um *status* social, uma reputação erguida com base nos feitos e nas contribuições apresentadas para a comunidade. (...) As contribuições que um hacker faz à sua comunidade são parte de sua aprendizagem e do seu trabalho, ao mesmo tempo. Quando um hacker lança uma informação na rede, uma parte de programa ou uma instrução, ou quando se lança a testar e aprimorar o conhecimento criado por outros e depois devolve essa produção na rede, está contribuindo para um sistema de produção de conhecimento colaborativo que concorre para o reconhecimento das suas ações.

**Abertura**, indispensável nas trocas de conhecimento e na aceitação de contribuições, afinal, assim como um código deve estar aberto para que possa ser estudado e modificado, o indivíduo que o produziu se coloca em situação de abertura para receber sugestões e modificações sobre o que produziu, reconhecer problemas em sua criação e receber críticas do seu trabalho;

**Cuidado**, traduzido pelo apoio e pelo respeito na relação com o outro;

**Criatividade** em buscar respostas autênticas a problemas interessantes, impulsionadora do desejo de criar algo original, surpreendente, e assim, se superar. Desse ponto de vista exige reflexões profundas sobre a liberdade individual e sobre a responsabilidade com o coletivo. (pp. 63-64)

Como bem resume a autora na tese “*Pirâmide da Pedagogia Hacker: = Vivência do (In)Possível*, sobre as possibilidades pedagógicas encontradas nas atividades dos hackers: “A pirâmide da pedagogia hacker nos permite uma síntese para se refletir a educação de forma mais ampla, afinal, questões importantes se colocam quando aceitamos que *para se educar é preciso, no mínimo, abarcar as afetividades, os ativismos, os ideais, e as técnicas*” (MENEZES, 2018, p 162 – grifos nossos).

Com fundamento nesse referencial referencial, o que se persegue no Projeto é uma *pedagogia inspirada na ética hacker*, a partir da hipótese de que essa perspectiva pode favorecer a formação de cidadãos para os direitos humanos na cultura digital (PRETTO *et al.*, 2018), uma vez que pressupõe a apropriação crítica das tecnologias. Tal perspectiva pressupõe compreender que a internet e os computadores não são ferramentas, mas espaços sociais, como escreve o estudioso estadunidense de mídia Mark Poster (2001):

[os efeitos da internet são] mais como os da Alemanha do que como os dos martelos. Os efeitos da Alemanha sobre as pessoas dentro dela é o de torná-los alemães (pelo menos na maior parte dos casos); os efeitos do martelo não é fazer com que as pessoas sejam martelos, embora dos heideggerianos e alguns outros possam discordar, mas pregar pontas metálicas na madeira. Enquanto entendermos a (i)nternet como martelo, vamos deixar de compreendê-la como compreendemos o exemplo da Alemanha. O problema é que as perspectivas modernas tendem a reduzir a (i)nternet a um martelo. Na grande narrativa da modernidade, a (i)nternet é uma ferramenta eficaz de comunicação, que adianta os objetivos de seus usuários, entendidos como pré-constituídos de identidades instrumentais. (p. 177. – tradução de PRETTO, 2017).

Nossas outras duas fontes de fundamentação (a pedagogia crítica intercultural e as construções epistemológicas por um marco civilizatório de maior igualdade) nos fornecem uma contribuição entrelaçada, à medida que se complementam, a este trabalho. Portanto, abordaremos os desdobramentos desse constructo à educação aqui desejada de forma integrada.

Em nossa busca por referências que aproximassem esta discussão do campo da Educação, encontramos o livro *Pedagogias Feministas Decoloniais* (MATOS, 2018), que nos permitiu a compreensão de algumas práticas orientadoras. Nele, são descritas duas experiências de extensão universitária desenvolvidas pelo Núcleo de Estudos e Pesquisas

sobre a Mulher da Universidade Federal de Minas Gerais (NEPEM/UFMG), voltadas à produção de conhecimento prático para empoderar mulheres e orientá-las sobre sua participação ativa na vida pública de suas comunidades: o Fórum das Mulheres do Vale do Jequitinhonha e Mulheres Construindo Cidadania: Iniciativas para o Empoderamento Econômico de Mulheres e Construção da Igualdade de Gênero em Minas Gerais.

Os projetos foram desenvolvidos a partir do referencial decolonial, com especial atenção à interculturalidade crítica. Suas estratégias metodológicas foram extraídas do *ativismo interseccional feminista* e levaram as autoras dos projetos a criarem uma *prática interseccional extensionista*, com o objetivo de desenvolver uma prática de questionamento permanente de certezas, com vistas à abertura para outras formas de conhecimento e de humanidade. Encontramos nessa experiência a articulação da pedagogia intercultural crítica e das reivindicações de um movimento social politicamente minoritário no contexto da extensão universitária. *Como ela poderia inspirar práticas para a educação básica? Que contradições, desafios e possibilidades encontraríamos ao desenvolver esse processo?* Foi com essas indagações que nos concentramos em conhecê-la. Nos interessa descrever alguns parâmetros orientadores destas experiências, pois eles são referências importantes para aquilo que estamos propondo:

- **A pedagogia da escuta e do acolhimento:**

Também descrita pelas autoras como *pedagogia do estar junto*, ou *pedagogia do encontro*, consiste na criação de momentos em grandes ou pequenos grupos para discussão coletiva e exposição de histórias pessoais.

Falar de si, das próprias necessidades, das experiências pessoais, dos desejos, das contradições, das violências e das violações tão frequentemente experimentadas, não se traduz no efeito distorcido de procura de uma válvula de escape para, na sequência, voltar a aceitar, ainda com mais resignação, a realidade cotidiana. Não era esse o objetivo, por certo. (...) A possibilidade da comparação entre as experiências vividas, a percepção de que elas eram realmente comuns, de analisá-las coletivamente e de, finalmente, tentar traduzi-las, contribuíram para revelar as distintas dimensões desse enraizamento nefasto de nossas desigualdades sociais, revelando o compartilhamento de um ponto social e político de origem referido sobremaneira ao próprio mal-estar, antes censurado pelo silêncio e reduzido à sua dimensão quase



exclusivamente individual, pessoalizada. (MATOS, 2018, p. 36)

No caso das atividades desses projetos, esses encontros proporcionavam a reunião de mulheres pertencentes a diferentes movimentos sociais (movimentos de mulheres rurais e camponesas, mulheres negras, jovens, indígenas, artesãs, quilombolas, ou de comunidades tradicionais) algumas das quais se compreendiam feministas e outros não. Havia, portanto, a necessidade constante da aplicação do diálogo intercultural. A respeito desse desafio, as ações visavam a criar, pedagogicamente, pontos de convergência entre as variadas perspectivas apresentadas. Para isso, as docentes buscavam identificar as diferentes fronteiras que compunham o debate para atuar sobre as múltiplas diferenças e articular o conhecimento acadêmico e os saberes trazidos pelo grupo. A autora salienta que para este intento, é necessário sempre partir da leitura de mundo do grupo e dos seus saberes constituídos na e pela experiência.

- **O dispositivo do compartilhamento da dor (a dororidade):**

As ações dos projetos demonstraram que o compartilhamento da dor pode ter aproveitamento pedagógico. O trabalho alude ao conceito cunhado por Piedade (2017) de dororidade:

Dororidade carrega, no seu significado, a Dor provocada em todas as Mulheres pelo Machismo. [Contudo,] quando se trata de Nós, Mulheres Pretas, tem um agravo nessa Dor, agravo provocado pelo Racismo. Racismo que vem da criação Branca para manutenção de Poder... E o Machismo é Racista. Aí entra a Raça. E entra Gênero. Entra Classe. Sai a Sororidade e entra Dororidade. (p. 46, *apud* Matos, 2018, p. 44)

- **O recurso às tecnologias da informação, redes sociais e internet:**

As TIC tiveram uso estratégico para a disseminação do conhecimento e dos entendimentos produzidos pelas atividades das iniciativas descritas por Matos (2018), na maioria das vezes, por iniciativa das participantes. O final dos encontros frequentemente era transformado em atos públicos de protesto presencial, articulados com auxílio de redes sociais e aplicativos de troca de mensagens. Dessa forma, as redes sociais virtuais foram entendidas como um espaço público a ser ocupado e que conferia protagonismo e autoria às participantes.

- **Pedagogia do conflito:**

As ações propostas pelo projeto, muitas vezes, trouxeram à tona momentos de conflito. Houve, por parte da equipe pedagógica, a escolha por acolher, ao invés de silenciar ou pretensamente apaziguar as desavenças. Os conflitos foram percebidos como expressões de problematidade, com potencial político-educacional.

Numa sociedade em que, como vimos aqui, há a marca de relações de dominação/opressão (pelo colonialismo e pelo capitalismo, sobretudo), é necessário, pois, apostar na desobediência, na oposicionalidade e na participação da construção de alternativas. *Sem conflitos, sem o gerenciamento desses conflitos, isso não é possível.* (MATOS, 2018, p. 53 – grifos nossos)

- **Práticas de autocuidado e respeito e de cuidado recíproco:**

Para que os conflitos pudessem se tornar conversas de verdadeira tradução cultural, as promotoras das intervenções atuavam no sentido de incentivar práticas de cuidado afetuoso entre as integrantes do debate. Essa forma de agir é descrita por Matos (idem) como um parâmetro moral firme para o gerenciamento dos conflitos vivenciados. Segundo a autora, o autocuidado e o cuidado com a outra foram estratégias para a transformação de uma situação de antagonismo em um momento promotor do empoderamento e da criatividade compartilhada. Trata-se de um meio de criação de consciência da nossa “interdependência constitutiva” (p.54) e de afirmação da necessidade de esforço permanente de articulação crítica para o encontro de pontos em comum entre as participantes.

\*\*\*

A partir, então, da concepção intercultural de educação em direitos humanos, da experiência de educação decolonial e feminista aqui brevemente apresentada e dos princípios discutidos da ética *hacker*, sistematizamos alguns princípios orientadores da educação aqui defendida. Entendemos que as práticas de educação intercultural em direitos humanos na cultura digital devem ter por objetivo a ampliação da concepção de humanidade entre os educandos e, assim, precisam ser permeadas por elementos da/de:

### **1. Ética hacker:**

Reunimos aqui alguns princípios relacionados à postura *hacker* (criativa, autoral, questionadora) e à criticidade em relação aos aparatos técnicos que participam do nosso fazer diário:

- a) Estratégias para garantia da autonomia e participação dos estudantes (proposição do espaço, da ação);
- b) Conhecimento do código/lógica operativa das tecnologias utilizadas.

### **2. Pedagogia do conflito:**

Neste eixo, relacionamos os elementos que, entendemos, podem catalisar processos de exercício da alteridade, a partir do conhecimento e interação com a realidade do outro. Consideramos que, por mais que a palavra conflito remeta, muitas vezes, à ideia de beligerância, a localização e o enfrentamento de ideias e princípios que distanciam as pessoas são justamente aquilo que pode promover o aprendizado e a ampliação da compreensão da realidade. Elencamos como partes deste processo:

- a) Reflexões sobre quem se situa na categoria “nós” e quem são os “outros”;
- b) Questionamento das próprias ideias;
- c) Construção coletiva de consenso, diálogo intercultural (escuta, acolhimento);
- d) Ação docente para promoção do diálogo intercultural.

### **3. Ampliação da concepção de humanidade:**

Objetivo mister de nossa proposta, o alargamento da concepção sobre o que significa ser *humano* pressupõe a compreensão de que a cultura à qual pertencemos é incompleta e pode ser engrandecida a partir do contato com aquele que vem de um grupo diverso ao nosso. Esse entendimento de cultura, para nós, vai além daquele que se constrói por identidades nacionais ou regionais, pois engloba outras características que fazem parte dos sujeitos, como: idade, orientação sexual, identidade de gênero, origem étnica, classe social, ser ou não portador de uma deficiência, entre outros elementos que atravessam a todos. Porém, para que essa troca possa se dar em condição de simetria de poder, são necessários:

1. Empoderamento de minorias políticas (seja por elas mesmas ou pela tomada de consciência sobre a formação do discurso hegemônico);
2. Modo de agir sobre o comum, que se fundamenta na solidariedade, pluralidade e preocupação com as desigualdades sociais;
3. Ação consciente pela transformação.

## **Capítulo IV**

### **Percurso metodológico: a construção de uma pesquisa no chão da escola sobre educação em direitos humanos na cultura digital**

Nos três capítulos anteriores, buscamos descrever nossos pontos de mirada para o problema de pesquisa aqui colocado: como educar para os direitos humanos no contexto em que uma nova cultura está sendo elaborada com mediação das TIC? Apresentamos, então, a concepção de educação em direitos humanos à qual nos filiamos, a intercultural crítica (WALSH, 2005); a leitura de cenário que fazemos, a partir da penetrabilidade das TIC no cotidiano (CASTELLS, 2001); e os desafios e possibilidades identificados para a educação em direitos humanos neste momento. Com essa construção, elaboramos então um projeto de pesquisa para fundamentar a proposta de educação em direitos humanos na cultura digital aqui pretendida.

Cabe destacar nesse momento que este trabalho surge da inquietação provocada pelo resultado de nossa pesquisa de mestrado, que, ao buscar compreender as condições dialógicas para a ação política nas redes sociais da internet (neste caso, o Twitter), encontrou grande percentual de mensagens contendo ironia, menosprezo, preconceito e incitação ou apologia à violência dentre a amostra estudada. Além disso, concluiu que, nas conversações sobre um tema relativo à coletividade (os protestos contra o aumento das tarifas de ônibus urbanos realizados em janeiro e fevereiro de 2015), a reafirmação da própria perspectiva era muito mais recorrente que a disposição em compreender e estabelecer relação com ideias diferentes (COLUCCI, 2015).

A partir da constatação empírica da presença de mensagens agressivas e da indisposição ao diálogo, desenvolveu-se um novo projeto de pesquisa para a reflexão sobre as possibilidades e os desafios das TIC para a educação em direitos humanos.

Como salientam Pretto e Pinto (2006) e Pretto (2011), outras educações, com ênfase no aspecto plural, são necessárias. Temos ciência de que há muitos esforços sendo realizados para a integração crítica das TIC à educação, como trabalhos desenvolvidos por Raquel Barreto (2003); Maria Luiza Belloni (2005); Gilka Girardello (2003); Gilka Girardello

e Mônica Fantin (2009); Pier Cesare Rivoltella (2005); Fantin e Rivoltella (2012); Rosalia Duarte, Sibeles Cazelli e Rita Migliora (2013); e Edméa Santos (2014). *Nossa pesquisa busca ir ao encontro dessas contribuições, com a intenção de identificar elementos que permitam a formulação de proposições para as transformações que se fazem necessárias aos processos educativos formais, a partir do contexto instaurado com a cultura digital.*

#### 4.1 Objetivos

Diante do exposto anteriormente, elencamos como objetivos nesse trabalho:

- **Objetivo geral:** elaborar uma proposta de educação em direitos humanos no contexto da cultura digital;
- **Objetivos específicos:**
  - Descrever processos travados em sala de aula em que os alunos constroem e desconstruem, coletiva ou individualmente, noções relativas aos direitos humanos. Identificar elementos promotores desse tipo de situação;
  - Observar se e de que maneira dinâmicas e conteúdos com origem nos espaços sociais digitais são evocados pelos alunos em suas discussões sobre direitos humanos;
  - Refletir sobre os desdobramentos que a produção de mídias tem na educação em direitos humanos;
  - Identificar, descrever e propor formas de estimular a ação docente e discente para a promoção da formação em direitos humanos com as TIC.

#### 4.2 Metodologia

Nossa concepção de metodologia vem de Juremir Machado da Silva (2011), que alerta sobre a importância de se realizar um percurso metodológico que não nos faça perder o caminho para o descobrimento. O autor escreve:

De posse de sua metodologia, o pesquisador sai pelo mundo tentando enfiar o vivido em um parâmetro (que chamará de paradigma para ganhar cientificidade) preexistente. Tudo o que não cabe na matriz, espirra. No fundo, é como colocar água numa forminha de gelo. O excesso vira e está resolvido. (p. 10)

Assim, traçamos nosso caminho de pesquisa sob esta advertência do autor: não se pode fazer pesquisa com matrizes rígidas, em que o inesperado é desprezado. Essa postura convoca a uma constante vigilância metodológica, ou seja, requer a indagação permanente sobre os resultados que estão sendo produzidos a partir dos procedimentos e sobre a necessidade de recalculiar os próximos passos, a partir daquilo que é encontrado. Como pergunta o autor: *Pode-se saber o caminho antes de a caminhada ter sido feita?* (idem, p. 18).

A pesquisa aqui desenvolvida se deu pela sucessão das etapas relacionadas abaixo, em um processo iniciado a partir do momento em que realizamos nossa imersão no campo empírico e dele começamos a fazer parte:

1. Revisão da literatura (capítulos I, II e III);
2. Construção dos objetivos da pesquisa (capítulo III);
3. Sistematização dos princípios orientadores de análise (capítulo III);
4. Imersão no contexto empírico (capítulo IV);
5. Definição dos critérios de seleção do caso (capítulo IV);
6. Seleção dos casos (capítulo IV);
7. Delimitação do objeto empírico (capítulo IV);
8. Apresentação dos procedimentos de pesquisa (capítulo IV);
9. Investigação e análise qualitativa dos dados (capítulos V e VI).

Sempre à frente de nossas decisões metodológicas, esteve a pergunta: *Como o cenário encontrado até o momento nos ajuda a refletir sobre a educação que promove a ampliação da concepção de humanidade?* Assim, descrevemos abaixo o percurso transcorrido nas etapas listadas e não contemplados anteriormente.

#### **4.2.1 Contexto empírico: O Projeto Conexão Escola-Mundo**

A pesquisa aqui proposta está inserida nas investigações que vêm sendo realizadas como parte do projeto Conexão Escola-Mundo, contemplado pela chamada nº 22/2016 do CNPq: Pesquisa e Inovação em Ciências Humanas, Sociais e Sociais Aplicadas. O projeto, coordenado pelos professores Dr. Nelson Pretto (Universidade Federal da Bahia – UFBA) e Dra. Andrea Lapa (UFSC), que orienta esta tese, investigará possibilidades de educação em direitos humanos pela *perspectiva da ética hacker* em escolas de Florianópolis (SC) e Salvador (BA) entre os anos de 2018 e 2020<sup>40</sup>.

---

40 O projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética da Universidade Federal de Santa Catarina. Processo número: 87463118.8.0000.0121

O projeto, do qual fazemos parte desde sua etapa de concepção, desenvolve-se por meio de uma pesquisa-ação participativa (COGHLAN; BRYDON-MILLER, 2014), com a articulação de professores, pesquisadores e estudantes dos ensinos básico e superior em torno da temática dos direitos humanos:

O projeto trata da criação de uma metodologia de intervenção nas escolas, a ser construída com os professores em processos colaborativos. Parte do pressuposto de que a superação dos problemas históricos da educação começa de dentro da escola, do encontro e do comprometimento do seu coletivo na transformação de sua realidade em uma ação política que nasce e cresce nesta coletividade. A aposta é que uma pedagogia que propicie esta mudança pode ser criada para fomentar espaços de possibilidade no contexto da educação formal. O Projeto visa, primeiramente, a criar e experimentar metodologias transformadoras para a formação cidadã que estabeleçam na escola um novo paradigma, centrado em uma educação para a autoria, colaboração e produção, chamada de educação *hacker*, com vistas a apontar alternativas para professores nas escolas, orientações para a formação de professores e recomendações para políticas públicas. (LAPA; LANNA; SILVA, 2019, p. 9)

Entre os princípios teórico-metodológicos do projeto, sistematizados por Lapa, Lanna e Silva (2019), estão a:

- **Compreensão da responsabilidade do pesquisador como um intelectual transformador:** alguém que procura ampliar o acesso a vozes dissonantes do mundo, assumindo um papel mediador pela transformação social (SANTOS, 2014). Essa perspectiva deriva de Giroux (1997), com sua compreensão do professor como um agente transformador; Gary Hall, que escreve sobre pesquisadores como *intelectuais públicos*; e de Nelson Pretto (2016), que defende que os professores são ativistas comunicadores;
- **Valorização de epistemologias do sul:** uma forma de produção de conhecimento que busca a contribuição de espaços e sujeitos situados à margem dos espaços em que tradicionalmente se dá a construção do saber legitimado como científico (SANTOS; MENEZES, 2010). Como defende Canclini (2009), é uma postura adotada pelo pesquisador que, além de buscar representar a voz dos silenciados, busca entender, nomear e estar nos lugares que produzem esse silenciamento;
- **Quebra da distinção sujeito-objeto:** a partir da ideia de Boaventura Santos (1989), de que todo conhecimento é autoconhecimento e de que a produção de conhecimento e seu produto são indissociáveis, compreendemos no Projeto Conexão Escola-Mundo que a pesquisa em educação feita na escola é beneficiada pela aproximação sujeito-objeto, uma vez que os sujeitos da escola têm uma compreensão sensível sobre ela, um olhar único, decorrente da posição que ocupa (FREITAS *et al.*, 2007);
- **Proximidade universidade-escola:** buscamos romper com uma lógica comumente observada de valorização da produção da universidade *sobre* a escola. Assim, nosso fazer metodológico

inclui os professores da escola como pesquisadores centrais no processo da investigação desenvolvida, e não como meros objetos empíricos;

- **Atuação do professor-pesquisador:** as premissas anteriores concretizam o papel do professor da escola como professor-pesquisador, tal qual defende Schön (1995), com o conceito de *professor reflexivo*, Pedro Demo (1996), que enfatiza o caráter formador da atividade de pesquisa; e Corina Galdi (1998), que incentiva a pesquisa-ação entre professores. Este último aspecto poderá ser percebido no capítulo de considerações finais deste trabalho, em que buscaremos junto às professoras das turmas estudadas a compreensão dos fenômenos identificados com a pesquisa.

Em relação aos procedimentos metodológicos, Lapa, Lanna e Silva (2019) sistematizam as seguintes etapas de intervenção na escola:

1. Aproximação com o contexto da pesquisa: integração entre os membros do grupo de pesquisa e os professores da escola para a formação da comunidade de pesquisadores. Realização de oficinas *hacker* na escola, como espaço problematizador para a reflexão sobre temas que articulem as tecnologias e os direitos humanos;
2. Levantamento das demandas da escola, através de metodologias colaborativas (e.g. “fios soltos”). Criação de mapas conceituais para sistematizar os temas/problemas que foram identificados para cada contexto/turma;
3. Seleção e detalhamento do problema a ser trabalhado com cada turma/contexto, através da metodologia denominada “árvore” (aplicada pelo Instituto de Desenvolvimento e Direitos Humanos/IDDH, parceiro do projeto), que seleciona o problema a ser abordado e descreve na copa e raízes seus possíveis efeitos e causas, respectivamente;
4. Criação coletiva de projetos de ação. Através de uma técnica que requer uma equipe para a solução coletiva de problemas – Método *Task Analysis*, especialmente *Table Top Analysis* (KIRWAN; AINSWORTH, 2005), um grupo se debruçou no debate sobre o problema escolhido pela professora (O Papel das TIC e da Escola) para a criação conjunta de um projeto de ação concreto. Para cada contexto/turma, compuseram o grupo: dois professores da universidade, duas professoras da escola e duas estudantes do ensino médio;
5. Detalhamento do planejamento das ações educativas para a execução do projeto criado na etapa anterior;
6. Desenvolvimento das ações na sala de aula. Um momento em que os integrantes do grupo de pesquisa e os professores da escola realizaram de fato as ações planejadas nas etapas anteriores na escola;
7. Avaliação e replanejamento. Após a execução do projeto, reflexão e análise da experiência pelo coletivo universidade-escola para iniciar um novo ciclo de intervenção.

Participam da iniciativa uma rede composta por membros da Universidade Federal da Bahia (UFBA), Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Instituto de Desenvolvimento em Direitos Humanos (IDDH), Universitat de Barcelona (UB) e Universidade Roma Tre, conforme já mencionado na introdução deste trabalho.



A presente tese é realizada junto ao campo de investigações do projeto Conexão Escola-Mundo, em Santa Catarina. No estado, participam do projeto: professoras do Colégio de Aplicação da UFSC, professores de diferentes departamentos da UFSC e estudantes de pós-graduação, graduação e ensino médio, conforme descreve o quadro a seguir. Todos são vinculados ao Grupo de Pesquisa Comunic<sup>41</sup>.

*Quadro 2: Participantes do Projeto Conexão Escola-Mundo, em Santa Catarina*

	<b>Nome do pesquisador</b>	<b>Vínculo com o projeto</b>
1	Alessandra Peixe	Bolsista de iniciação científica. (agosto de 2018 a julho de 2019)
2	Ana Carina Baron Engerhoff	Professora do Colégio de Aplicação
3	André Ary Leonel	Professor do Departamento de Física da UFSC
4	André Peron de Moraes	Professor do Colégio de Aplicação
5	Andrea Lapa	Coordenadora do projeto e professora Programa de Pós-Graduação em Educação
6	Andreson Lopes Lacerda	Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação
7	Carla Cristiane Loureiro	Professora do Colégio de Aplicação
8	Christian Ross	Bolsista de iniciação científica
9	Corina Martins Espíndola	Coordenadora de séries finais (6º ao 9º ano)
10	Evelyn Oliveira Andrade	Voluntária (agosto de 2018 a novembro de 2019) e bolsista de iniciação científica (dezembro de 2019 - atual)
11	Fabíola Cirimbelli Búrigo Costa	Professora do Colégio de Aplicação
12	Fernanda Lapa	Coordenadora da Clínica de Direitos Humanos da Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE) e diretora-Executiva do Instituto de Desenvolvimento e Direitos Humanos - IDDH
13	Florência Rakos	Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação
14	Ian Narciso Rocha Lima	Bolsista de iniciação científica e graduando em Biologia
15	Iasmin da Rosa Rodrigues	Bolsista de iniciação científica e aluna do 2º ano do ensino médio
16	Ingrid Souto	Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação

41 Grupo de pesquisa Comunic: <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/8536025964124353>.

17	Isabel Colucci Coelho	Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação
18	Jaqueline Padilha	Bolsista de iniciação científica, graduanda em Jornalismo
19	Josalba Ramalho Vieira	Professora aposentada do Colégio de Aplicação
20	Juary Costa Rocha	Bolsista de iniciação científica
21	Lara Duarte Souto Maior	Professora do Colégio de Aplicação
22	Luana de Melo Romani	Bolsista de iniciação científica e aluna do 2º ano do ensino médio
23	Maria Fernanda Batista Faraco	Orientadora Educacional no Colégio de Aplicação (ensino Fundamental – anos iniciais)
24	Marina Bazzo de Espíndola	Professora do Departamento de Metodologia de Ensino da UFSC
25	Marina Guazzelli Soligo	Professora do Colégio de Aplicação
26	Marivone Piana	Professora do Colégio de Aplicação
27	Monique d'Ávila	Bolsista de iniciação científica (agosto a dezembro de 2018)
28	Natalia Benatti Zardo de Curci	Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação
29	Rafaella Lisboa	Bolsista de iniciação científica (janeiro 2019 a julho de 2019) e graduanda em Artes Cênicas
30	Ricardo Casarini Muzy	Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação
31	Sabrina Severo da Silva	Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação
32	Siliara Borges Ritta	Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação
33	Silvia Maria Martins	Professora do Colégio de Aplicação
34	Tainá Vital	Integrante do Grupo de Pesquisa Comunic
35	Thereza Cristina Bertazzo Silveira Viana	Professora do Colégio de Aplicação
36	Vinicius Culmant Ramos	Professor do curso de graduação em Tecnologias da Informação e Comunicação (UFSC)
37	Yolanda Arceno Cardoso	Bolsista de iniciação científica (abril a dezembro de 2018) e graduanda em Jornalismo

## O Colégio de Aplicação da UFSC

Criado em 1961, com o objetivo de servir de campo de estágio destinado à prática docente dos alunos matriculados nos cursos de Didática (Geral e Específica) da Faculdade Catarinense de Filosofia (FCF), o Colégio de Aplicação (CA) é uma escola pública e faz parte do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Funciona em prédio próprio, no campus universitário no bairro da Trindade, que concentra o maior número de centros da UFSC.

O site institucional da escola informa que o Colégio de Aplicação segue a política educacional adotada pela UFSC que visa a atender à trilogia de ensino, pesquisa e extensão. Em 2020, atuavam no CA 119 docentes e 43 servidores técnico-administrativos. O colégio contava ainda com 963 estudantes.

É importante salientar que a temática dos direitos humanos perpassa o currículo e as atividades de outras disciplinas e atividades não vinculadas ao projeto Conexão Escola-Mundo, de forma que é possível dizer que no, contexto empírico da pesquisa, esse não é um assunto novo ou estranho aos alunos. Abaixo, algumas fotografias tiradas pelos corredores da escola demonstram como essa temática faz parte do cotidiano da escola.



Figura 7: Fotografias de atividades relacionadas à temática direitos humanos no Colégio de Aplicação da UFSC.

Percebemos a escola como um espaço estratégico de encontro com a pluralidade do mundo, seja pela transmissão da herança cultural (ARENDT, 1977), seja pela bagagem pessoal dos estudantes e os valores e visões de mundo que eles mobilizam ao se relacionarem com os professores e colegas.

Esse aspecto ganha ainda mais relevância no caso do CA, campo empírico deste trabalho, uma vez que o ingresso na escola se dá por sorteio – mecanismo que permite a entrada de pessoas de origens sociais diversas. Portanto, identificamos na escola em geral, e especialmente nesta, o potencial de rompimento das chamadas *bolhas* engendradas pelos algoritmos dos ambientes digitais. Ao descrevê-las, Pariser (2011) chama a atenção para a tendência de eliminação de contato com o pensamento dissonante, ou diferente do próprio – provável causa da busca, na rede, do fortalecimento da própria opinião e da quase inexistente disposição para o diálogo identificadas em nossa pesquisa anterior (COLUCCI, 2015).

Além disso, propor esta pesquisa na escola nos coloca diante de outro desafio: o de nos inserirmos nos esforços que vêm sendo empreendidos pelo campo da Educação em refletir sobre novas formas de se articular as práticas escolares com a cultura digital. É amplamente aceito na literatura a existência de um hiato entre os processos atuais de mediação social e de construção de conhecimento, nas escolas e no espaço público contemporâneo – sob crescente influência das TIC (MARTÍN-BARBERO, 2005, 2014; LÉVY, 1999; ORÓZCO GOMEZ, 2007; BUCKINGHAM, 2007). Assertivamente, Martín-Barbero descreve esta problemática:

Os meios de comunicação e as tecnologias de informação significam para a escola sobretudo um desafio cultural, que deixa visível a brecha cada dia maior entre a cultura a partir da qual os professores ensinam e os alunos aprendem. Pois os meios de comunicação não somente descentralizam as formas de transmissão e circulação do saber, mas constituem um âmbito decisivo de socialização, de dispositivos de identificação/projeção de pautas de comportamento, de estilos de vida e padrões de gosto. (MARTÍN-BARBERO, 2005, p. 67 – grifo do autor)

### **Trajetória de desenvolvimento do Projeto Conexão Escola-Mundo**

O projeto desenvolveu ações com seis turmas do CA/UFSC em 2018 e outras seis em 2019, conforme descrevem os quadros a seguir:

*Quadro 3: Turmas participantes do projeto em Santa Catarina no ano de 2018*

<b>Série</b>	<b>Turmas</b>	<b>Professoras responsáveis</b>
4º ano fundamental	3	Professora G Professora F
5º ano fundamental	1	Professora C Professora E
Ensino médio	2	Professora A e Professora B

*Quadro 4: Turmas participantes do projeto em Santa Catarina no ano de 2019*

<b>Série</b>	<b>Turmas</b>	<b>Professoras responsáveis</b>
7º ano fundamental	3	Professor H, Professora I
5º ano fundamental	1	Professora C
Ensino médio	2	Professora A e Professora B

Embora tenha se iniciado oficialmente em 2018, o Projeto teve suas primeiras reuniões ainda em 2017, para o alinhamento teórico do grupo de pesquisa proponente do projeto e as professoras do Colégio de Aplicação, que ainda estavam se inserindo ao Escola-Mundo. Naquele período, foram realizadas reuniões de estudo dos livros “*Como Conversar Com um Fascista?*” (TIBURI, 2015), *Educações, Culturas e Hackers* (PRETTO, 2017) e “*A Difícil Democracia: Reinventar as esquerdas*” (SANTOS, 2016). Ao fim desse processo, as professoras submeteram um subprojeto de pesquisa ao Colegiado do CA, para os anos 2018-2020, e obtiveram aprovação.

O ano de 2018 começou com a primeira etapa da metodologia da ação: a aproximação com a escola – participamos do encontro de planejamento do CA em fevereiro, com a palestra das professoras Andrea Lapa e Fernanda Lapa (orientadora e coorientadora deste trabalho), seguida de debate com o tema “Educação para os direitos humanos na escola conectada com o mundo”. A partir daí, organizamos, juntas, o I Seminário Internacional Conexão-Escola-Mundo, ocorrido entre os dias 26 e 29 de março daquele ano nas dependências da UFSC.

O evento reuniu quase a totalidade dos pesquisadores envolvidos no Projeto Conexão Escola-Mundo, que estiveram envolvidos em palestras abertas à comunidade pela manhã e noite e em reuniões de trabalho (planejamento para o ano) com a equipe no período da tarde. No dia 29 de março, integrantes do Projeto e outros convidados ministraram 22

oficinas a cerca de 450 alunos da Escola<sup>42</sup>. Essas atividades versavam sobre temas de direitos humanos, a formação para a cidadania e cultura participativa com TIC.

Em seguida, passou-se à identificação dos desafios do contexto educativo (etapa n.º 2). Semanalmente, as professoras do CA reuniam-se para o estudo de textos. Com a mesma regularidade, os demais pesquisadores do grupo Comunic se encontravam para analisar os primeiros dados do projeto (questionários respondidos pelos alunos que haviam participado das oficinas) e organizar as próximas ações da pesquisa. Uma vez ao mês, todos estavam juntos para uma reunião geral. Nesses encontros, iniciou-se o processo de identificação da demanda que seria abordada junto às turmas, como atividade do projeto (ações) ao longo do segundo semestre de 2018. As ações foram planejadas em conjunto entre os professores do CA e os demais membros do projeto e tiveram início no mês de setembro. No ano seguinte, 2019, o primeiro semestre foi dedicado ao levantamento de demandas junto às turmas, seguido do planejamento das ações, e o segundo se concentrou nas ações de educação em direitos humanos. O quadro a seguir sistematiza os principais marcos do processo:

*Quadro 5: Sistematização das atividades do Projeto Conexão Escola-Mundo*

<b>Semestre 1: 2017.2</b>		
<b>Atividade</b>	<b>Descrição</b>	<b>Objetivos</b>
Reuniões entre os membros proponentes do projeto Conexão Escola-Mundo.	Encontros semanais realizados ao longo de todo o semestre entre os membros do Núcleo UFSC do projeto, com eventuais participações por videoconferência dos membros proponentes do projeto na UFBA.	Planejamento das ações após a aprovação do edital.
Reuniões entre os membros proponentes do projeto Conexão Escola-Mundo, a direção e professoras do CA.	Encontros não regulares para apresentação do projeto ao CA.	Constituição do campo empírico da pesquisa; agregação de professores da escola ao Projeto.
Reuniões de estudo.	Encontros quinzenais entre as professoras do CA que se juntaram ao projeto e os pesquisadores proponentes do Escola-Mundo. Estudo de textos (TIBURI, 2015; SANTOS,	Alinhamento teórico.

42 A relação das oficinas ministradas está disponível em: <https://docs.google.com/spreadsheets/d/11WZDDDDdZogNiflkOKKMH3nJ2IYXQ2dsUEcYL6rj-B8s/edit?usp=sharing> Último acesso em 27 de março de 2020

	2016; PRETTO, 2017).	
<b>Semestre 2: 2018.1</b>		
Participação na semana de planejamento do CA (fevereiro).	Membros do Conexão Escola-Mundo apresentaram o projeto a toda a comunidade docente do CA.	Inserção do projeto no planejamento para 2018 de professores interessados na iniciativa. Ampliação do número de professores participantes.
Realização do I Seminário Internacional Conexão Escola-Mundo.	Evento com participação de quase todos os pesquisadores envolvidos, com momentos de trabalho da equipe e de palestras abertas à comunidade.	Planejamento das ações com a rede de pesquisadores; Inserção social do projeto.
Aplicação de questionários pré-projeto.	Aplicação de questionários com todos os alunos que participariam das atividades das oficinas do I Seminário Internacional Conexão Escola-Mundo.	Coleta de dados sobre os sujeitos de pesquisa, antes do início das atividades do projeto.
Realização de oficinas.	Realização de atividades de 1,5h a 4h com turmas do 4º, 5º e 9º anos do ensino fundamental e 1º, 2º e 3º anos do ensino médio, sobre temáticas relacionadas aos direitos humanos e à apropriação criativa das TIC.	Inserção social; Aproximação com o campo empírico.
Reunião de avaliação das oficinas (17/04/2018).	Encontro entre membros proponentes do projeto e professoras do CA.	Refletir sobre as atividades realizadas com as crianças, para identificação de temáticas e metodologias que poderiam continuar em desenvolvimento no projeto.
Reuniões de identificação de demanda (15/05, 21/06, 10/07 e 03/08).	Quatro reuniões realizadas com periodicidade mensal entre os membros proponentes do projeto e as professoras participantes.	Identificar as questões que seriam abordadas nas ações a serem desenvolvidas junto às turmas selecionadas pelas professoras participantes do projeto.
<b>Semestre 3: 2018.2</b>		
Reuniões de criação e planejamento das ações.	Encontros divididos por série, realizados a partir da metodologia <i>Task Analysis</i> (indicada para a investigação de processos desenvolvidos em grupo). Reuniam as professoras daquela série, pesquisadores proponentes do projeto e duas alunas de ensino médio, incorporadas ao grupo como bolsistas de ensino médio para garantir a representatividade dos estudantes no momento de elaboração das ações.	Criação do plano de atividades a serem desenvolvidas em sala de aula, como primeiro ciclo de intervenção do projeto.
Desenvolvimento das ações nas turmas.	Realização de atividades em sala, com a participação das	Imersão no campo empírico; construção do <i>corpus</i> de dados

	<p>professoras e de membros proponentes do Escola-Mundo.</p> <p><b>Ensino médio:</b> Turma A: setembro e outubro Turma B: setembro, outubro e novembro</p> <p><b>Ensino fundamental:</b> 5º ano: agosto, setembro, outubro e novembro 4º ano (três turmas): outubro e novembro.</p>	da pesquisa; criação de elementos de análise e fundamentação para o planejamento dos próximos ciclos.
Seminário de avaliação.	Encontro entre todos os participantes do projeto de Santa Catarina.	Avaliação do primeiro ciclo de intervenções; planejamento da pesquisa sobre o primeiro ciclo; planejamento do próximo ciclo de intervenções.
Avaliação junto às turmas.	Realização de atividades avaliativas do primeiro ciclo de intervenção, junto às turmas que participaram do projeto.	Coleta de dados após a realização do primeiro ciclo de atividades do projeto.
<b>Semestre 4: 2019.1</b>		
Reuniões de planejamento	Realizadas em 09/01; 25/01; 29/01; 07/02; 29/03. Nestes encontros, foi organizado o fluxo de trabalho dos pesquisadores do projeto para a realização da ação de levantamento de demanda, que fundamentaria a identificação das demandas a serem abordadas no ciclo de 2019	Desenvolvimento do plano de levantamento de demandas para 2019.
Ações de levantamento de demanda.	Realizadas entre os meses de abril e maio de 2019.	Identificar as temáticas que devem fundamentar o desenvolvimento das ações com as turmas em 2019.
<b>Semestre 5: 2019.2</b>		
Desenvolvimento das ações nas turmas.	Realização de atividades em sala, com a participação das professoras e de membros proponentes do Escola-Mundo em turmas de ensino médio (duas turmas) e ensino fundamental (duas turmas de anos finais).	Imersão no campo empírico; construção do <i>corpus</i> de dados da pesquisa; criação de elementos de análise e fundamentação para o planejamento dos próximos ciclos.



#### 4.2.2 Seleção do caso

A seleção do nosso objeto de estudo, das turmas envolvidas no projeto que seriam consideradas em nossa pesquisa, se deu a partir da construção dos problemas pedagógicos no primeiro ano do projeto, que aconteceu ao longo do primeiro semestre de 2018. Esse processo é descrito a seguir:

A identificação das demandas para o projeto em 2018 se deu ao longo do primeiro semestre, em cinco reuniões gerais, conforme descreve o Quadro 5 (pp. 130-132). A primeira (17/04/2018) foi dedicada à avaliação do seminário e do formato das oficinas. A partir do segundo encontro (15/05), começou a construção do trabalho que seria realizado junto às turmas no segundo semestre.

Essa reunião foi planejada anteriormente em encontro do grupo Comunic, a partir da experiência de uma de seus membros, a doutoranda Sabrina Severo da Silva, com metodologias colaborativas. O encontro teve dois momentos. No primeiro, as professoras do CA foram convidadas a refletir sobre questões relacionadas aos direitos humanos que surgiram entre os alunos, a partir da realização das oficinas ministradas na escola como parte do I Seminário Internacional Conexão Escola-Mundo. Foi solicitado que elas escrevessem em um papel uma palavra ou expressão sobre essa reflexão.

As palavras/expressões escolhidas pelas professoras foram:

- Participação;
- Autoria;
- Comunicação;
- Lugar de fala como um processo;
- Cidadania;
- *Bullying* e respeito;
- Direito à igualdade de gênero;
- Respeito à vida;
- Prática em educação em direitos humanos;
- Identificar direitos humanos mesmo quando não é dita a palavra;
- Desrespeito dos professores em relação aos alunos.

No segundo momento, apresentara-se às professoras do CA os dados do questionário aplicado com seus alunos antes da realização das oficinas<sup>43</sup>. As professoras se

---

<sup>43</sup> Ver anexos 1A (questionário aplicado com os alunos 5º ano) e 1B (questionário aplicado com a turma de ensino médio). Nesses questionários, os alunos responderam a questões sobre a importância que conferem a

reuniram em quatro grupos, com o critério das turmas, disciplinas e níveis de ensino em que atuam. Diante dos dados, os grupos puderam identificar e problematizar algumas situações a serem trabalhadas futuramente.

Solicitou-se que, após a análise dos resultados, os membros dos grupos escolhessem categorias que remetesse aos resultados. A partir desse trabalho, foi elaborado (pela doutoranda Sabrina Severo da Silva e pela mestranda Florência Rakos, ambas membro do Grupo Comunic) o mapa conceitual a seguir:



*Figura 8: Mapa das categorias, identificadas pelas professoras do CA/UFSC, sobre questões relativas aos direitos humanos que se mostraram relevantes a partir de dados de questionário respondido por suas turmas. Elaboração: Sabrina Severo da Silva e Florência Rakos, doutoranda e mestranda do Grupo de Pesquisa Comunic/UFSC.*

Na reunião seguinte (21/06/18), a professora Dra. Fernanda Lapa, integrante do projeto Conexão Escola-Mundo e coordenadora do Instituto de Desenvolvimento e Direitos Humanos (consultor da Organização das Nações Unidas para a temática), conduziu os

alguns direitos e sobre o uso que fazem das TIC.

trabalhos. A partir do mapa conceitual elaborado com os dados da reunião anterior, foi solicitado que as professoras do CA expusessem demandas para uma ação concreta na escola. Diante dos apontamentos, iniciou-se a atividade com a metodologia “Árvore do Problema” (BUVINICH, 1999), trazida por Fernanda Lapa<sup>44</sup>, que consiste em evidenciar uma demanda concreta e, a partir dela, refletir sobre suas causas e efeitos. Essa ação buscou criar os fundamentos e as estratégias possíveis dentro da escola.

No primeiro momento da reunião, as professoras refletiram sobre as questões consolidadas no mapa conceitual e fizeram suas análises. Em seguida, a pesquisadora que conduzia o trabalho solicitou que as professoras se reunissem em duplas para refletir sobre os efeitos e as raízes das questões identificadas na reunião anterior (sistematizadas no mapa conceitual). Nesse momento, as professoras foram agrupadas por compartilharem turmas ou disciplinas. Em razão do pouco tempo disponível, não foi possível discutir a produção das professoras, atividade que ficou como pauta da próxima reunião.

No encontro seguinte (10/07), no entanto, entendeu-se que outro assunto deveria ser abordado pelo grupo, antes do fechamento de planos de ação junto às turmas: a inclusão de alunos nesse processo. A preocupação do grupo era garantir que o projeto se desenvolvesse com os estudantes: *diferenciar o aluno como fonte de inspiração para ser sujeito no processo, não pensarmos o projeto por eles, mas com eles*, de acordo com anotações realizadas em nosso diário pessoal de pesquisa. No entanto, não havia consenso sobre como se alcançar a representatividade desejada. Essa preocupação foi agravada por outra angústia dos pesquisadores: apesar de usarmos metodologias colaborativas na ação, os métodos de pesquisa eram tradicionais (observação participante, grupo focal, questionários, etc).

A saída para esse impasse foi alcançada no encontro seguinte (03/08). Entendeu-se que o planejamento coletivo seria realizado já como parte da ação, mas antes, haveria etapas de finalização da proposta em encontros à parte, com dois membros do Comunic, duas professoras do CA e duas estudantes. Já a partir desse dia, duas alunas de ensino médio passaram a frequentar as reuniões do Projeto, na condição de bolsistas de iniciação científica.

A solução encontrada é baseada na metodologia *Task Analysis*, indicada para a investigação de processos desenvolvidos em grupo. Na busca por metodologias colaborativas de pesquisa que também atendessem ao princípio da colaboração do projeto, chegou-se a essa solução a partir da colaboração de um parceiro do projeto (Universitat de Barcelona). O

---

44 Anexo 2.

método *Task Analysis* foi incorporado ao Projeto criando mais uma etapa de desenvolvimento: o da criação coletiva e colaborativa dos projetos de ação. Esse método trata da elaboração coletiva de projetos, em uma equipe multidisciplinar composta por estudantes, professoras e pesquisadores do grupo de pesquisa Comunic.

O processo de identificação da demanda se iniciou com a manifestação das seguintes inquietações pelas professoras, quando analisaram o mapa conceitual elaborado a partir de suas próprias reflexões sobre os questionários respondidos por suas turmas:

- Professora A: enfatizou a desconfiança de alunos dos primeiros anos do ensino médio em relação à escola;
- Professora B: citou o machismo muito presente no cotidiano da escola;
- Professora C: falou com muita indignação sobre a questão da não participação das crianças em locais de decisão. Apontou que o regimento interno não se preocupa em envolvê-las no processo de participação. E esse, portanto, para ela seria uma demanda importante para se trabalhar na escola. Sua fala foi endossada pela diretora da escola, presente à reunião;
- Professora D: recordou que os 4<sup>os</sup> anos do ensino fundamental sentem necessidade de falar sobre os seus problemas de família. E que ela tem feito o exercício de desconstruir algumas atitudes já banalizadas (em relação à questão de gênero, gordofobia, entre outras questões), pois muitos reproduzem na escola o que acontece em casa;
- Professora E (diretora): apontou a crise da representatividade que assola o país e que se perpetua na escola, por isso a falta de confiança por parte dos alunos e das famílias nas questões escolares. E lançou como desafio para a escola a questão da participação.

Fonte: Relatório Nº 3/2018 (ANEXO 2).

A partir, então, da metodologia proposta por Fernanda Lapa, as professoras elaboraram suas “Árvores do Problema”, que foram apresentadas posteriormente aos demais pesquisadores do projeto em reuniões específicas com as professoras responsáveis por cada série (Reuniões de criação e planejamento das ações, no Quadro 5, pp. 130-132). Em nosso diário de campo, registramos a socialização das “árvores” com os demais pesquisadores.

#### Quadro 6: Sistematização da Árvore do Problema

<b>Professoras A e B – Sociologia</b>	
Problemática	Respeito à diferença.
Raízes	Família, construção da masculinidade, estereótipos reforçados pela mídia, divulgação de preconceito na internet.
Efeitos	Intolerância com deficientes, machismo, <i>bullying</i> e agressões verbais, homofobia.
Proposta inicial de ação	Conhecer a importância dos DH para uma convivência digna; abordar o conceito e o histórico dos Direitos Humanos.

Problematização do grupo	Proposta se desdobrou em conteúdo sobre direitos humanos, como se a causa do problema fosse a falta de informação a respeito: importância de refletir sobre os DH como prática; Faltou incluir a dimensão dos conteúdos que circulam na internet na proposta de ação; É um sinal de que a escola está falhando em formar para DH quando a falta de respeito é um problema no 3º ano do ensino médio. Escola é, então, causa e solução de problemas.
<b>Professoras C e E – Língua Portuguesa e Ciências</b>	
Problemática	Participação das crianças dos anos iniciais nos processos da escola (não podem participar da eleição do grêmio estudantil; não têm canais de diálogo com a direção).
Raízes	Ideia construída sobre infância; Ênfase em provisão e proteção, em detrimento da participação das crianças nos processos sociais; Falta de informação das crianças sobre os seus direitos; Crianças não são entendidas como cidadãs.
Efeitos	Redução de autoestima; Falta de pertencimento; Lugar de fala ocupado por outros; Não responsabilização por seus atos; Baixa representatividade.
Proposta de ação	Criação de um programa de rádio, ou um <i>podcast</i> da turma de 5º ano, a ser divulgado a toda comunidade escolar, para que ouça a produção dos alunos de uma turma do ensino fundamental I.
Problematização grupo	Necessidade de “cultura escolar” entre as raízes.
<b>Professoras F e G – Matemática e Língua Portuguesa</b>	
Problemática	Falta de respeito em sala.
Raízes	Relação com a família; Não querer estar na escola.
Efeitos	Choro, grito, xingamentos, uso de ironia.
Proposta inicial de ação	Não apresentada no dia, em função da falta de tempo. Em outra oportunidade, a dupla propôs uma ação com atividades para a expressão de emoções dos alunos (urna dos sentimentos) e elaboração de uma espécie de contrato de convivência.
Problematização do grupo	<i>Bullying</i> se torna mais velado conforme as crianças crescem, embora não deixe de existir.

Fonte: Diário de campo da autora

*A análise das árvores e das propostas de ação construídas nos levou a excluir os quartos anos como nosso estudo de caso, uma vez que o objetivo pedagógico junto a esses grupos era o de resolver questões de convivência entre a própria turma, e não a abordagem de questões estruturais da sociedade sobre direitos humanos, como era o caso do 5º ano (participação infantil) e ensino médio (respeito à diversidade).*

A ação imediatamente mais próxima de nossos objetivos seria a das turmas de ensino médio, que teria os direitos humanos como temática articuladora, porém vislumbrou-se potencial investigativo também junto ao quinto ano, pois se almejavam ali práticas escolares mais democráticas e a participação infantil – marginalizada dos processos deliberativos discentes na escola. Dessa forma, participamos mais ativamente da observação das ações desenvolvidas junto a essas turmas – do ensino médio e do 5º ano do ensino fundamental.

O planejamento das atividades que seriam realizadas junto às turmas aconteceu durante o mês de agosto de 2018, em reuniões de cada uma das duplas de professoras com dois outros pesquisadores do projeto e as bolsistas de ensino médio (etapa n.º 4 da metodologia do projeto: *Task Analysis*). Em uma segunda reunião, desta vez com toda a equipe, o resultado do encontro era socializado, que aí sim poderiam ser feitas contribuições. (Reuniões de criação e planejamento das ações, ver Quadro 05 – Sistematização das atividades – Projeto Conexão Escola-Mundo)

A primeira reunião, segundo consta em nosso diário de campo, foi com as professoras A e B, que ministram a disciplina de Sociologia no ensino médio. Os objetivos traçados como resultado do encontro foram: exercitar a leitura crítica das mídias; criar espaços inclusivos de fala; e promover ações de estímulo ao respeito às diferenças.

A partir desses objetivos, planejaram-se encontros em que os alunos: demonstrariam seu entendimento sobre quais mensagens publicadas na internet discriminam ou empoderam minorias; refletiriam sobre a participação das mensagens emitidas pelos meios de comunicação massivos para a formação de estereótipos sobre determinados grupos sociais; e, por fim, criariam ações para a promoção do direito à diferença em redes sociais.

A segunda dupla foi a das professoras C e E, dos quintos anos (fundamental I). Ali, confirmou-se a intenção da realização de um *podcast*. A iniciativa já havia sido colocada em andamento pela Professora C, que estabeleceu uma parceria com professoras do curso de Jornalismo da UFSC para que estudantes da graduação orientassem as crianças sobre o

desenvolvimento desse tipo de produto. Ainda no primeiro semestre, os alunos do quinto ano visitaram o estúdio de rádio do curso e experimentaram, todos eles, gravar um pequeno texto de apresentação com equipamentos profissionais.

A parceria com o curso de Jornalismo se estabeleceu por meio da disciplina Jornalismo Comunitário, que se dedica à extensão universitária, ao colocar os alunos da sexta fase em contato com a comunidade para o desenvolvimento de iniciativas jornalísticas<sup>45</sup>. Em 17 de agosto de 2018, realizou-se uma reunião com as professoras responsáveis pela disciplina, a coordenadora do projeto em SC, Andrea Lapa, as professoras C e E do Colégio de Aplicação e a autora dessa tese. Na ocasião, as professoras do curso de Jornalismo foram apresentadas ao conceito do Escola-Mundo e da intencionalidade pedagógica com os quintos anos, e acertou-se um cronograma da ação que envolvia momentos apenas entre os alunos de Jornalismo (diagnóstico das necessidades dos alunos do CA); entre alunos do CA (para escolha dos possíveis temas para o *podcast*); e entre alunos do Jornalismo, e professoras do CA e pesquisadoras do Escola-Mundo (para apresentação de possibilidades).

Nesse encontro, decidiu-se também que as ações propostas junto às turmas ocorreriam no horário regular das aulas das professoras participantes do projeto e que algumas delas contariam com intervenções pontuais ou constantes dos membros do grupo Comunic. Findo então o mês de planejamento das ações aqui descritas, os trabalhos junto às turmas iniciaram-se de fato, conforme se detalhará a seguir.

### **Cronograma de desenvolvimento das ações:**

#### **Professora A – Ensino médio (Sociologia)**

##### **Problemática: Respeito à diferença**

I Encontro: 14/09/2018; duas aulas de 45 minutos

Objetivo: Compreender o que os alunos entendem por conteúdo discriminatório publicado na internet; problematizar a presença de estereótipos que fortalecem o preconceito em mensagens emitidas por veículos de mídia massivos (jornais, revistas, programas de televisão e publicidade).

---

<sup>45</sup> No semestre 2019.1, a autora dessa tese assumiu a turma de Jornalismo Comunitário e participou das ações junto à nova turma de 5º ano. No entanto, optou por não fazer pesquisa junto a esse grupo, uma vez que nos encontros estaria concentrada do desempenho dos alunos de Jornalismo em suas atividades de extensão.

II Encontro: 28/09/2018 – duas aulas de 45 minutos

Objetivo: Refletir sobre práticas que promovem o respeito à diferença na internet.

III Encontro: 05/10/2018 – duas aulas de 45 minutos

Objetivo: planejar uma ação com uso das TIC para promoção do direito à diferença.

IV Encontro: 19/10/2018 – duas aulas de 45 minutos

Objetivo: apresentação das propostas desenvolvidas pelos alunos.

### **Professora B – Ensino médio (Sociologia)**

#### **Problemática: Respeito à diferença**

I Encontro: 14/09/2018 – duas aulas de 45 minutos

Objetivo: Compreender o que os alunos entendem por conteúdo discriminatório publicado na internet; problematizar a presença de estereótipos que fortalecem o preconceito em mensagens emitidas por veículos de mídia massivos (jornais, revistas, programas de televisão e publicidade).

II Encontro: 21/09/2018

Objetivo: Continuação do encontro anterior.

III Encontro: 28/09/2018 – duas aulas de 45 minutos

Objetivo: Integração dos alunos à equipe do projeto Conexão Escola-Mundo, em razão da presença de um estudante autista.

IV Encontro: 05/10/2018 – duas aulas de 45 minutos

Objetivo: Refletir sobre práticas que promovem o respeito à diferença na internet e planejar ação com integração das TIC com essa finalidade.

V Encontro: 19/10/2018 – duas aulas de 45 minutos

Objetivo: Apresentação das propostas de projeto desenvolvidas pelas equipes

VI Encontro: 09/11/2018 – duas aulas de 45 minutos

Objetivo: apresentação e aperfeiçoamento dos projetos desenvolvidos com apoio dos membros do projeto Conexão Escola-Mundo.



**Professora C<sup>46</sup> – 5º ano do ensino fundamental (Língua Portuguesa)****Problemática: Participação das crianças dos anos iniciais nos processos da escola**

I Encontro: 21/09/2018 – duas aulas de 45 minutos

Objetivo: Encontro da turma de Jornalismo com o 5º ano. Apresentação de características da linguagem jornalística para rádio e de possibilidades de formato para a divulgação de programas de rádio e *podcasts* na *web*.

II Encontro: 26/09/2018 – duas aulas de 45 minutos

Objetivo: Definição de temas com dinâmicas inspiradas em metodologias colaborativas conduzidas pela pesquisadora do Comunic Sabrina Silva.

III Encontro: 28/09/2018 – duas aulas de 45 minutos

Objetivo: Leitura crítica sobre o formato dos programas, com uma oficina sobre formatos diferentes de *podcasts*.

IV Encontro – 19/10/2018 – duas aulas de 45 minutos

Objetivo: Oficina de gravação de áudio com alunos de Jornalismo da UFSC.

V Encontro – 26/10/2018 – duas aulas de 45 minutos

Objetivo: Oficina de edição com alunos de Jornalismo.

VI Encontro – 09/11/2018 – duas aulas de 45 minutos

Objetivo: Oficina de edição e gravação de *podcast* com alunos de Jornalismo.

VII Encontro – 23/11/2018 – duas aulas de 45 minutos

Objetivo: Edição do material com alunos de Jornalismo.

VIII Encontro – 30/11/2018 – duas aulas de 45 minutos

Objetivo: Apresentação dos *podcasts* prontos. Ajustes pontuais em alguns programas, com alunos de Jornalismo.

IV Encontro – 05/12/2018 – duas aulas de 45 minutos

Objetivo: Apresentação da estratégia de divulgação para a turma (aplicativo e site).

---

46 Por questões pessoais, a professora E não chegou a participar do projeto no momento das ações em sala de aula, de forma que apenas a Professora C conduziu as ações junto a essa turma.

## A avaliação do Ciclo de 2018

Na primeira semana após o término do ano letivo, os participantes do projeto em Santa Catarina se reuniram para um seminário de avaliação do Ciclo de 2018. A partir de anotações feitas em nosso diário de campo, relataremos aqui a percepção das professoras C (5º ano – ensino fundamental), B (ensino médio) e A (ensino médio), cujas turmas constituem nosso objeto empírico, sobre o processo.

A Professora C relatou a necessidade de destinação de todas as suas aulas daqueles meses às atividades do projeto a partir do mês de setembro, para que o *podcast* pudesse ser concluído. Mesmo nos dias em que não havia uma ação do projeto, com a presença dos alunos do curso de Jornalismo ou de outros membros do Conexão Escola-Mundo, ela dava continuidade às atividades. Avaliou que houve integração curricular, tendo em vista que os conteúdos programáticos da sua disciplina foram tratados na produção do *podcast*. Com isso, uma aluna relatou a seus pais que não estava tendo aulas de Língua Portuguesa, o que foi percebido pela professora como positivo (como consta em trecho de nosso diário de campo):

Isso é elogio, [quer dizer que] não foi chato. Eles escreveram muito e acharam que não estavam em aula. – trecho de nosso diário de campo. (Anotações do seminário de avaliação, 10/12/2018, p. 3)

As falas dos alunos no grupo da turma no aplicativo *WhatsApp* também foram percebidas pela professora como um indicador de aprovação da experiência. Eles gostaram, particularmente, de publicar a produção deles por meio de um aplicativo de compartilhamento de *podcasts*. Nas conversas, enviadas à professora pelos estagiários da escola que integram o grupo, as crianças comentavam que estavam famosas, em razão de seu trabalho ter sido divulgado no site da universidade<sup>47</sup>.

Perguntamos à Professora C quais desafios deveriam ser superados em uma aplicação futura da experiência e o que deveria ser repetido ou evitado. A falta de tempo para realização de oficinas mais longas com a turma de Jornalismo Comunitário foi apontada como

---

<sup>47</sup> A professora não participa desse espaço de socialização dos alunos (o grupo do *WhatsApp*). Lá, a mediação adulta é realizada pelos universitários bolsistas, que atuam junto à turma. Sobre essa relação, a docente comenta que os bolsistas são parceiros dos alunos, inclusive em horário extraclasse, em atividades como levá-los ao cinema. Assim, a compreensão da professora é que os alunos ficam mais à vontade para falar no grupo com os bolsistas, do que se fosse ela que fizesse parte. Para a professora, eles sabem que algumas falas do grupo chegam à professora, mas confiam no filtro do bolsista.

principal desafio. Ela relatou ainda que conhecer bem a turma é fator fundamental para que a atividade alcance seu objetivo de promover a participação infantil no espaço escolar.

Em relação ao terceiro ano do ensino médio, a Professora A falou sobre a sensibilidade da turma à atividade de compartilhamento de conteúdo discriminatório publicado na internet. Alguns pediram a interrupção da leitura. Essa sensação piorou, na opinião da professora, quando os membros do projeto Escola-Mundo mostraram exemplos de discriminação em peças publicitárias e conteúdos produzidos por veículos de mídia. Porém, percebeu, os estudantes sentiram-se motivados com o trabalho de influenciadores digitais que atuam na *web* como ativistas pelo respeito à diversidade.

Na aula seguinte, o foco eram as boas práticas na rede, conteúdos que enfatizam a celebração da diferença. Os alunos, no entanto, trouxeram exemplos relacionados à promoção da caridade, o que suscitou, no seminário de avaliação, uma discussão sobre a necessidade de realização de um trabalho mais aprofundado em relação ao entendimento de direitos humanos com as turmas. A integração das TIC também foi um desafio. Muitos estudantes pediram para fazer o trabalho solicitado com cartazes, em vez de utilizar recursos digitais.

As temáticas das produções da turma ficaram em torno da importância do cultivo da felicidade, da opressão exercida pelos padrões de beleza e do compartilhamento de mensagens sobre amorosidade. Uma das alunas preparou uma história em quadrinhos, que trouxe impressa como presente para a professora, como forma de demonstrar o quanto gostou da atividade.

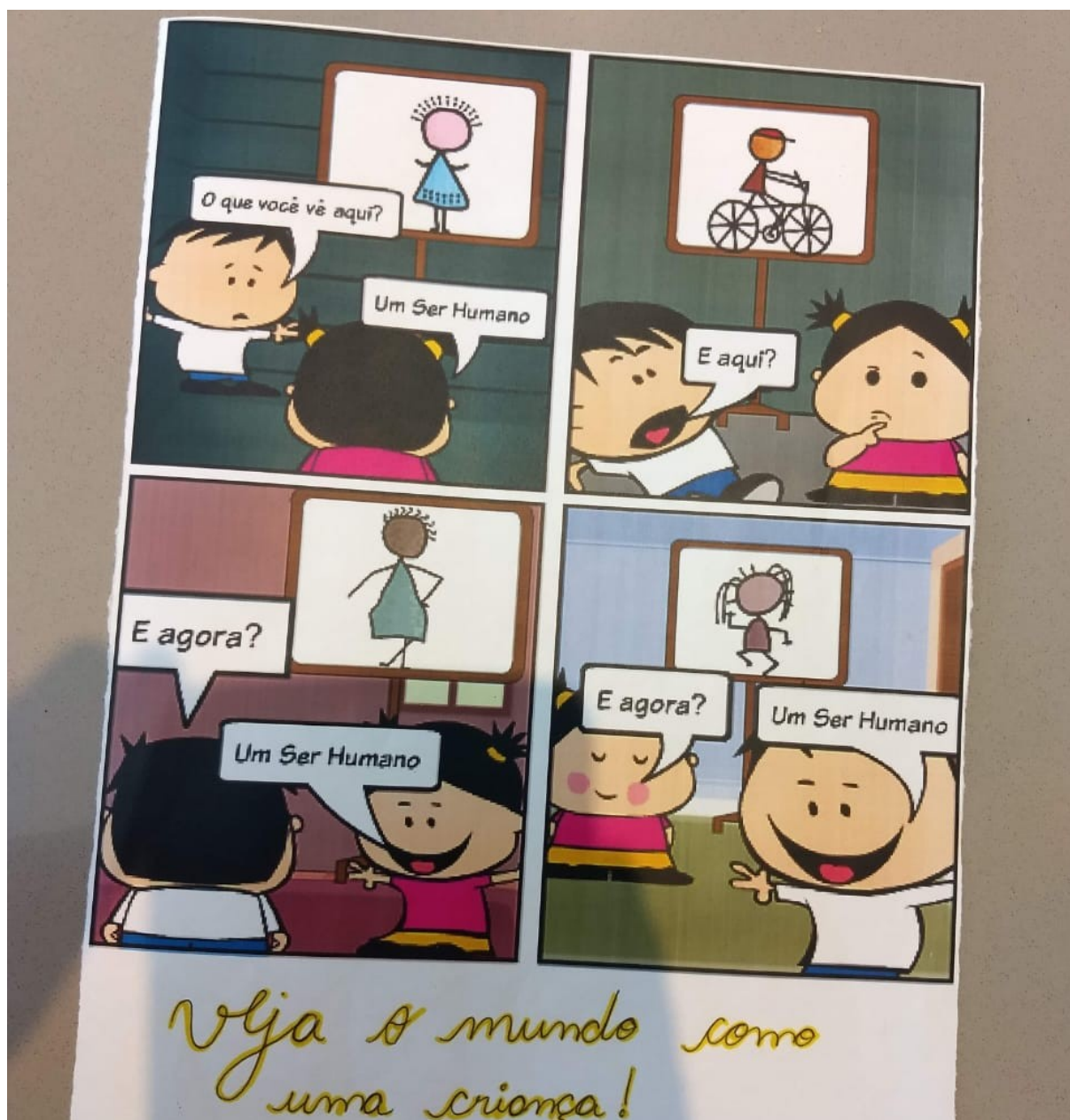


Figura 9: Produção de aluna do ensino médio, como trabalho final do ciclo de educação em direitos humanos realizado pelo Projeto Conexão Escola-Mundo.

A avaliação da Professora A sobre os trabalhos desenvolvidos pelos alunos foi de que eles orbitaram em torno da ideia de respeito à diversidade como algo relacionado à solidariedade, porém, o grupo não chegou ao questionamento de questões estruturais e sociais em que se assentam práticas discriminatórias que engendram a desigualdade social.

Para a Professora B, a intervenção revelou o desafio que é fazer com que os alunos encarem o projeto pela lógica *hacker*, em que de fato sejam autores, e não reprodutores de um discurso que eles sabem que se espera deles no ambiente escolar.

Ela também avaliou que a presença de um aluno do espectro autista beneficiou o ciclo de intervenção, uma vez que exigiu a realização de mais encontros entre a equipe e a turma, para que o aluno pudesse se adaptar à presença dos pesquisadores.

A Professora B também compartilhou da percepção da Professora A ao reiterar a dificuldade dos alunos em propor ações com integração das TIC. Em sua turma, muitos também pediram para fazer cartazes. Em nosso diário de campo consta a seguinte fala da professora:

Mesmo o tempo todo a gente falando de mídia e eles usando muito, eles não identificaram a mídia como um espaço. (Anotações do seminário de avaliação, 10/12/2018, p. 8)

A professora B também relatou ter sentido falta de um trabalho teórico mais aprofundado com os alunos em relação aos direitos humanos. Nesse momento, a Professora A complementou que seria importante prever mais aulas sobre o discurso das mídias para que a discussão superasse o senso comum.

Uma das doutorandas, Ingrid Souto, que participou da condução de algumas ações com a turma, registrou que as conversas paralelas dos alunos eram ricas e que poderiam ser mais bem aproveitadas no decorrer da ação. Ela apontou também o interesse dos alunos no tema da sexualidade. Em nosso diário de campo, anotamos:

É o que eles querem. Quando a Professora B falou sobre sexualidade, ninguém respirava. (Anotações do seminário de avaliação, 10/12/2018, p. 9)

Ingrid relatou ainda o depoimento de um aluno da turma, que revelou algo íntimo em relação à própria sexualidade aos colegas durante a ação. Para ela, um indicador de quem um campo de confiança havia sido criado.

Sobre os apontamentos de Ingrid, a Professora B comentou:

Tive que trabalhar gênero e sexualidade porque eles me obrigaram. Não me deixavam falar de outra coisa. (Anotações do seminário de avaliação, 10/12/2018, p. 9)

A partir de breves relatos pessoais, que registramos em áudio imediatamente após as ações, algumas questões sobre o Ciclo de 2018 também merecem destaque aqui. Percebemos, na ação com os adolescentes, uma constante “dimensão paralela” ativa entre eles. Não apenas pelas já esperadas conversas e cochichos entre amigos, mas pelo engajamento em ações coordenadas e silenciosas, que mobilizavam vários membros do grupo.

Em uma das ações, desenvolvidas com alunos de uma das turmas de ensino médio, exclusivamente, pois visava a uma maior integração do grupo com os pesquisadores, já que havia no grupo um aluno do espectro autista, realizou-se uma dinâmica em que os alunos escreviam, em uma etiqueta, uma *hashtag* que representasse a si próprios e a grudavam ao uniforme. Todos aderiram à atividade, mas, no decorrer da aula, alguns alunos, sem nenhuma palavra, começaram a usar retalhos das etiquetas para fazer “bigodes”. Um, outro, de repente três, quatro. Alternavam-se em todos os lados da sala, que estava sentada em círculo, de tal maneira que lembram *flashmobs* (intervenções artísticas e momentâneas no espaço público organizadas na internet) ou *happenings* (ações súbitas e imprevisíveis orquestradas por atores, com a intenção de provocar alguma reação ou reflexão no público).

Outra aluna, também dessa turma, escreveu palavras em pequenos pedaços de etiqueta e os colou em todo o seu rosto. Tempos depois, os mesmos pedaços estavam sobre o rosto da colega ao lado. Ao fim da aula, ela os deixou todos colados sobre uma carteira. Traziam xingamentos: otária, idiota; mas também coraçõezinhos e estrelas.

Mais tarde, na mesma aula, durante uma atividade que visava ao exercício da escuta, com dois círculos concêntricos em que as pessoas do lado de dentro deveriam apenas ouvir aquilo que dizia o colega à sua frente no círculo de fora, iniciou-se um jogo de “batata-quente” entre os alunos que estavam do lado direito da sala. Tudo de forma silenciosa e quase imperceptível, sem que a professora ou as pesquisadoras que participavam da ação se dessem conta.

Isso nos levou à reflexão: como atuar junto a essa camada, em que os sentidos mais verdadeiros dos encontros (o mais que espontâneo, o genuíno), ao que parece, estão sendo produzidos? Como acessar esse lugar em que os adolescentes estão promovendo suas próprias intervenções e subversões?

## Os objetos empíricos selecionados

Ao descrevermos as demandas identificadas (Quadro 6, pp. 136-137), mencionamos nossa decisão de exclusão das turmas de quarto ano como objeto de nossa observação. Ficamos, então, com o 5º ano do ensino fundamental e as duas turmas de ensino médio. A partir das impressões das professoras sobre as ações que aconteceram em suas turmas, apresentadas por elas no seminário de avaliação sobre o Ciclo de 2018, entendemos que as discussões sobre direitos humanos ocorridas nas turmas de ensino médio não nos forneceriam elementos necessários para o objetivo pretendido nesta tese (refletir e propor uma educação em direitos humanos que promova a ampliação da concepção de humanidade no contexto da cultura digital).

Ainda assim, não queríamos abrir mão de pesquisar esta faixa etária – os adolescentes. Portanto, optamos por estudar os dados em relação às turmas de ensino médio no início do ciclo de 2019, a partir das atividades desenvolvidas no momento de identificação das demandas do grupo, etapa que municia o desenvolvimento dos problemas pedagógicos. Já era previsto na metodologia do Projeto que a avaliação de cada ciclo deveria orientar o desenvolvimento dos seguintes, de forma que vislumbramos a possibilidade de criar soluções às limitações identificadas na primeira aplicação do projeto.

Quando iniciamos as atividades de identificação de demandas junto às turmas do ensino médio, no entanto, observamos diferentes abordagens das docentes envolvidas. A Professora B mantinha um papel mais protagonista na ação, enquanto na turma da Professora A a condução da atividade foi feita pelos pesquisadores. Um chamado urgente para que essa professora estivesse presente no atendimento a uma mãe de aluno, inclusive, fez com que em boa parte do primeiro dia de atividades ela não pudesse estar presente na sala. Como tínhamos por objetivo observar também a ação docente (uma de nossas categorias), decidimos então analisar apenas os dados produzidos junto à turma da Professora B.

Dessa forma, nosso objeto empírico ficou assim delimitado:

- *Uma turma de quinto ano de ensino fundamental: ação do ciclo de intervenções de 2018 (setembro a dezembro de 2018);*
- *Uma turma de ensino médio: etapa de levantamento de demanda para o ciclo de intervenções de 2019 (março e abril de 2019).*

### **Perfil dos alunos das turmas estudadas**

No início do ano letivo, os alunos que integravam as turmas onde aconteceram as ações do Projeto Conexão Escola-Mundo respondem a um questionário (Anexos 1A e 1B) sobre seus usos de TIC, a avaliação que fazem de sua relação com a mídia e a importância que conferem a alguns direitos fundamentais. Apresentamos aqui um breve perfil dos alunos das turmas estudadas a partir das respostas dadas a esses questionários.

A turma do ensino médio é composta por 26 alunos, sendo nove meninos e 17 meninas nascidos entre os anos 2001 e 2003. Desses estudantes, 24 se conectam à internet pelo celular todos os dias e dois informaram ter usado computador diariamente. O principal motivo mencionado para a conexão é *se comunicar com amigos e familiares* (25 respostas “muitas vezes” e uma “algumas vezes”). *Realizar trabalhos da escola* teve 12 marcações em “muitas vezes”, outras 12 em “algumas vezes” e duas em “poucas vezes”. Ouvir música também é uma das atividades mais recorrentes na internet (23 marcações em “muitas vezes”), assim como assistir a séries e filmes (19 respostas “muitas vezes”). Se a dimensão do consumo de mídia é alta, o mesmo não ocorre com a produção. Os alunos indicaram que fazem vídeos poucas vezes (10) ou nunca (10). Eles também nunca (22) escrevem em blogs ou comentam em blogs dos outros (apenas quatro marcaram “algumas vezes”). Também são raros os que usam a internet para participar de alguma ação política (cinco “algumas vezes” e três “muitas vezes”).

O Instagram é a rede mais utilizada (25 “muitas vezes”), seguida pelo Twitter (17) e Facebook (três). O WhatsApp também é muito utilizado por 24 dos alunos.

Em relação aos direitos que consideram importantes, 16 concordaram totalmente com a frase “todo jovem deveria ter um *smartphone*”; e 23 consideraram como fundamentais os direitos à água, à alimentação em quantidade suficiente e à informação.

Já a turma do quinto ano do ensino fundamental é formada por 24 alunos, sendo 15 meninas e nove meninos nascidos entre os anos 2006 e 2008. Chamou-nos a atenção que, embora seja uma turma com faixa etária de até 12 anos no momento da ação, boa parte dos alunos (16) se conecta à internet com celulares todos os dias ou vários dias na semana. Os jogos eletrônicos também se fazem presentes no cotidiano de 14 deles.

Assim como com os adolescentes, o principal motivo de conexão à internet alegado por eles é o contato com amigos e familiares. A maior parte deles não tem perfil ou



acessa pouco as redes sociais. Em relação ao Instagram, seis disseram acessar “muitas vezes”; três, “algumas vezes”; e 13, “muito pouco” ou “nunca”. O Twitter é usado “muitas vezes” por apenas um aluno. O Facebook, por sua vez, teve marcações em “algumas vezes” e “muitas vezes” por sete alunos, enquanto o restante entra ou entra “pouco” nessa rede social. Essa tendência se inverte com o WhatsApp, que foi indicado como frequentemente acessado por 18 dos respondentes.

Mais da metade das crianças acredita que os pais não querem que elas tenham um *smartphone* (12), embora 21 tenham manifestado o desejo de possuir o aparelho. Elas, apesar dessa vontade, não percebem a posse de *smartphones* como um direito das crianças (14 disseram que não concordam com a ideia, enquanto oito disseram que sim). Entre eles, fica nítido o vínculo entre usar tecnologias e se sentir participante da sociedade: 15 disseram que se veem como cidadãos ao usar um aparelho celular.

Todos os alunos e seus responsáveis assinaram um termo de consentimento livre e esclarecido para participar do projeto (Anexo 5).

### **4.2.3 Os dados estudados**

#### **Objeto empírico 1: Turma do 5º ano (2018)**

Nos encontros com as turmas, sistematizados no item Cronograma de desenvolvimento das ações (pp. 139-141) pelo menos um pesquisador do projeto Conexão Escola-Mundo fez a observação e registro da ação desenvolvida, a partir de um protocolo comum, desenvolvido pelos pesquisadores. Antes das observações, havia sempre uma reunião entre aqueles que faziam os registros na semana, para que se discutisse as categorias analíticas e se confirmasse que não havia, entre a equipe, compreensões ambíguas sobre os termos.

Para a realização coletiva e colaborativa dessa observação, anteriormente ao início das atividades, os pesquisadores estiveram juntos na elaboração do roteiro de observação e debateram sobre os conceitos e significados de cada categoria analítica. Também afinaram, nessa e em outras reuniões, os métodos de observação e táticas de registro, assim como as nuances da categorização das ações estudadas.

A observação obedecia ao seguinte protocolo, desenvolvido pelos pesquisadores do Projeto Conexão Escola-Mundo:

*Quadro 7: Protocolo de observação nº 1/2018 do Projeto Conexão Escola-Mundo*

<p>OBSERVAÇÃO: Falas, dinâmicas entre alunos, relação com o professor:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>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 de 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”;</li> <li>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 dele ou ideias prontas (ex.: que tem por finalidade apenas agradar aos adultos). Contrário: consumidor;</li> <li>3. Protagonismo: A participação do aluno de forma ativa em relação às 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);</li> <li>4. Participação: Individual e coletiva. Interesse, entusiasmo e envolvimento nas atividades propostas;</li> <li>5. Colaboração: Atuação coletiva (mais de um aluno) em uma mesma ação (ex.: atenção às falas dos colegas para construção de consensos; complementação da fala de colegas com dados, exemplos);</li> <li>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 com ela (ex: reconheço seu direito à sua opinião/modo de vida);</li> <li>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 o jeito de falar de <i>youtubers</i>, ou pensamentos de segregação veiculados em páginas como 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). Isto é, se alguém, professora e/ou alunos, expressa algum valor atribuído por eles à educação em direitos humanos que estamos fazendo ao longo</li> </ol>
--

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 usa conteúdos trabalhados em aula (conceitos, noções da Sociologia, menções ao trabalho que vem sendo desenvolvido na disciplina) durante as intervenções em sala (se a professora 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.

Dessa forma, para nossa pesquisa, analisamos 14 protocolos de observação realizados nas nove ações executadas na turma de 5º ano, ao longo do segundo semestre de 2018, com procedimentos que serão descritos mais adiante (Procedimentos aplicados à pesquisa, (p.156).

### **Objeto empírico 2: Turma de ensino médio (2019)**

Junto aos adolescentes, coletamos dados a partir da etapa de levantamento de demanda (segunda etapa dos procedimentos da intervenção escolar, conforme descrito na página 124: Levantamento das demandas da escola, através de metodologias colaborativas, ex. “fios soltos”; criação de mapas conceituais para sistematizar os temas/problemas que foram identificados para cada contexto/turma.). De acordo com o planejamento realizado (primeira etapa: Aproximação com o contexto da pesquisa: Integração entre os membros do grupo de pesquisa e os professores da escola para a formação da comunidade de pesquisadores; realização de oficinas *hacker* na escola, como espaço problematizador para a reflexão sobre temas que articulem as tecnologias e os direitos humanos), a identificação da problemática a ser abordada na turma se deu por meio da exploração do conceito de *mimimi* – termo comumente utilizado em discussões travadas nas redes sociais da internet para designar uma reclamação infundada.

A ideia era discutir as dores alheias consideradas irrelevantes para verificar as temáticas que os estudantes incluíam nessa categoria e a forma com que falavam sobre elas em grupo. A proposta da ação visava à exploração da alteridade entre os alunos. A concepção inicial dessa proposta se deu no momento qualificação desta tese, quando apontamos a exploração da ideia de *mimimi* como um caminho possível de exploração. Assim, durante o

seminário de avaliação de 2018 e nas sessões de planejamento de 2019, essa perspectiva foi desenvolvida pelo grupo de pesquisadores.

O planejamento desse ciclo o dividia em três encontros, descritos em detalhes no roteiro desenvolvido pela equipe do projeto (Anexos 3A, 3B e 3C):

**1º Encontro (somente professores, sem a presença de outros membros do projeto) – 26/03/2019**

- Apresentação da ação para os estudantes (objetivos);
- Roda de conversa sobre o conceito de *mimimi*. Problematização sobre o que significa *mimimi*, que está na observação da dor do outro que não é considerada relevante, evitando dar exemplos;
- Instalação de uma urna para os estudantes depositarem respostas às perguntas:
  - O que é *mimimi* para você? (em papel amarelo)
  - O que é *mimimi* na internet? (em papel azul)

**2º Encontro (professores e outros pesquisadores do projeto) – 02/04/2019**

1ª parte (professores e outros pesquisadores do projeto)

- Abertura da caixa com a turma;
- Dinâmicas de categorização e filtragem: agrupar coletivamente os temas que se relacionam e selecionar os mais relevantes para o grupo.

2ª parte (professores + Comunic)

- Elaboração do "Mapa da Empatia" (a seguir), em que os alunos (em grupos) traçam o perfil de quem está no centro da questão abordada. O "Mapa da Empatia" é uma metodologia colaborativa aplicada frequentemente no desenvolvimento de projetos do setor de Inovação e foi incorporado a essa etapa do Conexão Escola-Mundo por sugestão da pesquisadora Tainá Vital.

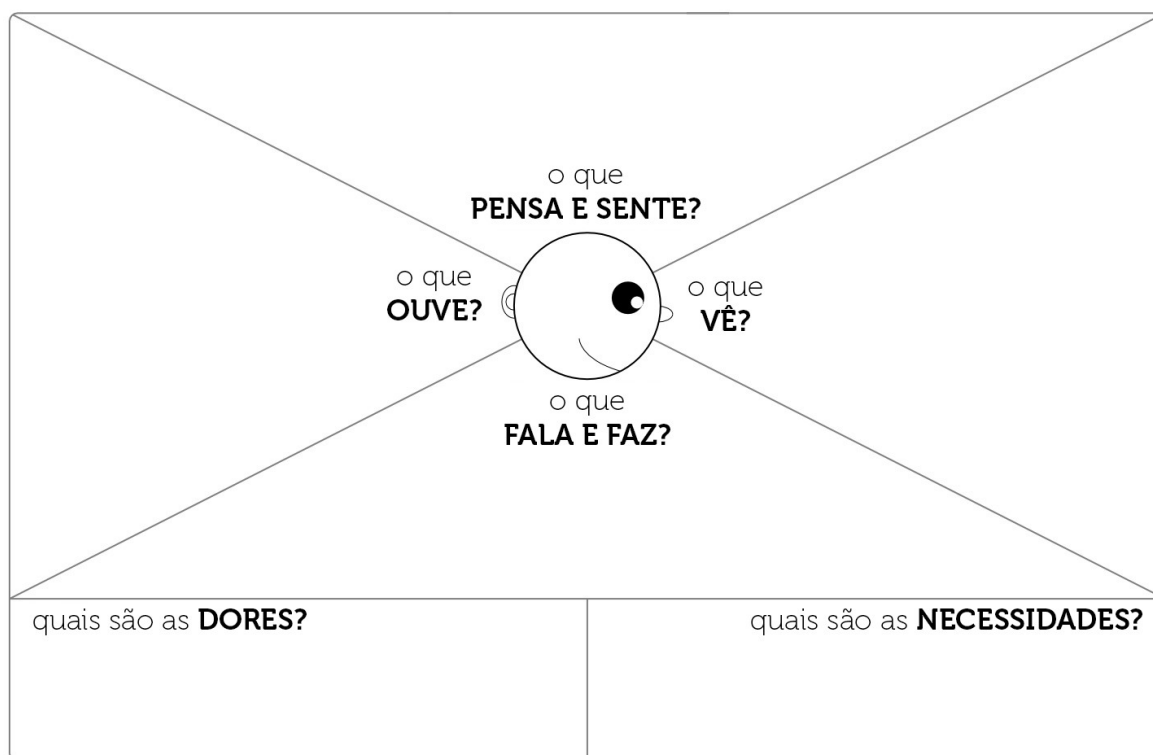


Figura 10: Mapa da Empatia fornecido aos alunos para preenchimento, como atividade do ciclo de levantamento de demandas de 2019.

### 3º Encontro – 09/04/2019

1ª parte (professores e outros pesquisadores do projeto)

- Dinâmica "World Café" (BROWN, J.; ISAACS, D., 2007), para a socialização desses perfis elaborados pelos grupos.

O "World Café" é uma metodologia visa a gerar e fomentar diálogos, bastante utilizada em todo o mundo. O nome "café" aparece justamente para convidar as pessoas a conversarem informalmente.

Os alunos foram orientados sobre como proceder no "World Café" (Anexo 2C), roteiro da ação, 3º encontro):

- Existe uma etiqueta no "World Café":
  - Concentre-se no que importa. Nesta dinâmica: no mapa da empatia.

- Contribua com seus pensamentos e experiências – Compartilhe suas ideias.
- Todos devem participar. Todas as falas são importantes. Respeite.
- Fale a verdade. Aquilo que você pensa e sente sobre o tema. Procure falar em primeira pessoa.
- Ouça para entender. A escuta é importante. Atenção à pessoa que está falando.
- Ligue e conecte ideias.
- Ouça com o grupo, buscando *insights* temas e questões relevantes.
- Divirta-se, rabisque, desenhe! Escrever nas toalhas de mesa é encorajado!

2ª parte (apenas pesquisadores, sem os professores das turmas):

Vídeo da boca. Em uma sala separada, os alunos respondem individualmente às seguintes perguntas:

- Você se identificou com algum dos perfis traçados? Qual?;
- Em quais situação dos mapas, você nunca tinha parado para pensar?;
- O que ajudou você a pensar nessas situações?;
- O que pode ser feito a respeito?

São registradas apenas as bocas dos alunos, para ser um relato não identificado.

O planejamento descrito, no entanto, foi alterado pela Professora B durante a ação, uma vez que a docente optou por expandir o processo de seleção dos temas e ampliar o espaço de discussão em grupo e de deliberação dos alunos sobre os rumos da atividade. Dessa forma, o encontro foi dedicado exclusivamente à seleção dos *mimimis* que seriam debatidos e à formação dos grupos de discussão. Esse processo foi dividido em duas etapas: em pequenos grupos (para escolha dos temas) e com a turma toda (para validação da exclusão de temas inicialmente indicados). No encontro seguinte, foram realizados os “Mapas da Empatia” (na primeira aula de 45 minutos) e a dinâmica “World Café” (segunda aula de 45 minutos). O vídeo individual foi gravado em um encontro extra.

### **Corpus de dados**

O quadro abaixo sistematiza os dados produzidos sobre as ações executadas na escola, tanto pela pesquisadora como pelo grupo do projeto Conexão Escola-Mundo.

Quadro 8: Dados produzidos para a análise

<b>Fonte de dados</b>	<b>Objeto empírico associado</b>	<b>Descrição</b>
Protocolos de observação das ações realizadas com a turma.	Turma 5º ano do ensino fundamental.	Registros manuscritos realizados por pesquisadores do projeto durante as atividades em sala, a partir das categorias constantes de protocolo de observação do projeto (Protocolo de observação n. 1/2018). Fonte: Acervo do Projeto Conexão Escola-Mundo.
Diário de campo.	Turma 5º ano; Turma ensino médio.	Anotações pessoais das reuniões realizadas entre a equipe do projeto, nas etapas de identificação de demanda, planejamento das ações e avaliação das ações, ao longo dos ciclos de 2018 e 2019. Fonte: Acervo da autora.
Textos dos alunos sobre o que é <i>mimimi</i> para eles e na internet.	Turma ensino médio.	Transcrição dos textos em um arquivo digital a partir dos registros dos alunos depositados na urna da atividade: “O que é <i>mimimi</i> para mim?” e “O que é <i>mimimi</i> na internet?” Fonte: Acervo da autora.
Gravações em áudio da atividade de seleção de temas para discussão das turmas do ensino médio.	Turma Ensino Médio.	Registros do debate de todos os grupos, a partir de gravadores distribuídos nas mesas de cada uma das equipes. A pedido das professoras, não houve coleta da imagem dos alunos. Elas temiam que a gravação em vídeo poderia inibi-los durante o debate. Fonte: Acervo da autora.
Gravações em áudio da elaboração do “Mapa da Empatia” das turmas de ensino médio.	Turma Ensino Médio.	Registros do debate de todos os grupos, a partir de gravadores distribuídos nas mesas de cada uma das equipes. A pedido das professoras, não houve coleta da imagem dos alunos. Elas temiam que a gravação em vídeo pudesse inibi-los durante o debate. Fonte: Acervo da autora.
Gravações em áudio da atividade “World Café” feita pela turma de ensino médio.	Turma Ensino Médio.	Registros do debate de todos os grupos, a partir de gravadores distribuídos nas mesas de cada uma das equipes. A pedido das professoras, não houve coleta da imagem dos alunos. Elas temiam que a gravação em vídeo pudesse inibi-los durante o debate. Fonte: Acervo da autora.
Mapas da empatia de ensino médio.	Turma Ensino Médio.	Digitalização do material produzido por cada um dos grupos na atividade mapa da empatia. Fonte: Acervo do Projeto Conexão Escola-Mundo.

Gravações em vídeo das bocas dos estudantes na 2ª parte da atividade com as turmas de ensino médio.	Turma Ensino Médio.	Registros em vídeo, com enquadramento apenas da boca dos alunos, sem revelar o restante do rosto. Tomadas individualmente e sem a presença de professores da turma ou de outros colegas na sala, enquanto respondiam às quatro perguntas da 2ª parte da atividade. Fonte: Acervo do Projeto Conexão Escola-Mundo.
Entrevistas com as professoras das turmas estudadas.	Turma 5º ano Turma Ensino Médio.	Transcrição das entrevistas semiestruturadas gravadas em áudio. Fonte: Acervo da autora.

### 4.3 Desenho da pesquisa

Demonstramos, até o presente momento, como se deram a seleção dos dois casos estudados (ações de 2018, junto ao 5º ano do ensino fundamental; a etapa de levantamento de demanda de 2019, junto ao ensino médio), dentro do contexto do projeto Conexão Escola-Mundo; o processo de planejamento das ações que foram objeto de nossa observação; e a produção dos dados utilizados em nossa análise. Nos dedicaremos a descrever agora nosso processo de tratamento e análise dos dados obtidos.

#### 4.3.1 Procedimentos aplicados à pesquisa

Nossa análise foi composta de três momentos distintos: análise das dinâmicas de levantamento de demandas para o ano de 2019 (turma de ensino médio); análise da ação desenvolvida em 2018 (turma do 5º ano); análise da produção dos alunos do ensino médio sobre os exemplos de *mimimi* percebidos por eles e na internet (turma de ensino Médio). Os procedimentos de cada um destes momentos foi composto pelas seguintes etapas:

#### **Procedimento A) Ação com as turmas (5º ano do ensino fundamental e turma de ensino médio):**

1. Tratamento de dados (leitura/escuta do material, seleção e transcrição de momentos-chave identificados);
2. Rotulagem dos dados a partir das categorias predeterminadas e de novas categorias encontradas no momento das análises;
3. Organização dos dados selecionados em planilhas com abas separadas por categoria;



4. Análise dos momentos-chave selecionados (busca por espaços de possibilidade);
5. Descrição qualitativa dos momentos-chave;
6. Sistematização de fenômenos e processos;
7. Problematização dos fenômenos e processos encontrados junto às professoras das turmas.

**Procedimento B) Análise da produção de material dos alunos (exemplos de *mimimi* – ensino médio):**

1. Transcrição dos textos dos alunos;
2. Organização de planilhas distintas (uma para respostas a “O que é *mimimi* para mim” e outra para “O que é *mimimi* na internet”);
3. Atribuição de temáticas aos *mimimis* relatados;
4. Atribuição de palavras-chave para descrição dos *mimimis* relatados;
5. Análise dos sentidos verificados aos *mimimis* dentro de cada temática;
6. Composição de nuvens de palavras para cada *mimimi*, a partir das palavras-chave.

**Detalhamento dos procedimentos e *softwares***

A classificação e análise do material produzido pelos alunos de ensino médio (análise das respostas à pergunta “O que é *mimimi*?”, procedimento B) se deu por meio da organização da transcrição dos textos dos alunos em duas planilhas: uma contendo as respostas para “O que é *mimimi* para mim” e outra para “O que é *mimimi* na internet”. Nessas planilhas, criamos os seguintes campos: texto dos alunos, temática associada e palavra-chave (preferencialmente a partir de palavras contidas no texto do próprio aluno). Essa organização nos permitiu identificar as temáticas mais recorrentes, o sentido atribuído a elas nos dois tipos de *mimimi* solicitados e, ainda, elaborar uma nuvem de palavras, para verificação das acepções de *mimimi* mais frequentes para os alunos em cada uma das classificações. Nossa intenção, com isso, era compreender a relação entre o pensamento deles e o conteúdo que eles veem *on-line*.

Em relação aos processos coletivos observados nas ações (Procedimento A), nossa estratégia de tratamento dos dados foi formulada a partir dos princípios orientadores da educação em direitos humanos no contexto da cultura digital, sistematizados a partir de nosso processo de revisão da literatura. Apresentados no capítulo III, cabe retomá-los:

1. *Ética hacker*:

- a) Estratégias para garantia da autonomia e participação dos estudantes (a proposição do espaço, da ação);
- b) Conhecimento do código/lógica operativa das tecnologias utilizadas.

## 2. *Pedagogia do conflito:*

- a) Reflexões sobre quem se situa na categoria “nós” e quem são os “outros”;
- b) Questionamento das próprias ideias;
- c) Construção coletiva de consenso, diálogo intercultural (escuta, acolhimento);
- d) Ação docente para promoção do diálogo intercultural.

## 3. *Ampliação da concepção de humanidade:*

- a) Empoderamento de minorias políticas (seja por elas mesmas ou pela tomada de consciência sobre a formação do discurso hegemônico);
- b) Modo de agir sobre o comum que se fundamenta na solidariedade, pluralidade e preocupação com as desigualdades sociais;
- c) Ação consciente pela transformação.

Atentos a cada um desses princípios, buscamos identificar, em nossos registros das ações, a ocorrência deles. Nesses casos, as passagens identificadas nos registros do 5º ano ou nos áudios da turma de ensino médio foram transcritas em arquivos de texto. Criamos um arquivo de texto para as transcrições das passagens de cada áudio ou protocolo de observação, de forma que nossa análise posteriormente não misturasse as falas dos diferentes grupos ou momentos das ações (etapa n.º 1). Posteriormente, os arquivos com as transcrições foram importados para o *software* de análise qualitativa em código aberto RQDA (ver Detalhamento dos procedimentos e *softwares*, p. 157), onde as categorias atinentes a cada uma das passagens transcritas foram inseridas. Nesse momento, a partir da leitura e escuta dos registros, também criamos uma nova categoria: Tentativas de *alteração da proposta pelos estudantes*, a partir de atitudes dos alunos no sentido de darem outro sentido ao exercício proposto, na maioria das vezes, sem conhecimento da professora (etapa n.º 2).

Após a inserção dos rótulos em todas as passagens de todos os arquivos de texto gerados, iniciou-se o processo de organização dos dados por categorias de análise. Organizamos para isso três planilhas:

- 5º ano (todas as ações);
- Turma de ensino médio (encontro de seleção dos temas);
- Turma de ensino médio (encontro de elaboração do “Mapa da Empatia” e dinâmica “World Café”).

As planilhas foram organizadas em diferentes abas, cada uma referente às passagens relacionadas aos diferentes princípios orientadores, que, a partir de agora, chamaremos de categorias. Essas planilhas continham os seguintes campos:

- Nome da categoria;
- Passagem: Número da passagem classificada naquela categoria;
- Arquivo: Nome do arquivo de texto fonte daquela passagem;
- Texto: Indicação do *timecode* da gravação; ou da página do protocolo de observação; texto literal transcrito;
- Comentário: Impressões da pesquisadora, que subsidiariam as etapas seguintes de análise;
- Outras categorias: Listagem das demais categorias atribuídas à passagem (a fim de permitir a observação das intersecções entre as categorias).

A título de exemplo, apresentamos um excerto de uma das planilhas:

### Empoderamento de minorias

Passagem	Arquivo	Texto	Comentário	Outras categorias
16	2_20190409_elabora caomapa_comunasbo noro2 [3589:3759	14'00 Aluno A comenta sobre colega que está em outro grupo com essa temática: O Brenon não fala uma palavra naquele grupo. (sugerindo que ele está intimidado pelas meninas)	Reflexão minha: quando as minorias estão empoderadas e o outro se sente intimidado.	Diálogo intercultural

Essa sistematização das passagens selecionadas, organizadas por categorias, nos apontou, mediante nossa análise, momentos sobre os quais caberia mais reflexão (etapa n° 3: Organização dos dados categorizados em planilhas com abas separadas por categorias). Assim, prosseguimos o trabalho de observação das passagens contidas em cada categoria e a intersecção desses momentos com outras categorias de análise (etapa n.º 4: Análise dos momentos-chave selecionados – busca por espaços de possibilidade). Continuamos esse processo de análise com a inclusão de uma nova coluna à direita do quadro, em que procuramos descrever os processos observados e apontar elementos constitutivos deles:

Passagem	Arquivo	Texto	Descrição/elementos constitutivos
	2_20190402_grupo01	Fala inaudível de alunos Professora B: então talvez seja importante discutir para desconstruir este estereótipo acerca da mulher feminista. Burburinho Tereza: mas o que significa ser feminista? Por exemplo: o meu filho de seis anos fala pra mim: mãe, eu sou um menino feminista...	
19b		Alunos: óunnn Professora B: às vezes ele me pergunta: mãe, o meu pai é machista? E eu respondo: o seu pai acredita na igualdade entre homens e mulheres, o que não significa que ele, ou eu, em nossa prática diária tenhamos momentos machistas. Alguém quer defender a retirada do tema feminismo? Eu só posso garantir uma coisa: a gente pode sair do senso comum da discussão do feminismo. <b>Aluno: daí pode ser.</b> <b>Professora B: isso eu posso garantir para vocês.</b>	professora compartilha história pessoal responsabilização da docente pelo processo confiança vínculo

Dessa forma, geramos, em seguida, uma nova planilha para cada uma das anteriores, em que buscamos organizar os tipos de processos e fenômenos observados nos momentos estudados (etapa n.º 5: Descrição qualitativa dos momentos-chave).

A sistematização dos processos observados (etapa n.º 6: Sistematização dos fenômenos e processos) nos permitiu identificar as principais questões que se revelaram a partir de nossa proposta (por exemplo: estigmatização de colegas; atuação performática dos alunos nos debates; intimidação, entre outros). Essa análise é apresentada no capítulo seguinte a este (Capítulo V – A busca pela ampliação da concepção de humanidade com a educação em direitos humanos na cultura digital: descobertas). Esses resultados municiaram a elaboração de nosso roteiro de entrevista com as professoras (etapa n.º 7: Problematização dos fenômenos

e processos encontrados junto às professoras das turmas), que amparam as reflexões apresentadas no capítulo final desta tese (Capítulo VI – Se não na escola, onde? Uma proposta para educação em direitos humanos na cultura digital).

### **Recursos e softwares**

É importante destacar, em um trabalho que tem a ética *hacker* como um de seus eixos de orientação, que esta tese começou a ser produzida em um computador com sistema operacional proprietário e foi concluída com *softwares* livres, no sistema operacional Ubuntu 18.04.2 LTS. Tal alteração foi resultado de nossas reflexões ao escrever o capítulo II, em que os autores referenciados enfatizam a importância de uma perspectiva cidadã para o desenvolvimento tecnológico. Desta vez, ao contrário da primeira ocasião em que utilizamos *software* livre (nos anos 2010 e 2011), decidimos fazer todo o processo de forma autônoma, desde a configuração do *pendrive* com o qual faríamos a instalação da ISO, configuração da Bios do computador, até a customização final do sistema. A ideia era pedir ajuda presencial apenas em último caso. Para isso, recorremos a tutoriais publicados na internet, em busca de vivenciar uma experiência autodidata com as TIC. Recorremos à ajuda presencial apenas em uma etapa do processo, após três semanas de tentativas, para ajustar alguns detalhes de inicialização na Bios<sup>48</sup>.

Essa opção se desdobrou na escolha de nossos *softwares* de análise de dados, utilizado para o estudo das ações desenvolvidas junto aos alunos (Procedimento A). Por indicação do pesquisador em cultura *hacker* Alexandre Aguado (professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, Campus Capivari), que tem o projeto Conexão Escola-Mundo como campo empírico de sua pesquisa de doutorado, iniciamos nosso estudo na linguagem de programação na linguagem R, atualmente considerada o ambiente computacional mais adequado para manipulação, análise e visualização gráfica de dados. Utilizamos o *software* livre Rstudio, onde instalamos o pacote RQDA, uma solução especializada em análise qualitativa.

No RQDA, importamos os arquivos de texto criados a partir da transcrição dos momentos-chave identificados na ação com os estudantes. No caso das turmas de ensino médio, cada arquivo se referia à captação de um áudio do gravador depositado sobre a mesa de cada um dos grupos de discussão. No quinto ano, foi criado um arquivo para cada

---

48 *Firmware* utilizado para a inicialização de sistemas operacionais.

protocolo de observação analisado. Todos os arquivos foram nomeados de acordo com um formato predeterminado, para que a fonte das passagens pudesse ser facilmente identificada no momento da análise.

Os arquivos da turma de ensino médio obedeciam ao padrão: data (ano/mês/dia)\_nomes de alunos que compunham o grupo, no caso das gravações do dia de seleção dos temas e data(ano/mês/dia)\_momento(elaboração do mapa ou worldcafe)\_tema debatido. Já os do 5º ano: data(ano/mês/dia)\_nome da professora\_nome do observador\_página da passagem.

Após a importação dos arquivos, procedemos à rotulagem de cada um deles, com os códigos inseridos por nós no *software* (os conceitos orientadores da prática que nos serviram de categorias). Acrescentamos também uma categoria extra: Tentativa de *alteração da proposta pelos estudantes*, em razão da identificação de uma série de momentos em que os alunos tensionavam a proposta apresentada.

Após o processo de rotulagem, exportamos os dados para planilhas no *software* livre Calc, onde foi realizado o procedimento de análise dos momentos-chave e de seus elementos constitutivos.

Auxiliou o processo de observação das intersecções entre as categorias o desenvolvimento de um *script* em R, pelo colega Alexandre Aguado (Anexo 4). Por meio de sua execução no R Studio, era possível verificar quais passagens rotuladas em uma determinada categoria haviam sido marcadas também em outras. Essas informações foram incorporadas às planilhas em que organizamos nossos dados para análise.

Em nosso Procedimento B, além de planilhas, utilizamos uma plataforma de criação de nuvens de palavras. Esse recurso é encontrado em diversos aplicativos disponíveis na internet e constrói imagens que demonstram a frequência da ocorrência das palavras dentro de um texto, de forma que aquelas mais utilizadas são exibidas em maior tamanho. Nesta pesquisa, as nuvens de palavras configuram um recurso relevante para identificação dos *mimimis* mais citados pelos alunos. Foi utilizado o aplicativo WordItOut, uma vez que não encontramos soluções livres ou em código aberto.

## **Capítulo V**

# **A busca pela ampliação da concepção de humanidade com a educação em direitos humanos na cultura digital: descobertas**

Nossa intenção de propor uma abordagem para a educação em direitos humanos na cultura digital em um contexto escolar nos levou a questionar qual noção desses direitos fundamentava nosso trabalho. Assim, nos aproximamos da concepção intercultural de direitos humanos e, dessa forma, da abordagem intercultural crítica (WALSH, 2005) para a educação nesses direitos. Esta perspectiva contra-hegemônica de compreensão dos direitos humanos nos forneceu um pressuposto fundamental: o de que os sujeitos a serem ouvidos em relação à construção dos direitos humanos devem ser justamente aqueles que não usufruem das garantias fundamentais. Ou seja: nos amparamos em uma concepção de direitos humanos de baixo para cima, e não de cima para baixo.

Exatamente por isso, seguimos nossa investigação em busca da construção epistemológica sobre direitos humanos daqueles que compõem os segmentos sociais mais vulneráveis; atrás do conhecimento edificado na luta por emancipação (GOMES, 2017), para fundamentar as reflexões sobre aquilo que deve ser o objetivo da educação em direitos humanos: a superação de valores e costumes provenientes de períodos de graves violações desses direitos (BENEVIDES, 2007).

Com esses conceitos orientadores, encontramos a experiência descrita em *“Pedagogias Feministas Decoloniais”* (MATOS, 2018), que propõe a “ação prática interseccional como método da extensão”, para a produção de conhecimento voltado ao empoderamento econômico e político de mulheres de diferentes contextos étnicos, culturais e sociais.

Em nosso percurso de reflexão, consideramos também o contexto em que a educação acontece hoje: na cultura digital, em que o espaço público é híbrido (CASTELLS, 2013), em constante interação entre práticas presenciais e *on-line*. Desta forma, nos amparamos sobre a concepção de democracia radical (KELLNER; SHARE, 2008) para buscar compreender as possibilidades de apropriação crítica das tecnologias digitais para

educação. Os preceitos ali elencados (conhecimento dos códigos que operam sobre um determinado sistema; e uso do conhecimento para justiça social) nos alinharam à perspectiva da ética *hacker*, uma forma de interagir com as tecnologias baseada no trabalho colaborativo, no compartilhamento irrestrito do conhecimento e no estímulo à autoria e à agência junto à comunidade em que se está inserido.

Assim, a partir desses três eixos de reflexão (a educação intercultural em direitos humanos; a ação prática interseccional; e a ética *hacker*), chegamos à sistematização, apresentada no capítulo III, dos elementos que deveriam estar presentes na educação em direitos humanos aqui pretendida. Esses elementos serviram-nos como categorias para observar as ações desenvolvidas no contexto do projeto Conexão Escola-Mundo e selecionadas para nosso estudo, conforme descrito no capítulo IV. Nossa intenção foi verificar quais possibilidades, desafios e contradições se apresentariam a partir do momento em que experimentássemos esses preceitos na escola.

Em razão de nosso objetivo de desenvolver uma proposta de educação em direitos humanos no contexto da cultura digital que amplie a concepção de humanidade, realizamos então um estudo junto a duas turmas de diferente faixas etárias: 5º ano do ensino fundamental (9 a 11 anos de idade) e do ensino médio (16 a 18 anos).

Com os procedimentos descritos no capítulo anterior, observamos a ação de criação de um *podcast* pelos alunos do ensino fundamental e o processo de identificação de demandas a serem trabalhadas com vistas à educação em direitos humanos a partir das provocações: o que é *mimimi* para você e na internet?

Nos dedicamos neste capítulo a apresentar os resultados desta pesquisa. As análises realizadas têm ênfases distintas. No ensino fundamental, observamos, principalmente, a dimensão processual da produção dos *podcasts* naquilo que é central na demanda identificada e abordada na ação: a participação infantil. No ensino médio, temos uma análise mais longa, pois, além do processo, ganha contorno a reflexão sobre o conteúdo selecionado pelos alunos para debate. Ali, vislumbramos a possibilidade de ampliação da concepção de humanidade a partir de temáticas trazidas pelos estudantes, em uma ação motivada pelo respeito às diferenças. Nas duas experiências, entendemos que são abordadas questões estruturais de nossa sociedade.



### 5.1 Junto às crianças: os achados da pesquisa na turma do 5º ano

Na ação desenvolvida com as crianças, observamos as possibilidades de ampliação de concepção de humanidade que se dão a partir de uma prática mídia-educativa (a produção de *podcasts* pelas crianças). Em um processo desenvolvido entre os meses de setembro e novembro de 2018, a turma produziu cinco programas com duração de três a dez minutos, sobre os temas: futebol; jogos eletrônicos; preconceito; filmes e séries; e música.<sup>49</sup>

Os alunos vivenciaram etapas de discussão sobre formatos de produtos em áudio, escolheram temas, fizeram pesquisas, realizaram entrevistas, escreveram roteiros, selecionaram elementos de efeito sonoro e aprenderam a editar materiais em áudio com *softwares* livres (conforme demonstra o cronograma de desenvolvimento ação descrito nas páginas 139 a 141).

Nesse processo, a categoria mais frequente entre os momentos selecionados para análise provenientes da ação com o 5º ano foi dentro do Eixo 1, *Ética hacker: 1.1 Estratégias para garantia da autonomia e participação dos estudantes (a proposição do espaço, da ação)*, o que nos sugere que, em uma ação que tem em seu ponto de partida a participação infantil, essa ampliação da concepção de humanidade se dá em relação às próprias crianças, ao se perceberem alçadas à condição de autoras, de pessoas que passam a ocupar um lugar de emissão de discurso dentro de um contexto (a escola). Verificamos uma série de eventos classificados dessa forma e, entre eles, algumas especificidades que fizeram parte do processo de construção de um espaço de autonomia e participação para os alunos:

**Professora coloca os alunos sempre a par do processo:** Averiguamos em nossos protocolos de observação que as aulas eram iniciadas por uma minuciosa explicação da professora sobre os processos que aconteceriam naquele dia e também por uma recapitulação daquilo que o grupo já havia desenvolvido. Ao final da aula, a professora apresentava também uma sistematização de tudo que havia sido feito naquele dia e o planejamento para o próximo encontro. Muitas vezes, quando havia mais de uma possibilidade de encaminhamento, o impasse era colocado para os alunos, que eram convidados a se posicionar ou sugerir alguma outra solução.

---

49 Os *podcasts* estão publicados na página: <https://podcast.escolahacker.ufsc.br/?p=archive&cat=all&pgn=3/>. Último acesso em 27 de março de dezembro de 2019.

**Docente aberta para o erro:** Encontramos também algumas situações em que a professora fez questão de evidenciar os próprios erros: em uma delas (ação do dia 21/09/2018), um aluno tentou corrigir o português da professora. Ao ver isso, outro aluno disse: “Cara, ela é a professora de português”. Ao que ela repondei: “eu sempre aprendo”.

Em outro momento (ação de 01/10/2018), a Professora C percebeu que ninguém fez a atividade proposta (escrever em um *post-it*: Que elemento precisa ter no meu *podcast* para ele ser meu? O que não pode faltar, o que é fundamental?). Então comentou:

Quando muita gente não entende, a gente não explicou direito. Esse é o problema da comunicação. Importante também para vocês que vão fazer o programa de rádio. (Protocolo de observação 20181001\_C\_Andrea, p. 5)

O erro é um elemento central na educação inspirada pela pedagogia *hacker*. Como explica Pretto (2017), ele não deve ser sequer evitado, pois é elemento constitutivo dos processos de aprendizagem que se propõem a formar criadores de conhecimento. Em nossa concepção, a socialização do próprio erro configura, inclusive, um gesto de generosidade com o coletivo, pois normalmente é seguida de mais manifestações na turma sobre dúvidas ou compreensões diferentes da esperada. Esses momentos em que os erros aparecem acabam por se tornar importantes para a aferição da compreensão do assunto pelo grupo e, além disso, indicam possibilidades ao professor sobre os rumos do processo. Dessa forma, a admissão do próprio erro pela professora tem relevante contribuição para o percurso pedagógico, pois deixa os alunos à vontade para se manifestarem.

**Pessoalidade da relação:** A necessidade de tornar a relação de ensino-aprendizagem pessoal foi outro elemento bastante evidente em nossas observações. Muitas vezes, antes de o silêncio para o início da atividade ser estabelecido, ou seja, nos primeiros momentos do encontro, os alunos pediam para os pesquisadores do projeto Conexão Escola-Mundo se apresentarem. Queriam também apresentar a turma e destacar elementos que os tornavam únicos, como a presença de um par de gêmeos no grupo, por exemplo.

Em outro momento, quando a pesquisadora Sabrina Silva conduzia uma metodologia colaborativa que visava à identificação dos elementos que os alunos desejavam ver presentes no *podcast* da turma, um aluno interrompeu assertivamente:

- A gente não se apresentou para vocês. A gente *tem que se apresentar*. (Protocolo de observação 20180926\_C\_Isabel, p. 2)

**Reforço docente do caráter coletivo do projeto:** Uma das ações (26/09/2018) foi destinada à criação dos vínculos necessários para o desenvolvimento do caráter coletivo do projeto, assim como do cunho autoral das crianças no produto que seria feito pelo grupo. Para isso, a pesquisadora Sabrina Silva, que desenvolve trabalho sobre metodologias colaborativas, participou da aula com a proposta “Círculo dos Sonhos”, que faz parte da metodologia *Dragon Dreaming*, desenvolvida por um coletivo homônimo originado na Austrália. Essa organização tem por foco criar abordagens que estimulem práticas coletivas de crescimento pessoal, construção de comunidades e melhorias ao planeta. Uma das inspirações do “Círculo dos Sonhos” é a obra do educador brasileiro Paulo Freire e a cultura oral do povo aborígine, nativo da Austrália<sup>50</sup>.

Primeira pessoa a falar no “Ciclo dos Sonhos”, a Professora C lembrou o início da ideia, quando os alunos traziam caixinhas de música (alto-falantes) para tocar no recreio. "A ideia da rádio, sonhei primeiro sozinha. Mas quando dividi com vocês, o sonho não era só meu".

Sabrina então pediu para que todos pensassem o que precisariam para sentir que esse sonho era deles também. Em roda, eles foram dizendo:

- Eu não sei o que falar, então passo.
- Participar, ajudar. [alunos interrompem. Professora C fala baixinho com quem está interrompendo para deixar o outro falar]

Muitos alunos passam a vez, sem falar.

- Diversão.
- Que a gente consiga terminar.
- Ajudar, ter diversão.
- Se unir.

Mais cinco passam a vez, sem falar.

Sabrina lembra:

- O que você precisa que todo mundo fique feliz com ele [o sonho]?

---

<sup>50</sup> No círculo dos sonhos, as pessoas sentam-se em roda e, um por vez, cada um compartilha sua aspiração. Em seguida, há um debate para que todas elas possam convergir em um projeto colaborativo.

A vez passa por todos na roda, encerrando o Círculo. Sabrina propõe nova passada, para quem não teve nenhuma ideia na primeira vez:

- Se ajudar.
- Eu estava pensando.. [desiste e passa].
- Cooperatividade.
- É difícil pensar.
- Uma coisa nova, bastante diversão.
- Não tenha exclusão.
- Nossas vozes, da nossa turma. E uma gravação boa.

Círculo se encerra. Sabrina propõe mais uma passada e relembra: “*O que você precisa para que esse sonho seja seu?*”

- Que a gente se sinta feliz.
  - Falar sem brigar, conversar, não xingar.
  - Respeito com os outros. Para ser nosso, um pouco da personalidade de cada pessoa.
  - Organização boa para não ter briga.
  - Todo mundo se ajude e goste.
  - Tenha várias informações legais.
  - Que seja engraçado, não obrigatório. Todo mundo respeite a fala do outro.
  - Que não esteja chovendo.
  - Não sei o que falar. Só queria brincar com a bola (que passa entre as crianças, para sinalizar quem está com a vez).
- [Monitor de aluno portador de necessidades especiais] - Diverso e amplo.
- Cooperação.
  - Diversão, e que não haja briga. Respeito ao gosto dos outros.

Círculo se encerra mais uma vez. Sabrina pede mais uma passada.

- Que as pessoas escutem e gostem.
- Também quem escute goste. Que não tenha briga... nossa turma é barraqueira, né?
- Brincadeiras também com as pessoas que não estão participando (acho que se refere às observadoras).
- Pessoas que escutem, consigam se divertir.

Ao final, eles percebem que a autora da tese e a pesquisadora Natália Curci (que estamos fazendo a observação da ação não registramos nosso sonho:

- Elas não falaram!
- Éeee – em coro.

Ao observar a fala dos alunos, vemos que eles pedem, principalmente: participação, diversão, novidade, escuta e respeito, conclusão que problematizamos mais tarde com a professora da turma em entrevista. A realização de quatro rodadas de fala foi importante para que todos pudessem pensar no que dizer, o que nos mostra que é preciso estar atento ao tempo das crianças para escolher o que dizer e se sentir confortável para falar em público. Novamente, apareceu um pedido da turma para que todos participassem (inclusive as observadoras), um indicativo do quanto a coesão de grupo é importante para o desenvolvimento do trabalho com os alunos.

No protocolo de observação, anotamos:

Sobre o momento da roda, é evidente o quanto eles foram adquirindo falas mais profundas e se sentiram mais à vontade para falar de uma rodada para outra. Coesão de grupo. Um dá confiança para o outro. Desenvolvimento coletivo. (Protocolo de observação 20180926\_C\_Isabel, p. 4)

Pudemos perceber que esse tipo de prática produz um ambiente em que os alunos têm espaço para se expressar, o que é pré-requisito para que possam atuar de forma autoral.

**Condições para participação:** Chamou nossa atenção também, na observação de todas as ações que presenciamos, a forma com que a professora restabelece o silêncio na turma e cria as condições para que todos participem da atividade. Cabe demonstrar alguns exemplos:

Enquanto a atividade era apresentada pela pesquisadora Tainá Vital, um aluno colocou os fones de ouvido que seriam utilizados mais tarde. A Professora C interrompeu o processo e pediu gentilmente, em tom de voz baixo e firme, para que ele os removesse. Só depois é que a atividade foi retomada. Quando pede a palavra para o grupo, a professora repete várias vezes, também em tom de voz baixo e firme: agora é minha vez. Outra estratégia recorrentemente observada é a de repetir o nome dos alunos que estão dispersos em sequência, também sem levantar a voz. Ou, simplesmente, ela vai até o grupo que está envolvido com outro assunto e toca os integrantes gentilmente, repousando sua mão em seus ombros. Em algumas situações, a docente permitiu que o processo que se desenvolvia entre os alunos tivesse espaço, fosse concluído, ou mesmo compartilhado com a turma.

Percebemos nessa atuação uma reiteração constante de que todos devem estar atentos e juntos na atividade, que ninguém pode estar de fora. Vislumbramos também uma

possibilidade respeitosa e harmoniosa de composição do ambiente necessário para o desenvolvimento da atividade, em que, em vez de serem chamados a ter um comportamento obediente, os alunos são convidados a assumir uma postura colaborativa. Quando diz “Agora é minha vez”, a professora denota que todos têm vez.

**Importância de perceber e incluir o movimento das crianças no processo:** O processo de seleção de temas dos *podcasts* foi outro momento em que pudemos refletir sobre as formas de promover a autonomia dos estudantes. Aqui, esse intento se deu principalmente pelo formato da atividade proposta e a abertura de espaço para que as crianças exercessem seu protagonismo. Na atividade de seleção de temas dos *podcasts*, os alunos se adiantaram e já formaram os grupos com os quais trabalhariam, objetivo que seria abordado em outra etapa, que acabou não sendo necessária. A mediação desse processo foi feita exclusivamente pelas crianças, que ofereceram soluções aos colegas quando impasses surgiam (à exceção do momento de fechamento, em que a professora realizou uma intervenção pontual, mas fundamental para o desfecho da atividade).

A seleção começou pela disposição dos temas, escritos em pedaços separados de papel *craft*, no centro da roda, no chão. A pesquisadora Sabrina pediu que as crianças, sentadas em roda no chão, se levantassem e observassem os temas, para depois se posicionarem próximas àqueles que gostariam que fossem trabalhados no *podcast*.

Nesse momento, identificamos exemplos de autonomia e solidariedade. Depois de alguns minutos em que as crianças conversaram e se distribuíram entre os temas, um aluno ficou indeciso, sem se juntar a tema algum. Foi chamado por um colega para se posicionar próximo a um tema com ele, de forma que a professora não precisou intervir no processo. Outro ficou sozinho com um tema e, quando a Professora C alertou que eles deveriam tomar cuidado para que não houvesse grupos grandes demais e outros com apenas um aluno, um colega saiu do grupo em que estava e se juntou ao amigo. Dessa forma, aquele tema não foi descartado.

Mais adiante na aula, a professora sistematizou os temas que haviam sido escolhidos:

- Filmes e séries (7 crianças);
- Jogos eletrônicos (3 crianças);
- Piadas (2 crianças);
- Música (5 crianças);

- Preconceito e *bullying* (2 crianças).

Ela listou também os assuntos que não foram selecionados:

- Receitas;
- Esportes;
- Dicas de estudo;
- Poesias;
- Escola;
- Contação de histórias.

Com esses dados expostos, a professora perguntou se os alunos gostariam de fazer uma espécie de repescagem. O tema *esportes* foi então resgatado, e as crianças decidiram anexá-lo ao tema piadas: “Podemos fazer piadas com esportes”, disseram ao anunciar a solução. Destacamos a importância do olhar orientador da professora nessa etapa de sistematização das temáticas e da oportunidade de revisão das escolhas, que permitiu às crianças perceber que um tema importante para elas não havia sido selecionado e a adaptação necessária para que todos se sentissem contemplados.

**Sensação de atividade não curricular:** Outro aspecto relevante foi a forma com que as ações do projeto Conexão Escola-Mundo foram integradas ao currículo da disciplina da Professora C - Língua Portuguesa. Ficou evidente que, com uma dinâmica diferente, os alunos não associavam o que acontecia ali com seu aprendizado curricular. Um exemplo disso foi quando um aluno perguntou se os pesquisadores do projeto frequentariam as aulas até o final do ano e, ao ouvirem que sim, comemorou: “UHULLLL, sem aula de Português!” (Protocolo de observação 20180926\_C\_Isabel, p. 1). No entanto, as atividades desenvolvidas provavam o contrário. Além de escreverem muito durante o projeto (roteiro dos *podcasts*, transcrição das entrevistas, entre outros), a professora fazia frequentes vínculos entre a produção deles e o conteúdo previsto para ensinar à turma turma, com a correção da produção dos alunos ou a discussão do gênero textual que eles trabalhariam naquele momento. Nas oficinas com os alunos de Jornalismo, por exemplo, estes enfatizavam a importância da redação em ordem direta nos textos para rádio e propunham exercícios de escrita na ordem direta e indireta, para as crianças perceberem a diferença.

**Empoderamento infantil:** É possível perceber na prática da professora uma preocupação constante com o fortalecimento dos espaços de expressão das crianças e a valorização de suas

falas (fator que, inclusive, foi a motivação da ação proposta). Entendemos como empoderamento aqui a ação consciente da professora para que os estudantes ocupassem a posição de sujeitos políticos no espaço, e não meramente de público das ações – perspectiva descrita por Fortunati (2014) como *poder para* (quando o detentor de poder faz o movimento de distribuição deste a demais agentes do processo). Em várias ocasiões, identificamos na fala da professora a expressão: “eu quero ouvir você”, para convidar um aluno a se colocar. Ela também problematizou com os estudantes o lugar de exclusão das crianças como atores políticos na sociedade (SARMENTO; FERNANDES; TOMÁS, 2007), como transcrevemos abaixo:

Professora C: Vocês já ouviram: As crianças pensam assim, as crianças sempre são assim...?

Aluno A: *A gente sabe quando as pessoas não nos ouvem.*

Aluno B: A maioria acha que as crianças não são inteligentes como os adultos. É um problema da nossa sociedade. Em casa, meu pai aprende comigo, mas não é sempre assim.

[Os alunos começam a relatar casos pessoais em casa.]

Professora C: Não vamos entrar na *vibe* terapia "minha mãe não me ouve".

[Outro aluno faz seu relato. Professora C pergunta se ele quer um abraço. Dá o abraço e em seguida pergunta o que está escrito no papel dele. Voltam para a atividade, cada um lê seu papel.] (Protocolo 20181001\_C\_Andrea, pp. 6-7, grifos nossos)

A garantia de espaço de fala para todos é outra constante da atuação da professora. Em uma atividade, depois que os alunos leram o que haviam escrito, a Professora C perguntou se todos já tinham falado. Ao responderem que não, ela buscou a aluna que ainda não havia participado. Se não fosse por essa intervenção, a estudante não seria ouvida, pois não se prontificou a falar. A Professora C pediu para todos fazerem silêncio para a colega ler. A menina havia escrito bastante. Ao final, disse: “Sabia que ela tinha muito a dizer.”

Vislumbramos nesse evento o empoderamento promovido pela professora em relação àqueles alunos que precisam da intervenção adulta para reivindicarem seu espaço de fala. O elogio ao final confirmou à aluna a relevância de sua participação no grupo.

A professora também tem uma preocupação frequente em não deixar que as crianças fiquem em uma posição passiva em relação aos membros do projeto e aos alunos do curso de Jornalismo, que em algumas ocasiões ministram oficinas às crianças. Às vezes com



pressa, eles não permitem às crianças fazerem intervenções, contar suas histórias. A professora, então, garante esse momento, com a tomada da palavra por ela, que goza de outro *status* com os universitários.

Outra categoria analisada também no Eixo 1 (Ética *hacker*) foi 1.2 *Conhecimento do código/lógica operativa das tecnologias utilizadas*. Aqui, analisamos a relação das crianças com as tecnologias e a mídia durante as ações. A partir do estudo dos momentos selecionados para observação, identificamos quatro fatores que merecem nosso aprofundamento:

- As diferenças observadas no processo de aprendizado técnico, a partir das mediações realizadas com os alunos;
- O efeito do sentir-se representado em um produto midiático para a autoconfiança das crianças;
- O deslumbramento delas com as habilidades dos alunos de Jornalismo, ao performar uma atuação semelhante às que elas assistem em veículos massivos;
- A desmistificação desse deslumbramento, a partir da compreensão de como é possível dominar as técnicas dos processos de criação de produtos midiáticos.

Em relação ao primeiro aspecto, observamos que, em muitos grupos, os alunos da disciplina Jornalismo Comunitário centralizaram o processo de edição e não permitiram muita participação às crianças. Nesses casos, elas estavam dispersas e não prestavam atenção à atuação dos alunos mais velhos. Voltavam a focar o interesse apenas no momento de ver o resultado do trabalho. Nos grupos em que os alunos do curso de Jornalismo souberam ou tiveram condições de envolver as crianças, o acompanhamento se deu com outra qualidade de interesse. Nesses grupos, observamos que as crianças estavam usando os fones de ouvido, para acompanhar os efeitos da edição, apertando a tecla *enter* após a aplicação dos comandos executados pelos graduandos, ou tentando operar o *software* elas mesmas, a partir da orientação dos oficinairos. Nesses casos, verificamos que os grupos tinham até três alunos.

Com a dispersão das crianças, os alunos de Jornalismo tiveram dificuldades para retomar sua atenção. Em um dos grupos, composto por cinco crianças, em que o processo foi bastante centralizado, as alunas passaram o tempo dançando e por vezes se perguntavam: "Ele já fez?".

O efeito que sentir-se representado em um produto midiático teve sobre as crianças foi muito evidente. O momento de escuta dos *podcasts* foi permeado por muita empolgação

da turma. Os alunos apontavam uns para os outros, adivinhando quem seria o dono da voz que ouviam. Um deles chegou a se morder de ansiedade ao se ouvir. Eles se parabenizavam, comentavam a performance do colega, se abraçavam, ao mesmo tempo em que pediam silêncio para poderem continuar escutando os demais. No momento da produção, também pudemos perceber essa manifestação sobre sentir-se importante. Em um grupo, composto apenas por meninas, elas adotaram uma postura ativa, imitando divas do cinema, para anunciar à turma que estavam saindo para gravar o áudio de seu *podcast*.

Outro indicador nesse sentido foi a confiança percebida nos alunos enquanto eles comemoravam o fato de que seus *podcasts* seriam reproduzidos no pátio da escola. “A gente vai mostrar no pátio”, repetiam. Nesse momento, os alunos também começaram a perguntar sobre as possibilidades de divulgação digital: queriam saber sobre os botões de compartilhamento da página em que os *podcasts* seriam hospedados. “Tem para o instagram?”, “Dá para mandar no WhatsApp?”.

Percebemos esse mesmo tipo de deslumbramento, que nos parece provocado por uma sensação de pertencimento, nas crianças, em relação aos alunos de Jornalismo, quando estes exibiam suas habilidades de locução, por exemplo. Quando liam notícias com entonação de repórter de rádio ou televisão, os alunos se agitavam: “Você vai ser repórter?”, “Você fala igual repórter”, “Por que você fala assim?”, “Era você lendo?”. Pudemos perceber o reconhecimento de padrões midiáticos por parte dos alunos e um certo encantamento por estarem perto de estudantes que sabem falar como um jornalista “de verdade”.

Confirmamos essa impressão pela fala da professora, que buscava desmistificar esse distanciamento entre as crianças e os estudantes da graduação: “Vocês gostaram, né? Que bom que ele fala assim. Ele está estudando para isso” (Protocolo 20180921\_C\_Isabel, página 2).

As atividades com os alunos do curso de Jornalismo, pouco a pouco, permitiram às crianças o vislumbre do impacto, no produto final, das escolhas feitas ao longo do processo editorial. Ao longo das oficinas, elas discutiram as diferenças na linguagem do rádio e da televisão. Os alunos do 5º ano comentavam o conteúdo apresentado, com suas próprias considerações.

- [na rádio] Eles explicam mais porque não dá para ver.
- Na TV, eles gravam a voz da pessoa falando (*off*).

- Na TV, a gente consegue exemplificar, faz uma imagem. Na rádio, a gente meio que tem que imaginar. (Protocolo 20181005\_C\_Natalia, p.3)

Eles também discutiram o impacto da elaboração de um roteiro no produto final:

As pessoas que têm o roteiro, elas leem tudo certinho e os que não tinham, eles tinham um assunto e falavam espontaneamente, e aí tinha várias pessoas falando ao mesmo tempo. (Protocolo 20181005\_C\_Natalia, p. 4)

Ao final do processo, os alunos, além de se interessarem pela divulgação digital de suas produções, quiseram discutir como se daria a gestão da hospedagem de seus trabalhos – o que nos mostra que eles entendem que existe uma dinâmica de armazenamento e gestão da informação. Queriam saber quem ficaria com a senha e se ela seria compartilhada com a turma. A pesquisadora Andrea Lapa, presente na ação, perguntou a opinião deles sobre o assunto. Percebemos pelas respostas que as crianças estavam mais preocupadas com possíveis alterações na página que viam prontas em sua frente, da qual se orgulhavam muito e comemoravam por exibir suas fotografias, do poderem, elas mesmas, fazer qualquer modificação. Ao final, concluíram que seria melhor ninguém ter a senha, para que não houvesse possibilidade de alguém “fazer bagunça” no ambiente. “Se alguém quiser mudar alguma coisa, é só pedir para a professora”, foi o consenso.

Eles se incomodaram, no entanto, com a possibilidade de o projeto ser repetido com os alunos do ano seguinte e dos novos *podcasts* que viessem a ser produzidos entrarem na página deles e, ainda, usar a mesma logo:

- Eu não quero que eles copiem [a logo].
- A gente só vai deixar se receber todos os créditos.
- É só a gente pegar os créditos e pronto: “Inspiração 5º ano”.

Poderíamos refletir sobre essa resistência dos alunos em compartilharem sua produção como uma falta de espírito *hacker*. Porém, acreditamos que há mais que isso nesse processo: percebemos que essa espécie de apego das crianças ao projeto está diretamente vinculada ao quanto ele representou a expressão da identidade e da unicidade daquele grupo, que, de forma intensa, vivenciou sua aparição para toda a escola. A nosso ver, todo o processo envolvido, concretizado em uma página disponível na internet, com suas produções e

fotografias, assim como a reprodução dos programas no pátio, conferiu aos alunos a tangencialidade almejada em relação a se fazer presente no espaço compartilhado da escola.

Por fim, cabe destacar que vislumbramos em eventos semelhantes aos aqui transcritos a importância, amplamente referendada e pesquisada no campo da mídia educação, da participação das crianças no fazer midiático, para sua compreensão de como se dá a construção das narrativas embedadas aos produtos que elas consomem.

Em outro eixo investigativo, observamos como se deu o aproveitamento pedagógico dos conflitos decorrentes da ação (Eixo 2: *Pedagogia do conflito*) – um de nossos pressupostos teóricos, que nos ensina a compreender os eventuais conflitos como oportunidades de problematização, superação de questões e desenvolvimento. Em uma das aulas, houve um desentendimento em um dos grupos. A Professora C insistiu em abordar o motivo da discordância. Perguntou se queriam voltar atrás na divisão dos grupos, ideia que foi recusada. Ajudou os alunos, então, a avançar com o trabalho. Mais tarde, eles voltaram a se desentender. Um deles resistia a participar da atividade e atrapalhava os demais. Ele lamentava estar naquela equipe e dizia ter sido obrigado a ficar com esse grupo. A professora então questionou, convidando-os à reflexão: “Por que vocês escolheram essa equipe?”. Mais uma vez, ela perguntou ao aluno descontente se ele gostaria de trocar de grupo e o alertou que, caso decidisse ficar, precisaria contribuir com a equipe. Dessa forma, a docente elevou o aluno à condição de responsável pelo desfecho da situação e por suas escolhas. Em vez de uma censura que estancasse o processo conflituoso, houve seu reconhecimento como elemento constitutivo do processo, o que, com a ação do adulto, levou a criança a fazer escolhas e superar a situação.

Na categoria 2.1 *Reflexão sobre quem está na categoria nós e quem está na categoria outros*, verificamos um momento de *ação docente para promoção do diálogo intercultural* (categoria 2.4). Ao grupo de Esportes, a professora solicitou que houvesse o mesmo número de entrevistados meninos e meninas e convidou as crianças a refletirem sobre relações de gênero no esporte:

À solicitação da professora, um aluno respondeu:

*Aluno: – Ah, prof, mas aí é difícil.*

*Professora C: Por que é difícil?*

*Aluno A: Não sei.*

*Aluno B: Porque os homens são machistas.*

A Professora C pergunta aos meninos, então, se ao jogar futebol eles passam a bola para as meninas.

*Aluno A: Apenas para a Aluna A.*

*Professora C: Aluna A, os meninos passam a bola para você?*

*Aluna A: Só um.*

A professora então sintetiza para o grupo: *Este é o desafio, incluir a voz de todos.* (protocolo 20181019\_C\_Natalia, pp. 3-4)

### 5.1.1 Notas sobre as descobertas no campo com as crianças

Temos, como pressuposto teórico de nosso trabalho, que as práticas de educação midiática, por meio da perspectiva de democracia radical (KELLNER; SHARE, 2008), são um elemento que deve integrar práticas de educação em direitos humanos na cultura digital. Em nosso trabalho, buscamos uma pedagogia inspirada na ética *hacker* (PRETTO, 2017), que, em consonância com a ideia de democracia radical, estabelece princípios como a apropriação crítica e criativa dos recursos de comunicação. O foco de nossa investigação, a educação que promove a ampliação da concepção de humanidade, é contemplado nesse campo empírico à medida que podemos observar os processos desencadeados na turma a partir da experiência de apropriação de um formato midiático, os *podcasts*, em uma prática que foi atravessada pela preocupação em promover um ambiente em que as crianças fossem alçadas à condição de sujeitos políticos (SARMENTO; FERNANDES; TOMÁS, 2007): autoras, participantes dos processos e portadoras de uma mensagem a ser levada ao coletivo em que estão inseridas, a escola.

Vislumbramos uma contribuição importante a esta pesquisa nas estratégias adotadas pela Professora C para a criação de um ambiente que permitisse a expressão das crianças, visto que entendemos que a configuração de um espaço de atuação que promova a autonomia e o protagonismo dos alunos é um pré-requisito para que os processos de educação para ampliação da concepção de humanidade possam ser travados.

Destacamos em nossa análise que a categoria que mais se sobressaiu foi a que observava a promoção da autonomia e participação e, dentro dela, alguns processos foram identificados, tais como: a informação aos alunos sobre todas as etapas do percurso; a abertura

da professora a erros eventualmente apontados pelos alunos; a necessidade de criação de vínculos pessoais; a reiteração do aspecto coletivo do projeto; o estabelecimento de condições para participação dos alunos; a inclusão dos movimentos percebidos junto às crianças para o planejamento das atividades; e a ação voluntária e consciente para a promoção do empoderamento infantil.

Na observação da apropriação crítica e criativa das TIC, verificamos a importância dos processos de mediação em que as crianças de fato participem, operando diretamente os *softwares* e equipamentos (o que exige um número diminuto de alunos por grupo). Percebemos também que o fazer midiático confere às crianças uma sensação de alçamento a uma outra dimensão de emissão de discursos, em que se sentem em evidência e fortalecidas. Pudemos compreender, ainda, o quanto os processos de mídia-educação fazem com que os alunos tomem consciência dos processos que interferem no resultado do produto criado e do quanto de intencionalidade há neles.

Ao longo da pesquisa com as crianças, encontramos a expressão de diferentes valores da ética dos *hackers* apresentados por Menezes (2018), a partir de Levy (1984) e Himanen (2001). Entre eles, destacamos:

- a) *Paixão*: expressa pela sensação de divertimento manifestada pelos alunos, em diversos momentos, seja pelo entusiasmo com a atividade, ou pelo entendimento de que não tiveram aulas de Língua Portuguesa durante o desenvolvimento do Projeto;
- b) *Cuidado*: manifestado pelo zelo dos alunos pelo caráter coletivo do projeto, o que implicava o respeito de uns com os outros e toda afetividade que atravessou a prática da professora;
- c) *Valor Social*: uma vez que, para as crianças, era fundamental que todos se apresentassem e confirmassem sua presença como um integrante daquele coletivo (aspecto percebido pela vontade deles de se apresentarem e de conhecerem as pesquisadoras que integravam as ações com a turma).

Mas, salvo quando a professora provocou uma reflexão no grupo de Esportes sobre machismo no futebol, não verificamos nessa ação a abordagem de temáticas relacionadas aos conteúdos de educação intercultural em direitos humanos, enfoque abordado em nosso segundo campo empírico, com alunos do ensino médio.

## 5.2 Junto aos adolescentes: os achados da pesquisa na turma de ensino médio

Nossa investigação com o ensino médio se deu a partir da exploração da ideia de *mimimi* – entendida por Berth (2019) como a reação sectária, identificada por Freire (1987), de parte das pessoas à revelação de estruturas de opressão nas redes sociais. A noção de *mimimi* é muito bem traduzida pela escritora Eliana Alves Cruz, em entrevista à Rede Globo na ocasião da celebração do Dia da Consciência Negra:

(...) essa expressão odiosa, que o Brasil inventou, ou seja, desqualificar a dor do outro, desqualificar tudo que as pessoas sofrem, é uma linguagem de redes sociais, mas que joga toda a questão por terra, todos os estudos por terra, toda a racionalidade por terra (...) (CRUZ, Eliana, 2019, n.p)

A escolha dos *mimimis* como eixo articulador da dinâmica que desenvolvemos parte, como bem salientou Cruz, das redes sociais da internet. A ideia veio de uma publicação que circulou no final de 2018 (momento em que realizávamos nosso planejamento para o ano seguinte).

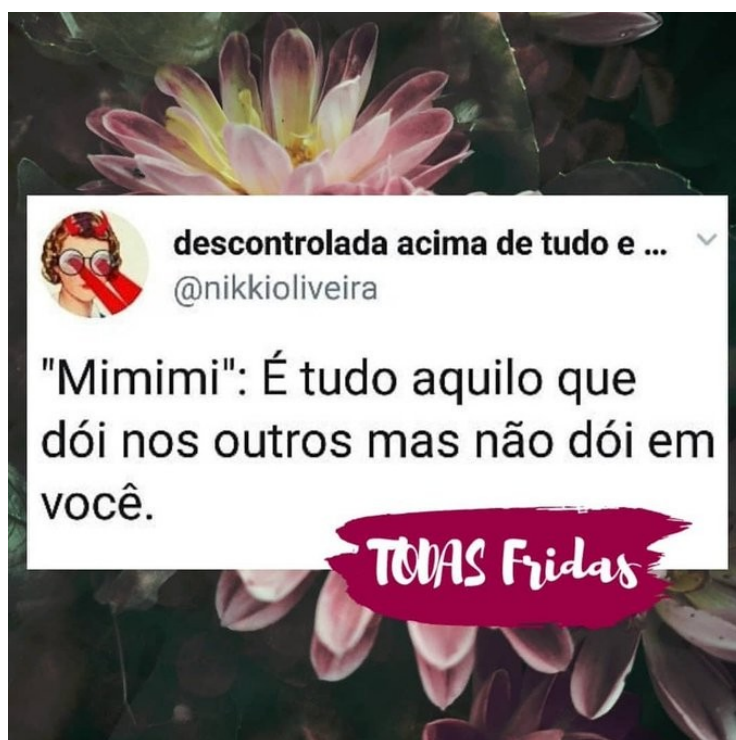


Figura 11: Reprodução de post publicado no perfil do coletivo feminista Todas Fridas, set./2018

Em um projeto que reflete sobre a educação em direitos humanos na cultura digital, consideramos que a provocação contida nesse *post* poderia catalisar processos importantes junto às turmas sobre a *dororidade*, que, inclusive, é um dos pressupostos teóricos deste trabalho. Assim, conforme percurso descrito em *Objeto empírico 2: Turma de ensino médio 2019* (p. 151) os alunos foram convidados a responder às perguntas “O que é *mimimi* para mim” e “O que é *mimimi* na internet?”. Nossa ideia com esse questionamento era aferir quais pautas eram lidas como irrelevantes por eles e quais eles percebiam que eram assim interpretadas nas redes sociais. Posteriormente, as respostas dos alunos foram avaliadas por eles mesmos, coletivamente, e algumas temáticas foram selecionadas para discussão. Esse processo, conforme descrito anteriormente, foi documentado em áudio e analisado a partir das categorias que formulamos com nosso referencial teórico. Na página seguinte, apresentamos os resultados encontrados.





Figura 12: Imagem gerada a partir das resposta a “O que é mimimi para mim?”



Figura 13: Imagem gerada a partir das resposta a “O que é mimimi na internet?”

As figuras na página anterior mostram as expressões mais recorrentes dentre as respostas dos alunos, por ordem de tamanho (maiores, mais recorrentes; menores, menos recorrentes), para cada um dos dois tipos de exemplos de *mimimi* solicitados. Elas foram geradas a partir de palavras-chave que atribuímos aos *mimimis* apontados, de forma que busca preservar os termos utilizados pelos estudantes. Na primeira imagem (Figura 12), onde estão as respostas sobre o que é um *mimimi* para os alunos, destacam-se principalmente os termos *racismo reverso* (racismo alegadamente sofrido por pessoas brancas) e *heterofobia* (preconceito em relação a pessoas heterossexuais). Já na segunda nuvem de palavras (Figura 13), onde pedimos que eles indicassem o que percebiam que era tratado como *mimimi* na internet, aparecem como mais frequentes os termos *feminismo*, *racismo*, *veganismo*, *depressão* e *homofobia*. Para elaborarmos estas imagens, transcrevemos todos os *mimimis* tal qual foram grafados pelos alunos e, em uma planilha, associamos cada um deles a uma temática, de forma a unificar sob uma mesma palavra aqueles que fossem relacionados. Em seguida, atribuímos palavras-chave aos *mimimis*, prioritariamente com termos utilizados pelos próprios alunos, para resumir a ideia apresentada, uma vez que muitos produziram frases e, finalmente, criamos formas de abreviar as palavras-chave sob uma única expressão, para podermos gerar as nuvens de palavras.

Nossa etapa de análise seguinte foi observar como se deu a composição das temáticas verificadas dentre as duas classes de *mimimis* e a quantidade de vezes que elas foram citadas pelos alunos.

Quadro 9: Sistematização das temáticas dos *mimimis* de “para mim” e “na internet”

Ordem	<i>Mimimi para mim</i>		<i>Mimimi na internet</i>	
	tema	quantidade	tema	quantidade
1 <sup>a</sup>	Aparência	6	Desigualdade de gênero	23
2 <sup>a</sup>	Discriminação racial	6	Saúde mental	22
3 <sup>a</sup>	Alimentação	3	Aparência	13
4 <sup>a</sup>	Desigualdade de gênero	3	Discriminação racial	13
5 <sup>a</sup>	Postura dos professores	3	Alimentação	10
6 <sup>a</sup>	Nojo	2	Questão LGBTQ+	8
7 <sup>a</sup>	Política	2	Política	4
8 <sup>a</sup>	Privilégios	2	Relação com a mídia	4
9 <sup>a</sup>	Questões LGBTQ+	2	Relacionamento	3
10 <sup>a</sup>	Regras de comportamento	2	Preconceito	2

11 <sup>a</sup>	Política	2	Preconceito social	2
12 <sup>a</sup>	Privilégios	2	Escolaridade/ empregabilidade	1
13 <sup>a</sup>	Aplicação de recursos públicos	1	Juventude	1
14 <sup>a</sup>	Cansaço	1	Meritocracia	1
15 <sup>a</sup>	Desculpa	1	Mobilização	1
16 <sup>a</sup>	Falta de tempo	1	Privilégio	1
17 <sup>a</sup>	Infância	1	Violência	1
18 <sup>a</sup>	Meritocracia	1	--	--
19 <sup>a</sup>	Piada	1	--	--
20 <sup>a</sup>	Política econômica	1	--	--
21 <sup>a</sup>	Preconceito	1	--	--
22 <sup>a</sup>	Preconceito social	1	--	--
23 <sup>a</sup>	Seletividade	1	--	--
24 <sup>a</sup>	Serviços domésticos	1	--	--
25 <sup>a</sup>	Vitimização (geral)	1	--	--

Verificamos que quatro das cinco principais temáticas eram recorrentes nas duas listagens: aparência, discriminação racial, alimentação e desigualdade de gênero. Foram apontadas em apenas um tipo de *mimimi* as temáticas *postura dos professores* (*mimimi* para mim) e *saúde mental* (*mimimi* na internet).

Quadro 10 Temáticas recorrentes nos *mimimis* “para mim” e “na internet”

#	Tema ( <i>mimimi</i> para mim)	Qtd.	Tema ( <i>mimimi</i> na internet)	Qtd.
1	Aparência	6	Desigualdade de gênero	23
2	Discriminação racial (racismo reverso)	6	Saúde mental	22
3	Alimentação	3	Aparência	13
4	Desigualdade de gênero	3	Discriminação racial (racismo)	13
5	Postura dos professores	3	Alimentação	10

Procedemos, então, com a análise do sentido atribuído pelos alunos a cada uma das palavras ou expressões, a partir da elaboração de planilhas comparativas para cada uma das temáticas. Encontramos para cada uma delas as seguintes palavras-chave mais atribuídas, em cada tipo de *mimimi*:

**Aparência**

	<b><i>Mimimi para mim</i></b>	<b><i>Mimimi na internet</i></b>
Palavra-chave mais recorrente	Reclamação masculina, aparência feminina	Gordofobia

**Discriminação racial**

	<b><i>Mimimi para mim</i></b>	<b><i>Mimimi na internet</i></b>
Palavra-chave mais recorrente	Racismo reverso	Racismo

**Alimentação**

	<b><i>Mimimi para mim</i></b>	<b><i>Mimimi na internet</i></b>
Palavra-chave mais recorrente	Recusar alimentos; comida saudável	Veganismo

**Desigualdade de gênero**

	<b><i>Mimimi para mim</i></b>	<b><i>Mimimi na internet</i></b>
Palavra-chave mais recorrente	Femismo	Feminismo

**Postura dos professores**

	<b><i>Mimimi para mim</i></b>
Palavra-chave mais recorrente	Reclamação do professor

**Saúde mental**

	<b><i>Mimimi na internet</i></b>
Palavra-chave mais recorrente	Depressão

A observação do sentido atribuído aos alunos aos dois tipos de *mimimi* nos permitiu concluir que:

- Há mais consenso em relação aos *mimimis* da internet: neles, encontramos menos variedade de sentido e mais quantidade de atribuições. O primeiro da lista de *mimimis* na internet tem quase quatro vezes mais entradas que na lista de *mimimis* para mim;
- *Mimimis na internet* dizem respeito a ideias que desafiam noções de igualdade (racismo, feminismo, homofobia), enquanto *mimimis para mim* dizem respeito a ideias que deslegitimam a defesa da igualdade (racismo reverso, negação do machismo);
- Algumas temáticas têm sentidos opostos em *mimimi para mim* e *para internet*: discriminação racial (racismo reverso/racismo); desigualdade de gênero (femismo/feminismo).

Quando transcrevemos os *mimimis*, evidenciamos aqueles que foram selecionados pelos alunos para discussão (em verde, os escolhidos na primeira etapa, e em vermelho, os preferidos na segunda). Percebemos, ao observá-los, que os alunos optaram por discutir tanto

*mimimis* que vinham da categoria “para mim” quanto da classificação “para a internet”, o que remeteu à ideia de Castells (2013) sobre o caráter híbrido do atual espaço público.

### **Mimimis selecionados**

Transcrevemos no quadro a seguir as escolhas dos alunos do ensino médio:

*Quadro 11: Mimimis escolhidos na primeira etapa de seleção*

<b>Mimimi para mim</b>	<b>Mimimi na internet</b>
Mimimi é dizer que machismo não existe	Feminismo
Meritocracia (bolinha verde - selecionado etapa #1)	Racismo
Quando, na sua maioria homens, reclamam de estrias, celulite e depilação da mulher (bolinha verde – selecionado etapa #01)	Veganismo
magrofobia	Feminicídio
Veganismo	Homofobia
Etiqueta	Gordofobia
Minha mãe só tomar água em copo de vidro	Veganismo (selecionado bolinha verde – etapa #01)
Ficar enchendo o saco depois de tomar alguma coisa no bico, como refrigerante	Baixa-autoestima (selecionado bolinha verde – etapa #01)
Professor ficar chateado porque alguém dormiu em sala	Veganismo (bolinha verde – selecionado etapa #1)
Reclamar de barriga cheia	Feminicídio (bolinha verde –selecionado etapa #1)
	Problemas psicológicos (bolinha verde – selecionado etapa #1)
	Ansiedade (bolinha verde – selecionado etapa #1)
	Feminismo (bolinha verde – selecionado etapa #1)
	Veganismo (bolinha verde – selecionado etapa #1; circulado de vermelho – selecionado etapa#2)
	Veganismo
	Feminismo
	<i>Bullying</i>
	Gordofobia (bolinha verde – selecionado etapa n.º 1)
	Depressão (bolinha verde – selecionado etapa n.º1)

*Quadro 12: mimimis escolhidos na segunda etapa de seleção*

<b>Mimimi pra mim</b>	<b>Mimimi na internet</b>
1. Liberalismo	4. Veganismo
2. <i>Mimimi</i> é quando as comunas da sala reclamam do Bonoro kkk	5. Feminismo
3. Uma pessoa branca achar que racismo reverso existe	6. Depressão
	7. Feminismo

Embora os alunos tenham selecionado mais *mimimis* vindos da internet na primeira etapa, houve equidade em relação aos dois tipos dentre os selecionados para discussão. Cabe, talvez, lembrar a dinâmica de escolha: no primeiro momento, contamos o número de papéis colocados na urna e os dividimos igualmente entre os grupos. Pedimos, então, que os alunos escolhessem três exemplos para discussão, sinalizando os preferidos com caneta verde. Levamos os papéis que continham *mimimis* selecionados para outro grupo e recolhemos os demais. Com novos três *mimimis* em mãos, os grupos foram solicitados a escolher apenas um. Desse processo resultaram:

- 3 selecionados a partir de *mimimi* para mim;
- 4 selecionados a partir *mimimi* na internet (um com tema repetido);
- 3 temáticas selecionadas a partir de *mimimi* para mim;
- 3 temáticas selecionadas a partir de *mimimi* na internet;
- 2 *mimimis* selecionados provenientes de temáticas que não figuraram entre as mais apontadas pelos alunos (1 e 2 , respectivamente vinculados às temáticas política econômica e política).

O processo de seleção dos *mimimis* foi gravado e analisado com nossas categorias extraídas da revisão de literatura. Essa análise nos permitiu identificar importantes espaços de possibilidade para observação dos processos que poderiam fundamentar a reflexão por nós pretendida, sobre as possibilidades de ampliação da concepção de humanidade a partir da educação em direitos humanos no contexto da cultura digital.

### **5.2.1 Descobertas do processo de seleção dos *mimimis***

A seleção dos *mimimis* aconteceu em 2 de abril de 2019, em duas aulas de 45 minutos distribuídas antes e depois do recreio, horário curricular da disciplina de Sociologia. A dinâmica da aula foi planejada em reunião de trabalho do projeto Conexão Escola-Mundo e descrita em roteiro (Anexo 2A) entregue a todos que participariam da ação (professores e

membros da pesquisa). Nela, os alunos foram divididos em trios e escolheram três *mimimis* que gostariam de debater com a turma. Em seguida, receberam os três selecionados por outro grupo, para escolherem um. Finalmente, deveriam discutir, com toda a turma, se alguém gostaria de incluir algum *mimimi* não selecionado. Ao fim desse processo, os alunos poderiam escolher em qual tema de discussão gostariam de se inscrever.

O momento de debate sobre a inclusão de um *mimimi* não selecionado, no entanto, foi ampliado pela professora durante a ação. Ela entendeu que, além de abrir aos alunos a possibilidade de inclusão de um tema, seria importante que toda a turma legitimasse a escolha de cada um dos *mimimis* selecionados. Por esse motivo, a segunda parte da aula foi ocupada por essa discussão, e o roteiro (que terminava com a elaboração do “Mapa da Empatia”) não foi concluído. A atividade prevista (elaboração do “Mapa da Empatia”) foi realizada, então, no primeiro período da aula seguinte, em 09/04/2019.

Toda a dinâmica de seleção foi registrada em gravadores de áudio colocados nas mesas de todos os grupos. Conforme descrito em nosso capítulo de percurso metodológico (capítulo III), os dados foram transcritos e analisados a partir das categorias extraídas de nossa revisão de literatura, processo que deu origem também à criação de novas categorias, essas encontradas nos dados. A fim de tornar a referência a elas, que serão mais frequentes a partir deste momento, optamos por abreviá-las desta forma:

*Quadro 13: Abreviação dos nomes das categorias de análise*

<b>Categoria completa</b>	<b>Abreviação</b>
<b>1. Ética hacker</b>	
Estratégias para garantia da autonomia e participação dos estudantes e de práticas democráticas em sala. Proposição do espaço/ação	Autonomia
Conhecimento do código/lógica operativa das tecnologias utilizadas	Conhecimento do código
<b>2. Pedagogia do conflito</b>	
Reflexão sobre quem está na categoria <i>nós</i> e quem está na categoria <i>outros</i>	Reflexão sobre <i>nós/eles</i>
Questionamento das próprias ideias	Questionamento das próprias ideias
Construção coletiva de consenso, diálogo intercultural (escuta, acolhimento)	Diálogo intercultural
Ação docente para promoção do diálogo intercultural	Ação docente
<b>3. Ampliação da concepção de humanidade</b>	

Empoderamento de minorias políticas (sobre elas mesmas, ou pelo "outro", a partir da tomada de consciência sobre a formação do discurso hegemônico)	Empoderamento
Modo de agir sobre o comum que se fundamenta na solidariedade, pluralidade e preocupação com as desigualdades sociais	Modo de agir sobre o comum
Ação consciente para transformação	Ação consciente
<b>4. Análise de dados</b>	
Alteração da proposta pelos estudantes	Alteração da proposta

A primeira constatação da análise desses dados (Etapa n.º 4 do Procedimento A de nosso desenho de pesquisa: Análise dos momentos-chave selecionados, busca por espaços de possibilidade) é que, na maioria das vezes, as passagens foram classificadas sob mais de uma categoria. Nas dez categorias observadas, houve *recorrência* de categorias da ordem de mais de dois terços das passagens em seis delas. Para nós, esse é um indicador importante sobre a integração dos processos observados. Assim, organizaremos a apresentação de nossa análise da seguinte forma:

- a) Observação da integração entre as categorias;
- b) Reflexão sobre os processos identificados em cada uma das categorias pesquisadas.

### 5.2.2 a) Integração identificada entre as categorias

A observação da associação de nossas categorias de análise nos forneceu alguns elementos importantes para fundamentarmos nossa reflexão sobre aquilo que emerge em um momento em que os estudantes debatem em grupo as dores que interpretam ou percebem que são lidas socialmente como *irrelevantes*.

A associação das categorias se mostrou ainda mais evidente entre as categorias do eixo *pedagogia do conflito*, o que sugere que as reflexões sobre alteridade, questionamento das próprias ideias, diálogo intercultural e ação docente para promoção do diálogo intercultural são processos complementares.

O quadro apresentado a seguir auxilia a verificação da relação entre as categorias. A partir de sua análise, percebemos que as intersecções mais frequentes são entre as



categorias dos Eixos 2 (*Pedagogia do conflito*) e 3 (*Ampliação da concepção de humanidade*). No Eixo 1 (*Ética hacker*), as únicas intersecções foram com as categorias *ação docente* (Eixo 02) e *alteração da proposta pelos estudantes* (formulada a partir da análise de dados).

Quadro 14: Categorias recorrentes no processo de seleção de mimimis

Eixo/ Categoria	Qtd. total	Qtd. recorrência	% total/ recorrência	Ética hacker		Pedagogia do conflito				Ampliação da concepção de humanidade			Análise de dados
				Autonomia	Conhecimento do código	Reflexão nós/eles	Quest. ideias	Dial. interc.	Ação docente	Empod.	Modo de agir	Ação consciente	Alteração da proposta
<b>Ética hacker</b>													
Autonomia	10	6	60%						6				
Conhecimento do código	2	2	100%										2
<b>Pedagogia do conflito</b>													
Reflexão sobre nós/eles	32	16	50%				1	12	4	12 (*1 anti- ex.)			4
Questionamento ideias	3	1	33%			1		1		1			
Diálogo intercultural	22	19	86%			12	1		6	6	1		5
Ação docente	27	13	48%	6		4		6		3		1	
<b>Ampliação da concepção de humanidade</b>													
Empoderamento	22 (*3 anti- exemplos)	18	81%			12	1	6	3		1		1
Modo de agir sobre o comum	2	2	100%					1		1			
Ação consciente	2	3	100%			1			1				
<b>Análise de dados</b>													
Alt. da proposta	18	13	72%		2	4		5		1			
<b>Total</b>	–	–	–	<b>6</b>	<b>2</b>	<b>34</b>	<b>3</b>	<b>31</b>	<b>20</b>	<b>23</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>12</b>

O Eixo *Pedagogia do conflito* também foi o mais recorrente entre as passagens classificadas nas categorias dos outros eixos. Foi o que verificamos com as categorias *autonomia* e *ação docente* (6 passagens recorrentes); *empoderamento* e *reflexões sobre nós/eles* (12); *empoderamento* e *diálogo intercultural* (6); *empoderamento* e *ação docente* (3). Também na categoria que surgiu da análise dos dados (*alteração da proposta pelos estudantes*), houve recorrência com as categorias de *Pedagogia do conflito* (*reflexões sobre nós/eles*, 4; *diálogo intercultural*, 5). Já concluímos, da simples constatação dessas recorrências, a importância da consideração dos processos advindos dos momentos em que elementos da *pedagogia do conflito* foram identificados.

Muitos questionamentos surgiram da análise da intersecção entre nossas categorias:

- O que significa o vínculo entre *autonomia* e *ação docente*? Se elas acontecem juntas em 60% das ocorrências de autonomia, como se articulam?;
- O que significa o fato de que *conhecimento do código* (categoria onde buscávamos a incorporação de questões relacionadas à estrutura midiática e tecnológica ao debate) aconteceu em apenas dois momentos e quando os estudantes estavam alterando a atividade?;
- Por que houve tão poucos momentos em que os estudantes questionaram as próprias ideias?;
- De que forma o *diálogo intercultural* aconteceu em momentos de *alteração da proposta pelos estudantes* ou seja, naqueles momentos que os estudantes não agiram de acordo com a intencionalidade da proposta?;
- Como a *ação docente* promoveu o *empoderamento de minorias*?

Esses questionamentos nos levaram a coletar elementos sobre a relação entre as categorias citadas, para serem observados mais tarde, em conjunto com outras etapas da análise aqui pretendida, para que possam ser respondidos ou problematizados em maior profundidade.

Para refletir sobre o vínculo entre *autonomia* e *ação docente*, recuperamos as passagens em que as duas categorias foram atribuídas. Verificamos que todas elas se referem ao processo da Professora B em ampliar o momento de legitimação dos temas selecionados pelos estudantes, ou seja, um momento em que de forma autônoma e diferente daquela prevista no roteiro de atividade, a professora alterou a rotina da aula para aumentar a participação de seus alunos sobre o processo. Uma de suas falas foi:

Como grupo, em grupo, vocês discutam esses seis temas. Dentre esses que apareceram, algum desses poderia sair? Ou algum poderia ser agrupado? Por exemplo, a gente poderia agrupar depressão com racismo? Não só agrupar, mas [discutir se] todos são relevantes. Dentro desses temas, algum

vocês acham que [algum] é irrelevante? (transcrição em 2\_20190402\_grupo01)

Nos grupos, separadamente, ela seguiu reforçando a ideia da importância da confirmação dos alunos em relação aos temas escolhidos:

[Professora B passa na mesa e pergunta como está a discussão. Diz que as alunas podem manter os seis temas.] "A gente só quer que vocês legitimem a importância dos seis, ou não". (idem)

No momento da socialização da discussão, ela reforçou:

Nós não precisamos retirar nenhum, os seis podem se manter. Eu só quero legitimar essa escolha com a maioria dos alunos. (idem)

Esse processo também foi permeado pela ênfase da professora à importância da fala dos alunos, assim como do reconhecimento da própria incerteza acerca de uma temática sugerida pelo grupo:

Xiiii...Deixa eu ouvir a *Aluna A*! Vamos lá? A gente precisa ouvir a opinião do colega, que é pra gente formar a nossa, por exemplo. Eu estou perguntando por que retirar ou por que deixar, *eu não tenho opinião formada, então gostaria de ouvir a opinião de vocês.*" (transcrição em 2\_20190402\_grupo03 – grifos nossos)

Percebemos, portanto, alguns elementos importantes encontrados na análise da inter-relação entre *autonomia* e *ação docente* (para a promoção do diálogo intercultural): i) a intencionalidade da professora em desejar a legitimação dos temas pelos estudantes e a institucionalização de um espaço para isso na aula; ii) a revelação do próprio desconhecimento ou incerteza sobre uma questão.

Em relação ao nosso próximo questionamento, a respeito de *conhecimento do código* ter aparecido em duas ocorrências em recorrência com *alteração da proposta pelos estudantes*, verificamos que a menção a questões estruturais sobre mídia e tecnologia se deu por meio da repetição de padrões da narrativa da mídia hegemônica pelos alunos, em momentos em que, alterando o que lhes foi pedido, interagiram, em tom de brincadeira, com o gravador utilizado para a coleta dos dados.

Esses momentos aconteceram em um mesmo grupo, no qual um dos alunos interagiu com o gravador que faz a coleta dos dados, como se fosse um âncora de telejornal. Em uma conversa que ele registra no gravador o que está acontecendo na aula, por exemplo:

[Aluno retorna e conta para os colegas que as meninas os chamaram de Bolsominion<sup>51</sup>]. Ironiza: "Foi uma crítica bastante construtiva, realmente o Brasil precisa de argumentos como esse." [Fala como se estivesse imitando um repórter conversando com o âncora] (transcrição 2\_20190402\_grupo2)

Nos momentos que classificamos em *conhecimento do código*, o aluno reproduz em suas intervenções com o gravador elementos de telejornal, como vinhetas e passagens de bloco: “*Depois do recreio a gente volta com este telejornal.*”

Sobre os momentos em que os alunos questionaram as próprias ideias, verificamos que em dois deles não houve interrelação com outras categorias. Foram estes os questionamentos mais simplórios: em um deles, o aluno apenas perguntava como o grupo se posicionaria coletivamente em relação à questão; no outro, uma aluna comentava as dificuldades que enfrentaria para se tornar vegana no futuro e se perguntava se deveria se contentar em ser apenas vegetariana. Mas, na passagem em que houve inter-relação com *reflexão sobre nós/eles*, *diálogo intercultural* e *empoderamento de minorias*, encontramos alguns elementos importantes para o desenvolvimento de nossa análise. O diálogo transcrito abaixo aconteceu enquanto as alunas escolhiam entre os temas *gordofobia* (preconceito contra pessoas gordas) e *feminismo*:

Aluna A - Gordofobia ou feminismo?

Aluna B - Feminismo...

Aluna C - Ahhh, assunto batido. Ninguém vai problematizar feminismo. *Todo mundo vai ter medo de falar*. Sabe que tem feminista na sala, vai ser chato pra caramba. Alguém vai falar assim: Ah, eu acho que feminismo é *mimimi*? Ninguém vai falar.

Aluna B - Vamos pensar o que falaríamos de cada um...

Aluna C - Gordofobia é massa porque...

Aluna B - Depressão...

(inaudível)

Aluna B - Vocês não acreditam que tem gordofobia aqui?

---

51 Forma pejorativa de se referir a apoiadores entusiasmados do presidente da República, Jair Bolsonaro. Deriva do filme de animação computadorizada *Minions*, produzido pela Illumination Entertainment e lançado no ano de 2015, em que os personagens são seres pequenos que têm adoração por grandes vilões.

Aluna A - Mas tem gente que é bem zoada por ser palito...

Aluna B - Amiga, amiga [pedindo atenção para sua fala], mas quando ela vai procurar uma vaga de emprego, alguém vai ter nojo dela na rua? Ninguém vai fazer isso... Ela tá dentro do padrão, não tem essa.

Aluna C - É bem diferente...

Aluna A - Eu não tô dizendo que é igual. Eu tô dizendo que também existe.

aluna B - Tem uma *youtuber* que eu conheço que é muito magra. *E ela falou que não existe magrofobia, ela falou.* (transcrição 2\_20190402\_grupo05 – grifos nossos)

O diálogo acima foi a primeira manifestação de algo que apareceria de forma muito explícita na discussão da turma sobre os temas selecionados: a interdição do debate sobre o tema *feminismo*, em razão de uma espécie de temor pela exposição de ideias contrárias a essa perspectiva. Outro elemento que também se fez marcante em nossa análise é a formação de opinião a partir de referências encontradas nas redes sociais da internet, neste caso, um canal de vídeos no site YouTube. A conclusão sobre a importância de elementos de outras categorias para complementar e enriquecer os processos de reflexão sobre os próprios questionamentos, por fim, nos convoca a uma reflexão: como tornar viável, a partir de nossa proposta pedagógica, que eles ocorram?

Outra questão que nos pareceu muito relevante foi a intersecção entre *diálogo intercultural* e *alteração da proposta pelos estudantes*. Ao verificarmos as passagens, percebemos que os exemplos encontrados não apresentavam situações de diálogo intercultural, mas sim de um pré-requisito para que ele ocorra: a expressão sincera do pensamento. No entanto, essa manifestação se dava entre os seus pares, aqueles com quem os alunos guardavam afinidade (os amigos com quem escolheram compor os grupos de discussão). A alteração da proposta se deu por meio de registros realizados em interações intencionais com o gravador e, nessas falas, os alunos revelavam o que de fato estavam pensando. As duas passagens abaixo são bastante ilustrativas:

- Aluno A (em tom irônico): Se vocês estiverem ouvindo isso, é porque *as comunistas da sala me mataram*. Fala pra minha mãe que eu amo ela. (transcrição 2\_20190402\_grupo2 – grifos nossos)
- Aluno A, ainda brincando de falar para o gravador: Muitos jovens no Brasil são julgados por votar no Bolsonaro. Há muitos petistas no nosso Brasil. A

UFSC é uma bolha liberal. O Aluno B corre sério risco de morte porque ele é militante de extrema direita. Na nossa sociedade, isso é muito perigoso. (idem)

As falas dos alunos demonstram uma cisão que existe na sala, que inclusive se retrata em um dos *mimimis* escolhidos para debate (*comunas* [alunas consideradas comunistas e feministas] *que reclamam do Bonoro* [Bolsonaro]). Os alunos revelam, por meio dessas falas, que sentem uma espécie de afronta a partir da fala das colegas, a quem chamam de *comunistas*. E sentem-se à vontade para expressar essa perspectiva de forma privada, mas sem deixar de registrá-la na gravação que, sabem, será ouvida pela pesquisadora.

Se essa expressão do pensamento sincero aconteceu dessa maneira, privada e fora da proposta da atividade, sem dúvida, ela nos convoca a pensar em nesse elemento tão importante para que o diálogo intercultural possa acontecer na prática pedagógica aqui almejada.

Por fim, a análise da recorrência entre as categorias nos convidou a pensar no vínculo entre a ação docente e o empoderamento de minorias. Verificamos que esse processo aconteceu por meio de questionamentos que a professora fez à turma, que, ao formular suas respostas a partir da provocação da professora, construiu um discurso em que a preocupação com grupos minoritários apareceu.

Um exemplo disso é quando a turma está debatendo, em conjunto, se deve ou não incluir o tema *feminismo* na atividade. Quando uma das alunas diz que acredita que os meninos da turma não respeitarão a opinião das meninas, porque esse seria um comportamento masculino, ela pergunta:

Professora B: Não aceitar a opinião não é uma característica de um gênero? Isso é natural ou é socialmente construído? (transcrição 2\_20190402\_grupo2)

Esse questionamento levou os alunos a discutirem padrões de comportamento aprendidos socialmente e como eles podem engendrar opressões.

A análise da integração entre as categorias nos trouxe alguns apontamentos iniciais, compartilhados até este momento, sobre o processo. Vislumbramos, principalmente, a complementariedade entre essas categorias e o quanto a presença de muitas delas enriquece os momentos observados. Chamou-nos a atenção também a expressão sincera do pensamento

dos alunos em momentos de alteravam a proposta, principalmente em relação a temas que eles tiveram dificuldade para socializar em grupo. Os dados também nos permitiram vislumbrar o temor acerca de alguns debates e a importância de espaços *on-line* de socialização para a formação da opinião dos alunos.

A abordagem dessas e de outras questões (que surgiram durante o momento seguinte de análise) se deu a partir das etapas n.º 5 e n.º 6 do Procedimento A de nosso desenho de pesquisa: descrição qualitativa dos momentos-chave (encontrados pela classificação em categorias); e sistematização de fenômenos e processos. Nelas, estudamos as passagens selecionadas e, a partir da observação dos processos identificados em cada uma delas, agrupamos os momentos estudados para análise e posterior descrição dos fenômenos encontrados, com vistas a amparar nossa reflexão sobre a educação em direitos humanos na cultura digital que seja capaz de promover a ampliação da concepção de humanidade.

#### **5.2.2 b) Processos e fenômenos encontrados na seleção de *mimimis***

Quando observamos o conjunto de passagens classificadas sob nossas categorias, percebemos que ele era caracterizado por processos que criaram subdivisões de nossos dados. A categoria *reflexão sobre nós/eles*, por exemplo, continha muitos momentos em que encontramos a estigmatização de grupos e evidências de uma cisão na turma, em relação a posicionamentos políticos e compreensões de mundo. Como já havíamos identificado a integração entre as categorias, com recorrência dos momentos selecionados em mais de uma delas, na maioria das vezes, compreendemos que esses processos atravessavam toda a nossa análise e, por isso, deveriam ser objeto de uma cuidadosa investigação.

Nos dedicamos, então, a descrever estes processos na planilha em que havíamos sistematizado os momentos selecionados em cada uma das categorias. Essa planilha, cabe lembrar, era organizada em abas referentes, cada uma, a uma das categorias de análise. Além da transcrição do texto do momento selecionado, o documento trazia informações sobre a fonte em que se deu o registro daquela passagem, as outras categorias que haviam sido atribuídas àquele trecho e comentários nossos às passagens, que constituíam uma pré-análise. Acrescentamos, então, uma nova coluna, em que nos dedicamos a descrever os processos percebidos naqueles momentos. Findo esse processo, observamos o conjunto dos processos descritos, buscando refletir, a partir deles, sobre nosso foco de investigação: a educação em direitos humanos na cultura digital que pode ampliar a concepção de humanidade.



Uma de nossas principais constatações foi sobre a importância de refletirmos, como campo da educação, sobre a necessidade de ampliação dos espaços de expressão dos alunos. Percebemos na gravação das conversas paralelas travadas por eles o quanto aqueles momentos traziam uma expressão verdadeira e autêntica daqueles sujeitos. Os momentos de *alteração da proposta pelos estudantes*, categoria que foi criada no momento da análise dos dados, nos mostrou o quanto esse espaço, aberto pelos alunos durante a prática, pode ser rico e revelador de caminhos para reflexões sobre uma educação que se constitua do encontro e que toque, tal como sugere Benevides (2007), corações e mentes.

Nesses momentos, os alunos lançavam mão de outras formas de expressão: narravam o que estava sendo discutido, em formato de telejornal, como se quisessem acrescentar notas pessoais à gravação; cantavam uma música para o gravador; ou entrevistavam os colegas, sobre assuntos relacionados à aula. O conteúdo dessas falas, em si, não era indispensável para a discussão que se travava, mas percebemos que nele os alunos se revelavam, estavam mais próximos uns dos outros. Porém, o faziam escondido, em notas registradas em voz baixa no gravador. Isso nos remeteu ao questionamento que já havíamos feito em relação ao Ciclo de 2018: Como atuar nessa camada em que expressões espontâneas e genuínas são produzidas?

Nos registros furtivos, também encontramos outros dados importantes. Percebemos que os alunos também se sentiram à vontade para revelar a real dimensão da cisão que estava presente na turma. Se na fala com a professora eles mencionavam a preocupação em relação a discutir alguns assuntos em grupo, nas notas pessoais as falas ganharam contornos mais explícitos. Além da passagem em que um aluno, por brincadeira, grava uma mensagem à mãe, dizendo que pode ser morto pelas colegas (já apresentada anteriormente), encontramos testemunhos como:

a) Aluno para o gravador: Eu queria fazer um *record* aqui: que nessa sala só tem *nazista* [fala nazista com ênfase].

Colegas próximos riem.

b) Aluno: Os nazistas querendo debater. Nazistas comunistas...

(transcrição 2\_20190402\_grupo4)

A professora trabalhou na criação desses espaços de expressão dos alunos, com a inclusão de uma etapa não prevista: de validação, pela turma, dos temas selecionados. Foi nesse momento que as falas furtivas foram registradas. Isso nos faz perceber o quanto que a

aparência da expressão dos alunos depende da iniciativa docente, em abrir espaços de fala que levem a outras expressões. Mas, ainda assim, permanece para nós o desafio de como atuar nesse lugar em que as falas mais genuínas aparecem.

A criação de uma etapa extra que ampliava a participação dos alunos na escolha dos temas a serem discutidos é um indicador de que a professora queria imprimir a perspectiva de todo o coletivo à atividade que seria desenvolvida. Sua postura, durante essa etapa da atividade, ampliou a possibilidade de que a turma, de fato, estivesse representada nas escolhas. Como já foi explorado na análise da intersecção entre as categorias *ação docente* e *autonomia*, a professora revelou ao grupo as próprias incertezas e enfatizou a importância da colocação dos alunos para que eles pudessem construir juntos um consenso.

Verificamos em diversos momentos o que chamamos de *institucionalização de espaço para participação ativa do aluno*, ou seja, a abertura de espaços formais durante a atividade que propiciassem a interferência da turma no processo travado. Cabe destacar, no entanto, que esses procedimentos não se caracterizavam por uma diluição da assimetria da relação professor-aluno. Muito pelo contrário: a professora reiterou diversas vezes sua responsabilidade pelo processo que propunha e pela garantia das condições para que ele acontecesse. Isso ficou bastante evidente quando a turma votou pela permanência/retirada do tema *feminismo*.

Aluno: Eu acho que tipo, se a gente vai debater, a gente não vai sair do lugar, sabe? Todo mundo vai dizer que é a favor, ninguém vai discordar, ninguém vai falar diferente ... ninguém aqui vai começar a ser machista...

Professora B: Mas eu tenho uma proposta de discussão de feminismo que talvez a gente nunca tenha abordado...

Aluno: [faz uma fala enrolada... com a ideia de que ninguém vai ser abertamente machista]

Professora B: Ninguém vai dizer “Eu sou machista” e ninguém vai dizer “Eu contra as mulheres que são feministas?”

Aluna: Ano passado um monte de gente fazia discursos machistas na minha sala...

[em conversa paralela] Lembra o Aluno Y? Ele falava toda hora que, se uma mulher foi espancada, quem disse que ela foi espancada?

Aluno: Conta momentos de discussão que já deram errado em turma.

Professora B: *Comigo, não. Eu nunca dei aula para vocês...*  
 Alguém quer defender a retirada do tema *feminismo*? Eu só posso garantir uma coisa: a gente pode sair do senso comum da discussão do feminismo.

Aluno: Daí pode ser.

Professora B: Isso eu posso *garantir* para vocês.

[Ninguém vota pela retirada do tema *feminismo*]

(transcrição 2\_20190402\_grupo1)

O comportamento da professora foi essencial para o enfrentamento de um problema que esteve muito evidente na turma: a interdição de alguns assuntos, em razão de experiências anteriores de discussão, em sala de aula ou não, e a divisão dos alunos em blocos com diferentes perspectivas de pensamento, principalmente em relação à política e à reivindicação de grupos politicamente minoritários. Um dos *mimimis* selecionados, inclusive, abordava essa cisão, e a discussão sobre sua manutenção ou não foi acalorada:

Professora B: O tema 1 [*Comunas que reclamam do Bonoro*], o *mimimi* é quando as *comunas* da sala reclamam do Bonoro, que é o nosso presidente, pelo o que eu entendi. Alguma equipe entendeu que esse tema não é importante pra gente debater em sala de aula?

Aluna A: Acho que não! Porque acho que são opiniões. Ninguém tem que ficar se metendo no que as pessoas acham!

Aluna B: Mas o debate é pra isso!

Aluno A: Eu acho que sim..

Aluno B: Eu acho que não, gente!

Aluno C: O polêmico é importante!

Professora B interfere: Essa posição é da Aluna A ou da equipe da Aluna A?

Aluna A: É minha!

Professora B: É da Aluna A, a visão não é da Aluna C, nem da Aluna D?

Aluna A: Não!

Professora B: Alguém que queira defender uma posição diferente da Aluna A?

Alunos se pronunciam:

– Eu acho que tem que debater porque vai agregar...

– Ah, eu acho que vai gerar muito debate...

– Ah que bom!!!! Isso que é o nome da aula, debate!

[Todos querem falar ao mesmo tempo]

Professora B chama a atenção e fala: A Aluna A defendeu a ideia dela, deixa a Aluna E defender a dela e depois vou voltar pra Aluna A de novo.

Aluna E: Não importa, eu também tenho a minha opinião e tu tem a tua, mas é importante fazer escolhas, [emitir] nossas opiniões e discutir sobre elas, entendeu? A gente não tá aqui pra mudar a tua opinião, a gente tá aqui pra debater por que tu acha isso, e por que eu acho isso, entendeu?

Aluna A: Sim, só que a gente pode ter a nossa opinião, só que tem meninos que não têm (ruídos)...

Professora B: Tá, peraí um pouquinho! Eu tô entendendo...a preocupação da Aluna A, oôô, galera [pedindo silêncio]! Pelo que eu entendi a preocupação da Aluna A não é com o tema em si, senão com a forma como as pessoas vão reagir ao discutir sobre o tema. *Com relação a isso, não se preocupa, estarei na sala de aula. Na minha sala de aula, eu garanto a todos o direito à voz, liberdade de expressão e pensamento, desde que não seja ofensivo a nenhum outro colega! Logo, não terá ofensas.* (transcrição 2\_20190402\_grupo2 – grifos nossos)

Verificamos aqui que a estratégia adotada pela professora para o enfrentamento da cisão se deu tanto por sua responsabilização frente ao processo como pelo estabelecimento de um vínculo de confiança com os alunos, ao demonstrar compreender os anseios do grupo e apresentar a ele sua proposta, em que tomava parte da ação para que os entraves pudessem ser enfrentados. Identificamos, também, na passagem transcrita acima, a educação em direitos humanos como uma prática pedagógica (LAPA, 2014), uma vez que se apresenta na forma com que a docente conduz a aula: ampliando espaços para a reflexão coletiva e garantindo o lugar da diversidade de pensamento respeitoso. Permeavam a prática da professora frases como:

a) Professora B: Pessoal, *a gente precisa ouvir a opinião do colega, até para formar a nossa*, pra pensar por que retirar, ou por que deixar. Eu não tenho opinião formada. (transcrição 2\_20190402\_grupo2 – grifos nossos)

b) Professora B: É fundamental que vocês manifestem a opinião de vocês. E mais do que isso: *é fundamental que vocês tenham a coragem de quando vocês perceberem que vocês têm a única visão de contraponto, vocês falarem, porque essa é a grande riqueza do debate.* O pensamento único não leva a lugar nenhum. Leva só a (inaudível) pensar

que não existe outra saída. (transcrição 2\_20190402\_grupo2 – grifos nossos)

Assim como a constante reafirmação de sua responsabilidade pelo processo e reiteração da importância da fala dos alunos, percebemos a afetividade como um elemento central da prática docente nesse processo. Essa forma de agir em relação à turma esteve evidente nos momentos em que foi preciso chamar a atenção do grupo para o restabelecimento do silêncio, fazer contrapontos a falas que geraram maior comoção e para reiterar a importância da existência da perspectiva dos alunos no debate. Ela se revelava por meio da manutenção do tom de voz baixo, da referência aos alunos sempre por seus nomes ou apelidos e pela demonstração de entusiasmo e envolvimento com a atividade e com as falas do grupo. O acionamento desses recursos de forma transversal na aula tornou evidente o vínculo entre a professora e a turma, assim como foi importante para diluir momentos em que os alunos mostraram impaciência com o processo ou resistência à atividade.

A indisposição do grupo com a proposta da aula foi registrada de forma explícita em apenas dois momentos no primeiro dia. Em um deles, uma aluna se mostrou irritada, em conversa paralela, quando a professora se dispôs a explicar em mais detalhes a ideia de um dos *mimimi* propostos (*liberalismo*). A manifestação de dúvidas de alguns alunos levou a docente a anunciar que faria uma breve explicação sobre a teoria liberal, antes de retomar a discussão. A fala da aluna denotava que aquilo era perda de tempo. O outro momento foi na seleção dos *mimimis*, em que uma aluna sugeriu que o grupo dissesse que simplesmente achava todos importantes para não ter que fazer a discussão. O entusiasmo dos colegas com a atividade, no entanto, fez com que a proposta dela não fosse levada em consideração, pois a frase dita em seguida já era sobre a possível relação entre dois dos *mimimis* que estavam no papel.

Identificamos também um momento em que pudemos perceber uma espécie de confusão de uma aluna com a ideia de autonomia da turma para realização da atividade. Ao não gostar da composição dos grupos que discutiriam os *mimimis*, muito embora todos tenham escolhido os temas que iriam discutir, a estudante comentou com uma colega:

Não é a gente que manda na aula? Não gostei. Odiei meu grupo.  
(transcrição 2\_20190402\_grupo2)

É importante registrar que, em nenhum momento, foi dito aos alunos que eles mandavam no espaço, mas as reiteraões frequentes sobre a importância da participação e perspectiva dos alunos no processo foram lidas desta maneira pela aluna. Ou seja, percebemos que houve uma confusão entre as noções de autonomia e anarquia.

De forma geral, os alunos estiveram envolvidos na proposta da atividade e pudemos encontrar momentos de debate intenso sobre os temas que seriam escolhidos:

- a) Aluna A: Feminismo  
 Aluna B: Meritocracia  
 Aluna A: O que a gente vai escolher? Feminismo ou meritocracia?  
 Aluna não identificada: Eu prefiro feminismo.  
 Aluna B: Meritocracia envolve feminismo.  
 Aluna C: É, meritocracia.  
 Aluna D: Eu prefiro feminismo.  
 Aluna não identificada: Eu prefiro meritocracia.  
 Aluna não identificada: O que tu prefere?  
 Aluna não identificada: Feminismo ganhou.  
 Aluna A: (em tom de reclamação) Meritocracia envolve feminismo, cara...  
 Aluna A: Como assim, cara, feminismo envolve feminismo.  
 Aluna B: Mas não inclui meritocracia... ai, que pena que não ganhou.  
 Aluna não identificada fala pro iPad: Apenas por votação, ganhou feminismo.  
 Aluna B fala pro iPad: Meu grupo acha que [discutir] meritocracia é inútil.  
 Aluna não identificada responde: Apenas porque somos mulheres.  
 Aluna B insiste: Meritocracia envolve feminismo. (transcrição 2\_20190402\_grupo2 )
- b) Professora B: Amores, atenção aqui. Assim que vocês forem terminando de copiar, nós gostaríamos que, como grupo, vocês discutissem esses seis temas e vissem, diante dos seis temas que apareceram, se há algum que vocês acham que poderia sair. [Algum] Que não é relevante? Ou algum que poderia ser agrupado...  
 Aluna A: Tu não acha que liberalismo devia ser banido?  
 Aluna B: Eu acho a ideia do liberalismo bem legal, na verdade! O conceito do liberalismo é bem legal. Não acho que deva ser banido, tá ligado? Acho que, se as pessoas fossem melhores, daria certo. (transcrição 2\_20190402\_grupo2)

Também verificamos que, em outros grupos, os alunos estiveram dispersos, fizeram suas escolhas rapidamente e usaram o tempo restante para interagir com alunos de outros grupos, participando de suas discussões (ou as interrompendo). Isso pôde ser percebido em duas gravações, que tinham muitos momentos de ruído ambiente, sem falas dos membros do grupo. Suas vozes puderam ser encontradas nas gravações de outras equipes, de forma que, inclusive, nos confundiu no momento de transcrição em relação a quem compunha de fato aquele trio. A identificação das vozes dos alunos foi um de nossos maiores desafios metodológicos, pois sem a imagem o reconhecimento dos jovens se tornou mais complexo. No entanto, optamos por não fazer os registros em vídeo, pois a professora nos alertou que isso poderia comprometer a espontaneidade deles.

Cabe neste momento de análise aprofundar a percepção que tivemos ainda em relação a duas temáticas: as manifestações que configuravam um estado de cisão na turma; e a alusão a elementos da cultura digital no repertório argumentativo dos alunos, ou no modo de expressão deles (uso de memes, gírias, etc)

A cisão, sem dúvida, é uma conjuntura bastante marcante desse grupo. Como já aventamos, trata-se, provavelmente, de uma reprodução do quadro encontrado no espaço público, que também tem sido caracterizado pelo acirramento do debate político. A consideração dessa divisão é fundamental para nossa análise, pois estará presente de forma muito acentuada nas discussões travadas na aula seguinte, quando os alunos debatem, de fato, os assuntos selecionados.

No primeiro dia da atividade, ela já estava presente e se manifestava, principalmente, pela estigmatização das pessoas que se filiavam a diferentes formas de pensamento (14 momentos identificados) e também do próprio coletivo (cinco ocorrências), a partir de falas que sinalizavam que o debate não seria possível naquela turma em razão de sua composição (*aqui só tem nazistas, comunistas, machistas, entre outros*). Recuperamos algumas passagens, a fim de ilustrar o desafio apresentado por essa conjuntura:

- a) Na hora da separação dos grupos, ao final da aula, os alunos analisam quem ficou em cada tema e comentam sobre um colega:
  - O Aluno Z é *bolsominion*.
  - Não, não é, tenho certeza de que não é.

- b) Aluno X: Quem não botou [escolheu o tema] 3 [feminismo] é machista. Aqui só tem homem feminista [irônico]. Sou homem feminista, vai

encarar? [Irônico. Esta fala é um meme. Ela será muito evocada por este aluno no debate da aula seguinte].

c) O Aluno X é um liberal que gosta de Naruto (desenho animado infantil). Esse é o novo xingamento dele.

d) Rindo, alunos comentam sobre um colega, frequentemente acusado de ser machista, que se inscreveu no grupo que vai discutir *feminismo*:

– O Aluno X é feminista, hahahahaha. (transcrição 2\_20190402\_grupo3)

Referências à cultura digital também apareceram no primeiro dia da ação, mas puderam ser percebidas com maior ênfase na aula seguinte, quando os alunos tiveram mais tempo para debater entre eles que no dia da seleção dos *mimimis*. Nesse dia, a aula foi dividida em um momento em grupo (discussão nos trios) e em outro com participação da professora (debate final, de confirmação dos temas). Na outra semana, os dois períodos foram ocupados com discussões em grupo (elaboração do “Mapa da Empatia”, no primeiro período, e realização da dinâmica “World Café”, no segundo). Ainda assim, encontramos passagens em que a menção a elementos encontrados nos espaços *on-line* de socialização foi bastante evidente.

Em uma dessas passagens, verificamos o que vem sendo chamado de “cultura do cancelamento”. Muito recente para já ser elaborada pela academia, ela se dá pela prática de ataques massivos a pessoas que fizeram pronunciamentos ou tiveram práticas condenadas por um grupo na internet. Uma reportagem publicada pelo portal Nexo explica<sup>52</sup>:

Além dos seus usos mais tradicionais – como deixar de assinar um serviço ou desmarcar um compromisso agendado –, o verbo “cancelar” tem sido empregado com frequência, recentemente, para pessoas. O ato de cancelar alguém costuma ser aplicado a figuras públicas que tenham feito ou dito algo considerado condenável, ofensivo ou preconceituoso.

São inúmeros os exemplos de cancelados, e a lista aumenta a cada semana. O cancelamento é primeiramente decretado numa rede social, onde gera uma onda de críticas e comentários. Depois estampa manchetes e, normalmente, é seguido de uma retratação do cancelado, que pode ou não ser acatada por seus críticos.

---

52 NEXO. 01/11/2019. Quais os efeitos da cultura do cancelamento.

<https://www.nexojournal.com.br/expresso/2019/11/01/Quais-os-efeitos-da-cultura-do-cancelamento>.



Essa sugestão de apagamento de pessoas e ideias apareceu em um dos debates, quando uma aluna defendeu que o veganismo não deveria existir. Percebemos o vínculo com a *cultura do cancelamento* nessa fala, pois ela implica uma total falta de consideração por uma forma de viver. Ela chega ao extremo de negar o direito à própria existência dessa perspectiva. A *cultura do cancelamento*, como um todo, nos faz refletir sobre ela como uma manifestação da dificuldade extrema das pessoas em conviver com aquilo com o qual discordam. A prática tem se estendido para manifestações diversas do pensamento. Um caso recente foi o ataque sofrido pela ativista feminista e negra Stephanie Ribeiro, que escreveu no Twitter sobre não se sentir contemplada pela perspectiva feminista do filme “*Mulher-Maravilha*”. Na ocasião, até mesmo seguidoras que concordaram com sua perspectiva relataram que precisaram bloquear usuários que deferiram ofensas contra elas.

Percebemos, ainda, elementos da cultura digital em momentos em que os alunos citam conteúdos de personalidades que seguem, para defender seus pontos de vista, ou, sem mesmo citar nenhum canal ou perfil das redes, alinham sua argumentação a perspectivas defendidas por grupos que sustentam uma posição na internet. Foi exemplo disso a definição de racismo reverso fornecida por um dos alunos, que ecoou a fala de ativistas negros nas redes sociais.

### 5.2.3 Descobertas do processo de discussão dos *mimimis*

A aula do dia 2 de abril de 2019 terminou com a inscrição voluntária dos alunos nos temas que foram mantidos para discussão, após a rodada de validação proposta pela Professora B. Da seleção inicial, o tema *liberalismo* foi suprimido, de forma que permaneceram: *depressão*; *racismo reverso*; *feminismo*; *veganismo*; e *comunas que reclamam do Bonoro*.

Ninguém se inscreveu em *veganismo* e quase metade da turma escolheu *Comunas que reclamam do Bonoro* (quatro meninos e oito meninas). Assim, este grupo foi dividido em três equipes, que fariam a discussão do mesmo tema. A professora quis separar os alunos que normalmente trabalham juntos e adotou como critério para formação das equipes a separação por ordem de inscrição no tema. Dessa forma, os estudantes não escolheram com quem discutir, tampouco a composição se deu arbitrariamente pela professora.

Foram desenvolvidos, então, três “Mapas da Empatia” com o tema *Comunas que reclamam do Bonoro*; um sobre *feminismo*; um sobre *racismo* e outro sobre *depressão*. Como nosso tema de pesquisa é a educação que amplia a concepção de humanidade, selecionamos para análise os mapas que continham mais possibilidades de diálogo intercultural, ou seja, maior intercâmbio de ideias diferentes e dissonantes. Para nós, esse tipo de interação é um pré-requisito para a educação que almejamos, pois, como verificamos em nossa revisão de literatura, esperávamos que essa interação pudesse levar os alunos a refletir, ouvir uns aos outros e tensionar concepções preestabelecidas. Essa perspectiva, para nós, não implica a compreensão de todas as falas como igualmente importantes ou legítimas acerca da construção de uma concepção ampliada de direitos humanos. Não teria nenhuma contribuição formativa, por exemplo, a expressão de ideias segregadoras ou questionadoras de direitos reivindicados por minorias políticas. No entanto, ao compreender o diálogo intercultural como importante recurso pedagógico, estamos defendendo a relevância de essas questões serem evidenciadas, para que, uma vez identificadas, possam ser objeto de atuação docente.

Nosso critério, então, foi avaliar se nas equipes havia membros que: a) pertenciam a perspectivas antagônicas em relação ao tema; b) declaradamente ou notoriamente não se vinculavam ao tema retratado (em razão do potencial exercício de alteridade da atividade).

Assim, selecionamos para análise: dois grupos do tema *Comunas que reclamam do Bonoro* – um composto por dois meninos<sup>53</sup> declaradamente apoiadores do presidente e duas meninas identificadas pela turma como comunistas e feministas (*comunas*) e outro formado por uma menina considerada *comuna*, duas meninas que não integram o grupo de alunas lido como comunistas e feministas, além de um menino que não se reconhece como adepto às ideias de Bolsonaro; a equipe que discutiu *racismo*, composto por quatro meninas brancas e uma menina negra; e um grupo de quatro meninos, frequentemente apontados como machistas no processo de seleção dos *mimimis*, que optaram por discutir o tema feminismo.

De todos eles, à exceção do grupo que debateu *racismo*, analisamos o áudio do processo de elaboração do “Mapa da Empatia”<sup>54</sup> e da atividade “Word Café” (momento em que membros de outras equipes se juntam a um integrante do grupo original para conhecer o produto da discussão, o mapa, e tecer considerações sobre ele). Não analisamos o momento de “World Café” do Mapa sobre *racismo*, pois entendemos que, sem poder identificar o

---

53 Um dos meninos não fez parte formalmente do grupo; integrava o debate sobre *feminismo*. Mas fez muitas participações na discussão, de forma que consideramos que sua presença deu equidade à composição do grupo: dois meninos pró-Bolsonaro e duas meninas contrárias.

54 Os mapas elaborados pelos alunos estão disponíveis nos anexos 6A, 6B, 6C e 6D.

momento em que os alunos negros se pronunciavam, uma limitação do formato escolhido para registro, nossa análise perderia sentido. Dessa forma, constitui nosso *corpus* de dados nesta etapa da análise:

Quadro 15: *Corpus de dados do segundo dia da ação junto ao ensino médio*

Tema	Composição do grupo	Material analisado	Potencial vislumbrado
a) Comunas que reclamam do Bonoro 01	Dois meninos considerados pró-Bolsonaro e duas meninas consideradas <i>comunas</i> .	Elaboração do mapa da empatia; Discussão em “World Café”.	Diálogo intercultural
b) Comunas que reclamam do Bonoro 02	Menino que se identifica como neutro no debate político; duas meninas não identificadas como <i>comunas</i> ; uma menina tida como <i>comuna</i> .	Elaboração do “Mapa da Empatia” Discussão em “World Café”.	Exercício de alteridade, pois o grupo escolheu fazer o “Mapa da Empatia”, em relação aos dois papéis: <i>comunas</i> e <i>Bonoro</i> .
c) Racismo reverso	Quatro meninas brancas e uma menina negra.	Elaboração do “Mapa da Empatia”.	Diálogo intercultural e empoderamento de minorias
d) Feminismo	Quatro meninos considerados machistas pela turma.	Elaboração do “Mapa da Empatia: Discussão em “World Café”.	Exercício de alteridade

Alguns aspectos sobre a composição dos grupos chamaram nossa atenção e nos deixaram alerta para as etapas seguintes de análise. Entre elas, o fato de apenas uma dos três alunos negros da sala ter escolhido debater o tema *racismo*; a ausência de meninas para debater *feminismo* com os alunos apontados como machistas pelo grupo; e a participação de um dos alunos em dois grupos distintos (*feminismo* e *comunas que reclamam do Bonoro*).

A orientação para o desenvolvimento da atividade foi assim apresentada:

Professora B: Esse “Mapa da empatia” [diz mostrando o mapa a ser preenchido]... Vocês já sabem a diferença entre empatia e afinidade, que a gente discutiu em sala, né? Empatia é quando você faz esse exercício de se colocar no lugar do outro no que diz respeito às emoções, não necessariamente numa situação de conflito. Então, o que eu quero que vocês façam no “Mapa da Empatia”? Vocês vão se colocar no lugar de quem recebe, ou discute ou é agredido pela mensagem que vocês escolheram.

A observação dos mapas nos permitiu, à primeira vista, verificar que os alunos realizaram o trabalho solicitado pela professora. Tanto na etapa de elaboração como de discussão, quando os registros foram feitos com outra cor, é possível perceber que a proposta de se colocar no lugar dos alvos dos *mimimis* a serem debatido foi desenvolvida pelos estudantes. Porém, não com o mesmo grau de profundidade.

No Mapa A, notamos que a produção original do grupo (a lápis) foi pouco descritiva: utilizou-se de palavras únicas ou expressões curtas, no lugar de textos que aprofundassem a ideia proposta: intolerância, ódio, preconceito, se sente intimidada. Em “O que ouve?”, os alunos escolheram expressões frequentemente utilizadas em discussões de cunho político, que se tornaram uma espécie de refrão, como “Vai pra Cuba” e “Melhor jair [primerio nome do presidente] se acostumando”. O grupo também trouxe para o mapa eventos recentes registrados em redes sociais. É o caso da expressão “Xixi na cara deles” (campo O que fala e faz?), que, conforme explicam no áudio analisado, foi incorporado ao trabalho em razão do vídeo compartilhado na conta do presidente da República no Twitter, na ocasião do carnaval de 2019. Nele, dois artistas faziam uma performance que simulava a prática sexual denominada *golden shower*, quando um parceiro urina sobre o outro. No texto da postagem, Bolsonaro se referiu ao episódio como algo que estava se tornando comum nos blocos de rua pelo país.

No momento da dinâmica “World Café”, alunas se sentiram incomodadas com esta expressão e também com outra (“Feto na cara deles”). Perguntaram para a professora se poderiam suprimi-las. Ao se inteirarem de que não, optaram por registrar a insatisfação com pontos de interrogação. Na fala das alunas, fica claro que o motivo do desagrado foi a exacerbação do estereótipo da mulher feminista. Ao longo da análise do processo de elaboração dos mapas, da qual trataremos mais adiante, verificamos muitas passagens em que os alunos exploram estereótipos em relação aos alvos dos *mimimis*.

No mapa do Grupo B, os alunos trabalharam a perspectiva dos dois segmentos envolvidos no tema *Comunas que reclamam do Bonoro*: as mulheres lidas como feministas, comunistas e contrárias às ideias do presidente e dos apoiadores de Bolsonaro. Eles buscaram descrever o sentimento de ambos, a partir do quadro de acirramento do debate político. Entre as dores dos *minions* (diminutivo de *bolsominion*), mencionaram a acusação de ser fascista, em razão de seu posicionamento político. Das *comunas*, lembraram do menosprezo às suas

opiniões, quando essas são confinadas a um estereótipo. É importante lembrar que no grupo havia uma menina que está entre as alunas referidas pela turma como *comuna* e um aluno que se apresentava como neutro, mas durante todo o trabalho faz uma espécie de defesa dos apoiadores do presidente em relação à falas que os generalizam.

No mapa C, as alunas descrevem os sentimentos de uma pessoa negra ao ser vítima de preconceito e enumeram uma série de frases e comportamentos racistas. Destacam-se: a vinculação do preconceito racial ao preconceito de classe; a associação de pessoas negras a práticas criminosas; comentários depreciativos a traços fenotípicos da população negra; a interdição de direitos a pessoas negras; a violência estatal sofrida por esse grupo; e estratégias de pessoas brancas para esvaziar a discussão sobre o racismo, como alegar que também são vítimas de preconceito racial, ou que não reproduzem comportamentos racistas, mesmo imersas em uma sociedade que tem a discriminação racial como eixo constitutivo. Também encontramos referência a uma notícia recente à época de um caso em uma rede de lanchonetes, em que uma cliente branca destratou um funcionário negro.

É interessante perceber que os relatos são feitos em primeira pessoa, ou seja, há uma identificação mais próxima com os sujeitos descritos como alvos daquela temática. Percebe-se ainda que há uma complementação, também em primeira pessoa, incluída ao material na dinâmica “World Café”. Sabendo que o uso de cores diferentes no papel resulta desses dois momentos diferentes da aula (elaboração do Mapa e “World Café”), o trabalho parece um diálogo entre pessoas que se encontraram em sua dor.

No mapa D, em que meninos citados pela turma como machistas realizam um exercício de empatia com uma estudante considerada feminista, verificamos que os alunos compuseram a atividade com ideias um tanto quanto superficiais. Por exemplo, no campo “O que vê?”, eles responderam desigualdade de gênero, feminicídio, sociedade patriarcal e mundo machista – sem fundamentar como percebem que essas questões se efetivam no mundo. Dentre os mapas analisados, esse foi o único com mais inscrições realizadas na etapa do “World Café” que na de elaboração.

O conteúdo do mapa, embora esteja vinculado a uma perspectiva que demonstre a existência da desigualdade de gênero, não explicita como ela acontece. A análise do áudio capturado durante o processo em que os alunos trabalhavam nos explica porquê. Enquanto estavam apenas entre eles, os alunos pouco discutiram a temática. Além disso, fizeram piadas e comentários que minimizavam a necessidade de discussões sobre a situação das mulheres na

sociedade brasileira. No decorrer do “World Café”, quando estavam frente a frente com as meninas da turma, ativeram-se à apresentação do que havia sido escrito no mapa. Essa constatação nos fez refletir: em que momento eles estavam sendo verdadeiros? Entre os amigos, quando havia uma espécie de pacto coletivo sobre a desigualdade de gênero não ser um assunto importante, ou com as meninas, quando não se sentiam à vontade para repetir aquilo que haviam dito durante a elaboração do mapa? Será que eles expressaram, em algum dos dois momentos, o que realmente pensavam?

Nos dedicamos a descrever o material produzido pelos alunos nas últimas páginas para nos situarmos diante da análise de fato pretendida: a do seu processo de elaboração e discussão. Para isso, repetiremos o formato da análise do dia da seleção dos *mimimis*. Verificaremos, a priori, a interação encontrada entre nossas categorias de análise e, em seguida, os processos identificados nas passagens selecionadas para estudo, a partir da transcrição do material orientada por nossas categorias.

#### **5.2.4 a) Integração identificada entre as categorias**

Assim como no dia de seleção de *mimimis*, percebemos, no dia de elaboração do “Mapa da Empatia”, a recorrência de categorias nas passagens selecionadas para análise. A natureza da atividade proposta, como esperado, fez com que muitas passagens fossem classificadas sob a categoria *Eeflexões sobre nós/eles*. A interação dessa com as outras marcações nos forneceu os elementos necessários para nossa reflexão. Percebemos que as categorias mais recorrentes (*Reflexões sobre nós/eles*, 51 passagens; *Empoderamento*, 29 passagens; e *Diálogo intercultural*, 17 passagens) também são as que mais interagem com outras classificações. A primeira teve 62% de confluência com outras categorias; a segunda, 86%; e a terceira, 88%. Além disso, pudemos observar que a maior parte das interações dessas três categorias se dá entre elas mesmas.

No quadro a seguir, descrevemos como se deram a distribuição de passagens por cada categoria e a relação entre elas.

Quadro 16: Categorias recorrentes no processo de discussão dos mimimis

Eixo/ Categoria	Qtd. total	Qtd. recorrência	% total/ recorrência	Ética hacker		Pedagogia do conflito				Ampliação da concepção de humanidade			Análise de dados
				Autonomia	Conhecimento código	Reflexão sobre nós/eles	Quest. ideias	Dial. interc.	Ação docente	Empoderamento de minorias	Modo de agir	Ação consciente	Alteração da proposta
<b>Ética hacker</b>													
Autonomia	2	0	0%										
Conhecimento do código	1	1	100%			1							1
<b>Pedagogia do conflito</b>													
Reflexão sobre nós/eles	51	32	62%		1		2	13	3	24 (18 anti-exemplos)			1
Questionamento de ideias	2	2	100%			2							
Diálogo intercultural	17	15	88%			13			1	8			
Ação docente	10	6	60%			3		1		1			1
<b>Ampliação da concepção de humanidade</b>													
Empoderamento	29	25	86%			24 (18 anti-exemplos)		8	1		1	1	
Modo de agir sobre o comum	2	1	50%							1			
Ação consciente	1	1	100%							1			
<b>Análise dados</b>													
Alteração da proposta	3	1	33%		1				1				

A interação entre as três categorias mais frequentes nos mostra como o empoderamento e o diálogo intercultural são fenômenos atrelados às reflexões sobre alteridade. Isso já nos sugere um primeiro resultado importante de pesquisa: é nos momentos em que realidades distintas se tornam elemento de reflexão que temos a possibilidade de educar para a ampliação da concepção de humanidade.

Esse, no entanto, pode ser pré-requisito, mas não é garantia da ocorrência do processo, conforme pudemos observar analisando a relação entre as postagens. O que mais chamou nossa atenção foi o fato de que, na relação entre *reflexão nós/eles* e *empoderamento de minorias*, apenas seis das 24 passagens de fato correspondiam ao empoderamento de grupos minoritários. As demais eram anti-exemplos, todas extraídas do grupo de meninos que formulou o Mapa sobre *feminismo*, como:

- a) Aluno A: O que vê?  
 Aluno B: Vê a desigualdade,...  
 Aluno C: Eu vejo mulher apanhando. [irônico, como se fosse ele que batesse]  
 Aluno D: Tu vê mulher pelada?  
 Aluno C: Opa!! Tem um site bem legal para isso...  
 Aluno B: [voltando para o trabalho] Vê desigualdade de gênero...  
 Aluno C: Eu não vejo desigualdade de gênero...  
 Aluno B: Mas tu não é feminista.  
 Aluno C: [repetindo o bordão] Sou homem e feminista, vai encarar?  
 Aluno A: Sou feminista e vegano [irônico].
- b) Aluno A: Quem é agredido pelo feminismo?  
 Aluno B: Homens...e só.
- c) Aluno A: O que fala [em referência ao campo para preenchimento no “Mapa da Empatia”]?  
 Aluno B: Nada, porque tá bom a boca toda estourada de porrada.  
 Aluno C: O que isso, velho!  
 Aluno A: Tá ficando pesado...

Os momentos de empoderamento, de fato, se deram com *Diálogo intercultural*, que é a segunda categoria com maior recorrência em outras. Essa passagem, que selecionamos como exemplo, vem do grupo que discutia o *mimimi Comunas que reclamam do Bonoro*, composto por meninas consideradas *comunais* e por meninos apoiadores de Bolsonaro. No momento aqui descrito, eles ainda acionam um colega que está na discussão sobre *feminismo*



e é referido como o mais machista da turma (aqui, iremos chamá-lo de Aluno X). A partir do diálogo travado, as alunas envolvidas conseguem expor para ele que, entre homens e mulheres, as palavras vagabundo e vagabunda têm sentidos diferentes, o que o faz ao menos ouvir uma argumentação sobre a existência da desigualdade de gênero:

Aluna A: Ô, Aluno X, o que é que tu...  
 [Aluno X não responde]  
 Aluna A: Por que você me olhou com essa cara de merda e começou a falar com ele?  
 Aluno X: Fala...  
 Aluna A: O que é que tu fala para as comunistas?  
 [risos dele e de outros meninos]  
 Aluno X: Vagabundo, não trabalha...  
 [inaudível]  
 Aluno X: Dá na mesma, cara, vagabundo e não trabalha.  
 Aluna A: Não, podem ser várias coisas.  
 Aluna B: Pode trabalhar e ser vagabundo.  
 Aluno X: Mas aí já incorpora os dois. Vagabundo tu pode...  
 Aluna A: mas tem outros significados...  
 Aluno X: Mas aí qual é o significado de vagabundo?  
 Aluna B: Tipo, puta.  
 Aluno X: Então...  
 Menina interrompe.  
 Aluno X: É sim, é sim...  
 Aluna A: *Mas é só um xingamento para mulher, quando chamam uma mulher de vagabunda, não é isso [pessoa que não trabalha] que querem dizer...*

Em outro momento, também rotulado como *Reflexão sobre nós/eles, Empoderamento de minorias e Diálogo intercultural*, no Grupo B (que elaborava o mapa pelas duas perspectivas do *mimimi Comunas que reclamam do Bonoro*), as alunas se colocam para o colega que reclama que elas são bravas demais:

Aluno A: Verdade, ficam revoltadas.  
 Aluna A: A gente fica...  
 Aluno A: Muito putas.  
 Aluna B: Ficam querendo debater...  
 Aluno A: Não, não, não, não. A Aluna A fica muito...  
 Aluna A: A gente fica querendo saber...  
 Aluna B: Agora você tá generalizando todas as *comunidades* da sala?  
 Aluno A: Você tá puta comigo? Eu só tô...  
 Aluna B: A Aluna A fica....  
 Aluna A: *Tá, elas ficam revoltadas e querendo saber o motivo de tanta implicância e generalização.*  
 Aluno B: *Verdade.*

Aluna A: E por que comunistas são tratadas como um tema...  
 Aluna A: Elas ficam irritadas, pois são.  
 Aluno B: Ficam MUITO irritadas.  
 Aluna B: *Revolts...*  
 Aluna A: Por que são generalizadas e rotuladas (grifos nossos)

Também identificamos um momento em que a *ação docente* foi fundamental para catalisar o processo:

Professora B: Então, como vocês se sentem sendo classificadas como comunistas só porque vocês não gostam do presidente? Vocês são comunistas só por isso?  
 Aluno A: Mas elas são comunistas. É sério, elas são!  
 Aluna A: Mas nem todas são.

Essa primeira aproximação com nossos dados já nos permitiu identificar alguns aspectos importantes, como: a referência feita a notícias e *posts* na internet; o tensionamento de estereótipos nos exercícios de alteridade; e a existência de um comportamento que exacerba o pacto do grupo em relação a um assunto, quando não há representantes de pensamento dissonante presentes – identificada pelas ideias machistas pronunciadas pelo grupo de meninos que elaborava o mapa sobre *feminismo*.

Para o devido aprofundamento dessas e de outras questões, nos dedicamos agora a apresentar a segunda etapa da nossa análise: a descrição qualitativa dos momentos-chave (encontrados pela classificação em categorias) e a sistematização de fenômenos e processos.

#### **5.2.4 b) Processos e fenômenos encontrados na seleção de *mimimis***

Na análise qualitativa dos momentos-chave selecionados a partir de nossas categorias, em relação ao dia de elaboração do “Mapa da Empatia” e da realização da dinâmica “World Café”, nos surpreendeu a quantidade de passagens (24) em que verificamos a estigmatização dos colegas, grupos sociais ou da própria turma. Esse dado já era anunciado pela identificação da cisão no grupo, em relação a questões políticas e sobre desigualdade de gênero, porém, para nós foi revelador o quanto a rotulação pejorativa do outro é uma estratégia recorrente durante os debates que conclamam ao exercício da alteridade. Sem

dúvida, a identificação desse desafio se coloca como uma das questões centrais para nossa reflexão acerca da educação que almejamos, capaz de ampliar a concepção de humanidade.

Nos mapas dos grupos A, B e D (os dois grupos de *Comunas que reclamam do Bonoro e Feminismo*), mais do que registrar a estigmatização que as pessoas vinculadas àqueles temas sofrem, os alunos deslegitimaram a reivindicação desses sujeitos. Também verificamos, nesses grupos, nove exemplos de deslegitimação da fala de grupos minoritários.

Algumas passagens nos mostram como a estigmatização está presente nas falas:

a) Aluno A: O que pensa e sente? (...) A gente tem que se colocar no lugar.

Aluno B: O que sente e pensa uma feminista?

Aluno A: matar todos os homens.

[risadas]

Aluno C: Proibir o veganismo. Proibir os homens.

Aluno A: Proibir os homens é massa.

b) Aluno A [chamando uma colega de outro grupo, referida como uma das mais *comunas* da sala: Ô, Aluna A, o que é que o Aluno X [tachado de machista na turma] fala pra ti que é machista? Dá umas ideias aí...

Aluno B: Qualquer palavra que sai da boca dele.

Aluno A: O Aluno X não é machista, ele só tem um pensamento diferente do seu... tem que respeitar [irônico].

c) [Ao preencherem “Mapa da Empatia”]

Aluno A: O que faz?

Aluno B: Mais fácil falar o que não faz.

Conforme já mencionado, a estigmatização é personificada, principalmente na figura de dois alunos, o Aluno X, que é lembrado frequentemente como machista, e uma aluna referida como uma das mais *comunas* da sala. Na discussão sobre feminismo, sempre que os meninos encontram exemplos que podem irritar uma feminista, lembram-se dela:

[Aluno conta piada]

Aluno A: Mulher sangrar pela vagina, normal; homem sangrar pelo pênis, doença. Mulher pegar vários caras, ok; homem pegar vários caras, gay; Mulher dar de mamar para a filha, ok; homem dar de mamar para a filha, incesto; peito pequeno, (inaudível); pinto pequeno, (inaudível). Não existe feminismo.

[Risos do grupo]

Aluno B: Manda pra Aluna Y, manda pra Aluna Y.

Aluno A: Depois dessa, não sei como você vai dizer que não existe igualdade.

Aluno B: Que homem é privilegiado.

Sobre a deslegitimação das falas de minorias, selecionamos os seguintes exemplos:

a) Aluno A: O que vê?

Aluno B: O que pensa? Tristeza e desigualdade.

Aluno A: Não, tu não pensa desigualdade

Aluno B: Pensa, sim.

Aluno A: Tu sofre a desigualdade.

Aluno B: O que ouve, desigualdade; o que pensa, desigualdade, é tudo desigualdade... [irônico, sugerindo que feministas exageram.]

[Risos do grupo]

b) Aluno A: Quais são as dores de ser feminista?

Aluno B: Cólica.

[Risos do grupo]

Nesses exemplos, também pudemos perceber um outro processo, ao qual chamamos de *performance*: quando identificamos, principalmente, no comportamento dos alunos (meninos do Mapa sobre *feminismo*) a exacerbação, já tratada aqui, de um comportamento que parece ser referendado pelo grupo (no caso, uma forma de agir que enfatiza a negação da perspectiva feminista sobre desigualdade de gênero). De forma que nos perguntamos: onde ocorre a performance? Entre eles, ou de frente às meninas, quando eles amenizam o discurso?

Começamos a indagar sobre a existência de uma atuação performática no debate quando percebemos uma inversão da tendência argumentativa de um dos alunos, o Aluno X, que em um dado momento, e contrariando tudo que havia dito até o momento, fez um comentário em que questionou o machismo da própria mãe:

Aluno A: O Aluno X que é bom nisso, vai, manda [bate nas costas dele].

Aluno X: Ahhh, vai lavar louça... não tem uma pia cheia de louça pra tu lavar, não?

Aluno A: Falta de rola, falta de rola [gíria para pênis].

Aluno X: Ô, a minha mãe fala assim [imita a voz de uma mulher indignada]: Essas meninas saem à noite tudo de shortinho porque não têm uma pia de louça para lavar. [risadas]. Ela manda essa direto. Enquanto eu tô lá jogando meu *Free Fire* [videogame] no quarto...

Percebemos um tom questionador sobre a fala da mãe, no momento em que ele comenta a cobrança dela em relação às meninas e, em seguida, acrescenta que a ele é permitido jogar videogame, sem ajudar a lavar a louça. Essa colocação dele demonstra uma certa criticidade em relação ao tratamento desigual de filhos, em razão de serem meninas ou meninos. A partir de então, ouvimos o áudio do grupo desse aluno novamente. Verificamos, então, que o tom de praticamente toda a realização da atividade foi jocoso, com muita estigmatização e deslegitimação do discurso feminista.

Isso não aconteceu nos outros mapas, em que os alunos, por mais que se dispersassem em alguns momentos, realizaram a atividade com discussões em que expressavam o exercício da empatia. Isso nos suscitou algumas indagações: Por que esse grupo se permitiu fazer a atividade de forma mais descontraída que os outros? Poderia haver aí um componente de gênero? Como trabalhar a educação em direitos humanos diante da constatação de que, durante a atividade, existe essa atuação dos meninos uns para os outros?

Outro aspecto que pôde ser percebido nos processos dos mapas que exploram o acirramento de debate político e o feminismo foi que, quando a parte reivindicadora em questão se colocou destemidamente, os colegas se calaram, sem que isso significasse que eles tivessem compreendido e aceitado o ponto de vista contrário. Percebemos esse aspecto pelo comentário de um aluno sobre um colega que estava sozinho em um grupo com mais três meninas para discutir o *mimimi Comunas que reclamam do Bonoro*: “Olha lá, ele não abre nem a boca.”

Diante dessa constatação, nos perguntamos: Como promover o diálogo intercultural? Cabe àquele que reivindica sua condição iniciar esse diálogo? Essa intimidação leva o aluno a um comportamento que não afronta as meninas, no entanto, faz com que ele permaneça reproduzindo seu comportamento junto aos seus (haja vista a discussão sobre feminismo no grupo dos meninos). Então, surge pergunta: Qual o momento para a educação em direitos humanos desses que se calam quando confrontados pelo discurso do outro?

No mapa sobre *racismo*, verificamos um processo mais permeado por empatia e respeito à fala da representante presente dessa minoria política. Nossa hipótese é de que as alunas que se juntaram ao tema, embora brancas, fossem sensíveis à temática, pois fazem

falas que vão ao encontro das reivindicações do ativismo digital negro. Elas, por exemplo, problematizam a letra de uma música dos anos 1980, que fala pejorativamente sobre o cabelo das mulheres negras, e criticaram as pessoas que sugerem a substituição do Dia da Consciência Negra por um Dia da Consciência Humana.

Verificamos, ao longo da discussão, o protagonismo da aluna negra em orientar o rumo da conversa. É ela, por exemplo, que abre o debate do grupo, em uma fala na qual busca se situar em relação à discriminação racial:

Aluna A: Eu não sei se eu sofri racismo [inaudível]. Eu sofro mais por causa do meu cabelo, principalmente na minha família. Meus parentes não são negros e eles ficam falando do meu cabelo. Que é feio, dizem que é cabelo duro. Eu levo isso na brincadeira, mas eu fico até mal. Eu fico chateada.

Aluna B: Mas tua mãe tem cabelo cacheado.

Aluna A: É, mas o cabelo dela é aquele cacheado que é... diferente. Aí ela alisa.

Aluna C: Assim, ondulado.

Aluna A: Não é crespo.

Aluna C: É um cacheado meio liso... igual ao meu.

Aluna A: Aí eu não sei se seria tipo sofrer racismo, mas eu me sinto mal.

Aluna B: Não deveria, teu cabelo é lindo.

Aluna A: Eu fico falando que ela é invejosa.

Mais adiante, ela conta um episódio em que seu pai foi vítima de racismo no trabalho. Porém, é uma amiga dela, que está no grupo, que conta sobre o dia em que essa aluna foi vítima de racismo em uma loja. O relato aparece nos minutos finais da gravação:

Aluna B: A gente passou as duas ao mesmo tempo. Aí pararam só *ela*, olharam só a bolsa dela.

Aluna C: Seeeéerio? Eu teria feito um barraco, cara...

Aluna A: Eu não consegui xingar. Eu fiquei... nossa. Vocês não têm noção. É que a gente passou, sabe, tem partes do *shopping* que tu passa assim e vai pro outro lado. Eu tava com a Aluna B e a gente passou ao mesmo tempo (inaudível). Me pararam e revistaram a minha bolsa.

O fato de que a aluna não contou esse episódio por iniciativa própria, mas tomou o controle da narrativa para si quando ela veio à tona, nos traz alguns elementos de reflexão: primeiro, sobre a dificuldade de exposição da própria dor, mesmo em um grupo que estava demonstrado empatia. A exposição de suas chagas mais profundas é sempre dolorosa e nem sempre as pessoas terão condições de compartilhar as experiências mais difíceis que tiveram.

É importante, portanto, que o professor tenha sensibilidade para fazer essa mediação, pois, embora a dororidade possa ser um elemento importante para a educação em direitos humanos, é preciso, acima de tudo, respeitar aqueles que carregam os marcadores sociais de exclusão no momento em que suas vivências são temas de discussão. Segundo, pela tomada de voz da aluna para contar a história em seus termos. Entendemos que isso aconteceu, pelo menos em parte, porque já havia no grupo um clima de acolhimento. Assim, também devem ser alvo das preocupações do professor a criação de um ambiente acolhedor, fortalecedor daqueles que representam os grupos politicamente minoritários, e a garantia de que seus limites sejam respeitados.

Sobre esse episódio, também é digno de nota o fato de que não se discutiu no grupo o que as outras pessoas ao redor poderiam ter feito para proteger a aluna vítima de racismo, a partir de sua revelação de que não conseguira agir no momento. Isso nos alerta sobre a importância de a educação em direitos humanos contemplar o que chamamos em nossas categorias extraídas da teoria de *ação consciente para a transformação*.

Naquele momento, a professora não teria como ter se inteirado do relato, pois a discussão acontecia nos grupos, porém, em uma situação de diálogo compartilhado com toda a turma, esse tipo de situação possibilita aos docentes a problematização a respeito do papel das pessoas que não integram determinadas minorias políticas no combate aos mecanismos que as oprimem. Apresentar aos alunos as instituições que se ocupam dessa questão no país e o texto de leis que versam sobre discriminação, para que eles possam identificar e saber nomear as violações, por exemplo, são formas de os professores instruírem os alunos em relação a não naturalização desse tipo de violência.

Um último aspecto que precisamos registrar sobre nossa análise é o frequente vínculo que encontramos entre a filiação dos alunos nos debates a vertentes argumentativas, memes e falas que encontramos nos espaços sociais virtuais. No grupo de meninos que debatia *feminismo*, um bordão usado para encerrar assuntos era “Sou homem e feminista, vai encarar?”. A partir de uma pesquisa, verificamos que a expressão vem de uma fotografia de um homem que traz essa frase escrita no peitoral nu em um protesto feminista. A imagem se tornou um meme utilizado para representar a inadequação de alguns homens nas discussões

das pautas propostas por esse movimento, uma vez que há ali elementos muito evidentes de uma masculinidade agressiva.



*Figura 14: Foto compartilhada na internet de um homem em protesto feminista, com o corpo pintado com a frase: “sou homem e feminista, vai encarar?”.*

Outro momento em que ficou muito evidente o vínculo da argumentação dos alunos com conteúdos publicados nas redes sociais da internet foi quando uma aluna (no mapa em que foram construídas tanto a perspectiva dos apoiadores de Bolsonaro quanto a das mulheres chamadas de feministas e comunistas por serem contrárias ao presidente) explicou ao colega por que não acreditava que era possível ser neutro na política.



Aluna A: Tu é a favor do Bolsonaro?  
 Aluno A: Não.  
 Aluna B: Mas é contra?  
 Aluno A: Não.  
 Aluna B: É neutro?  
 Aluna A: Eu não ligo....  
 Aluna B: Então, se ele é neutro ele é automaticamente...  
 Aluno A: Eu sou “centro político”. Brincadeira, eu não sei o...  
 Aluna B [pega o gravador e se grava]: Eu queria deixar bem claro que não existe neutralidade na política.  
 Aluna A: É a mesma coisa o *exemplo da bola* que eu te dei, Davi.

O exemplo da bola, a que a aluna se refere, é um conteúdo que circulou muito na internet em agosto de 2018, fazendo uma analogia à neutralidade com ver uma bola descendo uma ladeira. Não agir, ser neutro, segundo essa perspectiva, tem o mesmo efeito que ser a favor da rolagem da bola.



Figura 15: Tweet publicado em agosto de 2018, compartilhado mais de mil vezes, sobre a impossibilidade de neutralidade na política

### **Primeiros apontamentos sobre o campo empírico de ensino médio**

Ao analisarmos os processos encontrados junto aos alunos do ensino médio nas atividades de levantamento de demandas para o Ciclo de 2019 do projeto Conexão Escola-Mundo (seleção de *mimimis* e discussão dos *mimimis* selecionados), percebemos que poderíamos agrupá-los em três grupos distintos: *Desdobramentos da prática pedagógica*; *Cisão na turma*; *Relação com a cultura digital e a mídia*.

Em *Desdobramentos da prática pedagógica*, incluímos os processos que acreditamos terem sido catalisados pela atividade. Em *Cisão na turma*, estão os elementos que reforçavam a existência de um aspecto que percebemos ser anterior à nossa intervenção: uma composição polarizada e pouco aberta ao diálogo com aquele que pensa de forma diferente (conjuntura que reflete o que se encontra no atual momento do país). Em *Relação com a cultura digital e a mídia*, recortamos os momentos em que identificamos um vínculo entre o texto falado e conteúdos, expressões e comportamentos que são encontrados em espaços de socialização *on-line*.

A identificação e reflexão sobre esses processos constituem, para nós, um importante resultado desta pesquisa, pois eles foram gerados a partir da prática proposta e da conjuntura política do país, que reforça a necessidade da criação de uma cultura de direitos humanos. Ou seja, a partir da análise de elementos extraídos da perspectiva intercultural crítica de direitos humanos e da ética *hacker*, pudemos verificar elementos que se fizeram presentes. O que eles nos convidam a refletir? Como podem ser incentivados, quando contribuem para a formação almejada, ou contornados, quando nos distanciam de nossos objetivos pedagógicos?

Como são muitos os processos que apresentamos em nossa análise, optamos por apresentá-los de forma sistematizada a seguir, a título de tornar mais fácil seu reconhecimento:

### **Desdobramento da prática pedagógicas**

Pela docente:

1. *Abertura à construção com o grupo;*
2. *Abertura para o inesperado;*
3. *Adaptação da aula durante o processo;*
4. *Afeto;*
5. *Autorresponsabilidade pelo processo;*
6. *Compartilhamento de história pessoal;*
7. *Construção de argumentação;*
8. *Estímulo à manifestação e à diversidade;*
9. *Incentivo à manifestação;*
10. *Institucionalização de espaço para participação ativa do aluno;*
11. *Nota como recurso pedagógico.*

Pelos estudantes:

1. *Confusão entre autonomia/liberdade;*
2. *Falta de paciência com o processo/resistência à proposta;*
3. *Estratégias para formação de grupo;*
4. *Interesse em polêmica;*
5. *Interesse na atividade/envolvimento;*
6. *Necessidade de espaços de expressão;*
7. *Confiança na professora;*
8. *Não consideração da fala do colega;*
9. *Necessidade de apresentação de seus próprios termos;*
10. *Compartilhamento da própria dor;*
11. *Reconhecimento da dor do outro;*
12. *Intimidação frente à minoria que se empodera;*
13. *Exercício de empatia;*
14. *Inversão da tendência argumentativa/oportunidade;*
15. *Questionamento das próprias ideias;*
16. *Troca de perspectivas.*

### **Cisão na turma**

1. *Assuntos interditos;*
2. *Brincadeira sobre a cisão; exploração da situação;*
3. *Diálogo sobre a cisão;*
4. *Estigmatização de colegas;*
5. *Estigmatização do coletivo;*

6. *Falas machistas;*
7. *Menosprezo ao colega e à fala do colega;*
8. *Deslegitimação da fala das minorias políticas;*
9. *Atuação performática.*

### **Relação com a cultura digital e a mídia**

1. *Eco da cultura digital (reprodução ou reapropriação de ideias);*
2. *Formação de opinião na cultura digital;*
3. *Reprodução do formato jornalismo hegemônico.*

### **5.2.5 Notas sobre as descobertas no campo com os adolescentes**

Nossa pesquisa se deu (i) em uma prática mídia-educativa a partir do problema pedagógico participação infantil, junto a uma turma do quinto ano do ensino fundamental, e (ii) em um momento de identificação de demanda para um projeto de educação em direitos humanos, em um grupo do ensino médio. As duas experiências foram observadas a partir de uma sistematização de pressupostos teóricos formulados em razão de princípios encontrados sobre educação intercultural em direitos humanos; de uma experiência de extensão universitária amparada na perspectiva de educação decolonial feminista; e na ética *hacker*. A contribuição que esperamos de nossa pesquisa é, a partir das experiências desenvolvidas com essas duas turmas, verificar quais processos são desencadeados pelas práticas descritas, a fim de que possamos refletir sobre eles e propor uma abordagem de educação em direitos humanos na cultura digital pela perspectiva *hacker*.

No primeiro campo, com as crianças, tivemos ênfase na dimensão da *ética hacker*, uma vez que verificamos uma série de momentos que compuseram um ambiente que estimulava a autonomia e autoria dos alunos, a participação infantil e a coletividade, bem como o manuseio direto de tecnologias digitais, em que priorizamos os recursos em código aberto. No segundo, em meio aos adolescentes, pudemos voltar nosso olhar principalmente aos outros dois aspectos, a *educação intercultural em direitos humanos* e as *práticas orientadoras da educação decolonial feminista*.

É importante expressar que a educação decolonial feminista foi onde encontramos referências a práticas pedagógicas orientadas à educação intercultural, neste caso, com enfoque à superação de problemas gerados pela desigualdade de gênero. Foi da experiência descrita por Matos (2018) que extraímos as categorias *Reflexões sobre quem se situa na categoria “nós” e quem são os “outros”*; *Questionamento das próprias ideias*; *Construção coletiva de consenso*; *Diálogo intercultural (escuta, acolhimento)*; *Ação docente para promoção do diálogo intercultural*; *Empoderamento de minorias políticas*; *Modo de agir sobre o comum que se fundamenta na solidariedade, pluralidade e preocupação com as desigualdades sociais*; e *Ação consciente pela transformação*.

O machismo, como enfatizamos em nossa fundamentação teórica, faz parte dos valores cuja superação deve ser alvo da educação em direitos humanos. Portanto, em uma observação que tem suas lentes, em boa parte, extraídas de uma ação decolonial feminista, é central abordar essa questão em nossa análise.

A problemática apareceu em nosso campo empírico pela mão dos alunos, ao selecionarem discussões que envolviam essa questão em dois dos quatro temas discutidos (*comunas que reclamam do Bonoro e feminismo*). Mas, mesmo que não houvesse referência direta ao tema, caberia observar as práticas que se deram de forma diferente entre os alunos e alunas. Pois, certamente, estão assentadas em comportamentos que têm sua origem nas relações de poder articuladas pelas atribuições esperadas de meninos e meninas.

Na educação que almejamos, partimos de uma concepção sobre igualdade de gênero que ultrapassa a mera diferenciação entre os significados de masculino e feminino, a distinção das construções culturais sobre o que seria adequado aos homens e às mulheres. Entendemos, tal qual defende Scott (1995), que é preciso pensar as relações de gênero em sua vinculação com as relações de poder. Refletir sobre as desigualdades implica uma tomada de posição, o desígnio de uma parte lesada e um compromisso com a compreensão sobre o por que dessas diferenças baseadas em gênero serem construídas da forma que são, levando-se em consideração, ainda, a série de desigualdades que atravessa os sujeitos. Isso significa dizer que, de acordo com a autora, é preciso encontrar as maneiras pelas quais o conceito de gênero participa da legitimação e construção das relações sociais.

As principais evidências de desigualdade de gênero observadas em nossa prática se deram no ensino médio, possivelmente em razão dos conflitos que já estavam instaurados na turma em relação à disputa entre as meninas autodeclaradas feministas e os meninos que deslegitimam suas falas e reivindicações.

Destacamos entre as evidências encontradas: a adesão maciça das meninas ao grupo *Comunas que reclamam do Bonoro*; a não inscrição delas no grupo de meninos referidos como os mais machistas do grupo para discutir com eles o tema feminismo; a exacerbação dos estereótipos relativos a mulheres feministas pelos meninos; a postura diferente diante da atividade nos grupos compostos apenas por meninos versus os que eram compostos apenas por meninas ou por meninos e meninas; e a ação performática dos meninos, que reforçava um comportamento de deslegitimação do debate das diferenças de gênero entre eles.

Em relação à adesão das meninas ao tema *Comunas que reclamam do Bonoro*, percebemos que os meninos, com quem o diálogo precisaria ser travado, ficaram isolados em um grupo entre si, no qual discutiram o tema *feminismo* sem legitimar as falas desse grupo. A dinâmica de escolha dos grupos em que gostariam de atuar se deu, primeiro, pela adesão a um tema de forma secreta (os alunos escreveram o número referente a um tema em um pedaço de papel entregue para essa finalidade) e, ao revelarem suas escolhas, formaram os grupos. No entanto, enquanto a professora escrevia o nome dos alunos inscritos para cada *mimimi*, eles tiveram liberdade para trocar de grupo. Nesse momento, as meninas não optaram por se juntar aos meninos no tema *feminismo*, tampouco eles se integraram aos debates sobre a polarização política.

Para nós, a escolha primária das meninas pelo grupo que, para além do feminismo, discutia um alegado extremismo político associado à pauta das mulheres, significa uma tomada de posição em relação à rotulação que receberam de seus colegas. Entendemos que elas estavam desejosas de discutir para apresentar seus termos: nem todas se entendem como comunistas, não se sentem contempladas pelos estereótipos exacerbados atribuídos a mulheres feministas, querem se fazer compreendidas sobre suas reivindicações. Em relação aos estereótipos que estavam desejosas de combater, é preciso também compreendê-los como um recurso à definição dos lugares de poder a serem ocupados (WELTER; GROSSI, 2018). Ou

seja, a resistência das garotas também era em relação ao seu confinamento em uma leitura pejorativa sobre uma visão de mundo que compartilham com o grupo.

A diferente postura dos meninos diante da atividade e a forma com que se comportavam quando estavam apenas entre si também merecem nossa observação. Pois verificamos ali a reprodução da heteronormatividade. Como alerta Warner (1993), humanidade e heterossexualidade são sinônimos em uma sociedade que se construiu a partir da crença de que a inscrição humana na Terra é representada pela união de um homem (Adão) e de uma mulher (Eva) – esta, ainda, gerada da costela de seu parceiro. Assim, em sendo a escola uma instituição inserida nesta sociedade, é natural que encontremos práticas que reproduzem seus conflitos e contradições.

Como salientam Welter e Grossi (2018, p. 132), a escola:

Ao mesmo tempo em que transmite e constrói conhecimento, reproduz padrões sociais dominantes, promove o encontro e produz diferenças, distinções e desigualdades nos e entre sujeitos sociais, especialmente estudantes, mas também entre profissionais da educação. Ela se apresenta também como espaço para experiências e relações assimétricas, estímulo para valores hegemônicos, repressões e opressões sobre padrões não hegemônicos, exercícios de poder, conflitos e violências, as quais nem sempre são penalizadas.

Paira, sobre todos, os ditames de uma masculinidade hegemônica (CONNEL, 2005). Em relação às experiências de exacerbação dessa masculinidade, Junqueira (2013) descreve:

À disposição deles (heterossexuais) estará um arsenal nada inofensivo de piadas e brincadeiras machistas, misóginas, homo-transfóbicas e, além disso, um repertório de linhas de ação de simulação, recalque, silenciamento e negação dos desejos “impróprios”. (p. 485)

A exacerbação da masculinidade hegemônica torna-se uma questão ainda mais séria quando há todo um ambiente de trocas comunicativas que promove a legitimação da opressão. Nos espaços sociais virtuais, como já abordado no Capítulo II, a circulação do discurso de ódio fornece repertório simbólico àqueles que se filiam a comportamentos que promovem a exclusão. Considerando-se a alta frequência com que os alunos em questão participam das redes sociais da internet, conforme verificamos no questionário aplicado no

início do ano (ver Perfil dos alunos das turmas estudadas, p. 148) torna-se evidente a necessidade de ação escolar, comprometida com os direitos humanos, em relação às ideias com as quais os estudantes têm contato na internet.

O cenário exposto nos faz identificar entraves que se colocam ao diálogo intercultural na atual conjuntura, em que o cenário político também promove a ênfase da heteronormatividade e, portanto, desafia a possibilidade de simetria de poder entre os agentes – um pressuposto para essa qualidade de diálogo. Portanto, em uma atividade que convocava à alteridade, encontramos esse limite. Acreditamos que, em uma situação em que a cisão não se colocasse a partir de uma problemática de gênero, mas de outra ordem, o entrave também se daria, a partir da questão estrutural que fundamentasse o problema.

Essa constatação nos indica um importante dado para nossa pesquisa: a educação em direitos humanos deve ser situada na conjuntura que envolve determinado grupo, pois só poderá se fazer de forma verdadeira se os desafios forem identificados e trazidos à cena. Nossa pesquisa mostrou que havia uma cisão preestabelecida na turma, e a proposta da atividade combinada à atuação da professora trouxe esse conflito à luz, conferindo-lhe um espaço para que fosse pronunciado, manipulado e alterado. Nesse processo, no entanto, verificamos algumas estratégias adotadas por aqueles que estavam mais resistentes ao enfrentamento da questão, como o recurso à estereotipação e a uma atuação um tanto quanto performática, para que o pacto da não aceitação da reivindicação das meninas da turma permanecesse inalterado. Quebrar, ou ao menos diluir, essa dinâmica parece ser, então, o desafio central a ser considerado.

Nossa percepção é que conseguimos, em nossa experiência, valiosos indícios para reflexão acerca desse desafio, pois ali identificamos também possibilidades. Talvez o elemento fundamental percebido em nossa investigação seja a constatação de que as diversas práticas que promoveram a autonomia dos alunos e abriram espaço para o empoderamento de minorias, as reflexões sobre alteridade e a troca intercultural se deram como desdobramento da compreensão sobre infância e juventude que atravessa a prática das professoras das turmas analisadas e do Projeto Conexão Escola-Mundo. Uma compreensão sobre estas fases da vida como etapas de formação dos indivíduos para sua participação plena na sociedade (não apenas



no futuro, como adultos, mas desde sempre, como sujeitos ativos que já atuam sobre o mundo).

Pudemos verificar uma série de ações intencionais nas atividades propostas e na conduta das professoras, no sentido de garantir espaços ampliados de expressão dos alunos; de estarem abertas à construção coletiva, mesmo que isso significasse abrir-se ao inesperado; revelar o próprio pensamento de forma honesta, também quando isso exigia a admissão das próprias incertezas; e a mediação de conflitos, de forma a propiciar o melhor aproveitamento pedagógico deles.

Nossa análise tornou evidente o quanto a confiança dos estudantes nas professoras e a responsabilização delas pelo processo de aprendizagem foram elementos decisivos para que a proposta pudesse se desenvolver de forma a se aproximar dos objetivos propostos e atender a anseios dos alunos como: colocar-se no espaço da escola (para os alunos do 5º ano) e romper o silêncio em relação a temas interditos (ensino médio). Esses dois desafios, entendemos, participam da ampliação da concepção de humanidade à medida que esse processo requer a compreensão de si mesmo como um sujeito ativo, capaz de participar e agir sobre o mundo, e o enfrentamento de questões estruturais que reduzem ou nos colocam em uma condição de distanciamento ou incompreensão da realidade do outro.

Assim, para nós, a educação-midiática realizada com as crianças tem o sentido de trabalhar elementos que consideramos centrais para uma existência crítica e criativa no contexto da cultura digital. Bem como o exercício de reflexão sobre o outro realizado junto aos adolescentes convoca a pensar sobre diferentes formas de ser e estar no mundo.

Foi evidente, como destacamos em nossa análise, o quanto a prática mídia-educativa promoveu a participação infantil, no sentido de as crianças se fazerem ouvir e se sentirem em uma nova condição de sujeitos na escola durante o processo de produção e divulgação dos *podcasts*. Assim como não nos deixou dúvidas que a ação no ensino médio deslocou a turma para um novo patamar em relação à cisão verificada.

O uso crítico das TIC nesses processos, no entanto, poderia ter sido mais plenamente desenvolvido, entendemos. Foram raríssimas as passagens que classificamos em *conhecimento do código*, categoria em que buscávamos justamente a compreensão dos estudantes sobre questões estruturais relacionadas às mídias e às TIC. Esse aspecto ganha

ainda mais relevância se considerarmos que um de nossos resultados mais evidentes é a relação percebida entre o conteúdo que circula em redes sociais da internet e a argumentação dos alunos. Junto à turma do 5º ano, não percebemos nenhuma ênfase à opção pelas tecnologias livres, por exemplo, e no ensino médio, não verificamos problematizações da professora ou dos alunos em relação aos algoritmos que organizam os conteúdos que recebemos em nossas redes sociais, ou à circulação de conteúdo falso.

Para nós, essa dimensão careceria de maior desenvolvimento na ação junto às turmas, uma vez que entendemos os espaços sociais virtuais como uma instância em que os alunos estão fazendo aquilo que os pensadores dos Estudos Culturais chamam de *produção de significados*. E, principalmente, vislumbramos nas epistemologias que estão sendo construídas pelos movimentos sociais articulados na internet (GOMES, 2017) elementos para o diálogo intercultural que pode levar aos fundamentos que promovem a ampliação da concepção de humanidade.

Um indicador evidente disso, para nós, foi o processo de elaboração do mapa sobre racismo. Verificamos, na fala das alunas, inclusive as brancas, uma compreensão sobre a temática que vai além do senso comum, reiterado continuamente ao longo dos anos no país, que afirma, por exemplo, que não existe racismo no Brasil – ideia que não se sustenta, posto que não se reflete em nenhum dado socioeconômico ou sobre acesso a direitos fundamentais. Pudemos perceber, na fala dessas alunas, uma vinculação direta com a construção reivindicatória que vem se dando pelo ativismo digital negro nos últimos anos.

Enquanto a mídia hegemônica pouco tem contribuído para a superação do racismo e, ainda, naturaliza práticas que dão sustentação à ideia da superioridade branca (Silva & Rosemberg, 2008), as redes sociais da internet têm consolidado um relevante constructo edificado a partir da voz de ativistas negros. É importante ressaltar que, quando falamos do ativismo digital negro, não nos referimos a um movimento homogêneo, em que questões complexas que envolvem a discussão da desigualdade racial são abordadas de forma uníssona, mas sim a um esforço coletivo, que vem ganhando cada vez mais representantes e concretizando uma expressividade, já presente nas redes e nas ruas, reveladora da estrutura segregacionista a partir da qual se desenvolve nossa sociedade e mobilizadora por um novo marco civilizatório.

Malta e Oliveira (2016) evidenciam a potencialização da articulação de mulheres negras a partir das redes sociais na internet. Em *Enegrecendo as redes: O ativismo de mulheres negras no espaço virtual*, elas escrevem:

A 1ª Marcha Nacional de Mulheres Negras, realizada em novembro de 2015, em Brasília, foi organizada e planejada em reunião presencial com diversas organizações e movimentos sociais. Contudo, foi através das redes sociais que ela conseguiu arregimentar militantes dos mais diversos estados. Além disso, as informações eram difundidas por meio das páginas do Facebook, o que facilitou a comunicação entre a comissão organizadora e as militantes. (MALTA; OLIVEIRA, 2016, p. 66)

O trabalho das autoras traz ainda, como exemplo do ativismo de mulheres negras na internet, os grupos organizados em redes sociais que discutem a superação do padrão hegemônico de beleza, que enaltece características caucasianas, e a mobilização de pessoas negras para proteger vítimas de ataques virtuais racistas, como aconteceu em diversos momentos com a jornalista Maria Júlia Coutinho, as atrizes Taís Araújo, Sheron Menezes e Cris Vianna, e as cantoras Ludmilla e Preta Gil.

Para Chaves e Cogo (2013), o uso estratégico da comunicação pelo movimento negro se dá de forma convergente e complementar, com *websites*, portais, *blogs*, jornais, boletins *on-line* e impressos, rádios analógicas e digitais, documentários e redes sociais da internet, como Facebook, Twitter, entre outras. Esses recursos, segundo as autoras:

[...] se combinam, para constituírem práticas comunicacionais mais ou menos permanentes ou transitórias do movimento negro, que estão em consonância, em certo sentido, com o caráter de fluxo da sociedade da informação e da expansão das chamadas mídias digitais. (p. 229)

De nossa vivência nas redes sociais, há muito entusiasmadas pelas possibilidades do uso da internet para transformação social, destacamos também que nos últimos anos ativistas negros têm arregimentado centenas de milhares de seguidores, principalmente nas redes Twitter e Instagram. É o caso dos escritores Djamila Ribeiro e Ale Santos, da jornalista e youtuber Maíra Azevedo (Tia Má), do comediante Yuri Marçal, da deputada e professora Talita Petrone, da deputada estadual por SP, professora e transexual Erica Malunguinho, entre outros.

Vislumbramos, portanto, na fala das alunas sobre a desigualdade racial a construção dessa rede, que emite uma outra epistemologia sobre a questão étnico-racial no país. Essa possibilidade de formação que ocorre a partir da educação que os movimentos sociais promovem na internet (GOMES, 2017), para nós, deve ser central para a educação em direitos humanos na cultura digital. Pois, é ali que reside o que Hall (2006) chama de *produção subalterna da diferença*. Como discutimos em nosso segundo capítulo, se ao mesmo tempo em que é espaço desse tipo de discurso, a internet também potencializa o discurso de ódio e a circulação de notícias falsas. A ação docente, para nós, parece ser o fator decisivo para que possamos vislumbrar na internet um espaço público educador (LAPA, A.; LACERDA; COLUCCI; SCHWERTL, 2018).

Defendemos, assim, a importância da discussão rotineira em sala de aula dos conteúdos e aprendizados que os alunos fazem nas redes. Compreendemos ser fundamental que os professores se interessem em saber sobre isso, e coloquem em perspectiva, em relação à educação em direitos humanos, como o trânsito de seus alunos pelos espaços sociais virtuais participa da construção de repertório deles sobre o mundo.

Assim, podemos dizer, em síntese, que nossas descobertas se articulam, principalmente, em relação aos seguintes eixos:

- A potencialidade da mídia-educação para a educação em direitos humanos que visa à ampliação da concepção de humanidade tanto (i) pelo empoderamento que confere aos alunos, alçando-os à condição de sujeitos; quanto (ii) pela possibilidade de aprendizado junto às epistemologias dos movimentos sociais articulados na internet (GOMES, 2017);
- O limite que a estrutura na qual se ampara a desigualdade em questão coloca à promoção do diálogo intercultural (no caso estudado, os entraves que a heteronormatividade trouxe para as discussões sobre desigualdade de gênero);
- A centralidade da ação docente para a criação das condições adequadas para que o processo de ampliação da concepção de humanidade possa ocorrer, uma vez que identificamos o quanto a confiança dos alunos nas professoras, assim como a abertura delas à construção com a turma, foram fundamentais para que os processos almejados pudessem ter lugar;
- O desafio em entrelaçar as discussões sobre direitos humanos e a estrutura lógica operativa das TIC.

Com o fluxograma abaixo, buscamos demonstrar a articulação vislumbrada em nossas descobertas:

# DESAFIOS E POSSIBILIDADES

Ampliação da concepção de humanidade. Na escola e com a internet



A fim de refletirmos sobre as questões apresentadas nestas notas sobre nossas descobertas no campo empírico, entrevistamos as professoras das duas turmas estudadas, em relação aos desafios e possibilidades percebidas por elas não apenas nos momentos que compuseram nosso *corpus* de dados, mas durante toda a sua atuação no projeto Conexão Escola-Mundo. Para nós, a perspectiva das profissionais que foram centrais no desenvolvimento dos processos aqui descritos nos fornece os elementos necessários para, a partir de todo o exposto, nos fundamentarmos para concluir o objetivo a que nos propusemos no início desta empreitada: formular uma proposta de educação em direitos humanos na cultura digital que promova a ampliação da concepção de humanidade – assunto que aprofundaremos em nosso próximo capítulo.

## Capítulo VI

# Se não na escola, onde? Uma proposta para educação em direitos humanos na cultura digital

*O que está implicado aqui é que o uso de tecnologia digital muda os comportamentos.*

Gilberto Gil

Os direitos humanos são o requisito mínimo para a vida em sociedade. Como já referenciado aqui, trata-se do mínimo denominador comum para existência humana com dignidade (Alves, 2005). São os direitos a que nada nem ninguém pode estar acima: nem o Estado, a Igreja, os líderes, os mais poderosos. Uma perspectiva descrita por Sófocles na tragédia *Antígona*, de 442 a.C.: uma lei anterior, que existe mesmo se não formulada pela humanidade.

Falar em humanidade é falar em diferença – entendida aqui em seu potencial político. Por isso, abordar os direitos humanos trará sempre um perigo intrínseco: o de compreendê-lo sob um fundamento único (LAPA, 2014). Já que nada pode ser mais diverso que o ser humano, a construção dos direitos fundamentais a todos eles precisa considerar as diferentes especificidades relativas às múltiplas culturas, crenças, etnias, identidades e formas de vida presentes no planeta. Do contrário, edifica-se o risco de termos uma noção pretensamente universal do que significa ser humano, que exclui todas as demais.

O entendimento único sobre o significado de ser humano tem implicações diretas na realidade: coloca alguns segmentos sociais como os mais vulneráveis à pobreza, à violência, à falta de acesso à educação, saúde, emprego, etc. Por isso, chamamos a atenção neste trabalho para a necessidade de criação de uma cultura de direitos humanos, desejosa de promover uma conjuntura social em que a existência seja uma experiência digna a todos, sem que as singularidades diversas dos sujeitos possam representar um entrave para o gozo pleno de seus direitos.

Buscamos aqui refletir sobre como a escola pode participar da criação dessa cultura de direitos humanos e, a partir de nosso referencial teórico, entendemos que esse

objetivo passa pela compreensão dos direitos humanos a partir de uma perspectiva intercultural; pela consideração das epistemologias construídas pelos movimentos reivindicadores de justiça social; e, em razão do contexto da cultura digital, pela mídia-educação, a partir de uma abordagem *hacker*. Realizamos, então, uma imersão empírica junto a crianças, em uma prática mídia-educativa, e adolescentes, com uma proposta de exercício de alteridade.

Fizemos nossa análise centrada em reflexões sobre os processos que foram identificados a partir de nossa proposta de intervenção. Entendemos que esse seria o caminho adequado para fornecer ao nosso campo de pesquisa, a Educação, uma contribuição que oferecesse elementos para docentes pensarem sobre formas de incorporar nossa proposta ao seu contexto. Nossa decisão se ampara em duas premissas: buscávamos uma espécie de retorno ao campo que fosse além da avaliação do sucesso ou fracasso de nossa ação na escola, uma vez que (i) não é possível aferir se os alunos ampliaram ou não sua concepção de humanidade, posto que isso não é um processo finito, mas se desenvolve por toda a vida; e (ii) porque entendemos os professores como intelectuais transformadores (GIROUX, 1997), de forma que não pretendemos aqui criar um guia para educação em direitos humanos, mas sim compartilhar nossas experiências e reflexões sobre aquilo que aconteceu durante nossa intervenção na escola.

Nossa proposta, então, é formulada a partir de um compartilhamento de reflexões, fundamentadas em nossas descobertas no campo e na problematização destas com as professoras das duas turmas investigadas, em entrevistas semiestruturadas realizadas em 22/11/2019 (com a Professora B) e 26/11/2019 (com a Professora C).

É imprescindível enfatizar, neste momento, que educar em direitos humanos não significa promover um tipo de pensamento único, em que não seja possível se filiar a diferentes perspectivas políticas ou de pensamento. Significa, apenas, promover junto aos alunos os fundamentos para que as ideias e ações tenham sempre como elemento constitutivo a consideração pelas múltiplas possibilidades em ser humano.

Em nossa pesquisa, verificamos potencialidades e desafios de nossa ação em promover a ampliação da concepção de humanidade. Destacamos a mídia-educação como uma abordagem-chave para promoção do empoderamento dos estudantes, bem como para

colocá-los em contato com outras epistemologias; verificamos o quanto as estruturas hegemônicas limitam as possibilidades de diálogo intercultural, mas que a ação docente pode ser decisiva para o enfrentamento de temas interditos; identificamos, ainda, a confiança como um elemento essencial para que os processos que desejamos possam ser catalisados; e, por fim, encontramos a necessidade de maior intervenção docente para que os debates sobre as lógicas operativas de TIC possam ocorrer.

A partir das entrevistas realizadas com as professoras das turmas estudadas sobre suas experiências no projeto Conexão Escola-Mundo, problematizamos nossos resultados, com vistas a entender o que potencializou ou se fez de entrave aos processos que foram identificados.

Para as duas professoras, o trabalho começa por alçar os alunos à condição de sujeitos de direito, que devem participar da construção da sociedade. Trata-se de uma compreensão em relação aos direitos da infância e da juventude que se dá sob o alerta de Sarmento, Fernandes e Tomás (2007):

A infância foi construída historicamente, nos últimos séculos, através da sucessiva exclusão das crianças de esferas sociais de influência: o trabalho, o convívio social com adultos fora do círculo familiar, a participação na vida comunitária e política. (p. 184)

O cenário descrito pelos autores confina as crianças como único grupo expressamente excluído dos processos políticos<sup>55</sup> e invisibilizados como atores políticos concretos. Essa perspectiva ganha contornos graves, chamam a atenção os autores a partir de Annan (2001), quando se considera que é este o grupo geracional mais afetado pela pobreza, desigualdade social e falta de políticas públicas.

Voltamos a Tubino (2005), já citado em nosso primeiro capítulo, que enfatiza que promover o diálogo e a tolerância precisa colocar em xeque as causas da assimetria social. Como defende Buckingham (2007), dos três eixos articuladores dos direitos da infância

---

55 Entendemos o exercício dos direitos políticos como algo muito mais amplo que o exercício do direito ao voto. Não se defende na perspectiva dos autores a inclusão das crianças nos processos eleitorais, mas sim sua consideração e participação nas decisões sobre as demandas coletivas, como a formulação de políticas públicas, por exemplo.



(Provisão, Proteção e Participação), os instrumentos para a Participação são os menos desenvolvidos.

A partir dessa compreensão, a Professora C sustenta:

Pensando nessa concepção de humanidade, eu acho que é importante ampliar a noção de direitos deles, para eles poderem ser humanos e respeitar os humanos. Viver uma atividade que proporciona que eles exercitem um dos direitos da infância, que é a participação na escola, ainda mais na escola, que é o lugar deles, mas não é um lugar que o foco é a participação deles, tem a possibilidade que eles se percebam melhor como sujeitos de direitos que eles são. É um desafio, falando de infância, que eles se entendam como sujeitos de direitos. É um passinho. Mas vejo que discutir essas coisas com eles é fundamental. Para eles se entenderem como humanos, não só como crianças.

Ela percebe indícios de que eles estão construindo essa noção sobre si mesmos como sujeitos de direito quando manifestam que nunca haviam pensado sobre aquilo, ou quando encontram, por eles mesmos, a solução para os impasses que se apresentam ao longo do processo.

Para as duas professoras, entender os alunos como sujeitos foi fundamental para a identificação das demandas junto a deles e, conseqüentemente, para a relevância do trabalho desenvolvido ao longo do ano. Para a Professora B, do ensino médio:

As coisas foram aparecendo como evidência. O tema é o de menos. É: qual é o problema que essa turma, nesse contexto, tem enfrentado e que esse problema pode aparecer independentemente do tema que eu trabalhar. Esse grupo de jovens, neste momento histórico, neste contexto político, no ano de 2019, vem vivendo qual problema? Para mim, ficou muito claro que não importava qual era a discussão, o problema era a não aceitação da opinião do outro, a intolerância em relação à opinião dos outros, quando ela é diferente da minha. Já vivi isso em sala de aula outras vezes, mas é que esse ano, especificamente, em função do nosso contexto social e político, essa polarização aparece de uma forma muito gritante, a ponto de impedir o diálogo.

Esse problema, verificado pela Professora B, foi identificado a partir da etapa de levantamento de demanda – momento este que constitui o objeto empírico estudado nesta tese em relação ao ensino médio. Durante o restante do ano, ele se desdobrou na construção, pelos

alunos, de uma sociedade em que eles gostariam de viver (primeiro individualmente e depois em grupo, para que tivessem que negociar suas ideias com os colegas).

Já a demanda da Professora C, como já apresentamos no capítulo IV, sobre nosso percurso metodológico, se deu a partir da observação dos alunos nos horários livres. A professora percebeu que eles traziam caixas de som portáteis à escola, para colocar música na hora do recreio. Nisso, ela notou uma manifestação da vontade deles em se fazer ouvir no espaço, porém verificou que nem eles mesmos conseguiam se ouvir, em razão da profusão de alto-falantes. Assim, ela decidiu propor ao grupo a produção dos *podcasts*, a fim de que todos pudessem se expressar e se fazer ouvir na escola.

Para que problemáticas relevantes aos grupos pudessem ser identificadas e os alunos tivessem a possibilidade de atuar sobre elas na condição de sujeitos, as duas professoras manifestaram em entrevista a importância de conhecer bem suas turmas: “Eu não consigo conceber a hipótese de não saber quem é quem lá dentro”, foi a fala da Professora B. E: “Eu não sei planejar se eu não conheço os grupos em que eu trabalho”, disse a Professora C.

Para a Professora B, ganhar familiaridade com os alunos começa por aprender o nome de todos. “Brinco que eu tenho um desespero para saber os nomes até a segunda semana de aula”. Para isso, ela faz a chamada repetindo os nomes de todos antes de avançar para o próximo. Assim, ela diz que consegue aprender os nomes dos 175 alunos para quem leciona em sete turmas anualmente. Depois, começa a observar como os estudantes se organizam em grupos e as dinâmicas que desenvolvem em relação aos outros.

Com a Professora C, o processo se dá por uma escuta muito atenta à fala das crianças:

Eu tenho uma boa habilidade de ouvir as crianças e deixar que elas falem. É um pressuposto básico: eu respeito o conhecimento delas e o que elas têm a dizer. Eu as ouço de verdade e acho que por isso elas falam as coisas que elas falam para mim.

Outra preocupação constante das professoras era que a construção da aula se desse com os alunos. Para isso, o envolvimento deles era fundamental. A Professora B identifica o momento em que este processo acontece: o ponto em que os alunos “entram”:

Para mim, os estudantes entram no conteúdo quando começa a partir deles a construção desse conteúdo. Quando a aula deixa de ser aquela coisa que eu tô lá falando e eles estão tentando prestar atenção. Quando eu começo a ter dificuldade de manter a ordem na sala porque estão todos falando ao mesmo tempo, eu digo: “Ganhei”. Eu adoro. Quando o tema os envolve, eles não conseguem ficar quietos. Eles falam paralelamente com o colega do lado. E aí minha dificuldade é que esse diálogo seja construído no coletivo. Aí um fala, o outro fala, o outro fala. E eu deixo. Eu sempre dou um tempinho. Tem aqueles que vão falar para mim. E aí eu tô prestando atenção e aí começam a falar todos ao mesmo tempo uns com os outros. E aí eu falo, pronto, entraram, esse é o caminho.

Para que a profusão de depoimentos se transforme em conhecimento produzido coletivamente, a Professora B lança mão das seguintes estratégias:

Eu falo: “Eu preciso que vocês se escutem, vamos tentar organizar”. Essa organização tem os dois lados, porque, a partir do momento que eu gerencio muito essa organização, alguns saem. Eu tenho que considerar que tem colegas que só vão falar com o colega do lado, que eles não vão falar no grande público.

Essa agitação, para muitos, é percebida como desordem. Mas ela entende que se trata de um momento fundamental para a aula:

Os alunos querem dar os exemplos pessoais deles. Querem contar como vivenciaram isso. E nem sempre eles querem que isso seja no grande público. Para mim, quando a aula está naquele formato que muitos consideram ideal, de silêncio absoluto, eu estou entrando em desespero. Quando alguns estão fazendo um esforço para se concentrar e a maioria já está atravessando o olhar, eu penso: “Não, temos que mudar o rumo”. Na hora, eu sempre penso em alguma questão polêmica, alguma coisa para eles entrarem. Quando eu recebo os estagiários [dos cursos de Licenciatura], é muito engraçado porque, nas primeiras avaliações que eles fazem da minha aula, é de que, a minha aula, é muito bagunçada. Mas aí, quando eles começam a fazer os relatórios eu pergunto: “Mas os alunos estão falando do que no final de contas? É da aula?”. E normalmente é dá aula.

Ela, ainda, chama a atenção, porém, de que esses momentos são efêmeros:

Eu não espero que eles fiquem os 90 minutos dentro. Pensa a gente. A gente está numa aula, numa palestra, pare para pensar quantas vezes nosso pensamento vai e volta... isso que a gente já tem toda uma disciplina, uma concentração. Se eu consigo fazer eles entrarem na minha aula pelo menos uma vez, eu já estou feliz. Tem momentos que todos entram. Eu acho que esse é o momento.

A Professora B vincula esses episódios à qualidade do aprendizado dos alunos e considera que é, a partir da fala, que eles significam o conteúdo que estão conhecendo. Por isso, ela entende que é preciso ter sensibilidade para entender o momento em que essa imersão ocorre ou deixa de ocorrer para reformular, a todo tempo, o rumo da aula em função do tanto que os alunos estão implicados. “Isso não significa que eles vão escolher a matéria que eu vou dar, a metodologia. Isso significa que eu estou sensível ao movimento deles para adequar e readequar o tempo todo o meu conteúdo”, acrescenta.

Em nossos dados, verificamos a importância que a confiança da turma nas professoras teve para que os processos pudessem acontecer. Mais que pela reiteração constante das professoras sobre sua responsabilidade em relação ao percurso que propunham atravessar junto aos alunos, pudemos perceber que havia um vínculo já estabelecido. Há uma prática evidentemente afetuosa por trás dessa construção. A escuta constante e atenta, mencionada pela Professora C, assim como os espaços que ela frequentemente abre para que os alunos manifestem seus sentimentos (como no dia em que conversou com eles sobre a percepção que os adultos têm sobre eles, descrita na p. 184), participam da criação de um espaço em que a confiança dá sustentação à prática proposta.

A Professora B busca construir o vínculo de confiança com os alunos a partir do acolhimento das dificuldades impostas pela condição de estudante. Ela, por exemplo, dá liberdade para os alunos admitirem que se desconcentraram e não prestaram atenção à explicação e, por isso, têm alguma dúvida. “Quando eu lanço para eles confiança incondicional, eles tentam honrá-la o tempo todo”. Ela enfatiza que isso, no entanto, não significa obliterar a assimetria da relação aluno-professor:

Esse olhar pedagógico, afetuoso, de afeto mesmo. É o afeto. Eu não sou amiguinha deles, eu não falo da minha vida pessoal, a gente não sai juntos, eu dou matéria, dou prova, se não entrega no prazo, eu tiro nota. Eu cobro mostrando que é uma relação de afeto. Eu não consigo entregar uma nota baixa

sem um recadinho, dizendo que aquela nota não determina nada na vida dela, que isso pode ser recuperado. Eu tenho todo um cuidado com isso.

Cabe ressaltar, aqui que afetividade é elemento característico da pedagogia inspirada da ética *hacker*, de acordo com Menezes (2018).

Garantir a escuta voz dos alunos também é peça fundamental. Como relatamos, essa preocupação atravessa a prática da Professora C, que entende o espaço de fala dos alunos como uma forma de empoderamento das crianças. Além de usar sua condição de professora para garantir espaço àqueles que têm mais dificuldade de se colocar, ela buscava garantir um equilíbrio na relação das crianças com os alunos do curso de Jornalismo. A Professora B relatou, em entrevista, que mapeia os alunos que não podem deixar de falar em sua aula: os que ela sabe que pensam de forma diferente dela, ou do restante da turma, e os que têm dificuldade em abrir espaço para falar sem sua intervenção.

Sobre nossa percepção, a partir da análise dos dados, de que muitas vezes os alunos se calam, mesmo sem concordar com a fala dos colegas, ela responde:

Como eu os conheço e vou conhecendo-os ao longo do ano, percebo quando o silêncio é para encerrar a conversa. Então, eu faço perguntas para que eles falem aquilo que está calado lá, quietinho. Em vários momentos, eu cutuco para que eles falem. Peço para a pessoa que eu sei que tem o contraponto fazer o contraponto. Pergunto: então você mudou sua opinião? – quando a pessoa não está falando e eu sei que ela é contra.

As duas professoras também apontaram questões relacionadas à instituição escola em suas entrevistas. Como elaborou a Professora C:

É uma escola ainda organizada como ela foi criada: para muitos, todo mundo aprende a mesma coisa ao mesmo tempo. É um desafio para uma prática emancipadora. A gente teria que ter menos amarras, não apenas em relação ao currículo prescrito, no final é o mais fácil de lidar. Depois de tanto tempo dando aula, consigo fazer propostas críticas e criativas com qualquer conteúdo prescrito. Mas o currículo não prescrito, normas e regras, tempo, o espaço da escola, que não é pensado para a criança, na *docilização dos corpos*, na sala de aula. Não é feito para isso.

A professora, no entanto, salienta que não se trata de defender uma desconsideração da instituição escola, tampouco o pensamento que apregoa uma transformação radical do espaço, como se este fosse anacrônico – ela alerta que isso se faz necessário em tempos em que não se poupam críticas à escola, por variados argumentos e setores da sociedade.

Não é uma superação da cultura escolar historicamente construída. Tem uma certa cultura escolar que é fundamental para a continuidade da escola. A escola é o lugar de certas coisas que só acontecem lá. O conhecimento construído pela humanidade, aí eu tô falando do currículo prescrito, ainda acho que é um dos poucos lugares a que as crianças têm acesso. A escola é, sim, um espaço emancipador. Tanto que somos o foco de políticas de desconstrução. Se a escola não fosse esse espaço de possibilidade, ela não estaria sendo atacada. A gente precisa proteger e defender o que é feito na escola. Nós sabemos como fazer. Tem coisas que não podem ser perdidas.

A professora se filia ao entendimento de Jean Masschelein e Maarten Simons (2017), que trazem a noção de *skolé* (escolar) para defender o lugar da escola tal como concebido pela sociedade na Grécia Antiga: como um espaço suspenso das atividades produtivas da sociedade, em que aquilo que é assegurado é a oportunidade de todos (independentemente de origem, possibilidades sociais e habilidades naturais) manipularem o conhecimento edificado socialmente de forma dessacramentada, ou seja, profana. Nesta compreensão, o conhecimento é entendido como um bem público, que deve ser tocado e, conseqüentemente, apropriado por todos. Ao colocarem a aproximação do conhecimento como prioridade máxima da escola, os autores defendem, também, a preservação da instituição de questões conjunturais da sociedade e, dessa maneira, sua suspensão dos assuntos mundanos.

A Professora C entende, porém, que algumas alterações poderiam aumentar as possibilidades de participação dos alunos:

Ainda estamos confinados na escola com um monte de coisas: horários, regras, tempo. Não é o tempo deles [dos alunos], nunca. É, às vezes, não é o tema ideal para eles, porque eles estão conformados no papel de estudantes. Às vezes acho que eles trazem ideias que não são exatamente o que eles querem discutir, mas é o que eles acham possível discutir na escola, o que eles acham que cabe na escola. Tenho certeza de que tem

uma autocensura que faz parte da construção do papel deles de estudantes na escola. Minha sala não é uma ilha de excelência, ela está dentro de uma escola, eu também estou sujeita àquelas regras, àqueles tempos. O trabalho tem um sentido até utópico, mas é legal ter, porque aí a gente fica seguindo aquilo.

A Professora C acredita, ainda, que os professores também poderiam se propor ao desafio de trabalharem coletivamente uns com os outros, com o compartilhamento de projetos pelos responsáveis por disciplinas e turmas de idades diferentes. Para ela, os processos de avaliação também poderiam ser enriquecidos pela integração docente.

Em sua análise sobre a escola, a Professora B destacou as limitações à autonomia docente que são perpetradas na instituição:

Mesmo se a ação não fosse na sala de aula, eu não ia poder me desprender do fato de que eu preciso ter três notas por trimestre, para fazer uma média final. Existe um regimento, eles precisam ser avaliados, eu preciso dar uma nota final. Mas eles também não conseguem. E mesmo que em alguns momentos eles entrem em uma atividade com uma outra cara, na maior parte das vezes é a atividade da disciplina de Sociologia da Professora B. Não é pensar a escola como espaço do problema. Assim como a sociedade, a escola tem desafios e possibilidades. Não é fazer uma reflexão sobre o que precisa ser resolvido na escola.

As duas professoras também falaram sobre a implicação do projeto sobre o planejamento do conteúdo de suas disciplinas. Essa preocupação costuma ser frequente entre professores, especialmente quando refletimos sobre a possibilidade de construção das aulas com os alunos, o que, por vezes, implica um desvio da rota prevista.

Professora B: Foi uma coisa muito interessante que conversei com outro professor do Projeto. Ele falou: “Eu estava tão desesperado com a questão do conteúdo quando entrei no Aplicação que o Projeto Conexão Escola-Mundo me fez ver que eu posso trabalhar de outras maneiras”. Ele descobriu que, se ele seguisse o cronograma tal qual ele tinha planejado, seria impossível aliar Projeto e conteúdo.

(...)

Eu começo o planejamento igual para as três turmas [de cada ano], mas depois cada uma segue um caminho diferente. Anoto até onde fui com cada uma. Não acho que esse caminho

que a gente faz a partir também do interesse do aluno vai determinar a vida deles. De maneira alguma. Se eu consegui dar 30% do que planejei, mas esses 30% eles realmente entenderam e incorporaram, que maravilha! É muito mais importante que eles aprendam bem, nem que seja 30%, do que seja zero, mas eu cumpri todo o planejamento e eu durmo tranquila. Cumprir o conteúdo é menos importante que os alunos efetivamente aprendam, compreendam, interiorizem, incorporem aquilo que eu trabalhei em sala de aula. Essa é a principal fonte de sofrimento dos professores e é real e é legítima, porque eles se sentem comprometidos com os alunos. Mas cumprir o conteúdo vira o objetivo em si, e não a construção de conhecimento desse estudante.

A Professora C apresentou possibilidades de extrapolação do conteúdo prescrito para as temáticas que inquietam seus alunos:

A participação é uma questão que me incomoda há muito tempo, não é novo. Faz parte da minha pesquisa com infância, que eu tenho como pesquisadora da infância e também como professora. Todas as atividades que eu faço no meu planejamento sempre tenho isto em mente: como essa atividade vai para além da Língua Portuguesa? Como norte tenho sempre a participação infantil.

Ela conta, como exemplo, o recurso à Resolução 163/2014 do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente, sobre a abusividade do direcionamento de publicidade e de comunicação mercadológica à criança e ao adolescente, quando trabalhou gêneros textuais. “Ler uma lei é uma atividade de Língua Portuguesa fundamental”. Além de lerem a resolução, as crianças foram estimuladas a pensar exemplos de propagandas que consideravam abusivas e, a partir do debate, lembraram de peças publicitárias, *merchandising* em canais no YouTube e em programas de televisão. Sempre que surgiam dúvidas, recorriam ao texto da resolução. A professora ainda aproveitou os textos das propagandas para apontar o uso de verbos no imperativo.

Verificamos, também em relação à temática e ao conteúdo, que é preciso haver uma opção dos docentes por vertentes epistemológicas de contestação ao pensamento hegemônico e comprometidas com a justiça social e a igualdade. Relembramos o chamado de Benevides (2007) sobre aquilo que deve ser contestado na educação em direitos humanos:



- A política oligárquica e patrimonial;
- A sociedade racista;
- O sistema de ensino autoritário, elitista, mais voltado à moral privada que à ética pública;
- A complacência com a corrupção;
- O descaso com a violência, quando exercida contra pobres;
- O estímulo à caridade, e não à justiça social, pela religião;
- O sistema familiar patriarcal e machista;
- O desinteresse pela participação cidadã;
- O individualismo consumista.

Em razão de a desigualdade de gênero ter se tornado um tema evidente no processo da turma que compõe nosso campo do ensino médio, a Professora B dedicou as últimas aulas do ano letivo ao estudo dessa temática junto ao grupo, processo que foi acompanhado por nós e deve ser objeto de trabalho futuro. Nestes encontros, a professora evidenciou como nossa sociedade se constrói com ênfase na heteronormatividade e apresentou implicações do machismo sobre todos, inclusive sobre os meninos. Cabe ressaltar já aqui que a proposta da professora busca a inclusão dos alunos que não são contemplados pela norma:

Estou preocupada com meus alunos que estão se descobrindo homossexuais, transexuais. E, com os demais, em ensinar como a gente respeita essas pessoas. Pessoas que sofrem caladas, que se matam, porque sentem que não fazem parte deste mundo.

No Brasil, um dos exemplos mais concretos de política pública para a institucionalização de conteúdos que ampliem o repertório epistemológico apresentado aos alunos é a Lei 10.639/03, alterada pela Lei 11.645/08, que torna obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileiras e africanas em todas as escolas, públicas e particulares, do ensino fundamental até o ensino médio. Outras iniciativas nesse sentido poderiam fortalecer e apontar caminhos para a ampliação epistemológica que entendemos ser necessária à educação em direitos humanos.

Salientamos que a expansão do repertório com o qual construímos nossos saberes é um elemento que deve ser de permanente preocupação dos docentes comprometidos com a educação em direitos humanos, visto que a ampliação da concepção de humanidade é um processo que não se finda nem para os alunos, nem para os professores. Pelo contrário, uma vez iniciado, requer cada vez mais aprofundamento. Assim, essa busca pela construção de

conhecimento pelo outro, sua reflexão, apropriação e compartilhamento se faz necessária de forma constante na formação docente para a educação em direitos humanos. As redes sociais na internet, a partir da organização de coletivos ativistas, podem figurar importante fontes de pesquisa neste sentido.

No atual contexto político, em que a educação comprometida com os direitos humanos vem sendo considerada doutrinação ideológica e os estudantes são motivados por agentes do Estado a filmar e denunciar professores, abordar os conteúdos que se fazem necessários para a educação em direitos humanos também exige coragem. A Professora B relata dizer aos alunos:

Eu não estou preocupada, pode me filmar, eu trabalho com vocês, eu sei o que é. Pode trazer o pai. Teu pai tem muito pra aprender. Pode vir. Porque eu trabalho numa questão que é justamente a ampliação da concepção da humanidade. Que pessoa é essa que se diz transexual e é morta só por isso? Que tipo de respeito eu tenho que ter com o ser humano na sua constituição independentemente de raça, orientação sexual, identidade de gênero? A gente precisa mostrar pro jovem que existe uma diversidade muito grande de gênero, de raça, de visão de mundo, e que a gente pode questionar as concepções de mundo das pessoas quando elas ferem os direitos das outras.

Uma das nossas conclusões também foi o pouco que a análise crítica da lógica operativa das TIC apareceu nas ações analisadas. Junto às professoras, no entanto, verificamos que a sensibilização em relação a essa temática foi uma das principais contribuições apontadas da participação no projeto Conexão Escola-Mundo. A Professora B relatou:

É um universo ao qual eu resisto, eu não gosto. Eu fui ter um *smartphone* quando meu filho nasceu, para poder tirar foto dele. Eu subutilizo meu *smartphone*. Eu uso o banco e o WhatsApp. Se todos os outros aplicativos desaparecessem, eu nem perceberia. Eu não tenho Twitter, nem Instagram, eu já tive Facebook, que para mim tinha um caráter muito objetivo, que era participar do grupo da turma dos alunos, mas depois que eles começaram a deixar o facebook, eu cancelei e fiquei bem feliz, não senti falta nenhuma. Tudo que eu li, tudo que eu estudei, tudo que eu aprendi durante o Projeto.... Por exemplo, política de privacidade dos dados, eu não tinha ideia do que era isso. Eu não tinha ideia de como meus dados eram utilizados, nem que eu fornecia dados quando eu curtia

alguma coisa. Mapeamento da forma que a pessoa pensa para manipulação de eleição, não tinha ideia. Isso para mim foi uma formação. Quando a Tainá [Tainá Vital, pesquisadora do Projeto] falou que os aplicativos para controle de menstruação eram um dos mais utilizados pelo *marketing*<sup>56</sup>, eu não consegui nem entender por quê. É fundamental entender este espaço como um espaço em que o jovem está completamente inserido e que eu não posso negar. Eu posso negá-lo na minha vida, mas eu não posso negá-lo no meu trabalho na escola.

A professora entende, agora, que deve atuar sobre os aprendizados que os alunos fazem na internet, bem como dos conteúdos que os deixam expostos e vulneráveis:

Para mim, o Projeto foi esse grande universo novo que eu desconhecia completamente e que eu achei que podia viver à parte. *Só que eu não posso, pelo meu compromisso ético com os meus alunos.* Então, não é que eu vou ter Instagram, porque eu não vou ter, mas eu preciso entender como isso funciona, eu preciso continuar entendendo isso. Eu não posso negligenciar esse espaço no qual os meus alunos estão inseridos. Muitas vezes, eles estão sozinhos nesses espaços. As famílias não sabem as consequências que isso pode ter na vida deles. E eu preciso trabalhar isso em sala de aula para que eles tenham as ferramentas para não se deixarem levar por alguns apelos. Não pretendo ter Instagram, Twitter, mas não posso não falar disso em sala de aula. (grifos nossos)

A Professora C já tinha mais proximidade com o universo das TIC e a relação das crianças com os dispositivos digitais – tema, inclusive, de sua pesquisa de doutorado. O projeto Conexão Escola-Mundo a aproximou da discussão e do uso das tecnologias livres, por sua vinculação à dimensão cívica do uso das tecnologias:

Algumas coisas [no decorrer do projeto] me desafiaram a pensar. E eu acho que é um próximo passo. Faz muito sentido para mim. Apesar de usar soluções de empresas como o Google, eu me preocupo cada vez mais. Mas acho que para isso precisaríamos de um novo projeto [para colocar isso em prática]. Eu sei que é fundamental. É uma coisa que eu ainda tenho vontade, mas vamos ter que aprender. Várias famílias

---

56 A Professora B se refere ao estudo do projeto Chupa Dados, da organização *Coding Right*, que mostra o uso de dados das usuárias de aplicativos de controle de menstruação por empresas de comércio eletrônico, para verificar os momentos do mês em que as pessoas estão mais sujeitas a compras por impulso. <https://chupadados.codingrights.org/menstruapps-como-transformar-sua-menstruacao-em-dinheiro-para-os-outros/>

estão usando o *Family Link* [solução de controle parental de navegação na internet do Google]. Isso ajuda os pais na mediação das crianças com as mídias, mas por outro lado o Google fica com dados da família inteira, não apenas de indivíduos sozinhos. Sabe a hora que seus filhos vão dormir, que tipos de aplicativos você autoriza, se eles podem ou não jogar. É muita informação para uma empresa privada. Essa é a discussão da vez. É um compromisso. A gente tem que trabalhar com isso, para eles saírem da condição de consumidores (...). Se não for na escola, onde é que vai ser?

Chamou nossa atenção a dimensão de compromisso com os alunos que o debate crítico das TIC ganhou entre as professoras. Portanto, por mais que não tenha aparecido nos dados das ações, entendemos que houve um avanço significativo em decorrência do projeto.

Em relação às contribuições do Escola-Mundo em suas práticas, as professoras A e B também apontaram que a formalização de um espaço para refletirem sobre suas práticas ampliou a compreensão delas mesmas sobre suas práticas com os alunos. “A sistematização do projeto, ir aos encontros, pensar numa prática me fizeram perceber que eu tenho essa prática, mas ela não estava amarrada e eu não tinha clareza do começo, do meio e do fim dela. Me fez perceber que há um fio, e isso me ajudou muito”, relatou a Professora C. A Professora B ainda acrescentou que, embora os direitos humanos sempre tenham articulado as discussões em sua disciplina, o Projeto levou-a, pela primeira vez, a fazer a leitura da Declaração Universal dos Direitos Humanos com seus alunos.

### **Em síntese**

A discussão aqui apresentada tem por objetivo demonstrar como elementos que identificamos como importantes para que a ampliação da concepção de humanidade possa ser trabalhada em um contexto escolar de educação em direitos humanos. Embora entendamos que elaboramos aqui uma proposta, não temos a intenção, conforme já mencionado, de sistematizar uma prescrição de práticas. Ao apontar os elementos aqui descritos e mostrar como eles se desenvolveram junto às professoras do caso estudado, buscamos munir outros professores de princípios para reflexão, sobre os quais, evidentemente, caberia uma análise a partir de seu próprio contexto.

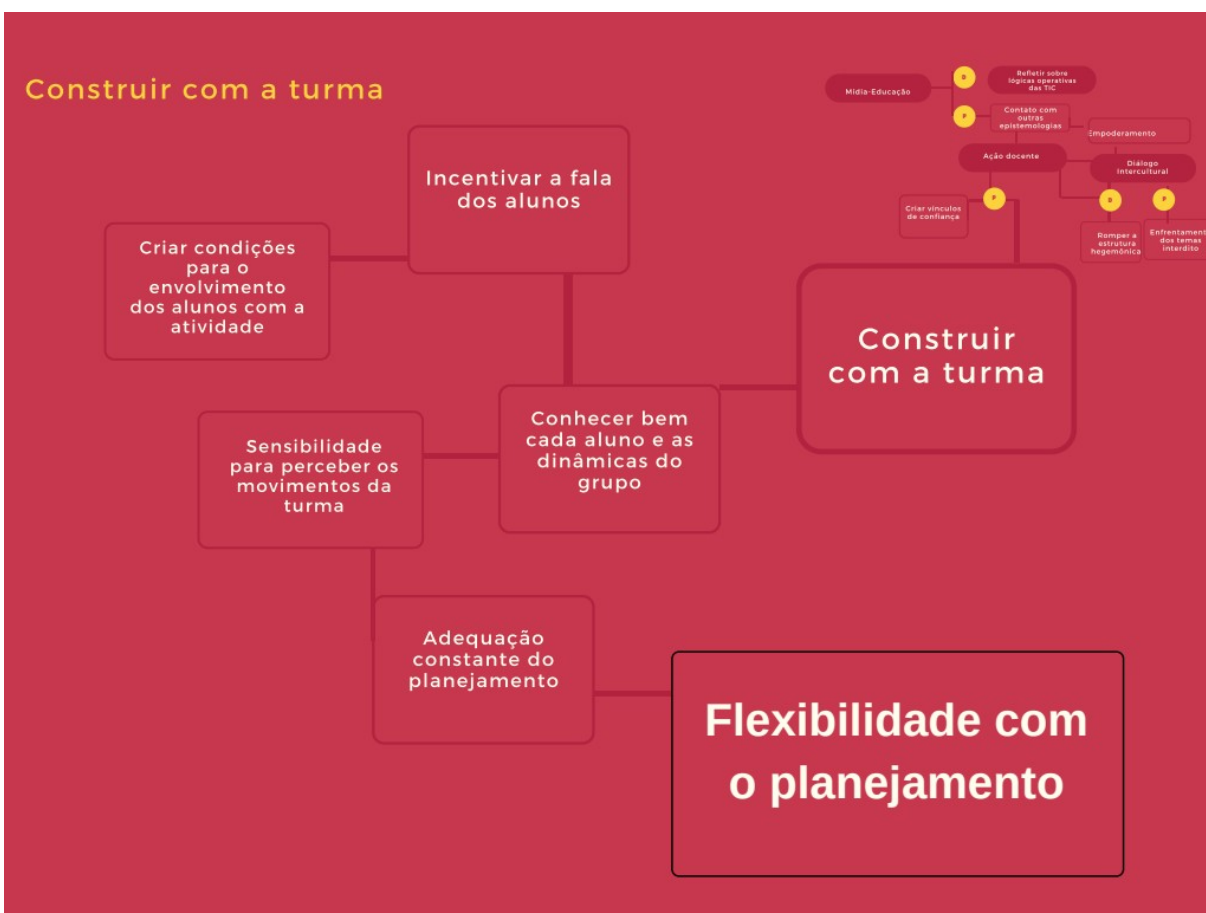
Ainda assim, entendemos que poderia ser oportuno realizar a sistematização na forma de infográficos sobre nossos processos, visando não a uma apropriação instrumental deles, mas à organização das considerações aqui apresentadas. Como ponto de partida, cada um deles tem os itens sistematizados no infográfico apresentado ao fim deste do capítulo anterior, onde sistematizamos os processos encontrados em nossa análise de dados.



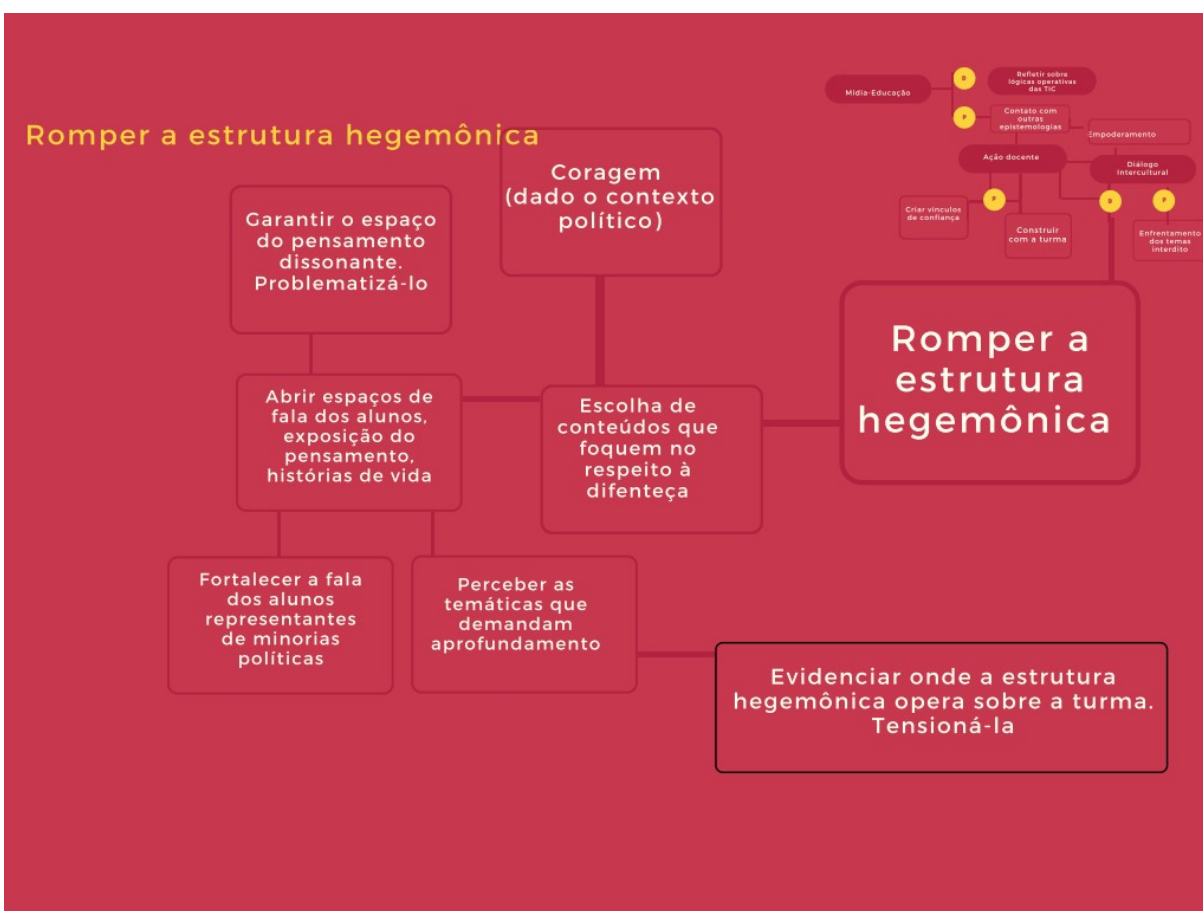
## Contato com outras epistemologias/pensamentos











## Enfrentamento dos temas interditos





A análise das turmas estudadas, em suas ações vinculadas ao projeto Conexão Escola-Mundo, nos permitiu constatar a importância da criação de espaços de problematização em sala de aula sobre os aprendizados que os alunos constroem na internet, bem como da lógica operativa das ferramentas que utilizam. Vislumbramos no conteúdo dos quais eles fazem uso a possibilidade de contato com a epistemologia dos movimentos sociais (GOMES, 2017), mas também com o discurso de ódio e as notícias falsas. Também entendemos que o simples contato com as informações que circulam na rede não é suficiente para que o aluno possa aproveitá-la de forma a ampliar sua concepção de humanidade, o que torna uma atuação docente comprometida com a educação em direitos humanos essencial nesse processo.

A abordagem em sala dos saberes que os alunos constroem como indivíduos na internet, a nosso ver, também pode ampliar os processos formativos coletivos e ampliada ao grupo, bem como desconstruir (ou ao menos problematizar) pensamentos que se fundamentam em ideias que surgem a partir de notícias falsas ou de discurso de ódio. Portanto, a abordagem desses aprendizados por um docente comprometido com a educação em direitos humanos é fundamental para que as ideias emitidas nos espaços sociais da internet possam participar da criação de uma cultura de direitos humanos entre os alunos.

Constatamos, também, que a formação docente é fundamental, tanto para a reflexão crítica sobre as TIC quanto em relação a uma perspectiva de direitos humanos que tenha por fundamento o direito às diferenças. A proposição de conteúdos fundamentados em epistemologias que têm sua fundação no direito à diferença e à pluralidade é um requisito para que o tipo de educação aqui almejado possa acontecer. Identificamos em nossa pesquisa, ainda, a importância de uma compreensão dos alunos como sujeitos de direito e atores políticos. É na formação deles para a cidadania, ou seja, para a participação e interferência crítica na sociedade, que encontramos a razão de ser de nossa pesquisa.

Acreditamos que, a partir do aprofundamento feito com as professoras e de nossas descobertas na pesquisa, temos um ponto de partida para o enfrentamento de questões que identificamos ao longo do processo, como: a interdição de alguns assuntos no grupo; a exacerbação de comportamentos hegemônicos que dificultou a realização do diálogo intercultural; e a pouca sofisticação do debate sobre o uso crítico de TIC.

Esperamos, com nosso trabalho, contribuir para as reflexões de nosso campo de pesquisa, a Educação, em relação aos desafios e às possibilidades que se colocam aos processos de educação em direitos humanos na cultura digital, pois, como perguntou a Professora C em nossa entrevista: “Se não for na escola, onde é que vai ser?”.

## REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max. **Dialética do esclarecimento**: Fragmentos filosóficos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

ALVES, José Augusto Lindgren. **Os direitos humanos na pós-modernidade**. São Paulo: Editora Perspectiva, 2005.

AMIN, Samir. **L' eurocentrisme**: critique d'une idéologie. Paris: Anthropos-Economica, 1988.

ANNAN, Kofi Atta. **We the children**: meeting the promises of the World Summit for Children. Unicef, 2001.

ANTOUN, Henrique; MALINI, Fábio. Ontologia da liberdade na rede. A guerra das narrativas na internet e a luta social na democracia. **Multitudes. Revista Famecos**, Porto Alegre, v. 17, n. 3, p. 184-197, 2010.

ARAÚJO, Carlos Alberto. A pesquisa norte-americana. In: Antônio; MARTINO, Luiz; FRANÇA, Vera (Orgs.). **Teorias da comunicação: escolas, conceitos, tendências**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

ARENDT, Hannah. **A condição humana**. 11. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013.

\_\_\_\_\_. **The Crisis in Education in between past and future**. New York: Penguin, 1977.

ARNAUDO, Dan. Computational propaganda in Brazil: Social bots during elections. **Computational Propaganda Research Project**, Working Paper, n. 2017.8, 2017.

BARRETO, Raquel Goulart. **Tecnologias educacionais e educação a distância**: Avaliando políticas e práticas. 2 ed. Rio de Janeiro: Quartet, 2003. 192 p.

BELLONI, Maria Luiza. Educação a distância e inovação tecnológica. **Trabalho, Educação e Saúde**. v. 3, pp. 187-198, 2005.

BENEVIDES, Maria Victoria. **Educação em Direitos Humanos**: Do que se trata? In: Programa Ética e Cidadania, 2007. Disponível em [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Etica/9\\_benevides.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Etica/9_benevides.pdf)>. Acesso: 10 de junho de 2019.

BENKLER, Yochai. **The wealth of networks**: How social production transforms markets and freedom. New Haven and London: Yale University Press, 2006.

BERNERS-LEE, Tim. **Tim Berners-Lee on the future of the web: “The system is failing”** (ENTREVISTA). The Guardian, 2017. Disponível em: <https://www.theguardian.com/technology/2017/nov/15/tim-berners-lee-world-wide-web-net-neutrality> Acesso em 26 de março de 2020.

BERTH, Joice. **Empoderamento**. São Paulo: Sueli Carneiro ; Pólen, 2019. 184 p. (Feminismos Plurais / coordenação de Djamila Ribeiro)

BOURDIEU, Pierre. **The forms of capital**. In: RICHARDSON, John. Ed. Handbook of Theory and research for sociology of education. New York: Greenwood, 1986, pp. 214-258.

BRASIL. Secretaria Especial de Direitos Humanos do Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial e dos Direitos Humanos. **Relatório de Violência Homofóbica no Brasil**: ano 2013. Brasília, DF, 2016. Disponível em: <http://www.mdh.gov.br/informacao-ao-cidadao/auditorias/Relatorio2013.pdf/view> Acesso em: 18 de novembro de 2018.

BRASIL. Ministério do Planejamento. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada; Fórum Brasileiro de Segurança Pública. **Atlas da Violência 2016**. Brasília, DF, 2017. Disponível em: [http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/nota\\_tecnica/160322\\_nt\\_17\\_atlas\\_da\\_violencia\\_2016\\_finalizado.pdf](http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/nota_tecnica/160322_nt_17_atlas_da_violencia_2016_finalizado.pdf) Acesso em 26 de março de 2020.

BRASIL. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada; Fórum Brasileiro de Segurança Pública. Ministério do Planejamento. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. **Atlas da Violência 2019**. Brasília: Rio de Janeiro: São Paulo: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada; Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2019. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/download/19/atlas-da-violencia-2019> Último acesso em 15 de janeiro de 2020.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2007.

BRASIL, Constituição Federal do. **Constituição Federal**. São Paulo: Revista dos Tribunais, 1988.

BROWN, Juanita.; ISAACS, David. O World Café: dando forma ao nosso futuro por meio de conversações significativas e estratégicas. São Paulo: Cultrix, 2007. The World Café Community Foundation. Disponível em: <http://www.theworldcafe.com>. Último acesso: 26 de março de 2020.

BUCKINGHAM, David. **Crescer na era das mídias eletrônicas**. São Paulo: Edições Loyola, 2007.

BUVINICH, Manuel Rojas. Ferramentas para o monitoramento e avaliação de programas e projetos sociais. **Cadernos de Políticas Sociais, série Documentos para Discussão**, n. 10, 1999.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. “Ideias-força” do pensamento de Boaventura Sousa Santos e a educação intercultural. **Educação em Revista, Belo Horizonte**, v. 32, n. 1, pp. 15-34, 2016.

\_\_\_\_\_. Direitos humanos, educação e interculturalidade: As tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, pp. 45-56, 2008.

\_\_\_\_\_. Educação Intercultural. GECEC-PUC-Rio. (documento de trabalho), 2013 *apud* CANDAU, Vera Maria Ferrão. “Ideias-força” do pensamento de Boaventura Sousa Santos e a educação intercultural. **Educação em Revista, Belo Horizonte**, v. 32, n. 1, p. 15-34, 2016.

CARRINGTON, Victoria. New textual landscapes, information and early literacy, *In*: MARSH, Jackie. Ed. **Popular culture, new media and digital literacy in early childhood**. London: Routledge; Falmer, 2005. pp. 13-17.

CASTELLS, Manuel. **Redes de Indignação e Esperança**. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

\_\_\_\_\_. Castells propõe outra democracia. Site Outras Palavras, 2011. Disponível em <https://outraspalavras.net/posts/castells-propoe-outra-democracia/> Último acesso em 27 de março de 2020.

\_\_\_\_\_. **La galaxia Internet**. Reflexiones sobre Internet, empresas y sociedad. Madrid: Arete, 2001.

CEVASCO, Maria Elisa. Para ler Raymond Williams. São Paulo: Paz e Terra, 2001. 300 p

CHAVES, Leslie Sedrez; COGO, Denise. Ativismo pela igualdade racial no Brasil, comunicação em rede e internet: a agência de notícias Afropress. **Revista Index Comunicacion**. n. 3 (2), pp. 211-245, 2013.

CHOWDHURY, Mridul. The role of the internet in Burma's saffron revolution. **Berkman Center Research Publication**, n. 2008-08. The Berkman Center for Internet and Society at Harvard University, 2008.

CODATO, Adriano; LOBATO, Tiemi; OLIVEIRA CASTRO, Andréa. Vamos Lutar Parentes! As candidaturas indígenas nas eleições de 2014 no Brasil. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 32, n. 93, 2017.

COGHLAN, David; BRYDON-MILLER, Mary (org.). **The Sage Encyclopedia of Action Research**. Londres: Sage Publications, 2014.

COLLINS, Patricia Hills; BERGE, Sirma. **Intersectionality**. Cambridge, UK; Malden, MA: Polity Press, 2016.

- COLUCCI, Isabel. **Internet e Educação**: aproximações inspiradas pelos movimentos sociais articulados em rede para a formação de sujeitos (dissertação de mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2015.
- CONNELL, Robert. Hegemonic masculinities: Rethinking the concept. **Gender & Society**, vol. 19, n. 6, 2005.
- CONSELHO INDIGENISTA MISSIONÁRIO. **Relatório Violência contra os Povos Indígenas no Brasil**—Dados de 2018, 2019.
- CONSELHO INDIGENISTA MISSIONÁRIO.. **Relatório Violência contra os Povos Indígenas no Brasil**—Dados de 2017, 2018.
- COSTA, Sérgio. Desprovincializando a sociologia: A contribuição pós-colonial. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, vol. 21, 60 (janeiro), 2006.
- CRENSHAW, Kimberlé. Documento para o Encontro de Especialistas em Aspectos da Discriminação Racial Relativos ao Gênero. **Revista Estudos Feministas**, ano 10, 1º semestre de 2002. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/ref/v10n1/11636.pdf> Acesso em 27 de março de 2020.
- CRUZ, Eliana Alves. **Descarte de escravos no mar mudou hábitos dos tubarões, revela autor de livro sobre a escravidão**. Entrevista concedida a Pedro Bial. Programa Conversa com Bial. Rio de Janeiro: Rede Globo de Televisão, novembro de 2019.
- DA SILVA, Juremir Machado. **O que pesquisar quer dizer**: Como fazer textos acadêmicos sem medo da ABNT e da CAPES. 2ª ed. - Porto Alegre: Sulina, 2011.
- DAMIANI, Magda Floriana *et al.* Discutindo pesquisas do tipo intervenção pedagógica. **Cadernos de educação**, UFPEL, n. 45, pp. 57-67, 2013.
- DAVIS, Angela. **Mulheres, cultura e política**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2017.
- DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa**. São Paulo: Autores Associados, 1996.
- DUARTE, Rosalia; CAZELLI, Sibebe; MIGLIORA, Rita. Computer skills and digital media uses among young students in Rio de Janeiro. **Archivos Analíticos de Políticas Educativas / Education Policy Analysis Archives**, v. 21, pp. 1-29, 2013.
- ESPIRITUSANTO, Óscar; GONZALO, Paula. (coord.). **Periodismo ciudadano**: evolución positiva de la comunicación. Barcelona: Ariel, 2011.
- EVANGELISTA, Rafael. **Internet, um território perdido?**. Site Outras Palavras, 2016. Disponível em: <https://outraspalavras.net/posts/internet-territorio-perdido/> Acesso em 27 de março de 2020.



ESCOSTEGUY, Ana Carolina. Os estudos culturais. *In*: HOHLFELDT, Antônio; MARTINO, Luiz; FRANÇA, Vera (orgs.). **Teorias da comunicação: escolas, conceitos, tendências**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

FANTIN, Monica; RIVOLTELLA, Pier Cesare. **Cultura digital e escola: pesquisa e formação de professores**. Campinas, SP: Papirus, 2012.

FARIS, Robert; ASHAR, Amar; GASSER, Urs; e JOO, Daisy. **Understanding Harmful Speech Online**. Berkman Klein Center Research Publication n. 2016-21, 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.2882824> Acesso em 27 de março de 2020

FREITAS, Maria Teresa. A pesquisa em educação: Questões e desafios. **Vertentes**, n. 29, pp.28-37, jan./jun., 2007.

FORTUNATI, Leopoldina. Media Between Power and Empowerment; Can we resolve the dilemma? **The Information Society**. v. 30, n. 3, pp. 169-183, 2014.

FRAMPTON, Ben. **Clickbait: The changing face of online journalism**. BBC News, v. 14, 2015.

FRASER, Nancy. **Rethinking the public sphere**. Chicago: Duke Univeresity Press, 1992.

FREIRE, Paulo . **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

\_\_\_\_\_. **Ação cultural como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

\_\_\_\_\_. FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1971.

FEENBERG, Andrew. **Transforming technology: a critical theory revisited**. New York: Oxford University Press, 2002. 218 p.

FRAGOSO, Suely; RECUERO, Raquel; AMARAL, Adriana. **Métodos de pesquisa para internet**. Porto Alegre: Sulina, 2012.

FRONT LINE DEFENDERS. **Front Line Defenders Global Analysis**. Dublin: Front Line, the International Foundation for the Protection of Human Rights Defender, 2020.

GALLOWAY, Alexander. **Protocol: How control exists after decentralization**. MIT press, 2004.

GARCÍA CANCLINI, Néstor. **Diferentes, desiguais e desconectados: mapas da interculturalidade**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2009.

GASSER, Urs; ZITTRAIN, Jonathan L.; FARIS, Robert; HEACOCK JONESS, Rebekah. **Internet Monitor 2014: Reflections on the Digital World: Platforms, Policy, Privacy, and Public Discourse** (December 15, 2014). Berkman Center Research Publication n. 2014-17. Disponível em: <https://ssrn.com/abstract=2538813>. Último acesso em 27 de março de 2020.

GEE, Jean Paul. New people in new worlds, the new capitalism and schools. In: Cope. B; Kalantzis, M. **Multiliteracies: literacy, learning and the design of social futures**. Melbourne: Macmillan, pp. 43-68, 2000.

GERALDI, Corinta.; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete (orgs.). **Cartografias do trabalho docente**. Campinas: Mercado das Letras, 1998.

GIRARDELLO, Gilka. A imaginação no contexto da recepção. **ANIMUS: Revista Interamericana de Comunicação Midiática**. Universidade Federal de Santa Maria, v. II, n. 1, jan/jun, 2003.

GIRARDELLO, Gilka; FANTIN, Monica. (orgs.). **Práticas culturais e consumo de mídia entre crianças**. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2009.

GIROUX, Henry. **Os professores como intelectuais: Rumo a uma pedagogia crítica de aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GOHN, Maria da Glória. **Novas teorias dos movimentos sociais**. 5. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

GOMES, Nilma Lino. **O Movimento Negro Educador: Saberes construídos nas lutas por emancipação**. São Paulo: Vozes, 2017.

HABERMAS, Jürgen. Três modelos normativos de democracia. **Lua Nova: Revista de cultura e política**, pp. 99-104, 1995.

\_\_\_\_\_. Guinada pragmática. In: HABERMAS, J. **O pensamento pós-metafísico: Estudos filosóficos**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, pp. 65-148, 1990.

HALAVAIS, Alexander. Prefácio. In: FRAGOSO, Suely; RECUERO, Raquel; AMARAL, Adriana. **Métodos de pesquisa para internet**. Porto Alegre: Sulina, 2012.

HALL, Stuart. **Da Diáspora: Identidades e Mediações Culturais**. Belo Horizonte: Editora UFMG; Brasília: Representações da Unesco no Brasil, 2006.

HARVEY, David. A liberdade da cidade. In: **Cidades Rebeldes: Passe livre e as manifestações que tomaram as ruas do Brasil**. MARICATO, Ermínia [et. al]. 1. ed. São Paulo: Boitempo: Carta Maior, 2013.

HIMANEN, Pekka. **A ética dos hackers e o espírito da era da informação: a diferença entre o bom e o mau hacker**. Rio de Janeiro: Campus, 2001.

HOGGART, Richard. **The uses of literacy: Changing patterns in English mass culture**. Essential Books, 1957.

HOHLFELDT, Antônio; MARTINO, Luiz; FRANÇA, Vera (Orgs.). **Teorias da comunicação: escolas, conceitos, tendências**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

JENKINS, Henry. **Convergence Culture: where the old and new media collide**. New York: New York University, 2009.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. Pedagogia do armário: A normatividade em ação. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 7, n. 13, pp. 481-498, jul./dez. 2013. Disponível em: <http://www.esforce.org.br> Acesso em 27 de março de 2020.

KHATIBI Abdelkebir. Maghreb plural. In: MIGNOLO, Walter. (comp). **Capitalismo y geopolítica del conocimiento: el eurocentrismo y la filosofía de la liberación en el debate intelectual contemporáneo**. Buenos Aires: Ediciones del Signo, 2001.

KELLNER, Douglas; SHARE, Jeff. Educação para a leitura crítica da mídia, democracia radical e a reconstrução da educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 104, 2008.

KELLNER, Douglas. Toward critical media literacy: core concepts, debates, organizations and policy. **Discourse: Studies in the cultural politics in education**. Queensland, v. 26, n.3, pp. 369-386, 2005.

LAPA, Andrea Brandão; LANNA, Lucrezia Crescenzi; SILVA, Sabrina Severo da. Desafios da pesquisa ativista em educação. **Revista Teias** (Rio de Janeiro), v. 20, pp. 7-21, 2019.

LAPA, Andrea Brandão; LACERDA, André Lopes; COLUCCI, Isabel; SCHWERTL, Simone Leal. Redes sociais como espaço alternativo para formação crítica. In: Andrea Lapa; Andreson Lopes de Lacerda (org.). **A Formação de sujeitos em espaços sociais virtuais**. 1ed. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2018, pp. 21-43.

LAPA, Fernanda Brandão. **Clínica de Direitos Humanos: Uma alternativa de formação em Direitos Humanos em cursos jurídicos no Brasil**. (tese) Doutorado em Educação (Psicologia da Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2014.

\_\_\_\_\_; RODRIGUES, Horácio Wanderley. Educação em Direitos Humanos: Marcos legais e (in)efetividade. **Revista Direitos Sociais e Políticas Públicas**. Vol. 4., n. 2, 2016.

LEAL, Maria do Carmo; GAMA, Silvana Granado Nogueira da; CUNHA, Cynthia Braga da. Desigualdades raciais, sociodemográficas e na assistência ao pré-natal e ao parto, 1999-2001. **Revista de Saúde Pública**, v. 39, pp. 100-107, 2005.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: 34, 1999.

LEVY, STEVEN. **Hackers: Hackers, Heroes of the Computer Revolutions**. New York: Penguin Books, 1984.

LIMA, Venício Artur de. **Mídia: teoria e política**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2001.

LUKE, Allan; FREEBODY, Peter. Further notes on the four resources model. **Reading online**, v. 3, pp. 1-6, 1999.

MACHADO, Arlindo. **Arte e mídia**. São Paulo: Zahar, 2007.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: Contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSGOUEL, R. (orgs.) **El giro decolonial**. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar, Universidad Central-IESCO, Siglo del Hombre Editores, 2007, pp. 127-167.

\_\_\_\_\_. **La descolonización y el giro des-colonial**. Tabula Rasa, Bogotá – Colômbia, n. 9, p. 61-72, jun./dez. 2008.

MALINI, Fabio. **As diferenças dos protestos nas mídias sociais**. Revista Info. São Paulo: Editora Abril, Abril de 2015.

\_\_\_\_\_. O comunismo das redes sistema midiático p2p, colaboração em rede e novas políticas de comunicação na internet/ Rio de Janeiro: PPGCOM UFRJ/ECO, 2007. 333p.

MALTA, Renata Barreto; OLIVEIRA, Laila Thaíse Batista de. Enegrecendo as Redes: O ativismo de mulheres negras no espaço virtual. **Revista Gênero**, v. 16, n. 2, 2016.

MARCUSE, Herbert. Algumas implicações sociais da tecnologia moderna. In: MARCUSE, H. **Tecnologia, guerra e fascismo**. São Paulo: Fundação Editora da Unesp, 1999.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. Tecnicidades, identidades, alteridades: mudanças e opacidades da comunicação no novo século. In: MORAES, Dênis de (org). **Sociedade midiaticizada**. Rio de Janeiro: Mauad, 2006

\_\_\_\_\_. **Dos meios às mediações: Comunicação, cultura e hegemonia**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2009.

\_\_\_\_\_. **A comunicação na educação**. São Paulo: Contexto, 2014.

MARTINO, Luiz C. De qual comunicação estamos falando. *In*: HOHLFELDT, Antônio; MARTINO, Luiz; FRANÇA, Vera (orgs.). **Teorias da comunicação**: escolas, conceitos, tendências. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

MARTINS, Ana Luiza; DE LUCA, Tânia Regina. **História da imprensa no Brasil**. São Paulo: Editora Contexto, 2010.

MATA, Inocência. Estudos pós-coloniais. Desconstruindo genealogias eurocêntricas. *Civitas - Revista de Ciências Sociais* [on-line] 2014, 14 (Janeiro-Abril) <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=74230601003> Acesso em 27 de março de 2020.

MATOS, Marlise (org). **Pedagogias feministas decoloniais: a extensão universitária como possibilidade de construção da cidadania e autonomia das mulheres de Minas Gerais**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2018.

MASSCHELEIN, Jan; MAARTEN Simons. **Em defesa da escola**: Uma questão pública. São Paulo: Autêntica, 2017.

MENEZES, Karina. **P2H**: Pirâmide da Pedagogia Hacker: [vivências do (in)possível]. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2018.

MERLINO, Tatiana (ed.). **Infância roubada**: crianças atingidas pela Ditadura Militar no Brasil. Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo, 2014.

MIGNOLO, Walter. A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. *In*: LANDER, E. (Org.). **A colonialidade do saber**: Eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: Clacso, 2005, pp. 71-103.

MORAES, Dênis. O capital da mídia na lógica da globalização. *In*: MORAES, D. **Por uma outra comunicação**: Mídia, mundialização cultural e poder. 3ª. ed. Rio de Janeiro: Record, 2005.

MOZILLA FOUNDATION. **The internet health report 2018**. Disponível em: <https://internethealthreport.org/2018/> Acesso em 27 de março de 2020

NAKAMURA, Lisa. Race and identity in digital media. *In*: CURRAN, James. **Media and society**. Bloomsbury Publishing, 2010.

NOBLE, Safiya Umoja. **Algorithms of Oppression**: How search engines reinforce racism. Nova York: NYU Press, 2018.

\_\_\_\_\_. TYNES, Brendesha M. **The intersectional internet**: Race, sex, class, and culture online. Peter Lang International Academic Publishers, 2016.

NOBRE, Gabriel; ALMEIDA, Jussara; FERREIRA, Carlos. Caracterização de bots no Twitter durante as Eleições Presidenciais no Brasil em 2018. **Anais do VIII Brazilian Workshop on Social Network Analysis and Mining**. SBC, 2019.

NÓVOA, António. Nada será como antes. (ENTREVISTA) **Revista Pátio** - Ensino Fundamental: “O futuro da sala de aula”. n. 72. Porto Alegre: Artmed Press, novembro de 2014.

OLIVEIRA, Luiz Fernando de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em Revista**, v. 26, n. 1, pp. 15-40, 2010.

Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). **Countering Online Hate Speech**. Paris: Unesco, 2015. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002332/233231e.pdf> Acesso em 27 de março de 2020

OROZCO GÓMEZ, Guillermo. Podemos ser mais criativos ao adotar a inovação tecnológica em educação? Uma proposta em comunicação. **MATRIZES 1.1**, 2007

ORTELLADO, Pablo; SOLANO, Esther.; MORETTO, Marcio. Uma sociedade polarizada? In: JINKINGS, Ivana; DORIA, Kin; CLETO, Murilo. **Por que gritamos golpe?** São Paulo: Boitempo Editorial, 2016.

ORTIZ, Renato. A Escola de Frankfurt e a questão da cultura. **Sociologia em Rede**, v. 6, n. 6, 2016.

OXFAM BRASIL. **A distância que nos une**: um retrato das desigualdades brasileiras. São Paulo: Oxfam, 2017. 99 p. Disponível em: [https://www.oxfam.org.br/sites/default/files/arquivos/Relatorio\\_A\\_distancia\\_que\\_nos\\_uno.pdf](https://www.oxfam.org.br/sites/default/files/arquivos/Relatorio_A_distancia_que_nos_uno.pdf) Acesso em 27 de março de 2020

PARISER, Eli. **The filter bubble**: What the Internet is hiding from you. Penguin UK, 2011.

PARK, Robert. On Social Control and Collective Behaviour. Chicago: Chicago University Press: 1967. *Apud* HARVEY, David. A liberdade da cidade. In: **Cidades Rebeldes**: Passe livre e as manifestações que tomaram as ruas do Brasil. MARICATO, Ermínia [et. al]. 1.ed. - São Paulo: Boitempo : Carta Maior, 2013.

SOUSA, Jorge Pedro. Uma história breve do jornalismo no Ocidente. **Jornalismo: história, teoria e metodologia da pesquisa**. Porto: Edições Universidade Fernando Pessoa, 2008, pp. 12-93.

PEREIRA, Luara Silva. **Marielle Franco e as fake news**, 2018. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/marielle-franco-e-as-fake-news/> Acesso em 27 de março de 2020.

PERLATTO, Fernando. Habermas, a esfera pública e o Brasil. *Revista Estudos Políticos*, v. 4, n. 1, pp. 78-94, 2012. Disponível em: <http://revistaestudospoliticos.com/wp-content/uploads/2012/04/4> Acesso em 27 de março de 2020.

PINTO, José Marcelino de Rezende. A Teoria da Ação Comunicativa de Jürgen Habermas: Conceitos Básicos e Possibilidades de Aplicação à Administração Escolar. *Paidéia*, FFCLRP - USP, 1995, n.8-9, pp. 77-96. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/paideia/n8-9/07.pdf> Acesso em 27 de março de 2020.

POSTER, Mark. Cyberdemocracy: the internet and the public sphere. In: TREND, D (org.). **Reading Digital Culture**. Massachusetts and Oxford: Blackwell Publishers, Ltd., 2001, pp. 259-271.

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

\_\_\_\_\_. **Educações, Culturas e Hackers: escritos e reflexões**. Salvador: EDUFBA, 2017.

\_\_\_\_\_. O desafio de educar na era digital: Educações. **Revista Portuguesa de Educação**. v. 24, pp. 95-118, 2011. Disponível em: <http://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/3042/2459> Acesso em 27 de março de 2020.

\_\_\_\_\_; PINTO, Cláudio da Costa. Tecnologias e novas educações. **Revista Brasileira de Educação**. v. 11, n. 31, pp.19-30, jan./abr, 2006. Disponível em: <http://cev.org.br/biblioteca/tecnologias-novas-educacoes> Acesso em 27 de março de 2020.

PRIMO, Alex. O aspecto relacional das interações na Web 2.0. **Revista da Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Comunicação**. Volume 9, agosto de 2007. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/limc/PDFs/web2.pdf> Acesso em 27 de março de 2020.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder y clasificación social. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSGOUEL, R (orgs.). **El giro decolonial**. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar, Universidad Central-IESCO, Siglo del Hombre Editores, 2007, pp. 93-126.

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno Manual Antirracista**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

\_\_\_\_\_. **Quem Tem Medo do Feminismo Negro?** São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

\_\_\_\_\_. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte: Letramento Editora/Justificando, 2017.

\_\_\_\_\_. Feminismo negro para um novo marco civilizatório. **Sur**, v. 13, n. 24, pp. 99-104, 2016.

RIVOLTELLA, Pier Cesare. Formar a competência midiática. **Revista Comunicar**, v. XIII, n. 25, out. 2005. Disponível em: <http://www.revistacomunicar.com/verpdf.php?numero=25&articulo=25-2005-167> Último acesso em 27 de março de 2020.

ROSHANI, Niousha. Grassroots Perspectives on Hate Speech, Race, & Inequality in Brazil & Colombia (December 2016). **Berkman Klein Center Research Publication**, n. 2016-18. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.2882234> Acesso em 27 de março de 2020.

RÜDIGER, Francisco. A escola de Frankfurt. *IN*: HOHLFELDT, Antônio; MARTINO, Luiz; FRANÇA, Vera (Orgs.). **Teorias da comunicação: escolas, conceitos, tendências**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

SANTOS, Ademir Valdir dos. Educação e nacionalismo: configurando a escola primária catarinense na Era Vargas. **Revista Brasileira de História da Educação**, n. 24, pp. 83-112, set/dez, 2010.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Prefácio. *In*: GOMES, Nilma Lino. **O Movimento Negro Educador: Saberes construídos nas lutas por emancipação**. São Paulo: Vozes, 2017.

\_\_\_\_\_. **A difícil democracia: Reinventar as esquerdas**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2016.

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

\_\_\_\_\_. Para além do pensamento abissal: Das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Revista crítica de ciências sociais**, n. 78, pp. 3-46, 2007.

\_\_\_\_\_. **Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural**. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2003.

\_\_\_\_\_. Uma concepção multicultural de direitos humanos. **Lua Nova: revista de cultura e política**, n. 39, pp. 105-124, 1997.

\_\_\_\_\_. Para uma Pedagogia do Conflito. *In*: SILVA, Luis Heron da (Org.) **Novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais**. Porto Alegre: Sulina, 1996.

\_\_\_\_\_. **Introdução a uma Ciência Pós-moderna**. São Paulo: Graal, 1989.

\_\_\_\_\_. MENESES, Maria Paula. (Orgs.) **Epistemologias do Sul**. São Paulo; Editora Cortez. 2010.



SANTOS, Edméa. **Pesquisa-formação na cibercultura**. Santo Tirso: Whitebooks, 2014.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização: Do pensamento único à consciência universal**. São Paulo: Record, 2000.

SARMENTO, Manuel Jacinto; FERNANDES, Natália; TOMÁS, Catarina Almeida. Políticas públicas e participação infantil. **Educação, Sociedade & Culturas**, v. 25, n. 1, p. 183-206, 2007.

SCHÖN, Donald. Formar professores reflexivos. In: NÓVOA, Antonio (org). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995, pp. 77-91.

SCOTT, Joan Wallach. Gênero: Uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade**. Porto Alegre, vol. 20, n.2, pp. 71-99, 1995.

SELLARS, Andrew. Defining Hate Speech (December 1, 2016). **Berkman Klein Center Research Publication**. n. 2016-20; Boston Univ. School of Law, Public Law Research Paper, pp. 16-48, 2016.

SHIRKY, Clay. **A cultura da Participação: criatividade e generosidade no mundo conectado**. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

SILVA, Bento. Âmago da Comunicação Educativa. **Cadernos do Noroeste, Comunicação e Sociedade 2**. Série Comunicação, vol. 14 (1-2), pp. 689-710, 2000

SILVA, Paulo Vinicius Baptista; ROSEMBERG, Fúlvia. "Brasil: lugares de negros e brancos na mídia". In: DIJK, Teun A. van (Org.). **Racismo e discurso na América Latina**. São Paulo: Contexto, 2008. pp. 73-118.

SILVA, Marco Antonio Roxo da; SACRAMENTO, Igor. Thompson/Williams: Para uma história cultural da comunicação. **Interin**, v. 9, n. 1, pp 1-17, 2010.

SILVERSTONE, Roger. **Media and Morality on the Rise of the Mediapolis**. Cambridge: Polity Press, 2007.

SIMON, Imre; VIEIRA, Miguel Said. O rossio não rival. In: PRETTO, N.; SILVEIRA, S. **Além das redes de colaboração: internet, diversidade cultural e tecnologias do poder**. Salvador, Bahia: UFBA, 2008. pp. 15-30.

THINK WITH GOOGLE. Dossiê BrandLab. **A busca por diversidade no Brasil**, out. 2017. Disponível em <https://www.thinkwithgoogle.com/intl/pt-br/tendencias-de-consumo/dossie-brandlab-diversidade/> Acesso em 27 de março de 2020.

TIBURI, Marcia. **Como conversar com um fascista**. Rio de Janeiro: Editora Record, 2015.

THOMPSON, Edward. **The Making of the English Working Class**. New York: Vintage, 1963.

TUBINO, Fidel. La interculturalidad crítica como proyecto ético-político. *In: Encuentro continental de educadores agustinos*, Lima (Peru), enero 2005. *Anais*. Disponível em: <http://oala.villanova.edu/congresos/educación/lima-ponen-02.html> Acesso em 27 de março de 2020.

VAINER, Carlos. Quando a cidade vai às ruas. *In: Cidades Rebeldes: Passe livre e as manifestações que tomaram as ruas do Brasil / MARICATO, Ermínia et al.* 1.ed. - São Paulo: Boitempo : Carta Maior, 2013.

WALDRON, Jeremy. **The harm in hate speech**. Harvard University Press, 2012.

WALSH, Catherine. Interculturalidad crítica/pedagogia de-colonial. **Revista de Educação Técnica e Tecnológica em Ciências Agrícolas**, v. 3, n. 6, pp. 25-42, 2012.

\_\_\_\_\_. **Pensamiento crítico y matriz (de)colonial: Reflexiones latinoamericanas**. Quito: Ediciones Abya-yala, 2005.

\_\_\_\_\_. Interculturalidad Crítica/Pedagogia decolonial. *In: Memórias del Seminário Internacional “Diversidad, Interculturalidad y Construcción de Ciudad*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 2007.

WELTER, Tânia; GROSSI, Miriam Pillar. É possível ensinar gênero na escola? Análises de experiências de formação em gênero, sexualidade e diversidade em Santa Catarina. **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 19, n. 39, pp. 123-145, jan./abr. 2018.

WILLIAMS, Raymond. “Culture is ordinary”. *In: GRAY, Ann e McGUI-GAN (orgs.)*, *Studying Culture – An Introductory Reader*, London/New York:Arnold, 1993 [1958], pp. 5-14.

### Fontes Documentais

Departamento Nacional de Propaganda. **O Brasil é bom**. Departamento Nacional de Propaganda, [S.l.:s.n.], 1938. Não paginado.

Organização das Nações Unidas. **Draft plan of action for the fourth phase (2020-2024) of the world programme for human rights education** (Human Rights Office of the High Commissioner), 2019.

<https://drive.google.com/file/d/1GMKvXlHowPYzh3zDjo4GHIyN1Zjrmq0x/view> Acesso em 27 de março de 2020.

\_\_\_\_\_. **Report of the Special Rapporteur on minority issues**, (Rita Izsák), 2015. <https://documents-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/G15/000/32/PDF/G1500032.pdf?OpenElement> Acesso em 27 de março de 2020.

### **Conteúdos jornalísticos consultados (por ordem em que aparecem no texto):**

Site BBC Brasil, 12/08/2017. “Sou nazista, sim”: O protesto da extrema-direita dos EUA contra negros, imigrantes, gays e judeus. <https://www.bbc.com/portuguese/internacional-40910927> Acesso em 27 de março de 2020.

Site Deutsche Welle, 19/09/2017. Marcha neonazista enfrenta protestos em Berlim. <https://www.dw.com/pt-br/marcha-neonazista-enfrenta-protestos-em-berlim/a-40159824> Acesso em 27 de março de 2020.

Portal UOL, 30/09/2017. Dezenas de pessoas são presas em marcha neonazista na Suécia. <https://noticias.uol.com.br/ultimas-noticias/reuters/2017/09/30/dezenas-de-pessoas-sao-presas-em-marcha-neonazista-na-suecia.htm?cmpid=copiaecola> Acesso em 27 de março de 2020.

Revista Exame, 02/01/2017. Após morte, cidade polonesa tem protesto contra muçulmanos. <https://exame.abril.com.br/mundo/apos-morte-cidade-polonesa-tem-protesto-contra-muculmanos/> Acesso em 27 de março de 2020.

Site G1, 22/03/2014. Nova versão da Marcha da Família percorre ruas do Centro de SP. <http://g1.globo.com/sao-paulo/noticia/2014/03/manifestantes-se-reunem-para-nova-versao-da-marcha-da-familia-em-sp.html> Acesso em 27 de março de 2020.

Site G1, 07/10/2016. Em gravação, Trump usa termos vulgares para se referir a mulheres. <http://g1.globo.com/mundo/eleicoes-nos-eua/2016/noticia/2016/10/em-gravacao-trump-usa-terminos-vulgares-para-se-referir-mulheres.html> Acesso em 27 de março de 2020.

Site G1, 23/04/2017. Emmanuel Macron e Marine Le Pen vão disputar 2o turno presidencial na França. <https://g1.globo.com/mundo/eleicoes-na-franca/2017/noticia/emmanuel-macron-e-marine-le-pen-va-disputar-2-turno-presidencial-na-franca.ghtml> Acesso em 27 de março de 2020.

Revista Exame, 01/09/2016. Merkel enfrenta avanço da extrema direita na Alemanha. <https://exame.abril.com.br/mundo/merkel-enfrenta-avanco-da-extrema-direita-na-alemanha/> Acesso em 27 de março de 2020.

Revista Veja, 13/08/2016. ‘Nunca vi a sociedade brasileira tão polarizada’, diz cineasta. <https://veja.abril.com.br/brasil/nunca-vi-a-sociedade-brasileira-tao-polarizada-diz-cineasta/#> Acesso em 27 de março de 2020.

Revista Época Negócios, 15/08/2017. Hoje o Brasil se encontra mais polarizado. <https://epocanegocios.globo.com/Economia/noticia/2017/08/ilan-hoje-o-brasil-se-encontra-mais-polarizado.html> Acesso em 27 de março de 2020.

Revista Carta Capital, 15/08/2015. Polarização se tomou parte do dia-a-dia no Brasil. <https://www.cartacapital.com.br/politica/polarizacao-se-tomou-parte-do-dia-a-dia-no-brasil-472.html> Acesso em 27 de março de 2020.

Jornal Gazeta do Povo, 01/04/2016. Brasil polarizado sofre epidemia de intolerância. <http://www.gazetadopovo.com.br/vida-publica/brasil-polarizado-sofre-epidemia-de-intolerancia-74ufy3pcc62c4blcy7ik03z40> Acesso em 27 de março de 2020.

Jornal El País, 30/03/2016. O maniqueísmo é o ópio dos tolos. [https://brasil.elpais.com/brasil/2016/03/30/opinion/1459339584\\_372231.html](https://brasil.elpais.com/brasil/2016/03/30/opinion/1459339584_372231.html) Acesso em 27 de março de 2020.

COMENTÁRIO TELEVISIVO: jornalista Rachel Sheherazade. [https://www.youtube.com/watch?v=p\\_F9NwIx66Y](https://www.youtube.com/watch?v=p_F9NwIx66Y) Acesso em 27 de março de 2020.

Site G1, 10/12/2019. Número de mortes de lideranças indígenas em 2019 é o maior em pelo menos 11 anos, diz Pastoral da Terra. <https://g1.globo.com/natureza/noticia/2019/12/10/mortes-de-liderancas-indigenas-batem-recorde-em-2019-diz-pastoral-da-terra.ghtml> Acesso em 27 de março de 2020.

Agência EBC, 25/06/2019. Mais de 11,7 mil pessoas com deficiência sofreram violência em 2018. <http://agenciabrasil.ebc.com.br/direitos-humanos/noticia/2019-06/mais-de-117-mil-pessoas-com-deficiencia-sofreram-violencia-em-2018> Acesso em 27 de março de 2020.

Agência Câmara, 08/10/2018. Número de deputados negros cresce quase 5%. <https://www.camara.leg.br/noticias/545913-numero-de-deputados-negros-cresce-quase-5/> Acesso em 27 de março de 2020.

Agência Câmara, 08/10/2018. Bancada feminina na Câmara sobe de 51 para 77 deputadas. <https://www.camara.leg.br/noticias/545897-bancada-feminina-na-camara-sobe-de-51-para-77-deputadas/> Acesso em 27 de março de 2020.

Site Vice, 09/10/2018. Quem são os LGBTs eleitos em 2018 [https://www.vice.com/pt\\_br/article/wj97zy/quem-sao-os-lgbts-eleitos-em-2018](https://www.vice.com/pt_br/article/wj97zy/quem-sao-os-lgbts-eleitos-em-2018) Acesso em 27 de março de 2020.

G1, 10/09/2017. Museu de Porto Alegre encerra exposição sobre diversidade sexual após ataques em redes sociais. <https://g1.globo.com/rs/rio-grande-do-sul/noticia/museu-de-porto-alegre-encerra-exposicao-sobre-diversidade-apos-ataques-em-redes-sociais.ghtml> Acesso em 27 de março de 2020.

Revista Época, 10/11/2017. Filósofa Judith Butler é agredida em Congonhas antes de deixar São Paulo. <https://epoca.globo.com/cultura/noticia/2017/11/filosofa-judith-butler-e-agredida-em-congonhas-antes-de-deixar-sao-paulo.html> Acesso em 27 de março de 2020.

Revista Fórum, 12/02/2017. Polêmica envolvendo uso de turbante por garota com câncer divide opiniões na internet. <https://www.revistaforum.com.br/polemica-envolvendo-uso-de-turbante-por-garota-com-cancer-divide-opinioes-na-internet/> Acesso em 27 de março de 2020.

Site Geledés, 16/08/2017. Majú sofre novo ataque racista na internet. <https://www.geledes.org.br/maju-sofre-novo-ataque-racista-na-internet/> Acesso em 27 de março de 2020.

Jornal Congresso em Foco, 08/12/2014. Só 3 dos eleitos em 2014 se declaram negros. <http://congressoemfoco.uol.com.br/noticias/so-3-dos-eleit-os-em-2014-se-declaram-negros/> Acesso em 27 de março de 2020.


Site Nexo, 02/05/2018. Quem é a população sem acesso à internet no país. <https://www.nexojornal.com.br/grafico/2016/05/30/Quem-%C3%A9-a-popula%C3%A7%C3%A3o-sem-acesso-%C3%A0-internet-no-pa%C3%ADs> Acesso em 27 de março de 2020.

Revista Época, 10/11/2017. Filósofa Judith Butler é agredida em Congonhas antes de deixar São Paulo. <https://epoca.globo.com/cultura/noticia/2017/11/filosofa-judith-butler-e-agredida-em-congonhas-antes-de-deixar-sao-paulo.html> Acesso em 27 de março de 2020.

Jornal Folha de S. Paulo, 14/05/2019. MEC abandona pacto de direitos humanos que envolve 333 instituições de ensino superior. <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2019/05/mec-abandona-pacto-de-direitos-humanos-que-envolve-333-instituicoes-de-ensino-superior.shtml> Acesso em 27 de março de 2020.

# Anexos

## Anexo 1A – Questionário para alunos dos anos iniciais (ensino fundamental I)



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

Archeer para continuar.

Sim

Não

**Seção B: 1. Dados do perfil**

**B1. 1.1 Nome:**



<b>B2.</b>	<b>1.2 Gênero</b>	<input type="text"/>																																				
<b>B3.</b>	<b>1.3 Ano de nascimento</b>	<input type="text"/>																																				
<b>B4.</b>	<b>1.4 Escola em que está matriculado</b>	<input type="text"/>																																				
<b>B5.</b>	<b>1.5 Ano escolar que frequenta</b>	<p>4º Ano <input type="checkbox"/></p> <p>5º Ano <input type="checkbox"/></p> <p>6º Ano <input type="checkbox"/></p> <p>7º Ano <input type="checkbox"/></p>																																				
<b>Seção C: 2. Uso dos dispositivos</b>																																						
<b>C1.</b>	<b>2.1 Quais dispositivos você utilizou esta semana?</b>	<table border="1"> <thead> <tr> <th></th> <th>Utilizei todos os dias</th> <th>Utilizei vários dias</th> <th>Utilizei alguns dias</th> <th>Não utilizei nenhum dia</th> <th>Não pode utilizar porque não possui o dispositivo</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Computador</td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td>Tablet</td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td>Celular conectado via wifi</td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td>Celular conectado via 3G ou 4G</td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td>Videogame (PS4, Xbox, Nintendo, etc)</td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> </tr> </tbody> </table>		Utilizei todos os dias	Utilizei vários dias	Utilizei alguns dias	Não utilizei nenhum dia	Não pode utilizar porque não possui o dispositivo	Computador	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Tablet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Celular conectado via wifi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Celular conectado via 3G ou 4G	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Videogame (PS4, Xbox, Nintendo, etc)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Utilizei todos os dias	Utilizei vários dias	Utilizei alguns dias	Não utilizei nenhum dia	Não pode utilizar porque não possui o dispositivo																																	
Computador	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																	
Tablet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																	
Celular conectado via wifi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																	
Celular conectado via 3G ou 4G	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																	
Videogame (PS4, Xbox, Nintendo, etc)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																	
<b>C2.</b>	<b>2.2 Local onde você se conecta à Internet? (pode escolher mais de uma opção)</b>	<p>Casa <input type="checkbox"/></p> <p>Colégio <input type="checkbox"/></p> <p>Rua <input type="checkbox"/></p>																																				


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

	Muito seus	Alguns seus	Poucos seus	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?**

	Muito seus	Alguns seus	Poucos seus	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"/>





	Meios seus <input type="checkbox"/> Alguns seus <input type="checkbox"/> Poucos seus <input type="checkbox"/> Nunca <input type="checkbox"/>				
Outra <input type="checkbox"/>					
<b>Seção F: 2. Uso dos dispositivos</b>					
<b>F1. 2.6 Caso tenha respondido 'Outra', indique qual</b>					
<div style="border: 1px solid black; height: 40px; width: 100%;"></div>					
<b>Seção G: 2. Uso dos dispositivos</b>					
<b>G1. 2.7 Para você, os smartphones e os tablets são... (pode escolher mais de uma opção)</b>					
Divertidos <input type="checkbox"/> Caros <input type="checkbox"/> Necessários <input type="checkbox"/> Complicados <input type="checkbox"/> Úteis <input type="checkbox"/> Viciantes <input type="checkbox"/> Para ostentar <input type="checkbox"/>					
<b>G2. 2.8 Indique se você está ou não de acordo com a frase:</b>					
<table style="margin: auto;"> <tr> <td style="font-size: small;">Concordo totalmente</td> <td style="font-size: small;">Concordo parcialment +</td> <td style="font-size: small;">Discordo parcialment +</td> <td style="font-size: small;">Discordo totalmente</td> </tr> </table>	Concordo totalmente	Concordo parcialment +	Discordo parcialment +	Discordo totalmente	
Concordo totalmente	Concordo parcialment +	Discordo parcialment +	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"/>		
<b>G3. 2.9 Escolha os 8 direitos mais importantes para você</b>					
		Direito a ter água corrente em casa <input type="checkbox"/>			



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

HI. 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"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Educação	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Rádio	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jogo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Estado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Amor	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<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 bebo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**Obrigado**

## Anexo 1B – Questionário para alunos dos de anos finais e ensino 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 aceita 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.

[https://docs.google.com/forms/d/1pBekid\\_6WqJusCaPRgYDvCGHpdzGNarWw\\_sYge6QieR7s15ect66tc](https://docs.google.com/forms/d/1pBekid_6WqJusCaPRgYDvCGHpdzGNarWw_sYge6QieR7s15ect66tc)

1/7

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 deixo
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"/>

[https://docs.google.com/forms/d/tp8akid\\_8WpLuCaPRjYiDvOStpctzGNarVw\\_uYp5Oied7an5ecb5bbc](https://docs.google.com/forms/d/tp8akid_8WpLuCaPRjYiDvOStpctzGNarVw_uYp5Oied7an5ecb5bbc)

2/7

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**


---

08/07/2019

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.

- Diversidos  
 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"/>
Todos 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"/>

06/07/2019

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 fãático	<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 2 – Relatório da Reunião do Projeto, realizada em 21/06/2018



### REUNIÃO: PROJETO CONEXÃO ESCOLA-MUNDO NO COLÉGIO DE APLICAÇÃO Nº 3/2018

**Data:** 21/06/2018

**Coordenação da Reunião:** Fernanda Lapa

**Relatoria:** Florencia Medina Rakos

**Início:** 14h **Término:** 16h15

**Presentes:**

Convidada: Fernanda Lapa - IDDH

Docentes: Prof.<sup>a</sup> Andrea Lapa, Prof.<sup>a</sup> Marina Bazzo, Diretora Josalba, Prof.<sup>a</sup> Carla Loureiro, Prof.<sup>a</sup> Thereza, Prof.<sup>a</sup> Marivone, Prof.<sup>a</sup> Sílvia, Prof.<sup>a</sup> Marina e Prof. Felipe (Joinville)

Discentes de nós-graduação: Doutorandas: Isabel Colucci, Sabrina Severo e Ricardo



física também ocorreram algumas situações visto que, por fazerem as atividades juntos, as meninas se sentem desrespeitadas em vários momentos.

Prof.<sup>a</sup> Marina expôs que os 4º anos do ensino fundamental sentiram a necessidade de falar sobre os seus problemas de família. E que ela tem feito o exercício de desconstruir algumas atitudes já banalizadas (em relação à questão de gênero, gordofobia, entre outros), que muitos reproduzem na escola o que acontece em casa. A partir da necessidade dos alunos, e do contexto deles através da rotina diária, pôde trabalhar as questões relacionadas ao dinheiro, tomando-se como exemplo o valor da passagem do transporte público (ônibus) e o quanto isso impacta no salário mínimo. Desta forma acredita que pode ser uma forma de começar a problematizar junto aos alunos algumas questões sociais.

Prof. Carla falou com muita indignação sobre a questão da não participação das crianças em locais de decisão. Apontou que o regimento interno não se preocupa em envolvê-las no processo de participação. E este, portanto, para ela seria uma demanda importante para se trabalhar na escola.

Josalba reforçou a questão da participação. Falou que no geral, os alunos se espelham nas ações que ocorrem em casa e na escola. Reclamou sobre o nível de desrespeito nas instâncias de decisão por parte dos professores, na qual não há espaços para as mulheres (o tempo para os homens falarem é maior que o das mulheres) e que de alguma forma reverbera para os demais, neste caso, os alunos. Apontou a crise da representatividade que assola o país e que se perpetua na escola, por isso a falta de confiança por parte dos alunos e das famílias nas questões escolares. E lançou como desafio para a escola a questão da Participação.

Após as falas de todas, Fernanda distribuiu uma ficha de ação concreta e solicitou que as professoras se reunissem em duplas com sua parceira de disciplina para que iniciassem a discussão de uma ação pontual dentro da escola. Foi informado um tempo para essa atividade.

Após a discussão entre as professoras, devido ao avançar do horário, não foi possível uma discussão ampla sobre as ações definidas. Ficou acordado que na próxima reunião, no dia 10/07 (terça-feira), as fichas serão retomadas e que o desafio será incluir as tecnologias nessa proposta. Após o aviso, encerrou-se a reunião.

## Anexo 3A – Roteiro do 1º encontro do Levantamento de Demandas de 2019

**Projeto Conexão Escola-Mundo:  
espaços inovadores  
para formação cidadã**



**MARÇO 2019**

### **Roteiro da ação: Levantamento de Desafios do Contexto**

#### **1º Encontro (somente professores)**

Cada professor inicia a ação em sua turma:

- Apresentação da ação para os estudantes (objetivos).
- Roda de conversa sobre o conceito de mimimi. Problematização sobre o que significa mimimi, que está na observação da dor do outro que não é considerada relevante. Focar no conceito, e evitar dar exemplos.
- Instalação da caixa de segredos. Fixação do cartaz e da caixa no canto da sala, esclarecimento sobre as cores e o prazo. Essa caixa vai ficar durante uma semana na sala de aula, os alunos são convidados a responder duas perguntas, uma em cada cor de papel:

Papel Amarelo: Dê exemplos do que é mimimi para você?

Papel Azul: Dê exemplos do que é mimimi na internet?

(para os anos iniciais: Dê exemplos do que é mimimi para os outros).

Organizar o recolhimento e disponibilização da caixa se o espaço for compartilhado para garantir a resposta só desta turma.

#### **2º Encontro (professores + Comunic)**

##### **1ª parte (professores + Comunic)**

- Abertura da caixa com a turma.
- Dinâmicas de categorização e filtragem: agrupar coletivamente os temas que se relacionam e selecionar os mais relevantes para a turma.

##### **2ª parte (professores + Comunic)**

- Dinâmica "Mapa da Empatia", onde os alunos (em grupos) traçam o perfil de quem está no centro desses mimimis selecionados como mais relevantes.

#### **3º Encontro**

##### **1ª parte (professores + Comunic)**

- Dinâmica "World Café", para a socialização desses perfis elaborados pelos grupos. Um membro do grupo permanece na mesa apresentando o perfil aos estudantes de outros grupos e aprimorando o perfil com as contribuições dos diferentes olhares.

##### **2ª parte (só Comunic)**

**Projeto Conexão Escola-Mundo:**  
espaços inovadores  
para formação cidadã



- Vídeo da boca. Em uma sala separada, os alunos respondem individualmente a algumas perguntas em 1 minuto. Serão registradas apenas as bocas, para ser um relato não identificado.

## Anexo 3B – Roteiro do 2º encontro do Levantamento de Demandas de 2019

**Projeto Conexão Escola-Mundo:  
espaços inovadores  
para formação cidadã**



### 2o Encontro (professores + Comunic)

Pessoal, antes de começar essa dinâmica, gostaríamos de relembrar alguns preceitos da ética hacker... é importante que seja divertido e também colaborativo. Lembrem-se da importância da construção coletiva e de promover o acolhimento de distintas vozes. Diversidade é super importante!

#### Dois Mediadores:

- guiar a dinâmica
- fazer registros fotográficos do processo
- auxiliar com o material

#### 1a parte (professores + Comunic):

- Abertura da caixa com a turma.
- *Dinâmicas de categorização e filtragem: agrupar coletivamente os temas que se relacionam e selecionar os mais relevantes para a turma.*
  - Dividiremos a turma em trios.
  - Colocaremos oito cartolinas em formato de círculo e a quantidade de papéis totais dividido por oito.
  - Cada trio deve escolher, entre os papéis recebidos, os três temas que os tocam.

***“Dos papéis que estão na sua frente, selecionem 3 em que a temática seja mais significativa para vocês três. Aquelas que mais te tocam. Lembrando que não estamos excluindo nenhum deles, mas vendo os que são mais significativos. Marquem uma bolinha de caneta verde nos que forem selecionados.”***

  - Após selecionar os três papéis, os alunos devem colocar na cartolina da frente e marcar com caneta verde os papéis que foram selecionados na primeira etapa.
  - Quando todos tiverem feito esse movimento, o mediador deve solicitar que o mesmo trio mude para a cartolina da esquerda (os trios rodam em sentido anti-horário)
  - Chegando na próxima cartolina, o trio deve escolher, dos três papéis selecionados por outro grupo, o mais significativo para eles e marcar uma bolinha com caneta vermelha.
  - Feito isso, teremos oito temas selecionados. Os temas serão escritos no quadro. O mediador deve perguntar:

**Projeto Conexão Escola-Mundo:  
espaços inovadores  
para formação cidadã**



***“Pessoal, vocês conseguem ver algum tema que poderia ser agrupado a outro aqui?”***

- Caso haja resposta positiva, o facilitador já agrupa e vira um tema só. Numerar os temas no quadro. Depois disso, os alunos individualmente escreverão em um papel qual o mais significativo para ele dos 8 temas.
- Agruparemos os alunos pelos temas (números). Para fazer cada mapa da empatia, precisaremos no mínimo de 3 alunos no tema. Se houverem muitos alunos em um único tema, eles devem ser divididos em grupos de até 5 para fazer o mapa da empatia. Pode ter mais de um mapa por tema, não será um problema. Se houver menos de 3 em um tema, o facilitador deve perguntar para a turma:

***“Pessoal, para fazer o mapa da empatia, que é a nossa próxima atividade, precisamos de no mínimo 3 pessoas no tema. Essa pessoa x é um tesouro\*. Tesouro, vc gostaria de defender a importância do seu tema e seduzir alguém para fazer contigo?”***

- Caso o tesouro não queira defender o tema, o facilitador pergunta se alguém gostaria de seduzir o tesouro para o seu tema. Fechada essa dinâmica, vamos aos mapas.

**2a parte (professores + Comunic)**

- Dinâmica "Mapa da Empatia", onde os alunos (em grupos) traçam o perfil de quem está no centro desses mimimis selecionados como mais relevantes.
- Os alunos se agrupam de acordo com a etapa anterior, sendo que no máximo 5 e no mínimo 3 pessoas.
- No mapa consta: o que pensa e sente?; o que ela ouve?; o que ela vê?; o que fala e faz?
- A partir dessas perguntas cria-se uma "persona" /perfil Após essa elaboração se discutirá: Quais são as dores? e Quais são as suas necessidades?
- Os grupos escrevem no mapa.



## Anexo 3C – Roteiro do 3º encontro do Levantamento de Demandas de 2019

Projeto Conexão Escola-Mundo:  
espaços inovadores  
para formação cidadã



ABRIL 2019

### Roteiro da ação: Levantamento de Desafios do Contexto

#### 3º Encontro

##### 1ª parte (professores + Comunic)

- Dinâmica "World Café", para a socialização dos mapas da empatia.

BROWN, J.; ISAACS, D. O World Café: dando forma ao nosso futuro por meio de conversações significativas e estratégicas. São Paulo: Cultrix, 2007.

CAFÉ WORLD COMMUNITY FOUNDATION. Disponível em: <http://www.theworldcafe.com>

O "World café" é uma metodologia de livre acesso para todas as pessoas, criada por Juanita Brown e David Isaacs. É um processo criativo que visa gerar e fomentar diálogos.

- O mediador retoma a atividade da última aula: Mapa da Empatia.
- Pede para os estudantes formarem os mesmos grupos da última aula e entrega o Mapa que foi realizado por cada grupo.
- Explicar a dinâmica:

O World Café é uma metodologia de conversa em grupo bastante utilizada em todo o mundo. É muito útil para **estimular a criatividade, explorar temas relevantes** para o grupo e criar espaço para uma conversa **coletiva**. O nome Café aparece justamente para convidar as pessoas a conversarem de uma forma informal, descontraída, como se estivessem em uma mesa de um café/restaurante. A ideia é conversar.

Existe uma etiqueta do World Café: ( Acho que podemos falar para os estudantes)

- Concentre-se no que importa. Nesta dinâmica: no mapa da empatia.
- Contribua com seus pensamentos e experiências – Compartilhe suas idéias.
- Todos devem participar. Todas as falas são importantes. Respeite.
- Fale a verdade. Aquilo que você pensa e sente sobre o tema. Procure falar em primeira pessoa.

Projeto Conexão Escola-Mundo:  
espaços inovadores  
para formação cidadã



- Ouça para entender. A escuta é importante. Atenção à pessoa que está falando.
  - Ligue e conecte ideias.
  - Ouça junto com o grupo, buscando insights temas e questões relevantes.
  - Divirta-se, rabisque, desenhe! Escrever nas toalhas de mesa é encorajado!
- O mediador entrega uma folha de flipchart e canetinhas para cada grupo;
  - Explica que o grupo irá conversar sobre o Mapa da Empatia. Na folha de Flipchart podem ser feitos rabiscos, desenhos, palavras-chaves...o que cada um quiser escrever.  
(a primeira e segunda rodada são chuva de ideias. As 2 últimas começa a sistematização)
- Escolhe-se livremente um “anfitrião” para cada mesa, que permanecerá fixo na mesa enquanto os outros irão trocar livremente entre uma rodada e outra. Este anfitrião terá o papel de atualizar os novos convidados sobre os principais insights/conversas da rodada anterior, e para isso o flip chart preenchido com informações é essencial. Para isso, todas as pessoas (não só o anfitrião) são incentivadas a escrever, desenhar e rabiscar as ideias no flip/cartolina e post-its ao decorrer das conversas.
- Pede que cada grupo escolha um anfitrião. Pode perguntar para a turma o que é um anfitrião? “Aquela pessoa que recebe os convidados”. Então, explica que a cada 20 minutos terá um sinal. Neste momento, o grupo trocará de lugar aleatoriamente, sentando em outro grupo. É importante frisar que o grupo não vai junto para o outro grupo. Que cada pessoa de cada grupo escolhe um grupo diferente. Só não vale ficar no mesmo. No entanto, o ANFITRIÃO fica na mesa e recepciona o grupo novo. Conta em poucos minutos o que foi conversado e o novo grupo continua conversando sobre o mapa da empatia.
  - O grupo novo que chega pode sugerir, complementar, discordar...contribuir da forma que achar importante no mapa da empatia. O importante é conversar sobre o mapa que está na mesa. A intenção é que no final da dinâmica, todos os mapas tenham a contribuição de todos.
  - Serão feitas 4 rodadas de aproximadamente 20 minutos. A cada rodada o mediador lembra novamente.



Projeto Conexão Escola-Mundo:  
espaços inovadores  
para formação cidadã



#### 2ª parte (**só Comunic**)

- Vídeo da boca. Em uma sala separada, os alunos respondem individualmente a algumas perguntas em 1 minuto. Serão registradas apenas as bocas, para ser um relato não identificado.
- Mediador precisa levar os mapas.

#### Roteiro:

- Para concluir a nossa atividade vamos UM JOGO;
- Fazer uma gravação individual com algumas perguntas;
- Você não vai ser identificado.
- Você pode falar rápido a primeira coisa que vem na sua cabeça;
- Você irá receber uma pergunta de cada vez.

(Para iniciar sai uma dupla...enquanto um olha o mapa o outro entra para filmar.)

#### Protocolo:

- Enquanto um olha o mapa o outro entra para filmar;
- Apresentar como eles serão filmados
- Não podemos sugerir a resposta;
- Não explicar a pergunta procurando;
- Perguntas rápidas - explicar que tem um minuto para responder;

#### COLOCAR AS PERGUNTAS

- Você se identificou com alguém dos perfis traçados? Qual?
- Teve algum perfil que você nunca havia parado para pensar?
- O que ajudou você a refletir sobre ele? No que te afeta?
- O que pode ser feito a respeito?

#### Sugestão - 7os anos:

- Você se identificou com algum personagem ou com alguma história? Qual?

Projeto Conexão Escola-Mundo:  
espaços inovadores  
para formação cidadã



- Teve algum personagem ou alguma história que você nunca havia parado para pensar?
- O que ajudou você a refletir sobre ele? Como você se sentiu a respeito?
- Diante destas histórias o que poderia ser feito para mudar essa situação?

#### 5o ano

- Você se identifica com alguma destas pessoas dos mapas? Pq?
- Teve alguma pessoa ou alguma história que você nunca havia parado para pensar? Qual?
- O que ajudou você a refletir sobre a situação destas pessoas? Como você se sentiu a respeito?
- Diante destas histórias dos mapas o que poderia ser feito para mudar essa situação?

#### Anexo 4 – Scrip em R desenvolvido pelo pesquisador Alexandre Aguado

```

relacoes<-function(codigo){
  #Importamos algumas bibliotecas pra usar
  library(dplyr)
  library(data.table)
  #criamos uma lista chamada listaC com uma unica coluna chamada cid, que
  iremos abastecer com todos os codigos que se relacionam
  #com nosso codigo passado por parametro
  listaC <- data.frame(cid = numeric())
  #criamos o textinho da nossa query para pegar o numero do arquivo, posicao de
  inicio e de fim
  #de cada trecho codificado por nosso codigo passado por parametro
  consulta = paste("select fid, selfirst, selend from coding where cid =", codigo, " and
  status = 1")
  #executamos nossa query e jogamos o resultado em listaCodigos
  listaCodigos <- RQDAQuery(consulta)
  #contamos quantas linhas foram retornadas pela query e colocamos em n1
  n1 <- nrow(listaCodigos)
  #faremos um looping para percorrer nossa listaCodigos que vai de 1 até a
  quantidade de registros retornados (n1)
  for(i in 1:n1){
    #jogamos para algumas variáveis essas três informações para cada linha de
    nosso listaCodigos
    fid = listaCodigos[i,1]
    selfirst = listaCodigos[i,2]
    selend = listaCodigos[i,3]
    #utilizando esses valores, criamos uma query que irá para cada trecho codificado
    com
    #codigo, buscar outros codigos que de alguma forma cruzam com esse trecho ...
    #o for permite que façamos isso para cada trecho codificado
    consulta = paste("select DISTINCT cid from coding where fid =", fid, "and cid <>",
    codigo, "and ((selfirst between ", selfirst, "and ", selend, ") or (selend between ",
    selfirst, "and ", selend,")")
    #jogamos o retorno para listaRetorno
    listaRetorno <- RQDAQuery(consulta)
    #juntamos o resultado em listaC ... assim, vamos acumulando em listaC todos os
    retornos
    #da nossa busca
    listaC <- rbind(listaC, listaRetorno)
  }
  #como fomos irrestritamente colocando todos os retornos em listaC, e um único
  codigo pode
  #ter dado matching com o nosso codigo varias vezes, nossa listaC esta com varios
  registros

```

```
#repetidos, então criamos uma lista nova tirando as repetições
listaNova <- unique(listaC)
#contamos quantos registros tem nossa lista nova e jogamos para n2
n2 <- nrow(listaNova)
#criamos a nossa lista final com três colunas
listaFinal <- data.frame(id = numeric(n2), codigo = character(n2), quantidade =
numeric(n2), stringsAsFactors = FALSE)
#percorremos nossa listaNova que tem os numeros dos codigos, utilizamos ela
para
#buscar na tabela freecode o nome do codigo...
for(j in 1:n2){
  consulta = paste("select name from freecode where id = ", listaNova[j,1])
  nome = RQDAQuery(consulta)
  listaFinal$id[j] <- listaNova[j,1]
  listaFinal$codigo[j] <- nome
  #como a listaC ainda guarda os registros repetidos, usamos ela para saber
quantas
  #vezes cada um deles se repete, assim, sabemos quantas vezes ele coincide com
nosso
  #codigo
  listaFinal$quantidade[j] <- sum(listaC[1] == listaNova[j,1])
}
#retornamos nossa lista para quando nossa funcao for chamada ... esse retorno
pode ir
#pra tela ou ser jogado em algum lugar ...
return(listaFinal[order(listaFinal$quantidade, decreasing = TRUE),])
}
```

**Anexo 5 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

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

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

Resolução no 510, de 07 de abril de 2016, segundo o Conselho Nacional de Saúde.

Senhores pais ou responsáveis,

O Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) em parceria com o Colégio de Aplicação – UFSC estão realizando uma pesquisa sobre a educação em direitos humanos na cultura digital. Seu filho (a) está sendo convidado (a) a participar, como voluntário (a). Abaixo seguem informações a respeito da pesquisa. Leiam com atenção e cuidado este documento para que a participação de seus filhos (as) seja resultante de uma decisão bem informada. Caso você aceite, por favor, assine ao final deste documento (nas duas vias). Uma das vias é sua e a outra é do pesquisador responsável.

**INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA**

1. Instituição da Pesquisa: Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Campus Reitor João David Ferreira Lima, s/n – Trindade, Florianópolis – SC, 88040-900.
2. Título do Projeto: “Conexão Escola-Mundo: espaços inovadores para formação cidadã”
3. Pesquisador responsável: Coordenadora Prof.a Dr.a Andrea Brandão Lapa
4. Garantia de informação e desistência: Você e seu filho (a) serão esclarecidos sobre a pesquisa em qualquer ponto que desejarem, e a criança/adolescente estará livre para retirar seu consentimento ou interromper a participação.
5. Descrição do Estudo: O projeto trata da vivência em uma proposta de educação aberta e em direitos humanos que propõe a inclusão crítica e criativa dos sujeitos na cultura digital. O objetivo está na criação de 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. Basicamente, o/a aluno/a vai participar de oficinas e atividades colaborativas que tratem de temáticas de direitos humanos. 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. Haverá questionários sobre as atividades realizadas.
6. Riscos e desconfortos: A participação nesta pesquisa poderá trazer como riscos ao seu filho (a) uma possível falta de interesse e desmotivação frente às atividades propostas. Para evitar e minimizar os possíveis riscos, as atividades serão feitas no espaço escolar junto ao corpo docente do colégio. O preenchimento dos questionários será orientado por pesquisadores e professores. Será garantido que os pesquisadores somente utilizarão os dados do participante que tiver a autorização assinada pelos pais ou responsáveis. O consentimento para participação de seu filho (a) é muito importante. Os dados pessoais serão mantidos sob sigilo, bem como a privacidade dos participantes, durante todas as fases da pesquisa, sendo restrito o acesso a essas informações somente aos responsáveis pela pesquisa. Apesar dos

esforços e das providências necessárias tomadas pelos pesquisadores, sempre existe a remota possibilidade de quebra de sigilo, ainda que involuntária e não intencional. Os resultados do estudo poderão ser publicados em revistas científicas, apresentados em congressos ou eventos científicos, sem que o nome do seu filho (a) seja mencionado. Os gastos necessários para a participação na pesquisa serão assumidos pelos pesquisadores. Caso alguma despesa extraordinária associada à pesquisa venha ocorrer, você poderá ser ressarcido nos termos da lei. Caso você tenha algum prejuízo material ou imaterial em decorrência da pesquisa poderá solicitar indenização, de acordo com a legislação vigente e amplamente consubstanciada. Salientamos que os dados coletados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de cinco anos, e após esse tempo serão destruídos.

7. Benefícios: Ao participar da pesquisa você não terá nenhum benefício direto (financeiro, por exemplo). Entretanto, os resultados possibilitarão 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. Além disto, no final da pesquisa haverá uma devolutiva sobre todo o trabalho feito no Colégio de Aplicação – UFSC.

8. Custos: Você não terá nenhum gasto com a pesquisa, uma vez que os materiais utilizados para a coleta de dados serão fornecidos pela própria instituição. Caso alguma despesa extraordinária associada à pesquisa venha a ocorrer, você poderá ser ressarcido nos termos da lei. Não há compensação financeira relacionada à participação de seu filho (a) na pesquisa.

9. Esclarecimento e dúvidas: Se você tiver alguma dúvida em relação ao estudo ou não quiser mais fazer parte do mesmo, poderá entrar em contato com a pesquisadora responsável Andrea Brandão Lapa, através do telefone (48) 3721-2926 ou e-mail [andrea.lapa@ufsc.br](mailto:andrea.lapa@ufsc.br). Você também poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UFSC (CEPSH) através do telefone (48) 3721-6094 ou pelo e-mail [cep.propesq@contato.ufsc.br](mailto:cep.propesq@contato.ufsc.br). Destaca-se a importância do CEPSH uma vez que se trata de um órgão que mesmo vinculado à Universidade Federal de Santa Catarina, mantém-se independente na tomada de decisões. Trata-se de uma instância interdisciplinar, deliberativa, consultiva e educativa, criada para defender a pesquisa e os interesses daqueles que dela participam, atentando para sua integridade e dignidade, e, contribuindo no desenvolvimento da pesquisa dentro dos padrões ético.

Endereço da pesquisadora responsável Prof.a Andrea Brandão Lapa: Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Campus Reitor João David Ferreira Lima s/n – Trindade, Florianópolis – SC, CEP: 88040-900.

Endereço do Comitê de Ética em Pesquisa da UFSC: Prédio Reitoria II, R: Desembargador Vitor Lima, no 22, sala 401, Trindade, Florianópolis/SC, CEP: 88040-400. A pesquisadora responsável, Andrea Brandão Lapa, que também assina este documento, compromete-se a conduzir a pesquisa de acordo com o que preconiza a Resolução no 510, de 07 de abril de 2016, que trata dos preceitos éticos e da proteção aos participantes da pesquisa.

Desta forma, concordo de maneira livre e esclarecida que meu (minha) filho (a) participe do projeto “Conexão Escola-Mundo: espaços inovadores para formação cidadã”.

---

Assinatura do responsável pelo estudante

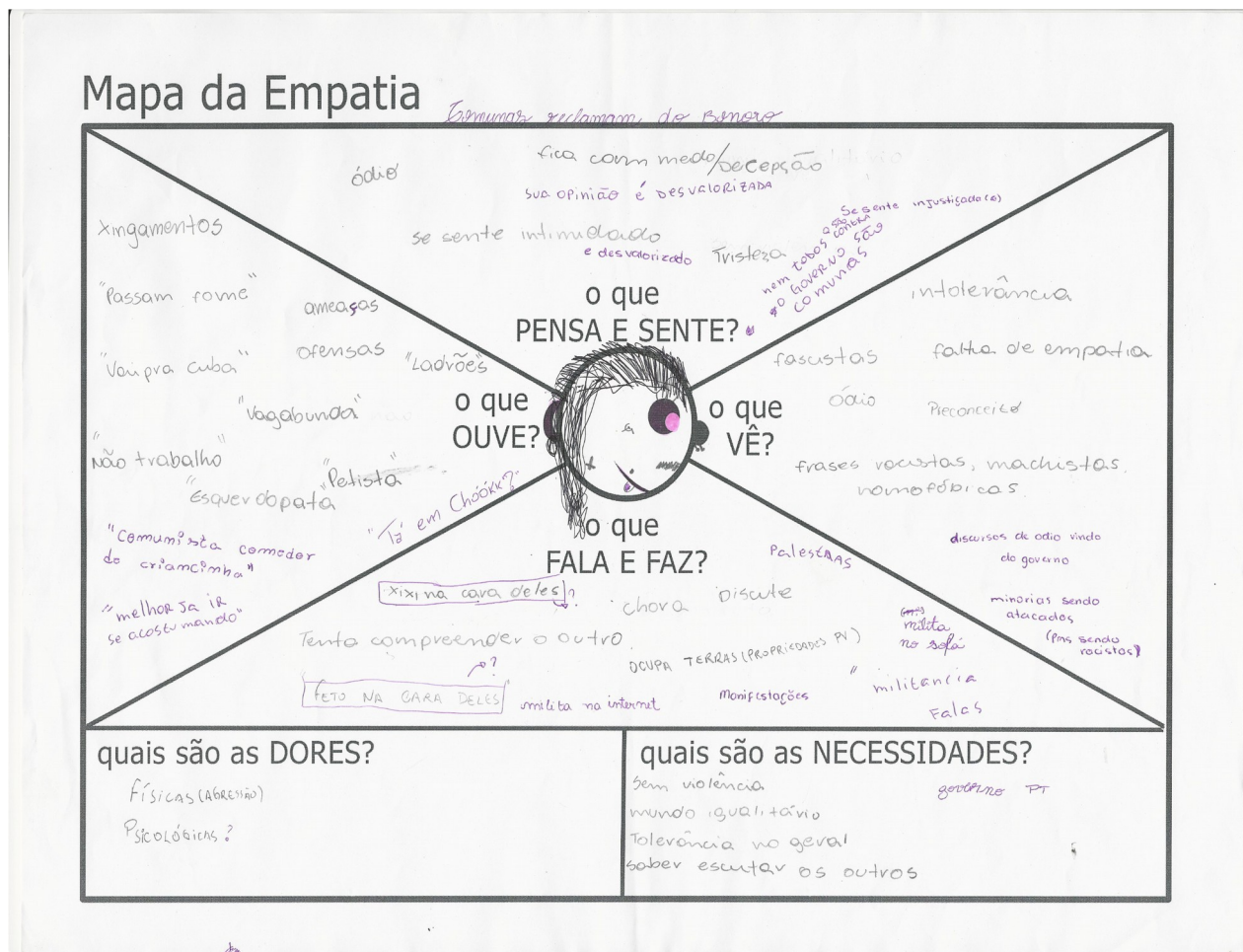
---

Pesquisadora Responsável

Florianópolis, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 20\_\_

## Anexo 6 A – Grupo A: Comunas que reclamam do Bonoro.

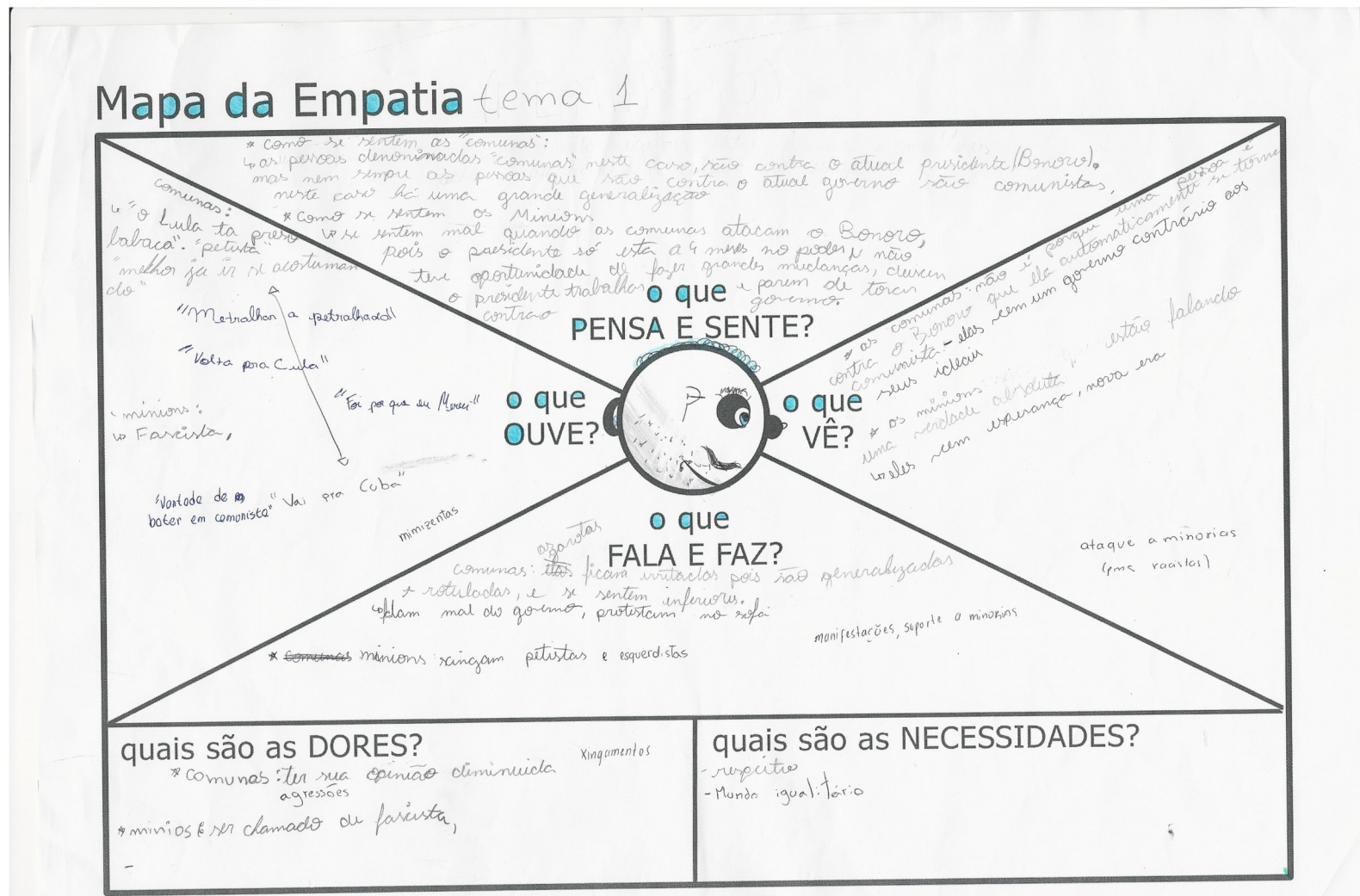
Autoria: Duas alunas “Comunas” e dois alunos pró-Bolsonaro (um deles, membro volante do grupo, pois está oficialmente inscrito no Grupo D – *feminismo*). Centro do mapa: a *comuna*.





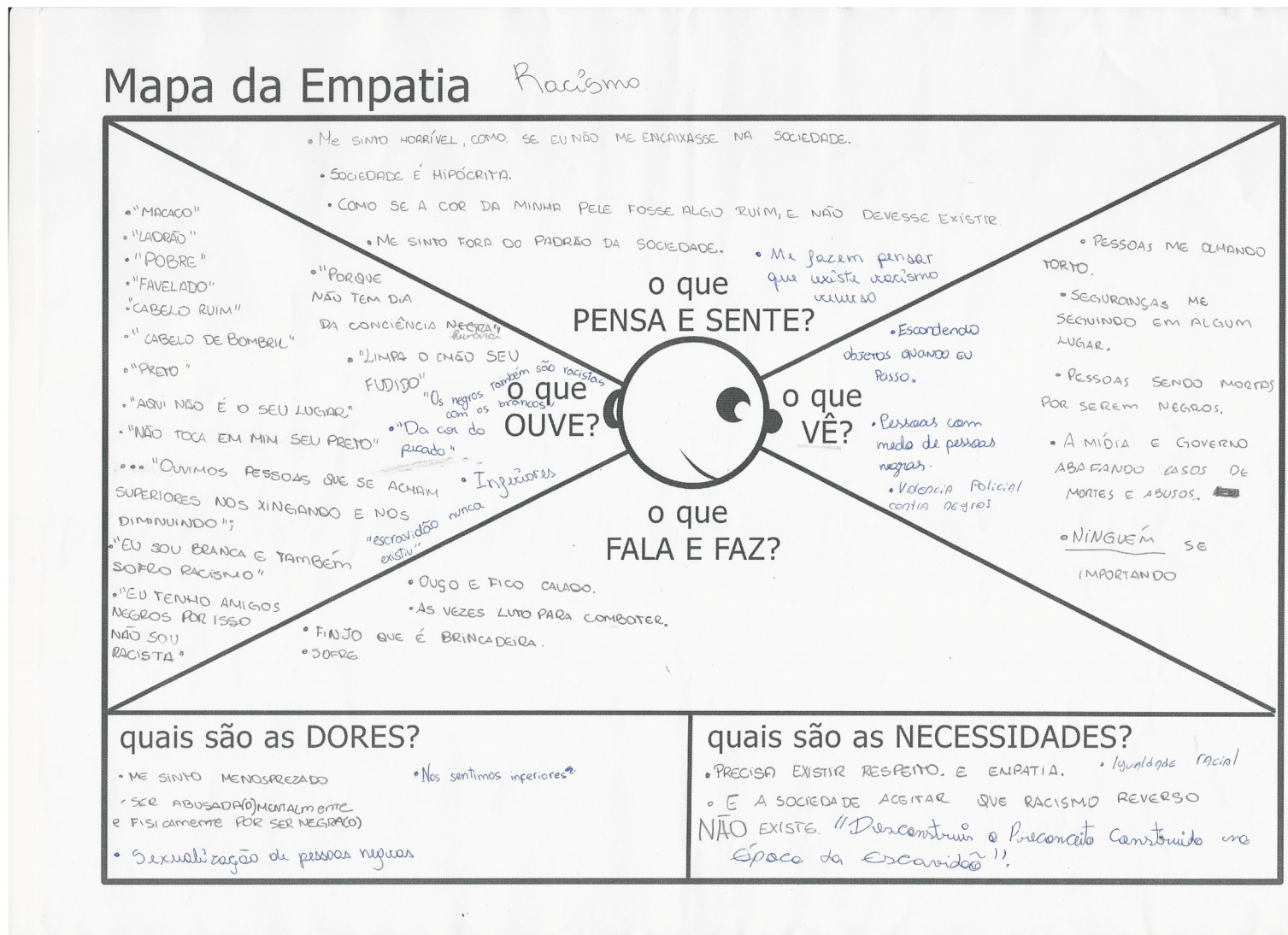
## Anexo 6 B – Grupo B: Comunas que reclamam do Bonoro.

Autoria: Duas alunas não referidas como *comunas*; uma aluna *comuna*; um aluno que se declara neutro no debate político. Centro do mapa: a *comuna* e o apoiador do presidente.



## Anexo 6 C – Grupo C: Racismo.

Autoria: Quatro alunas brancas e uma aluna negra. Centro do mapa: pessoas negras.



## Anexo 6 D - Grupo D: Feminismo.

Autoria: Quatro meninos considerados machistas pela turma. Centro do mapa: a mulher feminista.

