ANAIS

II Encontro Nacional de Educação em Direitos Humanos e Diversidades

com Profissionais da Educação Básica

Educação Midiática nas Escolas

ARTIGOS COMPLETOS

06 a 11

de Abril de **2026**

Uberlândia - MG

Universidade Federal de Uberlândia · UnB · SECRETARIA DE COMUNICAÇÃO SOCIAL · MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

REALIZAÇÃO:

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO - MEC

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO CONTINUADA, ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS, DIVERSIDADE E INCLUSÃO - SECADI

COORDENAÇÃO-GERAL DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS EM DIREITOS HUMANOS - CGDH

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA - UFU

INSTITUTO DE GEOGRAFIA, GEOCIÊNCIAS E SAÚDE COLETIVA - IGESC

CURSO DE APERFEIÇOAMENTO EM EDUCAÇÃO MIDIÁTICA PARA A PROMOÇÃO E DEFESA DOS DIREITOS HUMANOS E DIVERSIDADES

PARCERIA:

SECRETARIA DE COMUNICAÇÃO SOCIAL DA PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA - SECOM

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA - UNB

PRÓ-REITORIA DE EXTENSÃO E CULTURA - PROEXC/UFU

CENTRO DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA - CEAD/UFU

FUNDAÇÃO DE APOIO UNIVERSITÁRIO - FAU

II Encontro Nacional de Educação em Direitos Humanos e Diversidades com Profissionais da Educação Básica Educação Midiática nas Escolas

Coordenação Geral:
Glaucia Carvalho Gomes
Marlei José de Souza Dias
Valéria Maria Rodrigues

Comissão Científica:
Ana Angélica Belório
Glaucia Gomes de Carvalho
Isabela Cazarini do Prado
Marlei José de Souza Dias
Regina Nascimento Silva
Valeria Maria Rodrigues

Comissão Organizadora:
Alison Nascimento Teixeira
Ana Angélica Belório
Darcius Ferreira Lisboa Oliveira
Durval Saturnino Cardoso de Paula
Fernanda Ferreira Genaro
Gabriel da Ribeira Ballador
Glaucia Gomes de Carvalho
Gustavo Bruno do Vale
Isabela Cazarini do Prado
Ivanielly Aparecida de Oliveira
Karen Regina Silva Costa
Marlei José de Souza Dias
Melina Rosa Gomes
Nasser de Freitas Pena
Nathalia Lima Pereira Brigatto
Otaviano Ferreira Guimarães
Regina Nascimento Silva
Sarah Mendonça de Araújo
Tamíris Santos de Camargo
Valeria Maria Rodrigues

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

E56 Encontro Nacional de Educação em Direitos Humanos e Diversidades com Profissionais da Educação Básica (2 : 2026 : Uberlândia/MG)

Anais do Encontro Nacional de Educação em Direitos Humanos e Diversidades com Profissionais da Educação Básica [recurso eletrônico] : artigos completos / organização de Gláucia Carvalho Gomes, Marlei José de Souza Dias, Regina Nascimento Silva, Valéria Maria Rodrigues. -- Uberlândia : PROEXC/UFU, 2026.

518 p.

ISBN: 978-65-6172-019-9

Inclui bibliografia.

1. Educação em Direitos Humanos. 2. Educação Básica. 3. Diversidade. I. Gomes, Gláucia Carvalho (Org.). II. Dias, Marlei José de Souza (Org.). III. Silva, Regina Nascimento (Org.). IV. Rodrigues, Valéria Maria (Org.). V. Título.

CDU: 37:342.7

Bruna dos Santos Pinheiro
Bibliotecário(a)-Documentalista - CRB-6/3805

SUMÁRIO

Produção de narrativas e letramento audiovisual: o projeto INFOCINE como espaço de educação em direitos humanos **9**
Adhan Gabriel Amorim da Costa
Marcos Antonio de Araujo Silva

A atuação do serviço social na educação básica como estratégia de enfrentamento ao feminicídio **21**
Adilaine Aparecida Cazute de Souza

Negacionismo histórico nas redes sociais e o Ensino de História: o papel da escola na defesa do conhecimento histórico **37**
Alaíne Moraes Sousa

Gênero e sexualidade no Catolicismo: análise interpretativista dos discursos de dois papas do século 21 ..... **53**
Alexandre Ribeiro Emiliano

A importância da matemática pura e aplicada no ensino da Guiné-Bissau: suas relações para o desenvolvimento do país **70**
Amadú Sané

EDH e diversidades na formação de profissionais da educação básica **83**
Andréa Porciuncula Matte do Carmo

Letramento midiático cego à cor: o epistemicídio algorítmico nos currículos de educação em direitos humanos e diversidades **99**
Caio Roberto Mendes Ferreira

Educação midiática e Design Thinking na formação docente para a promoção dos direitos humanos e das diversidades **114**
Carlos Magno Pereira

Para além da escavação: educomunicação e educação patrimonial na valorização do patrimônio arqueológico no projeto Cambimbe **129**
Cláudio Henrique Pessoa Brandão

Educação midiática e cultura popular na promoção dos direitos humanos na educação básica 149
Edcley Vasconcelos Leite Serra

O papel da escola na formação de sujeitos socioambientalmente responsáveis: um diálogo sobre direitos humanos e vulnerabilidade climática 156
Eliude de Lima Felizindo

Acessibilidade digital nas escolas públicas de Tacaratu: desafios para uma educação inclusiva, humana e midiática 169
Elizabeth Aléxa Oliveira Silva

Gestão democrática e assembleias escolares: educação midiática e direitos humanos nos anos iniciais 182
Flávia de Oliveira

Educação em direitos humanos nos anos iniciais do ensino fundamental: um estudo de caso sobre práticas pedagógicas para a formação cidadã 196
Genilson Cesar Soares Bonfim

Educação midiática e desafios contemporâneos: experimentação e práticas pedagógicas no ensino de ciências 213
Inajara de Jesus Costa

O papel do professor orientador de tecnologias educacionais como mediador da cultura digital na escola 229
Jéssica Bernardes da Silva Baron

A educação em direitos humanos como estratégia de prevenção da violência de gênero nas redes sociais 241
Joice Fernanda Pio

Educação midiática nas escolas: caminhos para a promoção dos direitos humanos e da diversidade 250
José Carlos Lima

Educação midiática, direitos humanos e diversidade na formação docente: fundamentos para uma prática crítica 265
Keliane Picanço de Matos

Direitos humanos no ensino médio: práticas e reflexões 279
Letícia Schneider Ferreira

Da reprodução à transformação: educação midiática, racismo estrutural e práticas pedagógicas antirracistas **295**
Loise Elaine Teixeira Moretti
Leticia Maria Lourenço Barros
Ezenrahua Cabral Colares

Educação emancipatória: desafios para romper com estruturas patriarcais e machistas **310**
Luciane Silva dos Santos

Educação brasileira na mídia (2020–2026): uma análise da representação feita pela mídia **318**
Luís Henrique Ramos de Castro

"Crescendo e Aparecendo": diversidades, direitos humanos, iniciação científica e popularização da prática de pesquisa no ensino médio **336**
Marcos Verissimo

Educação antirracista e direitos humanos: literatura infantil, identidade e miscigenânsia nas práticas pedagógicas **353**
Maria Cilene Lucas Vieira

Entre papéis e identidades: desafios da retificação de nome para pessoas trans* em cidades de pequeno porte **371**
Mateus Wallace Guimarães Osório

Serviço social e a dimensão educativa na perspectiva emancipatória: uma proposta metodológica de educação em direitos humanos **383**
Nivia Barreto dos Anjos
Maria Inês Amaro
Adriana Freire Pereira Ferriz

Gestão democrática e inovação na educação básica: estratégias para o fortalecimento dos direitos humanos e das diversidades na escola **401**
Rafael Carlomagno Silva Novais

A educação midiática e a salvaguarda dos direitos humanos: a desinformação, o racismo estrutural e a aporofobia no cotidiano escolar **414**
Ricardo Santos de Almeida

Projeto Educomunicação: análise da obra social Villagindo para ser feliz como espaço de garantia de direitos **430**
Roberto Dornelas Vilete

Formação de professores em direitos humanos por meio do cinema: experiência formativa no CEU Casa Blanca **448**
Rubens Baldini Neto

Teorias da aprendizagem: evolução e suas implicações para o e-learning na educação midiática para a promoção e defesa dos direitos humanos e diversidades **462**
Solene Maria Schmitd

Trabalho didático-pedagógico com a diversidade, reflexões e ações sobre a diversidade no ambiente escolar em 2025 ..... **474**
Vanderléia da Luz

Pequenos cidadãos, grandes olhares: protagonismo e representação em uma turma de maternal na Educação Infantil **490**
Viviane Euclydes da Silva

Mídias digitais no Ensino Fundamental I: desafios para uma educação crítica em direitos humanos **506**
Willian Canova dos Santos

Produção de narrativas e letramento audiovisual: o projeto INFOCINE como espaço de educação em direitos humanos

Adhan Gabriel Amorim da Costa[1]
Marcos Antonio de Araujo Silva[2]

Resumo

A Educação Profissional e Tecnológica (EPT) frequentemente enfrenta o desafio de articular a formação técnica ao desenvolvimento da cidadania. Nesse cenário, o presente artigo aborda a lacuna existente na aplicação de metodologias ativas que integrem a apropriação tecnológica à Educação em Direitos Humanos (EDH). O objetivo do estudo é investigar as potencialidades do letramento audiovisual e da produção de narrativas digitais nesse contexto. Para tanto, analisa-se a experiência do projeto "INFOCINE: explorando a informática por meio do cinema", desenvolvido no Instituto Federal do Rio Grande do Norte, *campus* Ipanguaçu. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa qualitativa e exploratória, ancorada na pedagogia crítica e na mídia-educação, envolvendo discentes do Ensino Médio Integrado em Informática. A produção dos dados estruturou-se em dois eixos: a exibição crítica de obras cinematográficas e a autoria de campanhas de conscientização em plataformas de *design* digital (Canva). Os resultados evidenciam que a transição da postura de espectador/a passivo/a para produtor/a ativo/a de mídias permitiu aos/às estudantes tensionar narrativas hegemônicas e debater temáticas complexas, como saúde mental e inclusão sociodigital, por meio das campanhas "Setembro Amarelo" e "Setembro Verde". Conclui-se que a apropriação tecnológica, quando mediada por intencionalidade pedagógica, converte laboratórios de informática em espaços democráticos de reflexão, participação e resistência, fortalecendo a cidadania e a EDH no contexto da EPT.

[1] Graduado em Informática pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, campus Ipanguaçu, Brasil; membro do Núcleo de Estudos em Computação (NECO). E-mail: adhanbiel16@gmail.com.

[2] Doutorando em Engenharia Elétrica na Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil; professor de Eletrotécnica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, campus Ipanguaçu, Brasil; membro do Grupo de Pesquisa Observatório da Educação Pública e do Núcleo de Estudos em Computação (NECO). E-mail: araujo.marcos@ifrn.edu.br.

Palavras-chave: Educação Profissional e Tecnológica. Educação em Direitos Humanos. Letramento audiovisual. Mídia-educação. Narrativas digitais.

Abstract

Professional and Technological Education (PTE) frequently faces the challenge of articulating technical training with citizenship development. In this context, this article addresses the existing gap in the application of active methodologies that integrate technological appropriation with Human Rights Education (HRE). The objective of the study is to investigate the potential of audiovisual literacy and digital storytelling within this context. To this end, the article analyzes the experience of the project "INFOCINE: Exploring Computing through Cinema", developed at the Federal Institute of Rio Grande do Norte (IFRN) – Ipanguaçu Campus. Methodologically, this is a qualitative and exploratory study grounded in critical pedagogy and media education, involving students enrolled in the Integrated High School Technical Course in Informatics. Data production was structured around two axes: the critical exhibition of cinematographic works and the authorship of awareness campaigns using digital design platforms (Canva). The results show that the transition from passive media spectators to active media producers enabled students to challenge hegemonic narratives and discuss complex issues such as mental health and socio-digital inclusion through the "Yellow September" and "Green September" campaigns. It is concluded that technological appropriation, when guided by pedagogical intentionality, transforms computer laboratories into democratic spaces for reflection, participation, and resistance, strengthening citizenship and HRE within the context of PTE.

Keywords: Professional and Technological Education. Human Rights Education. Audiovisual literacy. Media education. Digital storytelling.

1 Introdução

A revolução digital prometeu democratizar o saber e aproximar os sujeitos, mas, paradoxalmente, tem operado frequentemente como um vetor de adoecimento psíquico e exclusão sociodigital, aprisionando a juventude em bolhas algorítmicas e em um consumismo visual passivo. No âmbito da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), esse cenário agrava-se de forma dramática quando o ensino da informática é reduzido a uma perspectiva estritamente utilitarista e produtivista. Ao

focar-se na mera instrução para a operação de *softwares*, de forma a atender exclusivamente às exigências do mercado de trabalho, a escola técnica corre o risco de negligenciar a formação humana integral, silenciando debates urgentes sobre a dignidade e os direitos humanos.

Em contraponto a essa hegemonia tecnicista, o letramento audiovisual crítico insurge-se como um mecanismo vital de emancipação e sobrevivência intelectual. É exatamente neste território de disputa curricular que se insere o projeto "INFOCINE: Explorando a informática por meio do cinema", desenvolvido no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), Campus Ipanguaçu. Ao fazer convergir a linguagem cinematográfica, as ferramentas de design digital e uma profunda intencionalidade pedagógica, a intervenção subverteu o uso tradicional do laboratório de informática, transformando-o de um espaço de "assepsia política" em uma autêntica ágora de reflexão, resistência e acolhimento humano.

A presente investigação estrutura-se a partir do seguinte problema central: de que forma a transição do/a estudante da condição de mero/a espectador/a algorítmico/a para a de produtor/a ativo/a de contranarrativas multimodais permite tensionar estigmas e promover a Educação em Direitos Humanos (EDH) na EPT? Para responder a essa questão, o objetivo deste artigo é analisar o impacto da apropriação tecnológica discente por meio das produções gráficas desenvolvidas durante o mês de setembro. Ao focar a análise nas campanhas do "Setembro Amarelo" (prevenção do suicídio e saúde mental) e do "Setembro Verde" (inclusão de pessoas com deficiência), este estudo visa demonstrar que, quando os/as jovens da escola pública assumem a autoria estética e narrativa sobre suas próprias urgências, a tecnologia deixa de ser um instrumento de alienação para se converter em uma poderosa ferramenta de cidadania e defesa inegociável da vida.

2 Fundamentação teórica

Para que o laboratório de informática seja compreendido como um espaço de emancipação, o presente estudo contextualiza o problema da passividade digital articulando três eixos teóricos fundamentais: a concepção integrada de EPT, a EDH como práxis contra-hegemônica e o letramento audiovisual fundamentado na pedagogia crítica. Essa triangulação fornece a base epistemológica para sustentar

a hipótese de que a apropriação tecnológica ativa é capaz de ressignificar o espaço escolar.

2.1 A Educação Profissional e Tecnológica (EPT) e a formação omnilateral

A literatura aponta que a inserção das tecnologias na educação frequentemente reproduz lógicas neoliberais de produtivismo. Historicamente, o ensino técnico no Brasil foi estruturado sob uma ótica dualista e capitalista, dividindo a sociedade entre aqueles/as que "pensam" (formação propedêutica) e aqueles/as que "executam" (formação técnica voltada estritamente para o mercado). Como apontam teóricos seminais da EPT no Brasil, como Gaudêncio Frigotto e Maria Ciavatta (2005), a escola técnica foi muitas vezes reduzida a um espaço de adestramento de mão de obra.

Em contraponto, Moura (2013) defende que a EPT, em sua concepção integrada, surge para romper com esse paradigma. A premissa central da EPT nos Institutos Federais é a "formação omnilateral" (ou politécnica), que pressupõe a união indissociável entre o trabalho, a ciência, a cultura e a tecnologia. Nesse cenário, estudos contemporâneos argumentam que ensinar informática não pode se resumir à instrumentalização utilitarista de *softwares*. A técnica, isolada da reflexão social, forma indivíduos alienados. Portanto, a hipótese sustentada aqui é a de que a apropriação tecnológica deve estar a serviço da compreensão das dinâmicas de poder e da intervenção cidadã, convertendo o laboratório de um espaço puramente técnico em um território ético e político.

2.2 A Educação em Direitos Humanos (EDH) como cultura e práxis

Para que essa intervenção cidadã ocorra, a EDH transcende a mera transmissão de normativas legais. De acordo com Candau *et al*. (2013), a EDH exige a construção de uma "cultura de direitos humanos", enraizada no cotidiano escolar e nas práticas pedagógicas. Em diálogo com as Epistemologias do Sul, de Boaventura de Sousa Santos, compreende-se a EDH não como um conceito ocidental estático, mas como um instrumento de resistência para populações historicamente marginalizadas.

No contexto da EPT, a EDH atua como o eixo ético que norteia a aplicação da tecnologia. Outros estudos sobre currículo demonstram que, quando os direitos humanos adentram espaços das ciências exatas, tensionam o currículo oculto e as narrativas de déficit associadas aos/às jovens da escola pública. O projeto

INFOCINE opera nessa intersecção, utilizando o debate sobre direitos fundamentais – como saúde mental e acessibilidade – como matéria-prima sobre a qual as competências de letramento digital são exercidas. Isso constrói a base teórica para analisar, nos resultados, como os/as alunos/as representam visualmente pautas humanitárias complexas.

2.3 Pedagogia crítica, cibercultura e letramento audiovisual

A transição da teoria para a prática técnica apoia-se na pedagogia crítica de Paulo Freire (2011), sobretudo no princípio de que "a leitura do mundo precede a leitura da palavra". Em uma sociedade hiperconectada, descrita por teóricos como Byung-Chul Han (2015) e Shoshana Zuboff (2021) como uma era de "capitalismo de vigilância" e adoecimento psíquico mediado por telas, a "leitura do mundo" passa invariavelmente pela decodificação crítica dos algoritmos e das imagens.

Pesquisas atuais no campo dos multiletramentos, como as de Roxane Rojo e Eduardo Almeida (2012) e David Buckingham (2019), evidenciam que a tecnologia na escola falha quando mantém o/a aluno/a na passividade. Almeida (2017) corrobora essa visão ao ressaltar que o cinema e o audiovisual são linguagens complexas que carregam intencionalidades e ideologias. O letramento audiovisual, portanto, exige que o sujeito deixe a posição de consumidor passivo para assumir o papel de produtor ativo. Ao migrar da exibição de filmes para a autoria de campanhas no ambiente digital, o/a estudante vivencia a "conscientização" freireana. Essa fundamentação justifica a escolha metodológica da pesquisa e garante o suporte teórico necessário para, na seção de resultados, avaliar como a voz narrativa discente se materializou na esfera pública digital, rompendo o estigma do/a aluno/a como mero/a operador/a de máquinas.

3 Metodologia

A presente investigação afasta-se dos modelos puramente observacionais e adota o desenho de uma pesquisa-intervenção de natureza qualitativa. Segundo Rocha e Aguiar (2003), a pesquisa-intervenção caracteriza-se pela não separação entre o sujeito que conhece e o objeto a ser conhecido, assumindo o ato de pesquisar como uma prática política de transformação da realidade escolar. O estudo foi desenhado para analisar e intervir nos impactos de uma prática pedagógica no âmbito da EPT.

3.1 Participantes e contexto de produção

A amostra, selecionada por conveniência e mediante adesão voluntária, foi constituída por estudantes dos 1º anos do Curso Técnico Integrado em Informática do IFRN, *Campus* Ipanguaçu. O contexto de intervenção mobilizou os laboratórios de informática, subvertendo seu uso estritamente técnico para convertê-los em polos de reflexão cidadã. A pesquisa respeitou rigorosamente as diretrizes éticas em pesquisa com seres humanos, assegurando o anonimato dos/das discentes e a confidencialidade das interações, utilizando as produções gráficas exclusivamente para fins de análise acadêmica.

3.2 Dispositivo pedagógico e procedimentos

A execução metodológica estruturou-se em dois eixos articulados, que funcionaram como um "dispositivo pedagógico" de emancipação:

a) Eixo de Sensibilização (Desconstrução do Olhar): fase inicial focada na exibição crítica de obras cinematográficas em plataformas de *streaming*. O objetivo metodológico desta etapa foi provocar a ruptura com a passividade inerente ao consumo hegemônico dos meios de comunicação.

b) Eixo de Autoria (Materialização do Discurso): fase de consolidação por meio de rodas de conversa, seguida da transição para o espaço digital. Este momento culminou com a materialização do debate por meio da concepção e autoria de campanhas de conscientização na plataforma de *design* Canva.

3.3 Constituição do corpus e análise de dados (Semiótica Social)

Para garantir o rigor analítico, os dados empíricos foram recolhidos por meio de observação participante e da coleta do material gráfico produzido. O *corpus* analítico foi delimitado de forma intencional, selecionando-se as produções desenvolvidas durante o mês de setembro (campanhas "Setembro Amarelo" e "Setembro Verde"), devido à elevada densidade temática dessas campanhas ligadas aos direitos humanos.

O tratamento dos dados afastou-se da mera descrição e adotou os pressupostos da Semiótica Social e da Gramática do Design Visual, propostos por Kress e van Leeuwen (2006). Essa grelha metodológica permitiu analisar as imagens não apenas como ilustrações, mas como textos multimodais complexos. A análise

incidiu sobre três metafunções: a) representacional (o que os/as alunos/as decidiram retratar); b) interativa (como a imagem se relaciona com o/a observador/a, por meio de cores e perspectivas); e c) composicional (a hierarquia da informação visual). Por meio desse rigor metodológico, foi possível aferir o nível de apropriação temática e a capacidade discente de traduzir conceitos complexos de Direitos Humanos em uma linguagem visual de intervenção social.

4 Resultados e Discussão

A eficácia do projeto INFOCINE materializou-se na qualidade, profundidade e intencionalidade das produções gráficas elaboradas pelos/as discentes durante as campanhas de conscientização do mês de setembro ("Setembro Amarelo" e "Setembro Verde"). A análise documental dessas peças evidencia uma ruptura paradigmática com o modelo de letramento digital puramente instrumental, que tradicionalmente relega o/a aluno/a à condição de mero/a operador/a de software. Para compreender a extensão do engajamento discente, os artefatos visuais foram submetidos a uma análise ancorada na Semiótica Social, observando-se as escolhas de design, a hierarquia da informação, a modalização do discurso e a intencionalidade sociopolítica.

4.1 Semiótica da Empatia: a desconstrução do estigma no "Setembro Amarelo"

O ambiente da EPT, marcado pela exigência de alto rendimento, frequentemente negligencia o debate sobre a saúde mental. Ao assumirem a autoria de campanhas para o "Setembro Amarelo" (prevenção ao suicídio), os/as estudantes subverteram essa lógica.

Figura 1 – Produção gráfica discente referente à campanha de saúde mental (Setembro Amarelo)

Fonte: INFOCINE (2025).

A análise semiótica da Figura 1 revela a capacidade dos/das discentes de traduzir a complexidade do sofrimento psíquico em uma linguagem visual acolhedora e desestigmatizante. Diferentemente do rigor binário da informática tradicional, os/as alunos/as mobilizaram a psicologia das cores – tons de amarelo e iluminação suave – e elementos gráficos de conexão humana para gerar um senso de pertencimento e escuta ativa.

No plano discursivo, as produções não se limitaram a frases de efeito superficiais. Os/As estudantes atuaram como promotores/as de saúde pública, indicando redes de apoio, como o Centro de Valorização da Vida (CVV), e construindo mensagens que validam o sofrimento emocional sem julgamentos. Essa apropriação do *design* para o cuidado com o "outro" materializa o conceito de práxis educativa de Freire (2011), provando que a técnica gráfica, quando mediada pela sensibilidade humana, converte-se em um mecanismo de salvaguarda social.

4.2 Tecnologia e acessibilidade: o discurso inclusivo no "Setembro Verde"

O segundo eixo de análise documental recai sobre as produções voltadas para o "Setembro Verde", focado na inclusão de pessoas com deficiência e na acessibilidade sociodigital.

Figura 2 – Produções gráficas discentes focadas na inclusão e acessibilidade

Fonte: INFOCINE (2025).

As peças gráficas analisadas (Figura 2) ilustram a maturidade política dos/das discentes ao mobilizarem a linguagem digital para tensionar as barreiras arquitetônicas e atitudinais da sociedade. Observa-se a utilização de uma estética afirmativa, que recusa a visão capacitista (que enxerga a deficiência como falta) e projeta o indivíduo como sujeito integral de direitos. No aspecto sintático, destaca-se o uso de chamadas à ação que exigem da comunidade escolar um posicionamento proativo frente à inclusão. Ao invés de consumirem passivamente as ferramentas de informática para exercícios de formatação de planilhas comerciais (prática hegemônica na EPT), os/as alunos/as apropriaram-se da tecnologia para ecoar pautas de equidade. Isso confirma a tese de Almeida (2017) de que o letramento audiovisual crítico permite aos/às jovens reescreverem as normativas sociais, desconstruindo preconceitos a partir de dentro do laboratório escolar.

4.3 A ressignificação do laboratório de informática: de espaço técnico a território de acolhimento e disputa

A triangulação dos dados analisados nas seções anteriores permite-nos responder diretamente ao problema central desta investigação. Historicamente, os

laboratórios de informática são percebidos como espaços de "assepsia política" e frieza algorítmica. Contudo, os resultados das campanhas de setembro evidenciam que a introdução do cinema, seguida da produção no Canva, provocou uma desterritorialização desse espaço. O laboratório transformou-se em uma ágora digital, um território de disputa onde o produtivismo tóxico deu lugar à reflexão sobre a dignidade humana. A transição da postura de espectador/a para a de autor/a provou ser o catalisador para o que Moran (2015) defende como "educação transformadora". A tecnologia foi subordinada à urgência da vida (saúde mental e inclusão), garantindo a formação omnilateral e empática preconizada pelas diretrizes dos Institutos Federais.

5 Considerações finais

O presente estudo teve como objetivo central analisar de que forma a transição do/a estudante da condição de espectador/a passivo/a para a de produtor/a ativo/a de contranarrativas multimodais permite promover a EDH na EPT. Respondendo à questão de pesquisa, a investigação demonstrou, de forma inequívoca, que essa transição, operada pelo projeto INFOCINE, subverte o uso estritamente instrumental do laboratório de informática, provando ser uma resposta metodologicamente robusta ao desafio de formar cidadãos e cidadãs críticos na era digital.

Os principais achados empíricos, materializados nas produções gráficas elaboradas durante o mês de setembro, atestam que os/as discentes foram capazes de traduzir temáticas de alta complexidade humana (saúde mental e inclusão sociodigital) em campanhas visuais de impacto. Ficou evidente que a tecnologia, quando destituída de intencionalidade pedagógica, tende a perpetuar alienações; contudo, quando aliada ao letramento audiovisual e ancorada na pedagogia crítica freireana, o ensino de ferramentas de design deixa de ser um componente utilitário para operar como um autêntico mecanismo de acolhimento social e intervenção cidadã.

Como principal contribuição institucional e curricular, o estudo prova que a ressignificação dos espaços tecnológicos escolares é um imperativo ético. A pesquisa oferece uma aplicação prática direta: demonstra como o laboratório de informática, um espaço historicamente ameaçado pela "assepsia política" e pelo tecnicismo exacerbado, pode ser convertido em um território fértil para a formação omnilateral (politecnia). Comprova-se, assim, que não há dicotomia entre

excelência técnica e profundidade humana, pois o domínio do *software* alcança o seu expoente máximo quando aplicado à mitigação de fraturas sociais.

Apesar da consistência dos resultados, o estudo apresenta limitações inerentes à sua natureza interventiva e qualitativa, com destaque para o tamanho circunscrito da amostra (alunos/as de turmas específicas de Informática) e o recorte temporal delimitado (campanhas de setembro). Para pesquisas futuras, sugere-se a aplicação deste dispositivo pedagógico em outros eixos tecnológicos da EPT e a investigação de políticas que institucionalizem o letramento audiovisual de forma transversal nos currículos, garantindo que experiências emancipatórias não dependam exclusivamente de iniciativas isoladas de docentes.

Em última análise, a mensagem que este trabalho consolida é a de que investir na autoria estética e narrativa dos/as jovens da escola pública transcende a mera inovação metodológica. Ao munir o/a estudante com a técnica para que ele/a possa ecoar as suas próprias urgências, a educação tecnológica realiza, fundamentalmente, um ato de fortalecimento democrático e de defesa irrestrita e inegociável da vida e da dignidade humana.

Referências

ALMEIDA, R. de. Cinema e educação: fundamentos e perspectivas. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 33, e153836, 2017. DOI: 10.1590/0102-4698153836. Disponível em: https://www.scielo.br/j/edur/a/kbqWpx6Vq6DszHrBT887CBk/?lang=pt. Acesso em: 13 mar. 2026.

BUCKINGHAM, D. **Manifesto pela educação midiática**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2019.

CANDAU, V. M. *et al*. **Educação em direitos humanos**: horizontes e perspectivas. Rio de Janeiro: Novamerica, 2013.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 43. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. **Ensino Médio Integrado**: concepção e contradições. São Paulo: Cortez, 2005.

HAN, B.-C. **Sociedade do cansaço**. Tradução de Enio Paulo Giachini. Petrópolis: Vozes, 2015.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. **Reading images**: the grammar of visual design. 2. ed. London: Routledge, 2006.

MORAN, J. M. Mudando a educação com metodologias ativas. *In:* SOUZA, C. A.; MORALES, O. E. T. **Convergências midiáticas, educação e cidadania**: aproximações jovens. Ponta Grossa: Foca Foto-PROEX/UEPG, 2015. Disponível em: http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/mudando_moran.pdf. Acesso em: 20 mar. 2026.

MOURA, D. H. Ensino médio integrado: subsunção aos interesses do capital ou travessia para a formação humana integral? **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 3, p. 705-720, jul./set. 2013. DOI: 10.1590/S1517-97022013000300010. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ep/a/c5JHHJqdxyTnwWvnGfdkztG/abstract/?lang=pt . Acesso em: 10 mar. 2026.

ROCHA, M. L.; AGUIAR, K. F. Pesquisa-intervenção e a produção de novas análises. **Psicologia Ciência e Profissão**, Brasília, v. 23, n. 4, p. 64-73, 2003. DOI: 10.1590/S1414-98932003000400010. Disponível em: https://www.scielo.br/j/pcp/a/XdM8zW9X3HqHpS8ZwBVxpYN/abstract/?lang=pt. Acesso em: 10 mar. 2026.

ROJO, R.; ALMEIDA, E. de M. (org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012.

SANTOS, B. de S. **Se Deus fosse um ativista dos direitos humanos**. São Paulo: Cortez, 2013.

ZUBOFF, S. **A era do capitalismo de vigilância**: a luta por um futuro humano na nova fronteira do poder. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2021.

A atuação do serviço social na educação básica como estratégia de enfrentamento ao feminicídio

Adilaine Aparecida Cazute de Souza[1]

Resumo

O presente estudo discute a relevância da atuação do Serviço Social na Educação Básica como estratégia de enfrentamento ao feminicídio. Para isso, analisa essa problemática a partir de seus aspectos históricos, culturais, sociais e econômicos, que contribuem para a perpetuação dessa forma extrema de violência de gênero, responsável pela morte de inúmeras mulheres. Tais fatores estão frequentemente associados à influência da cultura patriarcal, do machismo e das construções sociais de gênero, que reforçam desigualdades e ampliam a vulnerabilidade feminina. Nesse contexto, destaca-se o potencial dos instrumentos e das técnicas do/a assistente social no campo educacional para atuar na prevenção, na sensibilização e na promoção de uma cultura de respeito e igualdade de gênero. A pesquisa busca evidenciar a importância de ações educativas e de intervenções sociais integradas para a formação de estudantes críticos/as e conscientes acerca das relações de gênero e dos direitos humanos. A metodologia adotada baseia-se em uma abordagem qualitativa, com utilização de pesquisa bibliográfica, possibilitando o diálogo entre os saberes do Serviço Social e da educação.

Palavras-chave: Serviço Social. Educação Básica. Feminicídio. Violência de gênero. Direitos Humanos.

Abstract

This study discusses the relevance of Social Work in Basic Education as a strategy to combat femicide. To this end, it analyzes this issue from its historical, cultural, social, and economic dimensions, which contribute to the perpetuation of this extreme form of gender-based violence responsible for the deaths of countless women. These factors are often associated with the influence of patriarchal culture, machismo, and socially constructed gender roles, which reinforce inequalities and

[1] Especialista em Educação Inclusiva, Educação Especial e Políticas de Inclusão e em Serviço Social na Educação pela Faculdade do Leste Mineiro, Coronel Fabriciano, Minas Gerais, Brasil; assistente social na Prefeitura Municipal de São João do Manhuaçu, Minas Gerais, Brasil. E-mail: adilainecazute32@gmail.com.

increase women's vulnerability. In this context, the potential of social workers' instruments and techniques in the educational field is highlighted, particularly regarding prevention, awareness-raising, and the promotion of a culture of respect and gender equality. The study seeks to demonstrate the importance of educational actions and integrated social interventions for the development of critical and socially aware students regarding gender relations and human rights. The methodology is based on a qualitative approach, using bibliographic research to promote dialogue between the fields of Social Work and education.

Keywords: Social Work. Basic Education. Femicide. Gender-based violence. Human Rights.

1 Introdução

A violência contra as mulheres constitui um fenômeno social historicamente construído, enraizado em estruturas de poder marcadas pelo patriarcado e pela desigualdade de gênero. Em sua manifestação mais extrema, o feminicídio expressa não apenas um ato individual de violência, mas a reprodução de um sistema de opressões que naturaliza a subordinação feminina e legitima práticas de dominação masculina. Nesse sentido, o enfrentamento ao feminicídio exige estratégias que ultrapassem o âmbito jurídico e repressivo, incorporando ações educativas, preventivas e intersetoriais capazes de promover mudanças socioculturais.

Nesse contexto, a escola configura-se como um espaço estratégico para a formação crítica e para a promoção de direitos. A Educação Básica, em particular, apresenta-se como um campo privilegiado para o desenvolvimento de ações voltadas à prevenção de violências e à construção de relações sociais pautadas na equidade de gênero. A inserção do Serviço Social no campo educacional amplia as possibilidades de intervenção, ao articular os conhecimentos da profissão com as políticas educacionais e com a rede de proteção social, contribuindo para a identificação de situações de vulnerabilidade e para o fortalecimento de estratégias de proteção envolvendo estudantes, famílias e comunidade.

Diante dessas considerações, este artigo tem como objetivo analisar a importância da atuação do Serviço Social na Educação Básica como estratégia de enfrentamento ao feminicídio. Para isso, são discutidos os aspectos históricos, culturais e sociais que sustentam a violência de gênero, bem como as

potencialidades da atuação do/a assistente social no espaço escolar na promoção da igualdade de gênero, na desconstrução de preconceitos e no fortalecimento de uma cultura de respeito aos direitos das mulheres.

A relevância deste estudo reside na necessidade de ampliar o debate sobre o feminicídio para além das esferas jurídicas e policiais, compreendendo-o como um fenômeno social complexo que demanda respostas articuladas entre diferentes políticas públicas. Nesse sentido, a escola destaca-se como um espaço fundamental para o desenvolvimento de práticas educativas voltadas à prevenção da violência e à promoção da igualdade de gênero.

2 Fundamentação teórica

Para Silva (2010), as desigualdades entre homens e mulheres não constituem um fenômeno recente; ao contrário, remontam à Antiguidade Clássica, período em que prevalecia a crença na inferioridade feminina. Sob esse paradigma, a participação na vida pública era prerrogativa exclusivamente masculina. A autora ressalta que, mesmo após a ruptura provocada pela Revolução Francesa, as mulheres permaneceram marginalizadas na esfera social, com suas existências restritas ao ambiente doméstico e ao cuidado da prole. Aquelas que ousaram reivindicar a extensão dos ideais revolucionários de igualdade para o universo feminino enfrentaram retaliações severas que, em muitos casos, resultaram em morte.

Nesse sentido, Silva (2010) destaca que as assimetrias políticas baseadas no sexo apenas começaram a ser questionadas e mitigadas após a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, de 1789, e, de forma mais incisiva, com a ascensão dos movimentos feministas a partir da década de 1960. Tais movimentos permitiram que a sociedade moderna compreendesse a mulher não mais como um grupo naturalmente submisso, mas como vítima de uma estrutura opressora e discriminatória. Essa mudança de percepção fomentou a necessidade de reestruturar as relações de gênero, propondo uma nova identidade feminina e legitimando direitos nas esferas familiar, trabalhista, sexual e reprodutiva.

Dialogando com essa perspectiva, Saffioti (1979, p. 11) critica a visão biológica das funções sociais ao afirmar que: “quando se afirma que é natural que a mulher se ocupe do espaço doméstico, deixando livre para o homem o espaço público, está-se, rigorosamente, naturalizando um resultado da história”. Essa “naturalização” é um artifício ideológico que visa legitimar a suposta superioridade masculina.

No campo da violência de gênero, Izumino e Santos (2005) sistematizam três correntes teóricas fundamentais. A primeira, centrada na dominação masculina, compreende a violência como fruto de uma ideologia que transforma diferenças biológicas em hierarquias sociais de poder (Borges; Lucchesi, 2015). A segunda corrente, defendida por Saffioti (1979), aborda a dominação patriarcal sob uma ótica feminista e marxista. Para a autora, o patriarcado transcende a submissão física, configurando-se como um instrumento de exploração econômica que beneficia o homem branco e proprietário. Assim, a violência seria um subproduto da socialização machista preservada pelo sistema capitalista, que impõe a submissão como destino "natural" da mulher.

A terceira corrente, proposta por Gregori (1993), busca relativizar a dicotomia entre dominação e vitimização, sugerindo que a violência contra a mulher não deve ser interpretada apenas como um ato criminoso isolado ou sob um maniqueísmo de "vítima e algoz". Gregori argumenta que, em certos contextos, a mulher pode reproduzir papéis de gênero e comportamentos ambíguos como estratégia de sobrevivência ou manutenção da unidade familiar, evidenciando que a violência pode funcionar, perversamente, como uma linguagem de poder e controle aceita culturalmente:

> A mulher vive de forma ambígua – ora gosta de ser indispensável e ora se ressente da limitação de sua liberdade. [...] Neste contexto, a violência passa a funcionar perversamente como uma linguagem entre os parceiros que mantém a unidade do casal, a partir da preservação de seus papéis (Gregori, 1993, p. 166).

Complementando essa análise, Arrazola e Rocha (1996) caracterizam o machismo como a ideologia que assegura aos homens o controle sobre o mercado e o governo, relegando as mulheres à subordinação privada. Essa mentalidade patriarcal manifesta-se frequentemente na agressão motivada pelo ciúme – o medo da perda do "objeto" de posse. Como aponta Foucault (1988), cada cultura constrói seus discursos de masculinidade por meio da lei, da mídia e da literatura, moldando subjetividades. Na lógica patriarcal, conforme Oliveira (2012), a virilidade é o marcador da identidade masculina, enquanto a docilidade define a feminina, autorizando a violência sob o pretexto da manutenção da honra.78

Historicamente, o Estado brasileiro atuou como um braço do patriarcado. O Código Civil de 1916 exigia autorização marital para o trabalho feminino; o voto foi conquistado apenas em 1934; e, surpreendentemente, a exigência de autorização

do cônjuge para procedimentos como a laqueadura (Lei nº 9.263/1996) só foi revogada pela Lei nº 14.443/2022, entrando em vigor em 2023. Tais barreiras legislativas refletem o que Borges e Lucchesi (2015) denominam como o ápice da afirmação da virilidade: o uso da força física como mecanismo de manutenção da ordem masculina.

Nesse cenário, o feminicídio surge como o desfecho trágico de um *continuum* de violência. Blay (2003) observa que, embora a agressão contra mulheres ocorra em diversas culturas, sua magnitude é maior em sociedades que resistem a soluções igualitárias. No Brasil, o feminicídio foi tipificado como crime hediondo pela Lei nº 13.104/2015. Segundo o Instituto Patrícia Galvão (2017), para compreender esse fenômeno, é preciso enxergá-lo como a manifestação fatal de desigualdades históricas e políticas. Pasinato (2011) recorda que o termo, cunhado por Diana Russell em 1976, define mortes que resultam de uma discriminação baseada no gênero, representando a instância última de controle da vida e da morte (Senado Federal, 2013).

Os dados mais recentes do Anuário Brasileiro de Segurança Pública (2025) são alarmantes: em 2024, o Brasil registrou 1.492 feminicídios, o maior número desde 2015. Enquanto a taxa geral de mortes violentas intencionais (MVI) apresentou queda de 5,4%, o feminicídio cresceu 0,7%, demonstrando que a violência de gênero possui uma dinâmica própria e resistente às políticas de segurança pública convencionais. O perfil das vítimas revela uma interseccionalidade crítica: 63,6% são mulheres negras e a maioria dos crimes (80%) é cometida por companheiros ou ex-companheiros dentro da própria residência.

Em resposta a essa escalada, em outubro de 2024, a Lei nº 14.994 passou a tipificar o feminicídio como crime autônomo, elevando as penas para até 40 anos de reclusão. Entretanto, como advertem Campos, Oliveira e Santos (2018), as mulheres não morrem apenas por submissão, mas também pela resistência às relações de dominação e pela ausência de políticas públicas transversais que articulem as dimensões de gênero e raça. Tal constatação evidencia que, embora o endurecimento do aparato jurídico represente um avanço no combate à violência de gênero, ele se mostra insuficiente para enfrentar as bases estruturais e culturais que sustentam o feminicídio.

Diante dessa complexidade, torna-se evidente que o enfrentamento ao feminicídio demanda estratégias que ultrapassem a esfera estritamente penal. A persistência

de fatores culturais e a reprodução histórica de papéis de gênero indicam a necessidade de intervenções educativas e sociais desde as etapas iniciais da formação dos sujeitos. Nesse sentido, destaca-se a importância da atuação do Serviço Social no âmbito da Educação Básica, enquanto instrumento fundamental para a desconstrução da cultura do privilégio masculino e para a promoção de valores pautados no respeito à vida e à dignidade das mulheres.

A atuação do/a assistente social encontra respaldo em um arcabouço normativo e técnico constituído pela Lei nº 8.662/1993, pelo Código de Ética Profissional de 1993 e pelas Diretrizes Curriculares da ABEPSS. Esses fundamentos estruturam o projeto ético-político da profissão, que orienta competências e atribuições aplicáveis aos diversos espaços sócio-ocupacionais. No campo educacional, o Serviço Social assume papel estratégico, uma vez que as instituições escolares congregam múltiplos sujeitos e realidades marcadas por diferentes expressões da questão social. Nesse contexto, o/a assistente social atua como mediador/a qualificado/a, capaz de intervir nas demandas e problemáticas que emergem do cotidiano escolar, contribuindo para a construção de práticas educativas voltadas à promoção de direitos e à prevenção das violências.

Almeida (2000, p. 20) destaca a "posição estratégica que a educação passou a ocupar no contexto de adaptação do Brasil à dinâmica da globalização". Tal perspectiva reforça a necessidade do Serviço Social na Educação Básica para além da assistência burocrática, atuando na promoção de atividades que fomentem a conscientização e o enfrentamento de fenômenos complexos, como o feminicídio. Assim, a escola deixa de ser meramente um local de transmissão de conteúdos programáticos para se tornar um campo de intervenção e transformação social, onde o/a assistente social contribui para a formação de sujeitos críticos, capazes de identificar e romper com as dinâmicas de violência de gênero.

A consolidação desse espaço de trabalho foi impulsionada pela promulgação da Lei nº 13.935/2019, que dispõe sobre a prestação de serviços de Psicologia e Serviço Social nas redes públicas de educação básica. Este marco legal insere definitivamente a profissão nas discussões sobre um ensino público de qualidade, laico e gratuito. Historicamente, a produção de conhecimento na área ancora-se no reconhecimento da "questão social" como objeto de intervenção.

Nesse sentido, Amaro (2012) reforça que o/a assistente social possui competência para planejar e executar projetos que respondam às múltiplas manifestações dessa questão social. No ambiente escolar, a necessidade desse trabalho dimensiona-se pela permeabilidade da escola às crises da vida social dos sujeitos. A atuação profissional constrói-se, portanto, na interface entre a escola, a rede de proteção e os direitos humanos. Por meio de oficinas, palestras e dinâmicas, é possível detectar precocemente situações de violência de gênero, acolher as vítimas e encaminhá-las aos serviços competentes, promovendo uma mudança cultural preventiva.

Essa prática pedagógico-social encontra eco na teoria histórico-cultural de Vygotsky (2007), que enfatiza que o aprendizado do indivíduo é indissociável de seu contexto histórico e social. Para o autor, as relações sociais tornam-se aprendizado por meio da mediação. Assim, o desenvolvimento humano é resultado da apropriação da cultura historicamente elaborada (Santos, 2013). Sob a ótica marxista, se a consciência humana é fruto das condições materiais e sociais, a intervenção no ambiente educativo tem o poder de modificar comportamentos arraigados, como o machismo, ao oferecer novos "instrumentos" culturais e sociais de interação.

Souza (2005) observa que o/a assistente social se fortalece na educação ao atuar em um espaço onde a diversidade e as contradições, como o individualismo e a competição, exigem posturas éticas transformadoras. A missão desse/a profissional, segundo Martins (2007), inclui não apenas garantir o acesso e a permanência do/a estudante, mas decodificar as questões sociais e articular a educação com as demais políticas setoriais, facilitando o acesso da comunidade escolar aos seus direitos fundamentais.

Esta compreensão teórica traduz-se em ações práticas de enfrentamento ao feminicídio. O Serviço Social atua na proteção de crianças e adolescentes contra a violência de gênero por meio de atividades lúdicas que discutem igualdade, consentimento e combate a estereótipos. A intervenção estende-se à detecção precoce de sinais de abuso entre estudantes e familiares, seguida do encaminhamento responsável para a rede socioassistencial (CRAS/CREAS) e órgãos de justiça. Além disso, o/a profissional atua na elaboração de protocolos de segurança interna, na criação de canais de denúncia sigilosos e no fortalecimento da autonomia das alunas.

Essas ações, que refletem a experiência da autora em seu espaço de atuação, evidenciam como o/a assistente social atua como elo vital de uma rede de proteção intersetorial. Embora esta seja uma pesquisa em andamento, que demanda aprofundamentos contínuos, os resultados parciais indicam que a integração da temática do feminicídio ao currículo escolar e às práticas cotidianas é um passo essencial para a construção de uma cultura de respeito e valorização da vida das mulheres.

3 Metodologia

A pesquisa bibliográfica constituiu o principal procedimento metodológico, permitindo o levantamento e a sistematização de produções acadêmicas em bases de dados reconhecidas. Foram priorizadas obras que discutem a violência contra a mulher, as relações de gênero e a inserção do Serviço Social nas políticas educacionais. O referencial teórico contou com autores/as como Saffioti (1979), Almeida (2000), Vygotsky (2007), Pasinato (2011) e Amaro (2012), selecionados/as pela relevância temática e consistência crítica na análise das estruturas sociais que perpetuam a desigualdade. O material coletado foi submetido à leitura analítica para a identificação de conceitos e categorias centrais.

Somando-se ao levantamento bibliográfico, o estudo ancora-se na reflexão sobre a trajetória profissional da autora enquanto assistente social na gestão pública municipal. Essa vivência no âmbito das políticas sociais e da rede de proteção possibilita uma aproximação concreta com as expressões da questão social e com as demandas reais de violência de gênero que perpassam as instituições. Tal articulação entre teoria e prática enriquece a problematização das estratégias preventivas e das ações intersetoriais necessárias para o enfrentamento do fenômeno.

Para o tratamento dos dados, utilizou-se a técnica de análise temática, que permitiu a organização do estudo em três eixos fundamentais: os aspectos históricos do patriarcado; a caracterização do feminicídio como expressão extrema da desigualdade; e o papel do Serviço Social na Educação Básica como instrumento de prevenção e sensibilização. Embora não utilize instrumentos empíricos diretos, como questionários, a metodologia adotada demonstra-se robusta ao relacionar o debate teórico às demandas cotidianas das políticas públicas, visando contribuir para o fortalecimento de práticas profissionais

comprometidas com os direitos humanos e com a valorização da vida das mulheres.

4 Resultados e Discussão

A implementação das atividades educativas voltadas à discussão do feminicídio e da violência de gênero no contexto da Educação Básica possibilitou a identificação de importantes aprendizagens e reflexões entre os/as estudantes participantes. De modo geral, observou-se que a abordagem do tema, mediada pelo Serviço Social e articulada aos princípios dos direitos humanos, favoreceu o desenvolvimento de uma compreensão mais crítica acerca das desigualdades de gênero e das estruturas sociais que sustentam diferentes formas de violência contra as mulheres.

Inicialmente, verificou-se que parte significativa dos/as estudantes compreendia a violência contra a mulher como um fenômeno restrito ao âmbito privado ou como resultado de conflitos individuais entre casais. Entretanto, ao longo das atividades desenvolvidas, como rodas de conversa, debates orientados e oficinas educativas, os/as participantes passaram a reconhecer que tais violências estão inseridas em um contexto histórico e social mais amplo, marcado por relações desiguais de poder entre homens e mulheres. Esse processo de ressignificação do problema dialoga diretamente com a análise de Silva (2010), ao evidenciar que as desigualdades de gênero não são fenômenos recentes, mas resultam de construções históricas que, ao longo do tempo, legitimaram a exclusão das mulheres da esfera pública e sua subordinação social.

A problematização dessas relações também permitiu evidenciar, entre os/as estudantes, a presença de concepções naturalizadas acerca dos papéis sociais atribuídos a homens e mulheres. Nesse sentido, as discussões realizadas corroboram a crítica formulada por Saffioti (1979), segundo a qual a ideia de que as mulheres devem ocupar prioritariamente o espaço doméstico representa, na realidade, um produto histórico que foi naturalizado socialmente com o objetivo de legitimar a superioridade masculina. Durante os debates, muitos/as estudantes reconheceram que práticas cotidianas, aparentemente consideradas “normais”, reproduzem desigualdades estruturais e contribuem para a manutenção de relações de dominação.

Outro aspecto relevante observado refere-se à análise crítica de discursos sociais e culturais que reforçam padrões tradicionais de masculinidade e feminilidade. A

partir da reflexão sobre conteúdos midiáticos, músicas e representações presentes no cotidiano juvenil, os/as estudantes puderam identificar como determinadas narrativas reforçam a ideia de controle masculino sobre as mulheres, reproduzindo valores associados ao machismo. Tal constatação dialoga com a perspectiva de Foucault (1988), ao destacar que os discursos sociais são produzidos e reproduzidos em diferentes instâncias culturais, como a mídia, a literatura e a música, contribuindo para a construção de determinadas concepções de masculinidade e feminilidade.

Do ponto de vista pedagógico, a proposta evidenciou o potencial da escola como espaço privilegiado para a problematização de questões sociais complexas. Ao relacionar dados atuais sobre feminicídio no Brasil com situações concretas do cotidiano social, os/as estudantes passaram a compreender o feminicídio não apenas como um crime isolado, mas como a manifestação extrema de um processo contínuo de violências que afetam as mulheres em sociedades marcadas por desigualdades de gênero, conforme discutido por Instituto Patrícia Galvão (2017) e Pasinato (2011).

Nesse contexto, a atuação do/a assistente social mostrou-se fundamental para a mediação dessas discussões no ambiente escolar. A presença desse/a profissional contribuiu para a criação de espaços de diálogo, escuta e acolhimento, possibilitando que os/as estudantes expressassem dúvidas, compartilhassem experiências e refletissem criticamente sobre suas próprias percepções acerca das relações de gênero. Tal dinâmica reforça as contribuições de Amaro (2012) e Martins (2007), que destacam o papel do Serviço Social na educação como mediador entre escola, família e comunidade, bem como agente de promoção de direitos e de enfrentamento das expressões da questão social presentes no cotidiano escolar.

Sob a perspectiva da teoria histórico-cultural, os resultados observados também podem ser compreendidos à luz das contribuições de Vygotsky (2007), para quem o processo de aprendizagem ocorre por meio das interações sociais e da mediação cultural. As atividades coletivas desenvolvidas permitiram que os/as estudantes compartilhassem experiências, confrontassem diferentes pontos de vista e construíssem novos significados sobre as relações de gênero e a violência contra a mulher. Dessa forma, o ambiente escolar tornou-se um espaço de construção coletiva do conhecimento e de desenvolvimento da consciência crítica.

Entretanto, a experiência também evidenciou desafios relevantes no processo de implementação da proposta. Entre os principais obstáculos identificados destaca-se a resistência inicial de alguns/algumas estudantes em discutir temas relacionados às desigualdades de gênero, frequentemente associada a valores culturais e familiares que reforçam concepções tradicionais sobre os papéis masculinos e femininos. Essa resistência evidencia a persistência de estruturas patriarcais na sociedade contemporânea, conforme discutido por Arrazola e Rocha (1996), ao caracterizarem o machismo como uma ideologia que organiza e legitima relações de poder desiguais entre homens e mulheres.

Além disso, foram identificadas limitações institucionais relacionadas às condições estruturais do sistema educacional público, como a escassez de profissionais especializados/as, a sobrecarga das equipes escolares e a ausência de políticas sistemáticas de educação em direitos humanos em muitas instituições de ensino. Embora a Lei nº 13.935/2019 represente um avanço significativo ao garantir a inserção de profissionais de Psicologia e Serviço Social nas redes públicas de educação básica, sua efetiva implementação ainda ocorre de forma desigual no território nacional.

Apesar desses desafios, os resultados obtidos indicam que a integração entre educação e Serviço Social pode contribuir significativamente para o fortalecimento de práticas pedagógicas voltadas à promoção da igualdade de gênero e à prevenção da violência contra as mulheres. As ações desenvolvidas demonstraram potencial para ampliar a consciência crítica dos/as estudantes, estimular reflexões sobre direitos humanos e promover valores relacionados ao respeito, à igualdade e à convivência democrática.

Por fim, destaca-se que a experiência analisada também contribui para o fortalecimento de uma educação midiática crítica, ao incentivar os/as estudantes a questionarem discursos, representações e informações que circulam nos meios de comunicação e que, muitas vezes, reforçam estereótipos de gênero e naturalizam práticas violentas. Nesse sentido, a proposta pedagógica analisada evidencia que a escola, ao articular educação, direitos humanos e intervenção social, pode desempenhar um papel estratégico na construção de uma cultura de respeito à diversidade e de valorização da vida das mulheres.

5 Considerações finais

O presente estudo buscou evidenciar a importância da atuação do Serviço Social na Educação Básica como uma estratégia efetiva no enfrentamento ao feminicídio. Ao atuar de forma interdisciplinar e articulada, esse/a profissional desempenha um papel fundamental na promoção da conscientização, na prevenção da violência de gênero e no fortalecimento das redes de apoio às vítimas. A integração entre os setores educacional e social possibilita a implementação de ações educativas, de sensibilização e de acompanhamento, contribuindo para a construção de uma cultura baseada no respeito e na igualdade de gênero.

Nesse contexto, o Serviço Social na Educação Básica revela-se uma ferramenta indispensável para a identificação precoce de sinais de violência, para a articulação com os órgãos de proteção e para a oferta de suporte às vítimas e às suas famílias. Sua atuação, pautada na escuta qualificada e na defesa dos direitos humanos, potencializa ações preventivas capazes de reduzir significativamente os casos de feminicídio.

Por fim, é fundamental reconhecer que o enfrentamento ao feminicídio exige a mobilização de múltiplos atores e atrizes sociais e a continuidade de políticas públicas integradas. Dessa forma, a atuação do Serviço Social na Educação Básica deve ser fortalecida e ampliada, promovendo uma cultura de respeito, igualdade e segurança para todas as mulheres. Assim, contribui-se não apenas para a redução dos índices de feminicídio, mas também para a construção de uma sociedade mais justa e democrática.

Referências

ALMEIDA, N. L. T. de. **Apontamentos sobre a política de educação no Brasil hoje e a inserção dos/as assistentes sociais**: subsídios para o debate sobre o serviço social na educação. Brasília: CFESS, 2011.

ALMEIDA, N. L. T. O serviço social na educação. **Inscrita**, [*s. l.*], v. 6, p. 19-24, 2000. Disponível em: https://issuu.com/cfess/docs/inscrita14-cfess-site. Acesso em: 10 mar. 2026.

ALMEIDA, S. S. **Femicídio**: algemas (in)visíveis do público-privado. Rio de Janeiro, Revinter, 1998.

AMARO, S. **Serviço social em escolas**: fundamentos, processos e desafios. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

AMARO, S. **Serviço social na educação**. Santa Catarina: UFSC, 2012.

ARRAZOLA, L. D.; ROCHA, I. Mulher, natureza, cultura: apontamentos para um debate. *In*: G. RABAY (org.). **Mulheres e sociedade**. João Pessoa: Editora da UFPB, 1996. p. 45-55.

BLAY, E. A. Violência contra a mulher e políticas públicas. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 17, n. 49, p. 87-98, 2003. DOI: 10.1590/S0103-40142003000300006. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ea/a/ryqNRHj843kKKHjLkgrms9k/abstract/?lang=pt. Acesso em: 15 ago. 2025.

BORGES, C. M. R.; LUCCHESI, G. B. O machismo no banco dos réus: uma análise feminista crítica da política criminal brasileira de combate à violência contra a mulher. Revista da Faculdade de Direito da UFPR, Curitiba, v. 60, n. 3, p. 217-247, set./dez. 2015. DOI: 10.5380/rfdufpr.v60i3.41788. Disponível em: https://pdfs.semanticscholar.org/96d5/1a65a8a2a5fab1545af9d7ed539d33472d40.pdf. Acesso em: 10 mar. 2026.

BRASIL. **Lei nº 13.104, de 9 de março de 2015**. Altera o art. 121 do Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940 - Código Penal, para prever o feminicídio como circunstância qualificadora do crime de homicídio, e o art. 1º da Lei nº 8.072, de 25 de julho de 1990, para incluir o feminicídio no rol dos crimes hediondos. Brasília, DF, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13104.htm. Acesso em: 12 ago. 2025.

BRASIL. **Lei nº 13.935, de 11 de dezembro de 2019**. Dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica. Brasília, DF, 2019. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2019/lei-13935-11-dezembro-2019-789559-norma-pl.html. Acesso em: 15 ago. 2025.

BRASIL. **Lei nº 14.994, de 9 de outubro de 2024**. Altera o Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940 (Código Penal), o Decreto-Lei nº 3.688, de 3 de outubro de 1941 (Lei das Contravenções Penais), a Lei nº 7.210, de 11 de julho de 1984 (Lei de Execução Penal), a Lei nº 8.072, de 25 de julho de 1990 (Lei dos

Crimes Hediondos), a Lei nº 11.340, de 7 de agosto de 2006 (Lei Maria da Penha) e o Decreto-Lei nº 3.689, de 3 de outubro de 1941 (Código de Processo Penal), para tornar o feminicídio crime autônomo, agravar a sua pena e a de outros crimes praticados contra a mulher por razões da condição do sexo feminino, bem como para estabelecer outras medidas destinadas a prevenir e coibir a violência praticada contra a mulher. Brasília, DF, 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/lei/l14994.htm. Acesso em: 12 ago. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CES nº 15, de 13 de março de 2002. Estabelece as Diretrizes Curriculares para os cursos de Serviço Social. **Diário Oficial da União**. Seção 1, 9 abr. 2002, p. 33-34.

CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL - CFESS. **Código de ética do/a assistente social**: Lei 8.662/93 de regulamentação da profissão. 10. ed. rev. e atual. Brasília, DF: CFESS, 2012.

CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL - CFESS. **Subsídios para a atuação de assistentes sociais na política de educação**, 2013. (Série Trabalho e Projeto Profissional nas Políticas Sociais). Disponível em: https://www.cfess.org.br/arquivos/BROCHURACFESS_SUBSIDIOS-AS-EDUCACAO.pdf. Acesso em: 10 mar. 2026.

FOUCAULT, M. **História da sexualidade I**: a vontade de saber. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.

GREGORI, M. F. **Cenas e queixas**: um estudo sobre mulheres, relações violentas e a prática feminista. São Paulo: ANPOCS, 1993.

INSTITUTO PATRÍCIA GALVÃO. **Feminicídio #InvisibilidadeMata**. São Paulo: Fundação Rosa Luxemburgo, 2017. Disponível em: https://assets-institucional-ipg.sfo2.cdn.digitaloceanspaces.com/2017/03/LivroFeminicidio_InvisibilidadeMata.pdf. Acesso em: 2 ago. 2025.

IZUMINO, W. P.; SANTOS, C. M. Violência contra as mulheres e violência de gênero no Brasil. **Revista Estudios Interdisciplinários de America Latina y El Caribe**, Tel Aviv, v. 1, n. 16, 2005. Disponível em: https://nev.prp.usp.br/wp-content/uploads/2019/08/Cecilia-Santos-Wania-Izumino-Violencia-contra-a-mulher-e-violencia-de-genero.pdf. Acesso em: 10 mar. 2026.

MARTINS, E. B. C. **Educação e serviço social**: elo para a construção da cidadania. 263 p. 2007. Tese (Doutorado em Serviço Social) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007. 263 p. Disponível em: https://sapientia.pucsp.br/handle/handle/17821. Acesso em: 14 ago. 2025.

OLIVEIRA, A. E. C. de. **Atendimento a homens autores de violência contra a mulher**: lacunas, desafios e perspectivas. Dissertação (Mestrado em) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2012.

PASINATO, W. "Femicídios" e as mortes de mulheres no Brasil. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 37, dez. 2011. DOI: 10.1590/S0104-83332011000200008. Disponível em: https://www.scielo.br/j/cpa/a/k9RYCQZhFVgJLhr6sywV7JR/abstract/?lang=pt . Acesso em: 10 mar. 2026.

SAFFIOTI, H. **A mulher na sociedade de classes**: mitos e realidade. Rio de Janeiro: Rocco, 1979.

SANTOS, A. S. **Fundamentos da teoria histórico-cultural para a competência em informação no contexto escolar**. 2013. 89 f. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília, 2013. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/entities/publication/51ca14fc-27ac-419d-98d4-a8a73d4285d4. Acesso em: 10 mar. 2026.

SENADO FEDERAL. **Projeto de Lei do Senado nº 292, de 2013**. Disponível em: https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/113728. Acesso em: 22 ago. 2025.

SILVA, S. G. da. Preconceito e discriminação: as bases da violência contra a mulher. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, v. 30, n. 3, 2010. DOI: 10.1590/S1414-98932010000300009. Disponível em: https://www.scielo.br/j/pcp/a/rzhdT5gCxpg8sfQm4kzWZCw/?lang=pt. Acesso em: 4 ago. 2025.

SOUZA, B. Feminicídio bate recorde no Brasil em 2024, diz estudo. No total, 1.492 mulheres foram vítimas, o que representa média de quatro mortes por dia. **CNN Brasil**, 24 jul. 2025, Disponível em: https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/brasil/feminicidio-bate-recorde-no-brasil-em-2024-diz-estudo/. Acesso em: 20 jul. 2025.

SOUZA, I. de L. Serviço social e educação: uma questão em debate. Interface, Natal, v. 2, n. 1, jan./jun. 2005. Disponível em: https://ojs.ccsa.ufrn.br/index.php/interface/article/view/27. Acesso em: 10 mar. 2026.

STEARNS, P. **História das relações de gênero**. São Paulo: Contexto, 2007.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007. (Coleção Psicologia e Pedagogia).

Negacionismo histórico nas redes sociais e o Ensino de História: o papel da escola na defesa do conhecimento histórico

Alaíne Moraes Sousa[1]

Resumo

Esta pesquisa discute os impactos do negacionismo histórico difundido nas redes sociais no processo de ensino-aprendizagem de História, destacando o papel da escola na defesa do conhecimento histórico e na formação crítica dos/as estudantes. Em um contexto marcado pela ampla circulação de informações, pela aceleração do consumo de conteúdos digitais e pela consolidação de narrativas revisionistas e falsificadoras do passado, observa-se o fortalecimento de discursos que relativizam evidências históricas, deslegitimam a ciência e promovem interpretações ideologicamente orientadas. Tais discursos, frequentemente apresentados como "opiniões" ou "verdades alternativas", chegam ao ambiente escolar e interferem tanto na compreensão histórica dos/as estudantes quanto na autoridade pedagógica do/a professor/a. Diante desse cenário, defende-se que o Ensino de História assume função estratégica no enfrentamento de práticas negacionistas, ao contribuir para o desenvolvimento do pensamento histórico, da análise crítica de fontes e do reconhecimento das disputas de memória presentes na sociedade. Trata-se, portanto, de compreender a escola como espaço democrático de produção de conhecimento, capaz de promover mediações pedagógicas que superem a mera reprodução de conteúdos e possibilitem o fortalecimento da consciência histórica e da cidadania. Metodologicamente, a pesquisa fundamenta-se em abordagem qualitativa, de natureza bibliográfica, articulando estudos sobre negacionismo, cultura digital e Ensino de História. Espera-se contribuir para reflexões sobre práticas educativas comprometidas com a verdade histórica, a ética e a formação humana.

Palavras-chave: Ensino de História. Negacionismo histórico. Redes sociais. Conhecimento histórico. Cultura digital.

[1] Especialista em Docência no Ensino de História pelo Instituto Facuminas, Brasil; Agente Mais Infância da Secretaria de Proteção Social do Ceará, Brasil; membro do Grupo de Trabalho, Extensão e Pesquisa em Serviço Social na Educação (GTSSEDU/UFRB). E-mail: alaimoraessousa@gmail.com.

Abstract

This study discusses the impacts of historical denialism disseminated through social media on the teaching and learning of History, highlighting the role of schools in defending historical knowledge and fostering students' critical thinking. In a context marked by the wide circulation of information, the accelerated consumption of digital content, and the consolidation of revisionist and falsifying narratives about the past, there is a growing spread of discourses that relativize historical evidence, delegitimize science, and promote ideologically oriented interpretations. Such discourses, often presented as "opinions" or "alternative truths," reach the school environment and interfere both with students' historical understanding and with teachers' pedagogical authority. In this scenario, History teaching is understood as playing a strategic role in confronting denialist practices by contributing to the development of historical thinking, critical source analysis, and the recognition of memory disputes present in society. Thus, the school is conceived as a democratic space for knowledge production, capable of promoting pedagogical mediation that goes beyond the mere transmission of content and strengthens historical consciousness and citizenship. Methodologically, the study is based on a qualitative bibliographic approach, articulating discussions on denialism, digital culture, and History education. The research seeks to contribute to reflections on educational practices committed to historical truth, ethics, and human development.

Keywords: History Education. Historical denialism. Social media. Historical knowledge. Digital culture.

1 Introdução

Nas últimas décadas, a intensificação do uso das tecnologias digitais e das redes sociais modificou profundamente a forma como informações históricas são produzidas, circuladas e consumidas na sociedade. Plataformas como *YouTube*, *Instagram*, *TikTok*, *Facebook* e *WhatsApp*, ao mesmo tempo em que democratizam o acesso a conteúdos, também favorecem a disseminação acelerada de narrativas distorcidas, revisionistas e negacionistas, muitas vezes impulsionadas por interesses político-ideológicos. Esse fenômeno tem provocado repercussões diretas sobre a educação e, de modo particular, sobre o Ensino de História, pois interfere na relação dos/as estudantes com o conhecimento histórico, com a verdade factual e com as formas de validação científica do passado.

O negacionismo histórico não se limita à recusa de determinados eventos ou à minimização de tragédias políticas e sociais; trata-se de uma estratégia discursiva que busca enfraquecer a autoridade do conhecimento produzido historicamente, deslocando evidências para o campo da opinião e relativizando critérios éticos e científicos. Em tempos de enfraquecimento democrático e recrudescimento conservador, esse cenário produz tensões no espaço escolar e ameaça a prática docente. Nesse sentido, Martins (2023) alerta que "um efeito extremo desse contexto é, pois, a circulação de versões negacionistas que reivindicam legitimidade nas aulas". A presença dessas versões no cotidiano escolar coloca em risco não apenas a aprendizagem histórica, mas também o próprio sentido social da História como conhecimento público e formador de consciência crítica.

Quando tais discursos ganham força nas redes sociais, ampliam-se as possibilidades de conflitos pedagógicos, sobretudo porque a cultura digital tende a valorizar conteúdos curtos, emotivos, simplificados e altamente compartilháveis. Com isso, os/as estudantes chegam à escola já atravessados/as por narrativas que disputam a interpretação do passado, criando desafios adicionais ao trabalho docente. Conforme destaca Borges (2022), a escola enfrenta uma conjuntura em que a própria função do/a professor/a passa a ser questionada, exigindo respostas profissionais e pedagógicas consistentes. A autora enfatiza que o enfrentamento do negacionismo não deve ser compreendido como mera disputa de "opiniões", mas como compromisso formativo com o conhecimento historicamente validado e com a democracia.

Nessa perspectiva, a defesa do conhecimento histórico escolar não se reduz à transmissão de conteúdos; implica compreender a História como campo de disputa de sentidos, memórias e narrativas sociais. Assim, torna-se imprescindível o fortalecimento do pensamento histórico, do trabalho com fontes, do debate crítico e do rigor metodológico, especialmente diante da circulação de "verdades alternativas". Martins (2023) reforça que a docência em História sofre pressões e vigilâncias no contexto atual, em que há tentativas de equiparar opinião e conhecimento científico, o que pode fragilizar a profissionalidade docente e o papel público da escola. Tais tensões aparecem quando diferentes atores sociais reivindicam a imposição de versões particulares do passado, deslocando o ensino para um terreno de controle ideológico.

Diante disso, este trabalho tem como objetivo analisar os impactos do negacionismo histórico difundido nas redes sociais sobre o Ensino de História,

problematizando o papel da escola na defesa do conhecimento histórico. Parte-se do entendimento de que o espaço escolar constitui um lugar privilegiado de mediação social e formação humana, no qual se deve promover uma educação comprometida com a ética, a democracia e a criticidade, especialmente em tempos de crise informacional. Acredita-se que investigar o negacionismo digital e suas implicações no ensino contribui não apenas para o aprimoramento das práticas pedagógicas, mas também para o fortalecimento de uma cultura histórica democrática capaz de resistir aos retrocessos e às distorções do passado no presente.

2 Metodologia

A presente pesquisa adota abordagem qualitativa, por possibilitar a compreensão aprofundada de fenômenos sociais e educacionais, considerando seus contextos, sentidos e implicações na formação humana. Trata-se de um estudo de natureza bibliográfica e documental, voltado à análise crítica do negacionismo histórico no ambiente digital e de suas repercussões no Ensino de História, especialmente no que se refere ao papel da escola e do/a professor/a na defesa do conhecimento histórico.

A investigação foi estruturada em três etapas principais. A primeira consistiu no levantamento bibliográfico, com seleção de produções acadêmicas que discutem negacionismo, cultura digital, disputas de memória e Ensino de História. Foram priorizadas obras disponibilizadas em repositórios institucionais e periódicos científicos, garantindo acesso público e confiabilidade das fontes. Nesse conjunto, destacam-se os estudos de Borges (2022), Martins (2023) e Silva (2025), que oferecem contribuições para compreender a presença do negacionismo no contexto educacional e os desafios contemporâneos da docência em História, além do dossiê organizado por Valim, Avelar e Bevernage (2021), que subsidia o entendimento do fenômeno em perspectiva historiográfica.

A segunda etapa concentrou-se na análise documental, considerando que as redes sociais são espaços relevantes de circulação de informações históricas e desinformações. Assim, a pesquisa inclui a análise de conteúdos digitais – postagens, vídeos curtos, publicações compartilhadas e comentários –, entendidos como documentos sociais do tempo presente. Os materiais analisados foram selecionados a partir de critérios de relevância temática – conteúdos que apresentam negações ou distorções de eventos históricos –, alta

circulação/engajamento e presença de narrativas recorrentes em disputas públicas de memória. Os dados foram organizados por categorias analíticas, tais como: (a) relativização de evidências históricas; (b) revisionismo/negação de violências históricas; (c) ataque à ciência e aos/às historiadores/as; (d) apelos moralizantes e polarização.

A terceira etapa consistiu na interpretação crítica dos materiais levantados, por meio de análise temática e argumentativa, buscando articular os conteúdos digitais às referências teóricas selecionadas. Esse procedimento permitiu examinar como o negacionismo se manifesta nas redes sociais e de que forma tais discursos podem atravessar o espaço escolar, afetando a aprendizagem histórica e o trabalho docente. A interpretação foi guiada por uma perspectiva crítica da educação e do Ensino de História, compreendendo a escola como espaço de disputa social e formação democrática.

Por fim, ressalta-se que a pesquisa segue princípios éticos na abordagem de conteúdos digitais, evitando a exposição indevida de usuários/as e privilegiando a análise dos discursos enquanto fenômenos coletivos e sociais. Desse modo, a metodologia adotada permite compreender o negacionismo histórico como prática discursiva contemporânea e refletir sobre estratégias pedagógicas voltadas à valorização do conhecimento histórico escolar, ao desenvolvimento do pensamento crítico e à formação cidadã.

3 Desenvolvimento

3.1 Negacionismo histórico e a cultura digital: disputas de verdade nas redes sociais

A expansão das redes sociais como espaços centrais de comunicação pública tem alterado profundamente as formas de construção, circulação e validação de informações. Se, por um lado, as tecnologias digitais ampliaram o acesso ao conhecimento, por outro, fortaleceram mecanismos de desinformação, radicalização e disputa narrativa, sobretudo por meio de algoritmos, “bolhas” informacionais e amplificação de conteúdos sensacionalistas. Nesse cenário, o negacionismo histórico vem se consolidando como uma prática social e política que busca relativizar acontecimentos amplamente documentados, distorcer evidências e produzir versões interessadas do passado.

Valim, Avelar e Bevernage (2021) demonstram que o negacionismo pode ser compreendido como um fenômeno complexo, que assume diferentes formas ao longo do tempo, mas que, na contemporaneidade, encontra nas mídias digitais um ambiente particularmente favorável ao seu crescimento. Os autores ressaltam que o cenário midiático-digital global possibilita não apenas a difusão de narrativas de negação histórica, como também a participação de múltiplos sujeitos nessa produção: conteúdos negacionistas são replicados, reorganizados e reeditados em larga escala, tornando-se mais "difusos" e coletivos. Para eles, o universo virtual "permitiu que muitas mais pessoas pudessem contribuir com esses negacionismos de uma maneira fácil, simplesmente refazendo ou reunindo pedaços de informações encontradas no espaço virtual" (Valim; Avelar; Bevernage, 2021, p. 18).

Além disso, esse processo ganha força devido ao modo como as redes sociais priorizam engajamento, emoção e impacto, o que favorece narrativas simplificadas, moralizantes e polarizadas, frequentemente desconectadas de critérios científicos de verificação. Nesse contexto, o negacionismo atua como forma de disputa social pela "verdade", substituindo argumentos fundamentados por crenças, memórias seletivas e discursos de autoridade, muitas vezes baseados em influenciadores/as e não em historiadores/as ou instituições educacionais.

Por isso, o negacionismo não deve ser tratado apenas como "erro de interpretação" ou "desconhecimento", mas como uma ação política e discursiva que interfere diretamente na maneira como a sociedade compreende o passado e, consequentemente, o presente. A História, enquanto conhecimento socialmente produzido, torna-se alvo de ataques, pois seu potencial explicativo e crítico é incompatível com projetos autoritários e revisionistas.

3.2 Quando o negacionismo entra na escola: tensões pedagógicas e desafios ao/à professor/a de História

A escola, como instituição de socialização e produção de saberes, não está isolada das disputas informacionais que se ampliam no ambiente digital. Pelo contrário: a presença massiva das redes sociais na vida cotidiana dos/as estudantes faz com que narrativas negacionistas atravessem as relações escolares, provocando tensões na sala de aula e questionamentos sobre a legitimidade do conhecimento científico e historiográfico.

Martins (2023) chama atenção para o fato de que, no atual contexto, discursos negacionistas não circulam apenas "fora" da escola: eles chegam ao interior das

aulas e disputam o lugar da História como conhecimento legítimo. O autor alerta que "um efeito extremo desse contexto é, pois, a circulação de versões negacionistas que reivindicam legitimidade nas aulas" (Martins, 2023, p. 56). Essa circulação cria um cenário no qual o/a professor/a é muitas vezes pressionado/a a "negociar" evidências e acontecimentos historicamente validados, como se fossem apenas versões equivalentes.

Esse quadro produz impactos diretos sobre o trabalho docente e sobre o processo de aprendizagem, pois a noção de verdade histórica passa a ser relativizada. A consequência disso é dupla: enfraquece-se tanto a compreensão crítica dos/as estudantes quanto a autoridade pedagógica da docência em História. Em vez de orientar o/a estudante ao pensamento histórico, à análise de fontes e à interpretação fundamentada, parte das aulas passa a lidar com a necessidade de desconstruir desinformações, "mitos" e falsificações consumidos diariamente no ambiente digital.

Borges (2022), ao tratar do negacionismo em sala de aula, evidencia que a atuação docente exige posicionamento ético, pedagógico e político, pois o/a professor/a se vê diante de situações em que a negação histórica aparece como confronto direto ao currículo, ao conhecimento científico e à democracia. Assim, o enfrentamento do negacionismo ultrapassa o campo do conteúdo: envolve mediações formativas, educação para a criticidade e fortalecimento dos fundamentos epistemológicos do conhecimento histórico.

3.3 Pensar historicamente como resposta educativa: o Ensino de História na defesa do conhecimento

Diante da difusão de discursos negacionistas, a resposta educativa não pode ser reduzida à simples reafirmação de fatos, datas e acontecimentos. A tarefa da escola é mais profunda: trata-se de fortalecer capacidades intelectuais que permitam ao/à estudante distinguir evidência de opinião, argumento de manipulação e interpretação de falsificação. Nesse ponto, o Ensino de História possui papel estratégico, pois sua metodologia oferece instrumentos fundamentais para o enfrentamento do negacionismo, especialmente por meio do desenvolvimento do pensamento histórico.

Silva (2025) destaca que "pensar historicamente" é uma prática intelectual que se estrutura na relação com fontes, na compreensão temporal, na contextualização e no reconhecimento das disputas narrativas do passado. Em contextos de

negacionismo, essa habilidade torna-se ainda mais central, pois ajuda os/as estudantes a compreenderem como a História se constitui como conhecimento disciplinar, validado por métodos e evidências, e não por "achismos" ou versões ideologicamente construídas.

Nesse sentido, ensinar História é ensinar também a ler criticamente o mundo, posicionando-se contra falsificações. Trata-se de uma formação que articula cidadania, democracia e consciência histórica. Com isso, o/a professor/a não atua apenas como transmissor/a de conteúdos, mas como mediador/a formativo/a, responsável por estimular análise crítica, debate qualificado e rigor interpretativo.

Esse compromisso educativo é especialmente necessário quando as redes sociais impõem um ritmo acelerado e fragmentado de consumo de informações. O ambiente digital incentiva a leitura rápida e a crença em slogans, tornando essencial que a escola ofereça outra temporalidade: a do estudo, da argumentação e da reflexão crítica. Assim, o Ensino de História pode contribuir para a construção de sujeitos capazes de questionar narrativas prontas, identificar manipulações e reconhecer o valor público do conhecimento histórico.

3.4 O papel da escola: democracia, ética e responsabilidade diante da desinformação histórica

A escola não é neutra diante do negacionismo. Seu papel social exige compromisso com a formação humana e com valores democráticos. Isso implica a defesa de critérios de verdade, de práticas pedagógicas responsáveis e da valorização da ciência e do conhecimento histórico. Valim, Avelar e Bevernage (2021) evidenciam que o negacionismo pode se tornar, inclusive, uma forma de governamentalidade, isto é, uma estratégia política de gestão da vida pública por meio da negação de acontecimentos e violências históricas, o que ameaça diretamente a vida democrática.

Ao assumir a defesa do conhecimento histórico, a escola atua contra a tentativa de apagar memórias traumáticas e silenciar violências estruturais, como genocídios, ditaduras, escravidão e desigualdades. O enfrentamento do negacionismo, portanto, precisa ser entendido como uma tarefa pedagógica e ética: não para impor "verdades oficiais", mas para garantir que o debate público se sustente em evidências, documentos e critérios racionais, e não em falsificações.

Portanto, em tempos marcados pela cultura da pós-verdade e pelo avanço da desinformação histórica nas redes sociais, o Ensino de História reafirma sua relevância social: é nele que se constrói a capacidade de pensar criticamente, interpretar o passado e compreender o presente. A escola, ao defender o conhecimento histórico, cumpre seu papel democrático de formar sujeitos capazes de participar da vida social com discernimento, consciência e responsabilidade.

A intensificação do negacionismo histórico no cenário contemporâneo não pode ser compreendida apenas como desconhecimento do passado, mas como parte de uma disputa política e cultural pelo controle das narrativas históricas, sobretudo em ambientes digitais. As redes sociais favorecem a rápida circulação de conteúdos fragmentados, descontextualizados e emocionalmente mobilizadores, contribuindo para a naturalização de interpretações distorcidas e, em alguns casos, abertamente anticientíficas. Nesse contexto, a produção e a replicação de discursos negacionistas ocorrem de forma coletiva e acelerada, potencializadas por mecanismos algorítmicos que ampliam o alcance da desinformação. Como destacam Valim, Avelar e Bevernage (2021, p. 18), o ambiente virtual "permitiu que muitas mais pessoas pudessem contribuir com esses negacionismos de uma maneira fácil, simplesmente refazendo ou reunindo pedaços de informações encontradas no espaço virtual".

4 Discussão

A circulação de discursos negacionistas nas redes sociais não depende mais, necessariamente, de grandes estruturas institucionais, já que o ambiente digital facilita tanto a reprodução quanto a reorganização de conteúdos históricos distorcidos por sujeitos comuns, sem formação específica na área. Esse movimento transforma o negacionismo em prática coletiva e cotidiana: as pessoas deixam de ser apenas consumidoras e passam a atuar como disseminadoras de "versões" do passado, muitas vezes sem qualquer compromisso com a crítica documental ou com a validação científica.

Nesse sentido, Valim, Avelar e Bevernage (2021, p. 18) demonstram que o universo virtual

> não apenas forneceu espaço para a proliferação das mais odiosas e ultrajantes informações, sob um véu relativo de anonimato e impunidade, como também permitiu que muitas mais pessoas pudessem contribuir

> com esses negacionismos de uma maneira fácil, simplesmente refazendo ou reunindo pedaços de informações encontradas no espaço virtual.

Além disso, a dinâmica algorítmica das plataformas digitais não opera de forma neutra: ela organiza a visibilidade dos conteúdos com base em engajamento e repetição, o que tende a ampliar a circulação de narrativas simplificadas e polarizadas. O negacionismo ganha força nesse ambiente porque encontra suporte em grupos que reafirmam as mesmas crenças, reforçando uma percepção ilusória de consenso e legitimidade. Dessa maneira, o combate à falsificação histórica torna-se mais complexo, pois a desinformação passa a ser sustentada por comunidades digitais, apoiadas por mecanismos técnicos de recomendação. Como apontam Valim, Avelar e Bevernage (2021, p. 19), "os negacionistas também puderam ver seus pontos de vista e reivindicações confirmados pelo chamado 'efeito de câmara de eco', criado pelos algoritmos que sustentam muitas das novas mídias sociais".

Diante do fortalecimento dessas narrativas em redes digitais, torna-se indispensável compreender que o enfrentamento ao negacionismo, no campo educacional, não se limita a "corrigir" informações falsas ou substituir versões equivocadas por conteúdos verdadeiros. É necessário formar estudantes capazes de ler criticamente as narrativas do passado, compreender critérios de evidência e interpretar fontes históricas com rigor. Nesse aspecto, o Ensino de História apresenta um potencial formativo decisivo, sobretudo ao trabalhar competências vinculadas ao pensamento histórico e ao letramento histórico. Assim, conforme enfatiza Silva (2025), "o desafio não é mais acessar o passado, mas interpretá-lo criticamente" (Silva, 2025, p. 18), o que exige práticas pedagógicas que desenvolvam habilidades analíticas para reconhecer manipulações, disputas de memória e usos políticos da História.

No interior desse cenário, a escola passa a lidar com tensões que ultrapassam o campo da metodologia e atingem diretamente a legitimidade do conhecimento escolar. O negacionismo, ao circular intensamente nas redes sociais, produz uma espécie de "pressão cultural" sobre os/as estudantes, que passam a comparar o conteúdo construído em sala de aula com informações veiculadas em vídeos curtos, publicações viralizadas e discursos de influenciadores/as. O efeito pedagógico disso é a tentativa de colocar o saber histórico escolar em condição de equivalência com opiniões e narrativas desinformadas, como se todas possuíssem o mesmo valor explicativo. Martins (2023, p. 56) chama atenção para a gravidade desse processo ao afirmar que "um efeito extremo desse contexto é,

pois, a circulação de versões negacionistas que reivindicam legitimidade nas aulas". Essa situação desafia diretamente o/a professor/a de História, que passa a atuar não apenas como mediador/a do conhecimento, mas também como agente formativo/a no enfrentamento crítico da desinformação.

Nesse contexto, o trabalho docente é atravessado por conflitos que se manifestam em discursos de resistência ao conteúdo histórico, em questionamentos sobre fontes e em tentativas de silenciamento pedagógico. Assim, o enfrentamento do negacionismo demanda não apenas domínio de conteúdo, mas posicionamento ético e compromisso com a formação crítica dos/as estudantes. A escola, enquanto instituição democrática, precisa assumir a defesa do conhecimento histórico como forma de preservação da memória social e de combate à relativização da violência histórica.

Nesse sentido, Borges (2022, p. 34) enfatiza que a atuação docente diante do negacionismo exige firmeza pedagógica e clareza quanto ao papel social da História, pois "quando o negacionismo entra na sala de aula, não está em jogo apenas o conteúdo trabalhado, mas a própria função social da escola e a formação cidadã dos estudantes". Desse modo, reafirma-se que a educação histórica deve ser orientada por critérios científicos e pela ética democrática, fortalecendo a consciência histórica como elemento central do processo educativo.

5 Resultados

A análise dos conteúdos digitais e das referências teóricas selecionadas evidencia que o negacionismo histórico se manifesta nas redes sociais por meio de discursos que combinam simplificação, emocionalização e manipulação do passado. Um resultado recorrente foi a presença de conteúdos que negam ou relativizam acontecimentos históricos amplamente documentados, especialmente quando tais acontecimentos envolvem violência de Estado, conflitos políticos e violações de direitos humanos. Esse padrão sustenta-se em estratégias narrativas que buscam esvaziar o rigor historiográfico, substituindo evidências por interpretações fragmentadas, slogans e "opiniões" descoladas de critérios científicos.

Esse achado confirma a interpretação de Valim, Avelar e Bevernage (2021) sobre o ambiente virtual como espaço que favorece a proliferação de conteúdos negacionistas e revisionistas, sobretudo pela facilidade de reprodução e edição de informações sem validação crítica. Os autores destacam que o universo virtual "permitiu que muitas mais pessoas pudessem contribuir com esses negacionismos

de uma maneira fácil, simplesmente refazendo ou reunindo pedaços de informações encontradas no espaço virtual" (Valim; Avelar; Bevernage, 2021, p. 18). Desse modo, um resultado central desta pesquisa é compreender que as redes sociais não apenas difundem negacionismos: elas ajudam a criar um ecossistema no qual esses discursos se tornam mais acessíveis, repetitivos e socialmente legitimados.

Outro resultado relevante foi a constatação de que os algoritmos das redes sociais intensificam o alcance do negacionismo por meio do reforço de conteúdos semelhantes aos já consumidos pelo/a usuário/a. Na prática, isso cria um ambiente no qual ideias repetidas continuamente passam a adquirir aparência de consenso e "verdade", mesmo que sejam historicamente distorcidas. Esse processo compromete a pluralidade informacional e fortalece comunidades digitais que se organizam em torno de crenças e interpretações negacionistas do passado.

Esse achado está diretamente relacionado ao que Valim, Avelar e Bevernage (2021, p. 19) denominam "efeito de câmara de eco", pois, segundo os autores, "os negacionistas também puderam ver seus pontos de vista e reivindicações confirmados pelo chamado 'efeito de câmara de eco', criado pelos algoritmos que sustentam muitas das novas mídias sociais". Assim, a pesquisa evidencia que o negacionismo contemporâneo ganha força não apenas pela ação humana, mas também pela arquitetura técnica das plataformas, que privilegia engajamento e repetição, dificultando a crítica racional e ampliando a polarização.

No âmbito educacional, os resultados indicam que o negacionismo histórico produzido e compartilhado nas redes sociais interfere diretamente na aprendizagem dos/as estudantes ao fragilizar critérios básicos de validação: fonte, evidência, autoria, contexto e intenção. Observou-se que a aprendizagem histórica se torna mais vulnerável quando conteúdos negacionistas chegam à escola já naturalizados como "versões alternativas" ou "verdades escondidas", criando obstáculos para o processo de ensino e para o trabalho docente. Nesses casos, a sala de aula passa a ser cenário de disputa simbólica, na qual o conhecimento historicamente fundamentado pode ser contestado por narrativas emocionais e ideologicamente orientadas.

Esse resultado reforça a análise de Martins (2023), ao demonstrar que a escola tem sido atravessada por tais discursos de forma intensa, a ponto de versões

negacionistas passarem a buscar reconhecimento dentro da prática pedagógica. Conforme aponta o autor, "um efeito extremo desse contexto é, pois, a circulação de versões negacionistas que reivindicam legitimidade nas aulas" (Martins, 2023, p. 56). Desse modo, confirma-se que o negacionismo não representa apenas um "tema" externo ao currículo, mas um elemento que altera a relação entre estudantes, conhecimento e autoridade docente no Ensino de História.

A pesquisa evidencia, como resultado fundamental, que o enfrentamento pedagógico ao negacionismo histórico depende menos da transmissão de informações e mais do fortalecimento do pensamento histórico. Entre os achados, destaca-se que práticas que envolvem análise de fontes, comparação de versões, contextualização e discussão crítica sobre usos políticos do passado apresentam grande potencial para combater desinformações e fortalecer a autonomia intelectual dos/as estudantes. Com isso, o Ensino de História cumpre papel decisivo ao oferecer ferramentas que capacitam o/a estudante a interpretar criticamente conteúdos históricos presentes no ambiente digital.

Nesse sentido, Silva (2025, p. 18) contribui ao destacar que o cenário contemporâneo exige um deslocamento das tarefas educacionais tradicionais: mais do que "aprender o que aconteceu", é necessário desenvolver habilidade crítica para interpretar os sentidos atribuídos ao passado. Assim, "o desafio não é mais acessar o passado, mas interpretá-lo criticamente". Esse resultado confirma que a escola precisa trabalhar com metodologias e práticas que formem sujeitos capazes de questionar narrativas virais, identificar manipulações e compreender a História como construção fundamentada em evidências e debate científico.

Por fim, os resultados indicam que a atuação do/a professor/a e o papel institucional da escola são centrais para enfrentar o negacionismo, sobretudo quando este se converte em conflito pedagógico, questionamento de conteúdos e tentativas de controle da narrativa escolar. A pesquisa mostra que o/a professor/a de História é constantemente exigido/a a justificar não apenas suas metodologias, mas o próprio valor do conhecimento histórico, diante da tentativa de relativização da verdade e substituição da evidência por opinião. Trata-se, portanto, de uma dimensão ética e política: defender o conhecimento histórico é defender uma educação voltada à cidadania e à democracia.

Borges (2022) reforça essa dimensão ao demonstrar que, quando o negacionismo atravessa o espaço escolar, o conflito ultrapassa conteúdos isolados e coloca em

disputa o sentido social da educação. Nessa perspectiva, a escola precisa responder ao avanço negacionista com rigor pedagógico, compromisso democrático e construção de práticas educativas que promovam autonomia intelectual e responsabilidade social.

6 Considerações finais

O presente trabalho buscou analisar os impactos do negacionismo histórico difundido nas redes sociais sobre o Ensino de História, destacando o papel da escola na defesa do conhecimento histórico e na formação crítica dos/as estudantes. Ao longo da discussão, evidenciou-se que o negacionismo, no contexto contemporâneo, não se reduz a um fenômeno de ignorância ou equívoco interpretativo, mas se constitui como prática discursiva com fortes implicações político-ideológicas, alimentada pela cultura digital, pela fragmentação informacional e por estratégias que relativizam evidências históricas, aproximando-as do campo da opinião.

Os resultados apontaram que o ambiente virtual favorece a circulação de discursos negacionistas devido à facilidade de reedição e compartilhamento de conteúdos, ao mesmo tempo em que os algoritmos reforçam bolhas informacionais e ampliam o efeito de "câmara de eco". Tal dinâmica contribui para a naturalização de versões distorcidas do passado, que passam a disputar legitimidade social e, consequentemente, chegam ao espaço escolar como "narrativas alternativas". Nesse sentido, confirmou-se que as redes sociais não apenas comunicam informações históricas, mas operam como arena de disputa simbólica, na qual diferentes sujeitos e grupos tentam controlar interpretações do passado e seus usos no presente.

No âmbito educacional, constatou-se que a presença do negacionismo histórico na escola produz tensões significativas para o processo de aprendizagem, pois compromete critérios básicos do conhecimento histórico, como a análise de fontes, a contextualização, a autoria e a validação científica. Nesse cenário, as aulas de História tornam-se espaços atravessados por conflitos interpretativos e disputas discursivas, exigindo do/a professor/a não apenas domínio de conteúdo, mas também postura ética, rigor metodológico e habilidade formativa para enfrentar desinformações. Assim, o Ensino de História reafirma seu papel social ao promover o pensamento histórico, ajudando os/as estudantes a interpretar

criticamente narrativas que circulam no ambiente digital e a diferenciar evidências históricas de discursos manipuladores.

Compreendeu-se, portanto, que a escola possui função democrática inegociável: defender o conhecimento histórico significa defender a própria possibilidade de construção racional do debate público, bem como preservar memórias coletivas contra apagamentos, silenciamentos e falsificações. Nessa direção, o trabalho reforça a necessidade de práticas pedagógicas que fortaleçam o letramento histórico e a criticidade, envolvendo análise de documentos, comparação de versões, problematização do uso político da História e formação para a leitura crítica das mídias digitais. Mais do que responder pontualmente a conteúdos falsos, a escola deve formar sujeitos capazes de compreender como a História é construída, por quais métodos é validada e de que forma pode ser instrumentalizada.

Por fim, destaca-se que este estudo contribui para ampliar reflexões sobre educação, cultura digital e Ensino de História, demonstrando que o enfrentamento ao negacionismo não se limita ao campo acadêmico, mas constitui uma urgência pedagógica e social. Recomenda-se que futuras pesquisas aprofundem investigações empíricas junto a escolas e estudantes, analisando como diferentes faixas etárias interpretam conteúdos históricos provenientes das redes sociais e quais práticas metodológicas se mostram mais eficazes na construção de uma consciência histórica crítica. Diante disso, reafirma-se que o Ensino de História é fundamental para a formação humana e cidadã, sendo uma ferramenta indispensável na defesa do conhecimento histórico, da ética e da democracia.

Referências

BORGES, I. S. **O negacionismo em sala de aula**: e agora professor(a)? Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2022. Disponível em: https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/36324/8/NegacionismoSalaAula%20%281%29.pdf. Acesso em: 26 jan. 2026.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em: 21 jan. 2026.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 23 dez.

1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 21 jan. 2026.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394/1996, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira". **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 10 jan. 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 21 jan. 2026.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394/1996, modificada pela Lei nº 10.639/2003, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 11 mar. 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: 23 jan. 2026.

CAINELLI, M. R.; SCHMIDT, M. A. (org.). **Educação histórica**: teoria e pesquisa. Ijuí: Unijuí, 2011.

FONSECA, S. G. **Didática e prática de ensino de História**: experiências, reflexões e aprendizados. 13. ed. Campinas, SP: Papirus, 2015.

MARTINS, M. L. B. Conhecimento histórico escolar em tempos de negacionismo: dilemas éticos e experiências democráticas. **Fronteiras: Revista Catarinense de História**, Chapecó, n. 41, p. 53-68, 2023. DOI: 10.36661/2238-9717.2023n41.13200. Disponível em: https://periodicos.uffs.edu.br/index.php/FRCH/article/view/13200. Acesso em: 19 de jan. 2026.

SILVA, R. D. da. Pensar historicamente em tempos de negacionismo: sentidos e práticas no Ensino de História. **Mneme: Revista de Humanidades**, Caicó, v. 27, n. 50, p. 1-19, jan./jun. 2025. Disponível em: https://periodicos.ufrn.br/mneme/article/download/40060/21092/148746. Acesso em: 20 jan. 2026.

VALIM, P.; AVELAR, A. de S.; BEVERNAGE, B. Negacionismo: história, historiografia e perspectivas de pesquisa. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 41, n. 87, p. 13-36, 2021. DOI: 10.1590/1806-93472021v42n87-03. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbh/a/mKqxgYCgFLmDBCNWmVKJ4gd/?lang=pt. Acesso em: 20 jan. 2026.

Gênero e sexualidade no Catolicismo: análise interpretativista dos discursos de dois papas do século 21

Alexandre Ribeiro Emiliano[1]

Resumo

Desde o século passado, os debates sobre gênero e sexualidade vêm se tornando cada vez mais presentes nos meios acadêmicos e na sociedade de modo geral. Por compreender que as discussões acerca desses temas são fundamentais para os deslocamentos de sentidos que hoje se inscrevem em ações de preconceito e violência, a presente pesquisa insere-se no campo da Linguística Aplicada e dos estudos discursivos bakhtinianos. Nesse sentido, procura observar quais Discursos Envolventes alicerçam as tensões discursivas no campo discursivo cristão-católico, entendendo que esse constitui um dos mais tradicionais espaços de produção e reprodução de sentidos nas práticas sociais. Diante disso, este estudo tem como objetivo geral refletir acerca das noções de "família" e "homossexualidade" presentes nos discursos dos papas Bento XVI e Francisco, bem como de suas implicações na sociedade. Metodologicamente, desenvolve-se um estudo de abordagem qualitativa, de caráter interpretativista. Considerando que os discursos formulados pelos referidos papas repercutem em grande parte das sociedades contemporâneas, no que se refere às implicações dos sentidos produzidos por esses Discursos Envolventes para a construção das vivências das pessoas e das práticas sociais de interação, conclui-se que tais discursos, além de preconceituosos, contribuem para a reprodução de violências e para a naturalização de processos de exclusão e morte.

Palavras-chave: Linguística Aplicada. Discursos Envolventes. Gênero e Sexualidade. Família. Igreja Católica.

Abstract

Since the last century, debates on gender and sexuality have become increasingly present in academic circles and in society at large. Recognizing that discussions on

[1] Mestre em Linguística pela Universidade Federal de Alagoas, Brasil; técnico pedagógico na Secretaria de Estado da Educação de Alagoas, Brasil. E-mail: alexandre.emiliano@souprof.al.gov.br.

these themes are essential to understanding the shifts in meaning that currently underlie prejudice and violence, this study is situated within the fields of Applied Linguistics and Bakhtinian discourse studies. It examines the Encompassing Discourses (*Discursos Envolventes*) that underpin discursive tensions within the Catholic Christian discourse, considering this institution one of the most influential spaces for the production and reproduction of meanings in social practices. The study aims to reflect on the notions of "family" and "homosexuality" in the official discourses of Popes Benedict XVI and Francis, as well as on their implications for society. Methodologically, it adopts a qualitative, interpretative approach. Considering that the discourses formulated by these popes resonate throughout contemporary societies, particularly regarding the meanings produced by these Encompassing Discourses and their effects on people's lived experiences and social interactions, the study concludes that such discourses, in addition to conveying prejudice, contribute to the reproduction of violence and the naturalization of processes of exclusion and death.

Keywords: Applied Linguistics. Encompassing Discourses. Gender and Sexuality. Family. Catholic Church.

1 Introdução

Nos últimos anos, temos observado, ao redor do mundo, muitos debates e disputas em torno dos sentidos da "**família"**. Diversas instâncias de poder e/ou instituições, como Igreja, Estado e grupos político-partidários, pautam esse tema em seus debates e reclamam para si o direito de legislar e definir quais configurações podem, ou não, ser assim nomeadas e validadas (Junqueira, 2022; Bento, 2021). Paralelamente, defensores/as dos direitos humanos, bem como pessoas pertencentes à comunidade LGBTQIAPN+ e/ou seus/suas apoiadores/as, afirmam e defendem a existência de **configurações plurais dos arranjos sexuais, amorosos e de parentesco,** que, portanto, devem ser reconhecidas pelo Estado como **família** (Bento, 2022).

Embora pareça inquestionável e ocupe, no imaginário ocidental, formado majoritariamente a partir do pensamento judaico-cristão, o *status* de "sagrado", o conceito de **família nuclear/tradicional**, composta por pai, mãe e filhos/as, compulsoriamente difundido e apresentado como único modelo possível e socialmente aceitável, nem sempre possuiu o caráter monogâmico tal como o conhecemos.

Nesse contexto, o Brasil possui uma trajetória marcada pelo conservadorismo, pelo autoritarismo, pelo machismo e pela LGBTfobia, tendo cristalizado a noção de que pessoas LGBTQIAPN+ seriam resultado de processos de perversão moral, o que estigmatiza esse segmento como desviante, anormal, pecaminoso, contaminado e degenerado (Quinalha, 2021, 2022; Junqueira, 2009; Preciado, 2022).

Não obstante, paralelamente, essa postura passou a ser confrontada por perspectivas progressistas, capazes de reconhecer e defender a necessidade de garantir cidadania, direitos sociais e civis, oportunidades e reconhecimento social a esse grupo, resultando em importantes transformações, ainda que insuficientes, nos discursos morais, sociais, biológicos, políticos e médicos (Quinalha, 2022).

Dados do Grupo Gay da Bahia (GGB), a mais antiga organização não governamental LGBT da América Latina, apontam que o Brasil permanece ocupando o primeiro lugar entre os países que mais matam pessoas LGBTQIAPN+. No ano de 2023, foram documentadas 257 mortes violentas, um caso a mais do que o registrado em 2022. Isso equivale a uma morte a cada 34 horas (GGB, 2024). Na mesma direção, o **Atlas da Violência**, do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea), aponta que, em 2022, **8.028 pessoas LGBTQIAPN+** foram vítimas de violência no Brasil, representando um aumento de 39,4% em relação a 2021, quando foram registrados 5.759 casos (Atlas da Violência, 2024).

Desse modo, a partir das discussões promovidas no âmbito do Curso de Educação Midiática e dos Direitos Humanos e Diversidades, este estudo debruça-se sobre os discursos oficiais da Igreja Católica Romana (ICR) no século 21, no que se refere às noções de **família e homossexualidade**, mais precisamente no período compreendido entre a eleição de Bento XVI, em 19 de abril de 2005, e julho de 2023, com o objetivo de discutir os efeitos desses discursos na sociedade, incluindo o ambiente escolar.

Para tanto, foram estabelecidos três objetivos específicos: categorizar os discursos encontrados nas declarações dos referidos papas; problematizar as formas como os pontífices abordam essas questões; e analisar as implicações decorrentes desses discursos e o que eles representam para a sociedade.

2 Fundamentação teórica

Entendendo a língua como um fenômeno dinâmico, dialógico e ideológico, "**que se realiza através da interação verbal social dos locutores"** (Bakhtin, 2010, p. 132), as concepções teóricas que subsidiam estas reflexões encontram-se em Bakhtin (2010, 2011), Brait (2005), Souto Maior (2022), Souto Maior e Luz (2019), Barros (2005) e Machado (2012).

Partindo do pressuposto de que o **discurso proferido é atravessado/interpelado por vários outros discursos em determinada época ou lugar** (Bakhtin, 2011) e de que "**cada palavra se apresenta como uma arena em miniatura onde se entrecruzam e lutam os valores sociais de orientação contraditória"** (Bakhtin, 2010, p. 66), discorro acerca da concepção dialógica de língua a partir dos/as autores/as supracitados/as.

2.1 Linguagem, língua, discurso e discurso envolvente

Sem dúvida, somos seres constituídos na/pela linguagem. Sua utilização, tão comum e corriqueira, vai desde uma conversa informal entre amigos/as sentados/as à mesa de um bar até um discurso proferido por uma importante liderança religiosa, política ou empresarial, por exemplo.

A depender do contexto e do/a falante, a linguagem pode ser utilizada para elogiar e destacar qualidades. Mas o contrário também é verdadeiro. Ela pode ser empregada para desqualificar uma pessoa, humilhá-la, excluí-la de determinados espaços ou ações. Ela também pode criar realidades.

A fórmula "**Eu te batizo em nome do Pai, do Filho e do Espírito Santo"**, por exemplo, utilizada em uma cerimônia de batismo cristão católico, faz com que o sujeito seja, a partir daquele momento, daquele **ato perlocutório**, considerado membro da Igreja/comunidade e filho de Deus. Desse modo, ela é tão necessária que, se não for proferida, a pessoa não é considerada batizada; ou seja, naquele contexto, permanece como "pagã".

O mesmo ocorre com a fórmula utilizada para o sacramento do matrimônio. Se, no contexto religioso, o sacerdote não disser: "**Eu vos declaro marido e mulher"**, o casamento não possui validade. Nesse caso, a enunciação da fórmula transforma aqueles/as que até então eram nubentes em esposos/as, conferindo-lhes uma nova configuração e um novo *status* perante a sociedade.

No entanto, fora desses contextos, as mesmas expressões podem ser utilizadas sem produzir tais efeitos, exceto no caso do segundo exemplo, quando um/a juiz/a de paz, no contexto do casamento civil, oficializa o contrato perante o Estado e a sociedade.

Nesse sentido, Barros (2005) argumenta que, em diferentes textos, Bakhtin trata do diálogo entre interlocutores/as, ingressando, com essa abordagem, no campo dos estudos voltados para a interação verbal entre sujeitos. A autora propõe quatro aspectos da concepção bakhtiniana referentes ao dialogismo, apresentados a seguir (grifos meus):

1. **A interação entre interlocutores é o princípio fundador da linguagem.** Nesse sentido, Bakhtin vai além da perspectiva saussuriana, pois considera não apenas que a linguagem é fundamental para a comunicação, mas que a interação entre os interlocutores funda a própria linguagem;
2. **O sentido do texto e a significação das palavras dependem da relação entre sujeitos**, construindo-se na produção e na interpretação dos textos/discursos;
3. **A intersubjetividade é anterior à subjetividade**, pois a relação entre os interlocutores não apenas funda a linguagem e atribui sentido ao texto, mas também constitui os próprios sujeitos produtores dos textos e dos sentidos;
4. As observações anteriores podem conduzir a interpretações equivocadas da concepção bakhtiniana de sujeito, considerando-a individualista ou subjetivista. Na realidade, Bakhtin aponta dois tipos de sociabilidade: a relação entre os sujeitos (interlocutores que interagem) e a relação dos sujeitos com a sociedade.

Todos esses aspectos da concepção dialógica bakhtiniana da linguagem são relevantes para este estudo, uma vez que assumo, com Bakhtin, essa mesma concepção de linguagem para compreender a rede de sentidos que constitui a concepção religiosa acerca da família e da homossexualidade.

Considerando que os sentidos estabelecidos ou deslocados nos situam em significados que precisam ser compreendidos na rede de sentidos das práticas sociais (Souto Maior, 2023) e que o que é dito funciona como indício de subjetividade (Souto Maior, 2009; Lima; Souto Maior, 2012), os **Discursos Envolventes** podem ser compreendidos como discursos que se repetem ou antecipam a memória de um já-dito, conforme aponta Souto Maior (2023).

Ainda no que diz respeito ao termo, Discurso Envolvente é:

> um termo concernente à impressão de verdade que alguns segmentos linguístico-discursivos *a priori* nos dão, independentemente de uma busca genealógica de sua origem ou de uma possível necessidade de atualização desse sentido no seio do acontecimento. Ainda podemos dizer que o discurso envolvente é um sentido dado social e historicamente aos interlocutores, como uma memória social que pode reforçar relações de poder e funcionar como estratégia de manutenção desse poder. (Moreira Junior; Souto Maior, 2020).

A título de exemplificação, trago a frase "**homens são assim mesmo"**, largamente repetida nas interações sociais de uma sociedade machista e fundada no patriarcado como a nossa. Essa expressão, além de naturalizar e legitimar determinados comportamentos violentos por parte dos homens, exime-os da responsabilidade por suas ações, uma vez que estas seriam consequência de sua masculinidade. Basta observar que não existe um equivalente amplamente utilizado, como "**mulheres são assim mesmo"**, para justificar comportamentos semelhantes (Bola, 2020).

É fundamental compreender que o Discurso Envolvente constitui um dispositivo de naturalização de sentidos e funciona como uma forma de produzir uma falsa sensação de concordância com aquilo que está sendo expresso. Essa sensação de familiaridade é produzida pela linguagem e, como afirma Louro (2010, p. 65), entre os múltiplos espaços e instâncias onde se observam desigualdades e distinções, a linguagem é o mais eficaz e persistente.

Assim, uma vez que os discursos são constitutivos das relações sociais e dialógicas, elementos da dimensão social, tais como situações de comunicação, papéis sociais, padrões interacionais etc., podem ser considerados padrões das práticas a serem analisadas (Souto Maior, 2018, p. 137).

Desse modo, **envolver** significa que: o enunciado está envolvido em outros enunciados, num *continuum* discursivo; e opera como resposta ativa, "**numa lógica social macro fundamentada que também precisa ser revista"** (Souto Maior, 2018).

Ainda sobre os Discursos Envolventes, Souto Maior (2018, p. 136) defende que eles designam:

> os dizeres que são construídos em contextos específicos e soam como regras ou verdades instituídas, as quais muitas vezes perderam sua justificativa inicial de existência e trazem conceitos preconcebidos que

> podem oprimir, muitas vezes, as minorias socialmente destituídas de representação e/ou exploradas num contexto mercadológico perverso.

Esses dizeres são reiteradamente repetidos, de modo que passam a adquirir valor de verdade na sociedade. Expressões como "**menino veste azul, menina veste rosa"**, **"isso não é comportamento de homem/mulher"**, "**homem que é homem não chora"** e "**ruim com ele, pior sem ele"** (no contexto em que a mulher cogita encerrar um relacionamento), além de preconceituosas, instituem verdades socialmente compartilhadas que operam em favor da violência.

A seguir, apresento a metodologia deste trabalho.

3 Metodologia

Para o desenvolvimento desta pesquisa, percorreu-se um percurso metodológico dividido em três momentos distintos. A primeira etapa compreendeu a revisão da literatura, a pesquisa bibliográfica (busca dos textos que compõem o *corpus*), a pré-análise dos dados e a elaboração dos critérios de recorte. A segunda etapa foi composta pela aplicação dos critérios de recorte do corpus, pela análise dos textos e pela categorização dos fenômenos apreendidos. Por fim, foi efetuada a triangulação dos dados, correspondente ao processo de análise.

Segundo Triviños (1987), esse processo corresponde à descrição, à explicação e à compreensão dos fenômenos sob três enfoques: os processos e produtos centrados no sujeito; os elementos produzidos pelo meio do sujeito; e os processos e produtos originados pela estrutura socioeconômica e cultural (Triviños, 1987, p. 138-139). Nesse sentido, para o processo de coleta de dados, foi necessário realizar um levantamento das declarações oficiais dos papas Bento XVI e Francisco no que diz respeito às temáticas investigadas.

Entre os dados obtidos na pré-análise, considerando as exortações apostólicas, as cartas encíclicas e a bula papal, foram identificados 19 textos. Desse total, o único que menciona e trata especificamente do termo "família" é a Exortação Apostólica *Amoris Laetitia*, de autoria do Papa Francisco.

Entretanto, ao realizar buscas no *Google*, no período compreendido entre agosto e setembro de 2023, foram encontrados, entre os pronunciamentos oficiais, três discursos do Papa Bento XVI nos quais aborda explicitamente as temáticas homossexualidade e família. São eles: o discurso à Cúria Romana, proferido em

dezembro de 2012, na Cidade do Vaticano; o discurso ao Corpo Diplomático acreditado junto à Santa Sé para a apresentação dos votos de Ano-Novo, em janeiro de 2012; e o discurso ao Corpo Diplomático acreditado junto à Santa Sé para a apresentação dos votos de Ano-Novo, em janeiro de 2007.

Desse modo, o corpus deste estudo constitui-se de três documentos de autoria dos referidos papas, nos quais são abordadas as noções de família e/ou homossexualidade, sendo um trecho extraído do discurso proferido por Bento XVI ao Corpo Diplomático acreditado junto à Santa Sé, em janeiro de 2007; um trecho do discurso proferido pelo mesmo papa à Cúria Romana, em dezembro de 2012, ambos na Cidade-Estado do Vaticano; e dois trechos da Exortação Apostólica pós-sinodal *Amoris Laetitia* (Sobre o amor na família), do Papa Francisco, publicada em março de 2016.

A escolha desses textos deve-se ao fato de neles os referidos papas abordarem explicitamente as temáticas família e/ou homossexualidade, conforme anteriormente mencionado.

Feitas essas considerações, apresentam-se, a seguir, as análises e, posteriormente, as conclusões.

4 Resultados e Discussão

1ª análise – Recorte do discurso do Papa Bento XVI ao Corpo Diplomático acreditado junto à Santa Sé para a apresentação dos votos de Ano-Novo

> 1.[...] Como não se preocupar com os contínuos atentados contra a vida, desde a 2.concepção até à morte natural? Não evitam estes **atentados** nem sequer regiões nas 3.quais a cultura do respeito da vida é tradicional, como em África, onde se tenta 4.banalizar sub-repticiamente o aborto, através do Protocolo de Maputo, assim como 5.através do Plano de acção adoptado pelos Ministros da saúde da União Africana, que 6.em breve será submetida à Cimeira dos Chefes de Estado e de Governo.
>
> 7.De igual modo **desenvolvem-se as ameaças contra a estrutura natural da família,** 8.**fundada sobre o matrimônio de um homem e de uma mulher, e as tentativas de a** 9.**relativizar conferindo-lhe o mesmo estatuto de outras formas de união** 10.**radicalmente diferentes**. **Tudo isto ofende a família e contribui para a** 11.**desestabilizar, violando a sua especificidade e o seu**

> **papel social único**. Outras 12.formas de agressão à vida são por vezes cometidas sob forma de pesquisa científica. 13.Difunde-se a convicção de que a pesquisa se submete apenas às leis que ela se deseja 14. dar e que não tem outros limites a não ser as próprias possibilidades. Isto verifica-se, 15. por exemplo, nas tentativas de legitimar a clonagem humana para hipotéticas
>
> 16. finalidades terapêuticas [...].

Fonte: Dados do pesquisador (2024).

4.1 A família sob ofensas e ameaças

No discurso de Bento XVI aparece a ideia de que a família nuclear está sendo ameaçada. Assim, conforme apontam as linhas 7 e 8, "desenvolvem-se as ameaças contra a estrutura natural da família, fundada sobre o matrimônio de um homem e de uma mulher" (Bento XVI, 2007, p. 2, grifo meu).

Considerando o significado do verbo **ameaçar**, conforme registrado no *Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa* (2010, p. 40), encontram-se as seguintes acepções: dirigir ameaça(s); pôr em perigo; estar na iminência de.

O discurso de Bento XVI traz a ideia de que a família – constituída a partir de uma estrutura natural e pautada no sacramento do matrimônio conferido pela Igreja – está sob ameaça. Assim, a Igreja não se apresenta como ameaçadora daqueles/as que constituem outras formas de família; pelo contrário. Discursivamente, são os/as outros/as, aqueles/as que compõem "outras formas de união radicalmente diferentes", que investem contra a "estrutura natural da família, fundada sobre o matrimônio de um homem e de uma mulher". Mais uma vez, é possível perceber a presença de um discurso belicoso, um discurso que diz, com outras palavras: estamos em guerra, precisamos nos defender.

Os questionamentos que faço, diante disso, são:

a) Como pensar na construção de uma sociedade minimamente justa e igualitária, na qual todas as pessoas tenham pleno acesso aos direitos civis e constitucionais, quando se nega a grande parte da população o direito de ser quem é e de existir?
b) Que tipo de "ameaça" poderia haver no fato de sujeitos poderem, livremente, perante a sociedade e o Estado, constituir famílias pautadas no respeito e no afeto, a exemplo daquelas constituídas por famílias nucleares?

c) Como pensar na redução ou, mais ainda, na erradicação dos mais variados tipos de violência impingidos contra a população LGBTQIAPN+, quando, há séculos, o discurso institucional cristão católico, conforme já pontuei, nos coloca compulsoriamente no lugar de "pecaminosos", "desordenados", "diabólicos" e "inimigos da família natural"?

Não pretendo esgotar esses questionamentos nem apontar culpados para as problemáticas aqui discutidas; tampouco este é o objetivo deste estudo. No entanto, é preciso dizer que, na construção discursiva explicitada acima, encontra-se o outro – o excêntrico, o anormal – que ameaça e se opõe à suposta "estrutura natural de família" (o centro). Posicionamentos como esse produzem discursos envolventes, como o da naturalidade da família, por exemplo, em detrimento daquelas que são consideradas "radicalmente diferentes", isto é, inventadas. Nesse contexto, defendo, com Louro (2022, p. 45), que o importante

> é reconhecer que isso se constitui numa ficção. A universalidade e a estabilidade deste lugar central resultam de uma história que tem sido constantemente reiterada – e por isso parece tão verdadeira –, do mesmo modo que a posição do ex-cêntrico não passa de uma elaboração que integra essa mesma história.

Ainda na defesa da ideia de que há uma suposta "estrutura natural de família", o discurso do referido papa insere esse modelo – único e verdadeiro – no lugar daquele que estaria sofrendo uma espécie de vilipêndio, pois, conforme pode ser observado nas linhas 10 e 11, "tudo isto ofende a família e contribui para a desestabilizar, violando a sua especificidade e o seu papel social único".

Ora, dizer que a chamada família natural está sendo "violada" pelo simples fato de existirem outros tipos de família que diferem dela é afirmar que um modelo familiar está sofrendo violência e, por isso, precisa defender-se, talvez atacando. Discursos como esse são graves e produzem outros discursos e práticas violentas, sobretudo em países como o Brasil, que ocupa, pelo 14º ano consecutivo, o primeiro lugar entre aqueles que mais matam a população LGBTQIAPN+ no mundo, conforme já afirmei.

Assim, nesse ciclo de violência que se inicia discursivamente,

> na hierarquia social no patriarcado capitalista e supremacista branco, os homens são os poderosos e as mulheres as que carecem de poder; os adultos são os poderosos, as crianças as que carecem de poder; as

> pessoas brancas as poderosas, as negras e não brancas as que carecem de poder. Nesse contexto, qualquer partido que ocupe o poder provavelmente fará uso da força para se manter no poder caso se veja ameaçado ou desafiado (bell hooks, 2019, p. 177).

A estrutura e o funcionamento social acima descritos, possibilitados pelo patriarcado, permitem a operacionalização de um sistema opressivo e violento, por meio do qual determinadas classes, na escala social, subjugam outras. Isso pode ocorrer, inicialmente, por meio da construção de discursos envolventes dominantes e autoritários, sempre ideologicamente marcados.

Feitas essas considerações, parto agora para a terceira análise e, posteriormente, para as conclusões. Desta vez, analisarei trechos da Exortação Apostólica Pós-Sinodal *Amoris Laetitia – Sobre o Amor na Família* –, do Papa Francisco, encerrando, assim, a proposta apresentada nesta parte do trabalho.

2ª análise – Recortes da Exortação Apostólica Pós-Sinodal *Amoris Laetitia* – Sobre o Amor na Família

1.A Igreja conforma o seu comportamento ao **do Senhor Jesus que, num amor sem** 2.**fronteiras, Se ofereceu por todas as pessoas sem exceção**. **Com os Padres sinodais,** 3.**examinei a situação das famílias que vivem a experiência de ter no seu seio pessoas** 4.**com tendência homossexual, experiência não fácil nem para os pais nem .para os** 5.**filhos. Por isso desejo, antes de mais nada, reafirmar que cada pessoa,** 6.**independentemente da própria orientação sexual, deve ser respeitada na sua 7.dignidade e acolhida com respeito, procurando evitar «qualquer sinal de** 8.**discriminação injusta» e particularmente toda a forma de agressão e violência. . Às** 9.**famílias, por sua vez, deve-se assegurar um respeitoso acompanhamento, para que** 10.**quantos manifestam a tendência homossexual possam dispor dos auxílios** 11.**necessários para compreender e realizar plenamente a vontade de Deus na sua** 12.**vida.**

13. No decurso dos debates sobre a dignidade e a missão da família, **os Padres sinodais** 14.**anotaram, quanto aos projetos de equiparação ao matrimónio das uniões entre** 15.**pessoas homossexuais, que não existe fundamento algum para assimilar ou** 16.**estabelecer analogias, nem sequer remotas, entre as uniões homossexuais e o** 17.**desígnio de Deus sobre o matrimónio e a família. É «inaceitável que as Igrejas** 18.**locais sofram pressões nesta matéria e que os**

organismos internacionais 19.**condicionem a ajuda financeira aos países pobres à introdução de leis que** 20.**instituam o "matrimónio" entre pessoas do mesmo sexo».**

21.**As famílias monoparentais têm frequentemente origem a partir de «mães ou pais** 22.**biológicos que nunca quiseram integrar-se na vida familiar, situações de violência** 23.**em que um dos progenitores teve de fugir com seus filhos, morte de um dos pais,** 24.**abandono da família por um dos progenitores e outras situações. Seja qual for a** 25.**causa, o progenitor que vive com a criança deve encontrar apoio e conforto nas** 26.**outras famílias que formam a comunidade cristã, bem como nos organismos** 27.**pastorais paroquiais. Além disso, estas famílias são muitas vezes afligidas pela** 28.**gravidade dos problemas económicos, pela incerteza dum trabalho precário, pela** 29.**dificuldade de manter os filhos, pela falta duma casa**» (Francisco, 2016).

Fonte: Dado do pesquisador (2024).

Nos trechos da Exortação Apostólica acima apresentada, de autoria do Papa Francisco, destacamos, para este primeiro bloco de análise, os seguintes pontos:

a) inicialmente, encontra-se a afirmação de que o comportamento da Igreja é conformado ao comportamento de Jesus (linha 1);
b) Francisco defende que, no contexto familiar, "não é fácil nem para os pais nem para os filhos" vivenciar a experiência da homossexualidade (linhas 3 a 5);
c) Francisco afirma que deseja, "antes de tudo, reafirmar que cada pessoa, independentemente da própria orientação sexual, deve ser respeitada na sua dignidade e acolhida com respeito, procurando evitar 'todo sinal de discriminação injusta e particularmente toda a forma de agressão e violência'" (linhas 5 a 8);
d) Francisco defende que se deve assegurar "respeitoso acompanhamento" para que aqueles que manifestem o que ele chama de "tendência homossexual possam dispor dos auxílios necessários para compreender e realizar plenamente a vontade de Deus na sua vida" (linhas 9 a 12).

Dizer que o posicionamento e/ou o comportamento da Igreja está em conformidade com o comportamento **do Senhor Jesus** confere ao dizer do Papa Francisco a autoridade daquele que fala e age *in persona Christi* (na pessoa de Cristo), em nome de Deus; portanto, estaria, além de correto, pelo fato de ser

expresso pelo representante de Deus na Terra, acima de qualquer questionamento. Aí encontra-se a construção do Discurso Envolvente da autoridade papal, conferida por Deus.

Ao afirmar que não é fácil, no contexto da família heterossexual, tanto para os pais quanto para os filhos conviverem com a questão da homossexualidade, Francisco reafirma o Discurso Envolvente de que é difícil lidar com a homossexualidade, ou seja, de que essa não é uma realidade fácil de ser vivenciada pelas famílias. Socialmente, isso é corroborado mais adiante, quando ele defende que, independentemente da orientação sexual, cada pessoa precisa ser respeitada.

Chama a atenção o fato de o Papa, em um movimento interdiscursivo com o *Catecismo da Igreja Católica*, afirmar que se deve procurar evitar **"todo sinal de discriminação injusta e particularmente toda a forma de agressão e violência"**. Diante disso, pergunto: haveria alguma forma de discriminação justa contra alguém ou algum grupo social? Se sim, a quem deveria ser direcionada? E qual seria a "**vontade de Deus"**, quando o mesmo Papa defende que aqueles que "**manifestam a tendência homossexual possam dispor dos auxílios necessários para compreender e realizar plenamente a vontade de Deus na sua vida"?**

Considerando o posicionamento da Igreja Católica ao longo dos séculos, bem como o documento ao qual o Papa faz referência, é possível afirmar que "**a vontade de Deus"** seria, para com as pessoas LGBTQIAPN+, que elas não vivessem sua sexualidade e se recolhessem à castidade, para não incorrerem em pecado, afastando-se, assim, de Deus, uma vez que, de acordo com o que estabelece o próprio *Catecismo da Igreja Católica*,

> as pessoas homossexuais são chamadas à castidade. Pelas virtudes de autodomínio, educadoras da liberdade interior, às vezes pelo apoio de uma amizade desinteressada, pela oração e pela graça sacramental, podem e devem aproximar-se, gradual e resolutamente, da perfeição cristã (CIC, n. 2.359, p. 611).

Partindo para o segundo bloco de análise, destaco os seguintes pontos:

a) Francisco, anuindo com os Padres Sinodais (aqueles que participaram do Sínodo da Família), afirma que **"não existe fundamento algum para assimilar ou estabelecer analogias, nem sequer remotas, entre as uniões homossexuais e o desígnio de Deus sobre o matrimônio e a família"** (linhas 15 a 17);

b) Francisco, ainda nesse mesmo movimento, afirma ser **"inaceitável que as Igrejas locais sofram pressões nesta matéria e que os organismos internacionais condicionem a ajuda financeira aos países pobres à introdução de leis que instituam o 'matrimônio' entre pessoas do mesmo sexo"** (linhas 17 a 20).
c) A noção de família defendida e reafirmada pelo Papa Francisco é a mesma concebida pela Igreja da qual ele é chefe. Embora tenha realizado, discursiva e aparentemente, alguns movimentos de acolhida às pessoas LGBTQIAPN+, é preciso considerar, conforme anteriormente exposto, **"que não existe fundamento algum para assimilar ou estabelecer analogias, nem sequer remotas, entre as uniões homossexuais e o desígnio de Deus sobre o matrimônio e a família"**.

Desse modo, também é preciso dizer que, no contexto em questão, é generalizada e naturalizada uma forma de sexualidade que

> funciona como referência para todo o campo e para todos os sujeitos. A heterossexualidade é concebida como "natural" e também como universal e normal. Aparentemente supõe-se que todos os sujeitos tenham uma inclinação inata para eleger como objeto de seu desejo, como parceiro de seus afetos e de seus jogos sexuais alguém do sexo oposto. Consequentemente, as outras formas de sexualidade são constituídas como antinaturais, peculiares e anormais. É curioso observar, no entanto, o quanto essa inclinação, tida como inata e natural, é alvo da mais meticulosa, continuada e intensa vigilância, bem como do mais diligente investimento (Louro, 2015, p. 16).

Embora considere importante que "**cada pessoa, independentemente da própria orientação sexual, deve ser respeitada na sua dignidade e acolhida com respeito"**, o posicionamento de Francisco, quando fala oficialmente, permanece o mesmo da Igreja. Muito embora, repito, ele tenha realizado alguns movimentos que indicam uma possível mudança de paradigma, sobretudo quando chancela algumas decisões do Vaticano, a exemplo da autorização para bênçãos a casais do mesmo sexo. No entanto, é preciso reafirmar que essas bênçãos não possuem o mesmo significado social e eclesial que as equipare ao matrimônio, por exemplo.

5 Considerações finais

Os discursos encontrados nos pronunciamentos oficiais dos referidos papas acerca dos termos **"família"** e "**homossexualidade"** são os mesmos veiculados pela Igreja Católica, a saber que:

a) a família é compreendida como uma instituição natural e divina;
b) ela somente pode constituir-se no âmbito do matrimônio, instituído pela Igreja e por ela conferido aos casais heterossexuais;
c) as demais configurações familiares sequer podem ser comparadas ao matrimônio, o que representaria uma ofensa;
d) as pessoas LGBTQIAPN+ constituem **"o outro"** ("estranho", "desordenado", "anormal") em relação ao "**nós"** ("normais", "sadios").

É possível afirmar, também, que os Discursos Envolventes (DE) sobre gênero e sexualidade encontrados no recorte proposto são:

a) o DE da normalidade, em oposição à anormalidade;
b) o DE da autenticidade, em oposição ao que não é autêntico;
c) o DE da naturalidade, em oposição ao antinatural;
d) o DE da verdade, em oposição àquilo que se constitui como mentira.

Considerando que os discursos formulados pelos referidos papas repercutem em grande parte das sociedades contemporâneas, no que se refere às possíveis implicações de sentido produzidas por esses Discursos Envolventes para a construção das vivências das pessoas e das práticas sociais de interação na contemporaneidade, é possível afirmar que tais discursos, além de preconceituosos, fomentam violência e morte.

O não reconhecimento das pessoas LGBTQIAPN+, que, na contramão do discurso cristão, constituem, cada vez mais, famílias, coloca-as em uma espécie de "**não lugar"**. Assim, para além do não reconhecimento e/ou da não validação dessas famílias, nós, pessoas LGBTQIAPN+, desejamos e buscamos viver livremente nossas afetividades, como quaisquer outras pessoas desejam, precisam e merecem vivê-las, perante a sociedade e o Estado.

Nesse sentido, discursivamente, quando Bento XVI deixa de inserir as pessoas LGBTQIAPN+ na suposta autenticidade que constituiria a família nuclear, contribui para que elas permaneçam à margem da sociedade, padecendo.

O fato de silenciar sobre esse grupo minoritário, bem como sobre sua existência na sociedade, contribui para a produção de Discursos Envolventes que desumanizam as pessoas LGBTQIAPN+.

O fato, também, de essas pessoas não serem reconhecidas enquanto sujeitos, nessa lógica, contribui para a não validação social dos diversos núcleos familiares constituídos por integrantes desse grupo que, historicamente, sofrem violências, são postos às margens da sociedade e, inclusive, enfrentam profundas dificuldades para acessar o direito de constituir família, seja no âmbito civil, seja, principalmente, no âmbito religioso.

A relevância de pesquisas como esta reside justamente no fato de que, além de refletirem sobre como se constroem e se constituem os discursos religiosos na sociedade, desnaturalizam modos de pensar que fomentam preconceito e segregação, sobretudo em sociedades como a nossa, na qual pessoas são agredidas e mortas diariamente simplesmente pelo fato de pertencerem à comunidade LGBTQIAPN+. Além disso, estudos como este nos levam a refletir sobre que tipo de sociedade está sendo construída, sobretudo para as/os jovens que, ainda hoje, sofrem bullying nas escolas e são agredidos na sociedade.

Referências

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 14. ed. São Paulo: HUCITEC, 2010.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BENTO, B. **Brasil, ano zero**: estado, gênero e violência. Salvador: EDUFBA, 2021.

BARROS, D. Contribuições de Bakhtin às teorias do discurso. *In:* BRAIT, B. **Bakhtin**: dialogismo e construção do sentido. Campinas: Editora da UNICAMP, 2005. p. 25-35.

BOLA, JJ. **Seja homem**: a masculinidade desmascarada. Porto Alegre: Dublinense, 2020.

CONFERÊNCIA NACIONAL DOS BISPOS DO BRASIL – CNBB. **Catecismo da Igreja Católica**. São Paulo: Loyola, 1999.

FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA – FBSP. **Atlas da Violência 2024**. Brasília, DF: Ipea; FBSP, 2024.

hooks, b. **Teoria feminista**: da margem ao centro. Tradução de Reiner Patriota. São Paulo: Perspectiva. 2019.

JUNQUEIRA, R. D. **A invenção da "ideologia de gênero"**: um projeto reacionário de poder. Brasília: LetrasLivres, 2022.

LOURO, G. L. Pedagogias da sexualidade. *In*: LOURO, G. L. (org.) **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2015. p. 7-32.

LOURO, G. L. **Currículo, gênero e sexualidade:** refletindo sobre o "normal", o "diferente' e o "excêntrico". Labrys, estudos feministas, Florianópolis, n. 1, jan/jul. 2002. Disponível em: https://www.labrys.net.br/labrys1_2/guacira1.html. Acesso em: 10 mar. 2026.

PAPA BENTO XVI. **Discurso do Papa Bento XVI ao corpo diplomático acreditado à Santa Sé para apresentação dos bons votos de ano novo**. Disponível em: https://www.vatican.va/content/benedict-xvi/pt/speeches/2007/january/documents/hf_ben-xvi_spe_20070108_diplomatic-corps.html . Acesso em: 12 set. 2023.

PAPA FRANCISCO. **Exortação apostólica pós-sinodal *Amoris Laetitia* - Sobre o amor na família**. São Paulo: Loyola, Paulus, 2020.

SOUTO MAIOR, R. de C. A linguística aplicada e a implicação na pesquisa: uma leitura bakhtiniana. *In*: OLIVEIRA JUNIOR, M; MEDEIROS, A. C. M. de. **30 anos do PPGLL UFAL**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2023.

A importância da matemática pura e aplicada no ensino da Guiné-Bissau: suas relações para o desenvolvimento do país

Amadú Sané[1]

Resumo

A crise estrutural do sistema educativo da Guiné-Bissau tem afetado profundamente a formação científica da população, sobretudo no campo da Matemática. Em um contexto global cada vez mais orientado por dados, tecnologias e modelos quantitativos, o domínio da Matemática Pura e da Matemática Aplicada torna-se fundamental para o desenvolvimento econômico, político e social. Este artigo analisa, sob uma perspectiva teórica e contextual, a relevância dessas duas áreas para o desenvolvimento da Guiné-Bissau, além de discutir aspectos importantes, como a fragilidade do sistema educativo do país, a importância da Matemática Pura e Aplicada para o seu desenvolvimento e as perspectivas para o fortalecimento do ensino da Matemática. Destaca-se a necessidade de políticas públicas voltadas à formação docente, à investigação científica, à produção acadêmica e à construção de instituições sólidas. Com base em autores africanos, brasileiros e de outros países, o texto discute a urgência de transformar o ensino da Matemática na Guiné-Bissau, de modo que o país possa competir em condições mais equitativas com outras nações da Comunidade Econômica dos Estados da África Ocidental (CEDEAO), da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP) e da Olimpíada de Matemática da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (OMCPLP).

Palavras-chave: Matemática; Educação; Desenvolvimento; Políticas Públicas; Guiné-Bissau.

Abstract

The structural crisis of the educational system in Guinea-Bissau has profoundly affected the scientific education of its population, particularly in the field of Mathematics. In an increasingly data-driven world shaped by technological advancements and quantitative models, proficiency in Pure Mathematics and Applied Mathematics has become essential for economic, political, and social

[1] Mestre em Matemática Aplicada pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil; professor de matemática de ensino médio na rede estadual de educação do Rio Grande do Sul, Brasil. E-mail: sane88305@gmail.com.

development. This article analyzes, from a theoretical and contextual perspective, the relevance of these two branches of Mathematics to the development of Guinea-Bissau. It also discusses key issues such as the fragility of the country's educational system, the importance of Pure and Applied Mathematics for national development, and the prospects for strengthening Mathematics education. The study highlights the need for public policies aimed at teacher education, scientific research, academic production, and the consolidation of strong educational institutions. Drawing on contributions from African, Brazilian, and international scholars, the article argues for the urgent transformation of Mathematics education in Guinea-Bissau so that the country may compete on more equitable terms with other nations within the Economic Community of West African States (ECOWAS), the Community of Portuguese Language Countries (CPLP), and the Mathematics Olympiad of the Community of Portuguese Language Countries (OMCPLP).

Keywords: Mathematics; Education; Development; Public Policies; Guinea-Bissau

1 Introdução

A Guiné-Bissau é um país situado na costa ocidental africana e faz fronteira com países como Senegal e Guiné-Conacri. É um país rico pela sua cultura e história, mas que enfrenta persistentes desafios estruturais, especialmente no campo da educação. Também é membro de organizações internacionais e regionais como a Comunidade Econômica dos Estados da África Ocidental (CEDEAO), a Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP), a União Africana, a Olimpíada de Matemática da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (OMCPLP) e a Organização das Naçõenidas (ONU).

A OMCPLP é uma competição entre jovens estudantes de países de língua portuguesa que tem como objetivos melhorar a qualidade do ensino e a descoberta de talentos em Matemática, fundamental para o desenvolvimento científico e tecnológico; fomentar o estudo da Matemática nos países lusófonos; criar oportunidades para a troca de experiências educacionais nacionais; e fortalecer a união e a cooperação entre os países lusófonos para a criação de instrumentos que permitam a participação de alunos em olimpíadas internacionais de Matemática.

Mas a Guiné-Bissau tem apresentado resultados extremamente preocupantes na OMCPLP, cujos estudantes não figuram na lista dos finalistas da competição quando comparados aos de outros países africanos de língua portuguesa, como

Cabo Verde, Angola e Moçambique. Além disso, verifica-se a ausência do país em algumas edições desses eventos. Isso justifica a necessidade de formar quadros técnicos qualificados capazes de atuar em funções diplomáticas, administrativas e científicas. Contudo, a incapacidade de competir ou participar em grandes eventos, nos quais lhe é reservada uma vaga, revela um problema mais profundo: a fragilidade do sistema educativo nacional.

Além disso, a crise educacional guineense não é recente. Ela manifesta-se em diversos níveis: desvalorização dos professores, que enfrentam salários baixos e falta de formação contínua; infraestruturas escolares precárias, com carência de materiais didáticos, laboratórios, bibliotecas e tecnologias; além da instabilidade política, que provoca greves prolongadas, interrupções no calendário escolar e descontinuidade das políticas públicas. Sem deixar de mencionar o baixo investimento no ensino superior e na pesquisa, o que impossibilita, consequentemente, a formação de matemáticos que possam atuar como pesquisadores, gestores ou professores universitários.

Quando comparada aos países vizinhos da CEDEAO, a Guiné-Bissau apresenta desvantagens significativas. O baixo desempenho dos estudantes em exames da Agency for Aerial Navigation Safety in Africa and Madagascar (ASECNA), nas Olimpíadas de Matemática da OMCPLP e em concursos internacionais confirma essa desigualdade. É importante salientar que a educação é um direito humano, e a Guiné-Bissau faz parte desse contexto. A Matemática e o seu ensino são importantes para a construção de uma sociedade mais igualitária. Este trabalho tem como objetivo trazer à tona as fragilidades do ensino guineense, não no sentido de expor a sociedade, mas de propor soluções viáveis que possam servir de guia para a criação de uma sociedade mais justa e transparente.

As pesquisas em Matemática têm revolucionado o mundo em diversas áreas. É muito preocupante quando um país como a Guiné-Bissau não investe suficientemente na formação dos seus quadros nessa área, isto é, na sua capacitação e permanência no país. Mais uma vez, neste trabalho, vamos analisar por que a Matemática Pura e Aplicada deve ser considerada um dos pilares do desenvolvimento do país e quais são as suas perspectivas para o crescimento econômico e social.

Também serão apresentados autores africanos e brasileiros que sustentam essas afirmações, além de comparações sobre o baixo rendimento dos estudantes

guineenses em competições internacionais, como a OMCPLP. Sugere-se, ainda, a leitura do artigo intitulado "Os desafios do ensino de Matemática na Guiné-Bissau: análise do exame da ASECNA", que também se debruça sobre os desafios que o país enfrenta em relação aos seus vizinhos francófonos.

A Guiné-Bissau enfrenta inúmeras dificuldades em diversas áreas, como educação, saúde e infraestruturas. Contudo, neste artigo, limitar-nos-emos a abordar a fragilidade do ensino da Matemática e da própria educação, elementos que são indissociáveis. Portanto, o artigo apresentará aspectos que merecem reflexão por parte de cada cidadão guineense e do mundo, evidenciando como essa falta de atenção acaba prejudicando a sociedade guineense e, consequentemente, adiando o seu desenvolvimento socioeconômico.

2 Fundamentação teórica

A educação desempenha um papel central no desenvolvimento das sociedades contemporâneas, especialmente em contextos marcados por desafios estruturais nos sistemas educacionais. Nesse cenário, a educação matemática ocupa uma posição estratégica, pois está diretamente relacionada ao desenvolvimento do pensamento científico, à formação de capacidades analíticas e à produção de conhecimento tecnológico. Conforme argumenta Ubiratan D'Ambrósio (2001), a educação matemática deve ser compreendida a partir de uma perspectiva sociocultural, reconhecendo que o conhecimento matemático não é neutro nem universal em sua aplicação, mas está profundamente relacionado às práticas culturais, sociais e históricas das diferentes sociedades.

Essa perspectiva amplia a compreensão tradicional da matemática como um conjunto abstrato de fórmulas e procedimentos. Para D'Ambrósio (1996), a matemática é também uma forma de linguagem que permite interpretar o mundo e organizar o pensamento humano. Nesse sentido, a proposta da etnomatemática destaca que diferentes povos desenvolveram sistemas próprios de raciocínio matemático, ligados às suas práticas cotidianas, como comércio, agricultura, arquitetura e navegação. Essa abordagem é particularmente relevante para países africanos, pois reconhece e valoriza conhecimentos matemáticos tradicionais que muitas vezes são ignorados pelos modelos educacionais baseados exclusivamente em referências europeias.

No contexto africano, o historiador e intelectual Joseph Ki-Zerbo (2010) enfatiza que a educação constitui um dos principais instrumentos para a emancipação

política, econômica e científica do continente. Segundo o autor, muitos países africanos enfrentam uma dependência tecnológica significativa em relação às nações industrializadas, resultado de processos históricos de colonização e de fragilidades estruturais em seus sistemas educacionais. Dessa forma, o fortalecimento da educação científica, incluindo a matemática, torna-se um elemento essencial para promover autonomia intelectual e desenvolvimento sustentável.

Além disso, autores africanos como Cheikh Anta Diop (1981) argumentam que a valorização do conhecimento científico produzido no próprio continente é fundamental para a reconstrução da identidade cultural e intelectual africana. Nesse sentido, a formação científica nas áreas de matemática, física e engenharia representa não apenas um caminho para o progresso econômico, mas também um processo de afirmação cultural e de superação das heranças coloniais que historicamente marginalizaram o conhecimento produzido em contextos africanos.

Ao discutir a estrutura do conhecimento matemático, é importante considerar a relação entre matemática pura e matemática aplicada. A matemática pura, conforme definida por Stewart (2014), dedica-se ao estudo das estruturas abstratas, investigando propriedades fundamentais dos números, das funções, das estruturas algébricas e dos sistemas geométricos. Embora muitas vezes seja percebida como distante da realidade prática, a matemática pura desempenha um papel fundamental na construção do pensamento lógico-dedutivo, que constitui a base da investigação científica.

Por outro lado, a matemática aplicada estabelece uma conexão direta entre teoria e realidade, utilizando modelos matemáticos para compreender fenômenos naturais, sociais e econômicos. Garcia e Mendes (2020) destacam que a modelagem matemática permite representar situações complexas por meio de equações e sistemas formais, possibilitando análises quantitativas e previsões que auxiliam na tomada de decisões em diversas áreas do conhecimento. Dessa forma, a interação entre matemática pura e aplicada contribui para o avanço simultâneo da ciência teórica e das soluções práticas para problemas sociais.

No campo educacional, Demo (2011) argumenta que a educação não pode ser dissociada da produção de conhecimento. Para o autor, uma sociedade que apenas consome conhecimento produzido em outros contextos tende a permanecer em uma posição de dependência intelectual e tecnológica. Nesse

sentido, a formação científica deve estimular a capacidade de investigação e pesquisa, promovendo a construção ativa do conhecimento por parte dos estudantes.

Essa perspectiva dialoga com a abordagem crítico-social da educação defendida por Saviani (2008). Segundo o autor, a educação deve ser entendida como um direito fundamental e como um instrumento de transformação social. Entretanto, para que essa função seja efetivamente cumprida, é necessário que as políticas educacionais sejam estruturadas como políticas de Estado, e não apenas como iniciativas temporárias de governos específicos. A continuidade das políticas educacionais é essencial para garantir avanços consistentes na qualidade do ensino e na formação científica da população.

Libâneo (2013) complementa essa análise ao afirmar que a escola desempenha uma função central na organização da vida social. Para o autor, o processo educativo envolve não apenas a transmissão de conhecimentos, mas também a formação de valores, atitudes e competências que permitem aos indivíduos participar de forma crítica e ativa na sociedade. Assim, quando o ensino de áreas fundamentais, como a matemática, apresenta fragilidades, isso pode comprometer significativamente a capacidade de inovação científica e tecnológica de um país.

Outro aspecto importante a ser considerado é a relação entre educação, direitos humanos e diversidade. A educação é reconhecida internacionalmente como um direito humano fundamental, sendo um elemento essencial para a promoção da igualdade social e da cidadania. Nesse contexto, o ensino da matemática pode contribuir para o desenvolvimento de competências relacionadas ao pensamento crítico, à interpretação de informações e à análise de dados, habilidades cada vez mais necessárias em sociedades orientadas por tecnologias e informações digitais.

Nesse sentido, a educação midiática também se torna relevante para o desenvolvimento das competências contemporâneas. Segundo Buckingham (2003), a educação midiática busca desenvolver a capacidade dos estudantes de interpretar, analisar e produzir informações em diferentes meios de comunicação. Em um mundo cada vez mais orientado por dados e algoritmos, o domínio de competências matemáticas torna-se fundamental para compreender fenômenos como estatísticas sociais, indicadores econômicos e informações divulgadas pelos meios de comunicação.

A relação entre matemática e educação midiática também pode ser observada no desenvolvimento do pensamento crítico diante da circulação de informações numéricas e estatísticas na sociedade. Muitas decisões políticas, econômicas e sociais são justificadas por meio de dados quantitativos, o que exige que os cidadãos possuam habilidades matemáticas básicas para interpretar e avaliar essas informações de forma crítica.

Entretanto, apesar de sua relevância social e científica, a matemática ainda é frequentemente percebida por muitos estudantes como uma disciplina difícil ou desmotivadora. Esse fenômeno está relacionado, em grande parte, às metodologias de ensino tradicionais, que priorizam a memorização de procedimentos em detrimento da compreensão conceitual. D'Ambrósio (1996) critica esse modelo de ensino ao defender uma abordagem pedagógica que valorize a contextualização do conhecimento matemático e a conexão com experiências reais dos estudantes.

Nesse contexto, abordagens pedagógicas baseadas na resolução de problemas, na modelagem matemática e na interdisciplinaridade têm sido apontadas como estratégias importantes para tornar o ensino da matemática mais significativo. Ao relacionar conceitos matemáticos com situações reais, como planejamento financeiro, análise de dados sociais ou organização de recursos, a escola pode contribuir para a formação de cidadãos mais críticos e preparados para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo.

No caso específico da Guiné-Bissau, essa discussão adquire uma relevância ainda maior. O país enfrenta desafios significativos relacionados à estrutura do sistema educacional, incluindo limitações de infraestrutura, escassez de recursos didáticos e formação insuficiente de professores em áreas científicas. Essas dificuldades impactam diretamente a qualidade do ensino de matemática e, consequentemente, a formação científica da população.

Dessa forma, fortalecer o ensino da matemática, tanto em sua dimensão teórica quanto aplicada, pode representar um passo importante para a construção de uma base científica capaz de sustentar o desenvolvimento econômico e social do país. Investimentos em educação matemática, formação de professores e incentivo à pesquisa científica podem contribuir para ampliar a capacidade de inovação tecnológica e para reduzir a dependência científica em relação a outros países.

Assim, a articulação entre educação matemática, políticas educacionais estruturadas e produção de conhecimento científico revela-se fundamental para a construção de um projeto de desenvolvimento nacional. Ao promover uma educação matemática crítica, contextualizada e orientada para a investigação científica, torna-se possível formar cidadãos capazes de compreender os desafios contemporâneos e participar ativamente da construção de soluções para os problemas sociais e econômicos da Guiné-Bissau.

3 Metodologia

O presente estudo adota uma abordagem qualitativa, de natureza teórica e exploratória, buscando compreender as relações entre o ensino da matemática e os desafios estruturais do desenvolvimento educacional na Guiné-Bissau. A escolha por uma abordagem qualitativa justifica-se pela necessidade de analisar fenômenos educacionais em sua complexidade social, cultural e histórica, permitindo uma interpretação mais aprofundada das dinâmicas que influenciam o ensino da matemática no contexto guineense.

Segundo autores da área de metodologia científica, a pesquisa qualitativa possibilita compreender processos sociais, interpretações e significados atribuídos pelos sujeitos às suas experiências (Minayo, 2014). Nesse sentido, o objetivo não é quantificar dados, mas analisar criticamente informações e discursos que permitam compreender os desafios enfrentados pelo sistema educacional da Guiné-Bissau, especialmente no que se refere à formação científica e ao ensino da matemática.

A pesquisa caracteriza-se também como exploratória, uma vez que busca ampliar a compreensão sobre a relação entre educação matemática e desenvolvimento nacional em um contexto ainda pouco investigado na literatura acadêmica. De acordo com Gil (2008), pesquisas exploratórias têm como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema estudado, permitindo identificar fatores relevantes e construir interpretações que possam orientar investigações futuras.

Do ponto de vista dos procedimentos metodológicos, o estudo fundamenta-se principalmente em revisão bibliográfica e análise documental. A revisão bibliográfica foi realizada a partir de obras e estudos produzidos por autores africanos, brasileiros e de outros países que discutem temas relacionados à educação, desenvolvimento social e ensino da matemática. Entre os principais referenciais teóricos utilizados estão os trabalhos de Ubiratan D'Ambrosio, Joseph

Ki-Zerbo, Dermeval Saviani, José Carlos Libâneo e Pedro Demo, cujas contribuições permitem compreender o papel da educação científica no desenvolvimento das sociedades.

A análise bibliográfica teve como objetivo identificar conceitos, abordagens teóricas e reflexões críticas sobre o papel da educação matemática na formação do pensamento científico e na promoção do desenvolvimento social. Esse processo envolveu a leitura sistemática de livros, artigos científicos e documentos acadêmicos que abordam a relação entre educação, ciência e desenvolvimento em contextos africanos e latino-americanos.

Além da revisão bibliográfica, foi realizada uma análise documental de relatórios educacionais e dados institucionais relacionados ao desempenho da Guiné-Bissau em avaliações e competições internacionais de matemática e ciências. A análise documental constitui uma importante estratégia metodológica para a compreensão de políticas educacionais e indicadores de desempenho escolar, permitindo identificar tendências, desafios e lacunas presentes no sistema educacional.

Entre os documentos analisados encontram-se relatórios educacionais de organismos internacionais, dados estatísticos sobre o sistema educacional guineense e registros institucionais relacionados à participação do país em iniciativas educacionais e científicas de caráter internacional. Esses documentos foram utilizados como fontes de informação para compreender o nível de desenvolvimento educacional da Guiné-Bissau e as dificuldades enfrentadas no fortalecimento do ensino da matemática e de outras áreas científicas.

O processo de análise dos dados foi conduzido a partir de uma perspectiva analítico-interpretativa. Isso significa que as informações coletadas por meio da revisão bibliográfica e da análise documental foram interpretadas à luz dos referenciais teóricos apresentados na fundamentação teórica. Dessa forma, buscou-se estabelecer relações entre as fragilidades observadas no sistema educacional da Guiné-Bissau e os desafios estruturais relacionados ao desenvolvimento científico e tecnológico do país.

A interpretação dos dados também considerou o contexto histórico, político e social da Guiné-Bissau, reconhecendo que os desafios educacionais do país estão profundamente relacionados a fatores como instabilidade política, limitações de infraestrutura educacional e escassez de investimentos em ciência e tecnologia.

Assim, a análise não se limita a identificar problemas, mas procura compreender suas origens estruturais e suas implicações para o desenvolvimento nacional.

Por fim, a pesquisa apresenta um caráter reflexivo e propositivo, ao buscar contribuir para o debate sobre a importância do fortalecimento da educação matemática como estratégia para o desenvolvimento científico e tecnológico da Guiné-Bissau. A partir da análise realizada, procura-se evidenciar a necessidade de políticas educacionais mais estruturadas, investimentos na formação de professores e incentivo à produção de conhecimento científico no país.

Desse modo, o percurso metodológico adotado neste estudo — baseado em revisão bibliográfica, análise documental e interpretação contextual — permite compreender de forma crítica as relações entre educação matemática e desenvolvimento social, oferecendo subsídios para reflexões futuras sobre políticas educacionais e estratégias de fortalecimento da formação científica na Guiné-Bissau.

4 Resultados e Discussão

A literatura educacional é clara ao afirmar que não há desenvolvimento sem educação científica. Autores brasileiros e africanos convergem ao defender que a matemática deve ocupar papel estratégico na formulação de políticas de Estado. Na Guiné-Bissau, a negligência desse campo tem resultado em perda de competitividade regional, fracasso em concursos internacionais e dependência tecnológica de outros países.

Como afirma D'Ambrosio (1996), a matemática é uma linguagem universal que dá aos povos a capacidade de dialogar com o mundo. Fortalecer essa área no país é, portanto, um imperativo histórico. Segundo Saviani (2008), a educação é uma ferramenta estruturante que determina o nível de desenvolvimento de uma sociedade, pois dela depende a formação de capital humano capaz de atuar de forma crítica e produtiva.

Demo (2011) afirma que nenhuma nação consegue avançar científica ou tecnologicamente sem investir em pesquisa, e que educar significa, essencialmente, produzir conhecimento e não apenas reproduzi-lo. Libâneo (2013) destaca que a precarização da profissão docente compromete a qualidade da educação, uma vez que o professor precisa de condições adequadas de trabalho para exercer um ensino crítico e significativo. Para D'Ambrosio (1996), a matemática

não é apenas um conjunto de técnicas, mas um produto cultural que permite aos povos interpretar e transformar o mundo em que vivem, sendo essencial para a autonomia das sociedades.

Lopes (2019) defende que o desenvolvimento tecnológico depende diretamente da aplicação de métodos matemáticos, especialmente em áreas como engenharia, computação e economia. Ki-Zerbo (2010) argumenta que a educação é a chave para superar desigualdades estruturais nos países africanos, pois ela rompe ciclos de dependência científica e tecnológica. Para Menezes (2015), a matemática desenvolve formas superiores de raciocínio lógico, fundamentais para solucionar problemas complexos enfrentados pelo setor produtivo. Stewart (2014) explica que avanços tecnológicos frequentemente derivam de teorias matemáticas originalmente abstratas, o que demonstra a importância da matemática pura para aplicações futuras. Relatórios da Unesco (2022) indicam que países que investem em competências matemáticas avançadas conseguem melhorar indicadores socioeconômicos e desenvolver melhores políticas públicas.

5 Considerações finais

Investir em matemática pura e aplicada representa um passo fundamental para a construção de um futuro mais promissor para a Guiné-Bissau. O fortalecimento dessas áreas do conhecimento não se limita apenas ao desenvolvimento acadêmico ou científico, mas possui implicações diretas para o progresso econômico, tecnológico e social do país. Em um mundo cada vez mais orientado pela ciência, pela inovação e pelo uso de dados, o domínio do pensamento matemático torna-se uma competência estratégica para qualquer nação que aspire alcançar níveis mais elevados de desenvolvimento.

Nesse contexto, a formação de professores qualificados constitui um dos pilares centrais para a transformação do sistema educacional guineense. Professores bem preparados são capazes de desenvolver metodologias de ensino mais eficazes, estimular o pensamento crítico dos estudantes e aproximar o conhecimento matemático das realidades sociais e econômicas do país. Além disso, a valorização da carreira docente e a oferta de programas contínuos de formação e capacitação podem contribuir significativamente para melhorar a qualidade do ensino de matemática nas escolas.

Outro aspecto fundamental diz respeito à modernização das universidades e instituições de ensino superior. As universidades desempenham um papel

essencial na produção de conhecimento científico e na formação de profissionais qualificados capazes de atuar em diferentes setores estratégicos da sociedade. Investimentos em infraestrutura acadêmica, laboratórios de pesquisa, programas de pós-graduação e cooperação internacional podem ampliar a capacidade científica da Guiné-Bissau e fortalecer sua participação em redes globais de produção de conhecimento.

Além disso, é indispensável que o país desenvolva políticas públicas educacionais consistentes e de longo prazo. Como apontado por diversos estudiosos da área educacional, o desenvolvimento científico de uma nação depende da continuidade e da estabilidade de suas políticas educacionais. Nesse sentido, tratar a educação matemática como um projeto nacional significa reconhecer sua importância estratégica para o futuro do país. Políticas voltadas ao fortalecimento do ensino de matemática, ao incentivo à pesquisa científica e à integração entre universidade, escola e sociedade podem gerar impactos significativos no desenvolvimento nacional.

Outro fator relevante refere-se à relação entre educação matemática e inovação tecnológica. Muitos avanços científicos e tecnológicos que transformaram as sociedades contemporâneas têm origem em descobertas matemáticas. Áreas como engenharia, informática, economia, estatística e ciência de dados dependem diretamente do desenvolvimento de modelos matemáticos e de métodos quantitativos. Portanto, investir na formação matemática da população pode ampliar as possibilidades de inovação e contribuir para o surgimento de novas soluções para os desafios enfrentados pela sociedade guineense.

Por fim, é importante destacar que a educação matemática deve ser compreendida não apenas como um campo de conhecimento técnico, mas também como um instrumento de emancipação intelectual e de fortalecimento da cidadania. O desenvolvimento do raciocínio lógico, da capacidade analítica e da interpretação crítica de informações quantitativas permite que os cidadãos participem de forma mais ativa e consciente na vida social, política e econômica do país.

Dessa forma, investir em matemática pura e aplicada significa investir no próprio futuro da Guiné-Bissau. Ao fortalecer a formação científica, estimular a pesquisa e promover políticas educacionais estruturadas, o país poderá ampliar sua capacidade de produzir conhecimento, desenvolver tecnologias e ocupar

posições mais relevantes no cenário regional e internacional. Assim, a educação matemática deve ser reconhecida como um elemento estratégico para o desenvolvimento econômico, científico e tecnológico da nação, constituindo um verdadeiro projeto de construção do futuro nacional.

Referências

BUCKINGHAM, D. **Media education**: literacy, learning and contemporary culture. Cambridge: Polity Press, 2003.

DEMO, P. **Educar pela pesquisa**. 9. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

DIOP, C. A. **Civilization or barbarism**: an authentic anthropology. Chicago: Lawrence Hill Books, 1981.

D'AMBROSIO, U. Educação matemática: da teoria à prática. 23. ed. Campinas: Papirus, 1996.

D'AMBROSIO, U. **Etnomatemática**: elo entre as tradições e a modernidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

GARCIA, R. L.; MENDES, I. A. **Modelagem matemática na educação**. São Paulo: Livraria da Física, 2020.

KI-ZERBO, J. **Educar ou perecer**: reflexões sobre a educação africana. Brasília: UNESCO, 2010.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

STEWART, I. **Concepts of modern mathematics**. New York: Dover Publications, 2014.

EDH e diversidades na formação de profissionais da educação básica

Andréa Porciuncula Matte do Carmo[1]

Resumo

A Educação em Direitos Humanos (EDH) tem se consolidado como um campo fundamental para a promoção de práticas pedagógicas comprometidas com a democracia, a justiça social, a cidadania e o respeito às diferenças no contexto escolar. Nesse sentido, a formação dos profissionais da educação básica assume papel estratégico na construção de ambientes educacionais inclusivos e na promoção de uma cultura de direitos. O presente artigo tem como objetivo analisar a importância da EDH e das diversidades na formação de profissionais da educação básica, destacando suas contribuições para a construção de práticas pedagógicas críticas, inclusivas e socialmente comprometidas. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de natureza bibliográfica e documental, fundamentada em autores que discutem educação, direitos humanos, diversidade e educação midiática no contexto educacional. Os resultados evidenciam que a incorporação dos princípios da EDH na formação docente contribui para o enfrentamento de preconceitos, discriminações e desigualdades historicamente presentes na sociedade e reproduzidas no ambiente escolar. Além disso, a educação midiática apresenta-se como importante ferramenta para o desenvolvimento do pensamento crítico, possibilitando a análise reflexiva das informações e das representações sociais veiculadas pelas mídias. Conclui-se que a articulação entre EDH, diversidades e educação midiática constitui elemento essencial para o fortalecimento de práticas educativas democráticas e para a formação de sujeitos críticos, participativos e conscientes de seus direitos e responsabilidades sociais.

Palavras-chave: Educação em Direitos Humanos. Diversidade. Educação Midiática. Formação Docente. Educação Básica.

Abstract

Human Rights Education (HRE) has been consolidated as a fundamental field for promoting pedagogical practices committed to democracy, social justice,

[1] Mestranda em Políticas Públicas na Universidade Federal do Pampa, Rio Grande do Sul, Brasil; professora na rede pública municipal de ensino de São Borja, Rio Grande do Sul, Brail. E-mail: andreacarmo.aluno@unipampa.edu.br.

citizenship, and respect for diversity within the school context. In this perspective, the education of basic education professionals plays a strategic role in the construction of inclusive educational environments and in fostering a culture of rights. This article aims to analyze the importance of HRE and diversity in the training of basic education professionals, highlighting their contributions to the development of critical, inclusive, and socially engaged pedagogical practices. This study adopts a qualitative approach, based on bibliographic and documentary research, drawing on authors who discuss education, human rights, diversity, and media education in educational contexts. The findings indicate that incorporating HRE principles into teacher education contributes to confronting prejudice, discrimination, and inequalities historically present in society and reproduced within schools. Furthermore, media education emerges as an important tool for developing critical thinking, enabling reflective analysis of information and social representations disseminated by the media. It is concluded that the articulation between HRE, diversity, and media education constitutes an essential element for strengthening democratic educational practices and for fostering critical, participatory individuals who are aware of their rights and social responsibilities.

Keywords: Human Rights Education. Diversity. Media Education. Teacher Education. Basic Education.

1 Introdução

A educação desempenha um papel central na construção de sociedades democráticas, justas e comprometidas com a garantia dos direitos fundamentais. Nesse contexto, a EDH (EDH) tem se consolidado como um campo de reflexão e prática pedagógica que busca promover valores como dignidade, igualdade, respeito às diferenças e justiça social. A escola, como espaço privilegiado de formação humana e social, possui a responsabilidade de contribuir para o desenvolvimento de sujeitos críticos, conscientes de seus direitos e deveres e capazes de conviver com as diversidades presentes na sociedade contemporânea.

Nas últimas décadas, o debate sobre direitos humanos passou a ocupar um lugar relevante nas políticas educacionais brasileiras, especialmente a partir da elaboração do Plano Nacional de EDH, que destaca a necessidade de incorporar esses princípios aos currículos escolares e à formação de professores/as. A EDH, nesse sentido, não se limita à transmissão de conteúdos normativos sobre direitos, mas envolve processos educativos voltados para a construção de valores

democráticos e para a promoção da cultura de paz e do respeito às diferenças. Como afirma Benevides (2007), a EDH consiste em um processo permanente de formação que busca desenvolver a consciência cidadã e o compromisso com a defesa da dignidade humana.

Paralelamente a essas discussões, a presença cada vez mais intensa das mídias e das tecnologias digitais na vida social tem transformado as formas de acesso à informação, de comunicação e de produção de conhecimento. Nesse cenário, a educação midiática emerge como uma estratégia fundamental para o desenvolvimento do pensamento crítico e da participação cidadã. A educação midiática possibilita que estudantes e educadores analisem criticamente as informações circulantes nos meios de comunicação, compreendendo os interesses, discursos e representações que influenciam a construção das percepções sociais sobre diferentes grupos e identidades.

A articulação entre educação midiática, direitos humanos e diversidades torna-se particularmente relevante no contexto educacional atual, marcado pela circulação intensa de informações e pela presença de discursos que podem reforçar estereótipos, preconceitos e desigualdades. Para Candau (2012), a EDH precisa dialogar com as dinâmicas culturais contemporâneas, incluindo os processos comunicacionais e midiáticos que influenciam a formação das identidades e das relações sociais.

Nesse sentido, a escola assume um papel estratégico na formação de sujeitos capazes de compreender criticamente as mensagens midiáticas e de posicionar-se diante de questões relacionadas aos direitos humanos, à diversidade cultural, étnica, social e de gênero. A formação de profissionais da educação básica torna-se, portanto, elemento essencial para a construção de práticas pedagógicas comprometidas com a valorização das diferenças e com o enfrentamento das desigualdades.

Entretanto, apesar dos avanços nas políticas educacionais voltadas para a inclusão e para a promoção das diversidades, ainda persistem desafios significativos no cotidiano das escolas. Muitas vezes, as questões relacionadas aos direitos humanos e às diversidades são abordadas de forma pontual ou superficial, sem uma integração efetiva às práticas pedagógicas e aos processos formativos dos profissionais da educação. Além disso, a circulação de informações nas mídias digitais, nem sempre baseada em princípios éticos e democráticos, pode contribuir

para a reprodução de discursos discriminatórios e para a disseminação de desinformação.

Diante desse cenário, torna-se necessário refletir sobre o papel da educação midiática na promoção de uma cultura de direitos humanos no ambiente escolar, bem como sobre a importância da formação dos profissionais da educação para lidar com as múltiplas dimensões da diversidade presentes na sociedade contemporânea.

Assim, este artigo parte da seguinte questão norteadora: de que forma a educação midiática pode contribuir para a promoção dos direitos humanos e das diversidades na formação e na prática dos profissionais da educação básica?

A partir dessa problemática, o objetivo geral deste estudo é analisar a importância da educação midiática articulada à EDH e às diversidades na formação de profissionais da educação básica. Como objetivos específicos, busca-se discutir os fundamentos teóricos da EDH e da diversidade no contexto educacional; refletir sobre o papel da educação midiática na formação crítica de estudantes e educadores/as; e analisar as contribuições dessas abordagens para a construção de práticas pedagógicas inclusivas e comprometidas com a promoção da justiça social.

A relevância deste estudo reside na necessidade de fortalecer práticas educativas que valorizem o respeito às diferenças, o diálogo intercultural e a participação democrática no ambiente escolar. Em um contexto social marcado por desigualdades históricas e por disputas de narrativas no espaço público e midiático, a educação assume um papel fundamental na formação de sujeitos capazes de compreender a complexidade da realidade social e de atuar de forma ética e responsável na defesa dos direitos humanos.

Dessa forma, este artigo está estruturado em quatro seções principais. Inicialmente, apresenta-se a fundamentação teórica, na qual são discutidos os principais conceitos relacionados à EDH, às diversidades e à educação midiática. Em seguida, descreve-se a metodologia adotada no desenvolvimento do estudo. Posteriormente, são apresentados e discutidos os principais resultados da análise realizada, destacando suas implicações para a prática pedagógica. Por fim, nas considerações finais, são retomadas as principais contribuições do estudo e apontadas possíveis perspectivas para o fortalecimento da EDH e das diversidades no contexto da educação básica.

2 Fundamentação teórica

A EDH constitui um campo de reflexão e prática pedagógica que busca promover valores fundamentais para a construção de sociedades democráticas, tais como igualdade, respeito, justiça social e reconhecimento das diferenças. No contexto educacional, esse campo assume papel estratégico ao contribuir para a formação de sujeitos críticos e conscientes de seus direitos e responsabilidades sociais.

De acordo com Benevides (2007), a EDH deve ser compreendida como um processo educativo permanente, orientado para a formação de cidadãos capazes de reconhecer e defender a dignidade humana. Para a autora, esse processo envolve não apenas o conhecimento sobre os direitos fundamentais, mas também o desenvolvimento de atitudes e valores que promovam o respeito às diferenças e a convivência democrática.

Nesse sentido, a escola torna-se um espaço privilegiado para a construção de uma cultura de direitos humanos, pois é no ambiente escolar que diferentes sujeitos convivem, compartilham experiências e constroem saberes coletivos. A educação, portanto, não pode restringir-se à transmissão de conteúdos formais, devendo também promover reflexões críticas sobre as desigualdades sociais e sobre as diversas formas de exclusão presentes na sociedade.

Paulo Freire contribui significativamente para essa discussão ao defender uma concepção de educação voltada para a emancipação dos sujeitos. Para o autor, a educação deve possibilitar que os indivíduos compreendam criticamente a realidade em que vivem, desenvolvendo a capacidade de questionar estruturas sociais injustas e de atuar na transformação da sociedade. Nesse sentido, Freire (1996, p. 47) afirma que "ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua produção ou a sua construção".

A perspectiva freireana dialoga diretamente com os princípios da EDH, pois ambos defendem uma prática educativa fundamentada no diálogo, na participação e na valorização da experiência dos sujeitos. Essa abordagem reconhece os/as estudantes como protagonistas do processo educativo e enfatiza a importância de práticas pedagógicas que estimulem o pensamento crítico e a participação social.

Outro elemento central no debate sobre EDH refere-se à valorização das diversidades. A sociedade contemporânea é marcada por uma grande pluralidade cultural, étnica, religiosa e identitária, o que exige que a escola desenvolva práticas

pedagógicas capazes de reconhecer e respeitar essas diferenças. No entanto, historicamente, muitas instituições educacionais reproduziram modelos de ensino que invisibilizaram ou desvalorizaram determinados grupos sociais.

Nesse contexto, Arroyo (2012) destaca que a escola precisa reconhecer a diversidade como um elemento constitutivo da sociedade e, consequentemente, da própria educação. Para o autor, as diferenças culturais, sociais e identitárias dos/as estudantes devem ser consideradas no processo educativo, evitando práticas que reforcem desigualdades ou reproduzam processos de exclusão.

A discussão sobre diversidade também envolve o reconhecimento das desigualdades estruturais presentes na sociedade brasileira, especialmente aquelas relacionadas às questões raciais, de gênero e de classe social. Munanga (2005) destaca que o enfrentamento do racismo e de outras formas de discriminação exige processos educativos que promovam o reconhecimento das diferenças e a valorização das identidades culturais historicamente marginalizadas.

Nesse sentido, a educação desempenha papel fundamental na desconstrução de preconceitos e estereótipos, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva. Para Candau (2012), a EDH deve promover práticas pedagógicas interculturais, capazes de valorizar as diferentes identidades culturais presentes na escola e de estimular o diálogo entre diferentes perspectivas.

A abordagem intercultural proposta por Candau enfatiza a necessidade de compreender a diversidade não apenas como coexistência de diferentes culturas, mas como um processo de interação, diálogo e reconhecimento mútuo. Essa perspectiva contribui para a construção de práticas educativas que promovam o respeito às diferenças e o enfrentamento das desigualdades sociais.

Além das dimensões relacionadas à diversidade cultural e social, o contexto contemporâneo exige que a educação dialogue também com os processos comunicacionais e midiáticos que influenciam a formação das identidades e das relações sociais. A presença cada vez mais intensa das mídias digitais na vida cotidiana tem transformado as formas de acesso à informação e de produção de conhecimento, exigindo novas competências por parte dos sujeitos.

Nesse cenário, a educação midiática surge como uma importante ferramenta para o desenvolvimento do pensamento crítico e da participação cidadã. Segundo Buckingham (2010), a educação midiática tem como objetivo capacitar os

indivíduos para compreender, analisar e avaliar criticamente as mensagens veiculadas nos meios de comunicação, reconhecendo os interesses e as representações presentes nesses discursos.

A análise crítica das mídias torna-se especialmente relevante quando se consideram as formas como determinados grupos sociais são representados nos meios de comunicação. Muitas vezes, as mídias reproduzem estereótipos e discursos discriminatórios que contribuem para a manutenção de desigualdades e preconceitos. Dessa forma, a educação midiática pode atuar como instrumento pedagógico capaz de promover a reflexão crítica sobre essas representações.

Kellner e Share (2007) argumentam que a educação midiática crítica deve possibilitar aos/às estudantes compreender as relações de poder presentes nos processos de produção e circulação de informações. Para esses autores, essa abordagem permite que os sujeitos desenvolvam uma postura crítica diante das mídias, tornando-se capazes de questionar discursos hegemônicos e de produzir novas narrativas mais inclusivas e democráticas.

A articulação entre educação midiática e educação em direitos humanos amplia as possibilidades de desenvolvimento de práticas pedagógicas voltadas para a promoção da cidadania e da justiça social. Ao analisar criticamente as mensagens presentes nos meios de comunicação, estudantes e educadores podem refletir sobre questões relacionadas à diversidade, aos direitos humanos e às desigualdades sociais.

Nesse contexto, a formação de profissionais da educação básica torna-se elemento essencial para a implementação dessas abordagens no ambiente escolar. Os/As educadores/as precisam estar preparados para mediar processos de aprendizagem que envolvam o uso crítico das mídias e a discussão de temas relacionados aos direitos humanos e às diversidades.

Para Candau (2012), a formação docente deve incorporar a perspectiva dos direitos humanos de forma transversal, possibilitando aos/às professores/as desenvolver práticas pedagógicas comprometidas com a promoção da igualdade, do respeito e da valorização das diferenças. Essa formação precisa considerar não apenas os conteúdos curriculares, mas também as dimensões éticas, políticas e culturais do processo educativo.

Dessa forma, a articulação entre educação em direitos humanos, diversidade e educação midiática constitui um caminho promissor para a construção de práticas educativas mais democráticas e inclusivas. Ao promover o diálogo entre essas perspectivas, a escola pode contribuir para a formação de sujeitos críticos, capazes de compreender a complexidade da realidade social e de atuar na defesa dos direitos humanos e da justiça social.

3 Metodologia

O presente estudo caracteriza-se como uma pesquisa de abordagem qualitativa, de natureza bibliográfica e documental, voltada para a análise das relações entre educação midiática, direitos humanos e diversidade no contexto da educação básica. A escolha pela abordagem qualitativa justifica-se pela necessidade de compreender e interpretar conceitos, perspectivas teóricas e contribuições acadêmicas relacionadas ao tema investigado, possibilitando uma análise reflexiva sobre as práticas educativas voltadas à promoção dos direitos humanos no ambiente escolar.

De acordo com Minayo (2001), a pesquisa qualitativa busca compreender fenômenos sociais a partir da análise de significados, valores e interpretações construídos nas relações sociais, permitindo uma abordagem mais aprofundada de temas que envolvem dimensões culturais, educacionais e sociais. Nesse sentido, essa abordagem mostra-se adequada para estudos que investigam processos educativos e reflexões teóricas sobre práticas pedagógicas.

Quanto aos procedimentos metodológicos, o estudo configura-se como uma pesquisa bibliográfica. Esse tipo de pesquisa é desenvolvido a partir da análise de materiais já publicados, como livros, artigos científicos, documentos institucionais e legislações, com o objetivo de compreender e discutir determinado fenômeno ou campo de conhecimento. Segundo Gil (2008), a pesquisa bibliográfica permite ao/à pesquisador/a aprofundar o conhecimento sobre determinado tema, possibilitando o diálogo entre diferentes perspectivas teóricas e contribuindo para a construção de análises fundamentadas.

Nesse sentido, foram analisadas obras e produções acadêmicas que discutem os EDH, diversidade, educação midiática e formação de professores/as. Entre os principais autores/as utilizados como referência teórica destacam-se Freire (1996), Candau (2012), Benevides (2007), Arroyo (2012), Buckingham (2010) e Munanga

(2005), cujas contribuições são amplamente reconhecidas no campo da educação e dos estudos sobre direitos humanos e diversidade.

Além da pesquisa bibliográfica, o estudo também inclui a análise documental de textos institucionais e políticas públicas voltadas à promoção da EDH no Brasil. A análise documental constitui uma importante fonte de investigação em pesquisas educacionais, pois permite compreender o contexto de formulação e implementação de políticas e diretrizes educacionais. Conforme Lakatos e Marconi (2010, p. 157), a pesquisa documental baseia-se em materiais que ainda não receberam tratamento analítico aprofundado, possibilitando a análise de documentos oficiais, legislações e diretrizes institucionais relevantes para o estudo.

Entre os documentos analisados destacam-se diretrizes educacionais relacionadas à EDH, bem como materiais que abordam a importância da educação midiática para o desenvolvimento do pensamento crítico e da participação cidadã. Esses documentos contribuem para compreender o contexto político e educacional no qual se inserem as discussões sobre direitos humanos e diversidade na educação básica.

O processo de análise dos materiais selecionados ocorreu em diferentes etapas. Inicialmente, realizou-se uma leitura exploratória das obras e dos documentos, com o objetivo de identificar os principais conceitos, categorias analíticas e abordagens teóricas relacionadas ao tema da pesquisa. Em seguida, foi realizada uma leitura analítica, buscando compreender as contribuições específicas de cada autor para a discussão sobre EDH, diversidade e educação midiática.

Posteriormente, os dados teóricos foram organizados e interpretados por meio da análise temática, permitindo identificar convergências, complementaridades e possíveis tensões entre as diferentes perspectivas teóricas analisadas. Esse processo possibilitou a construção de uma reflexão crítica sobre o papel da educação midiática na promoção dos direitos humanos e na valorização das diversidades no contexto educacional.

Cabe destacar que este estudo não envolveu a realização de entrevistas, questionários ou observações com participantes, concentrando-se exclusivamente na análise de produções teóricas e documentos institucionais. Essa opção metodológica justifica-se pelo objetivo do artigo, que busca discutir e

sistematizar contribuições teóricas relevantes para a compreensão das relações entre educação midiática, direitos humanos e diversidade no campo educacional.

Dessa forma, a metodologia adotada permitiu reunir diferentes referenciais teóricos e documentos educacionais, possibilitando uma análise crítica sobre os desafios e as potencialidades da educação midiática como instrumento de promoção dos direitos humanos e de valorização das diversidades no ambiente escolar. A partir dessa abordagem, busca-se contribuir para o fortalecimento de práticas pedagógicas comprometidas com a formação de sujeitos críticos, conscientes de seus direitos e respeitosos em relação às diferenças.

4 Resultados e Discussão

A análise dos referenciais teóricos e documentos relacionados à EDH, à diversidade e à educação midiática permite identificar um conjunto de contribuições relevantes para a compreensão do papel da escola e dos/as profissionais da educação básica na promoção de práticas pedagógicas mais democráticas, inclusivas e críticas. Os resultados evidenciam que a articulação entre esses campos constitui uma estratégia importante para o fortalecimento de uma cultura de direitos humanos no ambiente escolar, especialmente em um contexto social marcado pela intensa circulação de informações nas mídias digitais.

Um dos principais achados do estudo refere-se à importância da EDH como princípio orientador das práticas educativas. Conforme discutido na fundamentação teórica, ela não se restringe ao ensino de conteúdos normativos ou jurídicos, mas envolve processos educativos voltados para a formação ética, política e social dos sujeitos. Nesse sentido, a escola deve promover experiências pedagógicas que estimulem o respeito às diferenças, o diálogo e a participação democrática.

Benevides (2007, p. 347) destaca que a EDH deve contribuir para o desenvolvimento de uma consciência cidadã capaz de reconhecer a dignidade humana como valor fundamental. Essa perspectiva reforça a necessidade de práticas pedagógicas que problematizem as desigualdades sociais e promovam a valorização das diversidades presentes no ambiente escolar.

Nesse contexto, a formação dos/as profissionais da educação básica assume papel central. Professores/as e gestores/as escolares atuam como

mediadores/as do processo educativo e possuem grande influência na construção de ambientes escolares que valorizem o respeito às diferenças. No entanto, a análise dos referenciais teóricos aponta que muitos educadores ainda enfrentam dificuldades para abordar temas relacionados aos direitos humanos e às diversidades em suas práticas pedagógicas.

Essas dificuldades podem estar relacionadas a diversos fatores, como lacunas na formação inicial e continuada de professores/as, ausência de materiais pedagógicos adequados ou insegurança para lidar com temas considerados sensíveis no contexto escolar. Candau (2012) ressalta que a formação docente precisa incorporar, de maneira mais consistente, os debates sobre direitos humanos, diversidade cultural e interculturalidade, possibilitando aos educadores o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais inclusivas e críticas.

Outro aspecto relevante identificado na análise refere-se ao papel da educação midiática no desenvolvimento do pensamento crítico dos/as estudantes. No contexto contemporâneo, marcado pela presença constante das tecnologias digitais e das redes sociais, os sujeitos estão expostos a uma grande quantidade de informações, nem sempre baseadas em critérios de veracidade ou responsabilidade social.

Nesse cenário, a educação midiática surge como uma ferramenta pedagógica fundamental para capacitar estudantes e educadores a analisarem criticamente os conteúdos veiculados nos meios de comunicação. Buckingham (2010) argumenta que a educação midiática deve possibilitar aos indivíduos compreender como as mensagens midiáticas são produzidas, quais interesses estão envolvidos em sua circulação e quais representações sociais são construídas a partir dessas narrativas.

A análise crítica das mídias torna-se especialmente importante quando se observam as formas como determinados grupos sociais são representados nos meios de comunicação. Muitas vezes, as mídias reproduzem estereótipos relacionados a questões raciais, de gênero, classe social ou identidade cultural, contribuindo para a manutenção de desigualdades e preconceitos.

Nesse sentido, a educação midiática pode contribuir para a promoção dos direitos humanos ao estimular a reflexão crítica sobre essas representações e ao incentivar a produção de narrativas mais inclusivas e respeitosas. Kellner e Share (2007) destacam que a educação midiática crítica deve possibilitar aos/às estudantes

compreender as relações de poder presentes nos processos de produção e circulação das informações, desenvolvendo uma postura reflexiva diante das mensagens midiáticas.

Outro resultado importante identificado neste estudo refere-se à possibilidade de utilizar as mídias como recurso pedagógico para discutir temas relacionados à diversidade e aos direitos humanos. O uso de notícias, vídeos, campanhas publicitárias e conteúdos digitais no ambiente escolar pode estimular debates relevantes sobre preconceitos, discriminação, cidadania e justiça social.

Por exemplo, a análise crítica de notícias veiculadas em diferentes meios de comunicação pode permitir que os/as estudantes identifiquem distintas perspectivas sobre determinado tema, compreendendo como as narrativas midiáticas podem influenciar a opinião pública e a construção de representações sociais. Esse tipo de atividade contribui para o desenvolvimento de habilidades relacionadas à interpretação, argumentação e reflexão crítica.

Além disso, o uso das mídias pode estimular a produção de conteúdos pelos/as próprios/as estudantes, como vídeos, *podcasts*, textos ou campanhas educativas voltadas para a promoção dos direitos humanos. Essas práticas pedagógicas favorecem o protagonismo estudantil e possibilitam que os alunos se tornem sujeitos ativos na construção de discursos que valorizem a diversidade e o respeito às diferenças.

Entretanto, a implementação de práticas pedagógicas que articulem educação midiática, direitos humanos e diversidade também apresenta desafios. Um dos principais refere-se à necessidade de formação continuada dos profissionais da educação para o uso pedagógico das mídias e das tecnologias digitais. Muitos/as educadores/as ainda se sentem inseguros/as em relação ao uso dessas ferramentas ou não possuem formação específica para desenvolver atividades voltadas à análise crítica das informações.

Outro desafio está relacionado às desigualdades de acesso às tecnologias digitais, que ainda persistem em diferentes contextos educacionais. A chamada exclusão digital pode limitar as possibilidades de utilização das mídias como recurso pedagógico em algumas escolas, especialmente naquelas localizadas em contextos de maior vulnerabilidade social.

Apesar dessas limitações, a análise realizada evidencia que a integração entre educação midiática, direitos humanos e diversidade apresenta grande potencial para o fortalecimento de práticas educativas comprometidas com a formação cidadã. Ao estimular o pensamento crítico e a reflexão sobre as relações sociais, essas abordagens contribuem para a construção de uma educação mais democrática e inclusiva.

Freire (1996) ressalta que a educação deve promover a capacidade de questionar a realidade e de atuar na transformação das estruturas sociais injustas. Nesse sentido, a educação midiática pode ser compreendida como uma ferramenta pedagógica que amplia as possibilidades de reflexão crítica sobre os discursos presentes na sociedade contemporânea.

Dessa forma, os resultados deste estudo indicam que a articulação entre EDH, diversidades e educação midiática pode contribuir significativamente para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que promovam o respeito às diferenças, a valorização das diversidades e o fortalecimento da cidadania.

Ao reconhecer a importância dessas abordagens no contexto educacional, torna-se possível ampliar as possibilidades de formação de estudantes críticos, capazes de compreender os desafios da sociedade contemporânea e de atuar de maneira ética, responsável e comprometida com a promoção dos direitos humanos.

5 Considerações finais

O presente estudo teve como objetivo analisar a importância da educação midiática articulada à EDH e às diversidades no contexto da educação básica, destacando suas contribuições para o desenvolvimento de práticas pedagógicas críticas, inclusivas e comprometidas com a promoção da cidadania. A partir da análise de referenciais teóricos e documentos relacionados à temática, buscou-se compreender como a escola e os profissionais da educação podem atuar na construção de uma cultura de respeito às diferenças e de valorização dos direitos humanos no ambiente educacional.

A reflexão desenvolvida ao longo do estudo evidencia que a EDH constitui um elemento fundamental para a formação de sujeitos conscientes de seus direitos e responsabilidades sociais. Mais do que um conjunto de conteúdos a serem trabalhados no currículo escolar, trata-se de uma perspectiva educativa que

orienta práticas pedagógicas voltadas para o desenvolvimento da autonomia, do pensamento crítico e da participação democrática.

Nesse sentido, a escola desempenha papel central na promoção de valores relacionados à dignidade humana, à justiça social e ao respeito às diversidades. Ao reconhecer a pluralidade cultural, social e identitária presente na sociedade contemporânea, a educação pode contribuir para o enfrentamento de preconceitos, desigualdades e diferentes formas de discriminação que ainda se manifestam no cotidiano escolar e na sociedade de forma mais ampla.

Outro aspecto relevante discutido neste estudo refere-se ao papel da educação midiática no desenvolvimento do pensamento crítico e na formação cidadã. Em um contexto social marcado pela intensa circulação de informações e pela presença constante das tecnologias digitais, torna-se fundamental que estudantes e educadores desenvolvam habilidades para analisar criticamente os conteúdos veiculados nos meios de comunicação. A educação midiática, nesse sentido, amplia as possibilidades de reflexão sobre as representações sociais presentes nas mídias, permitindo problematizar discursos que podem reforçar estereótipos, preconceitos ou desigualdades.

A articulação entre educação midiática, direitos humanos e diversidades apresenta, portanto, grande potencial para o fortalecimento de práticas pedagógicas mais democráticas e inclusivas. Ao utilizar as mídias como objeto de análise e também como ferramenta pedagógica, a escola pode estimular processos educativos que valorizem o diálogo, a reflexão crítica e o respeito às diferenças.

Entretanto, para que essas perspectivas se consolidem no cotidiano escolar, torna-se fundamental investir na formação inicial e continuada dos profissionais da educação. A formação docente precisa contemplar discussões relacionadas aos direitos humanos, à diversidade cultural e ao uso crítico das mídias, possibilitando que os educadores desenvolvam competências pedagógicas adequadas para lidar com os desafios da sociedade contemporânea.

Além disso, é importante que as instituições educacionais e as políticas públicas incentivem práticas pedagógicas que integrem o uso das tecnologias e das mídias aos processos de ensino e aprendizagem de forma crítica, ética e responsável. O desenvolvimento de atividades que estimulem a análise de conteúdos midiáticos, a produção de narrativas pelos/as estudantes e a discussão de temas socialmente

relevantes pode contribuir significativamente para a formação de sujeitos mais conscientes e participativos.

Dessa forma, este estudo contribui para ampliar o debate sobre a importância da educação midiática como estratégia pedagógica voltada à promoção dos direitos humanos e das diversidades na educação básica. Ao evidenciar a necessidade de integrar essas perspectivas ao processo educativo, reforça-se o papel da escola como espaço de construção de conhecimentos, valores e práticas comprometidas com a dignidade humana e a justiça social.

Por fim, destaca-se que a continuidade das reflexões sobre essa temática pode abrir caminhos para novas investigações, especialmente aquelas que analisem experiências pedagógicas concretas relacionadas ao uso das mídias na promoção dos direitos humanos no contexto escolar. Estudos futuros poderão aprofundar a compreensão sobre as possibilidades e os desafios da educação midiática na formação de estudantes e professores/as, contribuindo para o fortalecimento de práticas educativas cada vez mais comprometidas com o respeito às diferenças e com a construção de uma sociedade mais democrática e inclusiva.

Referências

ARROYO, M. G. **Currículo, território em disputa**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

BENEVIDES, M. V. de M. Educação em direitos humanos: de que se trata? *In*: BARBOSA, R. L. (org.). **Formação de educadores: desafios e perspectivas**. São Paulo: EdUNESP, 2007. p. 335-352.

BUCKINGHAM, D. **Cultura digital, educação midiática e aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

CANDAU, V. M. **Educação em direitos humanos: desafios atuais**. Petrópolis: Vozes, 2012.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 43. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

KELLNER, D.; SHARE, J. Critical media literacy: crucial policy choices for a twenty-first-century democracy. **Policy Futures in Education**, Oxford, v. 5, n. 1, p. 59-69, 2007.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Fundamentos de metodologia científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MINAYO, M. C. de S. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MUNANGA, K. **Superando o racismo na escola**. 2. ed. Brasília: Ministério da Educação, 2005.

Letramento midiático cego à cor: o epistemicídio algorítmico nos currículos de educação em direitos humanos e diversidades

Caio Roberto Mendes Ferreira[1]

Resumo

A consolidação da educação midiática como campo curricular no Brasil, especialmente no contexto da formação continuada de profissionais da Educação Básica, representa um avanço significativo para a defesa dos direitos humanos no ambiente escolar. Contudo, constata-se uma lacuna estrutural persistente. Os currículos e materiais didáticos de educação midiática raramente incorporam o debate sobre o racismo algorítmico, fenômeno pelo qual sistemas de inteligência artificial e algoritmos de recomendação de conteúdo reproduzem e amplificam hierarquias raciais históricas, silenciando vozes negras no ecossistema informacional digital. A presente pesquisa investiga como essa omissão curricular configura uma forma de epistemicídio digital, compreendido como o apagamento sistemático de saberes e subjetividades racializadas mediado por tecnologias computacionais. A questão norteadora que orienta este trabalho indaga: de que modo os currículos de educação midiática, ao silenciarem o viés racial dos algoritmos de recomendação, reproduzem o racismo estrutural e comprometem o direito à educação antirracista assegurado pela legislação brasileira? O objetivo geral consiste em demonstrar que o ensino de educação midiática, dissociado do recorte racial-algorítmico, constitui violação do princípio da igualdade material e das políticas públicas de educação para as relações étnico-raciais. A metodologia adotada articula revisão bibliográfica sistemática, análise documental crítica dos materiais do Curso de Aperfeiçoamento em Educação em Direitos Humanos e Diversidades da Universidade Federal de Uberlândia e hermenêutica constitucional interseccional. Os resultados evidenciam que a neutralidade tecnológica ensinada nos currículos de educação midiática é, em si, uma posição política que favorece a manutenção do racismo estrutural, exigindo a reformulação urgente dos marcos pedagógicos vigentes.

Palavras-chave: Educação Midiática. Racismo algorítmico. Epistemicídio digital. Direitos Humanos. Educação antirracista.

[1] Especialista em Direito Processual Civil e Tutoria em Educação a Distância pela Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Brasil. E-mail: caiorobertoprof@gmail.com.

Abstract

The consolidation of Media Literacy as a curricular field in Brazil, especially in the context of continuing education for Basic Education professionals, represents a significant advance in the defense of Human Rights in the school environment. However, a persistent structural gap is identified: Media Literacy curricula and teaching materials rarely incorporate the debate on algorithmic racism, a phenomenon by which artificial intelligence systems and content recommendation algorithms reproduce and amplify historical racial hierarchies, silencing Black and peripheral voices in the digital information ecosystem. The present research investigates how this curricular omission constitutes a form of digital epistemicide, understood as the systematic erasure of racialized knowledge and subjectivities mediated by computational technologies. The guiding question asks: in what way do Media Literacy curricula, by remaining silent about the racial bias of recommendation algorithms, reproduce structural racism and undermine the right to anti-racist education guaranteed by Brazilian legislation? The general objective is to demonstrate that Media Literacy education, dissociated from the algorithmic racial dimension, constitutes a violation of the principle of material equality and of public policies for ethno-racial relations education. The adopted methodology comprises a systematic bibliographic review, a critical documentary analysis of materials from the Specialization Course in Human Rights and Diversity Education at the Federal University of Uberlândia, and intersectional constitutional hermeneutics. The results show that the technological neutrality taught in Media Literacy curricula is, in itself, a political stance that sustains structural racism, thereby demanding an urgent reformulation of current pedagogical frameworks.

Keywords: Media Literacy. Algorithmic racismo. Digital epistemicide. Human Rights. Anti-racist education.

1 Introdução

> Enquanto a cor da pele for mais importante do que o brilho dos olhos, haverá guerra (Bob Marley)

Atualmente, vive-se sob o governo silencioso dos algoritmos. Cada clique, cada busca, cada curtida, cada segundo de atenção dispensado a uma tela alimenta sistemas computacionais que, longe da neutralidade técnica que lhes é atribuída no senso comum (Benjamin, 2019), reproduzem e amplificam as hierarquias que

estruturam a sociedade brasileira, sobretudo as hierarquias raciais (Almeida, 2019; Carneiro, 2020; Mbembe, 2018; Quijano, 2005).

Enquanto a educação midiática (Barreto *et al.*, 2025), designada internacionalmente também como Literacia Midiática e Informacional (*Media and Information Literacy* – MIL) (Grizzle *et al.*, 2021; Wilson *et al.*, 2013), avança como prioridade curricular vinculada à formação docente e à cidadania crítica (Unesco, 2022), o racismo algorítmico (Benjamin, 2019; Noble, 2021) permanece subteorizado e subpedagogizado nos materiais didáticos e nos programas de formação de professoras e professores (Grizzle *et al.*, 2021).

Ao situar a MIL na interseção entre educação, informação, cidadania crítica e democracia, a Unesco (2022) a vincula explicitamente aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) (ONU, 2015), ao direito à informação (Geraldes *et al.*, 2017) e ao artigo 19 da Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) (ONU, 1948), segundo o qual toda pessoa tem o direito de procurar, receber e difundir informações e ideias por quaisquer meios e sem consideração de fronteiras.

Essa filiação não é meramente retórica. Ela revela que a MIL ultrapassa o horizonte instrumental do uso técnico das mídias (Buckingham, 2003, 2023) e se afirma como condição formativa para o exercício de direitos e para a participação pública informada e crítica. Em outras palavras, a literacia midiática e informacional não é acessória ao projeto democrático contemporâneo (Grizzle *et al.*, 2021; Unesco, 2022). Nesse contexto, ela integra o próprio núcleo normativo de uma educação comprometida com a dignidade humana e com a circulação plural do conhecimento (Wilson *et al.*, 2013).

Com efeito, o contexto que motiva esta investigação é preciso e politicamente situado. Na última década, o Brasil assistiu à ampliação do debate público e institucional sobre Educação Midiática (Brasil, 2023a; Brasil, 2025a), tanto no plano das agendas multilaterais, nas quais a Unesco vem articulando a MIL à cidadania digital, à integridade informacional e ao desenvolvimento sustentável (Grizzle *et al.*, 2021; Unesco, 2022), quanto no âmbito das políticas e estratégias nacionais, a exemplo da criação da Coordenação-Geral de Educação Midiática, vinculada ao Departamento de Direitos na Rede e Educação Midiática da Secretaria de Políticas Digitais da Secretaria de Comunicação Social da Presidência da República (Brasil, 2023b; Brasil, 2025b), bem como do estabelecimento de diretrizes voltadas à

formação crítica de estudantes em ambientes digitais (Brasil, 2025b). Embora os materiais do curso recomendem o reconhecimento de vieses algorítmicos, a literatura especializada aponta que a opacidade dos sistemas tecnológicos e a reprodução de opressões históricas por sistemas automatizados ainda constituem uma fronteira a ser aprofundada nos programas de formação docente, superando o risco de abordagens meramente instrumentais.

Esse deslocamento indica que a educação para as mídias e a informação deixou de ocupar um lugar periférico (Grizzle *et al.*, 2021) para se afirmar como dimensão estratégica da cidadania contemporânea (Unesco, 2022). Ainda assim, esse processo de institucionalização não é acompanhado, com a mesma intensidade, pela incorporação do debate sobre as assimetrias raciais que atravessam a mediação tecnológica do mundo social (Benjamin, 2019; Noble, 2021).

Nesse cenário, o Curso de Aperfeiçoamento em Educação Midiática para a Promoção e Defesa dos Direitos Humanos e Diversidades (2025), ofertado pela Pró-Reitoria de Extensão e Cultura (PROEXC) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), afirma-se como iniciativa especialmente relevante, consistente, oportuna e socialmente comprometida com a articulação entre mídia, educação, direitos humanos, emancipação e diversidades (UFU, 2025).

Por conseguinte, seu mérito não reside apenas na atualidade do tema, mas também na construção de uma proposta formativa ancorada na participação, na criticidade e na cidadania digital, em consonância com o esforço contemporâneo de qualificação pública para a leitura, análise, engajamento e produção crítica de conteúdos midiáticos (Brasil, 2023b) e com a compreensão de que a mídia-educação constitui dimensão indispensável da formação para a cidadania em sociedades informacionalmente complexas (Bévort; Belloni, 2009).

Alguns dos textos básicos mobilizados no curso, entre diversos materiais disponibilizados aos cursistas em cada módulo, abordam de modo expressivo os fundamentos da educação em direitos humanos e diversidades (Maia, 2025), os princípios da educação midiática (Barreto *et al.*, 2025), a mídia e a diversidade sexual e de gênero (Camargo; Fonseca Junior, 2025) e a proteção de crianças e adolescentes no ambiente digital (Barreto *et al.*, 2025). Em conjunto, tais materiais oferecem contribuição formativa substantiva, atual e pedagogicamente fecunda, sobretudo por enfrentarem temas centrais da vida democrática contemporânea e

por fortalecerem repertórios críticos fundamentais à atuação docente. São contribuições significativas, valiosas, pioneiras e riquíssimas.

A convergência dessas perspectivas aponta para um problema de pesquisa urgente e pouco explorado no campo brasileiro da Educação em Direitos Humanos (EDH). Nesse teor, a omissão do debate sobre racismo algorítmico (Benjamin, 2019; Noble, 2021) nos currículos de educação midiática (Barreto *et al.*, 2025) não é pedagogicamente neutra (Freire, 2019). Ela constitui, na tradição teórica inaugurada por Carneiro (2019) e aprofundada por Santos (2010), uma forma de epistemicídio, isto é, o apagamento sistemático dos saberes e das subjetividades racializadas de populações negras e periféricas (Carneiro, 2019). Dessa maneira, quando escolas e programas de formação docente ensinam a ler mídias (Buckingham, 2003, 2023) sem ensinar a ver a raça (Moreira, 2024; Noble, 2021), perpetuam a invisibilidade daqueles que os algoritmos já tornam invisíveis (Benjamin, 2019).

Ademais, este artigo identifica três lacunas principais na literatura brasileira sobre o tema. A primeira consiste na ausência de análises críticas que articulem, simultaneamente, a dimensão técnica dos algoritmos de recomendação (Benjamin, 2019; Noble, 2021) e a dimensão racial (Almeida, 2019) de seus efeitos sobre o acesso à informação (Geraldes et al., 2017) e sobre a representação simbólica dos sujeitos (Noble, 2021). A segunda diz respeito à insuficiência dos marcos curriculares nacionais, em especial da Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017) e dos programas de formação docente (Maia, 2025), para incorporar a literacia de dados com recorte racial como competência pedagógica fundamental. A terceira refere-se à desarticulação entre a legislação antirracista brasileira, robusta (Almeida, 2019), que inclui a Lei nº 10.639/2003 (Brasil, 2003); o Estatuto da Igualdade Racial, Lei nº 12.288/2010 (Brasil, 2010); a Política Nacional de Educação para as Relações Étnico-Raciais (Brasil, 2004); e as práticas efetivas de formação em Educação Midiática (Barreto *et al.*, 2025).

A partir dessa reflexão, a questão norteadora desta investigação pode ser formulada nos seguintes termos: de que modo os currículos de educação midiática, ao ignorarem o viés racial dos algoritmos de recomendação de conteúdo digital, reproduzem o racismo estrutural e comprometem o direito constitucional à educação antirracista no Brasil contemporâneo? Trata-se de uma questão específica, investigável, original e urgente, cuja resposta tem implicações diretas para a formação docente (Barreto *et al.*, 2025) e para a proteção concreta

de estudantes negros (Brasil, 2003) contra violências no ambiente escolar digital (Maia, 2025), bem como para o desenho de políticas públicas educacionais comprometidas com a igualdade racial (Brasil, 2004; Unesco, 2022).

O objetivo geral desta pesquisa é demonstrar, por meio de uma análise teórico-documental rigorosa (Gil, 2022), que a educação midiática ensinada sem recorte racial (Benjamin, 2019; Noble, 2021) constitui uma forma de epistemicídio digital (Carneiro, 2019; Santos, 2010) que viola o princípio da igualdade material (art. 5.º, caput, da Constituição Federal de 1988) e os mandamentos da Política Nacional de Educação para as Relações Étnico-Raciais (Brasil, 2004).

Ainda, são objetivos específicos: (a) mapear o estado da arte do conceito de racismo algorítmico e sua relevância para a educação midiática; (b) analisar criticamente os materiais didáticos do Curso de Aperfeiçoamento promovido pela PROEX/UFU em 2025 à luz da ausência do debate racial; (c) identificar os dispositivos legais que fundamentam a obrigatoriedade da literacia de dados com recorte racial na formação docente; e (d) propor diretrizes para a reformulação de currículos de Educação Midiática comprometidos com a educação antirracista.

Além disso, o presente artigo está organizado em cinco seções. Após esta introdução, a fundamentação teórica desenvolve-se em duas subseções: a primeira dedica-se à articulação entre epistemicídio, racismo estrutural e tecnologia; a segunda analisa a lacuna curricular entre a legislação antirracista e os programas vigentes de educação midiática. A seção metodológica descreve e justifica o percurso investigativo adotado. As considerações finais retomam a questão norteadora, apontam implicações práticas e sugerem agendas de pesquisa. A seguir, a fundamentação teórica apresenta os conceitos centrais que sustentam o texto

2 Fundamentação teórica

2.1 Epistemicídio digital: quando o algoritmo herda o racismo estrutural

O epistemicídio, conceito elaborado por Carneiro (2005), não se limita à exclusão de populações negras do acesso ao conhecimento hegemônico. Designa algo mais radical: o assassinato da capacidade epistêmica dos sujeitos racializados, a destruição sistemática de sua identidade como produtores de saber. Santos (2010), ao nomear "epistemologias do Sul" os saberes subalternizados pela razão colonial, permite compreender que a modernidade não apenas explorou

economicamente os povos negros, mas também extinguiu suas formas de conhecer e narrar o mundo.

Entretanto, esse processo não ficou no passado. No século 21, ele migrou para a infraestrutura digital (Benjamin, 2019; Noble, 2021; Silva, 2022). Os algoritmos de recomendação de conteúdo (Noble, 2021) não operam no vácuo social. Eles são construídos por pessoas historicamente situadas (Benjamin, 2019), treinados em dados que espelham as desigualdades existentes e otimizados para maximizar a audiência e o lucro (Noble, 2021), objetivos completamente alheios à promoção da igualdade racial.

De modo geral, Noble (2021) denominou esse fenômeno "opressão algorítmica" ao demonstrar empiricamente que buscas sobre mulheres negras retornavam resultados hipersexualizados e degradantes, enquanto buscas sobre mulheres brancas produziam associações à respeitabilidade. No contexto brasileiro, Silva (2022) aprofunda essa análise ao demonstrar como plataformas de redes sociais reproduzem o racismo estrutural (Almeida, 2019) por meio de mecanismos automatizados de triagem, moderação, recomendação e publicização de conteúdo. Não eram erros técnicos, mas, sim, a expressão algorítmica de um imaginário cultural racista inscrito nos dados de treinamento dos sistemas.

Na mesma direção, Benjamin (2019) radicaliza essa análise ao cunhar o conceito de "Novo Código Jim". Para a autora, sistemas de reconhecimento facial, algoritmos de crédito e mecanismos de curadoria de conteúdo funcionam como infraestruturas de discriminação racial automatizada, tanto mais perigosas quanto mais invisíveis, pois se apresentam como resultados da matemática, e não da história. Com esse olhar, O'Neil (2021) já demonstrou que modelos matemáticos aplicados a populações vulneráveis funcionam como verdadeiras "armas de destruição matemática", de modo que seu impacto não é neutro, mas racialmente seletivo.

É precisamente essa aparência de neutralidade técnica (Benjamin, 2019; O'Neil, 2021) que a escola precisa desmontar. Convém observar que Almeida (2019) oferece o substrato teórico para tanto, ao demonstrar que o racismo não é uma aberração institucional, mas a engrenagem constitutiva das próprias instituições, incluindo as tecnológicas.

Este estudo propõe que o epistemicídio digital designa o processo pelo qual sistemas algorítmicos suprimem e invisibilizam conteúdos produzidos por sujeitos

negros e periféricos (Benjamin, 2019; Noble, 2021; Silva, 2022), reproduzindo, no ecossistema informacional, a mesma lógica que, nos sistemas educacionais tradicionais, destruiu saberes afro-brasileiros e indígenas. Ao documentar como sistemas automatizados de triagem e decisão penalizam desproporcionalmente populações empobrecidas e racializadas, Eubanks (2018) demonstra que lhes é negado o acesso a serviços essenciais, padrão que, transposto ao ambiente informacional, opera como exclusão epistêmica sistemática.

De certo, o instrumento mudou; melhor dizendo, não é mais o currículo eurocêntrico (Carneiro, 2005; Santos, 2010), mas o algoritmo de recomendação do Instagram (Benjamin, 2019; Noble, 2021), mantendo-se a função. Ao elaborar o conceito de necropolítica, Mbembe (2018) permite compreender a supressão algorítmica de vozes negras como uma forma de morte social mediada pela tecnologia. Trata-se, nesse sentido, do poder de decidir quem é visto, ouvido e amplificado no espaço digital.

Gonzalez (2020) já antecipava essa dinâmica ao mostrar como a exclusão epistêmica das populações negras se manifesta nos sistemas de circulação cultural. No ecossistema algorítmico contemporâneo (Benjamin, 2019), variantes linguísticas afro-brasileiras são sistematicamente penalizadas por filtros de moderação automática que as confundem com conteúdo problemático (Noble, 2021; Silva, 2022). A escola que não ensina isso não é neutra; é racista, conceitualmente, por omissão.

2.2 A lacuna curricular: entre a lei antirracista e a pedagogia midiática cega à cor

O Brasil dispõe de um arcabouço normativo antirracista robusto. Por exemplo, a Lei nº 10.639/2003 tornou obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileiras em toda a educação básica (Brasil, 2003). Já o Estatuto da Igualdade Racial (Lei nº 12.288/2010) comprometeu o Estado com a eliminação da discriminação racial em todas as suas formas. Ainda, a Política Nacional de Educação para as Relações Étnico-Raciais (Brasil, 2004) estabeleceu a dimensão racial como eixo estruturante das práticas pedagógicas. A pergunta que esse arcabouço impõe é, por isso, incontornável: por que os currículos de Educação Midiática permanecem racialmente indiferentes?

O exame dos materiais do Curso de Aperfeiçoamento promovido pela PROEX/UFU em 2025 oferece uma resposta parcial. O Texto Básico da Unidade 2

(Barreto *et al.*, 2025) apresenta, com rigor pedagógico notável, os eixos da educação midiática propostos por Buckingham (2002, 2023): (a) acesso crítico aos meios; (b) análise contextual da produção; e, por fim, (c) criação comunicativa pelos/as estudantes. O documento identifica que as *big techs* coletam dados e priorizam conteúdos para maximizar a audiência e o lucro.

No entanto, não avança para a pergunta politicamente mais incômoda: a quem beneficia e a quem prejudica essa lógica de maximização de engajamento em uma sociedade estruturalmente racista? Nesse movimento, o Texto Básico da Unidade 3 (Camargo; Fonseca Junior, 2025) reconhece que os algoritmos reforçam estereótipos, porém não os nomeia como fenômeno estruturado, muito menos propõe ferramentas pedagógicas para desmontá-lo.

Nessa construção de vínculos, a educação que não nomeia as estruturas de opressão as reproduz. Nas elucidações freireanas e de bell hooks (2013), em perspectiva complementar, defende-se que a educação, como prática da liberdade, exige que a sala de aula seja um espaço de transgressão, inclusive diante das tecnologias que perpetuam estruturas raciais de poder. Logo, percebe-se que uma educação midiática, ao ensinar a usar plataformas sem, contudo, ensinar que essas plataformas discriminam racialmente (Benjamin, 2019; Noble, 2021), é, na linguagem de Freire (2019), uma educação passiva, aplicada ao ciberespaço, em que se depositam competências e habilidades técnicas sem desenvolver a consciência crítica e ética sobre o poder que essas ferramentas exercem sobre corpos negros (Almeida, 2019).

A omissão, portanto, não é pedagógica; é uma escolha política. Além disso, a Unesco (2022) propugna que as tecnologias digitais sejam colocadas a serviço da equidade, o que é incompatível com uma Educação Midiática racialmente neutra. Reimaginar futuros educacionais mais justos (Unesco, 2022) exige, necessariamente, tornar visível o que as plataformas fazem questão de manter invisível (Noble, 2021). Aqui, cabe destacar que as implicações dessa constatação para as políticas públicas e para a reformulação curricular são desenvolvidas a seguir, após a exposição do percurso metodológico adotado.

3 Metodologia

Quanto à questão metodológica, a pesquisa adota uma abordagem qualitativa, de natureza teórico-documental (Gil, 2022), articulando revisão bibliográfica crítica, análise documental e hermenêutica constitucional interseccional (Crenshaw,

1989). Destarte, a revisão bibliográfica priorizou obras que articulam as dimensões técnicas e raciais das plataformas digitais, em especial Noble (2021), Benjamin (2019), Buckingham (2002, 2023), Carneiro (2005, 2019), Almeida (2019) e Santos (2010). Adicionalmente, a análise documental incidiu sobre os materiais do Curso de Aperfeiçoamento em Educação Midiática para a Promoção e Defesa dos Direitos Humanos e Diversidades (2025), orientando-se para a identificação de lacunas relativas ao racismo algorítmico.

Importa registrar que a hermenêutica constitucional interseccional permitiu ler os dispositivos normativos antirracistas à luz das desigualdades concretas que os currículos de educação midiática são chamados a enfrentar. Como limitação principal, reconhece-se que a circunscrição do corpus a um único programa formativo impede generalizações para o conjunto da produção curricular brasileira na área.

4 Considerações finais

Isso posto, este artigo partiu de uma questão política incontornável: é possível ensinar educação midiática sem abordar o racismo algorítmico? A investigação permite responder, com precisão, que não. A omissão dessa dimensão nos currículos reproduz, em vez de desafiar, o racismo estrutural (Almeida, 2019), que organiza a sociedade brasileira e que, nas plataformas digitais, encontrou novos mecanismos de discriminação automatizada.

A partir dessa matriz interpretativa, a análise dos materiais do Curso de Aperfeiçoamento em Educação Midiática para a Promoção e Defesa dos Direitos Humanos e Diversidades (UFU, 2025) evidenciou contribuições pedagógicas relevantes e uma lacuna estrutural igualmente sobresalente. Os/As professores/as-autores/as produziram materiais rigorosos e politicamente situados, mas não avançaram na articulação entre plataformas digitais e racismo estrutural, um campo em que se produz parte significativa das violências simbólicas que atingem estudantes negros e negras no ambiente escolar contemporâneo. Nessa configuração, a questão norteadora é respondida ao se constatar que os currículos de educação midiática que ignoram o viés racial dos algoritmos naturalizam a supressão de vozes negras e dissidentes, além de privar esses estudantes da literacia crítica necessária para compreender os mecanismos de opressão algorítmica que incidem sobre suas vidas.

Por isso, a incorporação do debate sobre racismo algorítmico na formação docente não é um acréscimo opcional, mas, sim, uma exigência constitucional decorrente do princípio da igualdade material (substancial) e dos mandamentos da Política Nacional de Educação para as Relações Étnico-Raciais (Brasil, 2004). É certo que pesquisas futuras, especialmente as quantitativas, poderão ampliar o *corpus* documental para além do programa da UFU, incluindo materiais do Ministério da Educação e de secretarias estaduais, municipais e distritais, bem como dados etnográficos sobre a prática efetiva dos docentes formados.

Resta, de mais a mais, que uma educação midiática que não nomeia o racismo algorítmico não é midiática, mas cega a qualquer opção de cores. É uma educação cega à cor, em uma sociedade que mata pela cor e também é cúmplice do que finge não ver, não sentir, não se posicionar. Que os/as discentes que participaram do curso da promovido pela UFU voltem para suas escolas e realidades profissionais não apenas sabendo ler mídias, mas também sabendo que as mídias os/as leem e que, ao aprenderem juntos, (re)aprendem a reescrever os códigos para além da cor da pele.

Referências

ALMEIDA, S. L. de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

BENJAMIN, R. **Race after technology**: abolitionist tools for the new Jim code. Cambridge: Polity Press, 2019.

BÉVORT, E.; BELLONI, M. L. Mídia-educação: conceitos, história e perspectivas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 109, p. 1081-1102, set./dez. 2009. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/5pBFdjL4mWHnSM5jXySt9VF/. Acesso em: 14 mar. 2026.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Brasília, DF, 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 9 mar. 2026.

BRASIL. **Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010**. Institui o Estatuto da Igualdade Racial; altera as Leis nos 7.716, de 5 de janeiro de 1989, 9.029, de 13 de abril de

1995, 7.347, de 24 de julho de 1985, e 10.778, de 24 de novembro de 2003. Brasília, DF, 2010. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12288.htm. Acesso em: 6 mar. 2026.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 1, de 17 de junho de 2004**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações ÉtnicoRaciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf. Acesso em: 1 mar. 2026.

BRASIL. Secretaria de Comunicação Social da Presidência da República. **Estratégia Brasileira de Educação Midiática**. Brasília, DF: CGEM/SPDIGI/SECOM-PR, 2023a. Disponível em: https://www.gov.br/secom/pt-br/arquivos/2023_secom-spdigi_estrategia-brasileira-de-educacao-midiatica.pdf. Acesso em: 14 mar. 2026.

BRASIL. Secretaria de Comunicação Social da Presidência da República. **Portaria SECOM nº 1, de 19 de janeiro de 2023**. Cria o Departamento de Direitos na Rede e Educação Midiática e a Coordenadoria-Geral de Educação Midiática. Brasília, DF, 2023b. Disponível em: https://www.in.gov.br/web/dou/-/portaria-secom/pr-n-1-de-19-de-janeiro-de-2023-459239225. Acesso em: 15 mar. 2026.

BRASIL. Secretaria de Comunicação Social da Presidência da República. **Estratégia Brasileira de Educação midiática**. Brasília, DF: Secom, 2025a. Disponível em: https://www.gov.br/secom/pt-br/assuntos/educacao-midiatica. Acesso em: 13 mar. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB n.º 2, de 24 de março de 2025**. Institui as Diretrizes Operacionais Nacionais sobre o uso de dispositivos digitais em espaços escolares e integração curricular de educação digital e midiática. Brasília, DF: MEC, 2025b. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/2025/marco/rceb002_25.pdf. Acesso em: 10 mar. 2026.

BUCKINGHAM, D. **Manifesto pela educação midiática**. Tradução de José Ignacio Mendes. São Paulo: Edições Sesc São Paulo, 2023.

BUCKINGHAM, D. **Media education:** literacy, learning and contemporary culture. Cambridge: Polity Press, 2003.

CAMARGO, F. F.; FONSECA JUNIOR, A. C. P. da. Educação midiática e a diversidade sexual e de gênero (Texto Básico da Unidade 3). *In*: GOMES, G. C. et al. (org.). **Coletânea do Curso de Aperfeiçoamento em Educação Midiática para a Promoção e Defesa dos Direitos Humanos e Diversidades**. Uberlândia: PROEXC/UFU, 2025. Disponível em: https://ead.ufu.br/mod/resource/view.php?id=140843. Acesso em: 15 fev. 2026.

CARNEIRO, A. S. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser**. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005. Disponível em: https://repositorio.usp.br/item/001465832. Acesso em: 02 nov. 2025.

CARNEIRO, A. S. **Escritos de uma vida**. São Paulo: Jandaíra, 2019.

CRENSHAW, K. Demarginalizing the intersection of race and sex: a black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory and antiracist politics. **University of Chicago Legal Forum**, Chicago, n. 1, p. 139-167, 1989. Disponível em: http://chicagounbound.uchicago.edu/uclf/vol1989/iss1/8. Acesso em: 4 set. 2025.

EUBANKS, V. **Automating inequality**: how high-tech tools profile, police, and punish the poor. New York: St. Martin's Press, 2018.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 65. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

GERALDES, E. C. et al. O direito humano à comunicação e à informação: em busca do tempo perdido. *In:* SOUSA JUNIOR, J. G. de *et al.* (org.). **Introdução crítica ao direito à comunicação e à informação na perspectiva de O Direito Achado na Rua**. Brasília: FAC Livros, 2017. p. 20-30. Disponível em: https://doi.org/10.26512/9788593078064.c2. Acesso em: 2 mar. 2026.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2022.

GONZALEZ, L. **Por um feminismo afro-latino-americano**: ensaios, intervenções e diálogos. *In*: **Ensaios**. RIOS, F.; LIMA, M. (org.). Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

GRIZZLE, A. *et al.* **Media and information literate citizens**: think critically, click wisely! Media and information literacy curriculum for educators and learners. Paris: Unesco, 2021. Disponível em:

https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000377068. Acesso em: 14 mar. 2026.

hooks, b. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

MAIA, M. Fundamentos de Educação em Direitos Humanos e Diversidades: como essa discussão pode contribuir para a melhoria e desenvolvimento do ambiente escolar (Texto Básico da Unidade 1). *In:* GOMES, G. C. et al. (org.). **Coletânea do Curso de Aperfeiçoamento em Educação Midiática para a Promoção e Defesa dos Direitos Humanos e Diversidades**. Uberlândia: PROEXC/UFU, 2025. Disponível em: https://ead.ufu.br/mod/resource/view.php?id=140817. Acesso em: 10 mar. 2026.

MBEMBE, A. **Necropolítica**: biopoder, soberania, estado de exceção, política da morte. Tradução de Renata Santini. São Paulo: n-1 edições, 2018.

MOREIRA, A. J. **Letramento racial**: definições e propósitos. São Paulo: Contracorrente, 2024.

NOBLE, S. U. **Algoritmos da opressão**: como os mecanismos de busca reforçam o racismo. Tradução de Felipe Damorim. Santo André: Rua do Sabão, 2021.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Nova York: Organização das Nações Unidas, 1948. Disponível em: https://brasil.un.org/pt-br/91601-declaração-universal-dos-direitos-humanos. Acesso em: 10 dez. 2025.

ONU. **Transformando nosso mundo**: a Agenda 2030 para o desenvolvimento sustentável. Nova York: ONU, 2015. Disponível em: https://brasil.un.org/pt-br/91863-agenda-2030-para-o-desenvolvimento-sustentável. Acesso em: 10 fev. 2025.

O'NEIL, C. **Algoritmos de destruição em massa**: como o big data aumenta a desigualdade e ameaça a democracia. Tradução de Rafael Abraham. Santo André: Rua do Sabão, 2021.

BARRETO, C. P. de S. et al. **Proteção, provisão e participação de crianças e adolescentes**: a educação midiática na e a partir da escola. *In*: CURSO DE EDUCAÇÃO MIDIÁTICA PARA A PROMOÇÃO E DEFESA DOS DIREITOS HUMANOS E DIVERSIDADES. Uberlândia: PROEX/UFU, 2025. Disponível em:

https://ead.ufu.br/mod/resource/view.php?id=140856. Acesso em: 24 out. 2025.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. *In:* LANDER, E. (org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 107-130. Disponível em: https://libreria.clacso.org/publicacion.php?p=164&c=13. Acesso: 10 set. 2025.

SANTOS, B. de S. **Epistemologias do sul**. São Paulo: Cortez, 2020.

SILVA, T. **Racismo algorítmico**: inteligência artificial e discriminação nas redes digitais. São Paulo: Edições SESC, 2022.

UNESCO. **Reimaginar nossos futuros juntos**: um novo contrato social para a educação. Brasília, DF: Unesco, 2022. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381115. Acesso em: 10 out. 2025.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA (UFU). Pró-Reitoria de Extensão e Cultura. **Curso de aperfeiçoamento em educação midiática para a promoção e defesa dos direitos humanos e diversidades**. Uberlândia: UFU, 2025. Disponível em: https://ead.ufu.br/mod/page/view.php?id=144430. Acesso em: 10 mar. 2026.

WILSON, C. et al. **Alfabetização midiática e informacional**: currículo para formação de professores. Brasília: UNESCO; UFTM, 2013. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000220418. Acesso em: 14 mar. 2026.

Educação midiática e Design Thinking na formação docente para a promoção dos direitos humanos e das diversidades

Carlos Magno Pereira[1]

Resumo

Este artigo analisa os processos de ensino e aprendizagem desenvolvidos no curso de Pedagogia a partir da articulação entre educação midiática, Design Thinking e promoção dos direitos humanos e das diversidades. Parte-se da constatação de que a inserção das tecnologias digitais no ambiente escolar frequentemente ocorre de maneira instrumental, dissociada de reflexões críticas sobre desigualdades, ética e mediação pedagógica. A problemática que orienta o estudo consiste em compreender como o Design Thinking pode contribuir para qualificar a formação docente em uma perspectiva de educação midiática crítica, inclusiva e socialmente comprometida. O objetivo foi analisar os impactos formativos de uma prática pedagógica estruturada nas etapas de imersão, definição do problema, ideação colaborativa e prototipação conceitual, desenvolvida ao longo de um semestre letivo. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de natureza formativa, fundamentada em referenciais da pedagogia crítica, dos multiletramentos e das metodologias ativas, com análise de produções discentes e registros reflexivos. Os resultados evidenciam a ampliação da consciência crítica acerca do uso das mídias, o fortalecimento da empatia, o desenvolvimento do pensamento sistêmico e a incorporação de princípios ético-políticos na elaboração de propostas pedagógicas. Conclui-se que a integração entre Design Thinking e educação midiática potencializa práticas formativas orientadas pela dignidade humana, pela justiça social e pela valorização das diferenças, contribuindo para a consolidação de uma docência crítica na cultura digital contemporânea.

Palavras-chave: Educação Midiática. Design Thinking. Formação Docente. Direitos Humanos; Ensino e Aprendizagem.

Abstract

This article analyzes the teaching and learning processes developed in an undergraduate Pedagogy program through the articulation between Media Education, Design Thinking, and the promotion of Human Rights and Diversity. The

[1] Mestre em Desenvolvimento, Tecnologias e Sociedade pela Faculdade Una Pouso Alegre, Minas Gerais, Brasil. E-mail: carloscamape@gmail.com.

study is based on the assumption that the integration of digital technologies into school contexts often occurs in an instrumental manner, disconnected from critical reflections on inequality, ethics, and pedagogical mediation. The guiding question was how Design Thinking can contribute to enhancing teacher education from a critical, inclusive, and socially committed media education perspective. The objective was to examine the formative impacts of a pedagogical practice structured around the stages of immersion, problem definition, collaborative ideation, and conceptual prototyping, developed over one academic semester. This qualitative research, of a formative nature, draws on critical pedagogy, multiliteracies, and active learning methodologies, based on the analysis of students' productions and reflective records. The findings indicate an expansion of critical awareness regarding media use, strengthening of empathy, development of systemic thinking, and incorporation of ethical and political principles into pedagogical proposals. It is concluded that the integration of Design Thinking and Media Education enhances pedagogical practices guided by human dignity, social justice, and respect for diversity, contributing to the consolidation of critical teacher education in contemporary digital culture.

Keywords: Media Education. Design Thinking. Teacher Training. Human Rights; Teaching and Learning.

1 Introdução

A cultura digital transformou profundamente as formas de produzir conhecimento, estabelecer relações sociais e participar da vida pública. As tecnologias digitais não apenas ampliaram o acesso à informação, mas também reconfiguraram práticas comunicativas, dinâmicas de poder e processos de construção identitária. Nesse cenário, a escola deixa de ser o único espaço legitimador do saber e passa a disputar sentidos com múltiplas plataformas e linguagens midiáticas.

Entretanto, a incorporação das tecnologias digitais ao contexto educacional ainda ocorre de maneira desigual e, muitas vezes, instrumental. Persistem desafios relacionados à formação docente, às desigualdades de acesso, à exclusão digital e à ausência de mediação crítica no uso das mídias. Conforme a perspectiva da educação midiática, não basta inserir dispositivos tecnológicos na sala de aula; é necessário desenvolver competências críticas que permitam compreender as mídias como espaços de produção simbólica, disputa ideológica e construção de narrativas sociais.

Inspirada na pedagogia crítica, a educação midiática articula-se à promoção dos direitos humanos ao defender o uso ético, responsável e emancipatório das tecnologias. Nessa perspectiva, formar para a cultura digital significa também formar para a cidadania, para o reconhecimento das diversidades e para o enfrentamento das desigualdades estruturais que atravessam o ambiente escolar.

A formação docente assume, portanto, papel estratégico. O/A professor/a não é apenas usuário/a de ferramentas digitais, mas mediador/a cultural e agente formador/a de consciências críticas. Como destaca Freire (1987), educar implica promover autonomia e reflexão sobre a realidade. Transposta para o contexto digital, essa premissa exige que o/a educador/a seja capaz de problematizar discursos midiáticos, orientar práticas inclusivas e promover justiça social por meio do uso das tecnologias.

Nesse contexto, o Design Thinking apresenta-se como abordagem metodológica capaz de contribuir para a qualificação dos processos de ensino e aprendizagem. Ao priorizar empatia, colaboração e prototipação, essa perspectiva desloca o foco da ferramenta para o sujeito, incentivando a construção de soluções pedagógicas contextualizadas e socialmente responsáveis.

Diante disso, a questão que orienta este estudo é: como o Design Thinking pode contribuir para qualificar os processos de ensino e aprendizagem na formação docente em educação midiática, articulando-os à promoção dos direitos humanos e das diversidades?

O objetivo é analisar os impactos formativos de uma prática pedagógica desenvolvida no curso de Pedagogia, fundamentada no Design Thinking, examinando suas contribuições para o desenvolvimento de competências críticas, éticas e inclusivas. A relevância do estudo reside na necessidade de fortalecer práticas pedagógicas comprometidas com a dignidade humana, com o enfrentamento das desigualdades e com a consolidação de uma cultura de direitos no ambiente escolar contemporâneo.

A justificativa do estudo fundamenta-se na necessidade de fortalecer práticas pedagógicas comprometidas com o uso crítico e responsável das mídias, especialmente em um contexto marcado por desigualdades digitais, discursos de ódio e exclusão social. Ao integrar inovação pedagógica e promoção dos direitos humanos, a pesquisa busca contribuir para a consolidação de uma cultura

educacional orientada pela equidade, pelo respeito às diferenças e pela formação cidadã na era digital.

2 Fundamentação teórica

2.1 Educação midiática e formação para os direitos humanos

A educação midiática fundamenta-se na compreensão das mídias como instâncias centrais de produção cultural e disputa de significados. Conforme Hall (1997), os processos comunicacionais não são meros veículos neutros de transmissão de informação, mas espaços nos quais se constroem representações que moldam identidades, legitimam discursos e organizam relações de poder. As mídias, nesse sentido, participam ativamente da produção social da realidade, influenciando modos de perceber, interpretar e agir no mundo.

No debate sobre inclusão digital, Almeida *et al*. (2025) destacam que o uso das tecnologias no ambiente escolar produz efeitos ambivalentes: quando mediado intencionalmente, amplia o engajamento, a personalização e a acessibilidade; quando desregulado, favorece a dispersão e a ansiedade. As autoras enfatizam que a integração equilibrada das tecnologias requer planejamento pedagógico, formação docente específica e definição clara de objetivos educacionais, especialmente no que se refere ao uso de recursos assistivos voltados à equidade.

A pedagogia freireana oferece base epistemológica para essa abordagem ao defender a educação como prática de liberdade e processo de conscientização (Freire, 1987). Transposta para o contexto digital, essa concepção implica formar sujeitos capazes de ler criticamente o mundo midiático, identificar relações de opressão e atuar de maneira transformadora. A leitura crítica das mídias, nesse sentido, constitui extensão da leitura do mundo proposta por Freire, exigindo a análise das narrativas dominantes, das assimetrias de poder e dos processos de silenciamento.

A articulação com os direitos humanos amplia essa reflexão ao situar a educação midiática no campo da justiça social e da promoção da dignidade humana. Garantir acesso às tecnologias é condição necessária, mas não suficiente. É preciso assegurar condições pedagógicas que promovam equidade digital, valorização das diferenças e enfrentamento de discursos discriminatórios frequentemente reproduzidos nos ambientes virtuais.

Nesse contexto, os multiletramentos, conforme proposto por Rojo (2012), tornam-se fundamentais, pois reconhecem a multiplicidade de linguagens, culturas e modos de expressão que caracterizam a contemporaneidade, ampliando a noção tradicional de letramento para abarcar práticas híbridas e multimodais. Conforme Freire (1987, p. 80), "a educação verdadeira não pode ser aquela que domestica, mas aquela que problematiza. É na problematização da realidade que os homens se reconhecem como seres históricos, capazes de intervir no mundo e transformá-lo.

Assim, a formação docente deve integrar dimensões técnicas, críticas e ético-políticas, preparando o/a professor/a para atuar como mediador/a cultural em uma ecologia midiática complexa. Mais do que dominar ferramentas digitais, trata-se de desenvolver competências para problematizar discursos, orientar práticas inclusivas e fomentar a participação democrática no ambiente escolar.

2.2 Design Thinking e educação midiática: convergências para uma formação crítica

Se a educação midiática parte da compreensão das mídias como instâncias de produção cultural e disputa simbólica, o desafio formativo consiste em desenvolver práticas pedagógicas capazes de problematizar essa realidade e intervir nela de modo ético e transformador. Nesse sentido, não basta reconhecer a dimensão política das mídias; é necessário estruturar metodologias que possibilitem aos/às futuros/as docentes agir sobre contextos complexos marcados por desigualdades digitais, exclusão informacional e multiplicidade de linguagens.

É nesse ponto que o Design Thinking se apresenta como abordagem convergente com os princípios da educação midiática. Conforme argumenta Brown (2010), a inovação não se restringe à introdução de novos dispositivos, mas refere-se à geração de valor significativo na vida das pessoas, articulando viabilidade técnica, sustentabilidade e desejabilidade social.

No campo educacional, essa concepção amplia a discussão sobre o uso das tecnologias digitais. Se as mídias são atravessadas por relações de poder, como apontado anteriormente, a formação docente precisa incorporar metodologias que favoreçam a análise contextual, o reenquadramento de problemas e a construção colaborativa de soluções pedagógicas. Vianna *et al.* (2018) destacam que o Design Thinking estrutura-se em etapas interdependentes – imersão,

definição, ideação e prototipação – que permitem compreender o problema em profundidade antes de propor intervenções. Trata-se de um processo iterativo, no qual a redefinição constante do problema é parte constitutiva da aprendizagem.

A experiência desenvolvida aproxima-se das proposições de Camargo e Daros (2018), ao evidenciar que metodologias ativas estruturadas favorecem a aprendizagem contextualizada e o desenvolvimento de competências complexas. De modo convergente, os achados dialogam com Fernandes *et al*. (2025), ao indicar que a integração planejada de elementos digitais pode mitigar a dispersão e ressignificar o uso das mídias na escola.

Essa lógica processual aproxima-se da perspectiva freireana de educação problematizadora, pois parte da realidade concreta para, a partir dela, construir conhecimento e ação transformadora. A empatia, elemento central do Design Thinking, assume aqui dimensão ética e política: compreender o outro significa reconhecer contextos de vulnerabilidade, assimetrias de acesso e diferenças culturais que atravessam a experiência educativa.

Stickdorn e Schneider (2014), ao discutirem o design de serviços, ressaltam a importância da prototipação como estratégia de aprendizagem e validação. Para os autores, prototipar significa tornar as ideias tangíveis para que possam ser exploradas, testadas e aprimoradas antes de sua implementação definitiva, reduzindo riscos e ampliando a qualidade das soluções propostas (Stickdorn; Schneider, 2014, p. 126).

No contexto da formação docente em educação midiática, essa abordagem permite experimentar propostas pedagógicas voltadas ao uso crítico das mídias, avaliando seus impactos antes de consolidá-las como práticas permanentes. A prototipação, portanto, não se limita à dimensão técnica, mas configura-se como estratégia reflexiva que articula teoria e prática.

Assim, a integração entre educação midiática e Design Thinking não representa mera adoção metodológica, mas convergência epistemológica. Ambas as perspectivas defendem a centralidade do sujeito, a problematização da realidade e a construção colaborativa de soluções socialmente responsáveis. Ao articular análise crítica das mídias e competência projetual, cria-se um horizonte formativo capaz de preparar docentes para atuar em uma ecologia digital complexa, orientando práticas pedagógicas comprometidas com a dignidade humana, a justiça social e a valorização das diversidades.

2.3 Ensino e aprendizagem como processo colaborativo: fundamentos epistemológicos

A compreensão do ensino e da aprendizagem como processos colaborativos encontra respaldo em distintas matrizes teóricas que deslocam o conhecimento da esfera individual para o campo das interações socioculturais. Nessa perspectiva, aprender não se restringe à assimilação de conteúdos previamente estruturados, mas configura-se como prática social situada, construída na interlocução entre sujeitos, contextos e instrumentos culturais.

A pedagogia freireana constitui um dos pilares dessa concepção ao criticar o modelo transmissivo e defender a educação como prática dialógica e problematizadora. Para Freire (1987), o conhecimento emerge da relação entre sujeitos que interrogam a realidade, e não da mera transferência de informações. Essa compreensão implica reconhecer o/a estudante como sujeito epistêmico, capaz de interpretar o mundo e intervir nele. No contexto da cultura digital, tal perspectiva adquire centralidade, uma vez que a produção de sentidos ocorre de forma descentralizada e multimodal, exigindo competências críticas e participativas.

A teoria sociocultural amplia essa discussão ao situar o desenvolvimento cognitivo como processo mediado socialmente. A aprendizagem antecede e impulsiona o desenvolvimento, ocorrendo inicialmente no plano interpsicológico para, posteriormente, internalizar-se no plano intrapsicológico. A noção de zona de desenvolvimento proximal evidencia que o conhecimento é potencializado nas interações colaborativas, especialmente quando mediadas por instrumentos culturais — entre eles, as tecnologias digitais. Sob essa ótica, o Design Thinking pode ser compreendido como dispositivo mediador que estrutura interações colaborativas orientadas à resolução de problemas complexos.

A dimensão reflexiva desse processo encontra fundamento na epistemologia da prática de Schön (1992), que destaca a importância da reflexão-na-ação e da reflexão-sobre-a-ação no desenvolvimento profissional. Ao experimentar, testar e reformular propostas pedagógicas, os/as estudantes exercitam um pensamento projetual reflexivo, que ultrapassa a aplicação mecânica de métodos e favorece a construção de julgamento crítico.

Nesse contexto, a integração entre Design Thinking e metodologias ativas não constitui apenas uma escolha didática, mas um posicionamento epistemológico.

Ao envolver os/as estudantes na identificação de problemas reais, na análise contextual e na construção coletiva de soluções, promove-se uma aprendizagem significativa, situada e crítica. A centralidade da colaboração, da empatia e da experimentação aproxima-se das bases construtivistas e socioculturais, consolidando uma concepção de ensino que reconhece a complexidade dos fenômenos educacionais.

No âmbito da formação docente em educação midiática, essa abordagem assume relevância ampliada. Se as mídias operam como dispositivos de produção cultural e disputa simbólica, a aprendizagem colaborativa torna-se condição para o desenvolvimento de competências analíticas e ético-políticas necessárias à mediação pedagógica na cultura digital. O/A professor/a em formação não apenas compreende teoricamente a criticidade midiática, mas vivencia práticas que articulam problematização, diálogo e intervenção.

Assim, elevar o ensino e a aprendizagem ao estatuto de processos colaborativos significa reconhecer que o conhecimento emerge da interação social, da reflexão crítica e da participação ativa em contextos culturalmente situados. Ao articular fundamentos freireanos, socioculturais e reflexivos com o Design Thinking, consolida-se uma perspectiva formativa capaz de responder aos desafios contemporâneos da Educação Midiática e da promoção dos Direitos Humanos.

3 Metodologia

O presente estudo insere-se no campo da pesquisa qualitativa em educação, assumindo natureza formativa e interpretativa. A opção por essa abordagem fundamenta-se na compreensão de que os processos de ensino e aprendizagem constituem fenômenos complexos, situados e atravessados por dimensões socioculturais que não podem ser reduzidas a variáveis mensuráveis. Conforme Bogdan e Biklen (1994), a pesquisa qualitativa privilegia o significado atribuído pelos sujeitos às suas experiências, valorizando o contexto, a descrição densa e a interpretação reflexiva dos dados. Tal perspectiva mostrou-se adequada ao objetivo de compreender os impactos formativos de uma prática pedagógica fundamentada no Design Thinking.

Do ponto de vista epistemológico, o estudo aproxima-se da abordagem compreensiva, entendendo que a realidade educativa é construída socialmente e deve ser analisada em sua dimensão processual. Minayo (2014) destaca que a pesquisa qualitativa busca interpretar os fenômenos sociais a partir da lógica

interna dos sujeitos e de suas práticas, privilegiando a análise das interações, dos discursos e das produções simbólicas. Nesse sentido, a investigação não se orientou pela verificação de hipóteses previamente estabelecidas, mas pela construção interpretativa de sentidos emergentes ao longo do processo formativo.

3.1 Contexto e participantes

A pesquisa foi desenvolvida no curso de Pedagogia, em disciplina voltada às tecnologias educacionais e à educação midiática, ao longo de um semestre letivo. Participaram estudantes organizados/as em grupos colaborativos, responsáveis pela elaboração de propostas pedagógicas fundamentadas no Design Thinking e articuladas à promoção dos direitos humanos e das diversidades. O ambiente formativo constituiu-se como espaço de experimentação metodológica e reflexão crítica, permitindo a observação dos processos de ensino e aprendizagem em tempo real.

3.2 Desenho da prática pedagógica

A intervenção pedagógica foi estruturada em quatro etapas interdependentes, alinhadas à lógica iterativa do Design Thinking: (1) **Imersão e diagnóstico** – levantamento analítico do contexto escolar e identificação de desafios relacionados ao uso das mídias, às desigualdades digitais e às práticas pedagógicas vigentes; (2) **Definição do problema pedagógico** – reenquadramento das questões identificadas, formulando problemas estruturados e situados; (3); **Ideação colaborativa** – geração de alternativas pedagógicas fundamentadas em princípios de inclusão, multiletramentos e justiça social; (4) **Prototipação conceitual** – elaboração de propostas estruturadas, com descrição de objetivos, estratégias, recursos e critérios de avaliação.

Esse desenho metodológico permitiu articular experimentação prática e reflexão teórica, em consonância com a perspectiva da pesquisa formativa, que compreende a prática pedagógica como campo de produção de conhecimento.

3.3 Produção e análise dos dados

Os dados foram constituídos por: relatórios escritos produzidos pelos grupos; registros reflexivos individuais; mapas conceituais e esquemas de prototipação; e projetos pedagógicos finais.

A análise adotou caráter interpretativo e categorial, inspirada na análise temática proposta por Minayo (2014). O procedimento envolveu: (a) leitura flutuante do material; (b) identificação de unidades de significado; (c) construção de categorias analíticas; e (d) interpretação à luz do referencial teórico adotado.

As categorias emergentes organizaram-se em torno de quatro eixos principais: (1) Desenvolvimento da consciência crítica sobre a cultura digital; (2) Capacidade de problematização e reenquadramento de desafios; (3) Colaboração e construção coletiva do conhecimento; (4) Incorporação de princípios éticos e de direitos humanos nas propostas pedagógicas.

A validade interpretativa foi buscada por meio da triangulação entre diferentes fontes de dados (relatórios, registros reflexivos e projetos), bem como pela coerência entre as categorias emergentes e a fundamentação teórica. Tal procedimento atende à recomendação de Bogdan e Biklen (1994) quanto à consistência interna da análise qualitativa.

Ao privilegiar a dimensão processual da experiência formativa, a metodologia adotada permitiu compreender não apenas os produtos elaborados pelos/as estudantes, mas, sobretudo, os movimentos cognitivos, colaborativos e ético-políticos desencadeados ao longo da prática pedagógica. Assim, a pesquisa buscou evidenciar o potencial do Design Thinking como estratégia formativa no campo da educação midiática, articulando análise crítica, experimentação metodológica e compromisso com a promoção dos direitos humanos.

4 Resultados e Discussão

Os resultados da prática formativa materializaram-se na elaboração de protótipos pedagógicos estruturados, desenvolvidos por estudantes organizados/as em quatro grupos. Tais produtos configuraram-se como artefatos educacionais formalizados em documentos técnicos, contendo fundamentação teórica, definição de público-alvo, objetivos de aprendizagem, descrição metodológica detalhada, recursos didáticos, estratégias avaliativas e simulação de aplicação.

Importa destacar que os produtos assumiram caráter de prototipação formativa, não tendo sido implementados diretamente em turmas da Educação Básica. A análise concentrou-se na coerência entre fundamentação, estrutura metodológica e materialização pedagógica das propostas. De modo geral, os resultados evidenciam um deslocamento progressivo da compreensão instrumental da

tecnologia para uma perspectiva crítica, inclusiva e contextualizada, em consonância com os fundamentos da educação midiática e da pedagogia crítica. Na Figura 1, é possível visualizar os resultados.

Figura 1 – Resultados de desenvolvimento projetual para educação

Fonte: Desenvolvimento pelos estudantes do curso de Pedagogia (2025).

O projeto **"Onde Está o Coelho?"** foi concebido para a etapa de desenvolvimento da aprendizagem leitora no Ensino Fundamental I, especialmente no momento de consolidação da leitura interpretativa. O produto consistiu em um jogo investigativo composto por 52 cartas organizadas por categorias narrativas, integradas a QR Codes com conteúdo multimídia. A atividade foi planejada para ocorrer após a leitura inicial da obra literária, funcionando como estratégia de aprofundamento interpretativo e consolidação da compreensão textual. A proposta buscou desenvolver inferência, atenção sustentada, cooperação e leitura crítica, articulando suporte físico e mídia digital como recursos de ampliação semântica.

A proposta **"Mãos que Falam"** foi projetada para a etapa de introdução e sistematização do alfabeto em Libras, aplicável aos anos iniciais do Ensino Fundamental I, especialmente em contextos inclusivos. O produto incluiu cartas

ilustradas com sinais da Libras, QR Codes direcionando para vídeos demonstrativos e um roteiro metodológico estruturado. A atividade foi pensada para momentos de alfabetização inicial ou ampliação do repertório comunicativo, contribuindo para o desenvolvimento da consciência linguística, da empatia e da valorização da diversidade. A tecnologia foi utilizada como suporte visual e audiovisual complementar, favorecendo acessibilidade e equidade.

A terceira proposta, denominada **PED CAST**, voltada à formação docente, foi concebida para a etapa de formação continuada e atualização profissional, direcionada a professores/as em exercício ou em formação inicial. O produto consistiu em um *podcast* estruturado com roteiro autoral sobre o uso crítico da Inteligência Artificial na educação. A proposta foi planejada como recurso de sensibilização e orientação prática, atuando na etapa de ampliação do repertório tecnológico e de reflexão ética sobre a inovação. O objetivo foi fortalecer a autonomia profissional e reduzir a percepção de ameaça associada às tecnologias emergentes.

Por fim, o projeto centrado em direitos humanos e inclusão escolar foi planejado para a etapa de problematização e análise crítica no Ensino Fundamental I. O grupo desenvolveu uma maquete conceitual com uso de impressão 3D, representando um ambiente escolar com barreiras arquitetônicas e alternativas inclusivas. O protótipo foi concebido para um momento inicial de sensibilização e debate, permitindo a visualização concreta de desigualdades estruturais. A atividade pretendeu desenvolver pensamento sistêmico, consciência cidadã e capacidade de análise espacial crítica, utilizando a tecnologia como instrumento de materialização reflexiva.

A metodologia do Design Thinking mostrou-se determinante para essa consolidação, especialmente nas etapas de imersão e prototipação, que exigiram dos/as estudantes articulação entre diagnóstico contextual, fundamentação crítica e construção material de soluções. A utilização da impressão 3D, em particular, ampliou a compreensão sobre a tecnologia como cultura material e recurso de acessibilidade, deslocando o foco exclusivo das telas para uma abordagem mais abrangente de inovação pedagógica.

Assim, os resultados indicam que a prática formativa favoreceu o desenvolvimento da consciência crítica sobre as mídias, do pensamento sistêmico, da responsabilidade social e da competência projetual. Mais do que produzir objetos

pedagógicos, os/as estudantes demonstraram capacidade de integrar teoria, ética e experimentação metodológica na construção de propostas educacionais coerentes com os princípios da dignidade humana e da justiça social.

5 Considerações finais

O ensino de tecnologia na educação tem sido frequentemente associado à incorporação de dispositivos digitais e plataformas virtuais ao ambiente escolar. No entanto, essa perspectiva instrumental revela-se insuficiente diante da complexidade da cultura digital contemporânea. Ensinar tecnologia não se limita à aprendizagem de ferramentas, mas envolve a compreensão crítica dos processos sociotécnicos que estruturam a produção, a circulação e o consumo de informações.

A cultura digital configura-se como um ecossistema de interações mediadas por algoritmos, redes sociais, inteligência artificial e fluxos informacionais acelerados. Nesse contexto, a escola enfrenta o desafio de formar sujeitos capazes de interpretar criticamente conteúdos, reconhecer manipulações discursivas e atuar de maneira ética na esfera pública digital. O ensino de tecnologia, portanto, deve articular dimensões técnica, cognitiva e ético-política.

Sob a perspectiva da educação midiática, as tecnologias são compreendidas como práticas culturais e dispositivos de poder. Assim, o ensino de tecnologia precisa contemplar a análise das condições de produção das mídias, dos interesses econômicos envolvidos e das desigualdades que atravessam o acesso e a participação digital. Essa abordagem desloca o foco da mera competência operacional para o desenvolvimento de letramentos críticos e multiletramentos, ampliando a noção tradicional de alfabetização.

No âmbito da formação docente, essa reconfiguração é particularmente relevante. O/A professor/a não pode ser concebido/a apenas como executor/a de recursos tecnológicos previamente estruturados, mas como mediador/a capaz de selecionar, problematizar e contextualizar o uso das tecnologias. Tal mediação exige competências projetuais, reflexivas e críticas, que permitam integrar inovação pedagógica e compromisso social.

A articulação com o Design Thinking amplia essa discussão ao oferecer uma estrutura metodológica centrada no humano, favorecendo o planejamento de experiências de aprendizagem contextualizadas. Ao priorizar empatia, escuta ativa

e prototipação, essa abordagem contribui para que o ensino de tecnologia esteja orientado pelas necessidades reais dos/as estudantes e pelos princípios da inclusão e da justiça social. Não se trata de ensinar tecnologia como fim em si mesma, mas como meio para promover participação democrática e construção colaborativa do conhecimento.

Além disso, o ensino de tecnologia precisa considerar as desigualdades digitais estruturais, que envolvem não apenas acesso a dispositivos, mas também qualidade de conexão, repertório cultural e capital simbólico. Nesse sentido, integrar os direitos humanos ao debate significa reconhecer que a inclusão digital é dimensão da inclusão social e educacional. A formação tecnológica, portanto, deve contribuir para reduzir assimetrias e ampliar oportunidades de participação.

Assim, compreender o ensino de tecnologia na educação em perspectiva crítica implica superar a lógica da inovação superficial e assumir compromisso com a formação integral do sujeito. Ao articular educação midiática, Design Thinking e fundamentos da pedagogia crítica, consolida-se uma proposta formativa capaz de responder aos desafios da cultura digital contemporânea, promovendo práticas pedagógicas orientadas pela equidade, pelo diálogo e pela dignidade humana.

Referências

ALMEIDA, *et al*. **Tecnologias digitais na educação**: telas, acesso e inclusão. 2025. Trabalho acadêmico apresentado na ExpoUna 2025/2.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BROWN, T. **Design Thinking**: uma metodologia poderosa para decretar o fim das velhas ideias. Rio de Janeiro: Elsevier, 2010.

CAMARGO, F.; DAROS, T. **A sala de aula inovadora**: estratégias pedagógicas para fomentar o aprendizado ativo. Porto Alegre: Penso, 2018.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

HALL, S. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 15-46, jul./dez. 1997.

ROJO, R. (org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SCHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 1992.

STICKDORN, M.; SCHNEIDER, J. (org.). **Isto é Design Thinking de serviços**: fundamentos, ferramentas e casos. Porto Alegre: Bookman, 2014.

VIANNA, M. *et al*. **Design Thinking**: inovação em negócios. Rio de Janeiro: MJV Press, 2018.

Para além da escavação: educomunicação e educação patrimonial na valorização do patrimônio arqueológico no projeto Cambimbe

Cláudio Henrique Pessoa Brandão[1]

Resumo

Este estudo analisa as atividades educativas desenvolvidas no âmbito do Projeto de Salvamento Arqueológico Cambimbe, situando-as na interface entre a Educação Patrimonial e a Educação Midiática. O trabalho parte do contexto normativo brasileiro, que exige Programas Integrados de Educação Patrimonial em licenciamentos ambientais, e da concepção contemporânea do patrimônio como bem cultural coletivo, cuja salvaguarda demanda processos dialógicos e participativos. O problema de pesquisa questiona como as práticas educativas do projeto dialogam com os princípios da educomunicação na valorização do patrimônio arqueológico. Os objetivos são: analisar as estratégias educativas à luz da educação patrimonial crítica; identificar elementos da educomunicação em sua execução; e propor aprimoramentos baseados na integração entre esses campos. A metodologia consiste em um estudo de caso qualitativo, com análise temática de conteúdo do relatório final do projeto, operacionalizada por categorias como estratégias comunicacionais, uso de recursos midiáticos e participação comunitária. Os resultados evidenciam ações significativas, como a oficina de memória com pessoas idosas e a criação de uma História em Quadrinhos e de um videoclipe que incorporam a narrativa e o termo local "Cambimba". A análise demonstra que o projeto adotou uma abordagem sensível à diversidade cultural e utilizou as mídias de forma ética e mediadora (educação "com" as mídias), validando saberes locais. Contudo, identificou-se uma limitação no aprofundamento da diversidade histórica do sítio e no estímulo ao protagonismo comunitário na produção crítica de mídias (educação "pelas" mídias). A principal contribuição do artigo é demonstrar a potência e os desafios da convergência entre educação patrimonial e educação midiática, reforçando seu papel crucial na promoção dos direitos humanos, da justiça social e da valorização das diversidades, ao viabilizar que comunidades se reconheçam como autoras e guardiãs de sua própria história por meio de múltiplas linguagens.

[1] Mestre em Educação Tecnológica pelo Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Brasil; Analista Ambiental na Arcadis, Brasil. E-mail: claudiohpb@protonmail.com.

Palavras-chave: Educação Patrimonial. Educação Midiática. Educomunicação. Patrimônio arqueológico. Direitos Humanos.

Abstract

This study analyzes the educational activities developed within the Cambimbe Archaeological Salvage Project, situating them at the interface between Heritage Education and Media Education. The work is grounded in the Brazilian regulatory context, which mandates Integrated Heritage Education Programs in environmental licensing processes, and in the contemporary conception of heritage as a collective cultural asset, whose safeguarding requires dialogical and participatory processes. The research problem examines how the project's educational practices engage with the principles of educommunication in promoting the appreciation of archaeological heritage. The objectives are to analyze the educational strategies in light of critical heritage education; identify elements of educommunication in their implementation; and propose improvements based on the integration between these fields. The methodology consists of a qualitative case study, with thematic content analysis of the project's final report, operationalized through categories such as communication strategies, use of media resources, and community participation. The results highlight significant actions, such as the memory workshop with older community members and the creation of a comic book and a music video that incorporate the local narrative and the term "Cambimba". The analysis demonstrates that the project adopted an approach sensitive to cultural diversity and used media in an ethical and mediating way (education "with" media), validating local knowledge. However, a limitation was identified regarding the in-depth exploration of the site's historical diversity and the promotion of community protagonism in critical media production (education "through" media). The article's main contribution is to demonstrate the potential and challenges of the convergence between heritage education and media education, reinforcing its crucial role in promoting human rights, social justice, and the appreciation of diversity by enabling communities to recognize themselves as authors and guardians of their own history through multiple languages.

Keywords: Heritage Education. Media Literacy. Educommunication. Archaeological heritage. Human Rights.

1 Introdução

O patrimônio cultural arqueológico constitui um elemento fundamental para a compreensão da trajetória histórica e da diversidade cultural de uma sociedade. No Brasil, a proteção e a valorização desse patrimônio são normatizadas pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN), que, por meio de instrumentos como a Instrução Normativa nº 1/2015, que estabelece a obrigatoriedade de Programas Integrados de Educação Patrimonial (PIEP) como parte integrante e condicionante de projetos de salvamento arqueológico no âmbito dos licenciamentos ambientais. Essa exigência reflete uma evolução conceitual significativa no campo da preservação, que passa a compreender a educação não como mera divulgação, mas como um "processo dialógico, transversal e contínuo de construção coletiva de conhecimento, valorização e apropriação social dos bens culturais" (IPHAN, 2016).

É nesse contexto legal e educacional que se insere o Projeto de Salvamento Arqueológico Cambimbe, cujas atividades educativas desenvolvidas configuram-se como objeto central de análise deste estudo. A Educação Patrimonial, conforme consolidada nas diretrizes atuais do IPHAN, define-se como um conjunto de "processos educativos formais e não formais que têm como foco o Patrimônio Cultural, apropriado socialmente como recurso para a compreensão sócio-histórica das referências culturais em todas as suas manifestações" (IPHAN, 2016). Superando abordagens tradicionais e conservadoras que privilegiavam a transmissão unilateral de informações, essa concepção contemporânea prima pela participação ativa das comunidades, legitimando seus saberes, memórias e significados e posicionando-as como sujeitos históricos no processo de reconhecimento e salvaguarda de seu patrimônio (Demarchi, 2016).

Essa prática educativa encontra um campo fértil e potente de interseção com a Educação Midiática. Esta última, conforme delineado na Estratégia Brasileira de Educação Midiática (2023) e discutido ao longo do Curso de Aperfeiçoamento em Educação Midiática para a Promoção e Defesa dos Direitos Humanos e Diversidades, transcende a dimensão técnica do uso de ferramentas. Ela se consolida como uma prática pedagógica crítica e reflexiva, comprometida com a leitura e a produção ética de conteúdos midiáticos, visando à promoção da cidadania, dos direitos humanos e à valorização das diversidades. Nesse sentido, a educomunicação, campo que articula comunicação e educação, oferece um quadro teórico-metodológico fundamental para pensar e implementar ações de

educação patrimonial que utilizem as mídias não apenas como suporte de difusão, mas como linguagem, espaço de diálogo, participação e construção de narrativas próprias pelas comunidades sobre seu patrimônio.

Partindo dessa convergência teórica e prática, este artigo propõe-se a investigar o seguinte problema de pesquisa: como as atividades educativas do Projeto de Salvamento Arqueológico Cambimbe, enquanto prática de educação patrimonial contemporânea, dialogam com os princípios e metodologias da educação midiática e da educomunicação na valorização do patrimônio arqueológico? A investigação é guiada pelos seguintes objetivos específicos: (1) analisar os materiais e as estratégias educativas desenvolvidos no projeto à luz dos referenciais da educação patrimonial crítica e participativa; (2) identificar elementos, práticas e potencialidades da educomunicação em sua execução; e (3) propor aprimoramentos e perspectivas futuras baseados na integração sólida entre os fundamentos de uma educação midiática crítica e as premissas da educação patrimonial como processo de empoderamento social.

A justificativa para este estudo reside em sua dupla e articulada contribuição. No plano das políticas públicas de patrimônio e licenciamento ambiental, analisa a concretização das diretrizes do IPHAN em um caso real, avaliando seu potencial formativo e seu papel na efetivação de uma gestão participativa do patrimônio cultural. No âmbito educacional e teórico mais amplo, busca ampliar e qualificar o diálogo necessário entre os campos da educação patrimonial e da educação midiática, demonstrando como esta pode oferecer instrumentos poderosos para qualificar processos de valorização cultural, enfrentamento de estereótipos, produção de contranarrativas e promoção do direito à memória e à diversidade. Ao articular essas discussões com os eixos centrais do curso, como o uso crítico e criativo das mídias, a justiça social e o respeito às diversidades, este trabalho visa contribuir para a consolidação de práticas educativas transformadoras que, por meio das mídias e do patrimônio, fortaleçam a dignidade humana, a identidade cultural e os direitos coletivos.

2 Fundamentação teórica

2.1 Educação Patrimonial no contexto arqueológico

O patrimônio arqueológico constitui-se como uma categoria específica e fundamental do patrimônio cultural brasileiro. Sua definição legal, estabelecida pela Lei nº 3.924/1961, compreende todos os vestígios, bens e outros indícios da

existência humana em tempos pretéritos, abrangendo desde os grandes sítios estruturantes até os fragmentos materiais dispersos na paisagem. Contudo, para além de sua definição jurídica, é imperioso compreendê-lo conceitualmente como um bem cultural de natureza coletiva e pública. Essa natureza decorre de sua intrínseca vinculação ao território e à memória longa das sociedades, transcendendo a propriedade individual para se firmar como uma herança comum que narra, de forma material, os processos de ocupação, adaptação, transformação e conflito que moldaram o país.

O material cerâmico, o lítico, os vestígios zooarqueológicos e as estruturas de habitação não são meros objetos antigos; são textos materiais, portadores de informações únicas e insubstituíveis sobre modos de vida, tecnologias, relações sociais e visões de mundo de populações que, em muitos casos, não deixaram registros escritos. Como bem cultural coletivo, sua significância não reside apenas em seu valor científico-acadêmico, mas em seu potencial para alimentar a reflexão crítica sobre a identidade nacional, revelando a pluralidade e a profundidade temporal da formação social brasileira.

Nesse sentido, a Educação Patrimonial emerge não como uma atividade de divulgação pontual ou uma etapa complementar de um licenciamento, mas como um processo educativo contínuo, dialógico e emancipatório voltado para a construção social do valor do patrimônio. Inspirada pelos princípios da Museologia Social e da Pedagogia Crítica, a Educação Patrimonial no contexto arqueológico visa estabelecer pontes significativas entre o conhecimento técnico-científico produzido pela pesquisa e os saberes, memórias e interesses das comunidades contemporâneas que compartilham o mesmo território. Seu objetivo último não é simplesmente informar sobre a existência de um sítio arqueológico, mas fomentar um processo de construção de identidade e memória coletiva que incorpore as camadas profundas do passado reveladas pela arqueologia.

Esse processo opera em duas vias principais. Primeiro, possibilita que as comunidades se reconheçam como partícipes e herdeiras de uma história de longa duração, muitas vezes anterior à própria formação do Estado nacional, fortalecendo os vínculos de pertencimento e o sentimento de continuidade. Segundo, ao apresentar a diversidade cultural do passado, como a presença de populações indígenas ancestrais, quilombolas ou de diversos grupos migrantes, por exemplo, a Educação Patrimonial desafia narrativas históricas homogêneas e estereotipadas, promovendo o respeito à diversidade e contribuindo para uma

sociedade mais inclusiva. Ela transforma o patrimônio arqueológico de objeto de estudo estritamente acadêmico em um recurso dinâmico para a reflexão sobre o presente e a projeção do futuro, estimulando a curiosidade, o pensamento crítico e a noção de corresponsabilidade por sua proteção. Nessa perspectiva, educar para o patrimônio é criar espaços de diálogo nos quais os significados do passado são constantemente negociados e reapropriados de maneira viva e significativa no cotidiano.

O IPHAN, autarquia federal criada em 1937, desempenha um papel central e duplo nesse cenário: a salvaguarda e a educação patrimonial. Como principal órgão de tutela do patrimônio cultural brasileiro, sua atuação na esfera arqueológica é regida por um robusto marco normativo e orientada por diretrizes técnicas. A salvaguarda, nesse contexto, compreende um conjunto integrado de ações que vão desde a fiscalização e o licenciamento de atividades com potencial impacto, por meio de portarias autorizativas e pareceres técnicos vinculantes, passando pelo fomento à pesquisa, via autorização para pesquisas acadêmicas, até a gestão de acervos e a manutenção do Cadastro Nacional de Sítios Arqueológicos.

No entanto, a visão contemporânea do IPHAN, expressa em documentos como a Portaria IPHAN nº 137/2016, reconhece que a proteção técnica e legal é insuficiente sem a participação social. É nesse ponto que seu papel educativo se consolida. O Instituto atua para institucionalizar e qualificar a Educação Patrimonial, transformando-a de uma prática esporádica em uma política pública estruturada. Isso se dá por meio da elaboração de diretrizes nacionais, do apoio à formação de educadores/as, do desenvolvimento de metodologias participativas e da exigência, nos processos de licenciamento ambiental, de Programas de Educação Patrimonial (PEP) articulados aos programas de pesquisa e salvamento arqueológico.

O IPHAN entende que a efetiva salvaguarda do patrimônio arqueológico depende, em última instância, de seu reconhecimento e valorização pela sociedade. Portanto, sua atuação educativa visa empoderar as comunidades com conhecimentos sobre seus direitos culturais e sobre a importância do patrimônio que as circunda, capacitando-as a se tornarem agentes ativos/as em sua preservação. Dessa forma, o Instituto opera na convergência entre a autoridade técnica do Estado e a necessária construção coletiva do valor cultural, assegurando que o patrimônio arqueológico cumpra sua função social como elemento de enriquecimento da cidadania e da diversidade cultural brasileira.

2.2 Educação Midiática e Educomunicação

A interface entre comunicação e educação constitui um campo fértil para a construção de práticas pedagógicas transformadoras, fundamentais para o tema em análise. Nesse espectro, destaca-se a Educomunicação, referência conceitual histórica que a Estratégia Brasileira de Educação Midiática (2023) toma como uma de suas bases. Este campo compreende a comunicação não apenas como ferramenta, mas como processo dialógico e constitutivo das relações educativas, alinhando-se à visão freireana da leitura crítica do mundo. No contexto da valorização do patrimônio cultural, a Educomunicação oferece o arcabouço para pensar a produção, análise e circulação de sentidos sobre a herança cultural como um ato pedagógico e político, essencial para o exercício da cidadania e dos direitos culturais.

Um modelo pedagógico operacional derivado dessa interface é a tríade educação "com", "para" e "pelas" mídias (Moran, 2018). A educação "com as mídias" refere-se ao uso dos meios de comunicação como recursos pedagógicos para acessar, documentar e difundir conteúdos sobre o patrimônio cultural. Isso pode incluir o uso de plataformas digitais para visitas virtuais a museus e sítios históricos, a análise de filmes e documentários sobre tradições populares ou a utilização de aplicativos de geolocalização para mapear referências culturais no território local. Já a educação "para as mídias" envolve a análise crítica dos conteúdos midiáticos que representam o patrimônio. Propõe-se uma leitura desnaturalizante das narrativas hegemônicas, questionando estereótipos, invisibilizações e abordagens folclorizantes sobre as culturas brasileiras. Finalmente, a educação "pelas mídias" estimula a produção de conteúdos pelos próprios estudantes, transformando-os de consumidores passivos em produtores de cultura midiática. É nessa dimensão que se concretiza a apropriação ativa e criativa do patrimônio, permitindo que os educandos narrem suas próprias histórias, documentem suas tradições e comuniquem suas perspectivas sobre a herança cultural.

A aplicação desse modelo ao patrimônio cultural demanda o desenvolvimento da Alfabetização Midiática e Informacional (AMI), conceito promovido pela Unesco. A AMI, nesse contexto específico, consiste no conjunto de competências para acessar, analisar, avaliar criticamente e criar conteúdos midiáticos sobre o patrimônio cultural de forma ética e responsável. Isso implica:

a) Acesso e Avaliação: saber localizar fontes confiáveis de informação sobre patrimônio (institucionais, comunitárias, acadêmicas) e discernir a qualidade e a intencionalidade das narrativas encontradas.
b) Análise Crítica: decodificar as linguagens (visual, sonora, textual) e as estratégias narrativas utilizadas em produções midiáticas (filmes, reportagens, posts em redes sociais) que abordam temas patrimoniais, identificando vieses, silenciamentos e perspectivas.
c) Criação Ética: produzir conteúdos midiáticos sobre patrimônio com respeito aos saberes tradicionais, às comunidades detentoras e às legislações de direitos autorais e de imagem, atribuindo créditos e contextualizando as informações.

Por fim, a produção midiática se consolida como estratégia fundamental de apropriação cultural. Quando estudantes são instigados a criar documentários sobre mestres da cultura popular, *podcasts* que discutam a história de um bem tombado em seu bairro, páginas em redes sociais que valorizem a culinária tradicional de sua região ou performances audiovisuais que reinterpretem elementos do patrimônio imaterial, eles realizam uma dupla aprendizagem. Aprendem as linguagens e técnicas da mídia e, simultaneamente, realizam um processo investigativo, afetivo e crítico de reconhecimento e valorização de sua herança cultural. Essa produção não é um fim em si mesma, mas um processo educomunicativo que fortalece identidades, promove o diálogo intercultural e materializa, na prática, o direito à comunicação e à cultura. Por meio da autoria midiática, o patrimônio deixa de ser um acervo estático e distante para se tornar um repertório vivo, ressignificado pelas novas gerações e projetado para o futuro em múltiplas linguagens.

2.3 Interseções conceituais

A valorização do patrimônio cultural por meio da educação midiática encontra sua fundamentação mais profunda na concepção do patrimônio como um direito humano. O artigo 27 da Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) estabelece que "toda pessoa tem o direito de tomar parte livremente na vida cultural da comunidade, de fruir as artes e de participar do progresso científico e dos benefícios que dele resultam". Esse dispositivo legal, reforçado por marcos nacionais como o artigo 215 da Constituição Federal de 1988, transcende a visão do patrimônio como um conjunto de objetos a serem apenas preservados, reposicionando-o como um bem comum essencial para a dignidade humana, a construção identitária e o exercício pleno da cidadania (IPHAN, 2012; Horta;

Grunberg; Monteiro, 1999). Nessa perspectiva, o acesso à memória coletiva e aos bens culturais é condição para a efetivação de outros direitos. A Educação Patrimonial, portanto, alinha-se a uma ética dos direitos humanos ao buscar garantir o usufruto democrático do patrimônio e ao atuar como ferramenta de reconhecimento da diversidade cultural, visibilizando narrativas e saberes de grupos historicamente marginalizados (Unesco, 2003). O patrimônio emerge, assim, como um campo de disputa e reconhecimento (GONÇALVES, 2005), em que a educação atua para ampliar o repertório do que uma sociedade valoriza como parte de sua história.

Nesse cenário, as mídias emergem como ferramentas potenciais de democratização do acesso e da gestão do patrimônio. Elas podem romper barreiras geográficas, econômicas e físicas que frequentemente limitam o usufruto dos bens culturais. No entanto, a visão da Educação Patrimonial crítica vai além do acesso técnico, propondo uma democratização dos sentidos e das narrativas (Coelho, 2020). As mídias, quando utilizadas a partir de uma abordagem educomunicativa, tornam-se instrumentos para a polifonia cultural, amplificando vozes tradicionalmente silenciadas e permitindo que as comunidades não apenas acessem, mas também produzam conteúdos sobre seu patrimônio. Práticas como a fotografia participativa, a videocarta, a criação de *podcasts* e o mapeamento digital colaborativo exemplificam como as tecnologias podem sustentar processos de inventário participativo e de documentação de saberes imateriais, conforme preconizado pelo IPHAN (2020). A educação midiática, nesse contexto, é crucial para que o uso das ferramentas não reproduza visões estereotipadas, mas fomente a leitura crítica e a autoria compartilhada.

Por fim, a interseção conceitual completa-se ao compreender a comunicação como o próprio processo educativo intrínseco aos contextos patrimoniais. Toda ação de preservação, divulgação ou gestão do patrimônio é, em sua essência, um ato comunicativo. A abordagem da Educação Patrimonial transforma esse ato em um processo dialógico e participativo, conforme proposto nos manuais de referência do IPHAN (Horta; Grunberg; Monteiro, 1999; IPHAN, 2012). Em vez de uma comunicação vertical de transmissão, propõe-se uma comunicação horizontal e mediadora, na qual educadores/as, agentes culturais e comunidades cocriam significados. Nesse processo, inspirado na Museologia Social (Chagas, 2009) e na Pedagogia Dialógica, a mediação patrimonial deixa de ser uma fala unidirecional para se tornar uma conversa pública sobre os valores, os conflitos e as memórias que os bens culturais carregam. A escola, ao adotar essa perspectiva,

transforma-se em uma arena na qual os/as estudantes aprendem a "ler" o patrimônio em suas múltiplas camadas e a "escrever", por meio de produções midiáticas, suas próprias interpretações, conectando a herança cultural aos seus projetos de vida e às demandas contemporâneas por direitos e diversidade. Dessa forma, a comunicação educativa torna-se o eixo que articula o direito ao patrimônio, o uso emancipador das mídias e a construção coletiva do conhecimento.

3 Metodologia

3.1 Contexto e preparação

A oficina "Histórias e Memórias de Cambimbe" foi concebida como um espaço de escuta ativa e registro da memória social. Realizada no Centro de Convivência da Pessoa Idosa de Nova Lima/MG, o ambiente foi escolhido por ser um local familiar e de confiança para o público participante, visando facilitar a expressão e o compartilhamento de lembranças.

3.2. Condução da oficina e métodos de coleta

O processo seguiu uma abordagem dialógica e participativa, mediada por uma equipe multidisciplinar (historiadores/as, antropólogos/as e arte-educadores/as). As etapas principais incluíram:

- **Mediação sensível**: os/as educadores/as iniciaram o diálogo a partir de estímulos que remetiam ao cotidiano e ao território local, como menções ao ribeirão, às antigas atividades econômicas e às transformações da paisagem. O respeito à denominação local "Cambimba" foi um gesto inicial fundamental para estabelecer confiança e validar o conhecimento comunitário.
- **Narrativas orais e conversas em grupo**: a coleta deu-se principalmente por meio de depoimentos orais e rodas de conversa, nas quais as pessoas idosas foram incentivadas a compartilhar suas vivências, lembranças afetivas, "causos" e percepções sobre o lugar. A dinâmica priorizou a livre associação de ideias e memórias, permitindo que as narrativas fluíssem de forma orgânica e coletiva.
- **Registro multimídia**: as histórias e falas foram registradas em áudio e vídeo (com a devida autorização), garantindo a fidelidade aos depoimentos e a captura de nuances emocionais e expressivas. Anotações de campo complementaram o registro, observando reações, interações e contextos não verbais.

3.3 Aspectos metodológicos de análise

A fonte primária e o corpus documental desta investigação são o *Relatório Final das Atividades de Educação do Projeto de Salvamento Arqueológico Cambimbe*[2], produzido em atendimento às exigências do IPHAN. Esse documento constitui o registro oficial e a síntese da intervenção educacional realizada, servindo como uma "janela" para a análise da prática planejada e executada.

O procedimento eleito para o tratamento do *corpus* foi a Análise de Conteúdo, na modalidade temática (Bardin, 2011), adaptada para operacionalizar as categorias de análise derivadas do referencial teórico da educação midiática e patrimonial. O processo seguiu três etapas::

1. **Pré-análise**: leitura organizadora e exaustiva do relatório para imersão no conteúdo. Nesta fase, identificaram-se as seções relevantes descritas anteriormente e realizaram-se os primeiros apontamentos.
2. **Exploração do material e codificação:** leitura crítica e sistemática, buscando unidades de registro (trechos, descrições e justificativas) que correspondessem aos indicadores das categorias predefinidas. A codificação foi realizada com base no seguinte protocolo de análise:

CATEGORIA DE ANÁLISE (A PRIORI)	INDICADORES DE BUSCA NO RELATÓRIO	EXEMPLO DE UNIDADE DE REGISTRO (BASEADO NO CONTEÚDO DO RELATÓRIO)
1. Estratégias comunicacionais	• Linguagem (técnica ou acessível). • Dinâmica (expositiva, dialogada, participativa). • Intencionalidade pedagógica declarada.	Descrição da metodologia das palestras e oficinas; justificativa para o uso de linguagem lúdica na HQ.
2. Uso de recursos midiáticos	• Tipos de mídia empregados (impressa, digital, sonora, audiovisual). • Função da mídia (informar, ilustrar, instrumentalizar a produção).	Descrição da Cartilha Educativa (impressa); menção ao programa de rádio; uso de réplicas de artefatos (mídia tátil).

[2] Processo IPHAN: 01514.000032/2022-00

	• Menção a educar para ou pelas mídias.	
3. Enfoque na diversidade cultural	• Reconhecimento da multiplicidade de sujeitos históricos. • Valorização de saberes locais/comunitários. • Abordagem não estereotipada das culturas pretéritas.	Conteúdo que associa o sítio a grupos indígenas específicos; contextualização histórica e cultural oferecida.
4. Participação comunitária	• Grau de envolvimento da comunidade no planejamento/execução. • Espaço para vozes locais. • Estratégias de devolução do conhecimento gerado.	Público-alvo definido (escolas municipais); formato das ações (palestras interativas).
5. Articulação com direitos humanos	• Conexão entre patrimônio, memória e identidade como direitos. • Promoção do acesso à informação cultural. • Contribuição para o sentimento de pertencimento.	Objetivos educativos declarados no relatório que tocam em noções de preservação da herança comum.

3. **Tratamento dos resultados, inferência e interpretação:** os códigos agrupados foram classificados e organizados em núcleos de sentido, permitindo a construção de sínteses interpretativas. A interpretação foi conduzida por um diálogo crítico constante entre os dados empíricos extraídos do relatório e os referenciais teóricos da educação midiática e patrimonial, em especial os conceitos de educomunicação, educação "com", "para" e "pelas" mídias e a perspectiva do patrimônio como direito.

4 Resultados e Discussão

O projeto executou um plano de educação patrimonial estruturado em três eixos principais, direcionados a públicos específicos da comunidade de Nova Lima/MG:

- **Oficina "Histórias e Memórias de Cambimbe"** com pessoas idosas no Centro de Convivência da Pessoa Idosa (23/10/2024), visando registrar e valorizar a memória oral e afetiva da comunidade sobre o local. Essa atividade constituiu o eixo mais rico em potencial educomunicativo. Ao criar um espaço para o compartilhamento de narrativas pessoais, evoluiu para uma educação "pelas" mídias, na qual os/as participantes contribuíram como coautores/as para as produções gráficas e audiovisuais a partir das histórias coletadas.
- **Adaptação linguística:** um dos aspectos mais significativos foi a incorporação, nas produções gráficas e audiovisuais, do termo "Cambimba", forma como o local é denominado pelos/as moradores/as, em detrimento da nomenclatura oficial "Cambimbe". Isso representa um uso midiático ético e culturalmente sensível, que valida o conhecimento e a linguagem locais.
- **Produção e distribuição de material didático:** a partir dos dados coletados nas oficinas educativas, ocorreu a composição de uma HQ educativa e de um videoclipe musical de caráter lúdico-informativo, destinados a estudantes da rede pública municipal. O objetivo declarado era despertar o interesse pela arqueologia e pela preservação do patrimônio cultural local.

4.1 Processo de criação da História em Quadrinhos (HQ)

A produção da História em Quadrinhos *Pelos Caminhos do Cambimba* representou um exercício complexo de tradução intersemiótica, em que as narrativas orais, as memórias afetivas e as referências culturais coletadas foram meticulosamente convertidas em uma linguagem visual sequencial. O processo criativo pode ser descrito nas seguintes etapas:

4.1.1 Da escuta à estrutura narrativa: definindo o roteiro gráfico

O ponto de partida foi a análise do vasto material dos depoimentos para extrair a espinha dorsal da história:

- **Identificação dos eixos temporais e narrativos:** as histórias das pessoas idosas permitiram identificar três camadas temporais principais que estruturaram a HQ: o período pré-colonial (com a presença indígena ancestral), o período colonial (com a mineração e novos arranjos sociais) e o período contemporâneo (focado na memória viva e na relação atual com o lugar). Essa divisão tripartite não foi um constructo externo, mas uma síntese

das próprias referências temporais presentes nas lembranças da comunidade.

- **Seleção e adaptação de "causos" e episódios:** fragmentos narrativos específicos (uma pescaria memorável, a descrição de uma antiga fazenda, o som de uma festa tradicional) foram selecionados e adaptados para se tornarem cenas ou sequências-chave dentro de cada período histórico. O roteiro foi construído para que a ficção gráfica fosse permeada por esses elementos de realidade partilhada.

4.1.2 Criação de personagens e ambientes: visualizando as memórias

A construção do universo visual foi diretamente informada pelas descrições contidas nos depoimentos:

- **Personagens como síntese coletiva:** personagens como "Avó D'Água" (a senhora indígena) não foram invenções arbitrárias. Elas nasceram da agregação de traços, funções sociais e simbologias mencionadas nas narrativas. A personagem corporifica, por exemplo, a profunda conexão espiritual com o ribeirão, a sabedoria ancestral e o papel central das mulheres como guardiãs do saber, elementos recorrentes nas falas coletadas.
- **Cenários como reconstituição afetiva:** a representação visual da paisagem (a mata, o curso d'água, os antigos caminhos e as construções) foi minuciosamente baseada nas descrições das pessoas idosas. O objetivo não era o realismo fotográfico arqueológico, mas um realismo afetivo, que capturasse a sensação e a importância do lugar conforme lembrado pela comunidade.

4.1.3 Linguagem gráfica e elementos de discurso: honrando a fonte oral

A própria execução gráfica e os recursos narrativos da HQ foram pensados para ecoar o processo de coleta:

- **Balões e narração como extensão da voz comunitária:** o texto dos balões e os blocos de narração buscaram incorporar expressões idiomáticas, vocábulos locais e o ritmo da fala característicos dos depoimentos. A adoção do termo "Cambimba", no título e no corpo da história, é o gesto mais visível dessa incorporação.

- **Metáforas visuais a partir do imaginário local:** elementos simbólicos presentes nas narrativas (a água como fonte de vida e memória, a árvore centenária como testemunha e os instrumentos de trabalho tradicionais) foram traduzidos em motivos visuais recorrentes (*leitmotifs*), que dão coesão e profundidade à história gráfica.

Em síntese, a HQ não é uma adaptação ilustrada de um relatório técnico. É uma obra de autoria compartilhada, em que a comunidade forneceu a matéria-prima narrativa e emocional, e a equipe criativa ofereceu os instrumentos da linguagem gráfica para sua reorganização e expressão. O produto final funciona, assim, como um espelho estilizado da memória coletiva, um objeto cultural que permite à comunidade se ver e se recontar, e aos/às demais leitores/as acessar as camadas de significado do lugar por meio do olhar de quem o vive e o recorda. A HQ afirma-se, portanto, como um potente dispositivo de educação patrimonial dialógica, que fixa e celebra a narrativa local em um formato acessível e perene.

4.2 Processo de composição do videoclipe educativo

A criação do videoclipe educativo para o Projeto Cambimbe seguiu um processo meticuloso de tradução criativa, em que as narrativas e tradições coletadas junto às pessoas idosas foram transformadas nos elementos fundamentais da obra audiovisual: a letra e a música. Esse processo pode ser descrito em duas etapas principais:

4.2.1 Dos depoimentos à letra da música

A letra da música não foi escrita a partir de um tema genérico, mas construída como um mosaico das vozes e memórias registradas. O processo envolveu:

- **Transcrição e imersão nos depoimentos:** as gravações em áudio e vídeo dos depoimentos foram transcritas na íntegra. A equipe criativa (compositor/a, letrista e arte-educador/a) realizou uma imersão nesse material, identificando frases de impacto, expressões idiomáticas, imagens poéticas e conceitos-chave recorrentes nas falas das pessoas idosas.
- **Extraindo o "coração narrativo":** trechos como descrições afetivas do ribeirão ("a água era cristalina", "era nosso lugar de brincar"), referências a trabalhos tradicionais, menções a festas comunitárias ou expressões de saudade foram destacados. Esses fragmentos literais serviram como sementes para os versos.

4.2.2 Das vivências tradicionais à composição musical: incorporando a matriz sonora local

A dimensão musical, instrumental e melódica foi diretamente inspirada e informada pelas manifestações culturais tradicionais citadas pelas pessoas idosas, com destaque para a presença histórica das Congadas na região.

- **Referência rítmica e melódica:** os ritmos, os andamentos e as progressões harmônicas característicos das Congadas (manifestação cultural de matriz africana e portuguesa, com forte presença em Minas Gerais) foram estudados e serviram como ponto de partida para a composição. Isso determinou o uso de células rítmicas e de linhas melódicas, evocando uma sensação sonora familiar e enraizada.
- **Instrumentação e arranjo:** a escolha dos instrumentos no arranjo buscou dialogar com essa tradição. Instrumentos típicos das bandas de Congada (como caixas, tambores, pandeiros, reco-recos e metais) foram incorporados diretamente ou tiveram sua sonoridade referenciada digitalmente, com a intenção de criar uma ponte auditiva entre o passado lembrado e o presente da criação.
- **Criação de uma "atmosfera de pertencimento":** mais do que citar literalmente um toque de Congada, a composição buscou capturar a atmosfera emocional e comunitária associada a essas manifestações: o senso de coletividade, o ritmo pulsante que convida à dança e à celebração e o profundo vínculo com a espiritualidade e a história local.

Em síntese, o videoclipe educativo não apenas ilustrou as histórias com imagens, mas as cantou e as musicou com as próprias referências culturais da comunidade. A letra nasceu da escuta respeitosa das narrativas, e a música, do reconhecimento do valor patrimonial das tradições sonoras locais. Dessa forma, o produto final transcende o formato de "vídeo explicativo" para se tornar um documento artístico-emocional, ele próprio um registro e uma celebração do patrimônio cultural imaterial de Cambimbe/Cambimba.

5 Considerações finais

A análise do Projeto Cambimbe, à luz da Educação Patrimonial, revela uma iniciativa que, partindo do escopo técnico do salvamento arqueológico, logrou implementar ações educativas fundamentadas em princípios de diálogo, respeito e valorização da voz comunitária. O processo foi integralmente norteado pelo

compromisso ético-metodológico da fidelidade à voz da comunidade, materializado de forma emblemática na adoção e incorporação do termo local "Cambimba" em todos os produtos de comunicação. Esse gesto, muito além de uma adequação terminológica, representa um ato de reconhecimento da autonomia cultural e epistêmica dos/as detentores/as da memória sobre o lugar, reposicionando-os/as como autores/as centrais da narrativa sobre seu próprio patrimônio.

Quanto à abordagem sobre diversidade cultural, o projeto demonstrou sensibilidade e efetividade ao operar em três eixos principais:

1. **Reconhecimento da diversidade linguística e perceptiva:** ao privilegiar a memória das pessoas idosas e adotar sua nomenclatura, o projeto validou saberes experienciais e modos locais de perceber e nomear o mundo, contrastando com visões oficiais e homogeneizantes.
2. **Validação de epistemologias não oficiais:** a escuta das narrativas orais e sua equiparação ao conhecimento técnico-científico constituíram um exercício de diálogo de saberes, aceitando que o patrimônio é também definido pelos significados afetivos e sociais atribuídos pela comunidade.
3. **Foco na memória social como patrimônio imaterial:** a ação posicionou-se na interseção entre o patrimônio arqueológico material e o patrimônio imaterial da memória, entendendo a história do lugar como uma construção coletiva a partir de múltiplas vivências individuais.

Contudo, a análise também aponta que a abordagem da diversidade cultural, embora sólida no eixo comunitário contemporâneo, apresentou uma limitação significativa ao não explorar em profundidade a diversidade histórica e étnica dos grupos que produziram o sítio arqueológico, nem promover uma reflexão crítica mais ampla sobre os processos coloniais de ocupação do território. Da mesma forma, na esfera da educação midiática, o projeto mostrou competência no uso das mídias "com" fins educativos, mas deixou de explorar plenamente o potencial para uma educação crítica "para" as mídias e, sobretudo, "pelas" mídias, em que a comunidade assumiria maior protagonismo na produção de narrativas.

Em síntese, o Projeto Cambimbe configura-se como um caso paradigmático de como a Educação Patrimonial aplicada a contextos de licenciamento pode e deve constituir um processo de mão dupla. Ele evidencia que o sucesso e o legado social de uma intervenção não se medem apenas pela qualidade da pesquisa

técnica, mas pela capacidade de estabelecer um diálogo genuíno e transformador que fortaleça a identidade local, exercite direitos culturais e deixe, como principal fruto, uma comunidade mais consciente, valorizada e empoderada para ser a guardiã ativa de sua própria história e de seu patrimônio.

Referências

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 10 abr. 2025.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 25, de 30 de novembro de 1937**. Organiza a proteção do patrimônio histórico e artístico nacional. Brasília, DF, 1937. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del0025.htm. Acesso em: 10 abr. 2025.

BRASIL. **Lei nº 3.924, de 26 de julho de 1961**. Dispõe sobre os monumentos arqueológicos e pré-históricos. Brasília, DF, 1961. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/l3924.htm. Acesso em: 10 abr. 2025.

BRASIL. Secretaria de Comunicação Social. **Estratégia Brasileira de Educação Midiática**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2023. Disponível em: https://www.gov.br/secom/pt-br/arquivos/2023_secom-spdigi_estrategia-brasileira-de-educacao-midiatica.pdf. Acesso em: 10 abr. 2025.

CHAGAS, M. **Museologia social**: reflexões e práticas. Rio de Janeiro: Secretaria Municipal de Cultura, 2009.

COELHO, M. C. **Educação patrimonial**: diálogos entre escola, museu e cidade. Curitiba: Appris, 2020.

DEMARCHI, A. M. **Educação patrimonial**: uma análise das práticas no Brasil. Curitiba: Appris, 2016.

GONÇALVES, J. R. S. **A retórica da perda**: os discursos do patrimônio cultural no Brasil. Rio de Janeiro: Editora UFRJ/IPHAN, 2005.

HORTA, M. de L. P.; GRUNBERG, E.; MONTEIRO, A. Q. **Guia Básico de Educação Patrimonial**. Brasília, DF: IPHAN/Museu Imperial, 1999.

INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL (IPHAN). **Educação patrimonial**: histórico, conceitos e processos. Brasília, DF: IPHAN, 2012.

INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL (IPHAN). **Instrução Normativa nº 1, de 25 de março de 2015**. Estabelece procedimentos administrativos a serem observados pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional nos processos de licenciamento ambiental dos quais participe. Brasília, DF, 2015. Disponível em: https://bibliotecadigital.iphan.gov.br/handle/123456789/1317. Acesso em: 10 mar. 2026.

INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL (IPHAN). **Educação Patrimonial**: políticas, relações de poder e ações afirmativas. Brasília, DF: IPHAN, 2016. (Série Caderno Temático nº 5). Disponível em: https://bibliotecadigital-web.iphan.gov.br/server/api/core/bitstreams/82c39289-0147-4773-b22e-e5ca8e41dc16/content. Acesso em: 10 mar. 2026.

INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL (IPHAN). **Portaria nº 137, de 23 de maio de 2016**. Estabelece diretrizes de Educação Patrimonial no âmbito do Iphan e das Casas do Patrimônio. Brasília, DF, 2016. Disponível em: https://bibliotecadigital.iphan.gov.br/handle/123456789/1322. Acesso em: 10 mar. 2026.

INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL (IPHAN). Educação Patrimonial: inventários participativos: manual de aplicação. Brasília, DF: IPHAN, 2020. Disponível em: https://bibliotecadigital.iphan.gov.br/items/bcf886be-1187-426d-9890-ecf41d492fe8. Acesso em: 10 mar. 2026.

MORAN, J. M. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. *In*: BACICH, L.; MORAN, J. (Org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018. p. 1-25.

PROJETO CAMBIMBE. **Relatório final das atividades de educação do Projeto de Salvamento Arqueológico Cambimbe**. Nova Lima: Copasa; Vale, 2024. Disponível em: https://sei.iphan.gov.br/sei/modulos/pesquisa/md_pesq_documento_consulta_externa.php?bQdXWIUhq46-kuNuYYlAsyjFfu3aG4dBu2PjbFgpOb_9MvqFNtXlXEMWSYTBr1f7z0g5p97pRY7Jz5GItK4e8eY9_pItlPWv9Kpa0nH-22w8kqSURR52PLLAYuFpPKNM. Acesso em: 15 mar. 2026.

UNESCO. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Paris, 1948. Disponível em: https://www.un.org/pt/about-us/universal-declaration-of-human-rights. Acesso em: 10 abr. 2026.

UNESCO. **Convenção para a Salvaguarda do Patrimônio Cultural Imaterial**. Paris, 2003. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000132540_por. Acesso em: 10 abr. 2026

Educação midiática e cultura popular na promoção dos direitos humanos na educação básica

Edcley Vasconcelos Leite Serra[1]

Resumo

O presente artigo analisa a educação midiática como estratégia para a promoção e defesa dos direitos humanos e das diversidades na educação básica, articulando-a à cultura popular como espaço de produção de sentidos e resistência. O problema que orienta o estudo consiste em compreender de que maneira a integração entre educação midiática e cultura popular pode fortalecer práticas pedagógicas comprometidas com a justiça social e o enfrentamento das desigualdades no ambiente escolar. O objetivo é discutir fundamentos teóricos e propor articulações pedagógicas a partir das discussões desenvolvidas no Curso de Aperfeiçoamento em Educação Midiática para a Promoção e Defesa dos Direitos Humanos e Diversidades. Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, de caráter bibliográfico, fundamentada nos textos-base do curso e em autores do campo da educação crítica, dos estudos culturais e da comunicação. Os resultados indicam que a educação midiática, quando vinculada à valorização da cultura popular, amplia a leitura crítica das representações midiáticas, fortalece identidades diversas e contribui para práticas educativas éticas e democráticas. O estudo reafirma a necessidade de integrar mídia, cultura e direitos humanos à formação docente e à prática pedagógica.

Palavras-chave: Educação midiática. Direitos humanos. Diversidades. Cultura popular. Educação básica.

Abstract

This article analyzes media education as a strategy for promoting and defending human rights and diversity in basic education, articulating it with popular culture as a space for meaning-making and resistance. The guiding research problem seeks to understand how the integration between media education and popular culture can strengthen pedagogical practices committed to social justice and the confrontation of inequalities within the school environment. The objective is to

[1] Mestre em Culturas Populares pela Universidade Federal de Sergipe, Brasil; membro do Grupo de Pesquisa Educação Patrimonial e Culturas Populares do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Sergipe, Campus Lagarto, Brasil. E-mail: edcley.dvasconcelos@gmail.com.

discuss theoretical foundations and propose pedagogical articulations based on the discussions developed in the Improvement Course on Media Education for the Promotion and Defense of Human Rights and Diversity. This is a qualitative bibliographic study grounded in the course's core texts and in authors from critical pedagogy, cultural studies, and communication studies. The findings indicate that media education, when linked to the appreciation of popular culture, enhances the critical reading of media representations, strengthens diverse identities, and contributes to ethical and democratic educational practices. The study reaffirms the importance of integrating media, culture, and human rights into teacher education and pedagogical practice.

Keywords: Media literacy. Human rights. Diversity. Popular culture. Basic education.

1 Introdução

A consolidação do ecossistema digital como espaço central de circulação de informações, discursos e representações tem impactado profundamente os processos formativos de crianças e adolescentes. Redes sociais, plataformas audiovisuais e aplicativos de mensagens tornaram-se ambientes de produção simbólica que influenciam percepções sobre identidade, diversidade, território e direitos. Nesse contexto, a educação midiática emerge como dimensão essencial da Educação em Direitos Humanos (EDH), uma vez que possibilita o desenvolvimento de competências críticas para interpretar, analisar e produzir conteúdos de forma ética e responsável.

O Curso de Aperfeiçoamento em Educação Midiática para a Promoção e Defesa dos Direitos Humanos e Diversidades evidencia que o uso das mídias deve estar articulado às dimensões de proteção, provisão e participação, reconhecendo crianças e adolescentes como sujeitos de direitos também no ambiente digital. Contudo, persistem desafios relacionados à desinformação, ao discurso de ódio, ao racismo estrutural e às representações estigmatizantes de grupos socialmente vulnerabilizados.

Diante desse cenário, o presente estudo busca responder à seguinte questão norteadora: de que maneira a articulação entre educação midiática e cultura popular pode contribuir para fortalecer práticas pedagógicas comprometidas com a promoção dos direitos humanos e das diversidades na educação básica? O objetivo geral consiste em analisar fundamentos teóricos e propor articulações

pedagógicas que integrem educação midiática, cultura popular e direitos humanos, dialogando com os conteúdos desenvolvidos ao longo do curso.

A relevância do estudo reside na necessidade de consolidar uma prática pedagógica que compreenda a mídia não apenas como ferramenta tecnológica, mas como espaço de disputa simbólica e de construção de identidades, reconhecendo a cultura popular como dimensão constitutiva do processo educativo.

2 Fundamentação teórica

A educação midiática deve ser compreendida como processo formativo que envolve leitura crítica, análise das estruturas de poder que atravessam os meios de comunicação e produção ética de conteúdos. Para Paulo Freire (1987), educar é possibilitar a leitura do mundo antes da leitura da palavra, perspectiva que se amplia diante das mediações tecnológicas contemporâneas.

Jesús Martín-Barbero (2003) propõe deslocar o foco dos meios para as mediações culturais, evidenciando que a recepção das mensagens está atravessada por contextos históricos, sociais e culturais. Essa compreensão dialoga com Hall (2006), que destaca o papel das representações na construção das identidades e na reprodução de hierarquias sociais.

No campo da pedagogia crítica, Henry Giroux (1997) afirma que a cultura é pedagogia, pois ensina valores, normas e visões de mundo. Assim, as mídias não são neutras: elas produzem sentidos que podem reforçar desigualdades ou promover justiça social.

A noção de interseccionalidade desenvolvida por Kimberlé Crenshaw (1991) contribui para compreender como raça, classe, gênero e território se articulam na produção de desigualdades, frequentemente reproduzidas nas representações midiáticas.

Nesse contexto, a cultura popular assume papel central. Manifestações como o Bumba Meu Boi, o Pastoril, a Quadrilha Junina, o Reisado, o Cordel Nordestino e o Samba, entre outras, constituem expressões históricas de resistência. No cinema brasileiro, obras como *Que Horas Ela Volta?* (2015) problematizam desigualdades de classe e gênero, enquanto *Cidade de Deus* (2002) tensiona representações

sobre periferia e violência. Tais produções evidenciam como a mídia pode tanto estigmatizar quanto dar visibilidade às desigualdades.

Articular educação midiática e cultura popular implica reconhecer esses espaços como territórios de produção de sentidos e de afirmação identitária, fortalecendo práticas pedagógicas comprometidas com os direitos humanos.

3 Metodologia

O presente estudo caracteriza-se como pesquisa qualitativa de natureza bibliográfica, com incorporação de exemplificação empírica de caráter descritivo, a partir de práticas pedagógicas inspiradas nas discussões do Curso de Aperfeiçoamento em Educação Midiática para a Promoção e Defesa dos Direitos Humanos e Diversidades ofertado pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU).

A opção por essa abordagem justifica-se pelo objetivo de analisar concepções teóricas e articulá-las a possibilidades concretas de aplicação no contexto da educação básica, aproximando teoria e prática pedagógica.

Foram analisados os materiais das Unidades 1 a 6 do curso, especialmente no que se refere às dimensões de proteção, provisão e participação no ambiente digital, às discussões sobre desinformação, representações midiáticas e enfrentamento das desigualdades. Também foram examinadas obras de autores do campo da educação crítica, dos estudos culturais e da comunicação.

Como estratégia de aprofundamento analítico, o estudo incorpora exemplos de práticas pedagógicas possíveis, inspiradas em experiências educativas com cultura popular e mídia, tais como: uso do cordel digital em sala de aula; análise crítica de produções musicais (rap e funk); e valorização de manifestações culturais como o Pastoril.

A análise seguiu procedimento de leitura analítica e comparativa, buscando identificar convergências teóricas e categorias centrais, tais como: representação, mediação cultural, interseccionalidade, cultura popular e participação cidadã. A partir dessas categorias, construiu-se uma síntese interpretativa articulada a situações pedagógicas concretas, ampliando o potencial de aplicabilidade do estudo.

4 Resultados e Discussão

A análise evidenciou que a educação midiática, quando desvinculada de uma perspectiva crítica, tende a restringir-se ao uso instrumental das tecnologias. Entretanto, os textos do curso enfatizam que o ambiente digital deve ser compreendido como espaço de garantia de direitos, o que implica desenvolver competências para análise de discursos, identificação de desinformação e enfrentamento de narrativas discriminatórias.

Ao integrar a cultura popular ao processo formativo, amplia-se a possibilidade de problematizar representações midiáticas de forma contextualizada. Nesse sentido, a inserção de práticas pedagógicas concretas contribui para aprofundar essa articulação.

Um exemplo de aplicação consiste na utilização do cordel digital como ferramenta pedagógica. Em atividades escolares, os/as estudantes podem produzir cordéis abordando temas como racismo, desigualdade social e direitos humanos, articulando linguagem artística, cultura popular e crítica midiática. Essa prática favorece o protagonismo estudantil e a produção autoral, ao mesmo tempo em que desenvolve competências de leitura crítica e expressão.

Outra possibilidade refere-se à análise de letras de *rap* e *funk* em sala de aula. Ao investigar essas produções culturais, os/as discentes podem identificar discursos sobre território, violência, resistência e identidade, relacionando-os às discussões sobre interseccionalidade e desigualdades sociais. Tal abordagem contribui para desconstruir preconceitos e reconhecer essas expressões como formas legítimas de produção de conhecimento.

Além disso, manifestações como o Pastoril, enquanto expressão da cultura popular nordestina, podem ser trabalhadas como prática educativa interdisciplinar. A partir da análise de suas narrativas, personagens e simbologias, é possível discutir questões de identidade cultural, memória coletiva e resistência, articulando tradição e contemporaneidade no contexto midiático.

Esses exemplos evidenciam que a articulação entre mídia e cultura popular não se limita ao plano teórico, mas pode se materializar em práticas pedagógicas que fortalecem identidades diversas e promovem a justiça social no ambiente escolar.

Observa-se, portanto, que a integração entre educação midiática e cultura popular potencializa processos formativos críticos, ao valorizar saberes historicamente marginalizados e ao problematizar discursos hegemônicos presentes nas mídias.

Contudo, também se identificam desafios, como a necessidade de formação continuada de docentes e de políticas públicas que garantam infraestrutura adequada. A efetivação dessas práticas exige intencionalidade pedagógica, planejamento didático e compromisso ético com a dignidade humana.

5 Considerações finais

O estudo demonstrou que a articulação entre educação midiática e cultura popular constitui estratégia relevante para a promoção e defesa dos direitos humanos e das diversidades na educação básica. Ao desenvolver competências críticas para leitura das mídias e valorizar expressões culturais locais, a escola fortalece práticas pedagógicas democráticas e inclusivas.

Reafirma-se a importância de integrar mídia, cultura e direitos humanos à formação docente, ampliando possibilidades de participação cidadã no ambiente digital. O uso crítico, ético e responsável das mídias deve ser compreendido como dimensão constitutiva de uma educação comprometida com a justiça social e o respeito às diferenças.

Dessa forma, ao incorporar exemplos de práticas pedagógicas concretas, o estudo amplia seu alcance analítico, evidenciando que a articulação entre educação midiática e cultura popular é não apenas teoricamente consistente, mas também viável e necessária no cotidiano escolar.

Referências

BRASIL. Curso de Aperfeiçoamento em Educação Midiática para a Promoção e Defesa dos Direitos Humanos e Diversidades. **Textos Básicos das Unidades 1 a 6**. Brasília, DF: MDHD, 2025. Material didático do curso de aperfeiçoamento.

CRENSHAW, K. Mapping the margins: intersectionality, identity politics, and violence against women of color. **Stanford Law Review**, Stanford, v. 43, n. 6, p. 1.241-1.299, 1991. Disponível em: https://www.jstor.org/stable/1229039. Acesso em: 10 mar. 2026.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GIROUX, H. **Os professores como intelectuais**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

MARTÍN-BARBERO, J. **Dos meios às mediações**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2003.

SERRA, E. V. L. **Cultura popular e educação estética**: um estudo sobre o Pastoril. 106 f. Dissertação (Mestrado em Culturas Populares) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2022. Disponível em: https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/17516/2/EDCLEY_VASCONCELOS_LEITE_SERRA.pdf. Acesso em: 15 fev. 2026.

O papel da escola na formação de sujeitos socioambientalmente responsáveis: um diálogo sobre direitos humanos e vulnerabilidade climática

Eliude de Lima Felizindo[1]

Resumo

A cidade de Santos-SP, marcada por intenso processo de urbanização verticalizada e pela valorização turística e imobiliária de sua orla, apresenta também significativa vulnerabilidade socioambiental. Paralelamente à intensa utilização desse espaço urbano, observa-se recorrente desrespeito ao ambiente costeiro, evidenciado pelo descarte inadequado de resíduos sólidos nas praias, pela pressão antrópica sobre o ecossistema litorâneo e pela insuficiente conscientização ambiental da população. Essa realidade torna-se ainda mais preocupante diante dos impactos das mudanças climáticas, que ampliam a vulnerabilidade da região, incluindo processos como elevação do nível do mar, enchentes, tempestades e riscos de deslizamentos em áreas de morro. Nesse contexto, a escola assume papel fundamental na formação de cidadãos críticos e conscientes, capazes de compreender as relações entre território, ações antrópicas e mudanças climáticas, bem como de desenvolver atitudes voltadas à preservação ambiental. Para discutir a necessidade de reformulação das práticas escolares frente às urgências socioambientais contemporâneas, este estudo adotou abordagem qualitativa, fundamentada em revisão bibliográfica realizada em livros, periódicos eletrônicos e documentos institucionais das áreas de Geografia, educação ambiental e direitos humanos. Os resultados indicam a necessidade de ampliar o debate sobre educação climática no ambiente escolar, fortalecendo práticas pedagógicas que contribuam para a formação de sujeitos socioambientalmente responsáveis e comprometidos com a preservação das praias e com a defesa do direito coletivo a um meio ambiente ecologicamente equilibrado.

Palavras-chave: Educação climática. Vulnerabilidade socioambiental. Cidades litorâneas. Direitos humanos. Educação ambiental.

Abstract

The city of Santos, characterized by an intense process of vertical urbanization and by the touristic and real-estate appreciation of its waterfront, also presents significant socio-environmental vulnerability. Alongside the intensive use of this urban space, there is a recurring disregard for the coastal environment, evidenced

[1] Mestra em Educação pela Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, Brasil; professora na rede pública municipal de Santos, São Paulo, Brasil. E-mail: eliude@estudante.ufscar.br.

by the inadequate disposal of solid waste on beaches, anthropogenic pressure on coastal ecosystems, and insufficient environmental awareness among the population. This situation becomes even more concerning in light of the impacts of climate change, which increase the region's vulnerability through processes such as sea-level rise, flooding, storms, and landslide risks in hillside areas. In this context, schools play a fundamental role in fostering critical and conscious citizens capable of understanding the relationships among territory, human actions, and climate change, as well as developing attitudes aimed at environmental preservation. To discuss the need for the reformulation of school practices in response to contemporary socio-environmental challenges, this study adopted a qualitative approach based on a bibliographic review of books, electronic journals, and institutional documents in the fields of Geography, environmental education, and human rights. The results indicate the need to expand the debate on climate education within schools, strengthening pedagogical practices that contribute to the formation of socio-environmentally responsible individuals committed to beach preservation and to the defense of the collective right to an ecologically balanced environment.

Keywords: Climate education. Socio-environmental vulnerability. Coastal cities. Human rights. Environmental education.

1 Introdução

A cidade de Santos-SP possui uma das orlas mais conhecidas e frequentadas do litoral brasileiro. Essa paisagem litorânea, marcada pela extensa faixa de praia e pelo tradicional jardim da orla, convive com um intenso processo de urbanização caracterizado pela verticalização da cidade e pela presença de uma avenida costeira com grande fluxo de automóveis. Nesse espaço urbano altamente valorizado, consolidaram-se quiosques, bares e estabelecimentos comerciais que atraem grande circulação de pessoas ao longo de todo o ano, não apenas durante a alta temporada turística.

Além do turismo, a orla santista também se configura como espaço de múltiplos eventos esportivos e culturais, como corridas, triatlos, shows e outras atividades públicas que contribuem para a constante movimentação desse território urbano litorâneo. Entretanto, paralelamente à valorização imobiliária e ao uso intensivo desse espaço, observa-se um processo contínuo de transformação da paisagem que nem sempre considera as necessidades ambientais do ecossistema costeiro.

A ampliação da urbanização, associada ao elevado fluxo de pessoas e ao consumo nesse espaço público, resulta em um problema recorrente: o descarte inadequado de resíduos sólidos na praia e em seu entorno. Durante o uso cotidiano da orla, banhistas frequentemente se deparam com sacolas plásticas, cacos de vidro, fraldas descartáveis, embalagens de isopor e diversos outros resíduos que chegam à faixa de areia e ao mar. Essa realidade evidencia não apenas um problema ambiental visível, mas também um desafio educativo e social que demanda reflexão crítica sobre as práticas humanas e seus impactos no ambiente.

Contudo, os desafios ambientais da cidade não se restringem apenas à poluição costeira. A configuração geográfica e urbana de Santos também expõe a população a diferentes formas de vulnerabilidade climática, apresentando áreas suscetíveis a enchentes frequentes durante períodos de chuvas intensas, especialmente em regiões da área central e da orla, onde o sistema de drenagem muitas vezes não acompanha o volume das precipitações.

Em situações de fortes pancadas de chuva, ruas ficam alagadas, o deslocamento da população torna-se difícil, e moradores entram em contato com águas contaminadas e com a presença de roedores, que são abundantes na cidade por conta do excesso de dejetos, evidenciando problemas de saneamento urbano e saúde pública.

Paralelamente, a cidade também possui áreas de morros densamente ocupadas, onde comunidades convivem com riscos de deslizamentos de terra, sobretudo durante períodos de chuva intensa. Estudos indicam que parte significativa das moradias localiza-se em encostas e áreas ambientalmente sensíveis, aumentando a exposição da população a desastres socioambientais. Nessas regiões, a vulnerabilidade social soma-se à vulnerabilidade ambiental, ampliando os riscos enfrentados pelos moradores.

De acordo com estudos sobre vulnerabilidade socioambiental na região, cidades litorâneas como Santos apresentam elevada exposição aos impactos das mudanças climáticas, incluindo elevação do nível do mar, enchentes, tempestades e deslizamentos de terra, fenômenos que tendem a se intensificar ao longo das próximas décadas.

Nesse contexto, torna-se fundamental compreender que a crise climática não é apenas um problema ambiental, mas também uma questão de direitos humanos. O direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado é reconhecido como

direito fundamental pela Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988), estando diretamente relacionado à qualidade de vida das populações e à garantia de condições dignas de existência.

Sob a perspectiva da geografia crítica, o território deve ser compreendido como espaço de vida, de relações sociais e de exercício da cidadania. Para Santos (2006), o espaço geográfico resulta da interação entre sociedade e natureza, sendo continuamente transformado pelas ações humanas. Nesse sentido, compreender os problemas ambientais locais constitui parte fundamental da formação cidadã.

A educação ambiental, portanto, assume papel central nesse processo. Conforme argumenta Loureiro (2008), a educação ambiental crítica deve ultrapassar práticas superficiais e promover reflexões sobre as relações entre sociedade, natureza e modelo de desenvolvimento. Assim, a escola torna-se um espaço privilegiado para a formação de sujeitos capazes de compreender as dinâmicas socioambientais do território em que vivem.

Sendo assim, é pertinente refletir sobre o papel da escola na formação de sujeitos socioambientalmente responsáveis, especialmente em cidades litorâneas, onde os efeitos das mudanças climáticas são vivenciados de forma cotidiana. Questiona-se, portanto, de que maneira a educação pode contribuir para que estudantes compreendam a relação entre ações antrópicas, vulnerabilidade climática e direitos humanos, desenvolvendo consciência crítica e responsabilidade coletiva na preservação do ambiente em que vivem. Dessa forma, a escola fortalece a formação de sujeitos conscientes e participativos, capazes de atuar na promoção e defesa do direito coletivo a um meio ambiente equilibrado.

2 Fundamentação teórica

2.1 Direitos humanos e o direito ao meio ambiente

A discussão sobre direitos humanos tem se ampliado nas últimas décadas para incorporar dimensões relacionadas à proteção ambiental e à sustentabilidade. Tradicionalmente compreendidos como universais, indivisíveis e interdependentes, os direitos humanos passaram a incluir, de forma mais explícita, o direito a um meio ambiente ecologicamente equilibrado, entendido como condição essencial para a manutenção da vida e para a garantia da dignidade humana. No contexto brasileiro, esse princípio está consagrado na Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988), cujo artigo 225 estabelece que todos têm direito a

um meio ambiente ecologicamente equilibrado, sendo este um bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida.

Dessa forma, a crise climática contemporânea ultrapassa a dimensão estritamente ambiental e passa a ser compreendida também como uma questão de direitos humanos. Eventos climáticos extremos, degradação ambiental e perda de qualidade ambiental afetam diretamente as condições de vida das populações, ampliando desigualdades sociais e expondo determinados grupos a situações de maior vulnerabilidade. Nesse sentido, populações residentes em áreas ambientalmente sensíveis, como regiões costeiras e encostas urbanas, frequentemente enfrentam maiores riscos socioambientais decorrentes das transformações climáticas (Loureiro, 2008).

No campo da Geografia, a compreensão dessas dinâmicas pode ser aprofundada a partir da perspectiva territorial proposta por Santos (2006). Para o autor, o espaço geográfico é resultado da interação entre sociedade e natureza, constituindo-se como produto histórico das relações sociais e das formas de organização econômica e política. Assim, o território não pode ser entendido apenas como suporte físico, mas como espaço vivido, onde se manifestam desigualdades, conflitos e processos de produção do espaço que impactam diretamente as condições de vida da população (Santos, 2006).

Complementarmente, as reflexões de Santos (2016) contribuem para ampliar o debate ao enfatizar a relação entre justiça social, produção do conhecimento e desigualdades globais, que muitas vezes é abordada no ambiente escolar desconectada da realidade local. O autor destaca a importância de reconhecer experiências sociais e territoriais historicamente marginalizadas, incluindo aquelas relacionadas às desigualdades ambientais. Nesse contexto, a discussão sobre justiça climática emerge como um campo fundamental para compreender como os impactos das mudanças ambientais afetam, de forma desigual, diferentes grupos sociais.

Assim, a articulação entre direitos humanos, território e justiça ambiental permite compreender a crise climática como um fenômeno que envolve dimensões sociais, políticas e espaciais (Barreto *et al.*, 2023). Essa perspectiva torna-se especialmente relevante em cidades litorâneas, onde a intensificação de processos como enchentes, poluição costeira, elevação do nível do mar e ocupação de áreas de risco evidencia a necessidade de políticas públicas e ações

educativas voltadas à promoção da justiça socioambiental e da proteção dos direitos fundamentais.

2.2 Vulnerabilidade climática em cidades litorâneas

A vulnerabilidade climática refere-se à condição em que determinados territórios e populações apresentam maior exposição aos impactos das mudanças ambientais, associada à limitada capacidade de adaptação e resposta diante desses fenômenos. Esse conceito envolve, portanto, três dimensões fundamentais: a exposição aos riscos, a sensibilidade aos impactos e a capacidade adaptativa das populações afetadas. Em cidades litorâneas, tais vulnerabilidades tornam-se particularmente evidentes, uma vez que esses territórios estão sujeitos a processos como erosão costeira, ressacas, elevação do nível do mar, inundações e contaminação das águas marinhas (CETESB, 2026).

Contudo, a vulnerabilidade climática não se limita aos aspectos naturais do território. Trata-se de um fenômeno profundamente relacionado às desigualdades sociais, econômicas e espaciais que caracterizam as cidades contemporâneas. Nesse sentido, determinados grupos sociais tendem a ser mais impactados pelos efeitos das mudanças climáticas, especialmente aqueles que vivem em áreas urbanas com infraestrutura precária ou em regiões ambientalmente inadequadas (Barreto *et al.*, 2023).

A análise dessas desigualdades pode ser aprofundada a partir da perspectiva geográfica proposta por Santos (2006), que compreende o espaço geográfico como resultado das relações sociais e das formas de organização econômica presentes na sociedade. Para o autor, o território é produzido de maneira desigual, refletindo as relações de poder e os processos históricos de ocupação do espaço. Dessa forma, os riscos ambientais e climáticos tendem a atingir de forma mais intensa populações que vivem em áreas marcadas por menor acesso a serviços urbanos, infraestrutura e políticas públicas.

Em cidades litorâneas, essa realidade se manifesta de maneira evidente, uma vez que populações residentes em áreas periféricas, encostas ou regiões sujeitas a alagamentos enfrentam maior exposição aos impactos ambientais (Mateus, 2024). Entre esses grupos encontram-se também estudantes da rede pública, que convivem cotidianamente com situações de risco socioambiental em seus territórios de moradia. Assim, compreender a vulnerabilidade climática nesses contextos implica reconhecer que os impactos ambientais não são distribuídos de

forma igualitária, mas refletem desigualdades estruturais que atravessam o espaço urbano e as condições de vida da população.

2.3 Ação antrópica e crise climática

A intensificação da crise climática contemporânea está profundamente relacionada às ações antrópicas que transformam os ambientes naturais e reconfiguram os territórios urbanos. Processos como a urbanização desordenada, a impermeabilização do solo, o descarte inadequado de resíduos sólidos e a consolidação de uma cultura de consumo intensivo contribuem significativamente para o agravamento dos problemas ambientais e climáticos nas cidades (Mateus, 2024). Esses processos alteram a dinâmica natural dos ecossistemas, ampliando riscos como enchentes, poluição ambiental e degradação de áreas costeiras.

No campo da Geografia, tais transformações podem ser compreendidas a partir das reflexões de Santos (2006), que analisa o espaço geográfico como resultado das relações entre sociedade, técnica e natureza. Para o autor, o processo de produção do espaço nas sociedades contemporâneas é fortemente influenciado pela lógica do consumo e pelo uso intensivo dos recursos naturais, o que contribui para aprofundar desigualdades socioespaciais e pressões sobre o meio ambiente.

Além disso, a discussão sobre as causas estruturais da crise ambiental também é abordada no campo da educação ambiental crítica. Nesse sentido, Loureiro (2008) destaca que os problemas ambientais não podem ser compreendidos apenas como resultado de comportamentos individuais inadequados, mas como expressão de modelos de desenvolvimento baseados na exploração intensiva da natureza e na ampliação do consumo. Assim, reduzir a discussão ambiental ao simples ato de "não jogar lixo no chão" torna-se insuficiente para enfrentar a complexidade da crise climática contemporânea.

Dessa forma, compreender as mudanças climáticas exige reconhecer tanto a dimensão global desses fenômenos quanto a responsabilidade coletiva e individual na produção dessas transformações. A reflexão crítica sobre as ações humanas no território torna-se, portanto, fundamental para promover práticas sociais mais sustentáveis e para fortalecer processos educativos voltados à construção de uma consciência socioambiental comprometida com a preservação dos ecossistemas e com a garantia da qualidade de vida das populações (Santos, 2016).

2.4 Educação climática como direito e estratégia de proteção

A escola constitui um espaço fundamental para a formação crítica dos sujeitos e para a construção de uma consciência socioambiental capaz de compreender os desafios contemporâneos relacionados às mudanças climáticas. Nesse contexto, a educação ambiental e climática assume papel estratégico ao promover reflexões sobre a relação entre sociedade, natureza e território, contribuindo para que os estudantes compreendam as causas e as consequências das transformações ambientais que afetam suas realidades cotidianas (Felizindo, 2025).

A perspectiva pedagógica proposta por Freire (1987) oferece importantes contribuições para esse debate ao defender uma educação problematizadora, baseada no diálogo e na reflexão crítica sobre a realidade vivida pelos sujeitos. O processo educativo deve partir da leitura do mundo antes da leitura da palavra, permitindo que os estudantes compreendam os contextos sociais, políticos e ambientais nos quais estão inseridos (Freire, 1987). Nesse sentido, discutir as mudanças climáticas e os problemas ambientais locais torna-se parte essencial da formação cidadã.

No campo da educação ambiental crítica, Loureiro (2008) também destaca que as práticas educativas não devem limitar-se a ações pontuais voltadas à mudança de comportamentos individuais, como campanhas de limpeza ou orientações superficiais sobre descarte de resíduos. Ao contrário, a educação ambiental deve promover análises estruturais sobre os modelos de desenvolvimento, as formas de produção e consumo e as relações de poder que influenciam a degradação ambiental.

Em cidades litorâneas, onde os impactos das mudanças climáticas se manifestam de maneira mais evidente por meio de enchentes, poluição costeira, ressacas e ocupação de áreas de risco, a educação climática pode ser compreendida não apenas como um instrumento pedagógico, mas como um direito dos estudantes e uma estratégia de proteção social e ambiental (Mateus, 2024). Ao promover o desenvolvimento do pensamento crítico e da participação cidadã, a escola contribui para a formação de sujeitos socioambientalmente responsáveis, capazes de reconhecer os desafios climáticos de seu território e de atuar coletivamente na defesa da preservação e do direito ao meio ambiente equilibrado.

3 Metodologia

A presente pesquisa caracteriza-se como um estudo de abordagem qualitativa, tendo como base a revisão bibliográfica e a análise documental (Gil, 2008). A opção pela abordagem qualitativa justifica-se pela necessidade de compreender, de forma interpretativa, as relações entre educação, território, direitos humanos e vulnerabilidade climática, considerando os significados sociais e educativos atribuídos a essas questões no contexto das cidades litorâneas.

No que se refere aos procedimentos metodológicos, foi realizada pesquisa bibliográfica em livros, artigos científicos publicados em periódicos eletrônicos e materiais acadêmicos disponíveis em bases de dados digitais, priorizando produções das áreas de Geografia, educação ambiental e direitos humanos. A revisão teórica buscou dialogar com autores que discutem a produção do espaço, a justiça socioambiental e a educação crítica, contribuindo para a construção do referencial teórico que sustenta a análise proposta.

Além da revisão bibliográfica, foi desenvolvida análise documental de dispositivos legais e documentos orientadores da educação brasileira, entre os quais se destacam a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, especialmente no que se refere ao direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que orienta a inserção da temática ambiental e da educação para a cidadania no currículo escolar.

Também foram consultados documentos institucionais e relatórios relacionados às políticas ambientais e urbanas aplicadas ao contexto das cidades litorâneas, com atenção especial às discussões sobre vulnerabilidade climática e gestão socioambiental. A análise dessas fontes permitiu identificar elementos teóricos e normativos que contribuem para compreender o papel da escola na formação de sujeitos socioambientalmente responsáveis, especialmente em territórios expostos a riscos ambientais e climáticos.

4 Resultados e Discussão

A análise das fontes bibliográficas e documentais consultadas, incluindo relatórios técnicos e materiais disponibilizados por instituições de pesquisa e monitoramento ambiental, como o Instituto de Geociências da Universidade Estadual de Campinas (Mateus, 2024) e a Companhia Ambiental do Estado de São Paulo (CETESB, 2026), evidencia que cidades litorâneas apresentam significativa exposição a riscos

ambientais associados às mudanças climáticas. Entre esses riscos destacam-se enchentes urbanas, ressacas, erosão costeira, contaminação das águas e ocupação de áreas suscetíveis a deslizamentos, fatores que ampliam a vulnerabilidade socioambiental das populações que vivem nesses territórios.

Nesse contexto, os resultados indicam que estudantes residentes em cidades litorâneas enfrentam uma dupla condição de vulnerabilidade. Por um lado, estão territorialmente expostos a eventos climáticos extremos e a problemas ambientais recorrentes, como alagamentos e poluição costeira. Por outro, observa-se a existência de uma vulnerabilidade informacional, marcada pela insuficiência de abordagens sistemáticas sobre mudanças climáticas e educação ambiental crítica no contexto escolar, evidenciada no texto de Barreto *et al*. (2023).

A análise também evidencia que muitas práticas educativas relacionadas ao meio ambiente ainda se restringem a ações pontuais, como campanhas de limpeza ou orientações sobre descarte adequado de resíduos, sem aprofundar a compreensão das causas estruturais da crise ambiental e climática. Diante disso, defende-se que a educação climática precisa articular a compreensão de processos globais às realidades locais vivenciadas pelos estudantes.

Entre as possibilidades de atuação pedagógica destacam-se iniciativas como projetos de monitoramento da qualidade ambiental das praias, mapeamento participativo de áreas de risco, realização de feiras científicas voltadas às mudanças climáticas, debates públicos sobre justiça socioambiental e incentivo à participação estudantil em espaços de discussão municipal. Tais ações contribuem para o fortalecimento do protagonismo juvenil e para a formação de estudantes conscientes de seu papel enquanto cidadãos e munícipes comprometidos com a preservação ambiental e com a construção de territórios mais sustentáveis.

5 Considerações finais

A análise desenvolvida ao longo deste estudo evidencia que a vulnerabilidade climática em cidades litorâneas constitui um desafio complexo que envolve dimensões ambientais, sociais e territoriais, articulando diretamente as discussões sobre meio ambiente, justiça socioambiental e direitos humanos. Em contextos urbanos costeiros, como o da cidade de Santos, os impactos das transformações ambientais manifestam-se de diferentes formas, incluindo enchentes recorrentes, poluição das praias, riscos de deslizamentos em áreas de morro e exposição da população a condições ambientais que comprometem a qualidade de vida.

Nesse cenário, alguns estudantes que vivem nesses territórios encontram-se em uma condição particular de vulnerabilidade, pois convivem cotidianamente com essas problemáticas socioambientais, muitas vezes sem que tais questões sejam discutidas de maneira sistemática no ambiente escolar. Assim, torna-se fundamental reconhecer que a formação crítica dos estudantes deve incluir a compreensão das relações entre território, ações antrópicas, mudanças climáticas e direitos humanos, possibilitando o desenvolvimento de uma consciência cidadã voltada à proteção ambiental.

Ao promover reflexões sobre as causas e consequências das transformações ambientais, a escola contribui para que os estudantes compreendam o espaço em que vivem e reconheçam seu papel enquanto sujeitos sociais capazes de intervir na realidade. Nesse sentido, também ganha relevância o debate sobre a chamada litigância climática, entendida como o uso de instrumentos jurídicos para responsabilizar agentes públicos e privados por ações ou omissões que contribuem para a degradação ambiental e para o agravamento das mudanças climáticas. A compreensão desses mecanismos pode ampliar o entendimento dos estudantes acerca dos direitos ambientais e das possibilidades de participação social na defesa do meio ambiente.

Diante desse contexto, evidencia-se, ainda, a necessidade de ampliar a presença da temática climática no currículo escolar, incorporando, de maneira mais consistente, conteúdos relacionados às mudanças climáticas, à justiça socioambiental e à gestão sustentável do território. A revisão e o fortalecimento de propostas curriculares voltadas à proteção ambiental, em diálogo com documentos orientadores da educação brasileira, como a BNCC, podem contribuir para que a escola desenvolva práticas pedagógicas que dialoguem com as realidades locais vivenciadas pelos estudantes, especialmente em cidades litorâneas expostas a riscos ambientais recorrentes.

Conclui-se, portanto, que a educação climática, quando articulada aos princípios dos direitos humanos e à realidade territorial das cidades litorâneas, constitui estratégia fundamental para o fortalecimento da consciência socioambiental e da participação cidadã. Considerando o contexto apresentado ao longo deste estudo, marcado por enchentes recorrentes, poluição costeira e riscos socioambientais que afetam diretamente a vida cotidiana dos estudantes, torna-se evidente que a escola não pode permanecer alheia à defesa do direito coletivo a um meio ambiente ecologicamente equilibrado.

Referências

BARRETO, C. P. de S. *et al*. **Aporofobia, racismo, meio ambiente e direitos humanos: o papel da educação midiática**. *In*: CURSO DE APERFEIÇOAMENTO EM EDUCAÇÃO MIDIÁTICA PARA A PROMOÇÃO E DEFESA DOS DIREITOS HUMANOS E DIVERSIDADES. Uberlândia: UFU, 2025.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em: 28 mar. 2026.

COMPANHIA AMBIENTAL DO ESTADO DE SÃO PAULO – CETESB. **Áreas contaminadas**. São Paulo: CETESB, 2026. Disponível em: https://www.cetesb.sp.gov.br/cetesb/qualidade_ambiental/areas_contaminadas. Acesso em: 14 mar. 2026.

FELIZINDO, E. de L. **O uso da gamificação para despertar o interesse e engajamento dos estudantes em sala de aula**. 2025. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2025. Disponível em: https://repositorio.ufscar.br/items/20288241-a422-4b02-ad6a-f6a0744461d1. Acesso em: 14 mar. 2026.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. [3. reimpr.]. São Paulo: Atlas, 2008. Disponível em: https://ayanrafael.com/wp-content/uploads/2011/08/gil-a-c-mc3a9todos-e-tc3a9cnicas-de-pesquisa-social.pdf. Acesso em: 14 mar. 2026.

LOUREIRO, C. F. B. Proposta pedagógica. *In*: SALTO PARA O FUTURO. Educação Ambiental no Brasil, Ano XVIII, Boletim 1, mar. 2008. Disponível em: https://www.bibliotecaagptea.org.br/administracao/educacao/livros/EDUCACAO%20AMBIENTAL%20NO%20BRASIL.pdf. Acesso em: 14 mar. 2026.

MATEUS, F. Estudo investiga resiliência e gestão de desastres em Santos. **Portal Instituto de Geociências – Unicamp**, Campinas, 2024. Disponível em:

https://portal.ige.unicamp.br/news/2024-07/estudo-investiga-resiliencia-e-gestao-de-desastres-em-santos. Acesso em: 14 mar. 2026.

SANTOS, B. de S. **A difícil democracia**: reinventar as esquerdas. São Paulo: Boitempo, 2016.

SANTOS, M. **A natureza do espaço**: técnica e tempo, razão e emoção. São Paulo: Edusp, 2006.

Acessibilidade digital nas escolas públicas de Tacaratu: desafios para uma educação inclusiva, humana e midiática

Elizabeth Aléxa Oliveira Silva[1]

Resumo

Este estudo delimita o tema da acessibilidade digital nas escolas públicas do município de Tacaratu, em Pernambuco, com foco na integração de tecnologias assistivas e recursos midiáticos para o ensino e a aprendizagem na Educação Básica. O problema de pesquisa aborda a carência de ferramentas digitais inclusivas que atendam alunos/as com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação e necessidades educacionais específicas, agravada pela falta de políticas públicas efetivas em contextos rurais e sertanejos. O objetivo principal é analisar como a implementação da acessibilidade digital pode fomentar uma educação midiática crítica, promovendo a inclusão e o enfrentamento das desigualdades educacionais. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de natureza bibliográfica e exploratória, cujos procedimentos envolvem revisão de literatura especializada, análise de documentos normativos e articulação com experiências educacionais locais. Os principais achados revelam a precariedade de recursos, como softwares leitores de tela, plataformas adaptadas e materiais multimídia acessíveis, o que limita o acesso equitativo ao conhecimento. As contribuições incluem o fortalecimento de práticas pedagógicas que utilizam mídias digitais de forma ética e crítica, incentivando o respeito às diferenças e às diversidades culturais, étnicas e funcionais, bem como o combate às discriminações no ambiente escolar. O trabalho dialoga com as discussões do curso ao enfatizar o uso crítico das mídias como ferramenta para a justiça social, valorizando as diferenças e promovendo uma educação comprometida com os Direitos Humanos e a inclusão escolar, especialmente em contextos vulneráveis, como o sertão pernambucano, onde a inclusão digital pode transformar realidades educacionais excludentes.

Palavras-chave: Acessibilidade Digital. Educação Midiática. Inclusão Escolar. Direitos Humanos. Tecnologias Assistivas.

[1] Mestra em Estudos Africanos, Povos Indígenas e Culturas Negras pela Universidade do Estado da Bahia, Brasil. E-mail: eliza.alexa99@hotmail.com.

Abstract

This study focuses on digital accessibility in public schools in the municipality of Tacaratu, Pernambuco, emphasizing the integration of assistive technologies and media resources for teaching and learning in Basic Education. The research problem addresses the lack of inclusive digital tools that serve students with disabilities, global developmental disorders, high abilities/giftedness, and specific educational needs, aggravated by the absence of effective public policies in rural and hinterland contexts. The main objective is to analyze how the implementation of digital accessibility can foster critical media education, promoting inclusion and addressing educational inequalities. This is a qualitative, bibliographic, and exploratory study, based on a review of specialized literature, analysis of normative documents, and articulation with local educational experiences. The main findings reveal the precariousness of resources such as screen reader software, adapted platforms, and accessible multimedia materials, which limits equitable access to knowledge. The contributions include strengthening pedagogical practices that use digital media in an ethical and critical way, encouraging respect for cultural, ethnic, and functional differences and diversities, as well as combating discrimination in the school environment. The study engages with the discussions proposed in the course by emphasizing the critical use of media as a tool for social justice, valuing differences and promoting an education committed to Human Rights and school inclusion, especially in vulnerable contexts such as the Pernambuco hinterland, where digital inclusion can transform exclusionary educational realities.

Keywords: Digital Accessibility. Media Education. School Inclusion. Human Rights. Assistive Technologies.

1 Introdução

A acessibilidade digital nas escolas públicas representa um pilar essencial para a promoção de uma educação inclusiva, especialmente quando articulada à educação midiática, aos direitos humanos, à acessibilidade e às diversidades socioculturais. No contexto brasileiro, marcado por desigualdades regionais e sociais, o uso de tecnologias digitais não se limita a ferramentas técnicas, mas configura-se como um meio para fomentar o pensamento crítico, racional e reflexivo sobre as mídias, garantindo que todos/as os/as estudantes, independentemente de suas condições físicas, sensoriais, intelectuais ou culturais,

possam acessar, produzir e analisar conteúdos midiáticos de forma autônoma e equitativa.

Em municípios como Tacaratu, localizado no sertão de Pernambuco, as escolas públicas enfrentam desafios agravados pela fragilidade da infraestrutura, pela ausência de recursos adaptados, pela insuficiência de formação continuada dos/as professores/as e pela carência de práticas pedagógicas inclusivas, especialmente nas salas de aula, com profissionais capacitados/as em educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Tal realidade perpetua exclusões, desigualdades e violações dos princípios fundamentais dos direitos humanos, como o direito à educação, previsto na Constituição Federal de 1988.

Nas instituições de ensino concentra-se uma ampla carência de ferramentas, recursos, materiais didáticos e pedagógicos acessíveis, planos de acessibilidade e apoios educacionais especializados nas escolas públicas municipais. Essa realidade evidencia a precariedade do ensino, da aprendizagem e do acesso aos conteúdos curriculares por estudantes com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação e necessidades educacionais específicas, tornando as aulas e o processo educativo ainda mais desafiadores nos espaços escolares.

Mesmo com os avanços e as transformações nas ciências e nas tecnologias digitais da informação e comunicação, especialmente no uso das tecnologias assistivas nos contextos educacionais, ainda se observam fragilidades nos processos de ensino e aprendizagem destinados aos/às estudantes que necessitam de acesso integral, efetivo, inclusivo e adaptado às suas demandas educacionais.

Com isso, objetiva-se destacar a ausência dessas ferramentas, recursos e planos nos ambientes educacionais, dificultando ou impossibilitando a realização de práxis transformadoras e de práticas pedagógicas inclusivas para os grupos supracitados. Desse modo, a infraestrutura das instituições educacionais, o corpo docente e os materiais acessíveis devem estar atualizados e adequados às realidades dos/as discentes. Além disso, torna-se necessária uma formação acadêmica específica e continuada que possibilite aos/às profissionais desempenharem suas funções com competência, responsabilidade e sensibilidade, garantindo uma educação de qualidade para crianças, adolescentes e jovens, em articulação com o Estado, a sociedade, a família e a escola, de modo cooperativo e colaborativo.

As orientações devem estar delimitadas pelas diretrizes da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), do Plano Nacional de Educação (2014), do Estatuto da Pessoa com Deficiência (2015), da Lei Brasileira de Inclusão (2015), da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e da Constituição Federal de 1988. A Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva deve comprometer-se com diferentes estratégias, práticas e metodologias educacionais capazes de responder às diversidades e diferenças presentes no ambiente educacional, com um olhar sensível e versátil para os avanços contemporâneos na promoção dos conhecimentos acadêmicos e das transformações sociais, viabilizando práticas pedagógicas inclusivas e transformadoras.

Esse processo de ensino e aprendizagem compreende a identificação, o acompanhamento, as intervenções e as adaptações necessárias, conforme as necessidades e potencialidades dos/as estudantes, relacionando-se ao acesso, à permanência e ao êxito escolar. Além disso, compreende a escola como espaço pedagógico de formação integral do sujeito, considerando suas dimensões cognitiva, emocional, social, ética, cultural e política.

Os direitos humanos constituem garantias fundamentais que asseguram o direito à educação para todos/as com equidade, acessibilidade, inclusão e justiça social, sem qualquer forma de discriminação, preconceito, desigualdade, diferenciação ou restrição educacional. As escolas devem oferecer o Atendimento Educacional Especializado (AEE), salas de recursos multifuncionais, apoio pedagógico, planos de acessibilidade, tecnologias assistivas e digitais, acessibilidade arquitetônica e inclusão escolar no processo de desenvolvimento desses/as estudantes. Entretanto, poucas instituições educacionais conseguem assegurar tais condições de forma efetiva, integral e contínua.

O problema de pesquisa que orienta este estudo questiona: **Como a falta de acessibilidade digital nas escolas públicas de Tacaratu impacta o desenvolvimento de uma Educação Midiática crítica, comprometida com os Direitos Humanos e as diversidades?** Essa questão dialoga diretamente com as temáticas dos direitos humanos, das diversidades e das mídias digitais, enfatizando o uso ético, crítico e responsável dos meios digitais para combater desigualdades e valorizar as diferenças, promovendo uma cultura de inclusão no ambiente educacional.

Os objetivos incluem mapear as carências de recursos digitais inclusivos, analisar conceitos teóricos relacionados à acessibilidade e à educação midiática e propor caminhos para práticas pedagógicas transformadoras nas instituições de ensino, especialmente nas escolas do município de Tacaratu, considerando a recorrência de estudantes com deficiências físicas e visuais, transtornos globais do desenvolvimento e necessidades específicas de aprendizagem.

A importância deste estudo reside em sua relevância para a prática pedagógica, ao destacar como a integração de tecnologias assistivas, como *softwares* de leitura de tela e plataformas multimídia acessíveis, pode fortalecer o AEE e responder às necessidades educacionais específicas dos/as estudantes, alinhando-se à Lei Brasileira de Inclusão e à Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Ao justificar o tema, evidencia-se que uma educação midiática inclusiva não apenas atende às diversidades, mas também contribui para o fortalecimento de uma cultura de direitos na escola, incentivando os/as estudantes a questionarem narrativas midiáticas discriminatórias e a produzirem conteúdos que respeitem as identidades culturais, sociais, étnicas, econômicas e funcionais.

2 Fundamentação teórica

A educação midiática, entendida como o processo de desenvolvimento de competências para o uso crítico, ético e criativo das mídias, interseciona-se profundamente com os direitos humanos e as diversidades, especialmente no contexto da acessibilidade digital. Conceitos-chave, como inclusão digital e tecnologias assistivas, ganham relevância ao serem analisados sob a perspectiva de autores/as que enfatizam a mídia como ferramenta para a justiça social.

Por exemplo, a acessibilidade compreende um conjunto de práticas, ações, atitudes, recursos, equipamentos, adaptações e conhecimentos que garantem a todas as pessoas, independentemente de suas condições e/ou características físicas, sensoriais, intelectuais, culturais, econômicas e/ou sociais, a possibilidade de acesso, permanência, compreensão e utilização, de forma segura, autônoma e equitativa, dos espaços, serviços, produtos e informações. Trata-se de um horizonte ético e civilizatório que orienta práticas sociais mais humanas, colaborativas, acessíveis e inclusivas (Galvão Filho, 2009; Miranda; Galvão Filho, 2012; Giroto; Poker; Omote, 2012).

Essa perspectiva alinha-se à visão de Miranda e Galvão Filho (2012, p. 100-103), que definem inclusão como um conjunto de ações que transcendem adaptações técnicas, abrangendo atitudes éticas e conhecimentos sociais, culturais e econômicos voltados ao combate das exclusões e desigualdades. Complementarmente, Galvão Filho (2009) e Giroto, Poker e Omote (2012) enfatizam a utilização das tecnologias assistivas nos meios educacionais, possibilitando práticas didáticas e pedagógicas em uma perspectiva inclusiva.

Entre os exemplos de tecnologias assistivas destacam-se softwares e aplicativos de leitura de tela, ampliadores de texto, lupas eletrônicas, lousas digitais, teclados adaptados, mouses alternativos, recursos de comunicação alternativa, audiodescrição, legendagem, materiais didáticos em áudio ou legendados, aparelhos auditivos, fones de ouvido antirruído, sistemas FM e pranchas de comunicação. Também se incluem intérpretes em sala de aula, softwares de tradução automática, materiais táteis, recursos em Libras e Braille, impressoras Braille, réguas e gráficos táteis, rotinas e agendas visuais, pictogramas, iluminação adequada e ambientes organizados. Somam-se a esses recursos as adaptações relacionadas à mobilidade e à acessibilidade física, arquitetônica e urbanística, bem como mobiliários adaptados, equipamentos, serviços e materiais didáticos e pedagógicos centrados nas necessidades de aprendizagem dos/as estudantes, como mesas ajustáveis, cadeiras ergonômicas, próteses, órteses, elevadores, rampas, corrimãos e pisos táteis.

Esses recursos são essenciais para estudantes com deficiências físicas, auditivas, visuais, intelectuais, sensoriais e múltiplas, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação e dificuldades de aprendizagem. Segundo Ohlweiler (2016 *apud* Alves; Pereira, 2022), as dificuldades podem estar relacionadas a três fatores principais: a escola, a família e o indivíduo. Esses grupos apresentam especificidades que afetam habilidades essenciais, como comunicação, aprendizagem, interação social, participação e comportamento. Dessa forma, necessitam de materiais, ferramentas, estratégias, metodologias ativas e recursos didáticos e tecnológicos adequados às suas necessidades inclusivas e adaptativas, facilitando o processo de ensino e aprendizagem, minimizando barreiras sensoriais e favorecendo interações sociais nos ambientes educacionais.

Articulando essa discussão à educação midiática, Stef, Mascaro e Rosa (2025) argumentam que o processo de ensino e aprendizagem deve identificar

necessidades e promover intervenções que garantam acesso, permanência e êxito escolar, relacionando-se à formação integral do sujeito em suas dimensões cognitiva, emocional, social e cultural. Essa perspectiva contrapõe-se às abordagens tradicionais e tecnicistas que ignoram o potencial das mídias, das tecnologias assistivas e dos recursos digitais no enfrentamento das desigualdades e problemáticas contemporâneas da educação, conforme destacam Alves e Pereira (2022).

Diante disso, torna-se necessário disponibilizar recursos e serviços acessíveis nos espaços educacionais, alinhados não apenas às competências e atribuições profissionais, mas também aos processos de construção de um sistema educacional inclusivo e participativo. Nesse contexto, cabe uma reflexão crítica sobre as intervenções multidisciplinares que, embora indispensáveis, frequentemente enfrentam barreiras burocráticas e financeiras. Em municípios como Tacaratu-PE, a falta de articulação entre escola, família e Estado resulta em práticas fragmentadas, limitando o potencial transformador da educação inclusiva e da educação midiática.

Em uma linha argumentativa coerente, esses referenciais sustentam que a educação midiática crítica deve combater preconceitos e discriminações reproduzidos nos meios de comunicação, promovendo o uso ético das plataformas digitais para a valorização das diversidades. Essa articulação entre teoria e prática não apenas amplia a compreensão dos conteúdos, mas também fornece subsídios para análises posteriores, evidenciando como a acessibilidade digital fortalece os direitos humanos e a práxis transformadora, tornando a tecnologia uma ferramenta de empoderamento, transformação e equidade social, política e econômica no ambiente educacional.

3 Metodologia

Este estudo adota uma abordagem qualitativa, de natureza exploratória e bibliográfica, adequada aos objetivos de mapear carências de acessibilidade digital e analisar seus impactos na educação midiática inclusiva. A pesquisa bibliográfica permite uma revisão sistemática de fontes teóricas e normativas, facilitando a articulação entre conceitos e contextos reais, sem a necessidade de coleta de dados primários em campo, o que se justifica pela ênfase em fundamentos conceituais e em propostas pedagógicas derivadas do curso.

O contexto de realização centra-se no município de Tacaratu-PE, caracterizado por escolas públicas rurais com infraestrutura limitada, atendendo a uma população diversa que inclui alunos/as com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação, dificuldades de aprendizagem e comunidades indígenas, quilombolas e do campo. Embora não envolva participantes diretos, o estudo considera relatos indiretos de experiências educacionais locais, baseados em análise documental, observação crítica e documentos institucionais. O período de desenvolvimento abrangeu os meses de fevereiro a abril de 2025, alinhado às discussões sobre educação, direitos e mídias.

Os instrumentos utilizados incluem a análise de documentos normativos, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2014) e a Constituição Federal de 1988, além da revisão de produções acadêmicas, como teses, dissertações, livros e cartilhas. Os procedimentos adotados envolveram: (i) busca sistemática em repositórios; (ii) seleção de fontes relevantes com base em critérios de atualidade e pertinência; (iii) análise temática para identificar padrões relacionados à acessibilidade e à inclusão midiática; e (iv) articulação com os conteúdos do curso, que fundamentaram o planejamento ao enfatizar o uso crítico das mídias para a promoção dos Direitos Humanos.

Os critérios de análise basearam-se em categorias como recursos tecnológicos, práticas pedagógicas e impactos sociais, com ênfase na coerência teórica e na aplicabilidade prática. Essa metodologia, clara e replicável, permite adaptações por educadores/as, promovendo estudos semelhantes em outros municípios e fortalecendo propostas inclusivas.

4 Resultados e Discussão

Os achados revelam uma ampla carência de recursos digitais inclusivos nas escolas públicas municipais de Tacaratu-PE, impactando diretamente o desenvolvimento de uma educação midiática crítica. O município em questão possui população estimada, para o ano de 2025, de 24.898 habitantes (IBGE, 2025), com um total de 35 escolas, sendo 13 estaduais, 20 municipais e 2 privadas, totalizando 33 instituições públicas, 4.259 estudantes matriculados/as e 380 professores/as nas redes pública e privada (Inep, 2024).

A análise bibliográfica identifica que, apesar dos avanços normativos, a implementação de tecnologias assistivas e de adaptações estruturais,

arquitetônicas, urbanísticas e mobiliárias permanece frágil, limitando a continuidade das práticas didáticas e pedagógicas e contrariando a efetividade do direito à educação e dos princípios de inclusão e acessibilidade presentes na Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988), na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996) e na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2014).

Constata-se a necessidade de que a escola se adapte às realidades sociais, culturais e econômicas, articulando esse processo ao currículo nacional, aos materiais didáticos, ao ambiente escolar, ao Projeto Político-Pedagógico, às práticas pedagógicas e aos recursos tecnológicos. Dessa forma, torna-se possível facilitar o processo de ensino e aprendizagem, garantindo acessibilidade, equidade e justiça social. Ademais, faz-se necessária a inclusão de planos de acessibilidade nas instituições de ensino, contemplando o ensino colaborativo, o Plano Educacional Individualizado, o Desenho Universal para a Aprendizagem, adaptações nos processos avaliativos associadas às tecnologias digitais de informação e comunicação, recursos, materiais e equipamentos acessíveis e inclusivos, salas de recursos multifuncionais, agentes de apoio à inclusão e melhorias na infraestrutura física, urbanística, arquitetônica e mobiliária das instituições de ensino.

Dessa forma, compreende-se a educação como um campo de universalização no espaço da diversidade humana, atendendo a todas as pessoas e promovendo equidade e redução das desigualdades e discriminações sociais. Tal perspectiva fortalece o atendimento às necessidades educacionais específicas por meio da articulação entre teoria e prática, ensino, pesquisa e extensão, favorecendo uma práxis transformadora (Stef; Mascaro; Rosa, 2025, p. 59).

As articulações entre os paradigmas interdisciplinar, transversal, multidisciplinar, intercultural e interseccional nos processos educativos dos/as estudantes e na formação continuada de professores/as constituem elementos fundamentais para o fortalecimento da educação especial e inclusiva, promovendo a construção do conhecimento acadêmico e a transformação social por meio de práticas pedagógicas inclusivas.

A análise evidencia a realidade vivenciada por esses grupos sociais nas escolas públicas municipais de Tacaratu, no sertão pernambucano, destacando a insuficiência de ferramentas, recursos e materiais didático-pedagógicos

necessários à efetivação da acessibilidade nos ambientes educacionais. Essa realidade repercute não apenas na escola, mas também em outros espaços sociais, limitando processos de participação e inclusão.

Tal cenário compromete a efetivação dos direitos humanos e das garantias fundamentais previstas no ordenamento jurídico brasileiro e na própria Lei Orçamentária Anual do município, que prevê ações relacionadas à equidade, ao monitoramento e acompanhamento do atendimento educacional especializado, às necessidades educacionais específicas e à inclusão de profissionais de apoio para estudantes com deficiências físicas, auditivas, visuais, intelectuais, sensoriais e múltiplas, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação, dificuldades de aprendizagem e integrantes de comunidades indígenas, quilombolas e do campo presentes na região.

Os desafios identificados envolvem a necessidade de formação continuada de professores/as, ampliação dos recursos e materiais didáticos, investimentos orçamentários adequados, continuidade de programas e projetos e melhoria da infraestrutura escolar. A superação dessas limitações fortalece o enfrentamento das discriminações e desigualdades nas instituições de ensino, favorecendo uma perspectiva mais integral e centrada nas necessidades dos/as estudantes.

Nesse sentido, torna-se fundamental diagnosticar, acompanhar e avaliar continuamente os projetos educacionais, reduzindo barreiras e fortalecendo a educação inclusiva e as diversidades culturais presentes em comunidades originárias e tradicionais. Trata-se de ultrapassar a simples transmissão de conteúdos legais e/ou informativos, assumindo uma perspectiva ética, política e pedagógica voltada à transformação da realidade social e ao fortalecimento da justiça social por meio do uso das tecnologias assistivas e digitais como instrumentos de democratização do acesso ao conhecimento.

5 Considerações finais

Sintetizando os objetivos propostos, este estudo mapeou carências de acessibilidade digital no município de Tacaratu-PE e analisou seu potencial para o fortalecimento de uma educação midiática inclusiva, contribuindo para o campo ao articular tecnologias assistivas, direitos humanos e diversidades. Os principais achados reforçam a necessidade de recursos adaptados para promover equidade, alinhando-se a práticas éticas comprometidas com o enfrentamento das desigualdades educacionais.

Considerando a realidade da educação básica e a disponibilidade de ferramentas e recursos de acessibilidade nas escolas públicas, especialmente no município de Tacaratu-PE, observa-se a persistência de fragilidades relacionadas à aplicabilidade, à efetividade e à execução dos direitos humanos e das garantias fundamentais voltadas ao atendimento educacional especializado e às necessidades educacionais específicas.

Evidencia-se, portanto, a urgência da ampliação de equipamentos, materiais e práticas didático-pedagógicas acessíveis no ambiente escolar, promovendo equidade no processo de ensino e aprendizagem e reafirmando as responsabilidades dos órgãos públicos na garantia de uma educação efetiva, integral, inclusiva e de qualidade para estudantes com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação e integrantes de comunidades indígenas e tradicionais.

Diante disso, a Secretaria Municipal de Educação, em regime de cooperação com os poderes Executivo e Legislativo, articulada aos recursos e projetos educacionais do município, dos demais entes federativos e do Estado, deve buscar ampliar a oferta de ferramentas, recursos didático-pedagógicos e profissionais qualificados para atuarem conjuntamente com a equipe escolar, as famílias, a sociedade e o Estado, promovendo o acesso e a permanência de todos/as na educação, conforme preconiza a Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988).

As implicações para a prática educacional incluem a formação continuada de professores/as voltada ao uso crítico das mídias e das tecnologias assistivas, bem como o fortalecimento da articulação entre escola, família, sociedade e gestão pública. Como desdobramento, destacam-se possibilidades de desenvolvimento de projetos de inclusão digital nas escolas e de investigações futuras que contemplem observações empíricas e processos de implementação.

De forma crítica, o estudo evidencia a necessidade de superar perspectivas restritas presentes em políticas, programas e projetos educacionais, nas quais a inclusão é frequentemente prevista nos documentos normativos, mas não plenamente executada, contribuindo para a manutenção de desigualdades e limitações aos processos de transformação social.

Reforça-se que o uso crítico e responsável das mídias constitui estratégia essencial para uma educação comprometida com a dignidade humana, a justiça social, a equidade, a democratização, a cidadania e o respeito às diferenças, estimulando

transformações no contexto educacional contemporâneo e exigindo análises críticas, racionais e reflexivas acerca das barreiras institucionais que dificultam sua efetivação.

Por fim, destaca-se que as esferas federal, estadual e municipal devem fortalecer mecanismos de cooperação e colaboração, alinhados às perspectivas educacionais críticas e inclusivas, compreendendo a educação como um processo permanente, sistemático e intencional de formação de sujeitos de direitos, conscientes de sua dignidade, de suas identidades e de seus territórios culturais. Tal compromisso contribui para o enfrentamento das desigualdades, para a convivência plural e para a construção de uma sociedade mais justa, democrática, plural e solidária.

Referências

ALVES, H. F.; PEREIRA, J. E. M. **Cartilha sobre dificuldades e transtornos de aprendizagem**. João Pessoa: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, 2022.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidente da República. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm. Acesso em: 26 fev. 2026.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União: seção I, Brasília, DF: 20 dez 1996, 175º da Independência e 108º da República. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394compilado.htm. Acesso em: 26 fev. 2026.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Plano Nacional de Educação. Diário Oficial da União: seção I, Brasília, DF: 25 jun. 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm . Acesso em: 26 fev. 2026.

CNPQ. **Programa institucional de bolsas de iniciação científica para o ensino médio – PIBIC-EM**. Disponível em: https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/739870/2/CARTILHA.pdf. Acesso em: 21 fev. 2026.

ESTEF, S.; MASCARO, C. A. de C.; ROSA, T. C. (org). **Planejamento de Acessibilidade na Avaliação (PAA)**: caminhos formativos e experiências educacionais contemporâneas. São Carlos: Pedro & João Editores, 2025. Disponível em: https://arquivos.pedroejoaoeditores.com.br/wp-content/uploads/2025/05/03162914/EBOOK_Planejamento-de-Acessibilidade-na-Avaliacao-PAA.pdf. Acesso em: 25 fev. 2026.

GALVÃO FILHO, T. A. **Tecnologia assistiva para uma escola inclusiva: apropriação, demandas e perspectivas**. 2009. 346 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009. Disponível em: https://www.galvaofilho.net/tese.htm. Acesso em: 2 abr. 2025.

GIROTO, C. R. M.; POKER, R. B.; OMOTE, S. (org). **As tecnologias nas práticas pedagógicas inclusivas**. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012. Disponível em: https://www.marilia.unesp.br/Home/Publicacoes/as-tecnologias-nas-praticas_e-book.pdf. Acesso em: 22 abr. 2025.

IBGE. **Tacaratu (PE)**: panorama. Rio de Janeiro: IBGE, 2025. Disponível em: https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pe/tacaratu/panorama. Acesso em: 9 dez. 2025.

INEP. **Tacaratu**: situação do município (rede pública). Disponível em: https://qedu.org.br/municipio/2614808-tacaratu. Acesso em: 26 fev. 2026.

MIRANDA, T. G.; GALVÃO FILHO, T. A. (org). **O professor e a educação inclusiva formação, práticas e lugares**. Salvador: EDUFBA, 2012.

Gestão democrática e assembleias escolares: educação midiática e direitos humanos nos anos iniciais

Flávia de Oliveira[1]

Resumo

O presente artigo analisa a implementação de assembleias escolares em uma instituição municipal de Ensino Fundamental como estratégia de gestão democrática para o enfrentamento de violências, *bullying* e *ciberbullying*. O estudo contextualiza-se na urgência de promover uma cultura de paz e de proteção ao patrimônio público em tempos de hiperconectividade. A questão norteadora investiga como espaços de participação coletiva e horizontal podem fomentar o uso crítico das mídias e a defesa dos direitos humanos no cotidiano escolar. A metodologia adotada consiste em um relato de experiência de natureza qualitativa, utilizando como procedimentos a observação participante e a análise de atas de assembleias e de produções midiáticas autorais dos/as estudantes. Os principais resultados indicam que a abertura de canais de diálogo fortalece o sentimento de pertencimento, reduz significativamente os conflitos interpessoais e instrumentaliza os/as estudantes para a identificação ética de discursos de ódio. O trabalho dialoga com as discussões do curso ao evidenciar que a educação midiática crítica não se restringe ao uso de ferramentas, mas constitui-se como um eixo de promoção da justiça social e de valorização das diferenças. As contribuições do estudo destacam que a gestão participativa, ao integrar marcos legais internacionais à prática pedagógica, combate desigualdades e protege a dignidade humana. Conclui-se que o empoderamento das vozes infantis é o caminho mais eficaz para uma educação ética, capaz de transformar a escola pública em um território de resistência contra a intolerância e o desrespeito ao bem comum.

Palavras-chave: Educação midiática. Gestão democrática. Direitos humanos. Bullying. Ciberbullying.

[1] Especialização em Gestão Escolar e Escola-Outra pela Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, Brasil; diretora escolar no município de Hortolândia, São Paulo, Brasil. E-mail: flaviaprofmatematica@gmail.com.

Abstract

This article analyzes the implementation of school assemblies in a municipal elementary school as a democratic management strategy to address violence, bullying, and cyberbullying. The study is contextualized within the urgent need to promote a culture of peace and the protection of public property in times of hyperconnectivity. The guiding question investigates how spaces of collective and horizontal participation can foster the critical use of media and the promotion of human rights in everyday school life. The adopted methodology consists of a qualitative experience report, using participant observation and the analysis of assembly records and students' media productions as data collection procedures. The main results indicate that the creation of dialogue channels strengthens the sense of belonging, significantly reduces interpersonal conflicts, and equips students to ethically identify hate speech. The study engages with the discussions proposed by the course by demonstrating that critical media literacy is not limited to the use of technological tools but constitutes an important axis for the promotion of social justice and the appreciation of diversity. The findings highlight that participatory management, by integrating international legal frameworks into pedagogical practice, contributes to combating inequalities and protecting human dignity. It is concluded that empowering children's voices is one of the most effective paths toward an ethical education capable of transforming public schools into spaces of resistance against intolerance and disrespect for the common good.

Keywords: Media literacy. Democratic management. Human rights. Bullying. Cyberbullying.

1 Introdução

A escola pública contemporânea configura-se como um microssistema da sociedade, sendo atravessada por fluxos de informação e tecnologias que redefinem as interações humanas. No contexto dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, essa realidade impõe o desafio de mediar a transição das crianças entre o mundo físico e o digital sob a égide da dignidade humana. O tema deste estudo situa-se na interseção entre a gestão democrática, a educação midiática e a defesa dos direitos humanos, compreendendo a instituição escolar como espaço primordial para o exercício da cidadania crítica e o combate às violências.

O problema de pesquisa que orienta este trabalho reside na seguinte questão: de que maneira a implementação de instâncias participativas, como as assembleias de escola, pode servir como ferramenta de educação midiática para mitigar o *bullying*, o *ciberbullying* e a depredação do patrimônio público? Esta indagação dialoga diretamente com as discussões propostas pelo curso da UFU, que enfatiza a necessidade de deslocar a lógica do consumo passivo das mídias para uma prática emancipatória, na qual a criança reconhece no "outro" um sujeito de direitos, independentemente da tela que os separa.

O objetivo principal é analisar o impacto das assembleias escolares na construção de uma cultura de paz e no fortalecimento do sentimento de pertencimento dos/as estudantes. Busca-se, especificamente, demonstrar como a integração curricular de normativas como o Pacto Internacional sobre Direitos Civis e Políticos (Decreto nº 592/1992) e a Convenção sobre os Direitos da Criança (Decreto nº 99.710/1990) pode transformar a gestão escolar em uma práxis de resistência contra a intolerância e o desrespeito ao bem comum.

A importância deste estudo justifica-se pela urgência social de enfrentar a cultura do ódio e da desinformação desde a infância. Fortalecer uma cultura de direitos no ambiente escolar significa garantir que a escola cumpra seu papel constitucional de promover o pleno desenvolvimento da pessoa. O percurso argumentativo deste artigo percorrerá a fundamentação teórica sobre gestão e mídias, detalhará a metodologia de intervenção pedagógica baseada em marcos regulatórios internacionais e nacionais e discutirá resultados que evidenciam como a voz ativa dos/as estudantes é o caminho mais eficaz para a preservação do patrimônio e a erradicação do bullying.

2 Fundamentação teórica

A análise da gestão escolar sob a ótica da educação midiática e dos direitos humanos exige o reconhecimento da escola como um aparelho ideológico e democrático, onde a subjetividade da criança é disputada por narrativas digitais e normas institucionais. Esta fundamentação estrutura-se na tríade: a gestão democrática como política de direitos, a mediação crítica da informação e a proteção internacional da infância frente às violências contemporâneas.

2.1 A dialética da gestão: entre o direito e a eficiência

A gestão democrática no Brasil, embora garantida pelo art. 206 da Constituição Federal de 1988, enfrenta o desafio da "gerencialização" do ensino. De acordo com Paro (2012), a gestão deve ser entendida como a utilização de meios para a realização de fins. Quando esses fins são reduzidos a índices de desempenho, perde-se a dimensão do direito à participação.

O rigor teórico nos obriga a situar a Assembleia de Escola não como um evento recreativo, mas como um mecanismo de devido processo legal pedagógico. Este conceito dialoga com o Parecer Consultivo OC-16/99 da Corte Interamericana de Direitos Humanos, que estabelece o direito ao devido processo como uma garantia extensível a âmbitos não judiciais nos quais direitos fundamentais são decididos. Na escola, as assembleias garantem que a norma de convivência seja construída coletivamente, transformando o patrimônio público de uma propriedade estatal em um bem jurídico compartilhado, em consonância com o Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (1992).

2.2 Educação midiática como imperativo da dignidade humana

A educação midiática, conforme os referenciais do curso da UFU, transcende o domínio instrumental das Tecnologia da Informação e Comunicações (TIC). Ela deve ser analisada à luz do direito à informação e à liberdade de expressão, previstos no art. 19 da Declaração Universal dos Direitos Humanos. Contudo, o rigor acadêmico exige reconhecer que essa liberdade não é absoluta; ela encontra limite no respeito à dignidade alheia.

Nesse contexto, o *ciberbullying* e a desinformação no ambiente escolar são analisados como falhas na mediação crítica. O Pacto Internacional sobre Direitos Civis e Políticos (1966), em seu artigo 20, proíbe expressamente qualquer apologia ao ódio nacional, racial ou religioso que constitua incitamento à discriminação, à hostilidade ou à violência. Ao integrar esse conteúdo ao currículo dos Anos Iniciais, a gestão escolar atua na prevenção primária. A educação midiática torna-se, então, suporte para o cumprimento do Decreto nº 99.710, que promulgou a Convenção sobre os Direitos da Criança e impõe aos Estados o dever de garantir que a criança tenha acesso a informações que visem à promoção de seu bem-estar social, espiritual e moral e à sua saúde física e mental.

2.3 Violência sistêmica, alteridade e a proteção internacional

O combate ao *bullying* requer embasamento na ética da alteridade, conforme discutido por teóricos da educação inclusiva. A violência escolar é, muitas vezes, uma manifestação de preconceitos estruturais que as mídias sociais apenas amplificam. A fundamentação rigorosa deste estudo apoia-se na Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial (1965), que obriga os Estados a adotar medidas imediatas e eficazes, especialmente nos campos do ensino, da educação e da cultura, para combater preconceitos que levem à discriminação racial.

A integração da Lei nº 14.811/2024 ao debate das assembleias escolares representa o alinhamento do Brasil às diretrizes internacionais de proteção contra a violência. Esta lei, ao tipificar o *bullying* e o *ciberbullying* no Código Penal, reforça que o ambiente educacional deve ser um espaço seguro. No entanto, a análise crítica proposta neste artigo sugere que a resposta punitiva da lei deve ser precedida pela resposta pedagógica da Educação em Direitos Humanos. Como estabelece a Declaração e Programa de Ação de Viena (1993), os direitos humanos são universais, indivisíveis e interdependentes; portanto, o direito de aprender Matemática ou Língua Portuguesa é indissociável do direito de aprender a respeitar a diversidade humana

2.4 A gestão democrática como garantia dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável

Por fim, é imperativo alinhar a governança escolar aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) (Agenda 2030). O ODS 4.7 estabelece que, até 2030, todos/as os/as estudantes devem adquirir conhecimentos e habilidades necessários para promover o desenvolvimento sustentável, inclusive por meio da educação para os direitos humanos e da promoção de uma cultura de paz e não violência.

Uma gestão escolar que institucionaliza assembleias e educação midiática está operacionalizando o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Sinase) (Lei nº 12.594/2012) e os Planos Nacionais de Direitos Humanos (PNDH-3). O rigor científico desta pesquisa reside em demonstrar que a "paz escolar" não é a ausência de conflitos, mas a presença de mecanismos democráticos e críticos para mediá-los. Assim, a fundamentação teórica consolida a visão de que a escola pública é o território onde os tratados internacionais de direitos humanos deixam

de ser utopias diplomáticas para se tornarem realidades vividas por cada criança e cada educador/a.

3 Metodologia

A presente investigação caracteriza-se como um relato de experiência de natureza qualitativa, com contornos de pesquisa-ação, uma vez que a pesquisadora atua diretamente na gestão da unidade escolar e busca, por meio da intervenção pedagógica, a transformação da realidade social e cultural do ambiente educacional. O relato de experiência é a metodologia mais adequada para este estudo, pois permite a sistematização reflexiva de práticas que articulam os conteúdos teóricos do curso de aperfeiçoamento em educação midiática (UFU) com os desafios cotidianos da gestão escolar municipal.

3.1 Contexto, público e período de desenvolvimento

O estudo foi desenvolvido na EMEF Salvador Zacharias Pereira Junior, unidade escolar da rede municipal de Hortolândia-SP, que atende aproximadamente 1.040 estudantes. O público participante compreende estudantes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano), além do corpo docente e da equipe gestora. O recorte temporal abrange o período de maio de 2025 a março de 2026, fase em que os conceitos de Educação Midiática e Direitos Humanos foram integrados ao Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola, coincidindo com a atuação da pesquisadora na direção da unidade.

3.2 Instrumentos de coleta e registro de dados

Para garantir o rigor acadêmico e a fidedignidade dos resultados, foram utilizados múltiplos instrumentos de coleta e registro:

1. **Atas das Assembleias Escolares:** registros escritos das decisões tomadas pelos/as estudantes, que servem como documentos primários de memória coletiva e exercício do direito à voz.
2. **Observação participante:** registros em diário de campo realizados pela equipe gestora durante os momentos de pátio, intervalos e sessões de Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC), focando na interação entre os pares e no comportamento diante do patrimônio físico.

3. **Portfólio de produções midiáticas:** análise de conteúdos produzidos pelos/as estudantes (cartazes digitais, vídeos curtos e podcasts) que abordavam o tema do combate ao *bullying* e ao *ciberbullying*.
4. **Registros pedagógicos e ocorrências:** levantamento quantitativo e qualitativo de incidentes de indisciplina e vandalismo, comparando os dados anteriores e posteriores à implementação das assembleias.

3.3 Procedimentos adotados: o percurso pedagógico

O percurso metodológico foi estruturado em quatro etapas distintas, fundamentadas nos conteúdos do curso:

Etapa I: Formação Continuada e Sensibilização Docente – O planejamento iniciou-se com a transposição dos conceitos de Educação Midiática para o corpo docente. Discutiu-se como a Convenção sobre os Direitos da Criança (Decreto nº 99.710/1990) impõe à escola o dever de proteger a criança contra violências digitais. Os/As professores/as foram capacitados/as para atuar como mediadores/as críticos/as, e não apenas como instrutores/as de ferramentas técnicas.

Etapa II: Implementação das Assembleias de Classe e Escola – As assembleias foram institucionalizadas como o espaço de "devido processo legal pedagógico". Nesses momentos, os/as estudantes exerciam a liberdade de expressão prevista no Pacto Internacional sobre Direitos Civis e Políticos (Decreto nº 592/1992). O procedimento envolvia a abertura de pautas sobre convivência, uso das tecnologias e preservação do patrimônio.

Etapa III: Integração Curricular e Oficinas de Autoria – Diferentemente de projetos isolados, a temática foi integrada às disciplinas. Em Matemática, trabalhou-se a gestão de recursos e o custo social da depredação; em Língua Portuguesa, a análise crítica de *fake news* e discursos de ódio; e, em Tecnologia, a produção de mídias éticas. Esta etapa utilizou o conceito de "leitura crítica da mídia", trabalhado no curso da UFU, como base para a autoria discente.

Etapa IV: Mediação de Conflitos e Cuidado com o Patrimônio – Sempre que um conflito de *bullying* ou *ciberbullying* era identificado, a assembleia era utilizada como espaço de mediação, fundamentada na ética da alteridade e nas normativas internacionais de combate à discriminação racial e de gênero.

3.4 Critérios de análise

Os dados foram submetidos à técnica de Análise de Conteúdo, conforme Bardin (2011), e confrontados com o marco legal dos direitos humanos. Os critérios de análise basearam-se no nível de protagonismo dos/as estudantes, na eficácia da resolução de conflitos por meio do diálogo e na redução dos índices de violência escolar.

A análise buscou verificar se a prática pedagógica promoveu a transição da criança de uma postura passiva diante das mídias e das normas para uma postura de autoria e responsabilidade cidadã, conforme os objetivos da Agenda 2030 (ODS 4 e 16).

4 Resultados e Discussão

Os resultados obtidos durante o período de implementação das assembleias escolares e das oficinas de educação midiática revelam um processo de transmutação na cultura institucional. A análise dos dados coletados por meio das atas, dos registros de observação e dos portfólios discentes permitiu identificar transformações significativas na forma como os/as estudantes percebem a si mesmos/as, o/a "outro/a" e o espaço público.

4.1 A ressignificação do patrimônio público e o sentimento de pertencimento

Um dos achados mais tangíveis foi a mudança de comportamento em relação à preservação física da escola. Inicialmente, o mapeamento do clima escolar indicava que depredações e pichações eram interpretadas pelos/as estudantes como atos de “rebeldia contra a instituição”. Ao integrarmos a Matemática e as Ciências Humanas à discussão sobre o Protocolo de São Salvador (1988), os/as estudantes foram levados/as a calcular o custo social de tais danos.

A discussão nas assembleias permitiu que o patrimônio deixasse de ser visto como uma propriedade estatal abstrata para ser compreendido como um bem comum, essencial para a garantia do direito à educação. Houve uma redução de cerca de 40% nas ocorrências de vandalismo nos banheiros e pátios. Esse resultado corrobora a tese de Paro (2012) sobre a gestão democrática: quando o/a estudante participa das decisões e compreende a finalidade dos meios, torna-se corresponsável pela manutenção da escola. O "cuidado" passou a ser uma expressão de cidadania vivida, e não uma imposição disciplinar.

4.2 Enfrentamento ao *bullying* e ao *ciberbullying*: da punição à ética da alteridade

No campo das relações interpessoais, o impacto mais profundo ocorreu na desconstrução de comportamentos violentos mediados pelas telas. A análise das produções midiáticas dos/as estudantes, como *podcasts* e vídeos curtos, demonstrou que, antes da intervenção, muitos/as não identificavam o *ciberbullying* como uma violação de direitos, mas como uma "brincadeira".

A articulação com o Pacto Internacional sobre Direitos Civis e Políticos (1966) foi determinante. Ao discutirem o Artigo 17 (proteção à honra e à vida privada), os/as alunos/as dos Anos Iniciais começaram a estabelecer paralelos entre a violência física e a violência digital. Um exemplo concreto foi a resolução de um conflito envolvendo um grupo de figurinhas em aplicativos de mensagens que ridicularizava características físicas de uma aluna recém-chegada ao grupo discente.

Em vez da suspensão tradicional, a assembleia mediou o conflito por meio do diálogo sobre a Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial (1965). O resultado não foi apenas o pedido de desculpas, mas também a criação de uma campanha interna de "Netiqueta Ética", produzida pelos/as próprios/as agressores/as, demonstrando a transição da heteronomia para a autonomia moral. A educação midiática crítica permitiu que compreendessem que a tela não é um escudo para a desumanização, mas uma extensão da responsabilidade ética.

4.3 Impactos pedagógicos: a educação midiática como eixo emancipatório

A experiência demonstrou que a educação midiática, quando integrada aos direitos humanos, fortalece a literacia crítica. Os/As estudantes demonstraram maior capacidade de questionar narrativas e identificar estereótipos em conteúdos audiovisuais. Isso contribuiu para o cumprimento do ODS 4 (Educação de Qualidade) da Agenda 2030, pois a aprendizagem tornou-se contextualizada e socialmente relevante.

Houve uma transformação na prática docente: os/as professores/as passaram a utilizar as mídias não apenas como recurso didático, mas também como objeto de estudo político. O desafio enfrentado foi o "tempo escolar", a pressão pelo cumprimento de currículos conteudistas muitas vezes colide com o tempo

necessário para o debate democrático nas assembleias. No entanto, a problematização desse limite revelou que o tempo "investido" na mediação de conflitos e na educação midiática é, na verdade, um investimento que otimiza o ambiente de aprendizagem para todas as demais disciplinas.

4.4 Limites e desafios da implementação

Apesar dos avanços, identificaram-se limites na mediação com as famílias. Muitas ainda reproduzem uma cultura de autoritarismo ou de negligência digital, o que gera um descompasso entre a ética escolar e a vivência doméstica. Outro desafio foi o acesso desigual às tecnologias, o que exigiu que a escola garantisse que a produção de sentidos não fosse restrita aos/às estudantes com dispositivos próprios, mas constituísse uma atividade coletiva nos espaços comuns.

A investigação contribuiu para fortalecer uma educação midiática comprometida com a justiça social ao demonstrar que, mesmo nos Anos Iniciais, é possível e necessário discutir marcos legais internacionais. A experiência em uma instituição municipal de ensino evidencia que a escola pública é um território de resistência, onde a Convenção sobre os Direitos da Criança deixa de ser um documento formal para se tornar prática cotidiana.

A proposta pedagógica mostrou que a defesa da diversidade e o combate ao racismo e à intolerância são faces da mesma moeda: a formação de um sujeito que lê criticamente a mídia e age eticamente no mundo.

5 Considerações finais

Ao retomar o percurso trilhado neste estudo, reafirma-se que o objetivo central, qual seja, analisar o impacto das assembleias escolares como ferramentas de educação midiática e defesa dos direitos humanos, foi plenamente atingido. A experiência realizada uma instituição pública municipal de ensino demonstrou que, longe de ser um espaço meramente instrutivo, a escola pública é o laboratório onde a democracia é testada e fortalecida diariamente. A síntese dos resultados aponta que a gestão democrática, quando exercida com intencionalidade pedagógica, é capaz de ressignificar a relação do/a estudante com o patrimônio público e com o/a "outro/a" digital.

As principais contribuições deste estudo para o campo da educação midiática residem na desconstrução da visão puramente técnica da tecnologia. Articulada

aos direitos humanos e às diversidades, a educação midiática revelou-se um pilar de proteção à infância. Ao trazer para o centro do currículo normativas como a Convenção sobre os Direitos da Criança e o Pacto Internacional sobre Direitos Civis e Políticos, a escola logrou êxito em transformar o *bullying* e o *ciberbullying* de "problemas de conduta" em temas de reflexão ética.

A maior contribuição acadêmica e social deste relato é a demonstração de que crianças dos Anos Iniciais possuem plena capacidade de desenvolver literacia crítica e agir como guardiãs dos direitos coletivos.

As implicações para a prática educacional são profundas. O estudo evidencia que a mediação de conflitos e o uso ético das mídias não devem ser tratados como projetos temporários, mas como eixos estruturantes do Projeto Político-Pedagógico. Para a formação docente, os resultados indicam a necessidade urgente de que os cursos de aperfeiçoamento integrem o Direito Internacional e a Sociologia das Mídias às práticas de sala de aula. O/A professor/a deixa de ser o/a detentor/a da informação para tornar-se orientador/a de uma "autoria responsável", capaz de navegar entre as telas e os pátios com o mesmo compromisso ético.

Como desdobramentos e novas investigações, sugere-se o aprofundamento do diálogo com as famílias, buscando uma educação midiática que transcenda os muros da escola e alcance o ambiente doméstico, onde a vulnerabilidade digital muitas vezes se origina. Outro ponto relevante para futuras pesquisas seria o acompanhamento longitudinal desses/as estudantes, verificando como o protagonismo exercido nas assembleias impacta sua cidadania na transição para os Anos Finais do Ensino Fundamental.

Por fim, reforça-se que o uso crítico, ético e responsável das mídias não é apenas uma competência técnica da BNCC, mas uma estratégia de sobrevivência democrática. Em uma sociedade marcada pela aceleração e pela fragmentação dos vínculos, a escola que promove a assembleia e a reflexão sobre os direitos humanos atua como um espaço de resistência e esperança.

Comprometer a educação com a dignidade humana, a justiça social e o respeito às diferenças é, em última análise, garantir que cada criança possa viver plenamente o seu direito de ser e de pertencer a um mundo justo, tanto no universo físico quanto no vasto oceano digital.

Referências

ACNUR. **Declaração de Cartagena**. 1984. Disponível em: https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/portugues/BD_Legal/Instrumentos_Internacionais/Declaracao_de_Cartagena.pdf. Acesso em: 12 mar. 2026.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 12 mar. 2026.

BRASIL. **Decreto nº 591, de 6 de julho de 1992**. Atos Internacionais. Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais. Promulgação. Brasília, DF, 1992. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/d0591.htm. Acesso em: 12 mar. 2026.

BRASIL. **Decreto nº 592, de 6 de julho de 1992**. Atos Internacionais. Pacto Internacional sobre Direitos Civis e Políticos. Promulgação. Brasília, DF, 1992. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/d0592.htm. Acesso em: 12 mar. 2026.

BRASIL. **Decreto nº 65.810**, **de 8 de dezembro de 1969**. Promulga a Convenção Internacional sobre a Eliminação de todas as Formas de Discriminação Racial. Brasília, DF, 1969. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1950-1969/d65810.html. Acesso em: 12 mar. 2026.

BRASIL. **Decreto nº 99.710, de 21 de novembro de 1990**. Promulga a Convenção sobre os Direitos da Criança. Brasília, DF, 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/d99710.htm. Acesso em: 12 mar. 2026.

BRASIL. **Decreto nº 3.321, de 30 de dezembro de 1999**. Promulga o Protocolo Adicional à Convenção Americana sobre Direitos Humanos em Matéria de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais "Protocolo de São Salvador". Brasília, DF, 1999. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3321.htm. Acesso em: 12 mar. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos**. Brasília, DF: MEC; CNE, 2012. Disponível em: https://www.mdh.gov.br/pndh/dneddh. Acesso em: 12 mar. 2026.

BRASIL. **Lei nº 10.639**, **de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB). Brasília, DF, 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10639.htm. Acesso em: 12 mar. 2026.

BRASIL. **Lei nº 12.594**, **de 18 de janeiro de 2012**. Institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Sinase). Brasília, DF, 2012. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12594.htm. Acesso em: 12 mar. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília-DF, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base. Acesso em: 13 mar. 2026.

BRASIL. **Lei nº 14.811**, **de 12 de janeiro de 2024**. Institui medidas de proteção à criança e ao adolescente contra a violência nos estabelecimentos educacionais ou similares. Brasília, DF, 2024. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/lei/l14811.htm. Acesso em: 12 mar. 2026.

BRASIL. **Plano Nacional de Direitos Humanos PNDH-3**. Decreto nº 7.037, de 21 de dezembro de 2009. Brasília, DF, 2009. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d7037.htm. Acesso em: 12 mar. 2026.

CORTE IDH. Corte Interamericana de Direitos Humanos. **Parecer Consultivo oc-16/99**, **de 1º de outubro de 1999**, solicitado pelos Estados Unidos Mexicanos. Disponível em: https://www.corteidh.or.cr/docs/opiniones/seriea_16_por.pdf. Acesso em: 12 mar. 2026.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

ONU. **Agenda 2030 da ONU**. 2015. Disponível em: https://www.un.org/sustainabledevelopment/pt-br/. Acesso em: 12 mar. 2026.

ONU. **Declaração das Nações Unidas sobre Educação e Formação em Direitos Humanos**. 2011. Disponível em: https://www.ohchr.org/en/resources/educators/human-rights-education-training/11-united-nations-declaration-human-rights-education-and-training-2011. Acesso em: 12 mar. 2026.

ONU. **Declaração do Milênio**. 2000. Disponível em: https://www.un.org/millennium/declaration/portuguese.shtml. Acesso em: 12 mar. 2026.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. 1948. Disponível em: https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos Acesso em: 13 mar. 2026.

ORGANIZATION OF AMERICAN STATES. **Declaração e Programa de Ação de Viena**. Conferência Mundial sobre Direitos Humanos. Viena, 14 de junho de 1993. Disponível em: https://www.oas.org/dil/port/1993.pdf. Acesso em: 12 mar. 2026.

PARO, V. H. **Administração escolar**: introdução crítica. 17. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

Educação em direitos humanos nos anos iniciais do ensino fundamental: um estudo de caso sobre práticas pedagógicas para a formação cidadã

Genilson Cesar Soares Bonfim[1]

Resumo

Este estudo analisa as contribuições de práticas pedagógicas voltadas à educação em direitos humanos (EDH) no contexto escolar, com foco no desenvolvimento de atitudes relacionadas ao respeito, à empatia e à convivência democrática entre estudantes do ensino fundamental. A pesquisa foi realizada com uma turma composta por 25 estudantes, por meio de uma intervenção pedagógica desenvolvida ao longo de oito semanas, envolvendo atividades como rodas de conversa, análise de conteúdos midiáticos e produção de cartazes. O estudo possui abordagem qualitativa e adotou a Análise de Conteúdo como procedimento metodológico. O *corpus* analítico foi constituído pelos registros das rodas de conversa realizadas em sala de aula, pelas anotações de observação das atividades desenvolvidas e pelas produções visuais elaboradas pelos/as estudantes durante o projeto. A análise do material permitiu identificar três eixos principais: a construção de espaços de diálogo e escuta, o desenvolvimento do pensamento crítico a partir da análise de mídias e a valorização da diversidade nas relações de convivência escolar. Os resultados indicam que as atividades favoreceram a participação dos/as estudantes e estimularam reflexões sobre respeito, empatia e resolução de conflitos no cotidiano escolar. Conclui-se que práticas pedagógicas fundamentadas na EDH podem contribuir para a formação de atitudes relacionadas à convivência democrática e à valorização das diferenças no ambiente escolar.

Palavras-chave: Educação em Direitos Humanos. Convivência escolar. Práticas pedagógicas; Educação Básica.

Abstract

This study analyzes the contributions of pedagogical practices focused on Human Rights Education in the school context, emphasizing the development of attitudes

[1] Mestre em Computação Aplicada pela Universidade Estadual do Ceará, Brasil; professor da rede pública municipal de ensino de Fortaleza, Ceará, Brasil; membro do Grupo de Pesquisa em Trabalho e Política Educacional (GPTPOED/CNPQ) e do Grupo do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Física Escolar e Formação de professores (GEPEFE). E-mail: genilson.cesar@uece.br.

related to respect, empathy, and democratic coexistence among elementary school students. The research was conducted with a group of 25 students through a pedagogical intervention carried out over eight weeks, involving activities such as discussion circles, media content analysis, and poster production. The study adopted a qualitative approach and Content Analysis as its methodological procedure. The analytical corpus consisted of records from classroom discussion circles, observation notes regarding the activities carried out, and visual productions created by the students throughout the project. Data analysis identified three main themes: the construction of spaces for dialogue and listening, the development of critical thinking through media analysis, and the appreciation of diversity in school interactions. The findings indicate that the proposed activities encouraged student participation and fostered reflections on respect, empathy, and conflict resolution in everyday school life. It is concluded that pedagogical practices grounded in Human Rights Education can contribute to the development of attitudes related to democratic coexistence and the appreciation of diversity within the school environment.

Keywords: Human Rights Education. School coexistence. Pedagogical practices. Basic Education.

1 Introdução

A presença crescente das mídias e das tecnologias digitais no cotidiano social tem transformado profundamente as formas de acesso à informação, comunicação e participação na vida pública. Nesse contexto, a escola assume um papel fundamental na formação de estudantes capazes de compreender, interpretar e utilizar criticamente os conteúdos midiáticos que circulam na sociedade contemporânea. A educação midiática, portanto, tem sido reconhecida como uma competência essencial para o exercício da cidadania no século 21, pois envolve habilidades relacionadas ao acesso, à análise crítica, à avaliação e à produção responsável de informações em diferentes meios e plataformas (Buckingham, 2019; Hobbs, 2020).

A literatura especializada destaca que a alfabetização midiática e informacional contribui significativamente para o desenvolvimento do pensamento crítico, da autonomia intelectual e da participação social dos sujeitos. Ao promover a análise das mensagens e das representações presentes nas mídias, a educação midiática possibilita que estudantes compreendam como discursos, valores e identidades

são construídos e difundidos no ambiente comunicacional contemporâneo (Kellner; Share, 2007; Jenkins, 2016). Nesse sentido, o espaço escolar torna-se um ambiente privilegiado para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que articulem o uso das mídias a reflexões acerca da ética, da cidadania e das dinâmicas sociais presentes na cultura digital.

Paralelamente, a educação em direitos humanos (EDH) tem se consolidado como um campo fundamental para a promoção de valores democráticos e para a construção de sociedades mais justas e inclusivas. Essa perspectiva educativa busca fomentar o reconhecimento da dignidade humana, o respeito às diferenças e o compromisso com a justiça social, contribuindo para a formação de sujeitos críticos e participativos na vida pública (Candau, 2012; Benevides, 2013). Ao dialogar com a educação midiática, a educação em direitos humanos amplia as possibilidades de problematização de estereótipos, preconceitos e desigualdades frequentemente reproduzidos nos discursos midiáticos e nas práticas sociais.

A articulação entre educação midiática e educação em direitos humanos torna-se especialmente relevante em contextos educativos marcados pela diversidade cultural, social e identitária. Nesse cenário, práticas pedagógicas que promovam o diálogo, a reflexão crítica e o reconhecimento da pluralidade podem contribuir para a construção de ambientes escolares mais democráticos, inclusivos e respeitosos. A valorização da diversidade, entendida como elemento constitutivo da vida social, constitui um princípio fundamental para o desenvolvimento de experiências educativas comprometidas com a formação cidadã (Gomes, 2017; Freire, 2019).

Nos anos iniciais do ensino fundamental, esse processo assume importância ainda maior, uma vez que essa etapa da escolarização representa um período significativo para a construção de valores, atitudes e formas de convivência social. A escola, nesse contexto, desempenha papel decisivo na promoção de experiências educativas que favoreçam o desenvolvimento da empatia, da cooperação e do respeito às diferenças, contribuindo para a formação de sujeitos capazes de participar de maneira crítica e responsável da vida em sociedade.

Diante desse contexto, o presente artigo tem como objetivo analisar uma experiência pedagógica desenvolvida em uma turma do segundo ano do ensino fundamental de uma escola pública da rede municipal de Fortaleza, Ceará, buscando compreender de que forma a articulação entre educação midiática,

direitos humanos e diversidade pode contribuir para a formação cidadã nos anos iniciais da educação básica.

A partir de um estudo de caso de abordagem qualitativa, o trabalho apresenta e discute as atividades pedagógicas realizadas com os/as estudantes, destacando suas contribuições para o desenvolvimento do pensamento crítico, para a valorização da diversidade e para a construção de práticas educativas comprometidas com a cidadania democrática.

2 Fundamentação teórica

2.1 Educação midiática e formação crítica

A intensificação da presença das mídias e das tecnologias digitais nas sociedades contemporâneas tem provocado transformações significativas nas formas de produção, circulação e consumo de informações. Nesse contexto, torna-se fundamental que os sujeitos desenvolvam competências que lhes permitam compreender criticamente os conteúdos midiáticos e participar de maneira consciente e responsável da cultura digital. É nesse cenário que se insere a educação midiática, entendida como um campo de conhecimento voltado à formação de indivíduos capazes de acessar, analisar, avaliar e produzir conteúdos midiáticos de forma crítica e ética (Buckingham, 2019).

Kellner e Share (2007) destacam que a alfabetização midiática crítica constitui um instrumento importante para o fortalecimento da cidadania, pois permite aos indivíduos questionar representações, identificar estereótipos e analisar criticamente discursos presentes nos meios de comunicação. Nessa perspectiva, a educação midiática contribui para o desenvolvimento do pensamento crítico e para a formação de sujeitos capazes de interpretar e problematizar as mensagens que circulam no ambiente midiático.

Além disso, Jenkins (2016) ressalta que a cultura participativa, característica do ambiente digital contemporâneo, exige que os indivíduos desenvolvam competências relacionadas não apenas ao consumo de conteúdos, mas também à sua produção e compartilhamento. Nesse sentido, a educação midiática assume papel fundamental na preparação de estudantes para atuarem de forma ativa e responsável nas redes de comunicação e informação que estruturam a vida social contemporânea.

No contexto educacional, a integração da educação midiática às práticas pedagógicas pode contribuir para a construção de processos de ensino e aprendizagem mais críticos e participativos. Ao promover a análise de conteúdos midiáticos presentes no cotidiano dos/as estudantes, a escola amplia as possibilidades de diálogo entre o conhecimento escolar e as experiências culturais vivenciadas pelos alunos e pelas alunas, favorecendo o desenvolvimento de aprendizagens significativas.

2.2 Educação em direitos humanos e formação cidadã

A educação em direitos humanos constitui um campo de práticas e reflexões voltado à promoção da dignidade humana, da igualdade e da justiça social. Seu objetivo central consiste em formar sujeitos conscientes de seus direitos e responsabilidades, capazes de atuar de forma crítica e comprometida com a construção de sociedades mais democráticas e inclusivas (Candau, 2012).

Segundo essa autora, a educação em direitos humanos deve ser compreendida como um processo contínuo de formação que envolve não apenas a transmissão de conhecimentos sobre direitos fundamentais, mas também o desenvolvimento de valores, atitudes e práticas que promovam o respeito à diversidade, à solidariedade e à convivência democrática. Nesse sentido, a escola desempenha papel estratégico na construção de experiências educativas que favoreçam o reconhecimento da dignidade humana e o enfrentamento de práticas discriminatórias.

Benevides (2013) destaca que a educação em direitos humanos está diretamente relacionada à formação para a cidadania democrática, uma vez que busca promover o entendimento dos direitos civis, políticos, sociais e culturais como elementos fundamentais para a participação plena na vida social. A partir dessa perspectiva, a educação deve contribuir para que os/as estudantes desenvolvam uma consciência crítica sobre as desigualdades sociais e sobre a importância da defesa dos direitos humanos como princípio orientador das relações sociais.

Nesse contexto, a educação em direitos humanos não se restringe à abordagem de conteúdos específicos no currículo escolar, mas envolve a construção de práticas pedagógicas que promovam o diálogo, o respeito às diferenças e a participação ativa dos/as estudantes nos processos educativos. Assim, o ambiente escolar pode constituir-se como um espaço privilegiado para o desenvolvimento

de experiências que estimulem a convivência democrática e a valorização da diversidade.

2.3 Diversidade e práticas pedagógicas nos anos iniciais

A diversidade constitui uma característica fundamental das sociedades contemporâneas, manifestando-se nas dimensões culturais, sociais, étnicas, religiosas e identitárias que compõem o tecido social. No contexto educacional, o reconhecimento e a valorização da diversidade representam desafios importantes para a construção de práticas pedagógicas inclusivas e comprometidas com a promoção da equidade.

De acordo com Gomes (2017), a escola tem papel central na construção de processos educativos que reconheçam e valorizem as diferentes identidades presentes no ambiente escolar. Para a autora, trabalhar a diversidade implica superar perspectivas homogeneizadoras de ensino e promover práticas pedagógicas que considerem as múltiplas experiências culturais dos/as estudantes.

Nos anos iniciais do ensino fundamental, o trabalho pedagógico voltado à valorização da diversidade assume especial importância, pois é nesse período que muitas crianças começam a construir percepções sobre identidade, diferença e convivência social. Assim, experiências educativas que promovam o respeito às diferenças, a empatia e a cooperação podem contribuir significativamente para o desenvolvimento de atitudes e valores relacionados à cidadania democrática.

Nesse contexto, a articulação entre educação midiática, educação em direitos humanos e valorização da diversidade pode ampliar as possibilidades de aprendizagem e favorecer o desenvolvimento de práticas pedagógicas voltadas à formação integral dos/as estudantes. Ao promover a análise crítica de conteúdos midiáticos e relacioná-los a discussões sobre direitos, respeito e convivência social, a escola contribui para a formação de sujeitos mais conscientes, críticos e comprometidos com a construção de uma sociedade mais justa e democrática.

3 Metodologia

3.1 Delineamento da pesquisa

A pesquisa caracteriza-se como um estudo de caso de abordagem qualitativa, voltado à análise de uma experiência pedagógica desenvolvida no contexto escolar. A opção pela abordagem qualitativa fundamenta-se na possibilidade de compreender fenômenos educacionais a partir de suas dimensões contextuais, interpretando significados, interações e processos que se desenvolvem no ambiente educativo (Lüdke; André, 2018).

O estudo de caso, por sua vez, permite investigar de maneira aprofundada uma situação específica inserida em seu contexto real, possibilitando analisar práticas pedagógicas, relações sociais e processos de aprendizagem em sua complexidade (Yin, 2015). Nesse sentido, a pesquisa buscou compreender como a articulação entre educação midiática, direitos humanos e diversidade se manifestou nas práticas pedagógicas desenvolvidas em uma turma dos anos iniciais do ensino fundamental, bem como suas contribuições para a formação cidadã dos/as estudantes.

A investigação assumiu caráter exploratório e interpretativo, priorizando a compreensão das experiências vivenciadas no processo educativo e das interações estabelecidas entre estudantes e professora durante a realização das atividades pedagógicas propostas.

3.2 Contexto da pesquisa e participantes

A pesquisa foi desenvolvida em uma escola pública da rede municipal de ensino de Fortaleza, Ceará, localizada em contexto urbano e que atende estudantes provenientes de diferentes realidades socioculturais.

O estudo foi realizado em uma escola pertencente ao Distrito de Educação 1 da Secretaria Municipal da Educação de Fortaleza, situada no bairro Carlito Pamplona, em uma turma do segundo ano do ensino fundamental composta por 25 estudantes, com faixa etária entre 7 e 8 anos. Nessa etapa da escolarização, os/as estudantes encontram-se em processo de consolidação da alfabetização e de desenvolvimento de habilidades relacionadas à convivência social, ao diálogo e à construção de valores coletivos.

A escolha da escola ocorreu em função da atuação profissional do pesquisador na instituição, o que favoreceu os procedimentos de acompanhamento e registro das atividades desenvolvidas. A escolha da turma, por sua vez, relacionou-se à implementação de um projeto pedagógico com duração de oito semanas, voltado à discussão de temas relacionados ao respeito, à diversidade e aos direitos das crianças, articulando tais questões à análise de conteúdos midiáticos presentes no cotidiano dos/as estudantes.

A professora da turma participou ativamente do planejamento e da condução das atividades pedagógicas, atuando também como mediadora das discussões realizadas durante o desenvolvimento do projeto.

3.3 Procedimentos pedagógicos

A experiência pedagógica foi desenvolvida ao longo de um conjunto de atividades planejadas para ocorrer durante oito semanas, com o objetivo de estimular a reflexão dos/as estudantes sobre temas relacionados ao respeito, à diversidade, à convivência social e aos direitos humanos. As atividades buscaram articular esses temas à análise crítica de conteúdos midiáticos presentes no cotidiano das crianças, favorecendo a construção de aprendizagens significativas.

Entre as estratégias pedagógicas utilizadas destacam-se rodas de conversa, análise de conteúdos midiáticos, debates orientados, produção de cartazes e atividades interdisciplinares envolvendo diferentes áreas do conhecimento. Essas atividades foram desenvolvidas de forma participativa, priorizando o diálogo, a escuta e a construção coletiva do conhecimento.

A mediação pedagógica buscou estimular a reflexão crítica dos/as estudantes sobre as mensagens presentes nos conteúdos midiáticos analisados, bem como sua relação com situações vivenciadas no cotidiano escolar e social.

Com o objetivo de organizar pedagogicamente as atividades e favorecer o acompanhamento do desenvolvimento das ações, foi elaborado um cronograma de intervenção pedagógica com duração de oito semanas, apresentado no Quadro 1.

Quadro 1 – Cronograma das atividades pedagógicas desenvolvidas durante o projeto

Semana	Objetivos pedagógicos	Atividades desenvolvidas
1	Introduzir o tema do projeto e sensibilizar os estudantes para respeito e convivência	Roda de conversa inicial sobre convivência na escola e levantamento das percepções dos alunos sobre respeito, amizade e cooperação.
2	Refletir sobre comportamentos e atitudes nas relações sociais	Exibição de vídeos ou histórias infantis que abordam respeito e cooperação, seguida de discussão coletiva.
3	Desenvolver habilidades iniciais de análise de conteúdos midiáticos	Análise de imagens e narrativas midiáticas discutindo atitudes e comportamentos apresentados.
4	Discutir diversidade e respeito às diferenças	Leitura de histórias infantis sobre inclusão e diversidade seguida de roda de conversa.
5	Relacionar os temas ao cotidiano escolar	Debate orientado sobre situações de convivência vivenciadas pelos estudantes no ambiente escolar.
6	Expressar aprendizagens por meio de produção criativa	Produção de cartazes, desenhos e registros visuais sobre respeito, amizade, cooperação e diversidade.
7	Integrar o projeto aos conteúdos curriculares	Atividades interdisciplinares envolvendo leitura, escrita e reflexão sobre convivência e cidadania.
8	Sistematizar as aprendizagens do projeto	Socialização das produções dos estudantes e roda de conversa final para avaliação das aprendizagens.

Fonte: autoria própria (2025).

A coleta de dados foi realizada por meio de diferentes estratégias de registro das atividades pedagógicas desenvolvidas ao longo da experiência educativa. Entre os instrumentos utilizados, destacam-se:

a) registros pedagógicos da professora, nos quais foram anotadas observações sobre o desenvolvimento das atividades, as interações entre os/as estudantes e as discussões realizadas em sala de aula;
b) observação das atividades desenvolvidas, permitindo acompanhar as interações, falas e comportamentos dos/as estudantes durante a realização das propostas pedagógicas;
c) produções elaboradas pelos/as estudantes, como cartazes, desenhos e registros escritos, que expressaram percepções e compreensões construídas ao longo do projeto.

A utilização de diferentes fontes de dados permitiu ampliar a compreensão do fenômeno investigado e possibilitou a triangulação das informações, contribuindo para maior consistência na interpretação dos resultados da pesquisa.

3.4 Procedimentos de análise dos dados

Os dados obtidos foram analisados a partir de uma perspectiva interpretativa, considerando as interações, as falas e as produções dos/as estudantes no contexto das atividades pedagógicas desenvolvidas. Para a organização e interpretação do material empírico, foram utilizados princípios da Análise de Conteúdo, conforme proposta por Bardin (2016).

O processo de análise envolveu três etapas principais:

1. **Pré-análise**, com a organização e leitura inicial dos registros pedagógicos e das produções dos/as estudantes;
2. **Exploração do material,** identificando temas recorrentes relacionados às discussões sobre respeito, diversidade, convivência e direitos das crianças;
3. **Interpretação dos resultados**, buscando compreender de que forma as atividades pedagógicas contribuíram para o desenvolvimento de reflexões e aprendizagens relacionadas à cidadania e ao respeito às diferenças.

A análise procurou identificar evidências do desenvolvimento de habilidades relacionadas ao diálogo, à argumentação, à empatia e à reflexão crítica por parte dos/as estudantes, considerando o contexto das atividades e as interações estabelecidas durante o processo educativo.

4 Resultados e Discussão

A análise dos dados foi conduzida com base na Análise de Conteúdo proposta por Laurence Bardin (2016), seguindo as etapas de pré-análise, exploração do material e interpretação dos resultados. O *corpus* analítico foi composto pelos registros das rodas de conversa realizadas com os/as estudantes, pelas observações sistemáticas feitas durante o desenvolvimento das atividades pedagógicas e pelas produções elaboradas pelos/as alunos/as, especialmente os cartazes produzidos na etapa final do projeto.

A leitura flutuante inicial e a posterior codificação do material permitiram identificar recorrências temáticas nas falas e nas produções dos/as estudantes. A partir desse processo, emergiram três categorias analíticas principais: (1) construção de espaços de diálogo e escuta; (2) desenvolvimento do pensamento crítico por meio da análise de mídias; e (3) valorização da diversidade e da convivência respeitosa.

Essas categorias foram definidas considerando a frequência de ideias, expressões e representações observadas nos registros empíricos, bem como sua relevância para os objetivos pedagógicos da proposta

4.1 Construção de espaços de diálogo e escuta

A primeira categoria refere-se à criação de espaços de diálogo durante as rodas de conversa realizadas em sala de aula. Essas atividades possibilitaram que os/as estudantes expressassem percepções, sentimentos e experiências relacionadas à convivência no ambiente escolar, contribuindo para a construção coletiva de reflexões sobre respeito, empatia e resolução de conflitos.

Durante as discussões, os/as estudantes foram convidados/as a comentar situações cotidianas vivenciadas na escola. Em uma das rodas de conversa, ao refletir sobre atitudes de desrespeito entre colegas, um estudante afirmou: “Quando alguém fica triste porque o outro falou coisa ruim, a gente pode conversar e pedir desculpa”.

Em outra ocasião, ao discutir situações de brincadeiras ofensivas entre colegas, uma aluna destacou: “Se a gente não gosta quando alguém ri da gente, então também não pode rir do outro”.

Essas falas indicam que os/as estudantes começaram a reconhecer a importância da reciprocidade e da empatia nas relações sociais. O processo de escuta coletiva permitiu que diferentes perspectivas fossem compartilhadas, favorecendo a construção de um ambiente de diálogo e reflexão.

Essa dinâmica pedagógica aproxima-se da concepção de educação defendida por Paulo Freire, para quem o diálogo constitui um elemento fundamental no processo educativo. Segundo esse educador, a aprendizagem fortalece-se quando os sujeitos participam ativamente da construção do conhecimento, problematizando suas próprias experiências e realidades (Freire, 2019). Nesse sentido, as rodas de conversa contribuíram para transformar a sala de aula em um espaço de troca de saberes e de construção coletiva de valores relacionados à convivência democrática.

Além disso, a promoção de ambientes educativos baseados na escuta e no respeito às opiniões dos/as estudantes é apontada como elemento central da educação em direitos humanos. Para Candau (2012), a escola desempenha um papel importante na formação de sujeitos capazes de reconhecer e respeitar o outro, sendo o diálogo um instrumento essencial para a construção de relações mais democráticas no espaço escolar.

4.2 Desenvolvimento do pensamento crítico a partir da análise de mídias

A segunda categoria identificada refere-se ao desenvolvimento do pensamento crítico por meio da análise de conteúdos midiáticos utilizados durante o projeto. Os/As estudantes foram convidados/as a observar vídeos e imagens que retratavam situações de convivência, conflitos e atitudes de respeito ou desrespeito entre personagens.

A partir da observação desses materiais, foram realizadas discussões coletivas nas quais os/as estudantes analisaram os comportamentos apresentados e refletiram sobre possíveis alternativas para a resolução de conflitos. Em uma dessas atividades, um estudante comentou: “No vídeo ele empurrou o colega porque ficou com raiva, mas podia ter falado com a professora”.

Esse tipo de observação demonstra que os/as estudantes foram capazes de identificar comportamentos inadequados e propor alternativas baseadas no diálogo e na mediação. A análise coletiva das situações apresentadas nos vídeos

favoreceu o desenvolvimento de habilidades de interpretação, argumentação e reflexão crítica sobre atitudes e comportamentos.

Segundo Giroux (1997), a educação crítica envolve a capacidade de analisar discursos, imagens e práticas sociais presentes na cultura contemporânea, permitindo que os/as estudantes desenvolvam uma postura reflexiva diante das diferentes formas de representação da realidade. Nesse sentido, o uso de mídias no contexto pedagógico pode contribuir para ampliar a capacidade dos/as estudantes de interpretar e questionar situações sociais presentes em seu cotidiano.

Além disso, a mediação docente foi fundamental para orientar o processo de interpretação dos conteúdos analisados. Ao estimular perguntas e reflexões, a professora contribuiu para que os/as estudantes estabelecessem relações entre as situações apresentadas nos vídeos e suas próprias experiências de convivência escolar.

4.3 Valorização da diversidade e da convivência respeitosa

A terceira categoria identificada na análise refere-se à valorização da diversidade e à construção de atitudes relacionadas ao respeito entre os/as estudantes. Essa dimensão tornou-se especialmente evidente nas produções visuais elaboradas pelos/as alunos/as, particularmente nos cartazes produzidos ao final das atividades.

Os cartazes apresentaram diferentes representações visuais associadas à ideia de respeito e convivência. Em vários deles, foram desenhadas crianças com características físicas diversas, como diferentes tons de pele, tipos de cabelo e estilos de vestimenta. Em alguns casos, essas imagens foram acompanhadas por frases como: “Todos somos amigos”, “Respeitar é tratar bem” e “Na escola todos são importantes”.

Esses elementos visuais indicam que os/as estudantes passaram a associar o respeito à aceitação das diferenças entre as pessoas. A representação de personagens diversos nos cartazes sugere que os/as alunos/as reconheceram a diversidade como parte da convivência social, ainda que de forma inicial e simbólica.

De acordo com Boaventura de Sousa Santos (2007), a valorização da diversidade constitui um princípio fundamental para a construção de sociedades democráticas, uma vez que pressupõe o reconhecimento da pluralidade de identidades, culturas e formas de existência. No contexto escolar, essa perspectiva pode contribuir para a formação de atitudes de respeito e solidariedade entre os/as estudantes.

Nesse sentido, práticas pedagógicas que abordam temas relacionados aos direitos humanos e à convivência respeitosa podem favorecer o desenvolvimento de valores sociais importantes desde as etapas iniciais da escolarização. Como destaca Candau (2012), a educação em direitos humanos não se limita à transmissão de conteúdos conceituais, mas envolve também a vivência de experiências educativas que promovam o respeito às diferenças e a valorização da dignidade humana.

De modo geral, os resultados indicam que as atividades desenvolvidas contribuíram para estimular processos de reflexão entre os/as estudantes acerca de suas atitudes e relações no ambiente escolar. As falas registradas nas rodas de conversa e as produções elaboradas pelos/as alunos/as revelam indícios de compreensão sobre a importância do respeito, do diálogo e da convivência democrática.

Ainda que essas aprendizagens estejam em processo de construção, as evidências observadas reforçam a relevância de práticas pedagógicas que integrem a discussão sobre direitos humanos ao cotidiano escolar, favorecendo a formação de sujeitos mais conscientes e sensíveis às relações sociais.

5 Considerações finais

O presente estudo teve como objetivo analisar as contribuições de práticas pedagógicas voltadas à educação em direitos humanos no contexto escolar, considerando especialmente estratégias baseadas no diálogo, na reflexão coletiva e na participação ativa dos/as estudantes. A proposta foi desenvolvida por meio de atividades como rodas de conversa, análise de conteúdos midiáticos e produção de cartazes, buscando promover entre os/as alunos/as a reflexão sobre respeito, convivência e valorização da diversidade.

A análise dos dados, realizada a partir da Análise de Conteúdo, conforme Bardin (2016), permitiu identificar três dimensões centrais no desenvolvimento das

atividades: a construção de espaços de diálogo e escuta, o estímulo ao pensamento crítico por meio da análise de mídias e a valorização da diversidade nas interações entre os/as estudantes. Essas categorias emergiram tanto das falas registradas durante as rodas de conversa quanto das produções elaboradas pelos/as alunos/as ao longo do projeto.

Os resultados indicam que as rodas de conversa constituíram um espaço significativo de expressão e reflexão, possibilitando que os/as estudantes compartilhassem experiências e opiniões relacionadas à convivência no ambiente escolar. As falas registradas evidenciaram que os/as alunos/as foram capazes de identificar situações de desrespeito e refletir sobre alternativas baseadas no diálogo e na empatia. Essa dinâmica pedagógica dialoga com a perspectiva de Freire (2019), que compreende o diálogo como elemento central nos processos educativos voltados à formação de sujeitos críticos e participativos.

A utilização de conteúdos midiáticos também contribuiu para ampliar o processo de reflexão dos/as estudantes, permitindo a análise de situações de conflito e convivência representadas em diferentes contextos. A mediação docente desempenhou papel fundamental nesse processo, ao incentivar a interpretação crítica das situações apresentadas e promover o debate coletivo entre os/as alunos/as. Conforme apontado por Giroux (1997), a análise crítica de elementos presentes na cultura contemporânea pode favorecer o desenvolvimento de habilidades interpretativas e reflexivas no contexto educacional.

Outro aspecto relevante identificado na pesquisa refere-se à valorização da diversidade nas produções visuais elaboradas pelos/as estudantes. Os cartazes produzidos ao final das atividades apresentaram representações associadas ao respeito entre as pessoas e à aceitação das diferenças, indicando que os/as alunos/as passaram a relacionar a convivência escolar a atitudes de cuidado, solidariedade e reconhecimento do outro. Essa dimensão reforça a importância de práticas educativas que promovam o reconhecimento da pluralidade e a construção de relações mais inclusivas no espaço escolar, conforme discutido por Candau (2012).

De modo geral, os resultados obtidos sugerem que práticas pedagógicas que incorporam princípios da educação em direitos humanos podem contribuir para a construção de ambientes escolares mais participativos e reflexivos. Ao estimular o diálogo, a análise crítica e a expressão de diferentes perspectivas, essas

experiências educativas favorecem o desenvolvimento de valores relacionados ao respeito, à empatia e à convivência democrática.

Entretanto, é importante reconhecer que a formação de atitudes e valores constitui um processo contínuo, que exige a presença permanente de práticas educativas voltadas à promoção dos direitos humanos no cotidiano escolar. Nesse sentido, iniciativas como a desenvolvida neste estudo devem ser compreendidas como parte de um processo mais amplo de construção de uma cultura escolar baseada no respeito às diferenças, na valorização da diversidade e na promoção da dignidade humana.

Além disso, futuras investigações poderão ampliar essa discussão ao analisar experiências semelhantes em diferentes contextos escolares, contribuindo para aprofundar o debate sobre as possibilidades e os desafios da educação em direitos humanos no campo educacional.

Referências

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BENEVIDES, M. V. de M. Educação em direitos humanos: de que se trata? *In*: SILVEIRA, R. M. G. *et al*. (org.). **Educação em direitos humanos**: fundamentos teórico-metodológicos. João Pessoa: Editora Universitária, 2013.

BUCKINGHAM, D. **The media education manifesto**. Cambridge: Polity Press, 2019.

CANDAU, V. M. F. **Educação em direitos humanos e formação de professores**. São Paulo: Cortez, 2012.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 60. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

GOMES, N. L. **Educação, identidade negra e formação de professores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

HOBBS, R. **Mind over media**: analyzing contemporary propaganda. New York: W. W. Norton & Company, 2020.

JENKINS, H. **Cultura da convergência**. 2. ed. São Paulo: Aleph, 2016.

KELLNER, D.; SHARE, J. Critical media literacy, democracy, and the reconstruction of education. *In*: MACEDO, D.; STEINBERG, S. (org.). **Media literacy**: a reader. New York: Peter Lang, 2007. p. 3-23.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. 2. ed. São Paulo: EPU, 2018.

YIN, R. K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 5. ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.

Educação midiática e desafios contemporâneos: experimentação e práticas pedagógicas no ensino de ciências

Inajara de Jesus Costa[1]

Resumo

Este trabalho insere-se no contexto das discussões sobre educação midiática e práticas pedagógicas no ensino de Ciências, considerando os desafios contemporâneos relacionados ao uso das mídias no ambiente escolar e à necessidade de promover aprendizagens mais significativas e contextualizadas. A proposta parte do entendimento de que a integração entre recursos midiáticos e atividades experimentais pode contribuir para tornar o processo de ensino e aprendizagem mais dinâmico, participativo e crítico. Nesse sentido, o objetivo deste estudo foi desenvolver e analisar uma proposta pedagógica que articulasse experimentação científica e uso de recursos midiáticos como estratégia para favorecer a compreensão de conceitos científicos por estudantes do Ensino Fundamental II. A atividade foi realizada com uma turma do 7º ano, no turno vespertino, e envolveu a aplicação de questionários diagnóstico e final, a utilização de recursos audiovisuais para contextualização do conteúdo e a realização de uma atividade experimental baseada na reação entre vinagre e bicarbonato de sódio para a construção e o lançamento de foguetes caseiros. Os resultados indicaram maior envolvimento dos/as estudantes nas atividades propostas, além de avanços na compreensão de conceitos relacionados às transformações químicas e aos princípios físicos envolvidos no experimento. Conclui-se que a articulação entre experimentação, uso crítico das mídias e metodologias participativas pode contribuir para fortalecer práticas pedagógicas mais significativas, favorecendo o desenvolvimento do pensamento científico e a formação de estudantes mais críticos/as e participativos/as no contexto educacional.

Palavras-chave: Educação midiática. Ensino de Ciências. Metodologias ativas. Aprendizagem científica.

Abstract

This work is part of the discussions on media literacy and pedagogical practices in science education, considering the contemporary challenges related to the use of

[1] Graduada em Ciências Biológicas Universidade Estadual do Maranhão, Brasil. E-mail: inajarajesuscastro77@gmail.com.

media in the school environment and the need to promote more meaningful and contextualized learning. The proposal stems from the understanding that the integration of media resources and experimental activities can contribute to making the teaching and learning process more dynamic, participatory, and critical. In this sense, the objective of this study was to develop and analyze a pedagogical proposal that articulated scientific experimentation and the use of media resources as a strategy to promote the understanding of scientific concepts by students in the second cycle of elementary school. The activity was carried out with a 7th-grade class in the afternoon shift and involved the application of diagnostic and final questionnaires, the use of audiovisual resources to contextualize the content, and the performance of an experimental activity based on the reaction between vinegar and sodium bicarbonate for the construction and launching of homemade rockets. The results indicated greater student engagement in the proposed activities, as well as advances in understanding concepts related to chemical transformations and the physical principles involved in the experiment. It is concluded that the articulation between experimentation, critical use of media, and participatory methodologies can contribute to strengthening more meaningful pedagogical practices, favoring the development of scientific thinking and the formation of more critical and participatory students in the educational context.

Keywords: Media literacy. Science education. Active methodologies. Science learning.

1 Introdução

A educação contemporânea tem enfrentado constantes transformações decorrentes das mudanças sociais e tecnológicas que influenciam diretamente o processo de ensino e aprendizagem. Nesse contexto, torna-se cada vez mais necessário repensar as práticas pedagógicas utilizadas nas escolas, de modo que possibilitem aos/às estudantes uma participação mais ativa na construção do conhecimento e no desenvolvimento de habilidades críticas e reflexivas.

No ensino de Ciências, esse desafio torna-se ainda mais evidente, pois a compreensão dos fenômenos naturais exige que os/as estudantes desenvolvam habilidades de observação, análise e interpretação da realidade. Conforme afirmam Borges e Moraes (1998, p. 15), "aprender Ciências é aprender a ler o mundo. A leitura do mundo implica expressar, através de palavras, o conhecimento

adquirido na interação com o ambiente e com outras pessoas, construindo, integrando e ampliando conceitos".

Nesse cenário, diferentes estratégias pedagógicas têm sido discutidas com o objetivo de tornar o ensino de Ciências mais significativo para os/as estudantes. Entre essas estratégias, destaca-se a utilização da experimentação como recurso didático, uma vez que atividades práticas possibilitam aos/às estudantes relacionar os conteúdos teóricos trabalhados em sala de aula com situações presentes em seu cotidiano. Dessa forma, a experimentação favorece uma aprendizagem mais investigativa, permitindo que os/as estudantes participem ativamente do processo de construção do conhecimento científico.

Ao participar de atividades experimentais, os/as estudantes têm a oportunidade de investigar fenômenos, formular hipóteses, testar ideias e observar resultados, desenvolvendo uma postura mais participativa diante do processo de aprendizagem. Lorenzetti e Delizoicov (2001, p. 51) ressaltam que as escolas precisam elaborar estratégias que permitam aos/às estudantes compreender e aplicar conceitos científicos básicos nas situações do cotidiano, favorecendo a formação de indivíduos capazes de interpretar o mundo de maneira crítica e fundamentada.

Paralelamente a essas discussões, a presença cada vez mais intensa das tecnologias digitais e das mídias no cotidiano da sociedade tem ampliado as possibilidades de utilização de recursos midiáticos no ambiente educacional. Nesse contexto, a educação midiática tem sido apontada como uma estratégia importante para o desenvolvimento de competências relacionadas à análise crítica das informações e ao uso consciente das diferentes mídias. Segundo Buckingham (2021), a educação midiática contribui para que os/as estudantes compreendam como as informações são produzidas e disseminadas, desenvolvendo uma postura mais reflexiva diante dos conteúdos que circulam nos meios de comunicação.

No contexto escolar, a integração entre educação midiática e práticas pedagógicas inovadoras pode contribuir significativamente para tornar o processo de ensino e aprendizagem mais dinâmico. O uso de recursos audiovisuais, como vídeos educativos, por exemplo, pode auxiliar na explicação de conceitos científicos e favorecer uma melhor compreensão dos conteúdos trabalhados em sala de aula. De acordo com Moran (2022), a incorporação de tecnologias digitais às práticas pedagógicas amplia as possibilidades de interação e aprendizagem,

permitindo que os/as estudantes participem de forma mais ativa na construção do conhecimento.

De acordo com Bacich e Moran (2018), as metodologias ativas têm ganhado destaque no contexto educacional por estimularem o protagonismo dos/as estudantes no processo de aprendizagem. Nesse modelo pedagógico, eles/as deixam de ocupar apenas uma posição passiva e passam a participar mais ativamente da construção do conhecimento. Quando associadas ao uso de recursos midiáticos, essas metodologias podem ampliar as formas de acesso ao conhecimento científico, contribuindo para o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais participativas e alinhadas às demandas educacionais contemporâneas.

Considerando esse contexto educacional, torna-se relevante investigar de que maneira a utilização de recursos midiáticos pode contribuir para o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais dinâmicas no ensino de Ciências, especialmente no Ensino Fundamental II. Assim, surge a seguinte questão norteadora deste estudo: de que forma a utilização de recursos midiáticos associada à experimentação científica pode contribuir para o processo de ensino e aprendizagem em Ciências no Ensino Fundamental II?

A investigação dessa questão justifica-se pela necessidade de desenvolver estratégias pedagógicas que aproximem os conteúdos científicos da realidade dos/as estudantes, favorecendo uma aprendizagem mais ativa, crítica e contextualizada. Nesse sentido, a articulação entre educação midiática, experimentação e metodologias participativas pode contribuir para fortalecer práticas pedagógicas que valorizem a investigação, a curiosidade científica e a participação dos/as estudantes no processo educativo.

Diante disso, o objetivo geral deste trabalho consiste em analisar as contribuições da educação midiática associada à experimentação no ensino de Ciências para o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais significativas no Ensino Fundamental II. Como objetivos específicos, busca-se: proporcionar aos/às estudantes uma experiência prática que reforce os conceitos teóricos estudados em sala de aula; estimular o trabalho em grupo e a resolução de problemas; e favorecer a compreensão dos fenômenos científicos por meio de atividades experimentais mediadas por recursos midiáticos.

Assim, o presente estudo encontra-se estruturado em cinco seções. A primeira apresenta o tema explorado de forma contextualizada e define seus objetivos; a segunda discute os trabalhos científicos já realizados e utilizados como base teórica; a terceira descreve a metodologia empregada; a quarta evidencia os resultados obtidos a partir da análise dos dados coletados; e, por fim, a quinta seção apresenta as considerações finais do estudo.

2 Fundamentação teórica

2.1 Experimentação no ensino de Ciências

O ensino de Ciências tem passado por transformações nas últimas décadas, especialmente no que se refere às metodologias utilizadas em sala de aula. Nesse contexto, práticas pedagógicas que favorecem uma aprendizagem mais significativa têm ganhado destaque nas pesquisas em Educação em Ciências, buscando ampliar a participação dos/as estudantes na construção do conhecimento científico.

Pesquisadores/as da área apontam que práticas baseadas apenas na exposição verbal de conteúdos tendem a limitar a participação dos/as estudantes e dificultar a construção de conhecimentos científicos mais consistentes, indicando a necessidade de estratégias que estimulem a investigação, a observação e o protagonismo discente (Delizoicov; Angotti; Pernambuco, 2018; Carvalho, 2021; Sasseron, 2022).

Nesse sentido, a experimentação tem sido reconhecida como uma importante estratégia pedagógica no ensino de Ciências. Ao participar de atividades experimentais, os/as estudantes podem observar fenômenos, levantar hipóteses, analisar resultados e discutir explicações para os fenômenos investigados, desenvolvendo habilidades relacionadas ao pensamento científico.

Carvalho (2021) destaca que as atividades experimentais podem contribuir significativamente para o desenvolvimento do raciocínio científico dos/as estudantes, desde que estejam associadas a momentos de reflexão e discussão coletiva em sala de aula. Conforme afirma a autora:

> As atividades experimentais não devem ser compreendidas apenas como momentos de demonstração de fenômenos, mas como oportunidades para que os estudantes formulem hipóteses, discutam resultados e

> construam explicações fundamentadas, aproximando-se das práticas de investigação próprias da ciência (Carvalho, 2021, p. 78).

Além disso, documentos oficiais que orientam a educação brasileira também ressaltam a importância de metodologias investigativas no ensino de Ciências. A Base Nacional Comum Curricular destaca que o ensino dessa área deve favorecer o desenvolvimento da curiosidade científica, da capacidade investigativa e da compreensão de fenômenos naturais presentes no cotidiano dos/as estudantes (Brasil, 2018).

Dessa forma, a integração de práticas experimentais às atividades pedagógicas contribui para a construção de ambientes de aprendizagem mais dinâmicos e participativos, favorecendo uma compreensão mais crítica do conhecimento científico e de sua relação com a realidade social.

2.2 Educação midiática no contexto escolar

O avanço das tecnologias digitais e a presença cada vez maior das mídias no cotidiano têm provocado mudanças significativas nas formas de acesso à informação e produção de conhecimento. Nesse contexto, a escola desempenha um papel fundamental na formação de estudantes capazes de compreender criticamente as informações que circulam nos diferentes meios de comunicação (Brasil, 2018).

Diversos/as pesquisadores/as destacam que o desenvolvimento de competências relacionadas à leitura crítica das mídias tornou-se essencial na sociedade contemporânea. A presença constante das tecnologias digitais exige que a escola promova práticas educativas que possibilitem aos/às estudantes compreender e avaliar criticamente as mensagens presentes nos meios de comunicação.

Conforme afirma Buckingham (2019, p. 23):

> A educação midiática envolve desenvolver nos estudantes a capacidade de compreender como as mídias funcionam, como as mensagens são produzidas e de que forma influenciam a maneira como interpretamos o mundo. Trata-se de um processo educativo que busca formar indivíduos capazes de analisar criticamente os conteúdos midiáticos e participar de forma consciente da cultura contemporânea.

A educação midiática, portanto, busca desenvolver competências relacionadas à leitura crítica das mídias, ao uso responsável das tecnologias digitais e à compreensão dos processos de produção e circulação da informação na sociedade contemporânea. De acordo com Fantin (2020), esse processo formativo permite que os/as estudantes desenvolvam uma postura crítica diante das informações que consomem. Nesse sentido, Fantin e Rivoltella (2022) destacam que a educação midiática contribui para que os/as estudantes compreendam os processos de produção, circulação e consumo de informações na cultura digital.

Além disso, conforme aponta Kellner (2001), a cultura midiática exerce forte influência na construção de valores, percepções e comportamentos na sociedade contemporânea. Dessa forma, torna-se fundamental que a escola promova práticas educativas que incentivem a reflexão crítica sobre os conteúdos produzidos e disseminados pelos meios de comunicação.

2.3 Práticas pedagógicas e formação crítica dos/as estudantes

As transformações sociais, culturais e tecnológicas da sociedade contemporânea têm provocado reflexões importantes sobre o papel da escola e das práticas pedagógicas desenvolvidas no ambiente educacional. Nesse contexto, torna-se necessário que os processos de ensino e aprendizagem promovam a participação ativa dos/as estudantes e a construção coletiva do conhecimento.

Práticas pedagógicas baseadas no diálogo, na investigação e na problematização da realidade têm sido apontadas como estratégias importantes para fortalecer o processo educativo, pois contribuem para tornar a aprendizagem mais significativa e contextualizada. Essa concepção encontra respaldo nas contribuições de Paulo Freire, que defende uma prática educativa fundamentada no diálogo e na reflexão crítica sobre a realidade. Para Freire (2021, p. 47), “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”.

Nessa perspectiva, o/a professor/a assume o papel de mediador/a do processo educativo, estimulando a curiosidade, o pensamento crítico e a participação ativa dos/as estudantes. A articulação entre diferentes estratégias pedagógicas, como atividades experimentais e recursos midiáticos, amplia as possibilidades de aprendizagem e contribui para a formação de sujeitos mais críticos e conscientes.

Assim, a integração entre experimentação científica, educação midiática e práticas pedagógicas participativas pode contribuir para o desenvolvimento de uma educação comprometida com a formação cidadã e com a valorização dos direitos humanos no ambiente escolar.

3 Metodologia

A pesquisa caracteriza-se como um relato de experiência de natureza qualitativa, uma vez que descreve e analisa uma prática pedagógica desenvolvida em contexto escolar, buscando compreender as contribuições da experimentação científica associada à educação midiática para o processo de ensino e aprendizagem em Ciências.

A atividade foi desenvolvida em uma escola pública com estudantes do 7º ano do Ensino Fundamental II, no turno vespertino, durante o período letivo de 2024. A escolha da turma ocorreu a partir de orientações da equipe gestora da escola e da professora responsável pela disciplina, considerando a possibilidade de desenvolver uma proposta pedagógica que articulasse conteúdos do ensino de Ciências com atividades experimentais e recursos midiáticos.

Para a produção dos dados, foram utilizados questionários aplicados antes e após a realização da atividade, com o objetivo de identificar os conhecimentos prévios dos/as estudantes e, posteriormente, analisar as possíveis contribuições da prática pedagógica para a compreensão dos conteúdos trabalhados. Além disso, foram realizados registros de observação durante o desenvolvimento das atividades, possibilitando acompanhar o envolvimento dos/as estudantes ao longo das diferentes etapas da proposta.

O desenvolvimento da atividade foi organizado em três etapas principais.

Na primeira etapa, foi realizada uma aula introdutória de caráter teórico e explicativo, baseada no conteúdo presente no livro didático do 7º ano, especificamente no capítulo que aborda os temas substâncias e misturas, separação de misturas e transformações químicas. Durante esse momento, foi realizada uma explicação dialogada com os/as estudantes, com o auxílio de slides e recursos audiovisuais. Também foi apresentado um vídeo contendo demonstrações de experimentos relacionados aos conteúdos abordados, permitindo que os/as estudantes ampliassem sua compreensão sobre os fenômenos estudados. A utilização desses recursos teve como objetivo tornar a

aula mais dinâmica e favorecer a articulação entre linguagem científica e recursos midiáticos no processo de ensino e aprendizagem.

Na segunda etapa, ocorreu a construção dos foguetes caseiros, atividade realizada em grupos de até cinco estudantes. Para a elaboração dos foguetes, foram utilizados materiais simples e de fácil acesso, como garrafas PET, papel-cartão, fita adesiva, papel higiênico, bicarbonato de sódio e vinagre. Os/As estudantes foram orientados/as a construir a estrutura dos foguetes, elaborando cones e asas com o objetivo de favorecer maior estabilidade durante o lançamento. Essa etapa possibilitou a participação ativa dos/as estudantes, estimulando o trabalho em grupo, a criatividade e o envolvimento com a proposta experimental.

Na terceira etapa, foi realizada a execução prática do experimento. Para garantir maior segurança aos/às estudantes e melhor realização da atividade, os/as estudantes dirigiram-se ao pátio externo da escola, onde foram realizados os lançamentos dos foguetes. Durante essa atividade, prepararam o combustível do foguete utilizando a reação entre bicarbonato de sódio e vinagre, substâncias que, ao reagirem, produzem gás carbônico. Para controlar o momento da reação, o bicarbonato foi envolvido em papel higiênico antes de ser colocado no interior da garrafa contendo o vinagre. Cada grupo realizou o lançamento de seu foguete, podendo observar fenômenos como a liberação de gás, o aumento da pressão interna e a propulsão do foguete.

Além das atividades práticas realizadas durante o experimento, buscou-se estimular a participação ativa dos/as estudantes ao longo de todo o processo, incentivando a formulação de hipóteses, o levantamento de questionamentos e a observação atenta dos fenômenos ocorridos durante os lançamentos dos foguetes. Durante o desenvolvimento da atividade, os/as estudantes foram constantemente estimulados/as a relacionar os conceitos científicos discutidos na aula introdutória com os acontecimentos observados na prática experimental. Essa abordagem contribuiu para tornar o processo de aprendizagem mais dinâmico e participativo, favorecendo a construção coletiva do conhecimento e o desenvolvimento do pensamento investigativo entre os/as estudantes.

Durante toda a atividade, os procedimentos foram acompanhados e monitorados para garantir a segurança dos/as estudantes e favorecer a compreensão dos conceitos científicos envolvidos. Ao final da prática, foi realizado um momento de discussão coletiva, no qual os/as estudantes puderam compartilhar suas

observações e refletir sobre os fenômenos observados, relacionando a experiência prática aos conteúdos teóricos trabalhados em sala de aula.

Esse momento também foi acompanhado da aplicação do questionário pós-prática experimental, instrumento utilizado para identificar as percepções dos/as estudantes sobre a atividade realizada e as possíveis contribuições da experiência para a compreensão dos conteúdos abordados.

4 Resultados e Discussão

A análise dos resultados obtidos ao longo da aplicação da proposta pedagógica evidenciou contribuições significativas para a aprendizagem dos/as estudantes, especialmente no que se refere à compreensão de conceitos científicos relacionados às transformações químicas e aos princípios físicos envolvidos na atividade experimental. A utilização da experimentação, associada a recursos midiáticos e a momentos de discussão coletiva, possibilitou observar mudanças na forma como os/as estudantes compreendiam e explicavam os fenômenos trabalhados em sala de aula.

A partir da aplicação do questionário diagnóstico inicial, foi possível identificar que parte dos/as estudantes apresentava dificuldades em explicar fenômenos relacionados à produção de gases em reações químicas e à relação entre pressão e movimento. Em muitas respostas, os/as estudantes demonstravam compreender o experimento apenas de maneira superficial, sem conseguir estabelecer relações claras entre os conceitos científicos e as situações práticas apresentadas.

Após a realização da atividade experimental e das discussões orientadas em sala de aula, observou-se um avanço significativo na compreensão desses conteúdos. No questionário pós-atividade, muitos/as estudantes passaram a apresentar explicações mais completas sobre o fenômeno observado, relacionando corretamente a reação entre vinagre e bicarbonato de sódio à liberação de gás carbônico e ao aumento da pressão no interior da garrafa.

Segundo Dewey (1979), esse avanço indica que a experiência prática contribui para tornar os conceitos científicos mais compreensíveis, permitindo que os/as estudantes associem a teoria discutida em sala de aula aos fenômenos observados durante o experimento. Esse resultado reforça a importância da

aprendizagem baseada na experiência, na qual o conhecimento é construído a partir da interação direta do/a estudante com situações concretas de investigação.

Outro aspecto relevante identificado nos resultados refere-se à capacidade dos/as estudantes de estabelecer relações entre diferentes conhecimentos abordados durante a atividade. Nas respostas finais, alguns/algumas estudantes passaram a utilizar termos científicos trabalhados durante as aulas e demonstraram maior segurança ao explicar os fenômenos envolvidos. Esse resultado sugere que a atividade experimental favoreceu não apenas a memorização de conceitos, mas também a construção de uma compreensão mais significativa dos conteúdos.

Além disso, os momentos de discussão coletiva realizados após a prática experimental desempenharam papel importante no processo de aprendizagem. Durante essas discussões, os/as estudantes puderam compartilhar suas observações, comparar resultados e refletir sobre os fenômenos observados. Esse processo de socialização das ideias contribuiu para ampliar sua compreensão, permitindo que diferentes interpretações fossem discutidas e analisadas coletivamente.

Outro resultado observado diz respeito ao nível de engajamento dos/as estudantes durante a realização da proposta. A atividade experimental despertou curiosidade e interesse, fatores que influenciam diretamente o processo de aprendizagem. A participação ativa dos/as estudantes demonstrou que a integração entre teoria e prática favorece um ambiente de aprendizagem mais dinâmico e participativo.

Esse nível de envolvimento pode ser compreendido como um indicativo de que estratégias didáticas baseadas na experimentação favorecem ambientes de aprendizagem mais interativos e colaborativos. Durante a atividade, observou-se que os/as estudantes passaram a levantar hipóteses, questionar resultados e dialogar entre si na tentativa de compreender o fenômeno observado, contribuindo para o desenvolvimento do pensamento científico.

Nesse sentido, práticas pedagógicas que valorizam a experimentação e a participação ativa dos/as estudantes aproximam-se das concepções educacionais defendidas por Anísio Teixeira (1977), que destacava a importância de uma educação baseada na experiência e na participação do/a estudante no processo de construção do conhecimento.

A utilização de recursos audiovisuais na etapa introdutória também contribuiu para ampliar as possibilidades de compreensão dos/as estudantes. O uso de vídeos como recurso didático permitiu apresentar o conteúdo de forma visual e contextualizada, auxiliando-os/as na compreensão dos procedimentos e conceitos que seriam posteriormente explorados na atividade prática.

Os resultados obtidos também indicam que a associação entre recursos midiáticos e experimentação pode contribuir para o fortalecimento de práticas relacionadas à educação midiática no contexto escolar. Ao utilizar vídeos como apoio à aprendizagem e relacionar essas informações com a prática experimental, os/as estudantes foram estimulados/as a interpretar conteúdos apresentados em diferentes formatos, desenvolvendo uma postura mais ativa no processo de construção do conhecimento.

Conforme destaca Fantin (2011), a educação midiática no contexto escolar deve possibilitar que os/as estudantes não apenas utilizem as mídias, mas também desenvolvam competências críticas para interpretar e compreender as informações veiculadas nesses meios.

Além disso, a articulação entre experimentação e recursos midiáticos contribui para aproximar o ensino de Ciências da realidade cotidiana dos/as estudantes. Nesse sentido, conforme destaca Sasseron (2015), práticas pedagógicas investigativas favorecem o desenvolvimento da alfabetização científica ao incentivar os/as estudantes a observar, questionar e construir explicações sobre os fenômenos naturais.

De modo geral, os resultados evidenciam que a proposta pedagógica contribuiu para aproximar os/as estudantes dos conteúdos científicos trabalhados em sala de aula, favorecendo a compreensão dos fenômenos por meio da observação, da experimentação e da reflexão coletiva.

Outro aspecto observado refere-se à contribuição da experimentação para tornar os conteúdos científicos mais compreensíveis para os/as estudantes. A realização da prática permitiu que conceitos frequentemente apresentados de forma abstrata nos livros didáticos fossem observados de maneira concreta, possibilitando que os/as estudantes estabelecessem relações entre teoria e prática. Nesse sentido, atividades experimentais favorecem o desenvolvimento de habilidades importantes para a aprendizagem científica, como a observação, a análise de

resultados e a elaboração de explicações para os fenômenos naturais, conforme discutido por Carvalho (2021).

Outro aspecto que merece destaque refere-se ao desenvolvimento da autonomia intelectual dos/as estudantes durante a realização da proposta pedagógica. Ao serem estimulados/as a discutir os resultados do experimento e apresentar suas interpretações sobre os fenômenos observados, passaram a participar de forma mais ativa do processo de aprendizagem.

De acordo com Pozo e Crespo (2009), a aprendizagem científica torna-se mais significativa quando os/as estudantes são envolvidos/as em processos de investigação, reflexão e argumentação sobre os resultados obtidos em atividades experimentais.

Dessa forma, os resultados obtidos nesta pesquisa reforçam a importância da experimentação associada ao uso pedagógico das mídias como estratégia para promover aprendizagens mais significativas no ensino de Ciências. A proposta desenvolvida demonstrou que a integração entre teoria, prática e recursos midiáticos pode favorecer o desenvolvimento de competências importantes para a formação científica dos/as estudantes, contribuindo para uma educação mais participativa, reflexiva e contextualizada.

5 Considerações finais

O presente estudo teve como objetivo analisar as contribuições de uma proposta pedagógica baseada na experimentação científica e no uso de recursos midiáticos para a aprendizagem de conceitos de Ciências no Ensino Fundamental II. A partir da realização das atividades desenvolvidas com os/as estudantes, foi possível observar que a articulação entre teoria e prática constitui um elemento fundamental para favorecer uma aprendizagem mais significativa, especialmente quando os/as estudantes participam ativamente do processo de construção do conhecimento.

Nesse contexto, a experiência desenvolvida demonstrou que metodologias ativas associadas à experimentação e ao uso pedagógico das mídias podem contribuir de maneira significativa para o fortalecimento do ensino de Ciências. A construção e o lançamento de foguetes caseiros possibilitaram que os/as estudantes relacionassem conceitos teóricos a situações concretas de investigação, favorecendo a compreensão de conteúdos relacionados às transformações

químicas e aos princípios físicos envolvidos na atividade. Além disso, a utilização de recursos audiovisuais durante a etapa introdutória contribuiu para contextualizar o conteúdo e despertar o interesse dos/as estudantes.

Os resultados obtidos também evidenciaram aumento no nível de engajamento dos/as estudantes durante as atividades propostas. A participação ativa, o trabalho em equipe e os momentos de discussão coletiva favoreceram o desenvolvimento de habilidades importantes para o processo educativo, como o pensamento crítico, a colaboração e a capacidade de argumentação. Tais aspectos reforçam a importância de práticas pedagógicas que valorizem a participação dos/as estudantes e a construção coletiva do conhecimento, contribuindo para uma aprendizagem mais dinâmica e significativa.

A experiência desenvolvida também evidencia o potencial da educação midiática no contexto escolar. Quando utilizados de forma planejada, recursos como vídeos e materiais audiovisuais podem contribuir para contextualizar conteúdos, estimular a curiosidade dos/as estudantes e favorecer o desenvolvimento de uma postura mais crítica diante das informações presentes no ambiente digital.

Outro aspecto relevante refere-se ao papel da experimentação científica como estratégia para aproximar os/as estudantes do processo de construção do conhecimento. Ao participar de atividades investigativas, os/as estudantes deixam de ocupar apenas uma posição passiva no processo de aprendizagem e passam a atuar de forma mais ativa, levantando hipóteses, observando fenômenos e buscando explicações para os resultados obtidos.

Além disso, práticas pedagógicas que integram experimentação científica e uso de recursos midiáticos podem contribuir para tornar o ambiente escolar mais dinâmico e participativo. Ao vivenciar atividades que envolvem investigação, cooperação e diálogo, os/as estudantes são estimulados/as a desenvolver habilidades importantes para a vida em sociedade, como a capacidade de argumentação, o trabalho em equipe e o respeito às diferentes opiniões.

Outro ponto importante diz respeito às contribuições que propostas como esta podem oferecer para a formação docente. A incorporação de metodologias ativas, associadas ao uso pedagógico das mídias e à realização de atividades experimentais, exige do/a professor/a uma postura reflexiva sobre sua própria prática educativa, incentivando a construção de práticas pedagógicas mais inovadoras e alinhadas às demandas educacionais atuais.

Por fim, destaca-se que iniciativas como a desenvolvida neste trabalho podem inspirar novas práticas pedagógicas no ensino de Ciências, especialmente na Educação Básica. Espera-se que estudos futuros possam aprofundar essa discussão, investigando outras possibilidades de integração entre experimentação científica, educação midiática e metodologias ativas, ampliando as contribuições para a construção de práticas educativas cada vez mais significativas.

Referências

BACICH, L.; MORAN, J. **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática.** Porto Alegre: Penso, 2018.

BORGES, R. M. R.; MORAES, R. **Educação em ciências nas séries iniciais.** Porto Alegre: Mediação, 1998.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC).** Brasília: Ministério da Educação, 2018.

BRASIL. **Estratégia Brasileira de Educação Midiática.** Brasília: Ministério da Educação, 2021.

BUCKINGHAM, D. **Media education: literacy, learning and contemporary culture.** Cambridge: Polity Press, 2019.

BUCKINGHAM, D. **Media education in the digital age.** Cambridge: Polity Press, 2021.

CARVALHO, A. M. P. de. **Ensino de ciências por investigação: condições para implementação em sala de aula.** São Paulo: Cengage Learning, 2021.

DELIZOICOV, D.; ANGOTTI, J. A.; PERNAMBUCO, M. M. **Ensino de ciências: fundamentos e métodos.** 5. ed. São Paulo: Cortez, 2018.

DEWEY, J. **Experiência e educação.** 2. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.

FANTIN, M. **Mídia-educação: conceitos, experiências e diálogos Brasil-Itália.** Florianópolis: Cidade Futura, 2011.

FANTIN, M. **Mídia-educação e cultura digital na escola.** Florianópolis: UFSC, 2020.

FANTIN, M.; RIVOLTELLA, P. C. **Cultura digital e educação midiática: desafios contemporâneos.** São Paulo: Papirus, 2022.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 68. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

KELLNER, D. **A cultura da mídia: estudos culturais, identidade e política entre o moderno e o pós-moderno.** Bauru: EDUSC, 2001.

LIMA, L. A. de O. *et al*. **Educação midiática: desafios e oportunidades no uso de tecnologias digitais. Caderno Pedagógico**, Curitiba, v. 22, n. 9, p. 1-12, 2025. DOI: 10.54033/cadpedv22n9-251. Disponível em: https://ojs.studiespublicacoes.com.br/ojs/index.php/cadped/article/view/18273. Acesso em: 10 mar. 2026.

LORENZETTI, L.; DELIZOICOV, D. **Alfabetização científica no contexto das séries iniciais. Ensaio: Pesquisa em Educação em Ciências**, Belo Horizonte, v. 3, n. 1, p. 45-61, 2001. Disponível em: https://www.scielo.br/j/epec/a/N36pNx6vryxdGmDLf76mNDH/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 10 mar. 2026.

MORAN, J. M. **Metodologias ativas para uma educação inovadora.** São Paulo: Papirus, 2022.

POZO, J. I.; CRESPO, M. Á. G. **A aprendizagem e o ensino de Ciências: do conhecimento cotidiano ao conhecimento científico.** 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

SASSERON, L. H. **Alfabetização científica, ensino por investigação e argumentação.** São Paulo: Livraria da Física, 2015.

SASSERON, L. H. **Alfabetização científica, ensino de ciências e argumentação.** São Paulo: Livraria da Física, 2022.

TEIXEIRA, A. **Educação não é privilégio.** 4. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1977.

O papel do professor orientador de tecnologias educacionais como mediador da cultura digital na escola

Jéssica Bernardes da Silva Baron[1]

Resumo

A universalidade das tecnologias digitais nas dinâmicas sociais contemporâneas impõe uma reconfiguração radical e necessária das práticas pedagógicas, transcendendo a mera instrumentalização de dispositivos. Este artigo analisa a atuação do Professor Orientador de Tecnologias Educacionais como agente crítico e mediador da cultura digital em um ecossistema sociotécnico marcado pela plataformização e pela governamentalidade algorítmica. O objetivo central é investigar como esse profissional articula a mediação pedagógica e o enfrentamento das desigualdades estruturais. Metodologicamente, o estudo ampara-se em uma pesquisa qualitativa e exploratória, unindo a revisão bibliográfica de matriz sociológica a um relato de experiência desenvolvido em uma escola pública estadual de Santa Catarina. Os achados indicam que a intervenção do Professor Orientador de Tecnologias Educacionais é vital para converter o suporte técnico em uma práxis pedagógica insurgente, capaz de fomentar o letramento digital crítico e a diversidade cultural frente à homogeneização imposta pelas *Big Techs*. Nesse sentido, a atuação desse profissional também se articula às diretrizes contemporâneas de educação midiática e letramento em inteligência artificial defendidas por organismos internacionais de educação.

Palavras-chave: Educação Midiática. Cultura digital. Ecossistema sociotécnico. Letramento digital. Sociologia digital.

Abstract

The universality of digital technologies in contemporary social dynamics requires a radical and necessary reconfiguration of pedagogical practices, transcending the mere instrumental use of digital devices. This article analyzes the role of the Educational Technology Mentor as a critical agent and mediator of digital culture within a sociotechnical ecosystem shaped by platformization and algorithmic governmentality. Its main objective is to investigate how this professional articulates

[1] Especialista em Tecnologias para Educação Profissional pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina, Brasil; professora da rede pública de ensino de Santa Catarina, Brasil. E-mail: jessicabsbaron@hotmail.com.

pedagogical mediation and the confrontation of structural inequalities. Methodologically, the study is based on qualitative and exploratory research, combining a sociologically grounded literature review with an experience report developed in a public state school in Santa Catarina, Brazil. The findings indicate that the intervention of the Educational Technology Mentor is essential to transform technical support into an insurgent pedagogical praxis capable of fostering critical digital literacy and cultural diversity in the face of the homogenization imposed by *Big Tech* companies. In this sense, the role of this professional is also aligned with contemporary international guidelines on media education and artificial intelligence literacy promoted by international educational organizations.

Keywords: Media Education. Digital culture. Sociotechnical ecosystem. Digital literacy. Digital sociology.

1 Introdução

O cenário contemporâneo evidencia uma transformação sistêmica na comunicação humana: a migração de sistemas midiáticos lineares e unidirecionais para um ecossistema sociotécnico fluido, complexo e profundamente enredado por arquiteturas digitais. Dispositivos e plataformas digitais não são meros canais neutros, mas estruturas digitais que capturam e influenciam a formação de identidades e comportamentos. No contexto educacional, a introdução de infraestrutura tecnológica tem sido, frequentemente, confundida com inovação pedagógica, resultando em uma subutilização dos recursos que apenas replica métodos tradicionais em superfícies digitais.

Para superar essa visão meramente instrumental, a Política Nacional de Educação Digital (PNED) estabelece diretrizes que visam ao desenvolvimento de competências críticas e à cidadania ativa. Entre seus princípios, está a promoção do letramento digital e da formação para o uso ético das tecnologias, reconhecendo que a presença de infraestrutura tecnológica nas escolas só se converte em inovação pedagógica quando acompanhada de mediação docente qualificada.

Sua função ultrapassa a resolução de gargalos técnicos, atua na fronteira entre o suporte operacional e a orientação pedagógica estratégica, sendo o agente capaz de desconstruir a opacidade dos algoritmos e promover um uso ético e reflexivo das ferramentas digitais. Nesse sentido, o Professor Orientador de Tecnologias Educacionais pode ser compreendido como um mediador sociotécnico

responsável por traduzir as dinâmicas da cultura digital para o contexto pedagógico escolar.

A problemática que norteia este estudo reside na seguinte questão: como o Professor Orientador de Tecnologias Educacionais, inserido em um ambiente de desigualdades acentuadas, pode contribuir para a mediação da cultura digital e o enfrentamento das divisões sociais frequentemente inscritas nas próprias ferramentas e mídias digitais? Este artigo propõe analisar a atuação desse profissional como um vetor de justiça social e resistência à homogeneização cultural, utilizando métodos da sociologia digital para compreender o chão da escola.

2 Cultura digital e mediação no ecossistema sociotécnico

A análise da cultura digital exige uma imersão teórica que conecte a fluidez da modernidade líquida (Bauman, 2001) às complexas interações do ecossistema sociotécnico contemporâneo. Oliveira, Castro e Ricaurte Quijano (2024) apontam que a revolução digital dissolveu categorias antes inalienáveis de gênero, canal e meio, substituindo a coerência narrativa de mídias sólidas pelo fluxo ininterrupto de *stories* e fluxos algorítmicos. Nesse cenário, o digital deixa de ser uma ferramenta externa para se tornar a própria infraestrutura da vida social. Essa transformação implica reconhecer que as tecnologias digitais não apenas medeiam práticas comunicacionais, mas também reorganizam relações sociais, econômicas e culturais.

Contudo, essa infraestrutura é permeada por assimetrias de poder. Orton-Johnson (2024) argumenta que as desigualdades estão inscritas nas próprias ferramentas e mídias digitais, o que significa que as arquiteturas das plataformas utilizadas diariamente carregam preconceitos e divisões sociais em seu código. O Professor Orientador de Tecnologias Educacionais, portanto, deve agir como um sociólogo digital prático, utilizando métodos de investigação para entender como as relações de gênero e de poder são performadas e moldadas nos espaços digitais da escola.

A mediação no ecossistema sociotécnico não deve apenas facilitar o acesso, mas, sim, promover uma reinterpretação local das tecnologias. Assim como comunidades indígenas utilizam ferramentas digitais para preservar línguas ameaçadas (Servaes, 2025), o Professor Orientador de Tecnologias Educacionais deve capacitar a comunidade escolar e resistir à homogeneização cultural das grandes corporações, transformando o Laboratório de Tecnologias Educacionais

em um espaço de insurgência cultural onde a tecnologia é adaptada aos contextos identitários únicos dos/as estudantes.

2.1 Letramento digital e educação midiática: além do instrumental

É fundamental compreender a distinção crítica entre letramento digital e educação midiática. O letramento digital, em sua vertente mais comum, foca na aquisição de competências técnico-instrumentais: saber operar um editor de textos, navegar em um navegador ou utilizar uma planilha. Contudo, em uma era de desinformação sistêmica e bolhas de opinião, o domínio instrumental é insuficiente. A educação midiática, por outro lado, propõe uma análise crítica das dinâmicas de gênero e poder que estruturam o ambiente digital. Nesse sentido, a educação midiática amplia o conceito de letramento digital ao incorporar competências relacionadas à análise crítica das informações, à compreensão das lógicas algorítmicas das plataformas e à participação cidadã no ambiente digital.

Servaes (2025) alerta que a circulação acelerada de conteúdos e a desinformação corroem a capacidade de julgamento crítico. A educação midiática, sob a ótica do Professor Orientador de Tecnologias Educacionais, torna-se uma ferramenta de defesa dos direitos humanos e da democracia. Não se trata apenas de saber realizar pesquisas na internet, mas de compreender as economias da atenção que sustentam a desinformação. A mediação pedagógica deve, portanto, confrontar o "narcisismo e a superficialidade" (Servaes, 2025) fomentados pelas redes e mídias, incentivando produções acadêmicas estruturadas que desafiem a efemeridade do *scrolling* infinito. Ao fazer isso, a escola assume papel na promoção da justiça social, capacitando os/as estudantes a decodificar as intenções por trás da interface.

2.2 Mediação pedagógica frente aos algoritmos e à inteligência artificial

A mediação pedagógica na era da IA generativa confronta o risco da homogeneização cultural. Orton-Johnson (2024) destaca que o digital não é um mundo à parte, mas uma continuidade do real, onde desigualdades de gênero, poder e exclusão são transportadas e, muitas vezes, amplificadas. O "eu digital" e as comunidades virtuais são moldados por ecossistemas que priorizam o consumo em detrimento da cidadania. Nesse cenário, a IA generativa representa um desafio à autonomia estudantil. Se a máquina entrega o resultado final sem que o/a estudante percorra o processo dialético da construção do saber, ocorre uma expropriação da experiência intelectual.

A ação do Professor Orientador de Tecnologias Educacionais, portanto, deve ser a de reinserir o fator humano nessa equação. Essa perspectiva dialoga com as diretrizes do Marco de Competência em Inteligência Artificial para Professores, proposto pela Unesco, que destaca a necessidade de que educadores/as desenvolvam, nos/as estudantes, a capacidade de compreender criticamente os sistemas de inteligência artificial (IA), reconhecer seus limites e exercer supervisão humana sobre os resultados produzidos por algoritmos (Unesco, 2024). De acordo com esse marco, o papel do/a professor/a na era da inteligência artificial não se limita ao uso instrumental dessas ferramentas, mas envolve também a formação de competências críticas relacionadas à ética digital, à interpretação dos resultados algorítmicos e à responsabilidade humana nas decisões mediadas por sistemas automatizados.

A mediação pedagógica define-se, aqui, como o ato de promover a validação humana, um processo em que a produção algorítmica é submetida ao crivo da ética, da veracidade histórica e do contexto social. O objetivo é evitar que a ferramenta tecnológica seja sumariamente aceita de forma acrítica, tornando-se, sim, um espelho para a reflexão sobre as próprias identidades e práticas socioculturais (Orton-Johnson, 2024).

2.3 O papel do Professor Orientador de Tecnologias Educacionais na escola

O Professor Orientador de Tecnologias Educacionais atua como uma ponte sociotécnica entre a escola e as rápidas transformações tecnológicas da contemporaneidade. Sua função inclui mitigar a insegurança geracional frequentemente percebida entre professores/as diante da fluidez do ambiente digital e da familiaridade dos/as estudantes com as tecnologias. Utilizando a metáfora da modernidade líquida proposta por Bauman, esse profissional contribui para conferir maior estabilidade e sentido pedagógico ao conhecimento em um contexto marcado pela abundância e pela volatilidade informacional.

Sua orientação junto aos/às estudantes assume um caráter pedagógico, e não meramente técnico. O Professor Orientador de Tecnologias Educacionais ensina que a inteligência artificial deve ser utilizada como instrumento de ampliação de repertório intelectual, e não como mecanismo de obtenção de respostas imediatas. Nesse processo, estimula os/as estudantes a confrontar diferentes fontes de informação, a refletir sobre as identidades mediadas por algoritmos e a compreender que aquilo que se apresenta como "verdade algorítmica" resulta, na

realidade, de modelos matemáticos permeados por escolhas técnicas, interesses econômicos e vieses de seus criadores.

Nesse sentido, o trabalho desse profissional torna-se fundamental para transformar o investimento em infraestrutura tecnológica em experiências pedagógicas efetivas. Ao atuar junto aos/às professores/as por meio de orientação, suporte e processos formativos, esse profissional contribui para que os recursos digitais disponíveis na escola sejam mobilizados de forma intencional, crítica e alinhada aos objetivos educacionais.

Dessa forma, a atuação desse profissional pode ser compreendida como parte de um processo mais amplo de consolidação de uma cultura pedagógica de uso das tecnologias no ambiente escolar. Nesse contexto, as ferramentas digitais deixam de ser percebidas apenas como recursos técnicos e passam a integrar práticas educativas mais significativas, coerentes com as demandas da cultura digital contemporânea. Tal atuação reforça a ideia de que a inovação educacional não depende exclusivamente da presença de tecnologias, mas da capacidade pedagógica de integrá-las de forma crítica, reflexiva e socialmente situada.

2.4 Formação e apoio tecnológico aos/às professores/as: relato de experiência da autora

A partir da atuação da autora como Professora Orientadora de Tecnologias Educacionais, observa-se que um dos principais eixos de atuação desse profissional refere-se ao apoio e à formação de professores/as para o uso das tecnologias digitais no cotidiano pedagógico. Embora a presença de ferramentas digitais nas escolas tenha se ampliado significativamente nos últimos anos, isso não significa que todos/as os/as docentes se sintam plenamente preparados/as para utilizá-las de forma segura e pedagógica em suas práticas de ensino.

No cotidiano escolar, é possível observar que muitas dificuldades enfrentadas pelos/as professores/as não estão necessariamente relacionadas a aspectos pedagógicos complexos, mas, muitas vezes, a questões tecnológicas básicas que fazem parte da rotina digital contemporânea. Situações como configurar equipamentos, conectar dispositivos, organizar arquivos digitais, utilizar plataformas institucionais ou converter documentos para determinados formatos são desafios recorrentes para muitos/as docentes.

Além disso, também se observa a presença de uma diferença geracional no domínio das tecnologias digitais, o que pode gerar insegurança em parte do corpo docente. Muitos/as professores/as demonstram receio de utilizar recursos tecnológicos em sala de aula por medo de cometer erros técnicos ou de aparentar menor domínio das ferramentas em comparação com os/as próprios/as estudantes.

Nesse contexto, a atuação do Professor Orientador de Tecnologias Educacionais contribui para reduzir essas barreiras, oferecendo acompanhamento pedagógico próximo e criando um ambiente formativo no qual os/as docentes possam experimentar gradualmente novas práticas mediadas por tecnologias digitais. Mais do que oferecer soluções técnicas imediatas, esse trabalho envolve um processo contínuo de orientação e formação, no qual os/as professores/as podem desenvolver gradualmente maior familiaridade com ferramentas digitais e explorar novas possibilidades pedagógicas mediadas por tecnologias. Esse processo formativo também contribui para a construção de uma cultura de colaboração entre os/as docentes, fortalecendo práticas de compartilhamento de experiências e promovendo a experimentação pedagógica segura, consciente e alinhada aos objetivos educativos da escola.

Além disso, diante da crescente presença de plataformas digitais e ambientes virtuais de aprendizagem nas redes de ensino, torna-se cada vez mais necessário que os/as professores/as desenvolvam competências relacionadas ao uso dessas ferramentas em suas práticas pedagógicas. Nesse sentido, o trabalho de orientação tecnológica pode contribuir para que os/as docentes compreendam melhor as possibilidades oferecidas por esses ambientes, explorando recursos que favoreçam a organização de atividades, a comunicação com os/as estudantes e a construção de experiências de aprendizagem mais dinâmicas.

Em síntese, o Professor Orientador de Tecnologias Educacionais atua não apenas como suporte técnico, mas como mediador pedagógico capaz de transformar a tecnologia em instrumento de aprendizagem crítica, promovendo a autonomia docente e a incorporação reflexiva das ferramentas digitais no currículo escolar.

2.5 Mediação pedagógica no Laboratório de Tecnologias Educacionais: experiências práticas da autora

Com base na vivência cotidiana em laboratório, nota-se que outro espaço importante de atuação do Professor Orientador de Tecnologias Educacionais é o

Laboratório de Tecnologias Educacionais. Esse ambiente pode funcionar como um espaço privilegiado para o desenvolvimento de atividades pedagógicas que integrem tecnologias digitais às práticas escolares.

Quando acompanhado de processos de mediação pedagógica, o Laboratório de Tecnologias Educacionais pode se tornar um espaço privilegiado para o desenvolvimento do letramento digital crítico, permitindo que os/as estudantes compreendam não apenas o funcionamento técnico das ferramentas, mas também suas implicações sociais e culturais.

Quando articulado ao planejamento pedagógico dos/as professores/as regentes, o Laboratório de Tecnologias Educacionais pode se tornar um espaço de experimentação e aprendizagem no qual os/as estudantes desenvolvem habilidades digitais importantes para sua formação acadêmica e social. Entretanto, para que isso aconteça, é necessário que o uso desse espaço esteja acompanhado de processos de mediação pedagógica que orientem as atividades realizadas pelos/as estudantes.

No contato cotidiano com os/as estudantes, observa-se que muitos/as deles/as possuem grande familiaridade com dispositivos móveis e aplicativos utilizados em redes sociais e plataformas de entretenimento. No entanto, essa familiaridade nem sempre se traduz em competências relacionadas ao uso de tecnologias digitais em contextos acadêmicos ou profissionais.

Em muitos casos, os/as estudantes demonstram pouca experiência com o uso de computadores para a produção de textos, organização de documentos ou realização de pesquisas mais estruturadas na internet. Nesse sentido, o Laboratório de Tecnologias Educacionais pode contribuir para ampliar o repertório digital dos/as estudantes, possibilitando o desenvolvimento de habilidades que vão além do uso cotidiano de aplicativos em dispositivos móveis.

Atividades voltadas ao uso de editores de texto, organização de arquivos, navegação em ambientes digitais e produção de conteúdos podem contribuir para o desenvolvimento de competências importantes para a vida acadêmica e para futuras inserções no mundo do trabalho. Além disso, esse espaço também possibilita que os/as estudantes desenvolvam maior autonomia no uso das tecnologias digitais, compreendendo melhor suas potencialidades e seus limites.

3 Metodologia

Este artigo fundamenta-se em uma pesquisa de natureza qualitativa e exploratória. O percurso metodológico consistiu, primeiramente, em uma revisão bibliográfica sistemática de obras de referência na sociologia digital e na educação midiática, com destaque para Jan Servaes (2025), Orton-Johnson (2024) e as diretrizes curriculares do Marco de Competência em IA da Unesco (2024).

Complementarmente, utilizou-se o relato de experiência como base para a reflexão prática. Os dados e as observações foram colhidos no cotidiano de um Laboratório de Tecnologias Educacionais de uma escola da rede pública estadual de Santa Catarina. O foco da observação foram as interações sociotécnicas entre estudantes e ferramentas de IA generativa, bem como os processos de mediação realizados pelo Professor Orientador de Tecnologias Educacionais para mitigar o uso instrumental acrítico. A análise buscou relacionar essas observações empíricas com os conceitos discutidos na fundamentação teórica, especialmente os de cultura digital, mediação sociotécnica e educação midiática.

4 Resultados e Discussão

A prática cotidiana no Laboratório de Tecnologias Educacionais revela um cenário de tensão entre a facilidade tecnológica e o rigor pedagógico. Observou-se que os/as estudantes, embora dotados/as de alta destreza no uso de dispositivos móveis, carecem frequentemente de competências de análise crítica. A utilização de ferramentas como o *ChatGPT* por parte dos/as estudantes tendia, inicialmente, à mera transferência de responsabilidade cognitiva, com pedidos de "resumos prontos" ou "respostas diretas", sem engajamento com o material de origem.

A análise crítica dessas observações, à luz da teoria da sociologia digital, evidencia três desafios centrais da mediação algorítmica enfrentados pelo Professor Orientador de Tecnologias Educacionais. Em primeiro lugar, percebe-se a tendência à gratificação instantânea: os/as estudantes demonstram impaciência com processos de aprendizagem que exigem tempo e profundidade, utilizando a IA como um atalho que fragmenta e superficializa o aprendizado, refletindo a transição descrita por Servaes (2025), da coerência narrativa para o fluxo incessante de dados efêmeros. Em segundo lugar, nota-se a construção de identidades idealizadas ou narcísicas mediadas por algoritmos, em que os/as estudantes criam perfis e trabalhos priorizando a estética e a validação externa ("curtidas") em detrimento do conteúdo, evidenciando uma continuidade entre o

comportamento nas redes sociais e o comportamento acadêmico, conforme apontado por Orton-Johnson (2024) e Servaes (2025). Por fim, observa-se a reprodução acrítica de preconceitos embutidos nos códigos: os/as estudantes tendem a aceitar os resultados da IA como neutros ou científicos, sem questionar como os bancos de dados que treinam essas ferramentas podem perpetuar estereótipos de gênero, etnia e classe.

A intervenção do Professor Orientador de Tecnologias Educacionais é crucial para transformar o laboratório de um espaço de consumo tecnológico em um centro de produção de conhecimento. Ao questionar os resultados gerados por IA, o/a professor/a realiza a validação humana necessária para combater a automação da cognição, obrigando os/as estudantes a retornarem ao sólido, conforme a metáfora de Bauman (2001), e desconstruindo a liquidez de respostas geradas em segundos. Como alerta Orton-Johnson (2024, p. 200), "se não houver essa mediação deliberada, os algoritmos que moldam nossas infraestruturas técnicas perpetuarão e exacerbarão as desigualdades e divisões sociais que estão embutidas nas ferramentas que estruturam e moldam nossas vidas diárias".

O Professor Orientador de Tecnologias Educacionais, atuando como ponte sociotécnica, é capaz de transformar a liquidez informacional em um repertório sólido e crítico, essencial para a manutenção de uma cultura digital democrática e inclusiva. A consolidação desse papel no ambiente escolar contribui não apenas para a integração pedagógica das tecnologias digitais, mas também para a formação de estudantes mais críticos/as, autônomos/as e conscientes das dinâmicas sociotécnicas que estruturam o mundo contemporâneo.

5 Considerações finais

A mediação pedagógica realizada pelo Professor Orientador de Tecnologias Educacionais revela-se como o pilar ético essencial da escola na era da Inteligência Artificial. Diante da hegemonia das *Big Techs*, que visam transformar a educação em um mercado de fluxos automatizados e consumo de dados, o Professor Orientador de Tecnologias Educacionais surge como o garantidor da validação humana. Essa validação não é meramente uma revisão de erros, mas um compromisso com a dignidade da inteligência e com a pluralidade cultural.

Conclui-se que o enfrentamento da automação da cognição e da governamentalidade algorítmica só é possível por meio de uma Educação Midiática robusta, centrada na formação de sujeitos autônomos. Balizada pelo

Marco de Competência da UNESCO, essa prática pedagógica assegura que a tecnologia seja um meio para a emancipação, e não um instrumento de controle ou de homogeneização.

O Professor Orientador de Tecnologias Educacionais, como ponte sociotécnica, é o profissional capaz de transformar a liquidez informacional em um repertório sólido e crítico, essencial para a manutenção de uma cultura digital verdadeiramente democrática e inclusiva. Dessa forma, a consolidação desse papel no ambiente escolar contribui não apenas para a integração pedagógica das tecnologias digitais, mas também para a formação de estudantes mais críticos/as, autônomos/as e conscientes das dinâmicas sociotécnicas que estruturam o mundo contemporâneo.

Referências

BAUMAN, Z. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 14.533, de 11 de janeiro de 2023**. Institui a Política Nacional de Educação Digital e altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), 9.448, de 14 de março de 1997, 10.260, de 12 de julho de 2001, e 10.753, de 30 de outubro de 2003 Brasília: MEC, 2020. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/lei/l14533.htm. Acesso em: 7 mar. 2026.

OLIVEIRA, T. M. de; CASTRO, G.; RICAURTE QUIJANO, P. Transformações sociotécnicas na comunicação e educação: do analógico ao digital. **Comunicação & Educação**, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 7-21, jul. 2024. Disponível em: https://revistas.usp.br/comueduc/pt_BR/article/view/225686/206141. Acesso em: 9 mar. 2026.

ORTON-JOHNSON, K. **Digital culture and society**. London: SAGE Publications, 2024. Disponível em: https://www.research.ed.ac.uk/en/publications/digital-culture-and-society/. Acesso em: 9 mar. 2026

SERVAES, J. **The impact of the digital revolution on culture and communication**. InDepthNews, 2025. Disponível em: https://indepthnews.net/the-impact-of-the-digital-revolution-on-culture-and-communication/. Acesso em: 9 mar. 2026.

UNESCO. **Marco Referencial de Competências em IA para Professores**. Paris: unesco, 2024. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000394280. Acesso em: 8 mar. 2026.

A educação em direitos humanos como estratégia de prevenção da violência de gênero nas redes sociais

Joice Fernanda Pio[1]

Resumo

A expansão das tecnologias digitais e a consolidação das redes sociais como espaços centrais de sociabilidade transformaram significativamente as formas de interação entre jovens, influenciando processos de construção identitária, circulação de informações e produção de sentidos sociais. Contudo, tais ambientes também se configuram como espaços de reprodução de desigualdades estruturais, incluindo práticas de violência simbólica, discursos de ódio e manifestações de misoginia direcionadas principalmente às mulheres. Nesse contexto, o presente artigo discute o papel da educação em direitos humanos articulada à educação midiática como estratégia pedagógica de prevenção da violência de gênero nas redes sociais. O estudo tem como objetivo analisar de que maneira práticas educativas fundamentadas no letramento digital crítico podem contribuir para o enfrentamento de representações discriminatórias e práticas violentas no ambiente digital. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa qualitativa de natureza exploratória, desenvolvida por meio de revisão bibliográfica e análise documental de políticas educacionais. Os resultados indicam que a integração entre educação em direitos humanos e educação midiática possibilita o desenvolvimento de competências críticas necessárias para a compreensão das dinâmicas de poder presentes na circulação de conteúdos digitais. Conclui-se que a escola desempenha papel estratégico na formação de sujeitos capazes de atuar de forma ética e crítica nas redes sociais, contribuindo para a construção de uma cultura digital comprometida com a promoção da igualdade de gênero, o respeito às diversidades e a defesa dos direitos humanos.

Palavras-chave: Educação midiática. Direitos humanos. Violência de gênero. Letramento digital. Redes sociais.

[1] Mestranda em Educação na Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Campus de Rio Claro, São Paulo, Brasil. E-mail: joicefpio@icloud.com.

Abstract

The expansion of digital technologies and the consolidation of social media as central spaces of sociability have significantly transformed the ways young people interact, influencing processes of identity construction, information circulation, and the production of social meanings. However, these environments also constitute spaces for the reproduction of structural inequalities, including symbolic violence, hate speech, and misogynistic practices directed mainly at women. In this context, this article discusses the role of human rights education articulated with media education as a pedagogical strategy for preventing gender-based violence on social media. The study aims to analyze how educational practices grounded in critical digital literacy can contribute to confronting discriminatory representations and violent practices in digital environments. Methodologically, this is a qualitative and exploratory study developed through a bibliographic review and documentary analysis of educational policies. The results indicate that the integration of human rights education and media education enables the development of critical competencies necessary for understanding the power dynamics involved in the circulation of digital content. It is concluded that schools play a strategic role in fostering individuals capable of acting ethically and critically on social media, contributing to the construction of a digital culture committed to the promotion of gender equality, respect for diversity, and the defense of human rights.

Keywords: Media education. Human rights. Gender-based violence. Digital literacy. Social media

1 Introdução

Nas últimas décadas, as tecnologias digitais passaram a ocupar papel central na organização das relações sociais contemporâneas. A popularização da internet e das redes sociais ampliou as possibilidades de comunicação, acesso à informação e participação social, sobretudo entre jovens, que se tornaram protagonistas das dinâmicas de interação mediadas por plataformas digitais. Essas ferramentas passaram a desempenhar funções relevantes na construção de identidades, na formação de redes de sociabilidade e na produção de sentidos compartilhados.

Entretanto, se, por um lado, as redes sociais ampliam espaços de expressão e participação, por outro, também reproduzem e intensificam desigualdades estruturais presentes na sociedade. Diversos estudos têm evidenciado que o ambiente digital se tornou um espaço fértil para a disseminação de discursos

discriminatórios, práticas de *cyberbullying* e diferentes formas de violência simbólica. Entre essas manifestações, destacam-se aquelas relacionadas às questões de gênero, que frequentemente atingem meninas e mulheres por meio de ataques misóginos, objetificação do corpo feminino, exposição não consentida de imagens íntimas e discursos de desqualificação baseados em estereótipos de gênero.

A violência de gênero nas redes sociais não pode ser compreendida apenas como um fenômeno isolado do ambiente digital. Trata-se, na verdade, de uma manifestação de estruturas sociais historicamente construídas que reproduzem relações de poder desiguais entre homens e mulheres. Nesse sentido, o ambiente virtual funciona como extensão de práticas discriminatórias já existentes na esfera social, potencializadas pela velocidade de circulação de informações e pela relativa sensação de anonimato proporcionada pelas plataformas digitais.

Diante desse cenário, torna-se fundamental refletir sobre o papel da educação na construção de estratégias de enfrentamento dessas violências. A escola, enquanto instituição social responsável pela formação cidadã, possui potencial significativo para promover práticas pedagógicas que estimulem o pensamento crítico, a reflexão ética e o uso responsável das tecnologias digitais.

Nesse contexto, a educação em direitos humanos emerge como um importante referencial teórico e pedagógico. Essa perspectiva educativa busca promover valores relacionados à dignidade humana, à igualdade, à justiça social e ao respeito às diferenças, contribuindo para a formação de sujeitos conscientes de seus direitos e responsabilidades. Quando articulada à educação midiática, essa abordagem possibilita o desenvolvimento de competências críticas voltadas à análise das mensagens, dos discursos e das representações que circulam nas mídias digitais.

Dessa forma, o presente artigo parte da seguinte questão norteadora: de que maneira a educação em direitos humanos, articulada à educação midiática, pode contribuir para a prevenção da violência de gênero nas redes sociais entre jovens?

O objetivo do estudo consiste em analisar o potencial pedagógico da educação em direitos humanos como instrumento de formação crítica no ambiente digital, destacando a importância da mediação escolar no desenvolvimento do letramento midiático e na promoção de práticas de convivência baseadas no respeito às diversidades.

A relevância da investigação reside no crescimento das interações digitais entre adolescentes e jovens, bem como na necessidade de desenvolver estratégias educacionais que permitam enfrentar as manifestações de violência de gênero presentes nas redes sociais. Ao discutir a articulação entre educação midiática e direitos humanos, o estudo busca contribuir para o fortalecimento de práticas pedagógicas comprometidas com a promoção da cidadania digital e com a construção de uma cultura de respeito no ambiente virtual.

2 Fundamentação teórica

A discussão sobre direitos humanos constitui um campo teórico e político consolidado ao longo de processos históricos marcados por lutas sociais e transformações institucionais. A formulação moderna desses direitos encontra marco significativo na Declaração Universal dos Direitos Humanos, promulgada em 1948, que estabeleceu princípios fundamentais relacionados à dignidade, à liberdade e à igualdade entre os indivíduos.

No campo teórico, a classificação dos direitos humanos em dimensões ou gerações foi amplamente difundida a partir das contribuições de Karel Vasak (1982), que propôs uma organização histórica desses direitos em três grandes categorias. A primeira dimensão refere-se aos direitos civis e políticos, relacionados às liberdades individuais e à limitação do poder estatal. A segunda dimensão contempla os direitos sociais, econômicos e culturais, vinculados à garantia de condições materiais de existência digna. Já a terceira dimensão envolve direitos coletivos e difusos, como o direito ao desenvolvimento, ao meio ambiente e à paz.

No âmbito educacional, a educação em direitos humanos tem sido reconhecida como instrumento fundamental para a consolidação de sociedades democráticas. Essa perspectiva pedagógica busca promover processos educativos que contribuam para a formação de sujeitos capazes de reconhecer, defender e promover os direitos fundamentais em diferentes contextos sociais.

Nesse sentido, a educação em direitos humanos não se limita à transmissão de conteúdos normativos sobre direitos e garantias legais. Trata-se de uma proposta educativa que envolve a construção de valores, atitudes e práticas sociais baseadas no respeito à dignidade humana e na valorização das diferenças.

As contribuições de Paulo Freire (1996) são particularmente relevantes para a compreensão desse processo. Ao conceber a educação como prática de liberdade, Freire enfatiza a importância da formação crítica dos sujeitos e da construção de processos pedagógicos baseados no diálogo, na problematização da realidade e na participação ativa dos/as estudantes. Para o autor, a educação deve possibilitar a leitura crítica do mundo, permitindo que os indivíduos compreendam as relações de poder presentes na sociedade e atuem na transformação dessas estruturas.

Quando se analisa a questão da violência de gênero, torna-se evidente que as desigualdades entre homens e mulheres não podem ser compreendidas como fenômenos naturais. Ao contrário, essas desigualdades são produzidas social e culturalmente, sendo reproduzidas por instituições sociais, discursos e práticas cotidianas.

No campo dos estudos de gênero, autoras como Simone de Beauvoir (2009) evidenciaram que a condição feminina foi historicamente construída a partir de processos de subordinação simbólica e material. Ao afirmar que "não se nasce mulher, torna-se mulher", Beauvoir destacou o caráter social e histórico das identidades de gênero.

No contexto educacional brasileiro, Guacira Louro (1997) ressalta que a escola constitui um espaço privilegiado de produção e contestação das normas de gênero. As práticas pedagógicas, os currículos e as interações escolares podem tanto reproduzir estereótipos quanto promover processos de reflexão crítica capazes de desconstruir hierarquias e desigualdades.

Com o avanço das tecnologias digitais, essas dinâmicas passaram a se manifestar também no ambiente virtual. As redes sociais funcionam como espaços de circulação de discursos e representações que influenciam a percepção social sobre papéis de gênero, padrões estéticos e relações afetivas.

Diversas pesquisas têm apontado que plataformas digitais frequentemente reproduzem narrativas que reforçam estereótipos de gênero, promovem a objetificação do corpo feminino e naturalizam práticas de violência simbólica contra mulheres.

Nesse contexto, emerge a importância da educação midiática como estratégia pedagógica voltada ao desenvolvimento do pensamento crítico diante das mídias.

A educação midiática busca promover competências relacionadas à análise, interpretação e produção de conteúdos midiáticos, permitindo que os indivíduos compreendam os processos de construção das mensagens e identifiquem relações de poder presentes na comunicação.

A integração entre educação midiática e educação em direitos humanos permite ampliar as possibilidades de formação cidadã no ambiente digital. Ao desenvolver habilidades de leitura crítica das mídias, os/as estudantes tornam-se capazes de identificar discursos discriminatórios, questionar representações estereotipadas e produzir narrativas alternativas comprometidas com a promoção da igualdade e da justiça social.

3 Metodologia

A presente pesquisa caracteriza-se como um estudo qualitativo de natureza exploratória e interpretativa. A abordagem qualitativa foi escolhida por permitir a compreensão aprofundada de fenômenos sociais complexos relacionados às práticas educativas e às interações digitais.

Inicialmente, foi realizada uma revisão bibliográfica com o objetivo de identificar produções acadêmicas relevantes sobre educação em direitos humanos, educação midiática, violência de gênero e cultura digital. Foram consultados livros, artigos científicos e documentos institucionais publicados em bases de dados acadêmicas nacionais e internacionais.

Além da revisão bibliográfica, realizou-se análise documental de políticas públicas educacionais brasileiras que tratam da formação cidadã e do uso das tecnologias na educação. Entre os documentos analisados, destacam-se a Base Nacional Comum Curricular, o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos e legislações voltadas à proteção de crianças e adolescentes no ambiente digital.

Complementarmente, foi realizada uma análise exploratória de conteúdos disseminados em redes sociais amplamente utilizadas por jovens, com o objetivo de identificar padrões discursivos relacionados à construção de estereótipos de gênero e à reprodução de práticas de violência simbólica.

A análise dos dados foi conduzida por meio de interpretação crítica, buscando identificar categorias analíticas relacionadas às formas de manifestação da

violência de gênero no ambiente digital e às possibilidades de intervenção pedagógica por meio da educação midiática.

4 Resultados e Discussão

A análise realizada evidencia que as redes sociais desempenham papel central na formação cultural de adolescentes e jovens. Esses ambientes digitais funcionam como espaços de compartilhamento de experiências, construção de identidades e circulação de discursos sociais.

Entretanto, também se observou que tais plataformas frequentemente reproduzem narrativas que reforçam desigualdades de gênero. Entre os principais padrões identificados, destacam-se a disseminação de conteúdos que objetificam o corpo feminino, a propagação de discursos misóginos e a naturalização de práticas de violência simbólica contra mulheres.

Essas manifestações são frequentemente apresentadas em formatos aparentemente inofensivos, como memes, vídeos humorísticos ou desafios virais. Essa forma de circulação contribui para a banalização das violências, dificultando sua identificação como práticas discriminatórias.

Nesse contexto, a ausência de formação crítica para o uso das mídias torna os/as jovens mais vulneráveis à reprodução desses discursos. A educação midiática surge, portanto, como ferramenta fundamental para o desenvolvimento de competências que permitam analisar criticamente os conteúdos digitais.

Experiências pedagógicas baseadas na análise de conteúdos midiáticos, no debate sobre representações de gênero e na produção de narrativas alternativas pelos/as estudantes demonstram potencial significativo para promover reflexões críticas sobre as dinâmicas de poder presentes nas redes sociais.

Essas práticas contribuem para o desenvolvimento do letramento digital crítico, permitindo que os/as estudantes compreendam os impactos sociais da comunicação digital e adotem posturas mais responsáveis no ambiente virtual.

5 Considerações finais

A investigação desenvolvida evidenciou que a violência de gênero nas redes sociais constitui um fenômeno complexo, relacionado a estruturas sociais

historicamente construídas que reproduzem desigualdades entre homens e mulheres.

Nesse contexto, a educação em direitos humanos articulada à educação midiática apresenta grande potencial como estratégia pedagógica de prevenção dessas violências. Ao promover o desenvolvimento do pensamento crítico e da consciência cidadã, essas abordagens contribuem para a formação de sujeitos capazes de reconhecer e enfrentar práticas discriminatórias no ambiente digital.

Dessa forma, torna-se fundamental ampliar o debate sobre educação midiática no contexto escolar, bem como investir na formação docente para o desenvolvimento de práticas pedagógicas voltadas ao uso crítico das tecnologias digitais.

A construção de uma cultura digital baseada no respeito aos direitos humanos depende da atuação articulada entre instituições educacionais, políticas públicas e sociedade civil. Nesse processo, a escola ocupa posição estratégica na formação de novas gerações comprometidas com a promoção da igualdade, da justiça social e do respeito às diversidades

Referências

BEAUVOIR, S. de. **O segundo sexo**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

BRASIL. **Lei nº 11.340, de 7 de agosto de 2006.** Cria mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher (Lei Maria da Penha). Brasília, DF, 8 ago. 2006. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11340.htm. Acesso em: 5 mar. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em: 10 mar. 2026.

CASTELLS, M. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GOMES, G. C.; DIAS, M. J. de S.; RODRIGUES, V. M. (org.). **Diversidade sexual e de gênero e direitos da mulher**: conhecer para combater distorções negadoras de direitos. Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, 2025. Disponível em: https://ead.ufu.br/mod/resource/view.php?id=148191. Acesso em: 5 mar. 2026.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação**. Petrópolis: Vozes, 1997.

VASAK, K. **The international dimensions of human rights**. Paris: Unesco, 1982. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000056230?posInSet=3&queryId=N-EXPLOREdb0cd485-2632-492e-8b40-ef770403ce31. Acesso em: 10 mar. 2026.

Educação midiática nas escolas: caminhos para a promoção dos direitos humanos e da diversidade

José Carlos Lima[1]

Resumo

O presente estudo aborda a relação entre educação midiática, direitos humanos e diversidade no contexto escolar contemporâneo. Considerando a crescente presença das tecnologias digitais e dos meios de comunicação na vida social, torna-se necessário refletir sobre o papel da escola na formação de estudantes capazes de interpretar criticamente as informações que circulam na sociedade. Nesse sentido, o estudo foi orientado pela seguinte questão norteadora: de que maneira a educação midiática pode contribuir para a promoção dos direitos humanos e para a valorização das diversidades no ambiente escolar? O objetivo geral consistiu em analisar as contribuições da educação midiática para o fortalecimento de práticas pedagógicas comprometidas com a formação crítica, cidadã e inclusiva. Para isso, adotou-se uma abordagem qualitativa, desenvolvida por meio de revisão bibliográfica, com análise de produções acadêmicas e documentos educacionais que discutem educação midiática, cultura digital, direitos humanos e diversidade. Os resultados indicam que a educação midiática pode favorecer o desenvolvimento do pensamento crítico, a análise reflexiva das mensagens midiáticas e o reconhecimento das diferentes identidades e realidades sociais presentes na escola. Além disso, evidenciam que práticas pedagógicas que incorporam a análise crítica da mídia contribuem para o enfrentamento da desinformação, dos preconceitos e das desigualdades presentes na sociedade. Conclui-se que a educação midiática representa uma importante estratégia pedagógica para promover uma educação ética, democrática e comprometida com a dignidade humana, a justiça social e o respeito às diferenças no contexto educacional.

Palavras-chave: Educação midiática. Direitos Humanos. Diversidade. Educação crítica. Cultura digital.

[1] Doutor em Políticas Sociais e Cidadania pela Universidade Católica de Salvador, Bahia, Brasil; docente da Educação em Prisões, Secretaria da Educação do Estado da Bahia, Brasil. E-mail: elsolrac@gmail.com.

Abstract

This study addresses the relationship between media education, human rights, and diversity in the contemporary school context. Considering the growing presence of digital technologies and communication media in social life, it is necessary to reflect on the role of schools in preparing students to critically interpret the information circulating in society. In this context, the study was guided by the following research question: how can media education contribute to the promotion of human rights and the appreciation of diversity within the school environment? The main objective was to analyze the contributions of media education to strengthening pedagogical practices committed to critical, inclusive, and citizenship-oriented education. A qualitative approach was adopted, based on a bibliographic review of academic publications and educational documents addressing media education, digital culture, human rights, and diversity. The results indicate that media education can promote critical thinking, encourage reflective analysis of media messages, and foster recognition of the diverse identities and social realities present in schools. Furthermore, the findings show that pedagogical practices incorporating critical media analysis contribute to combating misinformation, prejudice, and social inequalities. The study concludes that media education represents an important pedagogical strategy for promoting ethical and democratic education committed to human dignity, social justice, and respect for diversity in educational contexts.

Keywords: Media education. Human rights. Diversity. Critical education. Digital culture.

1 Introdução

A crescente presença das tecnologias digitais e dos meios de comunicação no cotidiano social tem gerado transformações significativas nas formas de acessar informações, interagir socialmente e construir conhecimento. Nesse cenário, a escola assume um papel crucial na formação de indivíduos capazes de interpretar criticamente as mensagens da mídia, compreender os diversos discursos existentes na sociedade e agir eticamente no ambiente digital. A educação midiática, portanto, emerge como uma estratégia pedagógica importante para fomentar o desenvolvimento do pensamento crítico, da cidadania digital e do respeito às diferenças, contribuindo diretamente para a promoção dos princípios dos direitos humanos no espaço escolar.

Considerando o atual contexto, marcado pelo fluxo intenso de informações, pela disseminação de *fake news* e pela presença de discursos que frequentemente reforçam preconceitos e desigualdades, é imperativo que a escola implemente práticas educativas que auxiliem os/as estudantes a compreender como a mídia opera, analisar criticamente os conteúdos que consomem e produzir informações de maneira responsável. Nesse sentido, a educação midiática alinha-se aos princípios da Educação em Direitos Humanos (EDH) ao promover valores como respeito à diversidade, valorização das diferenças culturais, sociais e identitárias e construção de um convívio democrático.

Diante disso, surge a questão central: como a educação midiática pode favorecer a promoção dos direitos humanos e o reconhecimento da diversidade no ambiente escolar? Esse questionamento está intimamente relacionado às discussões contemporâneas sobre educação, cultura digital e formação cidadã, especialmente no que diz respeito ao papel da escola na construção de práticas pedagógicas que fortaleçam uma cultura de respeito, inclusão e participação social.

Assim, o objetivo geral deste estudo é examinar como a educação midiática pode contribuir para a promoção dos direitos humanos e da diversidade no contexto escolar. Os objetivos específicos incluem: discutir os fundamentos da educação midiática no cenário educacional contemporâneo; refletir sobre a inter-relação entre educação midiática, direitos humanos e diversidade; e identificar abordagens pedagógicas capazes de desenvolver práticas educativas que estimulem o pensamento crítico e o respeito às diferenças no ambiente escolar.

A importância deste estudo reside na necessidade de fortalecer práticas pedagógicas que preparem os/as estudantes para lidar criticamente com os meios de comunicação e com as informações disponíveis no ambiente digital. Além disso, ao integrar a educação midiática aos princípios da EDH, as escolas podem formar cidadãos e cidadãs conscientes, que reconheçam e valorizem a diversidade, combatam atitudes discriminatórias e participem ativamente da construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva. Dessa forma, esta discussão torna-se relevante tanto para as práticas pedagógicas quanto para o fortalecimento de uma cultura de direitos no ambiente escolar, ampliando as possibilidades de uma educação comprometida com a cidadania, a ética e o respeito às diferenças.

2 Fundamentação teórica

A educação midiática tem se consolidado como um campo de estudo essencial na era da cultura digital contemporânea, especialmente diante da crescente influência dos meios de comunicação na formação de opiniões, valores e comportamentos sociais. No ambiente educacional, essa perspectiva é fundamental para capacitar os/as estudantes a compreender criticamente as mensagens midiáticas, interpretar diferentes linguagens comunicacionais e participar conscientemente da sociedade da informação.

Segundo Buckingham (2019), a educação midiática vai além do uso instrumental das tecnologias na escola; ela envolve o desenvolvimento de competências críticas que permitem aos indivíduos analisar, interpretar e criar conteúdos midiáticos de maneira reflexiva. Assim, as instituições educacionais assumem papel central na formação de cidadãos e cidadãs críticos/as e engajados/as, aptos/as a compreender os processos de construção das narrativas midiáticas e seus reflexos na vida social.

No cenário educacional contemporâneo, a expansão das tecnologias digitais e das redes sociais ampliou significativamente o acesso à informação, mas também trouxe desafios relacionados à desinformação, aos discursos de ódio e à reprodução de estereótipos sociais. Nesse contexto, a educação midiática emerge como uma abordagem pedagógica capaz de fortalecer o pensamento crítico e a autonomia intelectual dos/as estudantes.

Kellner e Share (2007) argumentam que a alfabetização midiática crítica deve permitir que os/as estudantes questionem as relações de poder presentes nos meios de comunicação, compreendendo como determinadas representações são construídas e como podem influenciar percepções sobre grupos sociais, identidades e culturas. Dessa forma, a educação midiática auxilia os indivíduos a adotarem uma postura ativa diante da mídia, superando uma visão passiva do consumo de informações.

A intersecção entre educação midiática e EDH também tem sido amplamente debatida no campo educacional. A EDH visa promover valores como dignidade, igualdade, justiça social e respeito à diversidade, princípios fundamentais para a construção de sociedades democráticas. No Brasil, o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) enfatiza a importância da integração desses valores às práticas pedagógicas escolares, promovendo uma cultura de direitos no

ambiente educativo (Brasil, 2007). Nesse sentido, a educação midiática pode se constituir em importante aliada desse processo ao incentivar a reflexão crítica sobre discursos e representações midiáticas que frequentemente perpetuam desigualdades e discriminações.

Freire (2011) já ressaltava que a educação deve possibilitar aos indivíduos uma leitura crítica do mundo, e não apenas a decodificação de palavras. Isso implica alcançar uma compreensão mais profunda das estruturas sociais que moldam a realidade. Sob essa perspectiva, a educação midiática pode ser compreendida como um recurso pedagógico que favorece o desenvolvimento de uma consciência crítica acerca das mensagens transmitidas pelos meios de comunicação. Ao analisarem conteúdos midiáticos de forma reflexiva, os/as estudantes tornam-se capazes de identificar discursos que reproduzem preconceitos ou marginalizam determinados grupos sociais, contribuindo para práticas educativas alinhadas aos princípios dos direitos humanos.

Outro ponto importante na discussão sobre educação midiática refere-se ao reconhecimento das diversidades culturais, sociais e identitárias presentes na sociedade contemporânea. A escola deve constituir-se como um espaço promotor de práticas pedagógicas que reconheçam essas diferenças e combatam preconceitos e discriminações. Candau (2012) destaca a relevância da educação intercultural para o reconhecimento das múltiplas identidades e experiências presentes no contexto escolar. A articulação entre educação midiática e interculturalidade amplia as possibilidades de análise crítica das representações midiáticas ao favorecer o reconhecimento das diferentes vozes e narrativas existentes na sociedade.

Adicionalmente, diante da crescente presença das tecnologias digitais no cotidiano escolar, torna-se necessário que educadores e educadoras desenvolvam novas estratégias pedagógicas para integrar esses recursos de forma crítica ao processo educativo. Moran (2018) ressalta que a educação na era digital deve transcender o mero uso tecnológico em sala de aula; ela precisa proporcionar experiências educativas que estimulem a reflexão colaborativa e a participação ativa dos/as estudantes.

Nesse cenário, a educação midiática possibilita a construção de práticas pedagógicas que valorizam a análise crítica de conteúdos digitais, associada a

discussões éticas sobre comunicação e produção responsável de informações no ambiente virtual.

A educação midiática também desempenha papel fundamental no enfrentamento dos desafios contemporâneos relacionados à desinformação e à propagação de notícias falsas, fenômenos que têm impactado significativamente os debates públicos e a formação da opinião social. Livingstone (2018) afirma que o desenvolvimento de competências midiáticas é essencial para capacitar crianças e jovens a compreender os mecanismos envolvidos na circulação da informação digital, possibilitando a identificação de fontes confiáveis e a avaliação crítica dos conteúdos consumidos. Diante disso, a escola ocupa posição estratégica na formação de indivíduos capazes de navegar de forma responsável pelo ecossistema informacional contemporâneo.

Ao integrar aspectos da educação midiática aos direitos humanos e à diversidade cultural, as instituições escolares ampliam suas possibilidades de formar cidadãos e cidadãs críticos/as, comprometidos/as com uma sociedade mais justa e democrática. A análise crítica das mensagens midiáticas auxilia na identificação de representações sociais que frequentemente reforçam desigualdades ou marginalizam determinados grupos, abrindo espaço para práticas educativas voltadas ao respeito às diferenças e à promoção da equidade social.

Nesse contexto, evidencia-se que a articulação entre educação midiática, direitos humanos e diversidade constitui uma via promissora para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras e socialmente responsáveis. Ao incentivar o pensamento crítico, a análise das representações midiáticas e o reconhecimento da diversidade de identidades presentes na sociedade, a escola desempenha papel fundamental na formação de indivíduos aptos a dialogar com a complexidade do mundo contemporâneo e a agir de forma ética, responsável e participativa na promoção de uma cultura democrática comprometida com os direitos humanos.

3 Metodologia

O presente estudo caracteriza-se como uma pesquisa de natureza qualitativa, desenvolvida por meio de revisão bibliográfica, com o objetivo de analisar as contribuições da educação midiática para a promoção dos direitos humanos e da valorização das diversidades no contexto escolar. A escolha por essa abordagem justifica-se pela necessidade de compreender, interpretar e discutir conceitos,

teorias e perspectivas presentes na produção científica sobre o tema, permitindo a construção de uma análise reflexiva acerca das relações entre mídia, educação e formação cidadã.

A revisão bibliográfica consiste em um procedimento metodológico que possibilita reunir, analisar e sistematizar conhecimentos já produzidos sobre determinado tema, contribuindo para a compreensão do estado da arte de um campo de estudo (Gil, 2019). Nesse sentido, foram consultadas obras, artigos científicos, documentos institucionais e publicações acadêmicas que abordam a educação midiática, a EDH e as discussões relacionadas à diversidade no ambiente escolar.

Essa estratégia permitiu identificar diferentes abordagens teóricas e contribuições relevantes para a compreensão das problemáticas contemporâneas que atravessam o campo educacional, especialmente diante do avanço das tecnologias digitais e da crescente presença da mídia no cotidiano social.

Para a seleção do material bibliográfico, foram priorizadas publicações disponíveis em bases de dados acadêmicas, como *Google* Acadêmico, *SciELO* e periódicos científicos da área da Educação, bem como documentos oficiais relacionados às políticas públicas educacionais voltadas à EDH. Entre os autores e as autoras que fundamentam o estudo, destacam-se pesquisadores/as que discutem a educação midiática, o pensamento crítico e a formação cidadã no contexto da cultura digital, além de autores/as que abordam a EDH e a valorização da diversidade no ambiente educacional.

A análise do material selecionado foi realizada por meio de leitura exploratória, seletiva e interpretativa, buscando identificar conceitos-chave, convergências teóricas e contribuições relevantes para a compreensão do tema investigado. Esse processo permitiu estabelecer relações entre os referenciais teóricos analisados e a problemática proposta no estudo, possibilitando uma reflexão crítica sobre as potencialidades da educação midiática como ferramenta pedagógica para o fortalecimento de uma cultura de direitos humanos e de respeito à diversidade nas escolas.

Dessa forma, a adoção da revisão bibliográfica como procedimento metodológico mostrou-se adequada aos objetivos da pesquisa, uma vez que possibilitou reunir e analisar diferentes perspectivas teóricas sobre a temática, contribuindo para ampliar a compreensão acerca do papel da educação midiática na formação de

sujeitos críticos/as, conscientes e comprometidos/as com os princípios da cidadania, da democracia e dos direitos humanos no ambiente escolar.

4 Resultados e Discussão

A análise da literatura consultada evidencia que a educação midiática tem se consolidado como uma estratégia pedagógica relevante para enfrentar os desafios contemporâneos relacionados ao uso das tecnologias digitais e à circulação massiva de informações. Estudos apontam que, quando incorporada ao contexto escolar de forma crítica e reflexiva, a educação midiática contribui para o desenvolvimento de competências relacionadas à interpretação de mensagens midiáticas, à verificação de informações e à produção consciente de conteúdos digitais. Esses aspectos são fundamentais para a formação de estudantes capazes de atuar de maneira responsável no ambiente informacional contemporâneo, marcado pela presença constante das redes sociais, das plataformas digitais e de diferentes formas de comunicação mediadas pela tecnologia (Buckingham, 2019; Livingstone, 2018).

Um dos principais resultados observados refere-se ao potencial da educação midiática para promover o desenvolvimento do pensamento crítico entre os/as estudantes. Ao trabalhar com a análise de conteúdos midiáticos, como notícias, vídeos, postagens em redes sociais e campanhas publicitárias, educadores e educadoras podem estimular a reflexão sobre a construção das narrativas, os interesses presentes nos discursos e as possíveis implicações sociais dessas representações.

Segundo Kellner e Share (2007), a alfabetização midiática crítica permite compreender que os meios de comunicação não são neutros, mas carregam valores, ideologias e relações de poder que influenciam a maneira como determinados grupos sociais são representados na sociedade. Dessa forma, a educação midiática favorece a formação de sujeitos capazes de questionar informações e interpretar criticamente os discursos midiáticos.

Outro aspecto relevante identificado refere-se à relação entre educação midiática e valorização das diversidades. A análise crítica de conteúdos midiáticos permite problematizar as formas pelas quais determinados grupos sociais são representados nos meios de comunicação, evidenciando a presença de estereótipos ou processos de invisibilização.

Nesse sentido, Candau (2012) destaca que a educação deve assumir uma perspectiva intercultural, reconhecendo a pluralidade de identidades presentes na sociedade e promovendo práticas pedagógicas que valorizem o respeito às diferenças. A educação midiática, ao possibilitar a análise dessas representações, contribui para ampliar a compreensão dos/as estudantes sobre questões relacionadas à diversidade cultural, étnico-racial, de gênero e social.

Os resultados também indicam que a educação midiática pode contribuir significativamente para o fortalecimento da EDH no ambiente escolar. A análise de conteúdos midiáticos que abordam temas como violência, intolerância, desigualdade social ou discriminação possibilita que os/as estudantes reflitam sobre valores fundamentais, como dignidade humana, justiça social e respeito às diferenças.

O PNEDH destaca que a escola deve promover práticas educativas voltadas à construção de uma cultura de direitos, incentivando o desenvolvimento de atitudes baseadas na solidariedade, na participação social e no respeito à diversidade (Brasil, 2007). Nesse sentido, a educação midiática pode atuar como um instrumento pedagógico que amplia o debate sobre os direitos humanos no contexto escolar.

Outro resultado importante refere-se à necessidade de formação docente para o desenvolvimento de práticas pedagógicas voltadas à educação midiática. Moran (2018) afirma que a integração das tecnologias digitais ao processo educativo exige novas competências pedagógicas por parte de educadores e educadoras, que precisam desenvolver estratégias capazes de estimular o pensamento crítico, a autonomia e a participação ativa dos/as estudantes.

Entretanto, a literatura aponta que muitos/as professores/as ainda enfrentam dificuldades para incorporar, de forma crítica, os recursos midiáticos às suas práticas pedagógicas, o que evidencia a importância de investimentos em programas de formação inicial e continuada voltados ao desenvolvimento de competências relacionadas à cultura digital e à educação midiática.

Além das questões relacionadas à formação docente, a implementação da educação midiática nas escolas também enfrenta desafios estruturais e institucionais. Entre os principais obstáculos identificados estão as desigualdades no acesso às tecnologias digitais, as limitações de infraestrutura e a ausência de

políticas educacionais que incentivem a integração da educação midiática ao currículo escolar.

Nesse contexto, Freire (2011) ressalta que a educação deve promover processos de conscientização que possibilitem aos sujeitos compreender criticamente a realidade social e atuar de maneira transformadora. Assim, a educação midiática pode ser compreendida como uma prática pedagógica que contribui para a leitura crítica do mundo, permitindo que os/as estudantes compreendam os processos de produção e circulação das informações na sociedade contemporânea.

Apesar desses desafios, a literatura aponta que experiências pedagógicas que incorporam a educação midiática ao currículo escolar têm apresentado resultados positivos no processo de aprendizagem. Atividades como análise crítica de notícias, produção de vídeos educativos, elaboração de podcasts e debates sobre informações que circulam nas redes sociais contribuem para ampliar o engajamento dos/as estudantes e fortalecer competências relacionadas à comunicação, à argumentação e à reflexão crítica.

Livingstone (2018) destaca que essas práticas pedagógicas favorecem o desenvolvimento de habilidades necessárias para a participação ativa na sociedade digital, promovendo uma relação mais consciente e responsável com os meios de comunicação.

Outro impacto pedagógico relevante refere-se à ampliação da consciência social dos/as estudantes. Ao discutir temas relacionados aos direitos humanos e à diversidade a partir da análise de conteúdos midiáticos, os/as estudantes passam a compreender de forma mais crítica as desigualdades sociais e os processos de exclusão presentes na sociedade. Esse processo contribui para a formação de sujeitos mais sensíveis às questões sociais e comprometidos com a promoção de valores democráticos.

Para Candau (2012), a educação que valoriza a diversidade e promove o diálogo intercultural contribui para a construção de uma escola mais inclusiva e democrática, fortalecendo práticas educativas baseadas no respeito às diferenças.

Entretanto, a análise também evidencia que a implementação da educação midiática exige um processo contínuo de reflexão e adaptação das práticas pedagógicas. É necessário que as escolas desenvolvam estratégias que considerem as especificidades de cada contexto educacional, respeitando as

realidades socioculturais dos/as estudantes e promovendo práticas educativas que valorizem suas experiências e formas de expressão.

Nesse sentido, a educação midiática deve ser compreendida como um processo dinâmico, construído a partir do diálogo entre educadores/as, estudantes e comunidade escolar, fortalecendo o papel da escola na formação cidadã e na promoção de uma cultura de direitos humanos (Freire, 2011; Buckingham, 2019).

Diante dessas reflexões, os resultados do estudo indicam que a educação midiática possui grande potencial para contribuir com a formação de sujeitos críticos/as, conscientes e comprometidos/as com os princípios dos direitos humanos e da diversidade. Ao promover a análise crítica dos conteúdos midiáticos e estimular o debate sobre questões sociais relevantes, a escola fortalece seu papel como espaço de formação cidadã e de construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva.

No âmbito da prática pedagógica, integrar a educação midiática ao currículo escolar representa uma oportunidade para enriquecer as estratégias de ensino e aprendizagem por meio de metodologias mais participativas e reflexivas. Atividades que envolvem análise de conteúdos midiáticos, produção de materiais digitais e debates críticos sobre informações veiculadas nas redes sociais podem fomentar o protagonismo estudantil, além de desenvolver competências relacionadas à comunicação, à argumentação e à participação social. Nesse cenário, a educação midiática também aproxima a escola das experiências cotidianas dos/as estudantes, permitindo que o processo educativo se conecte às transformações culturais e tecnológicas da contemporaneidade.

Entretanto, implementar efetivamente a educação midiática nas instituições requer investimentos na formação docente, assim como políticas educacionais que incentivem uma integração crítica das tecnologias digitais ao processo educativo. A formação inicial e continuada dos/as professores/as deve incluir discussões sobre cultura digital, análise crítica da mídia e EDH. Isso possibilita aos/às educadores/as desenvolver competências pedagógicas capazes de orientar os/as estudantes na interpretação responsável das informações, bem como na produção ética de conteúdos nos ambientes digitais. Portanto, investir na formação docente é fundamental para a incorporação significativa da educação midiática às práticas pedagógicas.

Ademais, é fundamental compreender que a educação midiática deve ser vista como um processo contínuo e interdisciplinar, que envolve o diálogo entre diferentes áreas do conhecimento, bem como a participação ativa da comunidade escolar. Ao articular temas como educação midiática, direitos humanos e diversidade, as escolas reforçam seu papel como espaços críticos de construção de valores democráticos, contribuindo para uma educação voltada à dignidade humana e à promoção da justiça social.

Assim, a articulação entre educação midiática, direitos humanos e diversidade representa um caminho promissor para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras e socialmente comprometidas com os desafios educacionais do mundo contemporâneo.

Dessa forma, a incorporação da educação midiática no ambiente escolar representa um caminho promissor para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras e socialmente comprometidas com os desafios do mundo contemporâneo. Ao incentivar o uso crítico, ético e responsável das mídias, a escola contribui para a formação de sujeitos mais conscientes, participativos e sensíveis às questões relacionadas à dignidade humana, à justiça social e à valorização das diversidades. Assim, fortalecer a educação midiática articulada aos direitos humanos torna-se uma estratégia fundamental para promover uma educação transformadora, capaz de enfrentar desigualdades, combater preconceitos e construir uma sociedade mais democrática, inclusiva e solidária.

5 Considerações finais

A discussão desenvolvida neste estudo evidenciou a importância da educação midiática no cenário educacional contemporâneo, especialmente quando alinhada aos princípios dos direitos humanos e à valorização das diversidades. Em uma sociedade caracterizada pela rápida disseminação de informações, pela constante presença das tecnologias digitais e pelo impacto dos meios de comunicação na formação de percepções sociais, é essencial que as escolas desempenhem um papel ativo na formação de indivíduos capazes de interpretar criticamente os conteúdos midiáticos e participar de forma consciente da vida social.

Nesse contexto, a educação midiática emerge como uma estratégia pedagógica relevante para fortalecer a formação cidadã e promover uma cultura de respeito, diálogo e valorização das diferenças no ambiente escolar.

A análise teórica realizada revelou que a educação midiática favorece o desenvolvimento do pensamento crítico entre os/as estudantes, permitindo-lhes compreender os processos de produção, circulação e interpretação das informações veiculadas pelos meios de comunicação. Essa compreensão possibilita reconhecer discursos que perpetuam preconceitos, estereótipos ou desigualdades sociais, promovendo uma postura mais reflexiva e responsável diante das mensagens midiáticas. Assim, a educação midiática amplia as oportunidades de leitura crítica do mundo, contribuindo para a formação de cidadãos/ãs mais conscientes e comprometidos/as com os valores democráticos e a defesa dos direitos humanos.

Outro ponto significativo abordado no estudo diz respeito à contribuição da educação midiática para o reconhecimento e a valorização das diversidades presentes na sociedade. Ao incentivar a análise crítica das representações midiáticas, a escola pode questionar discursos que invisibilizam ou distorcem identidades culturais, sociais, étnico-raciais ou de gênero, promovendo o respeito às diferenças e o reconhecimento da pluralidade característica da convivência social. Dessa maneira, a educação midiática auxilia na construção de práticas educativas mais inclusivas, que dialogam com as experiências dos/as estudantes e fortalecem uma cultura escolar baseada na equidade e na justiça social.

Essas reflexões ressaltam que a educação midiática pode desempenhar um papel relevante na construção de uma cultura de direitos no espaço escolar, ao estimular o uso ético e crítico das mídias. Ao desenvolver competências relacionadas à análise crítica da informação, à reflexão sobre as representações sociais presentes nos meios de comunicação e à valorização da diversidade, as instituições ampliam sua capacidade formativa na construção de cidadãos/ãs conscientes e participativos/as. Portanto, a educação midiática revela-se um instrumento pedagógico valioso diante dos desafios contemporâneos, como a desinformação, os discursos de ódio e a reprodução de desigualdades sociais.

Por fim, este estudo aponta para a necessidade de ampliar as investigações acerca da relação entre educação midiática, direitos humanos e diversidade no contexto educacional. Novas pesquisas podem aprofundar análises sobre experiências pedagógicas em diferentes realidades escolares, bem como investigar os efeitos dessas práticas na formação crítica dos/as estudantes. Tais estudos podem contribuir significativamente para o aprimoramento de estratégias pedagógicas voltadas à educação midiática e para o fortalecimento de políticas educacionais

comprometidas com uma abordagem democrática, inclusiva e socialmente responsável.

Assim, reafirma-se a importância de promover práticas educativas que incentivem o uso consciente das mídias, associado à reflexão crítica sobre os conteúdos que circulam na sociedade. Ao integrar educação midiática, direitos humanos e diversidade, as escolas colaboram efetivamente para a formação de sujeitos aptos ao diálogo com as complexidades do mundo contemporâneo, atuando na construção de uma sociedade mais justa, solidária e respeitosa das diferenças. Com isso, torna-se evidente que a educação midiática se consolida como um caminho promissor para o fortalecimento de uma educação comprometida com a dignidade humana, a justiça social e o respeito às diversidades.

Referências

BRASIL. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: Secretaria Especial de Direitos Humanos; Ministério da Educação; UNESCO, 2007. Disponível em: https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/educacao-em-direitos-humanos/DIAGRMAOPNEDH.pdf. Acesso em: 3 mar. 2026.

BUCKINGHAM, D. **Media education**: literacy, learning and contemporary culture. Cambridge: Polity Press, 2019.

CANDAU, V. M. **Educação intercultural e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2012.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 43. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

KELLNER, D.; SHARE, J. Critical media literacy, democracy, and the reconstruction of education. *In*: MACEDO, D.; STEINBERG, S. R. (org.). **Media literacy**: a reader. New York: Peter Lang, 2007. p. 3-23.

LIVINGSTONE, S. **Media literacy and the challenge of new information and communication technologies**. London: London School of Economics and Political Science, 2018. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/30521209_Media_Literacy_and_the_C

hallenge_of_New_Information_and_Communication_Technologies_The_Communication_Review7. Acesso em: 2 mar. 2026.

MORAN, J. **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.

UNESCO. **Media and information literacy**: curriculum for teachers. Paris: UNESCO, 2011. Disponível em: https://www.unesco.org/en/articles/media-and-information-literacy-curriculum-teachers. Acesso em: 8 mar. 2026.

Educação midiática, direitos humanos e diversidade na formação docente: fundamentos para uma prática crítica

Keliane Picanço de Matos[1]

Resumo

O presente estudo discute a articulação entre educação midiática, direitos humanos e diversidades no contexto educacional, considerando os desafios impostos pela intensificação do uso das mídias digitais na sociedade contemporânea. O trabalho parte da seguinte questão norteadora: de que maneira a educação midiática pode contribuir para o fortalecimento de práticas pedagógicas comprometidas com a promoção dos direitos humanos e com a valorização das diversidades no ambiente escolar? O objetivo do estudo é analisar os fundamentos teóricos que sustentam a relação entre educação midiática, direitos humanos e diversidade, evidenciando suas contribuições para a formação crítica dos sujeitos e para a prática pedagógica. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, desenvolvida por meio de revisão bibliográfica, baseada na análise de produções acadêmicas e documentos institucionais relacionados às temáticas investigadas. O percurso metodológico envolveu o levantamento, a seleção e a análise crítica de obras que discutem educação crítica, diversidade e educação midiática, permitindo identificar aproximações teóricas e contribuições para o campo educacional. Os resultados indicam que a educação midiática, quando articulada aos princípios dos direitos humanos, contribui para o desenvolvimento de competências críticas relacionadas à análise de discursos midiáticos, à identificação de práticas discriminatórias e à valorização das diferenças. Evidencia-se, ainda, que o uso crítico e ético das mídias no contexto educacional pode favorecer a formação de estudantes mais conscientes e participativos. Dessa forma, o estudo reforça a importância de integrar a educação midiática às práticas pedagógicas e à formação docente, promovendo uma educação comprometida com o respeito à diversidade, a justiça social e a defesa da dignidade humana.

Palavras-chave: Educação Midiática. Direitos Humanos. Diversidade. Formação docente. Educação crítica.

[1] Especialista em Alfabetização e Letramento pela Universidade Federal do Amazonas; professora do curso de Pedagogia na mesma instituição. E-mail: kelianematos12@gmail.com.

Abstract

This study discusses the relationship between media education, human rights, and diversity in the educational context, considering the challenges posed by the increasing use of digital media in contemporary society. The study is guided by the following research question: How can media education contribute to strengthening pedagogical practices committed to the promotion of human rights and the appreciation of diversity in the school environment? The objective of this study is to analyze the theoretical foundations that support the relationship between media education, human rights, and diversity, highlighting their contributions to the critical development of individuals and to pedagogical practice. This research adopts a qualitative approach and was developed through a literature review based on the analysis of academic publications and institutional documents related to the investigated themes. The methodological process involved the survey, selection, and critical analysis of works addressing critical education, diversity, and media education, allowing the identification of theoretical convergences and contributions to the educational field. The results indicate that media education, when articulated with the principles of human rights, contributes to the development of critical competencies related to the analysis of media discourses, the identification of discriminatory practices, and the appreciation of diversity. The findings also show that the critical and ethical use of media in educational contexts can foster the development of more aware and participatory students. Therefore, the study reinforces the importance of integrating media education into pedagogical practices and teacher education, promoting an educational approach committed to respect for diversity, social justice, and the defense of human dignity.

Keywords: Media education. Human rights. Diversity. Teacher education. Critical education.

1 Introdução

Vivemos em uma sociedade profundamente marcada pela centralidade das mídias digitais na produção, circulação e consumo de informações. As tecnologias da informação e da comunicação (TIC) transformaram as formas de interação social, de construção de identidades e de participação política, impactando diretamente os processos educativos. Nesse cenário, a educação midiática emerge como campo estratégico para a formação de sujeitos críticos, capazes de analisar discursos, identificar desinformações, reconhecer práticas discriminatórias

e atuar de forma ética nos ambientes digitais. Quando articulada aos fundamentos da Educação em Direitos Humanos (EDH), essa perspectiva amplia sua dimensão formativa, contribuindo para o fortalecimento de valores como dignidade, respeito, igualdade e justiça social.

A EDH, fundamentada em documentos internacionais, como a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), reconhece que todos os indivíduos nascem livres e iguais em dignidade e direitos. No contexto brasileiro, tais princípios são reafirmados pela Constituição Federal de 1988, que estabelece a educação como direito de todas as pessoas e dever do Estado e da família, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa e ao exercício da cidadania. Mais recentemente, o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) reforça a necessidade de integrar os direitos humanos às práticas educativas, promovendo uma cultura de respeito às diferenças e de enfrentamento às desigualdades.

Entretanto, no ambiente digital, observam-se fenômenos que tensionam esses princípios, como a disseminação de discursos de ódio, *fake news*, *cyberbullying* e práticas discriminatórias que atingem grupos historicamente vulnerabilizados. As mídias, ao mesmo tempo em que possibilitam a ampliação de vozes e a democratização da informação, também podem reproduzir preconceitos relacionados à raça, ao gênero, à deficiência, à orientação sexual, à religião e à condição social. Nesse sentido, torna-se imprescindível que a escola assuma o compromisso de desenvolver competências midiáticas articuladas à promoção dos direitos humanos e à valorização das diversidades.

Diante desse contexto, emerge a seguinte questão norteadora: de que maneira a Educação Midiática pode contribuir para o fortalecimento da EDH e para a valorização das diversidades no ambiente escolar? Essa problemática orienta o presente estudo, que busca compreender como práticas pedagógicas voltadas à leitura crítica das mídias podem favorecer a construção de uma cultura de respeito, inclusão e equidade.

O objetivo geral deste trabalho é analisar os fundamentos da educação midiática em diálogo com a EDH e as diversidades, evidenciando suas contribuições para a prática pedagógica. Como objetivos específicos, pretende-se: discutir os princípios que fundamentam a Educação em Direitos Humanos; refletir sobre os desafios contemporâneos relacionados às mídias digitais e à reprodução de desigualdades;

e apontar possibilidades pedagógicas que integrem educação midiática, inclusão e promoção das diversidades no contexto escolar.

A relevância deste estudo justifica-se pela necessidade urgente de fortalecer uma cultura de direitos no ambiente educacional, especialmente em tempos de intensificação das interações digitais. A escola, enquanto espaço formativo, não pode limitar-se à transmissão de conteúdos técnicos sobre o uso de tecnologias; deve, sobretudo, promover a formação ética e crítica dos/as estudantes, preparando-os para atuar de forma responsável nos ambientes virtuais e presenciais. A integração entre educação midiática e direitos humanos possibilita que os/as estudantes desenvolvam habilidades de análise crítica, empatia, respeito às diferenças e participação democrática. Além disso, ao considerar as diversidades como elemento constitutivo da sociedade, a proposta contribui para práticas pedagógicas mais inclusivas, alinhadas às demandas contemporâneas e aos princípios da equidade educacional. A valorização das diferenças não deve ser tratada como tema periférico, mas como eixo estruturante da formação cidadã, especialmente em contextos marcados por desigualdades sociais e culturais.

Por fim, este artigo organiza-se da seguinte forma: inicialmente, serão apresentados os fundamentos teóricos da EDH; em seguida, será discutida a educação midiática e seus desafios no contexto das diversidades; posteriormente, serão articuladas possibilidades pedagógicas que integrem esses campos; e, por fim, serão apresentadas as considerações finais, reafirmando a importância de uma prática educativa comprometida com a construção de uma sociedade democrática, plural e inclusiva.

2 Fundamentação teórica

A compreensão da relação entre educação midiática, direitos humanos e diversidades exige a articulação de diferentes campos teóricos que dialogam com a formação crítica, democrática e inclusiva dos sujeitos. Nesse contexto, a escola assume um papel central na construção de práticas pedagógicas que promovam o respeito às diferenças, o desenvolvimento da cidadania e a formação de indivíduos capazes de interpretar criticamente as informações e os discursos presentes nas mídias contemporâneas.

A EDH fundamenta-se no princípio da dignidade humana e na promoção de valores como igualdade, justiça social, liberdade e respeito às diferenças. Esses princípios encontram respaldo em documentos internacionais, como a Declaração

Universal dos Direitos Humanos (1948), que estabelece que todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos. No contexto educacional, tais valores devem ser incorporados às práticas pedagógicas, de modo a promover a formação de sujeitos conscientes de seus direitos e responsabilidades sociais.

De acordo com Vera Maria Candau (2012), a EDH não se limita à transmissão de conteúdos relacionados às normas jurídicas ou aos documentos legais. Trata-se de um processo formativo que envolve dimensões cognitivas, éticas e políticas, buscando desenvolver nos sujeitos a capacidade de reconhecer e respeitar as diferenças presentes na sociedade. Para a autora, a escola deve assumir uma postura ativa na construção de uma cultura de direitos humanos, promovendo práticas pedagógicas que valorizem a diversidade e enfrentem diferentes formas de discriminação.

Nesse sentido, a valorização das diversidades torna-se elemento fundamental no processo educativo. A diversidade pode ser compreendida como a multiplicidade de identidades culturais, sociais, étnicas, religiosas e de gênero presentes nas sociedades contemporâneas. Para Nilma Lino Gomes (2017), discutir diversidade no campo educacional significa reconhecer que as desigualdades sociais e históricas também se manifestam no interior da escola. Assim, a educação deve assumir o compromisso de combater práticas discriminatórias e promover uma pedagogia que reconheça e valorize as diferenças.

Ao refletir sobre a relação entre diversidade e educação, Gomes (2017) destaca que a escola muitas vezes reproduz estruturas sociais excludentes, especialmente quando ignora as experiências culturais e sociais dos/as estudantes. Dessa forma, torna-se necessário repensar as práticas pedagógicas e os currículos escolares, incorporando perspectivas que dialoguem com as realidades sociais e culturais dos alunos. Essa abordagem contribui para a construção de um ambiente educacional mais democrático e inclusivo.

Paralelamente, a educação midiática surge como uma dimensão fundamental para compreender as dinâmicas contemporâneas de produção e circulação de informações. Com o avanço das tecnologias digitais e das redes sociais, as mídias passaram a exercer forte influência na formação de opiniões, na construção de identidades e na disseminação de valores culturais. Assim, torna-se essencial que a escola desenvolva estratégias pedagógicas que possibilitem aos/às estudantes interpretar criticamente os conteúdos midiáticos.

Segundo Henry Giroux (1997), as mídias constituem importantes espaços pedagógicos na sociedade contemporânea, pois influenciam diretamente a forma como os indivíduos percebem o mundo e constroem suas visões sobre diferentes grupos sociais. Nesse sentido, a educação midiática deve ser compreendida como um processo de formação crítica que possibilita aos/às estudantes analisar discursos, identificar ideologias presentes nas mídias e questionar narrativas que reproduzem preconceitos ou desigualdades.

Giroux (1997) destaca, ainda, que a educação crítica deve capacitar os sujeitos para compreender as relações de poder presentes nos processos de comunicação. As mídias não são neutras; elas refletem interesses políticos, econômicos e culturais que influenciam a produção e a circulação das informações. Assim, desenvolver uma leitura crítica das mídias torna-se essencial para o fortalecimento da cidadania e da participação democrática.

Outro autor fundamental para compreender essa relação entre educação crítica e transformação social é Paulo Freire. Em sua perspectiva pedagógica, a educação deve ser entendida como prática de liberdade, na qual o processo de ensino e aprendizagem ocorre por meio do diálogo, da reflexão crítica e da problematização da realidade (Freire, 1996). Ele defende que o conhecimento deve estar conectado às experiências vividas pelos sujeitos, possibilitando que eles compreendam as estruturas sociais que produzem desigualdades.

Ao relacionar a pedagogia freireana com a educação midiática, é possível compreender que a leitura crítica das mídias constitui uma forma contemporânea de "leitura do mundo". Para Freire (1996), a leitura da palavra está diretamente relacionada à leitura da realidade social. Assim, analisar criticamente as informações presentes nas mídias permite aos/às estudantes desenvolver uma compreensão mais ampla das relações sociais, políticas e culturais que estruturam a sociedade.

Além disso, a educação midiática também desempenha papel importante no enfrentamento de fenômenos como a desinformação, os discursos de ódio e a disseminação de preconceitos nas redes digitais. Esses fenômenos impactam diretamente o ambiente escolar, influenciando as relações entre estudantes e afetando a construção de identidades sociais. Nesse contexto, a escola deve promover práticas pedagógicas que incentivem o respeito às diferenças e a convivência democrática.

Dessa forma, a articulação entre educação midiática, direitos humanos e diversidade contribui para a construção de uma educação comprometida com a promoção da cidadania e com a valorização das diferenças. Ao desenvolver competências críticas em relação às mídias, os/as estudantes tornam-se capazes de questionar narrativas excludentes e de reconhecer a importância do respeito às diversidades na construção de uma sociedade mais justa.

3 Metodologia

O presente estudo caracteriza-se como uma pesquisa de abordagem qualitativa, desenvolvida por meio de revisão bibliográfica. A escolha por esse tipo de pesquisa justifica-se pelo objetivo de analisar os fundamentos da Educação Midiática em articulação com a EDH e as discussões sobre diversidades no contexto educacional. A abordagem qualitativa possibilita compreender e interpretar fenômenos sociais e educacionais a partir da análise de produções teóricas e científicas, permitindo aprofundar reflexões acerca das contribuições desses campos para a prática pedagógica.

A revisão bibliográfica foi realizada a partir do levantamento e da análise de obras, artigos científicos e documentos oficiais que abordam a relação entre educação, direitos humanos, diversidade e educação midiática. Entre os referenciais teóricos utilizados, destacam-se autores reconhecidos no campo da educação crítica e da EDH como Paulo Freire, Vera Maria Candau, Nilma Lino Gomes e Henry Giroux, cujas contribuições auxiliam na compreensão das relações entre educação, formação cidadã e leitura crítica das mídias.

Além das produções acadêmicas, também foram analisados documentos institucionais que orientam as políticas educacionais voltadas à promoção dos direitos humanos, como o PNEDH e os princípios presentes na Declaração Universal dos Direitos Humanos. Esses documentos foram considerados relevantes por estabelecerem diretrizes para a incorporação dos direitos humanos às práticas educativas e ao currículo escolar.

O processo de levantamento bibliográfico ocorreu por meio da consulta a bases de dados acadêmicas, livros da área educacional e documentos oficiais disponíveis em plataformas digitais. A seleção do material considerou como critérios de inclusão: relevância temática, contribuição teórica para o campo da educação e relação direta com as discussões sobre direitos humanos, diversidade e educação midiática. Foram priorizadas obras que discutem a formação crítica

dos sujeitos e o papel da escola na promoção de valores democráticos e inclusivos.

A análise do material selecionado foi realizada por meio de leitura exploratória, leitura analítica e interpretação crítica dos textos. Inicialmente, realizou-se uma leitura exploratória com o objetivo de identificar os principais conceitos e argumentos apresentados pelos autores. Em seguida, foi realizada uma leitura analítica, buscando compreender como as diferentes perspectivas teóricas dialogam entre si e contribuem para a compreensão das relações entre educação midiática, direitos humanos e diversidade.

Posteriormente, os dados teóricos foram organizados em categorias temáticas, permitindo estabelecer aproximações entre os diferentes referenciais analisados. Entre as categorias identificadas, destacam-se: EDH, diversidade no contexto educacional e educação midiática como prática formativa crítica. A partir dessas categorias, foi possível construir uma análise reflexiva sobre o papel da escola na formação de sujeitos capazes de interpretar criticamente as informações presentes nas mídias e de atuar de forma ética e responsável na sociedade.

Os conteúdos discutidos ao longo do curso também contribuíram para orientar a análise teórica desenvolvida neste trabalho, especialmente no que se refere à compreensão da educação midiática como ferramenta pedagógica para o fortalecimento da cidadania e do respeito às diversidades. Dessa forma, a revisão bibliográfica permitiu estabelecer um diálogo entre diferentes autores e perspectivas teóricas, ampliando a compreensão sobre a importância de integrar educação, direitos humanos e diversidade na formação educacional contemporânea.

Assim, o percurso metodológico adotado possibilitou sistematizar contribuições teóricas relevantes para o campo educacional, evidenciando como a articulação entre Educação Midiática e Direitos Humanos pode fortalecer práticas pedagógicas voltadas à promoção da cidadania, da inclusão e do respeito às diferenças.

4 Resultados e Discussão

A análise das discussões teóricas realizadas neste estudo evidencia que a articulação entre educação midiática, direitos humanos e diversidade constitui um elemento fundamental para a formação crítica dos sujeitos no contexto

educacional contemporâneo. Em uma sociedade marcada pela intensa circulação de informações nas mídias digitais, torna-se cada vez mais necessário que a escola promova práticas pedagógicas que desenvolvam, nos/as estudantes, a capacidade de interpretar, questionar e analisar criticamente os conteúdos midiáticos que consomem diariamente.

Nesse sentido, a literatura analisada aponta que a educação midiática não deve ser compreendida apenas como ensino técnico sobre o uso de tecnologias digitais, mas como um processo formativo que possibilita a construção de competências críticas relacionadas à leitura, à interpretação e à produção de informações. Essa perspectiva encontra respaldo nas reflexões Giroux (1997), que compreende as mídias como importantes espaços pedagógicos capazes de influenciar a formação cultural e política dos sujeitos. Para o autor, a educação deve possibilitar que os/as estudantes compreendam os discursos presentes nas mídias e desenvolvam habilidades para questionar narrativas que reproduzem desigualdades sociais ou estereótipos culturais.

Ao analisar a produção acadêmica sobre o tema, observa-se que a presença das mídias no cotidiano escolar pode tanto contribuir para processos educativos emancipatórios quanto reforçar práticas excludentes. Isso ocorre porque os conteúdos midiáticos frequentemente reproduzem representações sociais marcadas por preconceitos relacionados à raça, ao gênero, à classe social ou à deficiência. Dessa forma, quando tais conteúdos não são problematizados no ambiente educacional, acabam sendo naturalizados pelos/as estudantes.

Essa reflexão dialoga diretamente com as contribuições de Gomes (2017), que destaca a importância de reconhecer a diversidade como elemento constitutivo da sociedade e, consequentemente, da escola. Para a autora, a educação deve promover práticas pedagógicas que questionem as desigualdades históricas e sociais que atravessam o cotidiano escolar. Nesse sentido, a educação midiática pode funcionar como uma ferramenta pedagógica relevante para a problematização de discursos e representações presentes nos meios de comunicação.

Ao considerar essa perspectiva, percebe-se que a análise crítica das mídias possibilita aos/às estudantes identificar como determinados grupos sociais são representados ou invisibilizados nos conteúdos midiáticos. Em diversos casos, as mídias reproduzem estereótipos que reforçam preconceitos e contribuem para a

manutenção de desigualdades sociais. Dessa forma, o trabalho pedagógico com educação midiática permite que tais representações sejam discutidas e ressignificadas no contexto escolar.

Outro aspecto relevante identificado na análise refere-se à importância da educação em direitos humanos como eixo estruturante das práticas pedagógicas voltadas à valorização das diversidades. A educação em direitos humanos fundamenta-se no princípio da dignidade humana e na promoção de valores como respeito, igualdade e justiça social, princípios que encontram respaldo em documentos internacionais, como a Declaração Universal dos Direitos Humanos. No contexto educacional, esses princípios devem orientar a construção de práticas pedagógicas que promovam o reconhecimento das diferenças e o combate a qualquer forma de discriminação.

De acordo com Candau (2012), a EDH deve estar presente em diferentes dimensões do processo educativo, incluindo o currículo escolar, as práticas pedagógicas e as relações estabelecidas no ambiente escolar. Nesse sentido, a articulação entre educação midiática e direitos humanos possibilita ampliar as possibilidades de reflexão crítica dos/as estudantes, contribuindo para o desenvolvimento de uma postura ética diante das informações que circulam nas mídias.

A análise dos referenciais teóricos também evidencia que a formação crítica dos/as estudantes depende diretamente da mediação pedagógica realizada pelos/as professores/as. Nesse contexto, o/a educador/a assume um papel fundamental na condução de debates, na problematização de conteúdos midiáticos e na promoção de práticas educativas que valorizem o diálogo e o respeito às diferenças. Tal perspectiva encontra respaldo nas contribuições de Freire (1996), que compreende a educação como prática de liberdade e destaca a importância do diálogo na construção do conhecimento.

A partir da perspectiva freireana, a leitura crítica das mídias pode ser compreendida como uma extensão daquilo que o autor denomina "leitura do mundo'. Para Freire, o processo educativo deve possibilitar que os sujeitos compreendam as estruturas sociais que organizam a realidade e desenvolvam a capacidade de transformá-la. Assim, ao analisar criticamente as informações presentes nas mídias, os/as estudantes passam a reconhecer as relações de poder que influenciam a produção e a circulação dos discursos midiáticos.

Outro aspecto importante identificado na análise refere-se aos desafios enfrentados para a implementação de práticas pedagógicas voltadas à educação midiática crítica. Entre esses desafios, destaca-se a necessidade de formação docente específica para trabalhar com mídias e tecnologias no contexto educacional. Muitos professores e professoras ainda se sentem inseguros para abordar temas relacionados à desinformação, às *fake news* ou aos discursos de ódio presentes nas redes sociais.

Além disso, também se observa a necessidade de ampliar o debate sobre direitos humanos e diversidade nos currículos escolares. Embora tais temáticas estejam presentes em documentos oficiais que orientam a educação brasileira, muitas vezes elas ainda são abordadas de forma superficial ou pontual nas práticas pedagógicas. Nesse sentido, a educação midiática pode contribuir para integrar essas discussões de maneira mais contextualizada, aproximando-as das experiências cotidianas dos/as estudantes.

Outro desafio identificado refere-se à própria dinâmica das mídias digitais, caracterizada pela rapidez na circulação de informações e pela multiplicidade de fontes de conteúdo. Nesse contexto, torna-se cada vez mais necessário desenvolver, nos/as estudantes, competências relacionadas à verificação de informações, à análise de fontes e à identificação de discursos manipuladores. Essas habilidades são fundamentais para o exercício da cidadania em sociedades democráticas.

Apesar desses desafios, a análise realizada neste estudo evidencia que a integração entre educação midiática, direitos humanos e diversidade apresenta grande potencial pedagógico. Ao promover práticas educativas baseadas na reflexão crítica e no respeito às diferenças, a escola contribui para a formação de sujeitos mais conscientes, capazes de atuar de forma ética e responsável na sociedade.

Assim, os resultados apontam que a educação midiática pode funcionar como um importante instrumento pedagógico para o fortalecimento de uma cultura de direitos no ambiente escolar. Ao desenvolver habilidades críticas relacionadas ao consumo e à produção de informações, os/as estudantes tornam-se capazes de questionar discursos discriminatórios, reconhecer a importância da diversidade e participar de forma mais ativa na construção de uma sociedade democrática e inclusiva.

Dessa forma, a articulação entre educação midiática e direitos humanos contribui para ampliar as possibilidades de formação cidadã no contexto educacional contemporâneo. Ao reconhecer as mídias como espaços de produção de significados sociais, a escola passa a desempenhar um papel fundamental na formação de sujeitos críticos, capazes de compreender a complexidade das relações sociais e de atuar na defesa dos direitos humanos e da valorização das diversidades.

5 Considerações finais

O presente estudo teve como objetivo analisar os fundamentos da educação midiática em articulação com a EDH e as diversidades, evidenciando suas contribuições para a prática pedagógica e para a formação crítica dos sujeitos no contexto educacional contemporâneo. Ao longo da discussão, buscou-se demonstrar que a integração entre esses campos constitui uma estratégia relevante para o fortalecimento de uma cultura de direitos no ambiente escolar, especialmente em uma sociedade marcada pela intensa circulação de informações nas mídias digitais.

A análise teórica realizada permitiu compreender que a educação midiática ultrapassa o ensino técnico sobre o uso de ferramentas digitais, assumindo um caráter formativo voltado ao desenvolvimento de competências críticas, éticas e políticas. Ao dialogar com as contribuições de autores como Paulo Freire, Henry Giroux, Vera Maria Candau e Nilma Lino Gomes, evidenciou-se que a escola desempenha papel fundamental na formação de sujeitos capazes de interpretar criticamente os discursos midiáticos, reconhecer relações de poder e enfrentar práticas discriminatórias que violam os direitos humanos.

Entre as principais contribuições deste estudo para o campo educacional, destaca-se a compreensão de que a educação midiática pode funcionar como eixo articulador das discussões sobre direitos humanos e diversidade, tornando-as mais próximas da realidade vivenciada pelos/as estudantes. Ao analisar criticamente conteúdos midiáticos, os educandos desenvolvem habilidades relacionadas à identificação de estereótipos, à problematização de discursos de ódio e à verificação de informações, fortalecendo sua atuação como cidadãos conscientes e participativos.

No que se refere às implicações para a prática educacional, o estudo reforça a necessidade de incorporar a educação midiática ao currículo escolar de forma

transversal, integrada às discussões sobre ética, cidadania e diversidade. Essa integração exige investimento na formação docente, de modo que professores e professoras se sintam preparados para mediar debates críticos sobre o uso das mídias, a desinformação e a representação social de diferentes grupos. A formação inicial e continuada precisa contemplar tais dimensões, fortalecendo o compromisso da escola com a promoção da dignidade humana e da justiça social.

Além disso, o estudo aponta para a importância de aprofundar investigações que explorem práticas pedagógicas concretas voltadas à articulação entre educação midiática e direitos humanos, especialmente em diferentes contextos regionais e socioculturais. Novas pesquisas podem analisar experiências desenvolvidas na Educação Básica, investigando seus impactos na construção de uma cultura de respeito às diferenças e na formação de sujeitos críticos frente aos desafios do mundo digital.

Em síntese, reafirma-se que o uso crítico, ético e responsável das mídias constitui uma estratégia fundamental para a promoção de uma educação comprometida com a defesa dos direitos humanos e com a valorização das diversidades. Ao assumir esse compromisso, a escola contribui para a formação de sujeitos capazes de atuar na construção de uma sociedade mais democrática, inclusiva e justa, na qual o respeito às diferenças e a dignidade humana sejam princípios orientadores das relações sociais.

Referências

BRASIL. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília, DF: Ministério da Educação; Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2007.

BUCKINGHAM, D. **Media education**: literacy, learning and contemporary culture. Cambridge: Polity Press, 2003.

CANDAU, V. M. **Educação em direitos humanos**: fundamentos teórico-metodológicos. Petrópolis: Vozes, 2012.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 1997.

GOMES, N. L. **Educação, identidade negra e formação de professores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Paris: ONU, 1948.

SOARES, I. de O. **Educomunicação**: o conceito, o profissional, a aplicação. São Paulo: Paulinas, 2011.

UNESCO. **Media and information literacy**: curriculum for teachers. Paris: Unesco, 2011.

Direitos humanos no ensino médio: práticas e reflexões

Letícia Schneider Ferreira[1]

Resumo

O presente artigo tem por finalidade analisar de que modo os Direitos Humanos estão presentes nas ações executadas no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, campus Bento Gonçalves, direcionadas à comunidade escolar, analisando os tópicos abordados. Assim, foram avaliadas as atividades propostas por projetos e núcleos existentes no espaço escolar durante o ano de 2025 e o início de 2026 que dialogavam com a promoção dos direitos humanos. A pesquisa permitiu observar que muitas ações se dedicavam a abordar o conceito de direitos humanos, com a finalidade de desconstruir um olhar negativo sobre esse tema, muitas vezes associado à defesa de criminosos e a outras falácias. Além dessa questão, outras temáticas, como as questões de gênero e étnico-raciais, também receberam atenção de servidoras/es e estudantes envolvidos/as nos projetos de ensino, pesquisa e extensão, socializando com todas/os as/os integrantes do ambiente escolar o conhecimento desenvolvido. Foi possível avaliar que as principais estratégias educativas consistiram em exposições, oficinas e produção de jogos, buscando atender diferentes faixas etárias. Dessa forma, o estudo averiguou que o tema dos direitos humanos é ressaltado no espaço do campus Bento Gonçalves, demonstrando que a escola é, sem dúvida, um local privilegiado para a reflexão sobre essa questão, fundamental para que tenhamos, no futuro, uma sociedade mais diversa e respeitosa.

Palavras-chave: Direitos Humanos. Educação. Diversidade. Questões de gênero. Relações étnico-raciais.

Abstract

This article aims to analyze how Human Rights are incorporated into the actions carried out at the IFRS, Bento Gonçalves campus, and directed toward the school community, examining the topics addressed in these initiatives. To this end,

[1] Doutora em História pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil; professora de História do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, *campus* Bento Gonçalves, Brasil. E-mail: leticia.ferreira@bento.ifrs.edu.br.

activities developed through projects and institutional centers operating within the school environment during 2025 and the beginning of 2026, which were related to the promotion of Human Rights, were evaluated. The research revealed that many initiatives focused on discussing the concept of Human Rights, seeking to challenge negative perceptions commonly associated with the defense of criminals and other misconceptions. In addition, topics such as gender issues and ethnic-racial relations also received significant attention from staff members and students involved in teaching, research, and extension projects, disseminating the knowledge produced to the entire school community. The study found that the main educational strategies included exhibitions, workshops, and the development of educational games, aiming to engage different age groups. Therefore, the results indicate that Human Rights constitute a prominent theme on the Bento Gonçalves campus, demonstrating that the school is undoubtedly a privileged space for reflection on this fundamental issue and for fostering a more diverse and respectful society in the future.

Keywords: Human Rights. Education. Diversity. Gender issues. Ethnic-racial relations.

1 Introdução

A discussão sobre os direitos humanos mostra-se cada vez mais pertinente em uma sociedade que apresenta, frequentemente, situações de violência contra determinados grupos vulneráveis, como mulheres, pessoas negras, população LGBTQIAPN+, entre outras. De fato, a violação desses direitos vem sendo uma tônica em reportagens e noticiários, havendo o risco de que tais situações sejam banalizadas e percebidas como naturais. A escola, assim, é um espaço fundamental para refletir sobre as questões de direitos humanos, e as estratégias educativas para fomentar esse debate devem constituir um compromisso de educadores e educadoras.

O tema dos direitos humanos já carrega em seu bojo o desafio de desconstruir um olhar negativo sobre esse conceito, associado comumente à militância de um grupo político-ideológico específico, e não como algo de interesse da humanidade como um todo. Além disso, há a perspectiva que vincula a defesa dos direitos humanos à defesa de criminosos, visão que, por muito tempo, foi disseminada por veículos midiáticos. Diante dessa situação, a escola precisa demonstrar a importância desse tema, evidenciando historicamente a evolução e a função social

desses direitos, sensibilizando os/as discentes para que desenvolvam uma postura empática e sensível.

O presente artigo visa discutir de que forma os direitos humanos vêm sendo abordados no campus Bento Gonçalves do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS), a partir da análise das ações promovidas no espaço escolar que abordam temáticas relacionadas a esses princípios. Foram observadas as atividades desenvolvidas durante o ano de 2025 e os primeiros meses de 2026, as quais foram planejadas e organizadas por coordenadoras de projetos de ensino, pesquisa e extensão, bem como pelos núcleos de ações afirmativas da instituição, tais como o Núcleo de Estudos e Pesquisas em Gênero e Sexualidade (NEPGS), o Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (NEABI) e o Núcleo de Integração em Ensino, Pesquisa e Extensão em Ciências Humanas (NIEPECH). Assim, avaliou-se não somente a ação em si, mas também quais temáticas são abordadas por cada atividade.

Em um primeiro momento, o artigo discutirá os fundamentos conceituais que embasam esta pesquisa, uma vez que é necessário compreender os direitos humanos não como um organismo ou um conjunto de leis, mas como princípios norteadores da convivência entre diferentes povos. Será realizada uma abordagem que ressalte a historicidade dos direitos humanos, o que possibilita verificar suas transformações ao longo do tempo, no intuito de responder a cada contexto cultural e temporal, conduzindo à compreensão de que tais diretrizes não estão encerradas e de que novos direitos podem ser agregados futuramente.

Além de apresentar a argumentação de autoras e autores que trabalham com essas questões, serão discutidos os impactos de uma educação voltada aos direitos humanos e a forma como esses temas podem e devem ultrapassar os conteúdos discutidos no interior da sala de aula, ocupando também diferentes espaços da escola. Dessa forma, é essencial compreender que o tema dos direitos humanos pode ser trabalhado de modo interdisciplinar e é inerente a uma formação voltada à cidadania e à emancipação. Serão debatidas, portanto, questões como o papel da escola e das educadoras e dos educadores na divulgação de uma perspectiva humanística sobre a sociedade.

Após esse debate, será apresentada a metodologia, procurando demonstrar quantas ações foram estudadas e quem foram os/as responsáveis pela proposição dessas atividades. Nesse item, será esclarecido o funcionamento dos

projetos de ensino, pesquisa e extensão na instituição, bem como o papel dos núcleos no processo educativo. De igual modo, serão apresentados os elementos que foram submetidos à análise em cada uma das ações.

Em seguida, serão apresentados os resultados do estudo, descrevendo as ações analisadas e refletindo sobre o potencial de cada uma delas para promover discussões sobre temas como respeito à diversidade, compreensão das questões de gênero e conhecimento acerca da história dos direitos humanos. As atividades avaliadas foram de naturezas variadas, incluindo exposições, oficinas, produção de jogos e outros materiais educativos visuais. Outro aspecto averiguado foi o uso de estratégias transversais para a abordagem dos direitos humanos, contemplando diferentes metodologias e disciplinas.

Por fim, serão apresentadas algumas considerações finais, destacando a importância dessas ações no espaço escolar para a formação do pensamento crítico e humanístico dos/as jovens discentes. Outro ponto a ser ressaltado é a possibilidade de novos estudos sobre essa temática, a qual deve constituir uma pauta orientadora da educação básica em todos os seus níveis.

2 Fundamentação teórica

Os direitos humanos são muitas vezes apresentados como uma temática "polêmica", sendo utilizados, inclusive, em discursos de ódio que os apresentam como algo a ser combatido por supostamente estarem vinculados à defesa de criminosos. Tais colocações são importantes para refletir sobre o contexto de intolerância, em que a violência simbólica se propaga por meio das redes sociais e de outros espaços virtuais, mostrando-se fundamental retomar princípios humanísticos de respeito e alteridade. Desse modo, é crucial divulgar que os direitos humanos nada mais são do que diretrizes construídas ao longo da história com o intuito de estabelecer regras de convivência entre as pessoas, para que estas possam ter garantidas a sua integridade física e a sua dignidade.

O primeiro ponto a ser observado, assim, é que os direitos humanos possuem uma historicidade, dialogando com cada cultura em determinada temporalidade. Costuma-se apontar como um dos primeiros documentos conhecidos que abordam um direito humano o chamado Cilindro de Ciro, artefato datado de 539 a.C. que registra as conquistas do rei persa Ciro, o Grande, e no qual constam algumas indicações de respeito aos povos vencidos, como, por exemplo, a permissão para que estes cultuassem seus próprios deuses. Essa questão era de

suma importância naquele momento histórico, assim como, posteriormente, outras passaram a ser contempladas.

Correia (2005, p. 99) aponta que:

> [...] além dos aspectos normativos, os direitos humanos são produto de lutas políticas e dependem de fatores históricos e sociais que refletem os valores e aspirações de cada sociedade, sendo que também requerem um ambiente propício para que sejam respeitados. Por isso, os direitos humanos devem ser examinados sistematicamente a partir de uma perspectiva interdisciplinar que considere todos os seus aspectos e não perca de vista o contexto histórico e social em que estão inseridos.

Os direitos humanos são princípios que procuram abarcar toda a humanidade, sendo, portanto, universais. Além disso, são indivisíveis, dado que dialogam entre si, bem como inalienáveis, ou seja, um indivíduo não pode abrir mão de seus direitos inerentes como ser humano. De fato, essas diretrizes, que deveriam guiar a conduta de todos os seres humanos, mostram-se um importante passo evolutivo, pois procuram responder a uma série de atrocidades perpetradas ao longo dos séculos, como a escravização, o uso da tortura como política de Estado, entre outras situações. Assim, o desenvolvimento de uma sensibilidade humanística foi fundamental para os avanços em prol de uma sociedade mais respeitosa e harmônica. Mesmo que a obtenção de uma realidade justa e igualitária ainda esteja apenas no horizonte distante, pouco a pouco esses princípios passaram a ser incorporados em diferentes legislações dos mais variados Estados.

Esse movimento ganhou força principalmente após o período da Segunda Guerra Mundial, quando a prática de extermínio da população judaica promovida pelos nazistas, executada no que ficou conhecido como "solução final", teve ampla repercussão e gerou um debate sobre como evitar que uma situação de extrema crueldade como essa voltasse a acontecer. Foi elaborado, então, um documento que embasa a perspectiva atual dos direitos humanos, conhecido como Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948, cujas premissas pautaram o corpo jurídico de diversos Estados. Desde então, muitos avanços vêm sendo obtidos; porém, é inegável identificar que muitos retrocessos também podem ser observados, dado que há grupos de interesse que se beneficiam das constantes violações dos Direitos Humanos. Nesse sentido, é vital que essa perspectiva humanística esteja presente não apenas nas leis, mas também constitua a própria

cultura de diferentes populações. Candau (2012, p. 717) alerta para essa questão, explicitando que:

> [...] é possível detectar neste cenário a progressiva afirmação de uma nova sensibilidade social, ética, política e cultural em relação aos direitos humanos. Nesta perspectiva, cresce a convicção de que não basta construir um arcabouço jurídico cada vez mais amplo em relação aos direitos humanos. Se eles não forem internalizados no imaginário social, nas mentalidades individuais e coletivas, de modo sistemático e consistente, não construiremos uma cultura dos direitos humanos na nossa sociedade. E, neste horizonte, os processos educacionais são fundamentais.

A partir da compreensão de que os direitos humanos devem impregnar as perspectivas da sociedade no cotidiano, uma das instituições privilegiadas para o desenvolvimento desse olhar é a escola. Sem dúvida, a instituição escolar não está isolada de seu entorno, refletindo as contradições existentes na realidade social. Ao contrário, a escola é um espaço conflituoso, em que as pessoas precisam conviver com o outro, sendo, assim, um local de experimentação democrática. Fernandes e Paludeto (2010, p. 246) refletem sobre esse tema, afirmando que:

> [...] a necessidade é que se compreenda a problemática dos direitos humanos como algo capaz de impregnar todo o processo educativo, questionar as diferentes práticas desenvolvidas na escola, desde a seleção dos conteúdos até os problemas de organização escolar. Sem dúvida que este não é papel único do docente em sala de aula, mas de uma sociedade que se diz democrática e que pode possibilitar uma educação libertadora.

Logo, uma Educação em Direitos Humanos (EDH) é uma proposta fundamental para que haja um processo formativo integral de indivíduos comprometidos com uma postura mais humana e de respeito à diversidade. O exercício dos direitos humanos está umbilicalmente vinculado ao processo democrático, muitas vezes difícil e lento, em que tudo se resolve por meio da escuta e da argumentação, aprendizagens fundamentais para os/as jovens discentes. Abordar os direitos humanos no ambiente escolar é um ato de ruptura com a tendência de isolamento vivida na atualidade, pois exige uma prática de empatia, de decisões coletivas e, muitas vezes, de ceder diante do interesse do grupo, que pode não corresponder ao desejo individual. Silva e Tavares (2013, p. 55) debatem sobre os significados da EDH para o processo formativo, expondo que:

> O que a EDH pretende é a constituição de uma cultura de respeito integral aos direitos humanos. Assim, sua finalidade é mudar condutas para criar práticas sociais, é formar o sujeito de direitos para atuar em consonância com uma cultura de respeito ao outro. Esse processo deve pautar-se em três esferas principais: a) informação e conhecimento sobre direitos humanos e democracia; b) valores que sustentam os princípios e a normativa dos direitos humanos e atitudes coerentes com eles; c) capacidades para pôr em prática com eficácia os princípios dos direitos humanos e da democracia na vida diária.

Fialho, Sousa e Lopes (2019) vão ao encontro dessa perspectiva, salientando a proposta de uma formação integral, a qual não poderia ocorrer sem o olhar dos direitos humanos. O indivíduo cuja educação é permeada por tais diretrizes teria condições de observar a realidade de modo mais crítico e sensibilizar-se diante de situações de injustiça, atuando para transformá-las. Os autores explicam que:

> [...] a intenção da EDH deve ser formar o indivíduo integral, englobando todas as suas dimensões: instruindo-o na luta pelos seus direitos, na obediência aos seus deveres e no desenvolvimento da plena cidadania. Assim, o sujeito formado nesse âmbito será capaz de lutar contra as desigualdades e as injustiças sociais, enxergando os demais como indivíduos de iguais direitos e valorizando a harmonia e a tolerância perante a diversidade (Fialho; Sousa; Lopes, 2019, p. 241).

A compreensão do conceito dos direitos humanos e de sua relevância é fundamental para debater a questão da memória histórica, uma vez que é perceptível a constante violação desses direitos ao longo da história. Portanto, episódios como o período dos fascismos das décadas de 1920 e 1930 e suas consequências devem ser rememorados, demonstrando os efeitos da desumanização promovida por tais ideários, que levaram ao assassinato de milhões de pessoas. Governos autocráticos e totalitários, como a ditadura stalinista na URSS, a franquista na Espanha ou a salazarista em Portugal, que perseguiram e executaram opositores políticos, também devem ser abordados, salientando o quanto seus efeitos permanecem na sociedade. Em relação a eventos mais recentes, as ditaduras de segurança nacional implementadas nos países do Cone Sul, como Brasil, Argentina, Uruguai, Chile e Paraguai, deixaram importantes sequelas de impunidade e culto à violência e ao autoritarismo. Sobre tais tópicos, Padrós (2004, p. 14) explicita que:

> [...] consideramos que o ato de lembrar é fundamental; é o mecanismo que permite a socialização da memória entre os membros do coletivo específico (seja de uma associação, de um partido político ou de um país).

> Somente a partir dessa operação mental é possível realizar a seleção de materiais que cada sujeito tem direito a esquecer. Tal possibilidade é radicalmente oposta ao esquecimento induzido ou ao confisco das memórias individuais e coletivas, como consequência da interdição do conhecimento sobre o passado recente.

Assim sendo, o trabalho com os Direitos Humanos faz-se urgente e é, sem dúvida, desafiador. Zluhan e Raitz (2014, p. 32) afirmam que:

> A escola constitui-se como uma das mais importantes organizações sociais que constrói, por meio das relações que se estabelecem no seu interior, inúmeros princípios concernentes a uma sociedade mais justa e igualitária. Em contrapartida, tornou-se protagonista de um cenário de violências, indisciplina e afrontamentos que leva todos a buscarem respostas e estratégias que possam garantir uma convivência permeada pelos valores de respeito, diálogo e tolerância.

A partir do embasamento teórico exposto e da perspectiva de que o espaço escolar é frutífero para a abordagem dos direitos humanos, o presente estudo avalia de que modo esses temas são trabalhados com os/as estudantes do Campus Bento Gonçalves do IFRS. Reflete-se a partir da perspectiva de que os direitos humanos são princípios que devem permear o fazer educativo, não sendo necessária a existência de uma disciplina específica sobre essa temática. Compreende-se, portanto, que ações vinculadas a projetos ou atividades promovidas pelos núcleos de ações afirmativas podem ser efetivas na divulgação dos direitos humanos e, assim, serão objeto do presente estudo.

3 Metodologia

O presente estudo foi iniciado a partir de uma ampla revisão bibliográfica, com o intuito de evidenciar quais são os principais debates em torno do conceito de direitos humanos, bem como compreender a história de criação e consolidação desses princípios. De igual modo, foram contemplados textos que refletiam sobre o papel da educação como elemento essencial na divulgação dos direitos humanos, em prol da formação de indivíduos mais empáticos, capazes de atuar efetivamente na construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Realizadas as leituras e os fichamentos dos textos, o estudo passou a abordar e problematizar a escola enquanto espaço propício para trabalhar com o tema, compreendendo-o como um tópico fundamental para a construção da cidadania. A escola, espaço privilegiado para a convivência com a diversidade, não está

imune às violências suscitadas pelo preconceito. Ao mesmo tempo, é essencial compreender de que forma os direitos humanos são abordados nesse ambiente, entendendo-o não apenas em relação ao espaço específico da sala de aula, mas a todo o conjunto arquitetônico pelo qual transitam os/as integrantes da comunidade escolar.

Nesse sentido, o presente estudo dedicou-se a avaliar as ações ocorridas em espaços públicos no interior da escola, voltadas à comunidade em geral, e que foram organizadas a partir de projetos de ensino, pesquisa e extensão ou elaboradas por integrantes de núcleos de ações afirmativas. Assim, todas as ações que dialogavam com a temática e que foram desenvolvidas entre o ano de 2025 e o início de 2026 passaram a ser analisadas, buscando evidenciar quem foi o/a proponente, a temática central da ação e a forma como ela foi desenvolvida.

As atividades foram analisadas a partir de sua execução, sem abarcar, neste momento, entrevistas ou questionários com seus/suas executores/as, o que poderá constituir objeto de investigações futuras. Desse modo, as ações foram estudadas e registradas por meio da realização de fotografias e, posteriormente, comparadas. Da mesma forma, refletiu-se sobre o local de disposição ou aplicação das ações, buscando compreender qual público foi abrangido pelas atividades.

Outro ponto relevante foi o período de sua proposição, com o intuito de verificar se essas atividades estavam inseridas em alguma outra ação da própria escola ou se faziam alusão a alguma data comemorativa de relevância.

4 Resultados e Discussão

O presente estudo procurou avaliar as ações promovidas no interior do IFRS Campus Bento Gonçalves e que se relacionavam aos direitos humanos entre março de 2025 e março de 2026, identificando quais foram as principais temáticas abordadas nesse contexto. Assim, foi possível verificar que houve dois principais proponentes de ações voltadas à promoção dos Direitos Humanos durante esse recorte temporal: o projeto de ensino "*Práticas em Direitos Humanos: ações humanísticas no ambiente escolar*", associado ao Núcleo Integrado de Ensino, Pesquisa e Extensão em Ciências Humanas do Campus BG, e as atividades propostas pelo Núcleo de Estudos e Pesquisas em Gênero e Sexualidade (NEPGS-BG).

O Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (NEABI) do campus também realizou uma ação de divulgação sobre as questões étnico-raciais em alusão ao Dia da Consciência Negra, celebrado em 20 de novembro. É importante salientar que muitas das atividades contaram com o apoio do Núcleo de Arte e Cultura do Campus Bento Gonçalves.

Iniciou-se pelo estudo das ações do projeto de ensino referido, o qual contou com a coordenação de uma servidora docente da área de História e com uma bolsista do Ensino Médio para auxiliar no processo de elaboração e execução. Ao longo do desenvolvimento do projeto, foram atendidas diferentes demandas, sendo as ações bastante variadas.

Inicialmente, o projeto dedicou-se a informar sobre o tema dos direitos humanos, buscando desconstruir preconceitos já arraigados sobre esse tópico. Assim, foram propostas oficinas de customização de cadernos com essa temática, voltadas aos/às estudantes da instituição. As atividades ocorreram em dois sábados letivos, abrangendo cerca de 15 estudantes em cada oferta, bem como estudantes do Ensino Fundamental que participavam do Programa Partiu IF nas dependências da escola. Esse programa do Governo Federal tem o intuito de divulgar os Institutos Federais junto à comunidade, oferecendo aulas preparatórias para o processo seletivo adotado em alguns *campi* da Rede Federal.

A atividade proposta iniciava com uma breve palestra sobre o significado dos direitos humanos e sua historicidade, complementada por um vídeo de aproximadamente oito minutos que explicava a construção dos principais documentos que pautaram a defesa desses princípios. Após esse momento, os/as estudantes eram convidados/as a compartilhar suas impressões e conhecimentos sobre o tema, incentivando o debate. Por fim, eram distribuídos cadernos adquiridos com auxílio institucional destinado ao apoio de ações de ensino, além de imagens e materiais para que os/as participantes pudessem personalizá-los, conforme a imagem apresentada a seguir:

Imagem 1 – Customização de cadernos humanísticos no IFRS *Campus* Bento Gonçalves

Fonte: Acervo da autora (2025).

Os cadernos seriam, posteriormente, doados à Secretaria Municipal de Educação para que esta pudesse distribuí-los a escolas que atendem público em situação de vulnerabilidade. Após essa ação, foram realizadas outras atividades vinculadas a determinados cursos, como o Técnico em Meio Ambiente Integrado ao Ensino Médio, durante a Semana do Meio Ambiente.

Esse é um ponto bastante importante a ser destacado quanto à realização do projeto, pois denota a sintonia com os cursos ofertados na instituição, além da percepção de que os direitos humanos atualmente abarcam outros temas, como os ambientais. Nesse caso, o projeto procurou divulgar os direitos ambientais por meio de duas estratégias: a entrega de um marcador de páginas com frases relativas à necessidade de proteger a natureza e as diferentes espécies vegetais e animais, e o desenvolvimento de um jogo da memória que apresentava importantes ambientalistas da história.

Desse modo, o artefato lúdico contemplava a imagem e uma breve biografia do/a ambientalista, buscando representatividade em relação a gênero, idade e outros elementos, sendo apresentados em cartas, conforme a Imagem 2:

Imagem 2 – Jogo relacionado ao Dia Mundial do Meio Ambiente

Fonte: Acervo da autora (2025).

Esse projeto também produziu outros jogos voltados ao público infantil, com a finalidade de que crianças a partir de quatro anos pudessem refletir sobre o que são direitos e compreender que também são sujeitos de direitos. A proposta para esse público consistia na leitura da obra *Os Direitos das Crianças* (2011) e, posteriormente, na aplicação de jogos que apresentavam situações sobre as quais as crianças deveriam reconhecer se constituíam ou não direitos.

Por fim, foi realizada uma exposição fotográfica, com o apoio de outro projeto de ensino, denominado "Fotonarrativas" e coordenado por uma docente da área de Letras do *campus.* Nesse projeto, foram produzidos textos a partir de imagens de desaparecidos/as durante as ditaduras civil-militares vinculadas à Doutrina de Segurança Nacional e implementadas nos países do Cone Sul.

A exposição foi instalada na Galeria de Arte e Cultura e Espaço Estético do IFRS Campus Bento Gonçalves, sendo acessível a toda a comunidade escolar e também à comunidade externa que visita a instituição. As ações promovidas pelo projeto foram reconhecidas em diferentes espaços, sendo apresentadas em mostras técnico-científicas e recebendo premiações, o que permite inferir que a abordagem dos direitos humanos no espaço escolar é amplamente valorizada.

Por fim, outro espaço que se mostrou essencial para promover a reflexão sobre os direitos humanos de dois segmentos sociais específicos foi o NEPGS-BG, coletivo composto por servidoras e estudantes, cujo foco central é trabalhar temáticas relacionadas às mulheres e à comunidade LGBTQIAPN+.

O NEPGS-BG possui atuação constante no combate a preconceitos e violências no espaço escolar, por meio de reuniões periódicas nas quais é debatido um tema de interesse do coletivo, geralmente proposto pelas/os estudantes. As reuniões são abertas a quaisquer interessadas/os e ocorrem quinzenalmente, valendo-se de textos previamente lidos ou da discussão de temas atuais.

As principais ações estiveram voltadas para datas relevantes, como o Dia Internacional da Mulher, sendo um dos pontos de destaque o combate aos feminicídios. Foi realizada, assim, uma exposição com nomes de mulheres vítimas de feminicídio bordados em vermelho, com o objetivo de chamar a atenção da comunidade para temas como misoginia e violência contra a mulher (Imagem 3).

Também foi confeccionado um cartaz com imagens de algumas dessas mulheres, o que pode promover maior sensibilização ao demonstrar que essas vítimas não são apenas números, mas pessoas reais que tiveram seus direitos fundamentais violados.

Imagem 3 – Exposição do Dia Internacional da Mulher

Fonte: Acervo da autora (2026).

Em relação à comunidade LGBTQIAPN+, foi possível identificar que as principais atividades propostas também foram executadas em períodos como o Dia Internacional de Combate à LGBTfobia, em 17 de maio, e o mês de junho, reconhecido como Mês do Orgulho LGBT. As principais ações propostas tiveram caráter interativo, incluindo murais para que os/as estudantes deixassem mensagens, bem como um karaokê com músicas de compositoras/es pertencentes à comunidade LGBTQIAPN+.

5 Considerações finais

Os direitos humanos constituem um conjunto de premissas fundamentais para a construção e consolidação de uma sociedade mais justa e empática, e o contato com essa temática é de suma importância para a formação de indivíduos comprometidos com a superação da miséria e da violência. O espaço escolar torna-se, portanto, um local propício para o ensino dos direitos humanos, pois é simultaneamente um ambiente conflituoso e de convivência com a diversidade.

O presente estudo demonstrou que alguns projetos e núcleos de ações afirmativas do IFRS Campus Bento Gonçalves buscam promover essas temáticas no ambiente escolar, sensibilizando diferentes públicos por meio de variadas estratégias, alcançando tanto integrantes da comunidade escolar quanto da comunidade externa.

A promoção dos direitos humanos ocorreu por meio de exposições artísticas, produção de jogos e outras estratégias, com o intuito de realizar ações interativas e efetivamente atrativas para o público ao qual eram direcionadas. Evidenciou-se também que essas exposições eram dispostas em locais estratégicos no interior da escola, os quais recebiam intenso fluxo de pessoas.

Em relação à aplicação dos jogos, essa ação foi direcionada a grupos bastante distintos, desde crianças de quatro a cinco anos matriculadas em escolas de Educação Infantil do município até estudantes do Ensino Médio do Campus Bento Gonçalves.

Assim, à guisa de conclusão, é possível verificar que há comprometimento em abordar os direitos humanos no ambiente escolar. Entretanto, é fundamental salientar que muitas das ações estudadas foram fruto de um projeto específico, o qual pode ou não ter continuidade ou novas edições. Tal realidade pode

comprometer o ensino dos direitos humanos de modo mais transversal e amplo, pois é fundamental que essa seja uma prática institucionalizada.

Apesar dessa ressalva, o estudo possibilitou o contato com ações educativas de grande criatividade e potencial formativo, capazes de ampliar os conhecimentos sobre essa temática. Em um contexto no qual se identifica o crescimento de discursos de ódio e intolerância, adotar uma cultura humanística é fundamental para que possamos construir uma sociedade mais justa e respeitosa no futuro.

Referências

CANDAU, V. M. F.. Direito à educação, diversidade e educação em direitos humanos. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 120, p. 715-726, 2012. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/phjDZW7SVBf3FnfNL4mJywL/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 10 mar. 2026.

CORREIA, T. R. C. Considerações iniciais sobre o conceito de Direitos Humanos. **Pensar-Revista de Ciências Jurídicas**, Fortaleza, v. 10, n. 1, p. 98-105, 2005. DOI: 10.5020/23172150.2012.98-105. Disponível em: https://doi.org/10.5020/23172150.2012.98-105. Acesso em: 10 mar. 2026.

FERNANDES, A. V. M.; PALUDETO, M. C. Educação e direitos humanos: desafios para a escola contemporânea. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 30, n. 81, p. 233-249, 2010. DOI: 10.1590/S0101-32622010000200008. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ccedes/a/KYK3qM4zNL6zvZdHb54pzft/?lang=pt. Acesso em: 10 mar. 2026.

FIALHO, L. M. F.; SOUSA, F. G. A. de; LOPES, T. M. R. Juventudes e ensino médio: direitos humanos e ensino para a diversidade. **Espaço Pedagógico**, Passo Fundo. v. 26, n. 1, p. 238-259, 2019. DOI: doi.org/10.5335/rep.v26i1.8110. Disponível em: https://ojs.upf.br/index.php/rep/article/view/8110. Acesso em: 10 mar. 2026.

PADRÓS, E. S. Memória e esquecimento das ditaduras de segurança nacional: os desaparecidos políticos. **História em Revista**, Pelotas, v. 10, p. 153-168, dez. 2004. Disponível em: https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/164671/000529923.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 10 mar. 2026.

SILVA, A. M. M.; TAVARES, C. Educação em direitos humanos no Brasil: contexto, processo de desenvolvimento, conquistas e limites. **Educação**, Porto Alegre, v. 36, n. 1, p. 50-58, 2013. Disponível em: https://revistaseletronicas.pucrs.br/faced/article/view/12315. Acesso em: 10 mar. 2026.

ZLUHAN, M. R.; RAITZ, T. R. A educação em direitos humanos para amenizar os conflitos no cotidiano das escolas. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 95, n. 239, p. 31-54, 2014. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbeped/a/zrxjQZWMyfQbzTW58rjSJQt/abstract/?lang=pt. Acesso em: 10 mar. 2026.

Da reprodução à transformação: educação midiática, racismo estrutural e práticas pedagógicas antirracistas

Loise Elaine Teixeira Moretti[1]
Leticia Maria Lourenço Barros[2]
Ezenrahua Cabral Colares[3]

Resumo

O presente artigo analisa como a educação midiática pode contribuir para o enfrentamento do racismo estrutural no contexto da Educação Básica, articulando-a à Educação em Direitos Humanos (EDH) e às práticas pedagógicas antirracistas. A pesquisa possui abordagem qualitativa e caráter bibliográfico, fundamentando-se em autores que discutem a temática, como Almeida (2019), Hall (2014), Buckingham (2003), Gomes (2020), Freire (1996) e Kellner e Share (2008). Os resultados evidenciam que as mídias participam da construção de representações sociais e culturais, influenciando a percepção sobre identidades e desigualdades raciais. Nesse sentido, a educação midiática apresenta potencial para desenvolver habilidades críticas de interpretação, análise e produção de conteúdos, possibilitando que os estudantes reconheçam estereótipos, identifiquem discursos discriminatórios e participem de forma ética nos ambientes digitais. Os resultados indicam ainda que a articulação entre educação midiática, EDH e educação das relações étnico-raciais pode fortalecer práticas pedagógicas comprometidas com a equidade racial e com a formação de sujeitos críticos. Conclui-se que a escola possui papel fundamental na promoção de práticas educativas que estimulem a leitura crítica das mídias e contribuam para a construção de uma sociedade mais democrática, plural e socialmente justa.

Palavras-chave: Educação midiática. Direitos humanos. Racismo estrutural. Educação Básica.

[1] Especialista em Linguagens, suas Tecnologias e o Mundo do Trabalho pela Universidade Federal do Piauí, Brasil. E-mail: loiseteixeira13@gmail.com.

[2] Especialista em Educação Especial pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci, Santa Catarina, Brasil. E-mail: leticiamarialourenco@hotmail.com.

[3] Graduada em Filosofia pela Universidade Católica de Brasília, Brasil. E-mail: ezenrahuac@gmail.com.

Abstract

This article analyzes how media education can contribute to addressing structural racism in the context of Basic Education, articulating it with Human Rights Education (HRE) and anti-racist pedagogical practices. The study adopts a qualitative and bibliographic approach, drawing on the works of authors such as Almeida (2019), Hall (2014), Buckingham (2003), Gomes (2020), Freire (1996), and Kellner and Share (2008). The findings indicate that media play a significant role in the construction of social and cultural representations, influencing perceptions of identities and racial inequalities. In this context, media education has the potential to develop critical skills related to the interpretation, analysis, and production of content, enabling students to recognize stereotypes, identify discriminatory discourses, and engage ethically in digital environments. The results also suggest that the articulation between media education, Human Rights Education, and ethnic-racial education can strengthen pedagogical practices committed to racial equity and the development of critical subjects. It is concluded that schools play a fundamental role in promoting educational practices that encourage critical media literacy and contribute to the construction of a more democratic, plural, and socially just society.

Keywords: Media education. Human rights. Structural racism. Basic Education.

1 Introdução

Hoje vivemos em um tempo em que as crianças não aprendem apenas com os livros didáticos; elas se desenvolvem por meio de novos modelos de aprendizagem, influenciados pelas telas dos celulares, pelas redes sociais, por vídeos curtos e por memes. Nesse mundo que se apresenta aos nossos alunos, esses espaços midiáticos produzem identidades e narrativas que consolidam o imaginário social. O Brasil é um país marcado por profundas desigualdades raciais, que carregam marcas históricas de exclusão, silenciamento e estereotipação da população negra, reiterando aquilo que Almeida (2019) denomina racismo estrutural: um sistema que organiza oportunidades, representações e acessos a direitos.

Segundo Hall (2014), as mídias são espaços privilegiados de produção de sentidos. Como podemos interpretar essa produção? Isso pode ser feito por meio das seguintes questões: quem aparece? Como aparece? Quem fala e quem é falado?

São perguntas que apontam que as desigualdades raciais ainda permanecem estruturando renda, escolarização e condições de vida no país. As representações midiáticas não apenas refletem esses dados, mas também contribuem para naturalizá-los ou questioná-los (IBGE, 2022).

De acordo com dados do Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (2023), a maioria dos estudantes brasileiros entre 9 e 17 anos está conectada diariamente à internet, sendo as redes sociais um dos principais espaços de interação. É nesse ambiente que circulam discursos de ódio, desinformação racializada e práticas de violência digital, mas também possibilidades de resistência, afirmação identitária e produção de contranarrativas.

Diante dessa perspectiva, qual é o papel da escola? Limitar-se a reproduzir aquilo que a sociedade apresenta ou posicionar-se como espaço de formação crítica e transformação social? De acordo com Gomes (2020), uma educação comprometida com a equidade racial exige intencionalidade política e revisão de práticas curriculares. Não se trata apenas de inserir conteúdos sobre diversidade nos currículos escolares, mas de enfrentar as estruturas que produzem e reproduzem essas desigualdades.

É nesse ponto que a Educação Midiática, articulada à Educação em Direitos Humanos (EDH) e diversidades, apresenta-se como uma possibilidade concreta de mudança da perspectiva pedagógica. Buckingham (2003) afirma que formar para as mídias significa desenvolver a capacidade crítica de analisar discursos, identificar relações de poder e produzir mensagens de forma ética e responsável. Ao dialogarmos com a pedagogia crítica de Paulo Freire (1996), compreendemos a leitura das mídias como parte da leitura de mundo, aspecto fundamental para a formação de sujeitos conscientes e comprometidos com a transformação da realidade.

A questão que orienta este estudo relaciona-se à compreensão de como a educação midiática pode contribuir para o enfrentamento do racismo estrutural na educação básica e, assim, fortalecer práticas pedagógicas antirracistas no âmbito da EDH e diversidades. Esse questionamento está diretamente relacionado às discussões desenvolvidas no Curso de Aperfeiçoamento em Educação Midiática para a Promoção e Defesa dos Direitos Humanos e Diversidades, realizado pela Universidade Federal de Uberlândia, no período de 2025 a 2026, na modalidade

de Educação a Distância (EaD). Trata-se, portanto, de articular formação crítica, justiça racial e compromisso com a dignidade humana.

O objetivo geral deste trabalho é analisar como a educação midiática pode constituir-se como estratégia pedagógica de enfrentamento ao racismo estrutural na escola. Os objetivos específicos consistem em: (a) discutir o conceito de racismo estrutural e suas manifestações nas mídias; (b) compreender os impactos das representações midiáticas na construção identitária de estudantes; (c) articular fundamentos da educação midiática com a educação das relações étnico-raciais; e (d) apontar possibilidades de práticas pedagógicas antirracistas no cotidiano escolar.

Este trabalho torna-se relevante diante da urgência de fortalecer práticas docentes que ultrapassem a lógica da neutralidade e assumam o compromisso ético com a promoção dos direitos humanos. Em um contexto de intensificação de discursos de ódio e de intolerância racial, religiosa e de gênero, a escola é convocada a formar sujeitos capazes de reconhecer desigualdades, questionar narrativas hegemônicas e produzir novos sentidos de pertencimento e cidadania. Mais do que reproduzir conteúdos, trata-se de produzir consciência crítica.

O artigo organiza-se em quatro eixos: (1) o racismo estrutural e suas expressões midiáticas; (2) os fundamentos da educação midiática e sua articulação com a EDH; (3) as práticas pedagógicas antirracistas; e (4) as considerações finais. Enfrentar o racismo nas mídias e na escola não é tarefa individual, mas um compromisso compartilhado na construção de uma cultura de direitos, diversidade e justiça social.

2 Fundamentação teórica

Hoje, a presença das mídias digitais no cotidiano de crianças e adolescentes é intensa, transformando as formas de acesso à informação, de construção de identidades e de produção de sentidos sobre o mundo. Como já discutido na introdução, esses espaços midiáticos não são neutros: eles também refletem e, muitas vezes, reproduzem desigualdades históricas presentes na sociedade brasileira, entre elas o racismo estrutural. Torna-se, portanto, fundamental compreender como essas representações são construídas, circulam e impactam a formação social e cultural dos/as estudantes.

Esta revisão bibliográfica busca reunir contribuições teóricas que auxiliem na compreensão de três dimensões centrais para este debate: o racismo estrutural e suas manifestações nas mídias; os fundamentos da educação midiática articulados à EDH; e, por fim, as práticas pedagógicas antirracistas como possibilidades de transformação do cotidiano escolar.

2.1 O racismo estrutural e suas expressões midiáticas

Para entender como o racismo se manifesta nas mídias, é importante compreender, primeiramente, o conceito de racismo estrutural. De acordo com Almeida (2019), ao tratarmos do racismo, percebe-se que ele não se limita a atitudes individuais de preconceito ou discriminação, mas abrange um número muito maior de indivíduos, influenciando a sociedade como um todo. Quando observamos essas questões no Brasil, sabemos que essa realidade foi construída desde o período colonial, com a escravização da população negra, e continua muito presente nos dias de hoje, fato verificado ao observarmos as desigualdades sociais existentes no país.

Nesse sentido, o racismo estrutural manifesta-se de diferentes maneiras no cotidiano social, muitas vezes de forma naturalizada. Ele se expressa nas instituições, nas relações sociais e nas representações simbólicas que circulam na sociedade. Isso significa que as desigualdades raciais não aparecem apenas em situações explícitas de discriminação, mas também nas formas como determinados grupos são retratados, valorizados ou invisibilizados em diferentes espaços sociais, incluindo o ambiente escolar (Almeida, 2019; Gomes, 2020).

Ao observar o papel das mídias nesse contexto, percebe-se que elas exercem grande influência na produção de sentidos sobre o mundo. As mídias não apenas transmitem informações, mas também constroem narrativas e representações que contribuem para formar percepções sociais. Segundo Hall (2014), os meios de comunicação constituem importantes espaços de produção de significados, nos quais identidades são representadas, reforçadas ou, em alguns casos, contestadas.

Historicamente, muitas representações midiáticas no Brasil contribuíram para a manutenção de estereótipos raciais (Araújo, 2000; Gomes, 2020). Durante muito tempo, a população negra foi frequentemente retratada em papéis subalternos, caricatos ou estigmatizados, enquanto os espaços de protagonismo e prestígio social foram majoritariamente ocupados por pessoas brancas. Esse tipo de

representação influencia a forma como diferentes grupos são percebidos socialmente, contribuindo para a naturalização das desigualdades raciais (Hall, 2014; Sodré, 2015).

A partir das informações levantadas, percebe-se a importância de entender, de forma crítica, as representações midiáticas, sendo este um elemento fundamental no processo educativo. A escola, enquanto espaço de formação cidadã, pode incentivar a análise crítica das mensagens veiculadas nas mídias como um todo, possibilitando que os estudantes reflitam sobre temas como identidades, culturas e relações de poder, bem como sobre a forma como estas são representadas nas mídias. Nesse sentido, a Educação Midiática apresenta-se como uma estratégia relevante para promover o pensamento crítico, ampliar a participação social e fortalecer práticas pedagógicas comprometidas com a equidade e os direitos humanos. Ao desenvolver habilidades de interpretação, análise e questionamento das narrativas midiáticas, os estudantes tornam-se mais capazes de reconhecer e problematizar estereótipos e desigualdades presentes na sociedade (Buckingham, 2003; Kellner; Share, 2008).

2.2 Os fundamentos da educação midiática e sua articulação com a EDH

Ao falarmos dos fundamentos da educação midiática, podemos dizer que estes são bastante relevantes para a sociedade e estão embasados em um conjunto de habilidades e práticas que capacitam os indivíduos a acessar os espaços onde habitam, ou seja, seus territórios. No entanto, é importante considerar que esses espaços também devem possibilitar formas de participação consciente no ambiente midiático, com responsabilidade e em articulação com os direitos humanos. Nesse sentido, a educação midiática contribui para o desenvolvimento de competências que permitem aos sujeitos acessar, analisar, avaliar e produzir conteúdos midiáticos de forma crítica (Buckingham, 2003).

Nesse contexto, partimos de estudos e reflexões já realizados, juntamente com experiências existentes em diferentes contextos educacionais, como aquelas relacionadas à comunicação e à diversidade, sempre com ênfase nos direitos humanos. Esses princípios constituem uma das bases que devem prevalecer entre os alunos no contexto escolar. A partir disso, buscamos nos apoiar em novas legislações, como as Diretrizes Operacionais do Conselho Nacional de Educação (CNE), que tratam da educação digital e midiática.

De acordo com essas diretrizes, a cidadania digital deve ser considerada uma dimensão estruturante das competências e habilidades relacionadas à educação digital e midiática. Essa perspectiva associa elementos técnicos – como programação e construção de dispositivos – à compreensão crítica da interação entre os indivíduos e os meios digitais, considerando também seus limites e possibilidades, além de contribuir para o desenvolvimento da cidadania em ambientes digitais (Unesco, 2011).

Já na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), observa-se que a concepção pedagógica dominante nos currículos ainda tende a abordar as tecnologias digitais principalmente como recursos didáticos, colocando os/as estudantes mais como consumidores dessas tecnologias do que como sujeitos críticos de sua utilização (Brasil, 2018). Dessa forma, pode-se afirmar que os currículos escolares já vêm incorporando, em diversos estados da federação brasileira, o uso de tecnologias digitais como apoio ao desenvolvimento das competências e habilidades previstas na BNCC.

Entretanto, a maior parte desses currículos ainda enfatiza o ensino sobre recursos digitais sob uma perspectiva predominantemente instrumental. As tecnologias digitais são frequentemente apresentadas como ferramentas pedagógicas, por meio da utilização de ambientes virtuais, aplicativos e diferentes recursos tecnológicos para o desenvolvimento de atividades como produção artística, modelagens, músicas, danças e encenações (Brasil, 2018).

Na prática, observa-se que muitos desses currículos ainda não são plenamente contemplados ou efetivamente trabalhados nas escolas, o que indica a necessidade de ampliá-los e complementá-los, de modo a explorar a educação digital e midiática para além do aspecto instrumental. É fundamental incorporar competências críticas, criativas e éticas, sempre articuladas com os princípios da educação midiática e dos direitos humanos (Kellner; Share, 2007).

Embora algumas escolas já trabalhem esses temas, especialmente em propostas interdisciplinares, ainda existem grandes dificuldades relacionadas ao uso adequado das ferramentas digitais. Entre os principais desafios destacam-se a falta de formação específica para professores e as limitações estruturais, como a ausência de internet de qualidade e de acesso adequado a recursos tecnológicos, como laboratórios de informática nas escolas (Moran, 2007).

Nesse contexto, Buckingham (2003) destaca que a mídia vem desempenhando, há muito tempo, um papel central na economia, na política, na vida pública e nas artes. O autor também ressalta que nossas próprias relações pessoais com amigos e familiares passaram a ser influenciadas pelos meios digitais, de modo que grande parte das interações sociais ocorre de forma mediada. Dessa forma, se desejamos preparar as crianças para esse mundo, é necessário ensiná-las continuamente sobre a mídia.

Assim, ao refletirmos sobre o cenário atual, percebe-se que o mundo se encontra cada vez mais saturado por diferentes tipos de mídias, especialmente aquelas vinculadas à internet, que também podem contribuir para a disseminação de discursos de ódio e de *fake news*. Nesse contexto, torna-se ainda mais relevante promover uma educação midiática que contribua para a formação de sujeitos críticos e conscientes.

Se pretendemos preparar as crianças para um mundo mais humano e ético, é fundamental ensiná-las constantemente sobre o uso responsável das mídias contemporâneas. Quando se trata das mídias, há muitos aspectos que as crianças não aprenderão apenas pela experiência prática de uso. Entregar um equipamento tecnológico nas mãos de uma criança ou de um/uma jovem não garante, por si só, o desenvolvimento de uma compreensão crítica.

É necessário que os/as estudantes compreendam como as mídias funcionam, não apenas do ponto de vista tecnológico, mas também como formas de linguagem e produtoras de sentidos. Além disso, é importante que entendam as dimensões políticas, sociais e econômicas envolvidas na produção e circulação das mídias, desenvolvendo julgamentos críticos e sistemáticos sobre os conteúdos que utilizam e consomem (Kellner; Share, 2007). Essas são aprendizagens fundamentais que devem ser desenvolvidas no ambiente escolar.

Nesse sentido, torna-se necessário promover um encontro entre a cultura escolar — marcada pelos tipos de conhecimento tradicionalmente valorizados pela escola — e as culturas que as crianças vivenciam fora dela. Ao mesmo tempo, a educação escolar deve proporcionar experiências, conhecimentos e competências que dificilmente seriam desenvolvidos em espaços não escolares (Soares, 2011).

2.3 As práticas pedagógicas antirracistas

Com os novos tempos, a modernidade traz grandes transformações no modo de pensar e agir de crianças e adolescentes. O fácil acesso às mídias digitais, por meio de seus dispositivos, influencia diretamente a forma como constroem seus conhecimentos, pensamentos, palavras e ações. Nesse contexto, Buckingham (2003) destaca que a educação midiática desempenha papel fundamental na formação de sujeitos críticos, capazes de interpretar, analisar e produzir discursos midiáticos de maneira ética e responsável. Essa perspectiva pedagógica torna-se essencial para enfrentar as representações sociais e culturais que circulam nos meios de comunicação, muitas vezes sustentando estereótipos, desigualdades e discriminações, inclusive de natureza racial.

A desinformação contribui para a disseminação de práticas violentas, gerando consequências significativas nas relações étnico-raciais, como falas racistas e discursos de ódio, especialmente entre crianças e adolescentes inseridos nas redes sociais — ambientes que frequentemente favorecem a violência digital. Segundo dados do IBGE (2022), no Brasil, essas manifestações contribuem para a naturalização de estereótipos e reforçam a marginalização de grupos racializados. Por outro lado, o Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (2023) aponta que esse mesmo ambiente digital também pode favorecer possibilidades de resistência, afirmação identitária e produção de contranarrativas.

Diante desse cenário, torna-se fundamental que a escola desenvolva estratégias, debates e reflexões no âmbito social, formando sujeitos críticos e conscientes. Gomes (2020) argumenta que o compromisso com a educação para a equidade racial deve ir além da simples inclusão de temas de diversidade nos currículos escolares; trata-se de uma postura pedagógica permanente e estruturante. A educação crítica, articulada aos Direitos Humanos e à valorização da diversidade, contribui para minimizar os impactos negativos da modernidade midiática.

Buckingham (2003) ressalta ainda que essa estratégia de transformação pedagógica promove o desenvolvimento crítico necessário para a análise dos discursos e das relações de poder envolvidas na produção de mensagens. No cotidiano escolar, é necessário promover uma educação intencionalmente política, integrada à metodologia de ensino, capaz de fomentar ações que diminuam as desigualdades e promovam a justiça social. Trata-se de uma

ferramenta potente contra narrativas excludentes e um compromisso com a formação de uma sociedade mais justa e igualitária.

Entretanto, sabemos que muitas instituições ainda mantêm práticas tradicionais que, por vezes, reforçam preconceitos. Em alguns casos, a ausência de formação adequada em metodologias antirracistas dificulta a implementação efetiva de práticas inclusivas, sendo comum a justificativa da escassez de materiais. Contudo, a própria modernidade também traz oportunidades: há novos docentes comprometidos com a transformação social, que valorizam diferentes culturas, implementam conteúdos diversos e contribuem para a construção de uma sociedade antirracista.

Diante da realidade atual, sugerimos o fortalecimento de práticas pedagógicas antirracistas, com ampliação e diversificação do currículo escolar, enfatizando a inclusão e dando espaço às diferentes culturas. A formação continuada e a atualização constante dos docentes são essenciais para romper paradigmas e ampliar perspectivas, incorporando autores e referências de diferentes etnias e contextos sociais.

É igualmente necessário revisar materiais didáticos, eliminando conteúdos preconceituosos, ofensivos ou estereotipados. Manter uma postura crítica e reflexiva, promovendo debates sobre cultura, desigualdade social, relações étnico-raciais e análise de notícias, possibilita identificar discursos discriminatórios e combatê-los de forma consciente. Atividades de campo, aproximando a escola da comunidade e de diferentes realidades culturais, também fortalecem esse processo.

Tornar o ambiente escolar verdadeiramente inclusivo e respeitoso exige compromisso contínuo. As práticas pedagógicas antirracistas devem ser implementadas de forma diária, constante e intencional. O estudante precisa desenvolver o sentimento de pertencimento — sentir-se parte do ambiente escolar, e não apenas inserido nele. Esse é o ponto crucial para a construção de uma educação comprometida com a equidade e com a justiça social.

3 Metodologia

O presente artigo tem como base a pesquisa qualitativa e a revisão bibliográfica. Essa abordagem é pertinente, uma vez que o objetivo da pesquisa é realizar uma

análise a partir de produções acadêmicas sobre os temas educação midiática, racismo estrutural e práticas pedagógicas antirracistas no campo da EDH.

Essa modalidade de pesquisa permite examinar e relacionar diferentes produções acadêmicas, promovendo uma articulação entre os temas abordados. Foram consultados livros, teses, artigos científicos e documentos normativos nas bases SciELO, Google Acadêmico e Portal de Periódicos da Capes.

A pesquisa bibliográfica foi realizada pelos autores, buscando compreender as bases teóricas que sustentam o debate sobre o tema, especialmente no que se refere à compreensão da mídia como instância formadora do imaginário social e produtora de representações raciais. Foram priorizadas produções em língua portuguesa, considerando a realidade brasileira na discussão, sem deixar de recorrer a trabalhos internacionais traduzidos para a língua portuguesa.

3.1 Procedimentos de análise

A avaliação do material selecionado foi conduzida com base na análise de conteúdo da temática proposta por Bardin (2011), estruturada em três etapas articuladas. O procedimento adotado está sistematizado no Quadro 1.

Quadro 1 – Etapas do procedimento de análise de conteúdo

Etapa	Objetivo	Procedimentos realizados
Pré-análise	Organização e sistematização	Leitura das obras selecionadas; organização do material por eixos temáticos; definição preliminar de categorias relacionadas à Educação Midiática, racismo estrutural e educação antirracista.
Exploração do material	Identificação dos temas	Leitura aprofundada dos textos; identificação de conceitos recorrentes; agrupamento de ideias convergentes; refinamento das categorias temáticas.
Tratamento dos resultados e interpretação	Articulação crítica dos achados com o referencial teórico	Interpretação das categorias estabelecimento de relações entre mídia, representações sociais e práticas pedagógicas; sistematização dos eixos argumentativos do estudo.

Fonte: Elaboração dos autores, com base em Bardin (2011).

A partir dessas categorias, estabelecidas como parâmetro de estudo, foi possível examinar como a literatura tem abordado a mídia como espaço de produção de sentidos, disputa simbólica e reprodução de desigualdades, bem como seu potencial formativo na construção de uma consciência crítica.

3.2 Articulação com os conteúdos do curso sobre educação midiática, direitos humanos e diversidades

Os conteúdos trabalhados, especialmente aqueles relacionados à análise crítica da informação, à identificação de desinformação, à leitura de imagens e discursos midiáticos e à promoção de uma cultura de direitos, subsidiaram a análise desenvolvida neste estudo. A revisão não se limitou a um levantamento descritivo de obras, mas buscou estabelecer um diálogo crítico entre os referenciais estudados no curso e a produção acadêmica existente, evidenciando convergências teóricas e possibilidades de aplicação pedagógica.

Desse modo, o percurso metodológico adotado assegura rigor na seleção e análise das fontes, clareza na organização das categorias e coerência com o objetivo do artigo, possibilitando que outros/as pesquisadores/as repliquem os critérios utilizados ou ampliem a investigação em diferentes contextos educacionais.

4 Resultados e Discussão

O trabalho se estruturou na análise do material bibliográfico, o qual permitiu identificar convergências entre os autores que discutem racismo estrutural, educação midiática e educação para os direitos humanos. Percebeu-se que os estudos indicam que as mídias constituem um espaço relevante de produção de sentidos e de construção de representações sociais, assumindo tanto o papel de reprodução de estereótipos e desigualdades quanto o de favorecer processos de contestação e transformação social.

É nesse contexto que autores como Almeida (2019) e Gomes (2020) destacam que o racismo estrutural não se manifesta de forma isolada, mas também nas instituições e nas relações sociais. Hall (2014) afirma que os meios de comunicação são espaços centrais na produção de significados culturais, influenciando a forma como diferentes grupos são percebidos socialmente.

No que se refere à educação midiática, destaca-se o papel que a escola exerce na mediação crítica dessas representações. Buckingham (2003) argumenta que a educação midiática não deve restringir-se apenas ao uso das tecnologias, mas também desenvolver a capacidade de analisar, interpretar e produzir conteúdos midiáticos.

Identificou-se também uma articulação entre educação midiática e EDH, principalmente no que se refere ao enfrentamento das desigualdades raciais no ambiente escolar. A educação midiática deve formar sujeitos críticos, capazes de reconhecer e problematizar práticas discriminatórias, promovendo a justiça social e o respeito à diversidade.

A partir dessas discussões, observa-se que a escola pode assumir um papel estratégico no enfrentamento do racismo estrutural ao incorporar práticas pedagógicas que estimulem a leitura crítica das mídias e a valorização da diversidade cultural. Nesse sentido, as práticas pedagógicas antirracistas não se limitam à inclusão de conteúdos sobre diversidade, mas envolvem também a revisão de materiais didáticos e das formas de representação presentes no cotidiano escolar.

Considerando esses elementos, a literatura aponta algumas possibilidades de atuação pedagógica na educação básica. Uma delas refere-se à incorporação da análise crítica das mídias como prática transversal no currículo escolar. A análise de notícias, vídeos, memes, propagandas e conteúdos de redes sociais pode favorecer o desenvolvimento do pensamento crítico dos/as estudantes, estimulando questionamentos sobre quem produz as mensagens e quais vozes são representadas ou silenciadas nas narrativas midiáticas (Hall, 2014).

Outra forma de trabalhar o tema consiste em incentivar a produção de conteúdos midiáticos pelos/as próprios/as estudantes, como *podcasts*, vídeos ou jornais escolares. Essas atividades podem contribuir para o desenvolvimento do protagonismo estudantil.

A formação continuada de professores/as também se apresenta como elemento importante para a implementação dessas práticas, considerando que muitos docentes ainda enfrentam dificuldades para trabalhar com educação midiática e com a temática das relações étnico-raciais no cotidiano escolar.

Dessa forma, os resultados da revisão bibliográfica indicam que a articulação entre educação midiática, EDH e práticas pedagógicas antirracistas constitui uma estratégia relevante para o enfrentamento do racismo estrutural na educação básica, contribuindo para a formação de estudantes mais críticos e conscientes.

5 Considerações finais

Diante dos referenciais analisados e das discussões realizadas, percebe-se que as mídias ocupam um papel cada vez mais significativo na formação de crianças e adolescentes, influenciando percepções, valores e formas de compreender o mundo. Dessa forma, é importante que a escola promova espaços de leitura crítica dessas narrativas, especialmente quando reproduzem estereótipos e desigualdades relacionadas ao racismo estrutural.

A educação midiática, articulada à EDH e às práticas pedagógicas antirracistas, apresenta-se como uma possibilidade importante para fortalecer a formação crítica dos/as estudantes. No entanto, sua implementação no cotidiano escolar ainda representa um desafio, seja pela necessidade de formação docente, seja pelas próprias transformações que as tecnologias e as mídias impõem ao campo educacional.

Dessa forma, mais do que utilizar mídias em sala de aula, trata-se de construir práticas educativas que estimulem o diálogo, a reflexão e o respeito à diversidade. Nesse processo, a escola pode contribuir para a formação de sujeitos mais conscientes, capazes de questionar desigualdades e participar da construção de uma sociedade mais justa.

Referências

ALMEIDA, S. L. de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Pólen, 2019.

ARAÚJO, J. Z. **A negação do Brasil**: o negro na telenovela brasileira. São Paulo: Senac, 2000.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC, 2018. Disponivel em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em: 23 fev. 2026.

BUCKINGHAM, D. **Media education**: literacy, learning and contemporary culture. Cambridge: Polity Press, 2003.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GOMES, N. L. A força educativa e emancipatória do Movimento Negro em tempos de fragilidade democrática. **Teias**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 62, 2020. DOI: 10.12957/teias.2020.49715. Disponível em: https://www.epublicacoes.uerj.br/revistateias/article/download/49715/35073/186616. Acesso em: 22.fev.2026

HALL, S. **Da diáspora**: identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: UFMG, 2014.

IBGE. **Desigualdades sociais por cor ou raça no Brasil**. Rio de Janeiro: IBGE, 2022. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=2101972. Acesso em: 22 fev. 2026.

KELLNER, D; SHARE, J. Educação para a leitura crítica da mídia, democracia radical e a reconstrução da educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 104, p. 687-715, out./dez. 2008. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/hcZr4mDdbgTfSy3NWt8RptQ/. Acesso em: 8 mar. 2026.

MORAN, J. M. **A educação que desejamos**: novos desafios e como chegar lá. Campinas: Papirus, 2007.

SOARES, I. de O. **Educomunicação**: o conceito, o profissional, a aplicação. São Paulo: Paulinas, 2011.

SODRÉ, M. **Claros e escuros**: identidade, povo e mídia no Brasil. Petrópolis: Vozes,

2015.

UNESCO. Media and information literacy curriculum for teachers. Paris: UNESCO, 2011. (Versão em português). Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000220418. Acesso em: 20 fev. 2026.

Educação emancipatória: desafios para romper com estruturas patriarcais e machistas

Luciane Silva dos Santos[1]

Resumo

O presente artigo aborda a relação entre educação, patriarcado e equidade de gênero no contexto escolar brasileiro, refletindo sobre os desafios e as possibilidades de construção de uma educação emancipatória comprometida com os direitos humanos. Parte-se da compreensão de que a escola, historicamente influenciada por estruturas patriarcais, ainda reproduz estereótipos de gênero e desigualdades que limitam a participação plena de meninas e mulheres em diferentes espaços sociais. A pesquisa caracteriza-se como bibliográfica e documental, de abordagem qualitativa, fundamentada em autores/as que discutem gênero, educação e emancipação, além de documentos legais e relatórios institucionais. A análise evidencia que a promoção da equidade de gênero na educação requer ações articuladas envolvendo políticas públicas, formação docente, currículos inclusivos e participação da comunidade escolar. Conclui-se que a escola possui papel estratégico na desconstrução de práticas discriminatórias e na formação de sujeitos críticos, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e igualitária.

Palavras-chave: Educação. Equidade de gênero. Patriarcado. Direitos Humanos. Educação emancipatória.

Abstract

This article discusses the relationship between education, patriarchy, and gender equity within the Brazilian educational context, reflecting on the challenges and possibilities of building an emancipatory education committed to human rights. It is based on the understanding that schools, historically influenced by patriarchal structures, still reproduce gender stereotypes and inequalities that limit the full participation of girls and women in different social spheres. The study is characterized as a qualitative bibliographic and documentary research, grounded in authors who discuss gender, education, and emancipation, as well as legal documents and institutional reports. The analysis shows that promoting gender

[1] Mestra em Estudos Africanos, Povos Indígenas e Culturas Negras pela Universidade do Estado da Bahia, Brasil; diretora do Centro de Referência de Atendimento à Mulher em Situação de Violência, Secretaria Municipal de Promoção Social de Valença, Bahia, Brasil; presidente do Conselho Municipal de Assistência Social nesse município. E-mail: lucilacaxias@gmail.com.

equity in education requires coordinated actions involving public policies, teacher education, inclusive curricula, and the participation of the school community. It concludes that schools play a strategic role in deconstructing discriminatory practices and in fostering critical subjects, contributing to the construction of a more just, democratic, and egalitarian society.

Keywords: Education. Gender Equity. Patriarchy. Human Rights. Emancipatory Education.

1 Introdução

A trajetória educacional brasileira tem sido historicamente marcada por profundas influências de estruturas patriarcais, que determinam papéis de gênero desde a infância e contribuem para a reprodução de desigualdades sociais e culturais (Scott, 1995).

Desde os primeiros anos de escolarização, meninas e meninos são socializados de maneira distinta, refletindo normas de comportamento, expectativas e oportunidades baseadas em estereótipos de gênero. Essa realidade evidencia que, embora a legislação educacional e as políticas públicas tenham avançado na promoção da igualdade, a escola ainda é um espaço em que se reproduzem valores machistas e práticas discriminatórias (Silva, 2021, p. 45).

O sistema educacional brasileiro, historicamente estruturado para privilegiar relações hierárquicas e patriarcais, nem sempre consegue refletir os princípios de equidade e justiça social. Mesmo diante de avanços legais, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996) e programas de inclusão, observa-se que conteúdos curriculares, metodologias de ensino e dinâmicas escolares frequentemente reforçam papéis tradicionais de gênero, invisibilizando conquistas de mulheres e minorias e naturalizando a desigualdade (Unesco, 2020, p. 23).

Nesse contexto, torna-se imperativo que a educação ultrapasse a função meramente transmissiva e assuma um caráter emancipatório, capaz de formar sujeitos críticos, conscientes de seus direitos e comprometidos com a transformação social (Freire, 1970). A proposta deste artigo é refletir sobre os desafios e as possibilidades de uma educação que rompa com paradigmas patriarcais e machistas, considerando a escola não apenas como um espaço de aprendizagem acadêmica, mas também como um ambiente de socialização e construção de valores democráticos e igualitários.

Ao abordar a educação a partir de uma perspectiva crítica de gênero, pretende-se evidenciar como políticas públicas, práticas pedagógicas e ações afirmativas podem contribuir para a construção de uma cultura escolar inclusiva e transformadora, capaz de desafiar estereótipos historicamente arraigados e promover a emancipação de todas e todos no espaço escolar. Esse debate torna-se ainda mais urgente em um país marcado por desigualdades estruturais, em que a educação é um dos principais instrumentos de redução de injustiças sociais e de promoção dos direitos humanos (Scott, 1995).

Por fim, apresenta-se uma reflexão crítica sobre a necessidade de uma educação emancipatória que rompa com os paradigmas patriarcais e machistas historicamente presentes no Brasil. Analisa-se como a escola, enquanto espaço de socialização e produção de conhecimento, pode reproduzir desigualdades de gênero e legitimar estereótipos discriminatórios. O texto aborda estratégias pedagógicas, políticas públicas e ações afirmativas que visam à promoção de uma cultura escolar igualitária, inclusiva e comprometida com os direitos humanos das mulheres. A proposta central é demonstrar que a transformação educativa constitui condição essencial para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa.

1.1 Educação e patriarcado: fundamentos históricos

O patriarcado, enquanto sistema social que privilegia a autoridade masculina e subordina as mulheres, possui raízes profundas na história brasileira, desde o período colonial até os dias atuais (Scott, 1995). Durante o Brasil Império e a Primeira República, a educação formal foi estruturada para consolidar valores patriarcais, com currículos e práticas pedagógicas que reforçavam a ideia de que o espaço feminino era o lar e o masculino, o espaço público. Essa estrutura educacional não apenas refletia, mas também perpetuava a divisão sexual do trabalho e a subordinação das mulheres, limitando suas possibilidades de participação plena na sociedade.

Mesmo após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em 1996, que estabeleceu princípios de igualdade e inclusão, a escola brasileira continuou a ser um espaço em que se reproduzem estereótipos de gênero. A divisão rígida de áreas do conhecimento por gênero, como a associação das ciências exatas aos meninos e das ciências humanas às meninas, constitui um exemplo dessa reprodução. Além disso, a ausência de conteúdos que promovam

a igualdade de gênero nos currículos escolares contribui para a manutenção de desigualdades estruturais (Unesco, 2020).

A resistência a essa estrutura patriarcal tem se manifestado por meio de movimentos sociais, políticas públicas e ações afirmativas que buscam transformar a educação em um espaço de emancipação e igualdade. No entanto, a efetivação dessas transformações enfrenta desafios significativos, como a resistência cultural e institucional, a insuficiência de formação docente voltada à temática e a escassez de materiais pedagógicos que abordem as questões de gênero de forma crítica e reflexiva.

1.2 Políticas públicas e ações pedagógicas transformadoras

A implementação de políticas públicas e ações pedagógicas específicas é essencial para romper com o patriarcado e promover a equidade de gênero na escola (Unesco, 2020). Entre as estratégias mais efetivas, destacam-se:

a) Formação inicial e continuada de professores/as: capacitação para identificar e combater estereótipos de gênero, promovendo práticas pedagógicas inclusivas e críticas (Freire, 1970);
b) Currículo inclusivo: inserção de conteúdos que abordem direitos humanos, diversidade e igualdade de gênero, garantindo visibilidade às trajetórias históricas e contemporâneas das mulheres;
c) Programas de prevenção à violência de gênero: campanhas educativas, acolhimento às vítimas e protocolos de intervenção que assegurem proteção e orientação aos/às estudantes (Unesco, 2020);
d) Participação ativa da comunidade escolar: engajamento das famílias, dos conselhos escolares e da sociedade civil na promoção de uma cultura de respeito, equidade e responsabilidade coletiva (Scott, 1995);
e) Ações afirmativas: incentivo à presença de meninas e mulheres em áreas historicamente masculinizadas, como STEM (Ciência, Tecnologia, Engenharia e Matemática), ampliando oportunidades e rompendo estereótipos.

Essas medidas contribuem para a construção de um ambiente educativo seguro, inclusivo e crítico, no qual todas e todos possam se desenvolver plenamente, promovendo a equidade de gênero como princípio estruturante da prática pedagógica.

2 Metodologia

Este artigo foi desenvolvido a partir de uma abordagem qualitativa e teórico-reflexiva, com o objetivo de analisar criticamente os desafios e as possibilidades de uma educação que rompa com paradigmas patriarcais e machistas. A pesquisa não envolveu coleta empírica direta, sendo construída por meio da análise de literatura especializada, documentos legais e políticas públicas voltadas para a igualdade de gênero na educação.

Trata-se de uma pesquisa bibliográfica e documental, de caráter exploratório e interpretativo, que permite compreender como a educação brasileira historicamente reproduz estruturas patriarcais e quais estratégias podem ser adotadas para promover a equidade de gênero. Essa abordagem é adequada para estudos que buscam refletir sobre práticas sociais e políticas públicas, considerando os contextos histórico, social e cultural (Gil, 2019).

A coleta de dados ocorreu por meio da seleção criteriosa de artigos científicos, livros, relatórios de organizações internacionais e documentos legais, com recorte temporal que abrange desde a consolidação da educação formal no Brasil até as políticas educacionais contemporâneas. Foram priorizadas obras e relatórios que abordam educação, gênero, direitos humanos e práticas pedagógicas transformadoras (Scott, 1995; Unesco, 2020).

A análise foi realizada por meio de leitura crítica e síntese interpretativa, buscando identificar padrões, contradições e lacunas na forma como a escola, os currículos e as políticas educacionais reproduzem ou desafiam estereótipos de gênero. Os dados foram organizados em categorias temáticas, tais como: (i) fundamentos históricos do patriarcado na educação; (ii) manifestações do machismo e dos estereótipos de gênero no ambiente escolar; e (iii) políticas públicas e práticas pedagógicas emancipatórias.

O estudo concentra-se no contexto brasileiro, considerando tanto as estruturas históricas quanto as políticas contemporâneas de promoção da igualdade de gênero na educação. O recorte foi definido para possibilitar uma análise aprofundada das práticas e dos mecanismos que reforçam ou desafiam o patriarcado no espaço escolar, com foco na educação básica e no ensino médio.

3 Fundamentação teórica

A análise apoiou-se em teorias críticas de gênero, estudos históricos e sociológicos sobre o patriarcado e autores/as consagrados/as, como Scott (1995) e Freire (1970). Também foram utilizados documentos legais e relatórios de organismos internacionais, como a Unesco (2020), garantindo que a análise se fundamentasse em evidências consistentes e atuais sobre educação e equidade de gênero.

3.1 A escola como espaço de emancipação

Romper com paradigmas patriarcais exige que a escola não seja apenas um espaço de transmissão de conteúdos, mas também de formação de sujeitos críticos e conscientes de seus direitos (Freire, 2019). A educação emancipatória envolve: reflexão sobre a construção social de gênero; diálogo e participação ativa dos/as estudantes; incentivo à empatia, à solidariedade e à justiça social; desenvolvimento de competências socioemocionais para a vida em sociedade (Scott, 1995).

A adoção de práticas pedagógicas emancipatórias contribui para a redução das desigualdades e fortalece a cidadania, promovendo uma sociedade mais justa e democrática.

4 Análise e Discussão

A análise realizada revela que a educação brasileira, mesmo após avanços legislativos e a implementação de políticas públicas, continua a reproduzir estruturas patriarcais que delimitam papéis de gênero e restringem a participação plena de meninas e mulheres na sociedade (Scott, 1995). Observa-se que currículos escolares e práticas pedagógicas frequentemente reforçam estereótipos, invisibilizando figuras femininas em áreas como ciência, matemática e liderança.

O machismo institucionalizado manifesta-se de forma simbólica e estrutural, por meio de expectativas diferenciadas de comportamento, desempenho acadêmico e escolha de carreiras, impactando negativamente a autoestima e a motivação das estudantes. Além disso, a violência simbólica e sexual presente nas escolas, ainda observada em diversos contextos, evidencia a necessidade urgente de políticas de prevenção e protocolos de acolhimento (Unesco, 2020).

Ao analisar experiências e programas educativos voltados à igualdade de gênero, identifica-se que a formação docente continuada é um elemento crucial para a transformação da cultura escolar (Freire, 1970). Professores/as capacitados/as para identificar e combater estereótipos de gênero são capazes de criar práticas pedagógicas mais inclusivas, promovendo a reflexão crítica entre os/as estudantes e fortalecendo a construção de uma cultura de respeito e equidade.

Outra evidência relevante refere-se à importância da participação da comunidade escolar, incluindo famílias e sociedade civil, na promoção de ambientes educativos mais igualitários (Scott, 1995). A implementação de currículos inclusivos, ações afirmativas e programas de prevenção à violência de gênero tem se mostrado eficaz em diversos contextos, contribuindo para a redução das desigualdades e para o fortalecimento da cidadania de meninas e meninos.

Os resultados desta análise indicam que a ruptura com paradigmas patriarcais e machistas exige uma ação articulada entre políticas públicas, práticas pedagógicas, formação docente e engajamento comunitário. A escola, enquanto espaço de socialização e aprendizagem, desempenha papel central na desconstrução de estereótipos e na promoção de uma educação emancipatória e transformadora.

Em síntese, a discussão evidencia que a equidade de gênero na educação não constitui apenas um ideal teórico, mas uma necessidade prática e ética, com impactos diretos na construção de sociedades mais justas, democráticas e inclusivas.

5 Considerações finais

A transformação da educação brasileira passa, necessariamente, pelo enfrentamento das estruturas patriarcais e das práticas machistas que ainda permeiam o cotidiano escolar (Freire, 2019). Para que esse processo seja efetivo, torna-se imprescindível investir de forma contínua em políticas públicas integradas, na formação inicial e continuada dos/as profissionais da educação e na construção de currículos que valorizem a igualdade de gênero, os direitos humanos e a diversidade em todas as suas dimensões (Unesco, 2020).

A escola, enquanto espaço privilegiado de socialização, produção de conhecimento e disputas simbólicas, ocupa papel central na desconstrução de estereótipos e na promoção de uma cultura escolar comprometida com o respeito,

a equidade e a justiça social (Scott, 1995). Assumir a ruptura com paradigmas patriarcais não se limita a um desafio pedagógico; trata-se de um compromisso ético, político e social com o futuro das novas gerações e com a construção de uma sociedade verdadeiramente democrática.

Assim, promover uma educação emancipatória requer reconhecer que a igualdade de gênero é condição indispensável para a efetivação dos direitos humanos e para o fortalecimento das bases de uma cidadania crítica, inclusiva e transformadora. Somente por meio de práticas educativas comprometidas com essa agenda será possível avançar na consolidação de uma escola que acolha, respeite e emancipe todas e todos.

Referências

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 10 mar. 2026.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 60. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

SCOTT, J. W. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-99, 1995.
Disponível em:
https://www.seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/viewFile/71721/40667.
Acesso em: 25 nov. 2025.

UNESCO. **Relatório de monitoramento global da educação**: resumo 2020: inclusão e educação: todos, sem exceção. 2020. Paris: UNESCO, 2020
Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373721_por.
Acesso em: 25 nov. 2025.

Educação brasileira na mídia (2020–2026): uma análise da representação feita pela mídia

Luís Henrique Ramos de Castro[1]

Resumo

O presente estudo analisa a cobertura midiática sobre a educação brasileira no período de 2020 a 2026, buscando identificar os principais temas que ganharam visibilidade nos meios de comunicação e compreender como as narrativas midiáticas contribuíram para a construção do debate público sobre as políticas educacionais e os desafios do sistema de ensino. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de caráter bibliográfico e documental, fundamentada na análise de documentos institucionais, indicadores educacionais e conteúdos jornalísticos relacionados ao período investigado. A análise evidenciou que temas como a pandemia de COVID-19, o ensino remoto, a recomposição das aprendizagens, o Novo Ensino Médio, a inteligência artificial na educação, a conectividade escolar e a ampliação da educação em tempo integral ocuparam posição de destaque na cobertura midiática. Os resultados indicam que, embora a mídia tenha ampliado a visibilidade da educação na agenda pública, as narrativas jornalísticas concentraram-se, predominantemente, em indicadores de desempenho, reformas educacionais e situações de crise, dedicando menor atenção às experiências cotidianas das escolas e às condições de trabalho dos profissionais da educação. Conclui-se que a educação midiática constitui importante ferramenta para o desenvolvimento do pensamento crítico, favorecendo a compreensão das relações entre mídia, políticas educacionais e direitos humanos, bem como a formação de sujeitos capazes de interpretar criticamente as informações e participar de forma consciente do debate público.

Palavras-chave: Educação midiática. Políticas educacionais. Mídia. Educação brasileira. Direitos humanos.

Abstract

This study analyzes media coverage of Brazilian education between 2020 and 2026, seeking to identify the main educational issues that gained visibility in the media and to understand how media narratives contributed to shaping public

[1] Especialista em História e Cultura Afro-brasileira pela Faculdade Iguaçu, Minas Gerais, Brasil; educador e monitor sociocultural. E-mail: henrique.six1@gmail.com.

debate on educational policies and the challenges faced by the education system. This is a qualitative study based on bibliographic and documentary research, supported by the analysis of institutional documents, educational indicators, and journalistic content related to the investigated period. The analysis showed that topics such as the COVID-19 pandemic, emergency remote education, learning recovery, the New Secondary Education reform, artificial intelligence in education, school connectivity, and the expansion of full-time education received considerable media attention. The findings indicate that, although the media increased the visibility of education on the public agenda, journalistic narratives focused predominantly on performance indicators, educational reforms, and crisis situations, giving less attention to the daily experiences of schools and the working conditions of education professionals. The study concludes that media education is an important tool for fostering critical thinking, promoting a deeper understanding of the relationship between media, educational policies, and human rights, and contributing to the development of individuals capable of critically interpreting information and participating consciously in public debate.

Keywords: Media education. Educational policies. Media. Brazilian education. Human rights.

1 Introdução

A educação brasileira constitui um campo historicamente atravessado por processos contínuos de reforma, adaptação e reconstrução institucional. Ao longo das últimas décadas, transformações políticas, econômicas e sociais influenciaram diretamente a formulação das políticas educacionais, bem como as práticas pedagógicas e as metodologias de ensino. Esse movimento permanente de reorganização revela um sistema educacional complexo, marcado por avanços importantes, mas também por desigualdades estruturais que impactam o acesso, a permanência e a qualidade da educação oferecida à população.

Entre os anos de 2020 e 2026, esse cenário de mudanças ganhou intensidade inédita, sobretudo em razão da crise sanitária provocada pela pandemia de COVID-19. O fechamento das escolas em escala global exigiu respostas rápidas por parte dos sistemas educacionais, colocando em evidência tanto as potencialidades quanto as fragilidades das políticas públicas educacionais. No contexto brasileiro, os efeitos foram particularmente significativos: milhões de estudantes tiveram suas rotinas escolares interrompidas ou profundamente alteradas, enquanto redes de

ensino, professores/as e gestores/as precisaram implementar, de forma emergencial, estratégias de ensino remoto ou híbrido.

Entretanto, a adoção dessas estratégias ocorreu em um cenário marcado por profundas desigualdades sociais e tecnológicas. A falta de acesso à internet de qualidade, a escassez de equipamentos adequados e as diferenças nas condições de infraestrutura entre as redes de ensino evidenciaram desafios históricos da educação brasileira. Estudos do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) indicam que, durante o período mais crítico da pandemia, milhões de estudantes enfrentaram dificuldades para acompanhar as atividades escolares remotas, revelando o impacto direto das desigualdades digitais no direito à educação (INEP, 2022).

Paralelamente à crise sanitária, outras pautas educacionais passaram a ocupar espaço central no debate público nacional. Entre elas, destacam-se a aprovação e a consolidação do Novo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (Fundeb), as discussões em torno da implementação do Novo Ensino Médio, os debates sobre alfabetização na idade certa e as iniciativas voltadas à ampliação da conectividade nas escolas públicas. Esses temas, além de mobilizarem gestores/as e especialistas em educação, passaram a receber ampla cobertura da imprensa e a integrar a agenda pública de discussão sobre o futuro da educação no país.

Nesse contexto, a mídia assume papel estratégico na mediação entre políticas educacionais, dados oficiais e a percepção social sobre a educação. Ao selecionar acontecimentos, interpretar informações e divulgar indicadores educacionais, os meios de comunicação contribuem para a construção de narrativas que influenciam a opinião pública e, em muitos casos, a própria formulação das políticas educacionais. Como destaca Castro (2014), a forma como os temas são apresentados pelos veículos de comunicação pode não somente ampliar o debate público, mas também simplificar ou distorcer questões complexas.

A análise dessa relação entre mídia, educação e sociedade torna-se ainda mais relevante quando se considera o papel da educação midiática no desenvolvimento da capacidade crítica dos sujeitos para compreender, interpretar e avaliar as informações veiculadas pelos meios de comunicação, permitindo que estudantes e educadores/as se tornem participantes ativos/as na construção do conhecimento e no debate público.

Partindo dessas reflexões e considerando os conteúdos discutidos no Curso de Aperfeiçoamento em Educação Midiática para a Promoção e Defesa dos Direitos Humanos e Diversidades, este estudo orienta-se pela seguinte questão norteadora: quais foram os principais temas relacionados à educação brasileira abordados pela mídia entre os anos de 2020 e 2026?

A investigação desse problema busca compreender de que maneira os debates educacionais foram apresentados ao público e quais narrativas ganharam maior visibilidade no período analisado. Mais do que identificar temas recorrentes, interessa observar como determinadas pautas educacionais foram enquadradas pelos meios de comunicação e quais implicações essas representações podem ter na construção da percepção social sobre a educação.

Diante disso, o objetivo geral deste artigo consiste em analisar a cobertura midiática e os debates públicos relacionados à educação brasileira no período entre 2020 e 2026, identificando avanços, desafios e tendências estruturais presentes nas discussões divulgadas pela mídia. Busca-se, ainda, refletir sobre como essas narrativas contribuem para a formação da opinião pública acerca do cenário educacional brasileiro e quais impactos podem produzir na compreensão social sobre os desafios e as possibilidades da educação no país.

A relevância deste estudo reside na contribuição que ele pode oferecer tanto para o campo acadêmico quanto para a prática pedagógica. Ao analisar criticamente a relação entre mídia e educação, torna-se possível ampliar a compreensão sobre o papel da informação na construção do debate educacional e fortalecer práticas de educação midiática no ambiente escolar. Dessa forma, a pesquisa também dialoga com a promoção de uma cultura de direitos no espaço educativo, ao incentivar o desenvolvimento de competências críticas que permitam aos sujeitos interpretar informações, reconhecer desigualdades e participar de forma mais consciente das discussões sobre políticas educacionais e direitos sociais.

2 Fundamentação teórica

A mídia constitui uma das principais formas de disseminação de informações. Sendo assim, é fundamental considerar o papel exercido pelos meios de comunicação na construção do debate público sobre políticas educacionais. A mídia não atua apenas como um instrumento de transmissão de informações, mas como um espaço de produção simbólica capaz de influenciar a forma como determinados problemas sociais são percebidos e discutidos pela sociedade.

Nesse sentido, a cobertura midiática contribui para a definição das prioridades do debate público, destacando determinados temas e interpretações sobre a realidade educacional.

No campo da comunicação, uma das teorias mais relevantes para compreender esse processo é a teoria do *agenda-setting*, desenvolvida por Maxwell McCombs e Donald Shaw na década de 1970. Essa perspectiva sustenta que os meios de comunicação não determinam necessariamente o que as pessoas pensam, mas influenciam, de maneira significativa, os temas sobre os quais a sociedade passa a refletir e debater. Assim, ao selecionar acontecimentos, divulgar indicadores educacionais ou enfatizar determinadas interpretações sobre o sistema de ensino, a mídia contribui para a formação da agenda pública e política (Castro, 2014).

No contexto educacional, essa dinâmica possui implicações importantes. Reportagens, pesquisas divulgadas e debates promovidos pela imprensa podem ampliar a visibilidade de problemas como desigualdade educacional, déficits de aprendizagem ou financiamento da educação. Contudo, quando apresentados de forma fragmentada ou simplificada, esses temas podem perder parte de sua complexidade estrutural. Dessa forma, a mídia passa a exercer influência tanto na formação da opinião pública quanto na pressão social sobre gestores/as e formuladores/as de políticas educacionais.

Essa relação entre mídia e construção de sentidos sociais é analisada por Thompson (1998), que destaca o papel dos meios de comunicação na produção e circulação de formas simbólicas que estruturam relações de poder nas sociedades contemporâneas. Para o autor, a mídia moderna constitui um espaço privilegiado de construção de significados sociais, pois é por meio dela que narrativas sobre acontecimentos, instituições e sujeitos são amplamente difundidas.

No campo educacional, isso significa que a forma como dados estatísticos, especialistas ou experiências pedagógicas são apresentados pode reforçar determinadas interpretações sobre a escola, ora enfatizando discursos de crise, ora destacando iniciativas de inovação educacional.

Outro aspecto relevante refere-se ao processo de mediatização da sociedade, intensificado com a expansão das tecnologias digitais. De acordo com Castells (2013), as sociedades contemporâneas organizam-se cada vez mais em redes digitais de comunicação, nas quais a produção e a circulação de informações ocorrem de maneira descentralizada e acelerada. No campo educacional, essa

transformação amplia os espaços de debate público, permitindo que professores/as, pesquisadores/as, estudantes e movimentos sociais participem mais ativamente da discussão sobre políticas educacionais.

Kenski (2012) destaca que as tecnologias digitais introduzem novas formas de participação e construção coletiva do conhecimento, possibilitando que diferentes sujeitos se tornem produtores de informação, e não apenas consumidores de conteúdos midiáticos. Entretanto, essa ampliação da circulação de informações também apresenta desafios importantes. A rapidez com que os conteúdos circulam nas redes pode favorecer a simplificação de debates complexos e a disseminação de narrativas superficiais ou polarizadas.

Pesquisadores/as da área educacional, como Libâneo (2013), ressaltam que a compreensão dos problemas educacionais exige análise crítica das condições históricas, sociais e pedagógicas que estruturam o sistema de ensino. Da mesma forma, Saviani (2008) argumenta que a educação deve ser compreendida como um fenômeno histórico e social complexo, cuja análise não pode ser reduzida apenas a indicadores técnicos ou resultados estatísticos.

Diante desse cenário, a relação entre mídia, tecnologias digitais e educação apresenta caráter ambivalente. Ao mesmo tempo em que amplia o acesso à informação e democratiza o debate público, também pode simplificar questões estruturais da educação. Nesse contexto, a educação midiática assume papel fundamental na formação de sujeitos capazes de interpretar criticamente as informações que circulam na sociedade contemporânea. Como observa Santaella (2013), a cultura digital exige o desenvolvimento de competências cognitivas e comunicacionais que permitam aos indivíduos selecionar, analisar e avaliar conteúdos em um ambiente marcado pela sobrecarga informacional.

Assim, a educação midiática torna-se uma dimensão essencial para o fortalecimento de práticas educativas comprometidas com os direitos humanos e com a valorização das diversidades. A leitura crítica da mídia possibilita reconhecer discursos discriminatórios, estereótipos e simplificações presentes nas narrativas sociais, contribuindo para a construção de uma cultura democrática baseada no respeito à pluralidade e na promoção da cidadania crítica.

A capacidade de interpretar criticamente conteúdos midiáticos permite que estudantes e educadores/as compreendam não apenas as informações divulgadas pelos meios de comunicação, mas também os interesses, as

perspectivas e as disputas simbólicas presentes na construção dessas narrativas. Segundo Freire (1996), a educação deve contribuir para o desenvolvimento de uma consciência crítica capaz de permitir aos sujeitos interpretar a realidade social e atuar de forma transformadora sobre ela.

Além de essencial para o fortalecimento de práticas educativas, a articulação da educação midiática com os direitos humanos também se relaciona com a necessidade de enfrentar desigualdades históricas presentes no ambiente educacional. O acesso à informação, a representação de diferentes grupos sociais nos meios de comunicação e a forma como determinadas identidades são retratadas influenciam diretamente a construção de percepções sociais sobre diversidade, inclusão e cidadania. Os meios de comunicação participam da produção e reprodução de estruturas simbólicas que podem legitimar relações de poder existentes na sociedade (Bourdieu, 1997). Dessa forma, analisar criticamente os discursos midiáticos torna-se uma estratégia importante para questionar estereótipos e ampliar a visibilidade de diferentes sujeitos sociais.

Plataformas digitais, redes sociais e ambientes virtuais de aprendizagem passaram a integrar, de maneira cada vez mais intensa, os processos educativos, ampliando as possibilidades de acesso à informação, mas também exigindo novas competências interpretativas. As tecnologias digitais podem contribuir para a construção de práticas pedagógicas mais participativas e colaborativas, desde que utilizadas de forma crítica e articuladas a objetivos educacionais claros (Moran, 2015).

Entretanto, a presença crescente das mídias digitais no cotidiano escolar também traz desafios importantes. A circulação rápida de informações, a disseminação de conteúdos descontextualizados e a presença de desinformação nas redes digitais podem dificultar a construção de conhecimentos consistentes sobre temas sociais relevantes.

Assim, a educação midiática deve ser compreendida não apenas como um conjunto de habilidades técnicas relacionadas ao uso de tecnologias digitais, mas como uma prática pedagógica voltada ao desenvolvimento do pensamento crítico, da participação democrática e do respeito à diversidade. Ao estimular a análise reflexiva das narrativas midiáticas, a escola contribui para a formação de sujeitos capazes de identificar desigualdades, reconhecer discursos discriminatórios e participar de forma mais consciente do debate público.

Dessa maneira, a articulação entre mídia, educação e direitos humanos torna-se fundamental para compreender os desafios contemporâneos do sistema educacional. Ao promover a leitura crítica da informação e incentivar o diálogo sobre diversidade e cidadania, a educação midiática contribui para o fortalecimento de práticas pedagógicas comprometidas com a construção de uma sociedade mais democrática, plural e socialmente justa.

3 Metodologia

O presente estudo caracterizou-se como uma pesquisa de abordagem qualitativa, com caráter bibliográfico e documental, orientada pela análise crítica de documentos institucionais e conteúdos midiáticos relacionados à educação brasileira no período de 2020 a 2026. A escolha dessa abordagem metodológica fundamenta-se na necessidade de compreender como os meios de comunicação abordaram as transformações recentes da educação no país, bem como de analisar os sentidos e as narrativas construídos em torno das políticas educacionais e dos desafios do sistema de ensino nesse período.

A pesquisa qualitativa mostrou-se adequada ao objetivo do estudo, uma vez que permite interpretar fenômenos sociais complexos a partir da análise de discursos, documentos e representações sociais, considerando que possibilita compreender significados, interpretações e relações presentes em determinados contextos sociais, especialmente quando o foco está na análise de processos, e não apenas de dados quantitativos (Gil, 2008).

O contexto de realização da pesquisa envolve o cenário educacional brasileiro, marcado por profundas transformações decorrentes de eventos recentes, como a pandemia de COVID-19, a implementação de políticas educacionais voltadas à recomposição das aprendizagens e a intensificação do uso de tecnologias digitais no ensino, fatores que influenciaram significativamente o debate público sobre educação e ampliaram a presença do tema nos meios de comunicação, especialmente em veículos jornalísticos, portais especializados e plataformas digitais.

O período de análise compreendeu os anos de 2020 a 2026, intervalo que concentra mudanças relevantes no campo educacional brasileiro e intensa cobertura midiática. Essa delimitação temporal permitiu organizar a investigação de forma cronológica, possibilitando identificar tendências, continuidades e mudanças na abordagem midiática sobre a educação ao longo desses anos.

As fontes utilizadas na pesquisa foram selecionadas a partir de sua relevância institucional e da confiabilidade das informações. Entre os principais documentos analisados estão relatórios e dados estatísticos produzidos pelo INEP, órgão responsável por estudos e indicadores educacionais no Brasil. Também foram consultados relatórios e publicações do Ministério da Educação (MEC), além de estudos divulgados por organizações da sociedade civil e instituições de pesquisa dedicadas à análise de políticas educacionais.

Além dos documentos institucionais, foram analisadas reportagens, análises jornalísticas e conteúdos publicados em veículos especializados em educação, que contribuíram para compreender como os dados e os acontecimentos educacionais foram interpretados e divulgados ao público.

O procedimento metodológico foi desenvolvido em três etapas principais: (1) a primeira etapa consistiu no levantamento bibliográfico e documental, com a seleção de artigos acadêmicos, livros, relatórios institucionais e reportagens relacionadas ao tema da pesquisa; (2) a segunda etapa envolveu a organização e a sistematização dos materiais coletados, classificando-os de acordo com o ano de publicação e com os temas educacionais abordados; e (3) por fim, a terceira etapa correspondeu à análise interpretativa dos conteúdos selecionados, buscando compreender como determinados acontecimentos e indicadores educacionais foram apresentados e debatidos na esfera pública.

A análise foi estruturada a partir de uma retrospectiva cronológica dos principais acontecimentos educacionais ocorridos entre 2020 e 2026. Essa organização permitiu identificar de que forma a mídia destacou determinados temas em cada período, evidenciando mudanças nas prioridades do debate público sobre educação ao longo do tempo.

4 Resultados e Discussão

A análise dos resultados das informações coletadas durante a pesquisa, exposta a seguir, demonstra não apenas mudanças estruturais nas políticas educacionais, mas também a forma como esses processos foram apresentados e debatidos pela mídia. Os meios de comunicação desempenham papel relevante na construção da agenda pública, pois selecionam temas, interpretam dados e definem quais acontecimentos recebem maior visibilidade social, como se verá a seguir.

Em 2020, o principal foco da mídia foi o impacto da pandemia da COVID-19 no funcionamento das escolas. O fechamento das instituições de ensino e a adoção do ensino remoto emergencial tornaram-se temas centrais na cobertura jornalística. Dados divulgados pelo INEP indicaram que cerca de 99,3% das escolas brasileiras suspenderam as atividades presenciais no início da pandemia, e apenas 9,9% conseguiram retomar as aulas presenciais ainda naquele ano (INEP, 2022).

Nesse contexto, reportagens destacaram desafios relacionados ao acesso à internet, à falta de equipamentos tecnológicos e às dificuldades enfrentadas por professores/as e estudantes na adaptação ao ensino remoto.

Figura 1 – Manchete Revista Crescer G1 (2020)

Fonte: Revista Crescer (2020).

Em 2021, a cobertura midiática passou a enfatizar o retorno gradual às aulas presenciais e os efeitos educacionais do longo período de fechamento das escolas. Reportagens frequentemente abordaram o risco de evasão escolar e a perda de aprendizagem provocada pela interrupção das atividades presenciais.

Estudos divulgados por organizações internacionais indicaram que cerca de 40% dos estudantes brasileiros estavam em situação de risco de abandono escolar, especialmente em regiões socialmente mais vulneráveis (Unicef; Cenpec, 2021). Esse cenário reforçou, na mídia, o debate sobre a desigualdade educacional e sobre os impactos sociais da pandemia na educação.

Figura 2 – Manchete FGV (2021)

Fonte: Portal FGV (2021).

Nos anos de 2022 e 2023, o foco da cobertura jornalística deslocou-se para as reformas educacionais e para os resultados de avaliações internacionais de aprendizagem. A implementação do Novo Ensino Médio tornou-se tema recorrente em reportagens e análises, especialmente em razão das críticas de especialistas e educadores sobre os desafios de sua aplicação nas redes públicas de ensino.

Paralelamente, a divulgação dos resultados do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa) reforçou debates sobre a qualidade da educação básica no país. Segundo dados do Inep, aproximadamente 55% dos estudantes brasileiros de 15 anos apresentaram baixo desempenho em matemática, permanecendo abaixo da média dos países da OCDE (Inep, 2023). Esses indicadores foram amplamente utilizados pela mídia para discutir desafios estruturais da aprendizagem no Brasil.

Figura 3 – Manchete Agência Brasil (2023)

Fonte: Agência Brasil (2023).

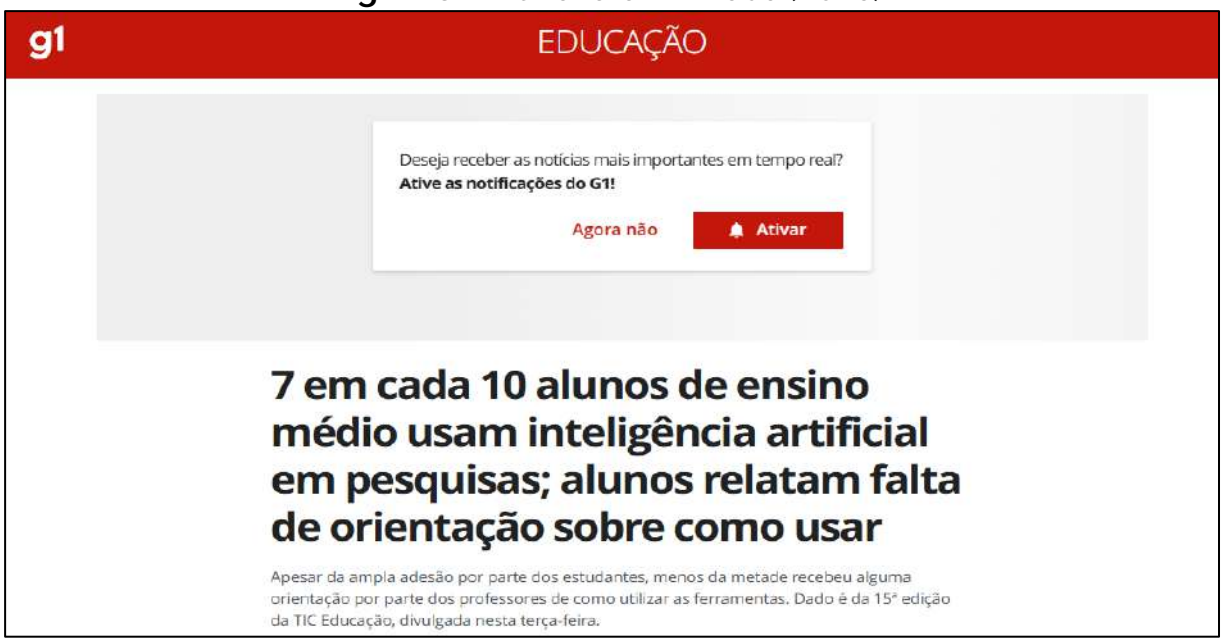
A partir de 2024, a cobertura midiática passou a abordar, com maior frequência, temas relacionados à avaliação das políticas educacionais e à reorganização do sistema de ensino. A análise do cumprimento das metas do Plano Nacional de Educação (PNE) (2014–2024) revelou dificuldades em alcançar objetivos relacionados ao financiamento educacional e à erradicação do analfabetismo, o que gerou novos debates sobre a necessidade de revisão das políticas públicas para o setor. O não cumprimento de quase 90% das metas prolongou o debate midiático até meados de 2025.

Figura 4 – Manchete Mídia Ninja (2025)

Fonte: Mídia Ninja (2025).

Ainda em 2025, outro tema ganhou destaque na mídia: o uso crescente de tecnologias digitais e de ferramentas de inteligência artificial no ambiente educacional. Pesquisas indicaram que cerca de sete em cada dez estudantes do Ensino Médio passaram a utilizar ferramentas de inteligência artificial generativa em atividades escolares, ampliando as discussões sobre novas práticas pedagógicas e sobre a necessidade de regulamentação dessas tecnologias no contexto educacional (Cetic.br, 2025). Paralelamente, reportagens passaram a destacar avanços em programas de conectividade escolar, que ampliaram o acesso à internet nas instituições de ensino.

Figura 5 – Manchete G1 Globo (2025)



Fonte: G1 Globo (2025).

Em 2026, a cobertura jornalística também destacou a ampliação da educação em tempo integral e o início das discussões sobre o novo Plano Nacional de Educação (PNE) para a próxima década. Dados divulgados pelo Ministério da Educação indicaram que 25,8% das matrículas da educação básica passaram a ocorrer em tempo integral, representando o maior índice já registrado no país (Brasil, 2026).

Figura 6 – Manchete INEP (2026)

Fonte: INEP (2026).

De maneira geral, a análise da cobertura midiática entre 2020 e 2026 revela que a educação passou a ocupar espaço relevante na agenda pública, especialmente em momentos de crise ou de implementação de reformas educacionais. Apesar da ampliação da presença da educação na agenda midiática nos últimos anos, observa-se que a cobertura jornalística frequentemente privilegia indicadores de desempenho, crises institucionais ou reformas educacionais, enquanto dedica menor atenção às condições concretas de trabalho dos profissionais da educação e às dinâmicas cotidianas das escolas públicas.

Em diferentes momentos, especialmente em contextos de crise, professores/as e gestores/as escolares assumiram papel central na adaptação de práticas pedagógicas e na manutenção do vínculo educativo com estudantes, muitas vezes enfrentando limitações estruturais relacionadas à infraestrutura, ao financiamento e à desigualdade de acesso aos recursos educacionais. No entanto, tais experiências tendem a aparecer de forma secundária nas narrativas midiáticas.

Essa abordagem contribui para a consolidação de uma representação recorrente da educação pública associada predominantemente a déficits ou resultados insatisfatórios, sem considerar plenamente os contextos sociais, econômicos e políticos que condicionam o funcionamento do sistema educacional brasileiro.

Dessa forma, uma análise crítica da relação entre mídia e educação indica a necessidade de ampliar o enfoque das coberturas jornalísticas, incorporando não apenas dados estatísticos e avaliações de desempenho, mas também as experiências concretas das redes de ensino, os desafios enfrentados pelos profissionais da educação e as iniciativas desenvolvidas no cotidiano escolar.

Considerar essas dimensões contribui para uma compreensão mais abrangente da realidade educacional brasileira e para um debate público mais equilibrado sobre os rumos das políticas educacionais.

5 Considerações finais

O presente estudo teve como objetivo analisar a cobertura midiática sobre a educação brasileira no período de 2020 a 2026, buscando identificar os principais temas que ganharam visibilidade nos meios de comunicação e refletir sobre as narrativas construídas em torno das políticas educacionais e dos desafios do sistema de ensino.

A análise evidenciou que a mídia exerceu papel relevante na definição da agenda pública sobre educação, destacando acontecimentos, indicadores e debates que influenciaram a percepção social acerca da realidade educacional brasileira. Ao mesmo tempo, observou-se que muitas dessas abordagens privilegiaram dados estatísticos, crises institucionais ou reformas educacionais, nem sempre contemplando a complexidade das experiências vividas no cotidiano das escolas e pelos profissionais da educação.

Nesse sentido, os resultados reforçam a importância da educação midiática como ferramenta fundamental para o desenvolvimento do pensamento crítico no ambiente educacional. A capacidade de analisar, interpretar e contextualizar informações divulgadas pelos meios de comunicação torna-se essencial para que estudantes e educadores compreendam os processos sociais, políticos e culturais que atravessam a educação.

Ao articular a educação midiática com os princípios dos direitos humanos e com a valorização das diversidades, amplia-se a possibilidade de formar sujeitos capazes de reconhecer desigualdades, questionar narrativas simplificadoras e participar de maneira mais consciente do debate público sobre a educação.

Do ponto de vista da prática pedagógica e da formação docente, o estudo aponta para a necessidade de incorporar, de maneira mais sistemática, o trabalho com mídias e tecnologias digitais aos processos educativos. Dessa forma, a educação midiática pode contribuir para a construção de práticas educativas mais democráticas, participativas e comprometidas com a promoção da cidadania.

Por fim, destaca-se que o fortalecimento de uma cultura de uso crítico, ético e responsável das mídias constitui elemento essencial para a consolidação de uma educação comprometida com a dignidade humana, a justiça social e o respeito às diferenças. Ao estimular a análise reflexiva das narrativas midiáticas e incentivar a participação consciente no espaço público, a escola amplia sua capacidade de formar sujeitos críticos e socialmente engajados.

Referências

BOURDIEU, P. **Sobre a televisão**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

BRASIL. **Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020**. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), de que trata o art. 212-A da Constituição Federal; revoga dispositivos da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007; e dá outras providências. Brasília, DF, 2020. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/l14113.htm. Acesso em: 10 mar. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Censo Escolar. Brasil atingiu maior percentual de estudantes em tempo integral. **Gov.br**, Brasília, 26 fev. 2026. Disponível em: https://pne.mec.gov.br. Acesso em: 15 mar. 2026.

CASTELLS, M. **A sociedade em rede**. 6. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2013.

CASTELLS, M. **Redes de indignação e esperança**: movimentos sociais na era da internet. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

CASTRO, C. **Mídia, educação e cidadania**. São Paulo: Paulinas, 2014.

CETIC.BR. **Pesquisa TIC Educação 2025**. Disponível em: https://cetic.br/pt/pesquisa/educacao. Acesso em: 15 mar. 2026.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

G1 GLOBO. Sete em cada dez alunos do ensino médio usam IA generativa em pesquisas. **G1**, Rio de Janeiro, 16 set. 2025. Disponível em: https://g1.globo.com/educacao/noticia/2025/09/16/7-em-cada-10-alunos-

de-ensino-medio-usam-ia-generativa-em-pesquisas-escolares.ghtml. Acesso em: 15 mar. 2026.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

INEP. **Censo Escolar da Educação Básica 2022**. Brasília, DF: INEP, 2022. Disponível em: https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar. Acesso em: 11 mar. 2026.

INEP. **Resultados do PISA 2022**. Brasília, DF: INEP, 2023. Disponível em: https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/pisa. Acesso em: 15 mar. 2026.

INEP. **Pesquisa revela resposta educacional à pandemia em 2021**. Brasília: INEP, 18 jul. 2022. Disponível em: https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/noticias/censo-escolar/pesquisa-revela-resposta-educacional-a-pandemia-em-2021. Acesso em: 11 mar. 2026.

KENSKI, V. M. **Educação e tecnologias**: o novo ritmo da informação. 8. ed. Campinas: Papirus, 2012.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

MCCOMBS, M.; SHAW, D. The agenda-setting function of mass media. **Public Opinion Quarterly**, Oxford, v. 36, n. 2, p. 176-187, 1972.

MORAN, J. M. **A educação que desejamos**: novos desafios e como chegar lá. Campinas: Papirus, 2015. Disponível em: http://www2.eca.usp.br/moran. Acesso em: 10 mar. 2026.

PELLANDA, A. Uma década de plano descumprido, crises globais e falta de investimento: a batalha da educação em 2025. **Mídia Ninja**, São Paulo, 7 jan. 2025. Disponível em: https://midianinja.org/opiniao/uma-decada-de-plano-descumprido-crises-globais-e-falta-de-investimentoa-batalha-da-educacao-em-2025/. Acesso em: 15 mar. 2026.

PIMENTEL. C. **Menos de 50% dos alunos sabem o básico em matemática e ciências**. **Agência Brasil**, 5 dez. 2023. Disponível em: https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2023-12/menos-de%2050%25-dos-alunos-sabem-o-b%C3%A1sico-em-matem%C3%A1tica-e-ci%C3%AAncias. Acesso em: 15 mar. 2026.

COSTIN, C. Os desafios da volta às aulas presenciais. **Portal FGV**, Rio de Janeiro, 12 fev. 2021. Disponível em: https://portal.fgv.br/artigos/desafios-volta-aulas-presenciais. Acesso em: 15 mar. 2026.

SANTAELLA, L. **Comunicação ubíqua**: repercussões na cultura e na educação. São Paulo: Paulus, 2013.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SENADO FEDERAL. PNE foi quase totalmente descumprido, apontam debatedores. **Agência Senado**, Brasília, 28 ago. 2025. Disponível em: https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2025/08/28/pne-foi-quase-totalmente-descumprido-apontam-debatedores. Acesso em: 15 mar. 2026.

THOMPSON, J. B. **A mídia e a modernidade**: uma teoria social da mídia. Petrópolis: Vozes, 1998.

"Crescendo e Aparecendo": diversidades, direitos humanos, iniciação científica e popularização da prática de pesquisa no ensino médio

Marcos Verissimo[1]

Resumo

O objetivo deste artigo é colocar sob análise alguns resultados da execução do projeto de pesquisa intitulado "Crescendo e Aparecendo: programa de comunicação e divulgação das atividades do Laboratório Escolar de Pesquisa e Iniciação Científica", financiado pela Fundação Carlos Chagas Filho de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (FAPERJ), por meio da concessão de bolsas de pré-iniciação científica destinadas a estudantes do Ensino Médio matriculados na rede pública de educação. O projeto foi executado entre outubro de 2021 e abril de 2023 por pesquisadores/as associados/as ao Instituto de Estudos Comparados em Administração de Conflitos (INCT-InEAC), da Universidade Federal Fluminense (UFF). A discussão proposta no Curso de Aperfeiçoamento em Educação Midiática para a Promoção e Defesa dos Direitos Humanos e Diversidades foi fundamental para o refinamento da interpretação dos dados produzidos na pesquisa.

Palavras-chave: Educação midiática. Ensino Médio. Popularização da pesquisa. Direitos Humanos.

Abstract

The objective of this article is to analyze some results arising from the implementation of the research project entitled "Crescendo e Aparecendo: Communication and Dissemination Program of the Activities of the School Laboratory for Research and Scientific Initiation", funded by the Carlos Chagas Filho Research Support Foundation of the State of Rio de Janeiro (FAPERJ) through Scientific Pre-Initiation scholarships granted to high school students enrolled in the public education system. The project was carried out between October 2021 and April 2023 by researchers affiliated with the Institute for Comparative Studies in Conflict Management (INCT-InEAC) at the Fluminense Federal University (UFF). The discussions developed within the Advanced Course on Media Education for

[1] Doutor em Antropologia pela Universidade Federal Fluminense, Niterói, Brasil; professor de professor de Sociologia e Filosofia na Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro, Brasil; integrante do Laboratório Escolar de Pesquisa e Iniciação Científica (LEPIC/INCT-InEAC/UFF). E-mail: maverissimo.silva@gmail.com.

the Promotion and Defense of Human Rights and Diversities were fundamental to refining the interpretation of the data produced during the research.

Keywords: Media education. High school education. Research popularization. Human Rights.

1 Introdução

Depois de vinte anos na escola
Não é difí–cil aprender
Todas as manhas do seu jogo sujo
Não é assim que tem que ser
Vamos fazer nosso dever de casa
E aí– então, vocês vão ver
Suas crianças derrubando reis
Fazer comédia no cinema com as suas leis [...]
(Renato Russo. *Geração Coca-Cola*, 1985).

As reflexões que estruturaram a discussão contida neste artigo surgiram da formulação e execução do projeto intitulado "Crescendo e Aparecendo: programa de comunicação e divulgação das atividades do Laboratório Escolar de Pesquisa e Iniciação Científica", coordenado pelo autor e aprovado no edital de 2021 do programa "Jovens Talentos da FAPERJ", obtendo-se, assim, quatro bolsas de pré-iniciação científica para estudantes do Ensino Médio, com vigência entre outubro de 2021 e abril de 2023.

De caráter analítico e extensionista, sua ideia central era fomentar a produção de um sistema de comunicação de circulação fluida entre os/as estudantes das escolas e seus/suas familiares, incluindo as chamadas redes sociais, para difundir não apenas os resultados e os achados das pesquisas, mas, principalmente, a notícia da prática da produção e difusão do conhecimento entre estudantes do Ensino Médio.

Este processo de socialização acadêmica, com foco na formação de recursos humanos entre jovens vocacionados/as para a pesquisa socioantropológica, que tomaram como aliados os usos das ecologias comunicacionais populares, experiência social e educativa, foi desenvolvido no âmbito do Laboratório Escolar de Pesquisa e Iniciação Científica (LEPIC), que, por sua vez, está vinculado ao Instituto de Estudos Comparados em Administração de Conflitos (INCT-InEAC), da

Universidade Federal Fluminense (UFF), mas com base de atuação regular em escolas estaduais da rede pública na região metropolitana do Rio de Janeiro.

Um dos conceitos fundantes do projeto é o de protagonismo juvenil. Os/As bolsistas/pesquisadores/as iniciantes efetivamente protagonizaram, ao longo de 18 meses, um programa cujo intuito inicial era a divulgação dos resultados das pesquisas realizadas pelos/as pesquisadores/as vinculados/as ao LEPIC (tanto orientadores/as e professores/as quanto orientandos/as e estudantes). Como espero demonstrar ao longo deste artigo, realizaram mais do que isso. A partir de tal perspectiva, temos a oportunidade de conhecer com maior profundidade a natureza dos conflitos e dos eventuais episódios interpretados como violações aos direitos humanos. Sempre a partir da interlocução com os/as estudantes da escola, não tomados/as como "nativos/as" do campo pesquisado, mas como partícipes e formuladores/as de abordagens autorais e de inspiração etnográfica que nos permitem conhecer os espaços escolares e seus atravessamentos de uma maneira mais capilarizada e orgânica.

Sendo assim, convém enunciar seus nomes, em ordem alfabética, e não apenas em nota de rodapé. Vinculados ao projeto, fizeram parte da equipe do programa os/as estudantes: Cassiano de Freitas, Giovana Knoeller[2], Karen Camargo e Manuela Verissimo[3]. Além destes/as, compôs a equipe a estudante Victoria Pestana[4], bolsista formalmente vinculada ao projeto intitulado "Aprendendo com os conflitos escolares e sua administração: um estudo sobre os significados da noção de Segurança Pública na Região Metropolitana do Rio de Janeiro", também aprovado no Edital "Jovens Talentos da FAPERJ" daquele mesmo ano e coordenado pelo antropólogo Frederico Policarpo, professor do Departamento de Segurança Pública da UFF e vinculado ao INCT-InEAC.

Todos/as estes/as jovens realizaram seus estudos de Ensino Médio no Colégio Estadual Walter Orlandini, localizado na cidade de São Gonçalo, região metropolitana do Rio de Janeiro. Ao longo do tempo de execução do projeto, participaram de oficinas de letramento midiático, nas quais travaram contato com tecnologias de edição de áudio e vídeo, ocasiões em que era tematizado o uso consciente e crítico das mídias sociais. A maioria, após formada, ingressou em cursos de graduação, em sua maior parte em universidades públicas, inclusive na

[2] Atualmente, graduanda em Engenharia de Produção na Universidade Federal Fluminense.
[3] Atualmente, graduanda em Pedagogia na Universidade Federal Fluminense.
[4] Atualmente, graduanda em História na Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

UFF, e continua integrando redes de pesquisa, incluindo o LEPIC e o INCT-InEAC. Os/As que ingressaram no mercado de trabalho, por sua vez, relatam exercê-lo de forma mais competente e crítica em razão do aprendizado do trabalho analítico e socialmente comprometido, executado em equipe.

Como se sabe, vivemos tempos de agitação política, social e ideológica muito intensa, com efeitos em grande medida nefastos para o tecido social, afetando diretamente os processos decisórios e a administração institucional de conflitos. O emprego generalizado da difusão das chamadas *fake news* e sua repercussão, ocupando diuturnamente as pautas dos veículos tradicionais de mídia e das chamadas redes sociais, atua a serviço das pretensões de ativistas, políticos/as profissionais e outros/as empreendedores/as morais (Hjarvard, 2012). Tudo isso impulsionado pela difusão de novas tecnologias de informação e interação social.

Ao final do século 20, observa-se uma verdadeira "revolução tecnológica", decorrente do avanço técnico nos campos das telecomunicações e da informática, colocando à disposição da sociedade possibilidades novas de comunicar e de produzir e difundir informação (Bevort; Belloni, 2009, p. 1.091).

Contudo, por outro lado, essa descarga incessante de informações não apuradas, desqualificadas ou até mesmo ardilosamente construídas, para fins nem sempre claramente confessos, acaba criando um verdadeiro cipoal de desinformação na esfera pública, que prejudica o exercício crítico da cidadania em diferentes setores da sociedade, incluindo aí os/as estudantes da escola pública e seus/suas familiares (Souza de Sousa, 2019).

Os meios tecnológicos utilizados para pôr em prática o programa de divulgação da pesquisa escolar academicamente orientada foram amplos, indo de canais de relativo alcance para dentro da universidade, como o canal do YouTube do INCT-InEAC[5], a formas mais eficientes de comunicação com a sociedade abrangente e que não costuma frequentar as universidades, a exemplo das chamadas redes sociais[6].

Como resultado, já se adensa a produção de artigos e capítulos de livros publicados a partir dos achados e reflexões coletivas propiciadas pelo LEPIC, e devidamente incluídos na bibliografia deste módulo (Verissimo; Rocha; Kant de

[5] Disponível em: https://www.youtube.com/c/ineac.
[6] Disponível em: https://www.instagram.com/lepic.uff/?hl=es.

Lima, 2024; Verissimo; Motta; Ribeiro, 2024). Parte da problemática da administração equivocada dos conflitos — que não raro estão na origem de sérias violações que acabam naturalizadas — decorre da dificuldade de sua explicitação em um contexto cultural como o brasileiro, marcado por formas não igualitárias de tratamento dos mesmos (DaMatta, 1997; Kant de Lima, 2008).

2 Fundamentação teórica: para uma discussão sociológica dos dilemas brasileiros

Uma vez que o mercado cumpriu a tarefa de, em considerável medida, popularizar o acesso de grande parte da população às mídias para uso das redes sociais muito antes que os estudos no campo da educação pudessem refletir e planejar estratégias, os efeitos daí decorrentes podem resultar, e resultam, em conflitos nos espaços escolares. Nos últimos anos, os aparelhos celulares se tornaram o "ator-rede" (Latour, 2012; Lemos, 2016) que engendra em torno de si desentendimentos que desestruturam as práticas educativas na contemporaneidade. Há muitos/as educadores/as que enxergam nos aparelhos celulares uma ameaça à sua autoridade, seja porque seu uso indiscriminado durante uma aula absorve a maior parte da atenção dos/as estudantes e, consequentemente, torna-os/as desatentos/as à aula (desatenção muitas vezes demonstrada como desprezo), seja porque, muitas vezes, informações que o/a professor/a apresenta em sua exposição para os/as estudantes são checadas no mesmo momento e, por vezes, desmentidas. Isso quase sempre gera mal-estar e o estabelecimento da lógica do contraditório (Kant de Lima, 2008) no seio das práticas educativas.

Se, de um lado, é de se esperar que os/as educadores/as se esforcem por aprender a operar as novas tecnologias de ensino a favor de sua prática profissional[7], há que se chamar a atenção para o fato de que faz parte do aprender a concentração. De modo que é razoável esperar que o/a estudante também se empenhe para criar o hábito necessário de se concentrar para o estudo, a despeito da oferta incessante de informações e estímulos. Obviamente que não quero, com isso, dizer que as pessoas e os indivíduos, enquanto partícipes de processos educativos, só têm a alternativa de agir como programados, em um mundo com tantos apelos à distração (Giddens, 1991), mas sim que o esforço de concentração faz parte da relação pedagógica e que talvez esta seja uma condição inescapável.

[7] Oportunidade aberta pelo Curso de Aperfeiçoamento em Educação Midiática para a Promoção e Defesa dos Direitos Humanos e Diversidades da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), cursado com aproveitamento, na modalidade EaD, pelo autor deste artigo.

Não é da natureza dos mercados regular as coisas e os sonhos cuja circulação intensificam no interior do tecido social, tampouco estudar os seus efeitos, principalmente quando são complexos. Corroboro Souza de Sousa (2019, p. 43) quando afirma que "[...] embora essa geração digital seja qualificada como expert em tecnologias, muitos a dominam apenas a partir da operação de suas interfaces, mas poucos sabem produzir, reproduzir, consertar ou questionar tecnologias midiáticas".

Não sabemos o quanto, tanto os/as estudantes quanto os/as professores/as, estariam letrados/as o suficiente para operar conscientemente e criticamente as mídias e redes sociais que manejam em seus cotidianos. Seu uso como ferramenta de comunicação pedagógica ainda pode ser definido como incipiente. No que concerne à execução do programa desenvolvido no âmbito do LEPIC, permitiu, de um lado, aos/às professores/as reinventarem suas práticas docentes e, por outro lado, permitiu que os/as estudantes do Ensino Médio da rede pública, no processo de se tornarem pesquisadores/as iniciantes, se vissem estimulados/as a apresentar os resultados de suas pesquisas e temas de sua preocupação política em eventos montados por eles/as próprios/as, mas vinculados à universidade e veiculados nas redes sociais. Ali, convidam seus/suas parentes e amigos/as a assistirem ao trabalho que foi feito por eles/as próprios/as, trabalho pelo qual eram remunerados/as na forma de bolsas de pré-iniciação científica. Os convites muitas vezes são atendidos, como forma de seus/suas familiares, amigos/as e conhecidos/as prestigiá-los/as.

E assim, os resultados do trabalho crítico, coletivo e analítico sobre a diversificada natureza dos conflitos escolares tornam-se mais conhecidos, propiciando sua explicitação, não no sentido denuncista tão comum às ecologias comunicacionais das redes sociais, preocupado principalmente em aferir as vantagens materiais da monetização da exposição midiática (Verissimo; Rocha; Motta, 2025). De modo diverso, o intento do projeto era contribuir para que se ultrapassasse o nível da superficialidade do entendimento das causas e efeitos dos conflitos, explicitando-os para uma análise mais detida e que se reconheça qualificada o suficiente para que dela possam dispor os/as políticos/as, os/as formuladores/as de políticas públicas no campo da educação e os/as gestores/as escolares.

Se isso representa numericamente uma gota no vasto oceano da desinformação, do mau uso dos recursos públicos pretensamente destinados às políticas educacionais e das decisões tomadas mais com base nos argumentos de

autoridade do que na autoridade dos argumentos (Kant de Lima, 2008), tudo isso deve ser igualmente objeto de análise, e não motivo para o desânimo. Além disso, o nome do projeto se tornou bastante apropriado, uma vez que um dos resultados obtidos foi o crescimento do LEPIC em termos de estudantes do Ensino Médio, matriculados/as em diferentes unidades escolares públicas, vinculados/as institucionalmente, por meio das bolsas, à proposta. Eram menos de dez em 2021, enquanto atualmente, cinco anos depois, são quase trinta.

Por isso, o trabalho orientado academicamente e executado pelos/as pesquisadores/as iniciantes e bolsistas Jovens Talentos da FAPERJ é melhor traduzido não exatamente por meio do conceito de divulgação científica, mas certamente se vincula à ideia de popularização da prática de pesquisa. Em "Mídia-educação: conceitos, histórias e perspectivas", Evelyne Bevort e Maria Luiza Belloni, partindo da perspectiva dos estudos da área da Educação e em consonância com o que tenho tido até agora a oportunidade de ver no campo e expor no presente artigo, afirmam que:

> Frente às práticas de uso da internet, dos telefones celulares, de Ipod e MP3, dispositivos técnicos sofisticados imediatamente incorporados pelos jovens, "naturalmente", sem necessidade de formação específica, não podemos mais considerar esses jovens meramente como públicos receptores e consumidores com necessidade de leitura crítica (Bevort; Belloni, 2009, p. 1.098).

Sendo assim, os/as comunicadores/as, os/as educadores/as e os/as pesquisadores/as em diversas áreas do conhecimento encontram um tema de pesquisa e prática política comum, que é o da formação do/a cidadão/ã proficiente na totalidade das formas de linguagem do mundo contemporâneo (o que inclui as complexas linguagens das mídias contemporâneas), na mesma pessoa do/a cidadão/ã consciente e crítico/a, seja este/a estudioso/a ou não, universitário/a ou não, pesquisador/a ou não. Em "Sabe com quem está falando? Um ensaio sobre a distinção entre indivíduo e pessoa no Brasil", capítulo 4 do trabalho seminal do antropólogo Roberto DaMatta (1997), *Carnavais, malandros e heróis*, originalmente publicado em 1979, encontramos uma interpretação sobre o que o autor entende como o rito do "você sabe com quem está falando?", segundo o qual:

> a expressão remete a uma vertente indesejável da cultura brasileira. Pois o rito autoritário indica sempre uma situação conflitiva, e a sociedade brasileira parece avessa ao conflito. Ao contrário, como toda sociedade

> dependente, colonial e periférica, a nossa tem um alto nível de conflitos e de crises. Mas entre a existência da crise e o seu reconhecimento existe um vasto caminho a ser percorrido. Há formações sociais que logo buscam enfrentar as crises, tomando-as como parte intrínseca de sua vida política e social, enquanto que, em nossas ordens sociais, a crise e o conflito são inadmissíveis. Numa sociedade a crise indica algo a ser corrigido; noutra, representa o fim de uma era, sendo um sinal de catástrofe. Tudo indica que, no Brasil, concebemos os conflitos como presságios do fim do mundo, e como fraquezas – o que torna difícil admiti-los como parte de nossa história, sobretudo nas suas versões oficiais e necessariamente solidárias (DaMatta, 1997, p. 183).

Partindo desta perspectiva teórica para o estudo dos chamados dilemas brasileiros, fomos entendendo, ao longo da execução do projeto, que o trabalho orientado e sistemático de aprendizado e divulgação dos resultados de pesquisas protagonizadas por pesquisadores/as iniciantes matriculados/as em escolas públicas, a partir de suas próprias inquietações, tinha a potencialidade de contribuir para a produção de um inventário dos conflitos escolares (Verissimo; Rocha; Kant de Lima, 2024). Conflitos que, de acordo com a perspectiva analítica de Roberto DaMatta, não raro são escondidos ou negados, e cujo enfrentamento pode ser sistematicamente evitado em prol da manutenção da aparência de "normalidade" e da naturalização dos ordenamentos hierárquicos. Realidades que escondem uma tradicional forma etnocêntrica de integrar (mais do que incluir) as camadas economicamente menos favorecidas do tecido social (Cortina, 2020).

Enquanto alguns/algumas pesquisadores/as iniciantes se inquietam com os conflitos nas filas dos refeitórios, outros/as focam sua atenção nos conflitos relacionados aos usos dos banheiros por estudantes declarados/as transexuais e suas consequências. Rivalidades femininas, racismos, sexismos, conflitos ligados às interações virtuais, ocorrência de assédio e importunação sexual, embates entre estudantes e professores/as, insegurança no entorno da escola, entre outras formas de interação conflituosa que acontecem neste que é um dos espaços mais fechados das sociedades para um/a etnógrafo/a, como são os espaços escolares, são postos sob descrição por jovens que já circulam livremente por tais espaços e estão em processos orientados de iniciação científica e socialização acadêmica.

3 Metodologia: articulação inovadora entre a escola pública e a universidade pública

O INCT-InEAC é um Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia financiado pelo CNPq e pela FAPERJ que, desde o ano de 2009, institucionalizou uma rede internacional de pesquisadores/as em torno da temática da administração de conflitos em perspectiva comparada. De caráter interdisciplinar, agrega estudiosos/as dos campos da antropologia, do direito, da historiografia, da sociologia, da psicologia etc., em fértil intercâmbio sacramentado em convênios e parcerias iniciados ainda na década de 1990. Figurando entre o seleto grupo de Institutos Nacionais de Ciência e Tecnologia (INCT) na área das Ciências Humanas (8 entre 102), vincula mais de 100 pesquisadores/as doutores/as, faz-se presente em sete estados da federação brasileira e em oito países.

O fato de haver professores/as doutores/as nos quadros da Secretaria Estadual de Educação (SEEDUC-RJ), atuando em sala de aula, formados/as pelos programas de pós-graduação da UFF e vinculados/as ao INCT-InEAC, propiciou organicidade e consistência na execução de nossa proposta, que consistiu na produção de um espaço de pesquisa e aproveitamento das potencialidades dos/as jovens interessados/as em aprender este ofício de pesquisador/a no contexto do ensino público. Em troca, os/as pesquisadores/as iniciantes matriculados/as na escola, ao realizarem suas pesquisas a partir de suas próprias inquietações, também contribuem para o adensamento do conhecimento dos conflitos escolares em perspectiva comparada.

Consistem as atividades do LEPIC em reuniões regulares (semanais), nas quais acontecem orientações de pesquisa (das quais participam professores/as e estudantes da escola e da universidade), debates sobre textos lidos pelos/as participantes e o planejamento de eventos que levam agendas acadêmicas para a escola, a exemplo de palestras, mesas-redondas, seminários e lançamentos de livros. Em geral, os/as estudantes, convidados/as por professores/as em sala de aula ou sabedores/as das atividades escolares de pesquisa por meio de colegas, passam a integrar o grupo frequentando as reuniões. Serão então estimulados/as a cadastrar e, eventualmente, atualizar um perfil na Plataforma Lattes e abrir conta bancária para receber a bolsa (providência para a qual, se forem menores de idade, precisarão obrigatoriamente contar com o apoio e a anuência de sua família ou de seus responsáveis legais).

Aquilo que cada pesquisador/a iniciante tomará como objeto próprio de pesquisa dentro da perspectiva dos estudos dos conflitos escolares é uma escolha inteiramente sua. Todos/as são estimulados/as a construir, sob orientação acadêmica, suas problemáticas de investigação a partir das inquietações que sentem ou daquilo que mais os/as incomoda. Desse modo, um dos efeitos da diversidade de perspectivas e visões de mundo daqueles/as que integram o laboratório é a ampliação da lista de conflitos escolares já inventariados, por assim dizer, pelos/as pesquisadores/as iniciantes, alguns deles repetidas vezes.

Em 2019, este grupo de pesquisa criado no ambiente escolar, e que para lá já havia levado com frequência professores/as e estudantes da universidade, passou a integrar o Diretório de Grupos de Pesquisa do CNPq, surgindo então o nome de Laboratório Escolar de Pesquisa e Iniciação Científica (LEPIC). Desde então, passou a ser assim conhecido na escola e na UFF. Vinculado institucionalmente ao INCT-InEAC, recebe nas escolas, em reuniões ordinárias ou eventos, professores/as, estudantes e pesquisadores/as da universidade, em uma forma de relação ali experimentada cujo diferencial reside no fato de que aqueles/as que representam a universidade neste encontro não vão até a escola necessariamente para falar de suas próprias pesquisas para uma audiência escolar. Vão, ao contrário, muito mais na condição de ouvintes, ouvintes experimentados/as, seja em trabalho de campo etnográfico, em métodos quantitativos ou no domínio de alguma teoria corrente experimentada para interpretar os dados construídos no campo, entre outras possibilidades. Sendo assim, tenderão a funcionar mais como orientadores/as em processos coletivos de socialização acadêmica dos/as pesquisadores/as iniciantes. Nisso consiste a inventividade de nossa metodologia de trabalho.

4 Resultados e Discussão: a difusão nas sociedades do conhecimento produzido

Este programa sistemático de comunicação e difusão dos resultados das atividades escolares de pesquisa e Iniciação Científica foi inteiramente incorporado às atividades regulares do LEPIC. Por meio de perfis do laboratório que foram então construídos em redes sociais como o Instagram, foram promovidas *lives* em sequência, organizadas e conduzidas pelos/as bolsistas Jovens Talentos da FAPERJ, que consistiam em debates e entrevistas com pesquisadores/as com trajetória acadêmica dedicada a temas específicos que eram ali colocados em destaque. Além disso, o perfil do LEPIC no Instagram tem postagens semanais de conteúdos, com identidade visual claramente trabalhada e produção textual própria. Adolescentes prestes a entrar de vez na vida adulta puseram suas vozes,

seus rostos, seus textos e artes na mídia e discutiram as questões políticas de seu tempo na grande rede, em um desenho coerente e próprio, planejado em reuniões, nada espontâneo.

No dia 8 de outubro de 2021, ocorreu a primeira *live* do programa de divulgação do trabalho do laboratório, veiculada pelo perfil do LEPIC no Instagram, no horário da noite (19h). O título foi "Conhecendo o LEPIC". Nesta ocasião, interessava principalmente apresentar ao público a natureza desse trabalho de Iniciação Científica que já fazíamos. O objetivo era duplo: de um lado, potencializar o convite que os/as professores/as faziam em sala de aula para que os/as estudantes participassem das atividades escolares de pesquisa, usando agora a internet como canal; de outro, constituir uma oportunidade para que pais, mães e responsáveis entendessem melhor a natureza dos vínculos de seus/suas filhos/as com atividades regulares de pesquisa em articulação com núcleos universitários produtores de conhecimento. Uma questão que sempre foi comentada nas reuniões era a dificuldade que tanto pesquisadores/as iniciantes quanto experientes sentiam para explicar o que é antropologia, o que é fazer pesquisa ou o que seria um laboratório escolar de pesquisa. Na ocasião, este assunto não ficou de fora da discussão.

A mediação da mesa de debates que constituiu essa *live* ficou a cargo do bolsista do programa e membro do LEPIC Cassiano de Freitas, que, à época, estava matriculado no terceiro ano do Ensino Médio. Um dos debatedores convidados foi Lucas Ribeiro, então graduando em Sociologia da UFF, mas que havia despertado seu interesse por pesquisa e inserção universitária ainda no Ensino Médio, participando daquele grupo de pesquisa que posteriormente viria a ser registrado como LEPIC. Outro convidado era o estudante do terceiro ano do Ensino Médio e integrante do LEPIC Jean Lucas Vianna. Fechando a lista de debatedores, o antropólogo Marcos Verissimo, professor de Sociologia e Filosofia na SEEDUC-RJ, integrante do LEPIC e do INCT-InEAC e autor do presente artigo. A conversa foi acompanhada ao vivo por algumas dezenas de internautas e, após seu término, a gravação ficou disponível no próprio perfil do LEPIC no *Instagram*.

Dando continuidade ao ciclo de *lives* que constava de nosso programa de popularização da prática de pesquisa e difusão de seus resultados, em 2 de fevereiro de 2022 aconteceu, novamente veiculado no perfil do LEPIC, o debate intitulado "A mulher na ciência". A ideia dessa configuração da segunda *live* da série surgiu justamente nos debates internos ao laboratório que tiveram origem logo

após o primeiro debate, nas reuniões regulares. Foi notado que, a despeito de o LEPIC ter – já à época, e ainda mais acentuadamente no momento atual – mais integrantes do gênero feminino do que do masculino, essa presença havia ficado invisibilizada em sua representação na primeira *live*, uma vez que dela participaram apenas integrantes identificados com o gênero masculino. Cabia, portanto, dar sequência a esta parte de nosso programa não apenas compondo uma mesa completamente identificada com o gênero feminino, como também colocando em pauta a contribuição das mulheres para a atividade científica brasileira contemporânea. E assim foi feito.

Para essa discussão, a mesa foi montada tendo como mediadora a bolsista do programa e integrante do LEPIC Karen Camargo, então estudante do terceiro ano do Ensino Médio. A professora Maria Erineide Peixoto, da SEEDUC-RJ, onde leciona a disciplina de Filosofia, e integrante do LEPIC, foi uma das debatedoras da mesa. A outra debatedora foi nossa convidada, a historiadora Aline Coutinho, pesquisadora do Laboratório de Estudos das Diferenças e Desigualdades Sociais da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (LEDDES-UERJ), com reflexão acadêmica e prática ativista dentro do tema. Mais uma vez, este profícuo debate foi acompanhado por algumas dezenas de pessoas no perfil do LEPIC no Instagram.

Já em 23 de fevereiro de 2022, foi a ocasião na qual colocamos em pauta a diversidade das opções de estudo e formação profissional contidas nas carreiras ofertadas pelas universidades públicas. Esta *live* teve como título "Cursos pouco conhecidos das universidades". Isso porque uma das questões que sempre foram tema de debates no laboratório escolar de pesquisa é o fato de que os/as concluintes do Ensino Médio nas escolas públicas da região metropolitana do Rio de Janeiro, salvo exceções, sabem muito pouco sobre as carreiras universitárias disponíveis à sua escolha após o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), por meio do Sistema de Seleção Unificada (SISU). Fora das carreiras mais tradicionais e, por isso, mais conhecidas, como Direito, Medicina, Engenharia, Enfermagem, além das licenciaturas, e não muito além disso, pouco se conhece, em geral, quando se está no Ensino Médio, sobre outras carreiras, a que se destinam, o que se estuda na faculdade, como é a prática profissional e como o mercado de trabalho absorve (ou não) aqueles e aquelas que concluem seus cursos.

Mediando a discussão, tivemos, dessa vez, a bolsista Victoria Pestana, que então cursava o terceiro ano do Ensino Médio e integrava o LEPIC. Para falar um pouco

de sua experiência de se formar em uma carreira tida como pouco convencional, foram convidados/as a professora Stéphanie Abreu, que leciona a disciplina de Sociologia na SEEDUC-RJ, e o então doutorando do Programa de Pós-Graduação em Sociologia e Direito da UFF, Yuri Motta, integrante do LEPIC e do INCT-InEAC. Stéphanie Abreu, após se formar em Ciências Sociais pela UFF, reingressou na mesma universidade, no curso de Arquivologia, e compartilhou conosco ambas as experiências. Yuri Motta, por sua vez, formou-se em Políticas Públicas pela UFF, curso oferecido no campus avançado desta universidade no município de Angra dos Reis (RJ), e havia reingressado na licenciatura em Ciências Sociais, em Niterói, curso que realizava de maneira concomitante com o doutorado em Sociologia e Direito no PPGSD-UFF, concluído no ano de 2024.

Em 12 de julho de 2022, os desafios das políticas públicas de educação inclusiva, que não excluam quem quer que seja, foram colocados em pauta por meio da *live* intitulada "Da integração à inclusão?". Esta discussão tomou forma também a partir das reuniões regulares do LEPIC. Na época, uma das pesquisadoras iniciantes que participava das atividades do LEPIC, após notar as formas por meio das quais um colega cego participava das atividades educativas e recreativas na escola, resolveu tomar como objeto de análise a capacidade da escola em que estudava de acolher um estudante com Necessidades Educacionais Especiais (NEE). Por isso, parte da bibliografia contemporânea sobre o tema produzida no âmbito das Ciências Sociais foi discutida por ocasião das reuniões regulares do LEPIC (Brasil, 2015; Diniz, 2007; Fávero *et al.*, 2009).

Foi então que a pesquisadora iniciante vinculada ao LEPIC, Mariana Mascarenhas, que na época cursava o segundo ano do Ensino Médio – justamente a pessoa mencionada acima, interessada em compreender, na prática, os processos de inclusão de pessoas com NEE na escola – mediou esta *live* na forma de entrevista. E a convidada foi a pesquisadora Carina Barbosa, mestranda no Programa de Pós-Graduação em Sociologia e Direito da UFF. Neste, como nos outros eventos virtuais realizados pelo LEPIC e veiculados por meio de sua página no Instagram, mais algumas dezenas de pessoas nos acompanharam ao vivo.

Por estarmos situados em uma rede internacional de pesquisa, que é o INCT-InEAC, na perspectiva das Ciências Sociais e áreas afins, centrada no interesse comum pelos estudos sobre administração de conflitos, as pesquisas aí desenvolvidas e difundidas até o momento espelharam esta orientação e espelham também os conflitos e ativismos inerentes aos tempos vividos. O

principal resultado alcançado com a execução deste projeto foi a intensificação do fluxo do conhecimento produzido, e também das pessoas, entre a universidade e setores da sociedade geralmente distantes, geográfica e socialmente, tanto dos centros de ensino superior quanto dos efeitos benéficos das inovações aí produzidas.

5 Considerações finais: para uma contribuição analítica sobre conflitos e direitos

Este programa de popularização da prática escolar de pesquisa, cujas ideias e resultados foram em parte descritos ao longo deste artigo, pode ser bem definido como uma forma artesanalmente engendrada de articular ações de letramento midiático e a prática de investigação e produção do conhecimento, sempre tomando como objeto de estudo sistemático e orientado aquilo que nos inquieta.

A execução do projeto operou em uma lógica diferente daquela que orienta os programas de divulgação científica de caráter mais conteudista, nos quais as descobertas, explorações e inovações produzidas por cientistas, quase sempre vinculados/as às Ciências Naturais ou às altas tecnologias, são efetivamente divulgadas para o público leigo, contendo ou não alguma discussão sobre suas implicações. Em um passado recente, quando a cultura era mais veiculada pela televisão do que por meios informáticos, como acontece hoje, programas de divulgação científica de excelência ocupavam posição de relativo destaque nos canais de TV, dialogando com um público que, a princípio, acionava o "play" em busca de entretenimento.

De alguma maneira, nosso projeto de divulgação também visava às pessoas em busca de entretenimento, só que em um espaço, o da internet, mais difuso e ontologicamente desatento, impaciente para discussões longas. Grande parte das pessoas viu apenas fragmentos de nossas discussões. Mas, como já dissemos, o caráter do programa desenvolvido no LEPIC é o de popularização da prática de pesquisa. A intenção nunca foi divulgar, e sim popularizar, no sentido de tornar tangíveis a parcelas ampliadas da sociedade, não exatamente conteúdos, mas práticas de produção do conhecimento na perspectiva das Ciências Sociais, que podem ser (e são) produzidas não por alguém que remete à imagem do cientista de jaleco e cabelos alvoroçados, mas por seu/sua vizinho/a ou familiar, ainda adolescente, estudante do Ensino Médio na escola pública.

Entendemos, no LEPIC, que, em alguma medida, a produção de ambientes escolares mais democráticos, com aprendizagem da cidadania e valorização dos

direitos humanos a partir da difusão da prática de pesquisa, de caráter antropológico, para dentro dos muros da escola, pode gerar interessantes resultados analíticos e sociais. Sendo assim, espera-se contribuir, com a continuidade deste processo, para: 1) o adensamento da produção etnográfica sobre o chamado "chão da escola"; 2) o incremento do protagonismo juvenil e da formação de novos recursos humanos entre os/as estudantes da escola pública interessados/as em aprender a praticar a antropologia; e 3) a explicitação dos conflitos para sua administração mais eficiente e pedagogicamente orientada por parte de educadores/as e gestores/as escolares.

Referências

BEVORT, E.; BELLONI, M. L. Mídia-educação: conceitos, história e perspectivas. **Educ. Soc**., Campinas, v. 30, n. 109, p. 1.081-1.102, set./dez. 2009. DOI: 10.1590/S0101-73302009000400008. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/5pBFdjL4mWHnSM5jXySt9VF/?format=html&lang=pt.
Acesso em: 10 mar. 2026.

BRASIL. Lei 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 10 mar. 2026.

CORTINA, A. **Aporofobia, a aversão ao pobre**: um desafio para a democracia. São Paulo: Contracorrente, 2020.

DA MATTA, R. **Carnavais, malandros e heróis**: para uma sociologia do dilema brasileiro. Rio de Janeiro: Rocco, 1997.

DINIZ, D. **O que é deficiência**. São Paulo: Brasiliense, 2007. (Coleção Primeiros Passos).

GIDDENS, A. **As consequências da modernidade**. São Paulo: EDUNESP, 1991.

HJARVARD, S. Midiatização: teorizando a mídia como agente de mudança social e cultural. **Matrizes**, São Paulo, v. 5, n. 2, p. 53-91, 2012. DOI: 10.11606/issn.1982-8160.v5i2p53-91. Disponível em:

https://revistas.usp.br/matrizes/pt_BR/article/view/38327. Acesso em: 10 mar. 2026.

FÁVERO, O. *et al*. (org.). **Tornar a educação inclusiva**. Brasília-DF: Unesco, 2009.

KANT DE LIMA. **Ensaios de antropologia e direito**. Rio de Janeiro: Lumen Júris, 2008.

KANT DE LIMA, R.; LOBO, M. **Fazendo (a) sociedade**: contribuições das ciências sociais em tempos inquietantes. Rio de Janeiro: Autografia, 2022.

LATOUR, B. **Reagregando o social**: uma introdução à teoria do Ator-Rede. Salvador: EDUFBA: Bauru: EDUSC, 2012.

LEMOS, A. (org.). **Teoria ator-rede e estudos de comunicação**. Salvador: EDUFBA, 2016.

RUSSO, R. Geração Coca-Cola. *In*: LEGIÃO URBANA. **Legião Urbana**. Rio de Janeiro: EMI-Odeon, 1985.

SINGH, J.; KERR, P.; HAMBURGER, E. UNESCO, Y. (ed.). Media and information literacy: reinforcing human rights, countering, radicalization and extremism. *In*: **MILID Yearbook 2016**. Disponível em: https://milinstitute.org/publications/media-and-information-literacy-mil-yearbook-2016/. Acesso em: 10 mar. 2026.

SOUZA DE SOUSA, L. **FavelAção**: experiências de letramento midiático através da pesquisa-ação. 2019. Dissertação (Mestrado em Comunicação) – Programa de Pós-Graduação em Comunicação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2019.

VERISSIMO, M. *et al*. As escolas, seus dilemas e conflitos: práticas de pesquisa e produção do conhecimento no âmbito do Ensino Médio. *In*: MAIA, B.; FILPO, K.; VERISSIMO, M. (org.). **Administração de conflitos no espaço escolar**: estudos interdisciplinares. Rio de Janeiro: Autografia, 2019. p. 199-220.

VERISSIMO, M.; MOTTA, Y.; ROCHA, L. R. "'Velha Roupa Colorida': algumas considerações acerca das controvérsias escolares em torno da implantação do

Novo Ensino Médio – 2022". *In*: JORNADAS DE INVESTIGACIÓN EN ANTROPOLOGÍA SOCIAL SANTIAGO WALLACE, 10., 2022. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras (UBA), 2022.

VERISSIMO, M.; ROCHA, T.; KANT DE LIMA, R. Conflitos e diálogos: produção de podcast como prática de pesquisa e popularização do conhecimento. *Em Extensão,* Uberlândia, v. 23, n. 1, 2024. Disponível em: https://seer.ufu.br/index.php/revextensao/article/view/68146. Acesso em: 10 mar. 2026.

VERISSIMO, M.; ROCHA, T.; MOTTA, Y. Sobre a "adultização das crianças" e a possível obsolescência da pedagogia do Pinóquio. **Jornal GGN**, 3 set. 2025. Disponível em: https://jornalggn.com.br/opiniao/sobre-a-adultizacao-das-criancas-por-verissimo-rocha-motta/. Acesso em: 10 mar. 2026.

Educação antirracista e direitos humanos: literatura infantil, identidade e miscigenânsia nas práticas pedagógicas

Maria Cilene Lucas Vieira[1]

Resumo

Este artigo apresenta um relato sobre práticas pedagógicas antirracistas desenvolvidas na Educação Infantil da rede municipal de ensino da cidade de São Paulo. O estudo analisa o projeto "Arte, Identidade e Literatura Negra", desenvolvido a partir da observação de situações de racismo no cotidiano escolar. Fundamentado na educação em direitos humanos (EDH) e nas discussões sobre relações étnico-raciais, o trabalho dialoga com autoras e autores como Carneiro, Munanga, Gomes, hooks, Bento, Oliveira, Gonzalez e Kilomba. A análise também mobiliza a noção de miscigenânsia, proposta por Vieira (2025), como categoria interpretativa para compreender experiências de racialização e conflitos identitários vivenciados por sujeitos miscigenados no contexto escolar. A metodologia qualitativa baseia-se na observação do cotidiano escolar e no desenvolvimento de práticas pedagógicas com literatura infantil, linguagens artísticas e participação das famílias. O estudo evidencia o potencial da educação antirracista articulada à educação midiática e aos direitos humanos na promoção de experiências educativas comprometidas com a valorização da diversidade cultural. Os resultados indicam o fortalecimento da autoestima das crianças, o reconhecimento da diversidade e a ampliação de reflexões sobre identidade, pertencimento e respeito às diferenças.

Palavras-chave: Educação antirracista. Educação Infantil. Direitos Humanos. Diversidade Cultural. Miscigenânsia.

Abstract

This article presents an experience report on anti-racist pedagogical practices developed in Early Childhood Education within the municipal public school system of the city of São Paulo, Brazil. The study analyzes the project "Art, Identity and Black Literature", developed from the observation of situations of racism in everyday school life. Grounded in Human Rights Education and in discussions on ethnic-racial relations, the work engages with authors such as Carneiro, Munanga,

[1] Mestra em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil; professora na rede pública municipal de São Paulo, Brasil. E-mail: cilene.educadora@gmail.com.

Gomes, hooks, Bento, Oliveira, Gonzalez, and Kilomba. The analysis also mobilizes the notion of *miscigenânsia*, proposed by Vieira (2025), as an interpretative category to understand experiences of racialization and identity conflicts experienced by mixed-race subjects in the school context. The qualitative methodology is based on observations of everyday school life and on the development of pedagogical practices involving children's literature, artistic languages, and family participation. The study highlights the potential of anti-racist education articulated with media education and human rights in promoting educational experiences committed to the appreciation of cultural diversity. The results indicate the strengthening of children's self-esteem, the recognition of diversity, and the expansion of reflections on identity, belonging, and respect for differences.

Keywords: Anti-racist education. Early Childhood Education. Human Rights. Cultural diversity. Miscigenânsia.

1 Introdução

A promoção de uma educação comprometida com os direitos humanos constitui um dos principais desafios das instituições escolares contemporâneas. Nesse contexto, a educação antirracista assume papel fundamental ao enfrentar desigualdades históricas e promover o reconhecimento da diversidade cultural da sociedade brasileira. A escola, enquanto espaço de formação social, cultural e política, exerce influência significativa na construção das percepções das crianças sobre identidade, diferença e pertencimento. Nesse processo, a miscigenânsia, entendida como experiência marcada por processos de racialização e conflitos identitários vivenciados por sujeitos miscigenados em uma sociedade historicamente estruturada pelo racismo, contribui para compreender como crianças e educadores constroem referências sobre identidade e pertencimento no ambiente escolar, evidenciando que as práticas pedagógicas podem reproduzir estereótipos ou favorecer relações sociais mais justas e inclusivas.

No Brasil, as desigualdades raciais estão relacionadas ao legado do colonialismo e da escravidão, processos históricos que estruturaram hierarquias sociais ainda presentes nas instituições. Mesmo após a abolição da escravidão, em 1888, a ausência de políticas públicas voltadas à inclusão da população negra contribuiu para a manutenção de desigualdades sociais, educacionais e econômicas. Nesse

cenário, o racismo estrutural manifesta-se de diferentes formas, influenciando práticas institucionais, relações sociais e processos de produção de conhecimento.

No campo educacional, o enfrentamento dessas desigualdades exige práticas pedagógicas comprometidas com a valorização da diversidade cultural e com o reconhecimento das contribuições históricas de diferentes povos na formação da sociedade brasileira. Nesse sentido, políticas educacionais como a Lei nº 10.639/2003 e a Lei nº 11.645/2008 representam marcos importantes na promoção da educação das relações étnico-raciais, ao estabelecerem a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena nas escolas. Apesar desses avanços legais, persistem desafios relacionados à implementação dessas políticas no cotidiano escolar, especialmente no que se refere à formação docente e à disponibilidade de materiais pedagógicos adequados.

A Educação Infantil é um espaço importante para a construção de valores de respeito às diferenças e à diversidade cultural. Nesse período, as crianças constroem referências sobre si e sobre o outro, sendo essencial que a escola promova representações positivas. No contexto atual, as tecnologias digitais ampliam as possibilidades de registro e compartilhamento de experiências pedagógicas, fortalecendo a educação midiática crítica e a promoção dos direitos humanos. Nesse sentido, o *blog* Cilene Teacher funciona como espaço de registro e socialização de experiências pedagógicas, difundindo práticas voltadas à valorização da diversidade cultural.

Diante desse contexto, este estudo busca responder à seguinte questão: de que maneira práticas pedagógicas fundamentadas na literatura infantil e nas linguagens artísticas podem contribuir para a promoção da educação antirracista e dos direitos humanos na Educação Infantil?

Assim, o objetivo deste trabalho é analisar as práticas pedagógicas desenvolvidas no projeto “Arte, Identidade e Literatura Negra”, realizado em escolas da rede municipal de ensino da cidade de São Paulo.

2 Fundamentação teórica

A discussão sobre educação antirracista está ligada ao campo dos direitos humanos, especialmente à construção de sociedades baseadas na dignidade humana, na igualdade de direitos e no respeito à diversidade cultural. No contexto

educacional, essa perspectiva exige compreender a escola não apenas como espaço de transmissão de conhecimentos, mas também como ambiente de formação social e cultural, em que crianças e jovens constroem percepções sobre si mesmos, sobre o outro e sobre o mundo. Assim, pensar a educação a partir dos direitos humanos significa reconhecer que o processo educativo deve contribuir para o enfrentamento das desigualdades sociais.

No Brasil, essas desigualdades estão relacionadas ao legado do colonialismo e da escravidão, que estruturaram relações sociais marcadas por hierarquias raciais. O sistema escravocrata sustentou a economia por três séculos e produziu desigualdades que persistiram após a abolição da escravidão, em 1888. A ausência de políticas de inclusão para a população negra contribuiu para a permanência dessas desigualdades na educação. Assim, compreender o racismo estrutural é fundamental para analisar os desafios educacionais no Brasil.

A partir dessa realidade, emerge a noção de "miscigenânsia" como forma de nomear o sofrimento e a dor específicos da pessoa miscigenada e racializada, que vivencia processos de discriminação associados à cor da pele, ao cabelo e a outros marcadores corporais em uma sociedade historicamente estruturada pelo racismo (Vieira, 2025, p. 43).

De acordo com Carneiro (2011), o racismo atua como um sistema de poder que organiza desigualdades sociais. Para a autora, ele se manifesta por meio de mecanismos institucionais que naturalizam privilégios. Nesse sentido, influencia instituições sociais e políticas públicas, contribuindo para a reprodução de hierarquias raciais. Enfrentar esse fenômeno exige o desenvolvimento de ações institucionais.

Essa perspectiva dialoga com as reflexões de Kilomba (2019), que analisa o racismo em sua dimensão simbólica e epistemológica. A autora afirma que ele opera na produção do conhecimento por meio do silenciamento de vozes racializadas, tornando algumas narrativas dominantes e outras invisibilizadas, mantendo hierarquias raciais nos campos cultural, acadêmico e educacional.

Assim, questionar narrativas dominantes e ampliar a pluralidade de vozes nos espaços educativos torna-se essencial para a promoção da justiça social. No campo educacional, isso implica repensar currículos, materiais didáticos e práticas pedagógicas, além de reconhecer as contribuições históricas e culturais de

diferentes povos na formação da sociedade brasileira, rompendo com perspectivas eurocêntricas presentes nos sistemas educacionais.

Munanga (2005) destaca que o racismo no Brasil frequentemente se manifesta de forma velada, dificultando sua identificação e enfrentamento. Segundo o autor, a ideologia da democracia racial contribuiu para ocultar desigualdades raciais ao difundir a ideia de convivência harmoniosa entre grupos raciais.

Estudos demonstram que a população negra ainda enfrenta desvantagens em diversos indicadores sociais. Nesse contexto, a escola desempenha papel importante ao promover reflexões sobre as relações étnico-raciais e valorizar a história e a cultura afro-brasileira. A crítica ao eurocentrismo também aparece nas reflexões de Gonzalez (1988), que destaca a importância de reconhecer as matrizes africanas e indígenas na formação cultural brasileira. Ao propor o conceito de amefricanidade, a autora valoriza experiências afrodescendentes e indígenas, questionando narrativas que invisibilizam essas contribuições.

A partir dessas perspectivas, a educação antirracista pode ser compreendida como uma estratégia para a promoção dos direitos humanos, pois implica transformar práticas pedagógicas e relações institucionais, valorizando identidades diversas e promovendo ambientes escolares mais inclusivos.

A educação das relações étnico-raciais exige mudanças nas práticas educativas. Para Gomes (2017), reconhecer o racismo na sociedade brasileira é condição fundamental para o desenvolvimento de propostas pedagógicas consistentes, o que envolve investir na formação de professores/as e em práticas que valorizem a diversidade cultural.

A implementação da Lei nº 10.639/03, posteriormente ampliada pela Lei nº 11.645/08, representa um marco importante nas políticas educacionais brasileiras ao tornar obrigatório o ensino da história e da cultura afro-brasileira e indígena, valorizando as contribuições desses povos para a formação da sociedade brasileira e promovendo o respeito à diversidade cultural.

Entretanto, a implementação dessas legislações ainda enfrenta desafios, especialmente no que se refere à formação docente e à disponibilidade de recursos pedagógicos. Muitos/as educadores/as relatam dificuldades para abordar as relações étnico-raciais em razão da ausência de formação específica ou de materiais didáticos adequados. Nesse contexto, práticas que utilizam

literatura, arte e narrativas culturais afro-brasileiras tornam-se ferramentas pedagógicas importantes para ampliar o repertório cultural dos/as estudantes e promover reflexões sobre identidade, pertencimento e diversidade, contribuindo para uma educação mais inclusiva (Vieira, 2019).

A literatura infantil desempenha papel relevante nesse processo. Narrativas que apresentam personagens negras e negros em diferentes contextos ampliam as representações culturais no ambiente escolar e fortalecem processos de identificação positiva entre as crianças. Ao oferecer referências diversas, essas histórias ajudam a combater estereótipos raciais e promovem percepções mais inclusivas sobre identidade e diferença, valorizando a identidade negra desde os primeiros anos da escolarização (Vieira, 2019).

As práticas pedagógicas que articularam literatura, produção artística e personagens negras possibilitaram que os/as participantes se reconhecessem nas produções ou identificassem nelas pessoas de seu convívio. Foi o caso, por exemplo, de um funcionário que destacou o valor do trabalho ao perceber semelhança entre uma das personagens representadas nas telas e alguém de sua família, evidenciando a importância dessas abordagens para fortalecer o sentimento de pertencimento e representatividade no ambiente escolar (Vieira, 2019).

Experiências pedagógicas baseadas nesses princípios demonstram que a valorização da cultura afro-brasileira contribui para a construção de ambientes educativos democráticos, estimulando reflexões sobre pertencimento e diversidade nos primeiros anos da escolarização. Além disso, o uso de tecnologias digitais tem ampliado as possibilidades de registro, divulgação e compartilhamento de práticas pedagógicas voltadas à educação antirracista. Blogs educacionais, redes sociais e plataformas digitais permitem que educadores/as documentem suas experiências e compartilhem conhecimentos com outros/as profissionais da educação.

Dessa forma, destaca-se o *blog Cilene Teacher*, no qual foram habitualmente compartilhadas práticas pedagógicas antirracistas do projeto:

> Das diversas práticas pedagógicas vivenciadas nas escolas e comunidade [...] que foram compartilhadas no blog Cilene Teacher e posteriormente compartilhadas nas redes digitais, diversas tiveram interação de

> internautas – educandos, educadores e familiares/comunidade – [...] reflexões e devolutivas [...] (Vieira, 2019, p. 1-2).

Esse processo fortalece redes de aprendizagem e contribui para a disseminação de iniciativas pedagógicas comprometidas com a promoção dos direitos humanos.

Nesse sentido, a educação midiática torna-se importante no contexto contemporâneo. O desenvolvimento de competências críticas para o uso das tecnologias digitais permite que educadores/as e estudantes analisem e interpretem conteúdos de forma reflexiva. Assim, a articulação entre educação em direitos humanos, educação antirracista e educação midiática amplia as possibilidades de práticas educativas comprometidas com a justiça social, a diversidade cultural e a formação de sujeitos críticos.

3 Metodologia

Este estudo caracteriza-se como um relato de experiência com abordagem qualitativa, fundamentado nas práticas pedagógicas antirracistas desenvolvidas na Educação Infantil da rede municipal de ensino da cidade de São Paulo. A abordagem qualitativa foi escolhida por possibilitar a compreensão das experiências educativas e das transformações observadas no cotidiano escolar.

De acordo com Bogdan e Biklen (1994), a pesquisa qualitativa permite analisar fenômenos educacionais em seu contexto natural, valorizando as interações sociais e os processos pedagógicos vivenciados pelos/as participantes. Nesse sentido, o relato de experiência constitui uma estratégia para a socialização de práticas pedagógicas antirracistas, contribuindo para a reflexão sobre o trabalho docente e para a produção de conhecimentos no campo educacional.

As práticas descritas neste estudo foram desenvolvidas em diversas escolas municipais da cidade de São Paulo, dentre elas o CEI Vereador Homero Domingues da Silva e o CEU EMEI Parque Anhanguera. O trabalho envolveu crianças, educadores/as, famílias e membros da comunidade escolar. As atividades foram organizadas a partir da observação do cotidiano das crianças e das relações estabelecidas no ambiente escolar.

O projeto “Arte, Identidade e Literatura Negra” surgiu da observação de situações que evidenciavam discursos e práticas discriminatórias entre as crianças, especialmente relacionadas à cor da pele, aos cabelos e às características físicas.

Esses episódios revelaram a necessidade de desenvolver ações pedagógicas voltadas à valorização da diversidade cultural e ao fortalecimento da identidade das crianças, sobretudo das crianças negras.

A análise das experiências relatadas considera também a noção de miscigenânsia como categoria interpretativa, utilizada para compreender situações de sofrimento e racialização vivenciadas por sujeitos miscigenados no ambiente escolar, particularmente aquelas relacionadas à cor da pele, ao cabelo e a outros marcadores corporais. Nesse sentido, a miscigenânsia expressa os conflitos identitários produzidos pela estrutura racial brasileira, como afirma Vieira (2025, p. 97):

> A miscigenânsia, portanto, constitui uma tentativa permanente de escapar dessa condenação, conduzindo o sujeito à busca obsessiva por traços de branquitude, seja na fala, na estética ou nas escolhas epistemológicas, visando a uma aceitação que nunca é plena, pois a "falta" é inerente à própria estrutura colonial brasileira.

Diante dessa realidade, foram planejadas práticas pedagógicas fundamentadas nos princípios da educação antirracista e da educação em direitos humanos. O objetivo foi promover experiências educativas que valorizassem as identidades culturais e estimulassem reflexões sobre respeito, diversidade e pertencimento.

Entre as atividades desenvolvidas destacam-se a leitura de literatura infantil com representatividade negra, rodas de conversa sobre identidade e diferenças, e a produção de autorretratos e outras atividades artísticas. As crianças representaram suas características físicas e refletiram sobre a diversidade do grupo. Também foram realizadas atividades de exploração de tonalidades de pele por meio de pinturas e misturas de cores, favorecendo reflexões sobre identidade e pertencimento. O projeto valorizou ainda elementos culturais afro-brasileiros e nordestinos presentes em histórias, músicas e brincadeiras.

Outro aspecto importante foi a participação das famílias nas atividades pedagógicas, fortalecendo o vínculo entre escola e comunidade. A partir dessas experiências, foi elaborado um livro coletivo reunindo produções das crianças, familiares e educadores/as. A literatura infantil desempenhou papel central no projeto ao possibilitar a abordagem de temas complexos de forma sensível e acessível. A presença de personagens negras e negros nas narrativas ampliou as

representações culturais no ambiente escolar e favoreceu processos de identificação positiva.

A arte também foi utilizada como linguagem pedagógica. Por meio de desenhos, pinturas e colagens, as crianças expressaram percepções sobre si mesmas e sobre o mundo, favorecendo a valorização da diversidade. Outro elemento da metodologia foi o registro das práticas pedagógicas por meio de fotografias, produções artísticas, registros escritos e relatos das interações ocorridas durante as atividades, permitindo acompanhar o desenvolvimento das experiências no cotidiano escolar.

Destaca-se ainda o *blog* educacional *Cilene Teacher*, utilizado para registrar e compartilhar as práticas pedagógicas. O *blog* funcionou como um repositório digital de experiências educativas, possibilitando a divulgação das atividades e promovendo trocas entre educadores/as.

Assim, a metodologia articula a observação do cotidiano escolar, as práticas pedagógicas antirracistas, o registro das experiências e o uso de tecnologias digitais para a socialização do conhecimento, contribuindo para o debate sobre educação antirracista na Educação Infantil e incentivando propostas que valorizem o pertencimento, a diversidade cultural e o respeito às diferenças.

4 Resultados e Discussão

A análise das práticas pedagógicas desenvolvidas no projeto "Arte, Identidade e Literatura Negra" evidenciou o potencial transformador da Educação Infantil na promoção da educação em direitos humanos e no enfrentamento do racismo estrutural no cotidiano escolar. Os resultados indicam que a incorporação de práticas pedagógicas antirracistas, fundamentadas na literatura infantil, nas linguagens artísticas, no diálogo e na participação da comunidade escolar, contribui para ampliar as percepções das crianças sobre identidade, diversidade e pertencimento.

Durante o desenvolvimento das atividades, foram observadas mudanças nas interações entre as crianças, especialmente na valorização das diferenças e no reconhecimento da diversidade racial presente no grupo. Esses resultados dialogam com as reflexões de Gomes (2017), que afirma que a educação das relações étnico-raciais implica transformações nas práticas pedagógicas e nas relações estabelecidas no ambiente escolar.

Uma das primeiras estratégias pedagógicas desenvolvidas envolveu a leitura de obras de literatura infantil com protagonismo negro, seguida de rodas de conversa nas quais as crianças compartilharam percepções sobre personagens, histórias e características físicas representadas nos livros.

Figura 1 – Leitura de literatura infantil antirracista

Fonte: Acervo da autora (2025).

Essa atividade evidenciou o papel da literatura infantil como instrumento pedagógico para a construção de uma educação antirracista. Conforme destaca Munanga (2005), a invisibilização das contribuições africanas e afro-brasileiras nos materiais didáticos contribui para a reprodução de estereótipos e hierarquias raciais. Quando as crianças têm acesso a narrativas com personagens negras e negros representados positivamente, ampliam-se as possibilidades de identificação e reconhecimento da diversidade.

Outro resultado relevante foi observado nas produções de telas de autorretratos, nas quais as crianças representaram suas próprias características físicas e as de outras pessoas por meio de desenhos e pinturas. Inicialmente, algumas crianças apresentavam dificuldades em reconhecer diferentes tonalidades de pele, utilizando cores padronizadas para a representação das figuras humanas. Com as rodas de conversa, a experimentação de tintas e as misturas de cores, passaram a explorar tonalidades variadas e a refletir sobre suas identidades.

Essa experiência reforçou a importância de trabalhar a diversidade racial desde a infância. Segundo Oliveira (2010), a infância constitui um período fundamental para o desenvolvimento de valores relacionados ao respeito e à convivência com a diversidade.

Figura 2 – Produção de autorretrato

Fonte: Acervo da autora (2025).

O projeto também incluiu atividades voltadas à valorização de elementos culturais afro-brasileiros, como músicas, histórias, brincadeiras e manifestações culturais presentes na formação da sociedade brasileira. As atividades antirracistas do projeto receberam placa honrosa em festival infantil realizado na Câmara Municipal de São Paulo.

Figura 3 – Festival literário artístico infantil "Folhas do Baobá"

Fonte: Acervo da autora (2025).

Essa experiência dialoga com as reflexões de Gonzalez (1988), que destaca a importância de reconhecer as matrizes africanas na constituição da cultura brasileira e de superar perspectivas eurocêntricas historicamente presentes no currículo escolar.

Outro resultado significativo foi a construção de um livro coletivo com a participação das crianças, familiares, educadores/as e comunidade escolar, reunindo produções artísticas, registros das experiências pedagógicas e reflexões sobre identidade e diversidade.

Figura 4 – Capa do livro *Educação Antirracista na Educação Infantil: do olhar miscigenado paulistano à valorização cultural nordestina*

Fonte: Acervo da autora (2025).

A participação das famílias fortaleceu o vínculo entre escola e comunidade. Conforme afirma hooks (2013), uma educação comprometida com a justiça social deve reconhecer os saberes e as experiências das comunidades envolvidas no processo educativo.

Além das atividades realizadas na escola, o projeto resultou na realização de uma exposição pedagógica no CEU Parque Anhanguera, espaço em que foram compartilhadas as produções das crianças e as reflexões construídas ao longo do trabalho.

Figura 5 – Exposição do projeto Arte, Identidade e Literatura Negra – CEU Parque Anhanguera

Fonte: Acervo da autora (2025).

A exposição representou um momento importante de socialização das experiências pedagógicas antirracistas, ampliando o diálogo com a comunidade escolar e valorizando o papel ativo das crianças. Conforme destaca Kilomba (2019), o racismo também opera por meio do silenciamento de narrativas e experiências. Tornar visíveis as produções das crianças contribuiu para ampliar a presença de narrativas negras no espaço educativo.

Outro desdobramento relevante do projeto foi sua divulgação em espaços de formação e intercâmbio de práticas pedagógicas. O trabalho foi apresentado no seminário "Conectando Boas Práticas, Conectando Saberes", promovido pela Fundação Lemann, ocasião em que o projeto desenvolvido recebeu homenagem.

Figura 6 – Participação do projeto no seminário "Conectando Boas Práticas, Conectando Saberes"

Fonte: Acervo da autora (2025).

Esse reconhecimento evidenciou o potencial das experiências pedagógicas antirracistas desenvolvidas na escola pública para contribuir com o debate sobre inovação educacional e práticas comprometidas com a equidade. Como destaca Bento (2022), enfrentar o racismo estrutural exige reconhecer iniciativas que buscam transformar práticas institucionais e promover justiça social.

Outro elemento importante na disseminação das experiências foi o uso do *blog* educacional Cilene Teacher, um espaço de registro e compartilhamento dessas práticas.

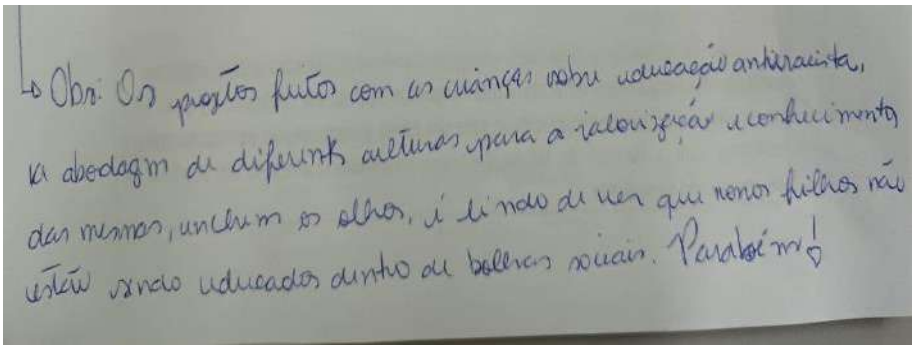
Figura 7 – Página do *blog* educacional com registros das práticas pedagógicas

Fonte: Acervo da autora (2025).

Nesse contexto, o uso do blog educacional também se constituiu como uma estratégia de educação midiática, permitindo registrar, divulgar e compartilhar as experiências pedagógicas desenvolvidas na escola. O blog funcionou como um repositório midiático-pedagógico, ampliando a circulação de práticas e experiências educativas. A circulação digital dessas práticas amplia o diálogo com outros/as educadores/as e com a comunidade, fortalecendo a promoção dos direitos humanos, o reconhecimento das diversidades e o desenvolvimento de práticas pedagógicas comprometidas com a justiça social.

Os resultados observados reforçam que a educação antirracista não se limita à inserção de conteúdos específicos no currículo, mas envolve transformações nas práticas pedagógicas e nas relações estabelecidas no ambiente educativo. Carneiro (2011) afirma que o racismo estrutural opera de forma persistente nas instituições sociais, exigindo ações educativas voltadas à equidade, aspecto evidenciado no projeto a partir do registro de uma mãe do CEI, que reconheceu o trabalho pedagógico desenvolvido com a educação antirracista.

Figura 8 – Acervo pessoal: devolutiva de uma mãe do CEI sobre o projeto



Fonte: Acervo da autora (2025).

Assim, as experiências analisadas demonstraram que a Educação Infantil pode desempenhar papel fundamental na promoção de valores relacionados ao respeito, à diversidade e à justiça social. Projetos pedagógicos voltados à valorização da identidade negra e da diversidade cultural constituem estratégias importantes para fortalecer o compromisso da escola com a promoção dos direitos humanos e com a construção de relações sociais mais justas e igualitárias.

Além disso, as práticas desenvolvidas no projeto "Arte, Identidade e Literatura Negra" contribuíram para fortalecer a autoestima das crianças, ampliar o reconhecimento da diversidade cultural e promover o diálogo com a comunidade escolar, evidenciando o potencial transformador de iniciativas pedagógicas comprometidas com a promoção da diversidade e dos direitos humanos.

5 Considerações finais

As experiências apresentadas neste estudo evidenciam o potencial transformador das práticas pedagógicas antirracistas na Educação Infantil. A análise do projeto "Arte, Identidade e Literatura Negra" demonstrou que atividades fundamentadas na valorização da diversidade cultural, na literatura infantil com protagonismo negro e nas linguagens artísticas contribuem para reflexões sobre identidade, pertencimento e respeito às diferenças no ambiente escolar.

Os resultados indicam que a abordagem pedagógica ampliou as percepções das crianças sobre a diversidade racial presente no grupo, favorecendo o reconhecimento e a valorização das características físicas e culturais. As atividades artísticas, como a produção de autorretratos e a experimentação de tonalidades de pele por meio de pinturas e misturas de cores, permitiram que as crianças

expressassem percepções sobre si mesmas e sobre o outro, fortalecendo o respeito à diversidade desde os primeiros anos da escolarização.

A literatura infantil mostrou-se relevante para a construção de representações positivas da identidade negra. Narrativas com personagens negras e negros ampliam o repertório cultural das crianças e contribuem para combater estereótipos presentes nos materiais educativos, favorecendo processos de identificação e pertencimento.

Outro aspecto observado foi a participação das famílias e da comunidade escolar. A construção do livro coletivo e a realização de exposições das produções das crianças fortaleceram o diálogo entre escola e comunidade, ampliando reflexões sobre diversidade cultural e relações étnico-raciais.

O uso de tecnologias digitais, especialmente por meio do blog educacional utilizado para registrar e compartilhar as práticas pedagógicas, também contribuiu para divulgar as experiências e ampliar a troca de conhecimentos entre educadores/as.

Nesse contexto, as reflexões mobilizadas pelo projeto dialogam com a noção de miscigenânsia, compreendida como experiência marcada por processos de racialização e conflitos identitários vivenciados por sujeitos miscigenados no contexto social e educacional.

Assim, as experiências analisadas indicam que práticas pedagógicas que articulam literatura infantil, arte e participação da comunidade contribuem para a promoção da educação antirracista e dos direitos humanos na Educação Infantil.

Dessa forma, o estudo reforça a importância de práticas pedagógicas comprometidas com a promoção da diversidade cultural e com o enfrentamento do racismo estrutural no ambiente escolar. A Educação Infantil desempenha papel fundamental na formação de sujeitos críticos e na construção de relações sociais mais justas e inclusivas.

Referências

BENTO, C. **O pacto da branquitude**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 25 ago. 2025

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: 25 ago. 2025.

CARNEIRO, S. **Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil**. São Paulo: Selo Negro, 2011.

GOMES, N. L. **O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis: Vozes, 2017.

GONZALEZ, L. **Por um feminismo afro-latino-americano**. Rio de Janeiro: Zahar, 1988.

hooks, b. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

KILOMBA, G. **Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano**. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

MUNANGA, K. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

OLIVEIRA, I. de. **Educação e relações raciais na escola**. Brasília: MEC/SECAD, 2010.

UNESCO. **Educação midiática e informacional: currículo para professores.** Brasília: UNESCO, 2013.

VIEIRA, M. C. L.; LIBERALI, F. C. Currículo, cor e colonialidade: a BNCC sob o olhar da miscigenânsia. **Fólio**, Vitória da Conquista, v. 16, n. 2, p. 92-120, 2025. DOI: 10.22481/folio.v16i2.18359. Disponível em: https://periodicos2.uesb.br/folio/article/view/18359. Acesso em: 9 mar. 2026.

VIEIRA, M. C. L. **Escrevivência, literatura infantil e formação de formadores**: práticas transformadoras no contexto antirracista. 2025. Dissertação (Mestrado em Educação: Formação de Formadores) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2025. Disponível em: https://repositorio.pucsp.br/jspui/handle/handle/46564. Acesso em: 9 mar. 2026.

VIEIRA, M. C. L. **Arte, identidade e literatura negra**. *In*: Congresso Nacional de Educação. 3., 2019, Poços de Caldas. **Anais [...]**. Poços de Caldas: **GSC Eventos,** 2019 Disponível em: https://www.educacaopocos.com.br/Anais/anais2019.html. Acesso em: 10 mar. 2026.

VIEIRA, M. C. L.. **Produção literária na Educação Infantil: valorizando o negro.** *In*: Congresso Nacional de Educação. 3., 2019, Poços de Caldas. **Anais [...]**. Poços de Caldas: **GSC Eventos,** 2019 Disponível em: https://www.educacaopocos.com.br/Anais/anais2019.html. Acesso em: 10 mar. 2026.

VIEIRA, Maria Cilene Lucas. **O *blog* como ferramenta midiática para arquivamento, compartilhamento e inspiração no ensino-aprendizagem.** *In*: Congresso Nacional de Educação. 3., 2019, Poços de Caldas. **Anais [...]**. Poços de Caldas: **GSC Eventos,** 2019 Disponível em: https://www.educacaopocos.com.br/Anais/anais2019.html. Acesso em: 10 mar. 2026.

VIEIRA, M. C. L. **Blog Cilene Teacher**. São Paulo, 2011-2022. Disponível em: https://cileneteacher.blogspot.com. Acesso em: 9 mar. 2026.

Entre papéis e identidades: desafios da retificação de nome para pessoas trans* em cidades de pequeno porte

Mateus Wallace Guimarães Osório[1]

Resumo

O processo de retificação do nome civil é um instrumento fundamental para o reconhecimento da identidade individual e coletiva de uma pessoa, uma vez que o indivíduo não se constitui apenas como um ser individual, mas como uma construção social e, portanto, coletiva. Tal procedimento torna-se ainda mais relevante quando considerada a realidade de pessoas trans* que buscam alinhar seus documentos oficiais à forma como se reconhecem e são socialmente identificadas. No Brasil, há avanços importantes no âmbito jurídico, mas persistem diversos entraves na prática, principalmente em municípios de pequeno porte, nos quais, além dos desafios institucionais, existem barreiras de ordem social e cultural que dificultam o acesso a esse direito. Nesse contexto, o presente trabalho busca refletir sobre os principais desafios enfrentados por pessoas trans* no processo de retificação de nome e gênero em cidades interioranas, especialmente no cotidiano institucional de escolas, cartórios e outros órgãos públicos. Para isso, utiliza-se uma abordagem qualitativa para analisar como burocracias institucionais, falta de informação e estigmas sociais podem intensificar situações de constrangimento e exclusão para quem busca exercer esse direito. Dessa forma, salienta-se que, embora o reconhecimento jurídico represente um avanço importante, a consolidação efetiva desse direito depende de mudanças culturais, institucionais e sociais que permitam que a identidade e a documentação da pessoa estejam em consonância.

Palavras-chave: Identidade de gênero. Pessoas trans*. Retificação de nome civil. Direitos humanos. Cidades de pequeno porte.

Abstract

The process of legal name rectification is a fundamental instrument for the recognition of a person's individual and collective identity, since individuals are constituted not only as unique beings but also as social and collective subjects.

[1] Graduando em Direito no Centro Universitário Tecnológico de Teresina, Brasil; Assessor da Prefeitura Municipal de Buriti Bravo, Maranhão, Brasil. E-mail: mateuswallace22@gmail.com.

This procedure becomes especially relevant for transgender people who seek to align their official documents with the way they identify themselves and are socially recognized. In Brazil, important legal advances have been achieved; however, significant barriers remain in practice, particularly in small municipalities. In these contexts, institutional challenges are compounded by social and cultural barriers that hinder access to this right. Against this backdrop, this study reflects on the main challenges faced by transgender people in the process of legal name and gender rectification in small inland municipalities, especially within institutional settings such as schools, civil registry offices, and other public agencies. To this end, a qualitative approach is adopted to analyze how institutional bureaucracy, lack of information, and social stigma may intensify situations of embarrassment and exclusion for those seeking to exercise this right. It is concluded that, although legal recognition represents an important achievement, the effective realization of this right depends on cultural, institutional, and social changes that ensure consistency between a person's identity and official documentation.

Keywords: Gender identity. Transgender people. Legal name rectification. Human rights. Small municipalities.

1 Introdução

A construção da identidade é um processo complexo que envolve dimensões sociais, culturais, jurídicas e simbólicas. Nesse contexto, a retificação de nome é um passo crucial para o reconhecimento de si perante si mesmo/a e perante os/as outros/as. Entretanto, apesar dos avanços normativos, especialmente da decisão do Supremo Tribunal Federal (STF) e dos Provimentos nº 73/2018 e nº 122/2021 do Conselho Nacional de Justiça (CNJ), na prática ainda há barreiras significativas que precisam ser reconhecidas e analisadas, sobretudo em cidades de pequeno porte, onde fatores como desinformação, preconceito e limitações institucionais podem dificultar o acesso a esse direito. Nesse sentido, observa-se que a alteração documental nem sempre garante, na prática, o respeito ao nome retificado nos diferentes ambientes sociais e institucionais.

Diante desse cenário, a presente pesquisa tem como objetivo principal analisar os desafios sociais e institucionais enfrentados por pessoas trans* no processo de retificação de nome e gênero em cidades de pequeno porte. Para tanto, busca identificar as dificuldades encontradas em instituições como escolas e órgãos públicos após a alteração documental; analisar como preconceitos e dinâmicas

sociais presentes em contextos interioranos influenciam o processo de afirmação identitária dessas pessoas, tomando como referência dois casos ocorridos em um município localizado no interior do Maranhão.

Nessa perspectiva, a problematização desse tema dialoga diretamente com os princípios dos direitos humanos, que defendem o reconhecimento da dignidade e da diversidade humanas, bem como com a educação midiática, que busca promover o acesso crítico à informação e o combate à desinformação. Assim, a questão norteadora desta pesquisa consiste em compreender quais são os principais desafios sociais e institucionais enfrentados por pessoas trans* no processo de retificação de nome e gênero em cidades de pequeno porte.

Dessa forma, a relevância desta pesquisa reside na contribuição que oferece para o aprofundamento do debate sobre direitos humanos, ao mesmo tempo em que fornece subsídios para a formulação de políticas públicas e para a qualificação da atuação de profissionais em diferentes setores.

Outro aspecto que reforça a importância da pesquisa refere-se ao fato de que, ao investigar essa temática, o estudo contribui para a ampliação do debate e da visibilidade acerca dos desafios enfrentados por pessoas trans*. Ao trazer à tona essas experiências e problematizar as dificuldades presentes em determinados contextos, ainda que indiretamente, a pesquisa colabora para o reconhecimento dessas identidades e para a compreensão dos impactos diretos desse processo na vida social e emocional dessas pessoas. A impossibilidade ou a demora na retificação de nome pode gerar constrangimentos, exclusão, dificuldades de acesso a serviços básicos e até violência institucional. Assim, investigar esses desafios não apenas evidencia falhas do sistema, mas também contribui para promover direitos fundamentais, consolidar políticas de inclusão e fortalecer a promoção da igualdade e da dignidade humana.

Portanto, espera-se que a reflexão aqui proposta contribua para o fortalecimento de uma cultura de direitos no ambiente escolar e institucional, bem como para a construção de uma sociedade mais justa, inclusiva e democrática.

2 Fundamentação teórica

Desde o nascimento, o indivíduo perpassa diversas esferas sociais que o identificam, classificam e reconhecem perante a sociedade. Já nasce entre papéis (laudos, fichas, declaração de nascido vivo, documentos vacinais e certidão de

nascimento). Antes mesmo de desenvolver a percepção de si, já passa a existir oficialmente para o Estado por meio dessas documentações.

No contexto brasileiro, a Lei nº 6.015/1973, conhecida como Lei de Registros Públicos, determina que todo nascimento deve ser registrado em cartório, formalizando informações como nome, filiação, data de nascimento e sexo. Esse registro constitui o primeiro marco de reconhecimento estatal da pessoa e passa a acompanhá-la ao longo de toda a sua trajetória social e institucional, servindo de base para a emissão de outros documentos e para o acesso a diferentes direitos civis.

Nessa perspectiva, pode-se dizer que o indivíduo se reconhece em dois planos: o dos papéis e registros formais, que organizam a vida civil desde o nascimento até a morte; e o da subjetividade da identidade, que envolve experiências e formas de reconhecimento construídas ao longo da existência.

A identidade pode ser compreendida como um processo complexo que envolve dimensões sociais, culturais e subjetivas, sendo construída ao longo das interações do indivíduo com os diferentes contextos em que está inserido, como, por exemplo, a escola. Mais do que um dado fixo ou imutável, a identidade constitui-se como uma construção dinâmica, atravessada por relações sociais, experiências pessoais e processos de reconhecimento. Neste trabalho, em consonância com Stuart Hall (2006, p. 13), acredita-se que "as identidades não são nunca unificadas; elas são cada vez mais fragmentadas e fraturadas; nunca são singulares, mas multiplamente construídas ao longo de discursos, práticas e posições". Ou seja, compreende-se a identidade como um processo em constante construção.

Diante disso, a discussão sobre identidade passa a dialogar diretamente com os debates sobre reconhecimento social e direitos civis e também ocupa um lugar central nas discussões sobre direitos humanos e diversidade, especialmente no que se refere às experiências de pessoas trans*. Assim, suas identidades também se relacionam com elementos institucionais de reconhecimento, entre os quais se destaca o nome civil, registrado no momento do nascimento e que acompanha o indivíduo ao longo da vida. No entanto, como a identidade é construída e ressignificada ao longo da existência, nem sempre esse registro inicial corresponde à forma como o sujeito se reconhece e se identifica socialmente, sobretudo no caso das pessoas trans*.

A partir dessa compreensão, pode-se afirmar que o nome civil constitui um marcador fundamental da identidade e do pertencimento social. Assim, sua retificação representa uma garantia da dignidade humana, da igualdade e dos direitos fundamentais, ao reconhecer as múltiplas formas de existência e de expressão de gênero presentes na sociedade.

Nesse sentido, o presente artigo, com base nas contribuições teóricas de Judith Butler (2003, p. 59), compreende gênero como "a repetida estilização do corpo, um conjunto de atos repetidos dentro de uma estrutura reguladora altamente rígida". A autora argumenta, ainda, que "gênero não é algo que se é, mas algo que se faz, um ato que se repete e se consolida ao longo do tempo" (BUTLER, 2003, p. 25). Butler afirma também que essa estrutura reguladora produz mecanismos de exclusão e marginalização, sobretudo quando determinados corpos e identidades não se enquadram nos padrões socialmente estabelecidos. Assim, pessoas trans* frequentemente enfrentam barreiras institucionais e simbólicas para terem suas identidades reconhecidas, inclusive no acesso a direitos básicos, como a retificação de nome e gênero em documentos oficiais, especialmente em contextos interioranos, nos quais discursos, crenças e instituições predominantes recriminam pessoas trans*.

Diante desse cenário e após a conceituação de identidade e gênero neste trabalho, torna-se necessário compreender quem são as pessoas trans* e como se constrói a sua identidade, que não corresponde àquela registrada no momento do nascimento. Para tanto, parafraseia-se Bento (2006), ao definir pessoas trans* como aquelas cuja identidade de gênero não corresponde ao sexo que lhes foi atribuído no nascimento, afirmando que gênero e identidade extrapolam questões biológicas, envolvendo também interações sociais e culturais.

Ainda que, no parágrafo anterior, tenham sido definidas as pessoas trans* com base nas contribuições de Berenice Bento (2006), cabe salientar que:

> definir a transexualidade não é tarefa simples, não é apenas dizer que ou se é isso ou se é aquilo. Primeiramente porque não é possível observar apenas a transexualidade, não há como realizar um recorte puro e simples, ou sequer determinar onde foi exatamente que a transexualidade se originou; é possível apenas observar a sexualidade humana como um todo, em todas as suas diferentes formas de expressão. Em segundo lugar, porque existem diferentes experiências vividas por pessoas distintas, e algumas tentativas de classificação dessas experiências podem acabar refletindo na exclusão de outras (Oliveira, 2017, p. 24).

Diante dessa complexidade apontada por Marina Oliveira (2017), mais do que estabelecer definições fixas, torna-se fundamental compreender como essas identidades são reconhecidas – ou não – nas estruturas sociais e institucionais. Nesse contexto, ganha destaque o debate sobre o reconhecimento jurídico da identidade de pessoas trans*, especialmente no que se refere ao direito à retificação de nome e gênero nos documentos oficiais.

No contexto brasileiro, importantes avanços jurídicos têm contribuído para o reconhecimento do direito à identidade de pessoas trans*, como os dispositivos legais anteriormente mencionados. Entre esses avanços, destaca-se o julgamento, em 2018, da Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) nº 4.275 pelo Supremo Tribunal Federal (STF), que reconheceu o direito de pessoas trans* realizarem a alteração de nome e gênero no registro civil independentemente da realização de cirurgia de redesignação sexual ou de autorização judicial.

Posteriormente, esse entendimento foi regulamentado pelo Provimento nº 73/2018 do Conselho Nacional de Justiça (CNJ), que estabeleceu os procedimentos administrativos para a retificação de prenome e gênero diretamente nos cartórios de registro civil. A normativa buscou tornar o processo mais acessível e menos burocrático, garantindo às pessoas trans* a possibilidade de adequar seus documentos oficiais à sua identidade de gênero.

Contudo, apesar desses avanços no âmbito jurídico, a efetivação desse direito ainda enfrenta desafios no cotidiano social e institucional. Em muitos contextos, especialmente em cidades de pequeno porte, fatores como desinformação institucional, burocracias administrativas e preconceitos sociais podem dificultar o reconhecimento pleno do nome e do gênero retificados, evidenciando a distância existente entre a garantia legal e sua concretização na prática social, aspecto que será discutido no quarto tópico deste trabalho.

3 Metodologia

A presente pesquisa possui abordagem qualitativa, de natureza bibliográfica, documental e exploratória, tendo como objetivo compreender os desafios relacionados ao processo de retificação de nome e gênero de pessoas trans* no Brasil, com especial atenção às realidades de cidades de pequeno porte. A abordagem qualitativa justifica-se por priorizar a compreensão e a interpretação das experiências vivenciadas nesse processo. O caráter bibliográfico fundamenta-se na leitura, seleção e elaboração de fichamentos do referencial teórico da

pesquisa, enquanto o caráter documental diz respeito à análise de documentos legais e normativos que regulamentam o processo de retificação de nome e gênero. Por fim, o caráter exploratório justifica-se pela investigação dos desafios e das experiências vivenciados em cidades de pequeno porte.

O estudo parte da análise de produções acadêmicas, documentos institucionais e da decisão do Supremo Tribunal Federal (STF) na Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) nº 4.275/2018, que tratam do reconhecimento do direito à identidade de gênero no âmbito jurídico e social.

Inicialmente, foi realizada uma revisão bibliográfica, com consulta a livros, artigos científicos, dissertações e outras produções acadêmicas, além de legislações, decisões judiciais, provimentos do Conselho Nacional de Justiça (CNJ) e materiais disponibilizados por órgãos públicos e entidades de Direitos Humanos que discutem temas como identidade de gênero, direitos humanos, diversidade e o direito à retificação de nome, a fim de ampliar a compreensão sobre o tema e situar o debate no contexto brasileiro.

Após a seleção dessa documentação, os procedimentos metodológicos foram organizados em três etapas. A primeira consistiu na leitura e elaboração de fichamentos da bibliografia selecionada para fundamentar a discussão proposta. O referencial teórico que subsidiou a escrita deste artigo contempla autoras/es como Judith Butler, Berenice Bento e Stuart Hall, entre outros/as. Além dessas contribuições, foram analisados documentos como a decisão do Supremo Tribunal Federal na Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) nº 4.275/2018, que reconheceu a possibilidade de alteração de nome e gênero diretamente em cartório, sem necessidade de cirurgia ou decisão judicial, bem como o Provimento nº 73/2018 e o Provimento nº 122/2021 do Conselho Nacional de Justiça (CNJ), que estabelecem diretrizes para a realização desse procedimento nos cartórios de registro civil.

A segunda etapa desenvolveu-se por meio do acompanhamento de dois casos de retificação de nome e gênero em um município localizado no interior do Maranhão. Tanto o acompanhamento desses casos quanto os materiais coletados contribuíram para identificar dificuldades e avanços na efetivação desse direito em contextos marcados pelo acesso reduzido à informação e por limitações institucionais.

Por fim, a terceira etapa consistiu na análise e interpretação dos dados, articulando teoria e prática. A análise teve como recorte contextual a realidade interiorana do município investigado, a partir do acompanhamento dos dois processos de retificação de nome e gênero. Ressalta-se que tais casos não foram identificados nominalmente neste estudo, sendo utilizados apenas como referência empírica para a identificação das dificuldades, dos desafios e dos avanços observados na efetivação desses processos.

4 Resultados e Discussão

4.1 Retificação de nome e reconhecimento institucional

Como já apontado anteriormente, a discussão sobre retificação de nome e reconhecimento institucional tem ganhado maior visibilidade no cenário brasileiro, especialmente a partir dos avanços jurídicos que passaram a garantir às pessoas trans* o direito à retificação de nome e gênero em seus documentos oficiais. Para a elaboração deste artigo, acompanharam-se dois casos de retificação de nome e gênero em um município do interior do Maranhão.

O processo de retificação de nome e gênero de ambas as pessoas seguiu procedimentos semelhantes, iniciando-se com a organização da documentação exigida pelo cartório de registro civil. Entre os documentos solicitados, destacam-se certidões negativas de protesto, certidões cíveis e criminais de primeiro e segundo graus, bem como certidão negativa da Justiça Eleitoral. Também foi requerida a emissão de uma nova certidão de nascimento atualizada, documento indispensável para a tramitação do pedido.

Em ambos os casos, foi solicitada a gratuidade para a emissão de determinados documentos mediante declaração de hipossuficiência econômica, tendo em vista que a obtenção dessas certidões envolve custos que podem dificultar o acesso ao procedimento por pessoas em situação de vulnerabilidade social.

O processo ocorreu predominantemente na esfera extrajudicial, diretamente no cartório de registro civil, por meio de requerimento administrativo. Tal possibilidade foi consolidada pela decisão do Supremo Tribunal Federal no julgamento da ADI nº 4.275 e do Recurso Extraordinário (RE) nº 670.422, ambos proferidos em 2018. Essas decisões reconheceram o direito das pessoas trans* de realizarem a retificação de nome e gênero diretamente no registro civil,

independentemente da realização de cirurgia de redesignação de gênero, da apresentação de laudos médicos ou de autorização judicial.

Tal entendimento representa um avanço significativo na proteção dos direitos fundamentais, pois reconhece a identidade de gênero a partir da autodeclaração da própria pessoa. Esse reconhecimento encontra fundamento em princípios constitucionais previstos na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, especialmente na dignidade da pessoa humana, na igualdade e na proteção da identidade individual. Nos casos analisados, cada processo teve duração aproximada de três meses até sua conclusão.

4.2 Entre documentos e vivências: os desafios sociais da retificação

Apesar desse avanço jurídico, a experiência prática revelou a permanência de entraves burocráticos. A exigência de diversas certidões e documentos representa um desafio relevante, sobretudo para pessoas em situação de vulnerabilidade socioeconômica, que muitas vezes não dispõem de recursos financeiros ou de orientação jurídica adequada para conduzir o procedimento.

Destaca-se que o processo de retificação de nome e gênero de uma das pessoas acompanhadas representou o primeiro caso registrado no município investigado. Trata-se de uma mulher trans*, negra, praticante de religião de matriz afro-brasileira, zeladora espiritual da Tenda Santa Bárbara, mãe de três crianças e trabalhadora na coleta de materiais recicláveis. Residente na periferia urbana do município, possui trajetória marcada pela migração da zona rural para a cidade, o que evidencia as múltiplas dimensões de vulnerabilidade social que atravessam sua experiência de vida, envolvendo questões de gênero, raça, condição socioeconômica, território e pertencimento religioso.

Quanto ao segundo caso, motivado pela repercussão do primeiro, o processo teve início quando a proponente ainda não havia atingido a maioridade civil, situação em que se faz necessário o acompanhamento da/do responsável legal. A partir desse caso, foi possível observar as barreiras ao processo de retificação nominal no contexto escolar, uma vez que a participante relatou ter enfrentado situações de transfobia institucional na escola que frequentava. Segundo seu relato, a instituição inicialmente se recusava a permitir o uso do banheiro feminino, apesar de diretrizes educacionais e normativas de direitos humanos reconhecerem o direito de estudantes trans* utilizarem o banheiro correspondente à sua identidade

de gênero, independentemente da realização de cirurgia ou da retificação registral.

Além disso, foi relatado que alguns/algumas professores/as demonstravam resistência em utilizar seu nome retificado, o que evidencia dificuldades na implementação de práticas pedagógicas inclusivas no ambiente escolar. A estudante também apontou que situações semelhantes de não reconhecimento de sua identidade de gênero ocorrem no âmbito familiar, revelando que os desafios enfrentados por pessoas trans* ultrapassam as instituições formais e se manifestam em diferentes dimensões da vida social.

Nesse contexto, a Educação em Direitos Humanos (EDH) assume papel fundamental na promoção do respeito à diversidade e na construção de ambientes educacionais mais inclusivos, pautados nos princípios da dignidade da pessoa humana, da igualdade e do reconhecimento das identidades.

Dessa forma, ao discutir esses dois casos de retificação de nome e gênero em uma cidade de pequeno porte, buscou-se compreender como o processo jurídico-administrativo se materializa na prática e quais desafios emergem no cotidiano social e educacional dessas pessoas.

5 Considerações finais

As discussões apresentadas neste trabalho evidenciam que os avanços jurídicos conquistados no Brasil em relação ao processo de retificação de nome e gênero de pessoas trans* constituíram um passo significativo para o reconhecimento institucional das identidades de gênero, contribuindo para a promoção da dignidade da pessoa humana e da igualdade de direitos. Isso porque, nos termos da Lei nº 10.406/2002 (Código Civil), art. 16, o nome constitui um direito fundamental de identificação da pessoa na sociedade.

Além disso, a partir da análise das experiências vivenciadas nos dois processos de retificação de nome e gênero no município investigado, buscou-se compreender de que forma o reconhecimento jurídico da identidade de gênero se materializa na prática social e quais tensões emergem no cotidiano das instituições, particularmente no espaço escolar. Como evidenciado, ambos os casos revelam que a existência de garantias legais não elimina, por si só, as barreiras presentes na realidade social.

Nesse sentido, considerando os desafios institucionais, sociais e educacionais que atravessam esse procedimento, especialmente em contextos de cidades de pequeno porte, pode-se concluir, em consonância com Butler (2006), que o gênero é produzido dentro de uma estrutura reguladora altamente rígida. Essa estrutura pode ser compreendida como um conjunto de normas sociais que estabelece como homens e mulheres "devem" agir, vestir-se, falar, socializar e comportar-se.

Quando o indivíduo não corresponde a essas normativas – neste caso, quando não se identifica com o nome e o gênero registrados no nascimento – passa a ser atravessado por práticas sociais marcadas por preconceitos, desinformação institucional e resistências culturais.

Outro desafio identificado refere-se à exigência de múltiplos documentos, aos custos envolvidos no processo e à falta de informação sobre os procedimentos, demonstrando que pessoas trans* em situação de vulnerabilidade socioeconômica enfrentam obstáculos ainda maiores para acessar esse direito.

No campo educacional, as experiências relatadas evidenciam que a escola ocupa um papel central tanto na construção de ambientes mais inclusivos quanto na reprodução de desigualdades. Em um dos casos analisados, observou-se resistência ao uso do nome retificado e restrições ao acesso a espaços como os banheiros, demonstrando que ainda existem desafios na implementação de práticas pedagógicas comprometidas com o respeito às identidades de gênero, especialmente em escolas localizadas em cidades de pequeno porte.

Nesse sentido, este estudo reforça a importância de ampliar o debate acadêmico e educacional sobre identidade de gênero, reconhecimento social e inclusão, especialmente em contextos locais onde essas discussões ainda são incipientes. Espera-se que as reflexões apresentadas possam contribuir para o fortalecimento de práticas educacionais mais sensíveis às diversidades e para o desenvolvimento de políticas institucionais que garantam o respeito às identidades de gênero nos diferentes espaços sociais.

Além disso, aponta-se a necessidade de novas investigações que aprofundem a compreensão sobre os desafios enfrentados por pessoas trans* no acesso a direitos e na vivência de suas identidades em contextos educacionais, sociais e institucionais, ampliando as possibilidades de construção de uma educação comprometida com a dignidade humana, a inclusão e a justiça social.

Referências

BENTO, B. **A reinvenção do corpo**: sexualidade e gênero na experiência transexual. Rio de Janeiro: Garamond, 2006.

BRASIL. **Lei nº 10.406, de 10 de janeiro de 2002**. Institui o Código Civil. Brasília, DF: Presidência da República, 2002. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10406compilada.htm. Acesso em: 10 mar. 2026.

BUTLER, J. **Problemas de gênero**: feminismo e subversão da identidade. Tradução de Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA (CNJ). **Provimento nº 73, de 28 de junho de 2018**. Dispõe sobre a averbação da alteração do prenome e do gênero nos assentos de nascimento e casamento de pessoa transgênero no Registro Civil das Pessoas Naturais. Brasília: CNJ, 2018.

CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA (CNJ). **Provimento nº 122, de 13 de agosto de 2021**. Atualiza e aperfeiçoa normas relativas ao registro civil das pessoas naturais. Brasília: CNJ, 2021.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

OLIVEIRA, M. B. de. A retificação do registro civil do prenome e do sexo de pessoas trans*: uma análise jurisprudencial. 2017. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Direito) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/177811/TCC%20vers%c3%a3o%20final%20reposit%c3%b3rio%20-%20Marina%20Barcelos%20de%20Oliveira.pdf?sequence=1&isAllowed=y . Acesso em: 5 mar. 2026.

SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL. **Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) nº 4275**. Brasília, DF: STF, 2018.

Serviço social e a dimensão educativa na perspectiva emancipatória: uma proposta metodológica de educação em direitos humanos

Nivia Barreto dos Anjos[1]
Maria Inês Amaro[2]
Adriana Freire Pereira Ferriz[3]

Resumo

O presente artigo apresenta uma proposta teórica e metodológica para o trabalho de assistentes sociais inseridos/as na educação, a partir de uma experiência pautada na Educação em Direitos Humanos (EDH) no contexto escolar, com inspiração nas ideias, concepções e referências freireanas. A pergunta de partida levantada foi: o Serviço Social tem a possibilidade de desenvolver, nas instituições de ensino, uma intervenção direcionada à EDH? Para tentar responder a esse questionamento, apresenta como objetivo geral demonstrar a relevância da EDH e da dimensão educativa do Serviço Social como elementos que contribuem para o fortalecimento de transformações societárias, a partir de uma intencionalidade pautada na perspectiva da emancipação em suas dimensões política e humana. A metodologia baseou-se em pesquisa bibliográfica e documental e na técnica de análise da sistematização da prática. Considera-se que este artigo seja relevante, pois, além de apresentar um aporte teórico, traz também uma proposta de trabalho em EDH que se faz necessária nas escolas, no intuito de garantir a dignidade dos/as estudantes e dos/as educadores/as de forma geral.

Palavras-chave: Serviço Social. Educação em Direitos Humanos. Dimensão educativa. Educação emancipatória. Transformação social.

---

[1] Doutora em Serviço Social pelo Instituto Universitário de Lisboa, Portugal; assistente Social do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano, campus Santa Inês, Brasil; membro do Grupo de Pesquisa Apoena e do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Serviço Social na área da Educação (Gepesse). E-mail: nivia.barreto@ifbaiano.edu.br

[2] Doutora em Serviço Social pela Universidade Católica Portuguesa, Portugal; professora do Instituto Universitário de Lisboa, Portugal; investigadora integrada do Centro de Investigação e Estudos de Sociologia, Portugal. E-mail: ines_amaro@iscte-iul.pt.

[3] Doutora em Sociologia pela Universidade Federal da Paraíba, Brasil; com pós-doutorado em Serviço Social pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil; professora associada III do Instituto de Psicologia e Serviço Social, Universidade Federal da Bahia, Brasil; líder do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Serviço Social na área da Educação (Gepesse); líder do Grupo de Pesquisa Rede de Pesquisa Educação e Serviço Social no Nordeste (REPESS-NE). E-mail: adriana.ferriz@ufba.br.

Abstract

This article presents a theoretical and methodological proposal for the work of social workers in educational settings, based on an experience grounded in Human Rights Education (HRE) within the school context and inspired by Freirean ideas, conceptions, and references. The guiding research question was: does Social Work have the possibility of developing interventions focused on HRE in educational institutions? In order to address this question, the study aims to demonstrate the relevance of HRE and the educational dimension of Social Work as elements that contribute to strengthening social transformations through an intentional perspective of political and human emancipation. The methodology was based on bibliographical and documentary research, as well as on the technique of practice systematization analysis. The study highlights the relevance of combining theoretical foundations with a practical proposal for HRE in schools, aiming to promote the dignity of students and educators and to strengthen democratic and emancipatory educational practices.

Keywords: Social Service. Human Rights Education. Educational dimension. Emancipatory education. Social rransformation.

1 Introdução

> Descobrir que havia algo basicamente errado na organização da sociedade [...]. Uma coisa, porém, é sentir-se mal, mas, em seguida, encontrar argumentos manhosos – "a preguiça do povo", "Roma não se fez em um dia" – para explicar a tragicidade da situação e defender hipóteses puramente assistencialistas de ação (p. 147); a outra é tomar-se de uma "justa ira" e engajar-se em projetos políticos de transformação substantiva da realidade (Freire, 2021a, p. 111).

Paulo Freire é um estudioso que encoraja o Serviço Social a pensar sobre a dimensão educativa da profissão em uma perspectiva emancipatória. No livro *Direitos humanos e educação libertadora*, o patrono da educação brasileira afirma que, desde muito pequeno, seus pensamentos foram inquietados pela injustiça social, tanto que, com apenas 11 anos, chegou a prometer a si mesmo fazer alguma coisa para diminuir a fome no mundo. Nesse sentido, em toda a sua obra e notória trajetória profissional e militante, nunca admitiu hipóteses assistencialistas para justificar os ataques à dignidade da pessoa humana, mas sempre optou por lutar em favor da transformação social.

O presente artigo apresenta uma proposta teórica e metodológica para o trabalho de assistentes sociais inseridos/as na educação básica, a partir de uma experiência que teve no horizonte uma práxis pautada na educação em direitos humanos (EDH) no contexto escolar, com inspiração nas ideias, concepções e referências freireanas.

Trilhando esse caminho, coloca-se a seguinte questão: o Serviço Social tem a possibilidade de desenvolver, nas instituições escolares, uma intervenção direcionada à educação em direitos humanos? Para tentar responder a esse questionamento, define-se como objetivo geral demonstrar a relevância da EDH e da dimensão educativa do Serviço Social como elementos que contribuem para o fortalecimento de transformações societárias, a partir de uma intencionalidade pautada na perspectiva da emancipação em suas dimensões política e humana.

Como objetivos específicos, destacam-se: a) apresentar uma conceituação teórica sobre direitos humanos, no intuito de compreendê-los como um constructo cotidiano, político, social, cultural, educativo e pedagógico; b) demonstrar que a dimensão educativa do Serviço Social perpassa uma caminhada de prevenção e promoção dos direitos humanos, intencionando enfrentar as mazelas do colonialismo, do machismo, do racismo e de outros marcadores sociais da diferença; c) compreender a transformação social como uma utopia necessária, intentando sonhar coletivamente com a construção de uma sociedade justa e pautada na equidade, processo que requer que os/as estudantes sejam sujeitos sociais da ação tanto quanto os demais profissionais que atuam na escola.

Para o desenvolvimento, recorreu-se à pesquisa bibliográfica e documental, especialmente aos anais do III Seminário Internacional e VII Fórum de Serviço Social na Educação do GEPESSE: *Serviço Social e Educação: desafios do verbo esperançar!*, bem como ao uso da metodologia e da técnica de análise da sistematização da prática, pois, conforme Almeida (2016, p. 12), trata-se de uma "perspectiva de produzir conhecimento a partir de uma experiência prática, tomando o próprio trabalho como objeto de reflexão e no sentido de contribuir com o (re)pensar crítico da ação".

A aproximação das autoras com o tema ocorreu por meio das pesquisas de doutoramento em Serviço Social, bem como na condição de pesquisadoras vinculadas ao Grupo de Estudos e Pesquisas sobre o Serviço Social na Área da Educação (GEPESSE).

Nas considerações finais, o artigo apresenta como proposta que assistentes sociais formulem, incorporem e desenvolvam, em seus processos de trabalho, uma intervenção pautada na EDH, tendo em vista a persistência histórica de uma sociedade injusta e desigual. Destaca-se, nesse contexto, o lugar educativo do Serviço Social, entendido como importante instrumento para que os/as estudantes sejam reconhecidos/as como sujeitos de direitos e, como tais, sejam os/as primeiros/as a defenderem seus próprios direitos.

Considera-se que este artigo seja significativo, pois, além de apresentar um aporte teórico, traz também uma proposta de trabalho em EDH que se faz necessária nas escolas, no intuito de garantir a dignidade dos/as estudantes e dos/as educadores/as de forma geral.

Posto isso, este artigo intenciona demonstrar que a Educação em Direitos Humanos é prerrogativa de uma educação emancipatória e, por isso, deve ser priorizada na intervenção do Serviço Social na educação.

2 Desenvolvimento

De início, será abordada uma conceituação sobre os direitos humanos como uma construção cotidiana, política, social, cultural, educativa e pedagógica, sendo destacado o lugar dos movimentos sociais nesse processo. Em seguida, será retratada a dimensão educativa do Serviço Social como uma das formas de enfrentamento das mazelas e dos marcadores sociais da violência nas escolas, bem como a relevância do aporte freireano na intervenção do/a assistente social em uma perspectiva emancipatória. Posteriormente, será apresentada a categoria transformação social como uma utopia necessária para a construção de uma sociedade justa e igualitária, sendo ressaltada a importância do Paradigma Transformativo nesse processo, uma vez que ele se inspira na obra *Pedagogia do Oprimido*. Por fim, será apresentada uma proposta metodológica para o Serviço Social na educação, embasada na realização de círculos de cultura, bem como de atividades dialógicas, criativas e dinâmicas que contribuam para fomentar, na comunidade escolar, uma cultura de EDH.

2.1 Direitos humanos: um constructo cotidiano político, social, cultural, educativo e pedagógico

> Na verdade, porém, faz tão parte do domínio da ética universal do ser humano a luta em favor dos famintos e destroçados nordestinos, vítimas não só de secas, mas, sobretudo, da malvadez, da gulodice, da insensatez dos poderosos, quanto a briga em favor dos direitos humanos, onde quer que ela se trave. Do direito de ir e vir, do direito de comer, de vestir, de dizer a palavra, de amar [...], do direito à segurança e à paz (Freire, 2022a, p. 150).

A luta pelos direitos humanos perpassa interessantes movimentos históricos marcados por conquistas, mas também por retrocessos. Nesse sentido, Paulo Freire conclama que esse enfrentamento seja cotidiano, pois a "malvadez" do capitalismo precisa ser estancada.

De acordo com Bethencourt (2023, p. 20), os direitos humanos não podem ser percebidos "de uma forma estática ou essencializada, pois têm sido apropriados, moldados e alargados por pressão dos movimentos sociais em diversas partes do mundo". Contudo, o autor lembra que, em vários países, as minorias permanecem expostas a circunstâncias de abuso e discriminação. O estudioso comenta ainda que algumas nações continuam desrespeitando princípios fundamentais, como a rejeição à tortura e a tratamentos desumanos ou degradantes. "A pena de morte ainda hoje é praticada nos Estados Unidos em processos civis; a China registra anualmente mais execuções do que todos os outros países do mundo" (Bethencourt, 2023,p. 31-32).

No entendimento de Bethencourt (2023), a problemática da colonização relaciona-se aos direitos humanos nas dimensões política, econômica e social. Além disso, o próprio processo de descolonização foi marcado por intensa violência. Outro fator destacado pelo autor refere-se às migrações, que historicamente sofreram com a xenofobia. O autor também se posiciona contra a violência ao meio ambiente e lembra que comunidades que sempre viveram em harmonia com a natureza são as mais afetadas. "A recente invasão da Ucrânia pela Rússia criou novos desafios ao direito do ambiente. A guerra dissemina metais e micrometais, aumentando de forma exponencial a poluição" (Bethencourt, 2023, p. 110).

Nesse sentido, Bethencourt (2023, p. 113-114) afirma que "princípios acolhidos pelos direitos humanos estão longe de ser respeitados e implementados",

alertando para o fato de que "existem certamente contradições entre ideias e realidade, conflitos de interesse e interpretações divergentes dos direitos humanos".

Compactuando com esse pensamento, Freire (2023b) ressalta a necessidade de homens e mulheres realizarem uma leitura crítica da realidade social, política e cultural e desafia-os/as a serem sujeitos/as do seu pensar, um pensar educativo e pedagógico voltado para a luta pela garantia dos direitos humanos.

Nessa perspectiva de desafiar homens e mulheres a serem sujeitos/as do seu pensar, a Universidade Federal de Uberlândia (UFU), em 2024, organizou o curso a distância denominado *Educação em Direitos Humanos e Diversidade: educar-se e educar para a construção de uma sociedade fundamentada em direitos humanos*, como atividade de extensão. Uma das atividades do curso, realizada em 6 de julho, foi a live *Fundamentos da Educação em Direitos Humanos: diversidades, crianças e adolescentes e o Estado*, transmitida pelo canal do *YouTube* do Centro de Educação a Distância (CEaD/UFU), com palestra ministrada pela Profa. Dra. Elenita Pinheiro. Em virtude da riqueza teórica das explanações, serão aqui destacados alguns comentários tecidos pela palestrante.

Pinheiro (2024) destaca que os direitos humanos são fundamentais, inerentes aos seres humanos e constituem um constructo cotidiano que perpassa questões políticas, sociais, culturais, educativas e pedagógicas. Por isso, para a estudiosa, defender o princípio da garantia dos direitos humanos significa repensar a forma de pensar e de olhar para o outro. Nesse sentido, a pesquisadora ressalta que as legislações atuais relacionadas à defesa dos direitos humanos são resultado de diversos processos de luta. Sendo assim, afirma que os/as cidadãos/ãs precisam aprimorar seus conhecimentos em relação aos direitos humanos.

Nessa lógica, Pinheiro (2024) lembra que o colonialismo, o machismo e o racismo não são estruturas simples de serem enfrentadas e desvendadas, razão pela qual é indispensável uma formação contínua em direitos humanos. Isso porque a sociedade brasileira é marcada pela violência. E a violência é a marca de uma sociedade injusta e desigual, na qual a condição humana não é dada de modo naturalizado. A estudiosa reporta-se à violência na escola e explica que ela não é algo que entrou na escola, porque a escola não está fora do mundo: ela é o mundo.

A palestrante continua sua reflexão ressaltando que pensar os direitos humanos exige uma análise crítica sobre a forma como o Brasil foi constituído e sobre os

processos de desumanização aos quais muitos homens e mulheres foram submetidos. Destaca que muitas pessoas sofreram os efeitos da colonização e do racismo e vivem, até hoje, as sequelas da escravidão.

Nessa compreensão, Pinheiro (2024) afirma que é preciso construir outro modelo de sociedade, no qual a violação dos direitos não esteja presente. Ressalta que o modelo racista, machista e patriarcal não permite que os direitos humanos sejam efetivados. E vai além ao afirmar que esse modelo também está entranhado em nossa forma de pensar. Explica, ainda, que as universidades são agências corresponsáveis por dialogar sobre os direitos humanos, reforçando que, no planeta Terra, cabe todo mundo, e cabe com dignidade. Afinal, o direito fundamental é existir.

Diante do exposto, percebe-se que a luta pela efetivação dos direitos humanos deve ser permanente e ter como parâmetro desafiar homens e mulheres a serem sujeitos do seu pensar, pois essa luta requer uma leitura crítica da realidade e uma compreensão de todos os marcadores de violência que procuram afastar os seres humanos de sua dignidade.

2.2 A dimensão educativa do Serviço Social: uma forma de enfrentamento das mazelas e dos marcadores sociais da violência nas escolas

> Esta vem sendo uma preocupação que me tem tomado todo, sempre: a de me entregar a uma prática educativa e a uma reflexão pedagógica fundadas ambas no sonho por um mundo menos malvado, menos feio, menos autoritário, mais democrático, mais humano (Freire, 2023a, p. 36).

Pensar a dimensão educativa do Serviço Social requer uma reflexão pedagógica no sentido de caminhar na trilha de uma intervenção voltada para a luta pela construção de um mundo, nos termos de Paulo Freire, menos “malvado”, menos feio e mais humano. Trata-se de uma construção coletiva, desenvolvida por sujeitos/as que buscam enfrentar as mazelas e os marcadores sociais da violência.

Ao pensar as particularidades da formação social do Serviço Social latino-americano, especialmente no Brasil, a partir do movimento de reconceituação (Netto, 2005), é possível identificar um conjunto de intencionalidades éticas e políticas alinhadas ao viés freireano. Ao aproximar esse debate das universidades e dos grupos de pesquisa que tratam das especificidades do Serviço Social e de

seu diálogo com a instituição escolar, pode-se afirmar que essa é uma construção coletiva.

Conforme Silva (2024, p. 103), no Serviço Social, "o caráter educativo pode ser pensado no campo das possibilidades de ações fortalecedoras da transformação social". Nesse sentido, a autora ressalta que é imprescindível resgatar Paulo Freire e sua pedagogia, pois os princípios freireanos podem constituir um farol para orientar o exercício profissional do/a assistente social.

Compactuando com essa forma de pensar, Machado (2024, p. 370) afirma que, de acordo com as concepções pedagógicas e filosóficas de Paulo Freire, o conhecimento deve estar voltado para a transformação de si e da coletividade. Para a autora, educar é encharcar de sentido a vida cotidiana, e esta é a essência do processo educacional do patrono da educação brasileira, bem como da dimensão educativa do/a assistente social. Portanto, qualquer assistente social é potencialmente um/a educador/a em seu trabalho político-pedagógico e, nas atividades coletivas, pode proporcionar a socialização do conhecimento, que será combustível para a reflexão crítica.

Trilhando esse mesmo caminho teórico, Angelo (2024, p. 386) explica que o trabalho socioeducativo não se resume a espaços de intervenção perpassados por atividades grupais e reuniões: "o socioeducativo envolve nossa forma de comunicação, nosso diálogo, nossa forma de realizar atendimentos individuais, nossas orientações e acompanhamentos, nossa forma escrita, verbal e corporal de comunicação, orientação e diálogo, enquanto ato educativo". Posto assim, o diálogo torna-se fundamental na intervenção profissional comprometida com a educação emancipatória, ressaltando a valorização dos saberes dos/as estudantes. Por isso, a estudiosa destaca que é fundamental para o/a assistente social "resgatar Freire e suas pedagogias".

Nessa mesma linha de pensamento, Neves (2024) comenta que, dentro dessa dimensão educativa, o/a profissional de Serviço Social deve se apropriar do debate étnico-racial, desenvolvendo uma intervenção comprometida com práticas emancipatórias. Para a pesquisadora, o trabalho do/a assistente social "tem objetivo e intencionalidade, tem porquês e anseia pela mudança do que está posto nesta sociedade de estratificação social" (Neves, 2024, p. 148).

Nesse sentido, para experienciar a dimensão educativa e contribuir para o enfrentamento dos marcadores de violência nas escolas, o/a assistente social pode inspirar-se na experiência de bell hooks (2017, p. 65-71):

> Anos antes de conhecer Paulo Freire, eu já tinha aprendido muito com o trabalho dele, aprendido maneiras novas e libertadoras de pensar sobre a realidade social [...] Ele me fez pensar profundamente sobre a construção de uma identidade na resistência [...]. Encontrei Freire quando estava sedenta, morrendo de sede (com aquela sede, aquela carência do sujeito colonizado, marginalizado que ainda não tem certeza de como se libertar da prisão do status quo), e encontrei na obra dele [...] um jeito de matar essa sede.

Ao atuar na educação, o/a assistente social também precisa sentir essa sede e beber da obra freireana para, em sua intervenção, desenvolver uma dimensão educativa dentro de uma perspectiva emancipatória. Nesse sentido, Neves (2024, p. 143) afirma que bell hooks acaba colorindo a *Pedagogia do Oprimido*, de Freire, e convidando educadores/as para um confrontamento drástico, posto que ela "nos possibilita adensar o debate sobre a dimensão educativa".

O trabalho – e a formação – do/a assistente social para atuação nas escolas precisa superar a mera orientação voltada à mediação de conflitos e avançar para uma práxis fundamentada na dimensão educativa, na prevenção e na promoção dos direitos e da dignidade da pessoa humana. É preciso dialogar com os/as estudantes, planejar as ações do Serviço Social em parceria com eles/as. Uma maneira de realizar essa parceria de forma mais criativa e dinâmica é por meio dos círculos de cultura. Essa também é uma forma de resgatar Freire no cotidiano profissional, respeitando os conhecimentos que os/as estudantes trazem de suas comunidades, incentivando-os/as à reflexão crítica e respeitando sua autonomia enquanto sujeitos/as.

2.3 A transformação social: uma utopia necessária na luta para a construção de uma sociedade justa e igualitária

> Eu diria que uma das coisas que devemos fazer é não esperar que a sociedade se transforme. Se esperarmos, ela não se transforma; temos de fazer, e é nos metendo dentro do processo, na própria intimidade do processo em movimento, que descobrimos os caminhos e vamos desmontando coisas que se opõem à mudança (Freire, 2021b, p. 175-176).

Paulo Freire, em toda a sua vasta literatura e em seus posicionamentos públicos, incita o/a educador/a a lutar pela transformação da realidade social e lembra que os/as estudantes sempre serão sujeitos/as nessa caminhada, jamais objetos da ação profissional. Em momento algum, porém, ele afirma que essa tarefa será fácil. Pelo contrário, diz que será difícil, mas nunca impossível. Para isso, o/a profissional deve apropriar-se da utopia, ou seja, deve vislumbrar um sonho que aparentemente não parece possível, mas que precisa ser construído coletivamente para que um dia seja efetivado.

De acordo com a compreensão de Freire (2016, p. 58), a utopia não é algo impossível de ser concretizado, nem consiste em um idealismo, "mas, sim, a dialetização dos atos de denunciar e anunciar; os atos de denunciar a estrutura desumanizante e de anunciar a estrutura humanizante". Ele afirma, ainda, que é preciso lutar reconhecendo a natureza política dessa luta e preparar-se para "a materialização da grande Utopia: Unidade na diversidade" (Freire, 2023b, p. 42).

Acreditando que esse sonho é possível e que essa utopia deve ser denunciada e anunciada, Angelo (2024, p. 385) afirma que o caráter educativo do trabalho do/a assistente social requer uma atuação voltada para a construção de atividades fortalecedoras da transformação social. "Ou seja, pensar o educativo do socioeducativo é ter uma direção social e política e, sobretudo, é um ato objetivado, uma ação, um fazer por um educar, por um horizonte emancipador".

Colaborando com essa concepção, Silva (2011, p. 121) lembra que o Movimento de Reconceituação do Serviço Social buscou questionar as estruturas sociais, estabelecendo um vínculo da profissão com as lutas das classes populares. Nesse sentido, "indica-se a perspectiva da transformação social enquanto exigência da própria realidade social". Silva (2011) reporta-se a alguns avanços da profissão no sentido de colaborar para o processo de transformação social: 1) esclarecimento em relação à pretensa neutralidade da ação profissional; 2) opção por uma perspectiva crítica; 3) percepção da realidade e da instituição como espaços contraditórios de luta; 4) destaque para a dimensão educativa da prática profissional.

Nessa perspectiva, Freire (2023c) lembra que algumas pessoas são exploradas e oprimidas de forma tão intensa que até mesmo sua identidade acaba sendo expropriada. Assim, não é possível conformar-se com um mundo tão injusto e desumano. É preciso acreditar que um dia ele poderá ser transformado, mesmo

que essa data esteja muito distante. Para isso, é essencial o engajamento dos movimentos sociais, bem como da educação política, até porque "meu dever de pedagogo, de político, é instrumentalizar" (Freire, 2022c, p. 227).

Nesse sentido, Moreira (2021) registra que os princípios e valores freireanos possuem um caráter dialógico, político, crítico, reflexivo e orientado para a transformação social:

> Apesar dos muitos contrassonhos, o Método Paulo Freire se reinventa cotidianamente na e pela realidade, organicamente comprometido com a transformação desse real em algo novo. Em um amanhã radicalmente diferente do hoje. Sem opressores e oprimidos. Afinal, qual outra opção de esperança há? (Moreira, 2021, p. 168).

Nessa trilha argumentativa, compete ao Serviço Social que atua na educação instrumentalizar os/as estudantes para uma reflexão crítica sobre os direitos humanos, a fim de que tenham conhecimento de seus direitos e de todo o processo de luta necessário para que eles sejam efetivados, tornando-se também multiplicadores/as nessa caminhada.

Um modelo teórico que poderá auxiliar o/a assistente social nesse processo de instrumentalização é o Paradigma Transformativo, que, embora ainda não seja amplamente difundido nos países de língua portuguesa, tem sido bastante desenvolvido na Califórnia e nos Estados Unidos. Uma das principais impulsionadoras desse paradigma é Donna Mertens (2009), professora emérita do Departamento de Educação da Universidade Gallaudet, que afirma que ele foi construído com base na *Pedagogia do Oprimido*, de Paulo Freire. De acordo com a autora, esse paradigma possui três particularidades que o fazem englobar o paradigma crítico, mas também ultrapassá-lo. A primeira consiste em atribuir valor central às experiências das comunidades colocadas à margem da sociedade; a segunda refere-se à importância de analisar as relações de poder e aquilo que as sustenta; e a terceira está relacionada ao entendimento de que a ação deve sempre fazer parte da investigação.

Anjos e Amaro (2023) explicam que o Paradigma Transformativo é especialmente indicado, na contemporaneidade, para estudos que abordam questões sociais, pois permite que pessoas socialmente angustiadas pelas estruturas de classe e pelo neocolonialismo, em razão da pobreza, do racismo ou da homofobia, encontrem espaço para a expressão e a valorização de suas vozes.

Diante do exposto, é possível propugnar que compreender o/a assistente social como agente de mudança implica repensar a formação em Serviço Social em um sentido que integre uma visão utópica de uma sociedade realizadora dos direitos humanos, em uma perspectiva radicalmente crítica, e que tenha no horizonte a emancipação política e humana dos povos.

Considera-se, em suma, que a EDH constitui um recurso metodológico pertinente diante de uma sociedade injusta e desigual.

2.4 A Educação em Direitos Humanos: uma proposta metodológica para o Serviço Social na educação

> Estudar é uma forma de reinventar, de recriar, de reescrever – tarefa de sujeito e não de objeto [...] o estudo sério [...] implica não somente uma penetração crítica em seu conteúdo básico, mas também numa sensibilidade aguda, numa permanente inquietação intelectual, num estado de predisposição à busca (Freire, 2011, p. 11-12).

O/a estudante, como sujeito detentor de direitos, precisa estudar e compreender o conjunto desses direitos para se reinventar, se recriar e se reescrever. O/a assistente social, ao atuar na educação escolarizada, pode desenvolver uma proposta metodológica no intuito de viabilizar essa aprendizagem. Os/as discentes devem conhecer a legislação, bem como o histórico de luta dos movimentos sociais no sentido da aprovação desses documentos.

Mas será que, dentro de uma dimensão educativa, o Serviço Social deve apenas realizar palestras, com inúmeros slides, apresentando a legislação aos/às estudantes e discorrendo sobre o histórico da luta que os movimentos sociais enfrentaram até a aprovação desses documentos? A resposta é não. O/a assistente social que se apropria das ideias freireanas em seu exercício profissional certamente tem como prioridade o diálogo e a criatividade. Nesse sentido, os círculos de cultura são essenciais na intervenção profissional.

Weffort (2023) destaca algumas características dos círculos de cultura: 1) sua tarefa essencial consiste no diálogo; 2) possuem a intenção de tornar homens e mulheres cidadãos e cidadãs politicamente ativos/as; 3) propiciam a ampliação da participação política; 4) afastam-se das formas autoritárias e tradicionais de ensino.

Seguindo essas quatro características, a proposta aqui apresentada consiste na realização de círculos de cultura com a comunidade estudantil para dialogar sobre

os direitos humanos, bem como de atividades que primem por um saber criativo e inovador. Assim, os/as estudantes serão instrumentalizados/as para defender seus direitos e tornar-se multiplicadores/as nesse processo.

A proposta trata da implantação de um Curso de Educação em Direitos Humanos na escola, coordenado pelo Serviço Social, mas realizado com a colaboração dos/as demais profissionais que atuam na educação. O objetivo geral desse curso é fomentar, entre a comunidade acadêmica, uma cultura de Educação em Direitos Humanos, visando possibilitar que os/as discentes conheçam seus direitos, bem como o histórico que propiciou que esses direitos fossem amparados por uma legislação, para que possam se reinventar, se recriar e se reescrever enquanto sujeitos/as históricos/as.

A proposta seguirá dez passos e será efetivada dentro da escola, em horário a ser definido:

1. Criação de círculos de cultura para debater a Declaração Universal dos Direitos Humanos, em parceria com os/as professores/as de Sociologia e Filosofia;
2. Realização, em parceria com os/as professores/as de Língua Portuguesa, de um concurso de redação sobre o tema Dignidade Humana;
3. Promoção de um festival de música sobre o tema Justiça Social, envolvendo os/as estudantes e seus familiares;
4. Fomento a um concurso de poesias entre os/as estudantes, em parceria com os/as docentes de História, sobre o tema Colonialismo;
5. Realização de jogos de xadrez em parceria com os/as docentes de Matemática e, durante as partidas, promoção de diálogos sobre o tema "aprender a viver com os outros, respeitando as diferenças";
6. Execução de uma caminhada em protesto ao descaso com o meio ambiente, em parceria com os/as professores/as de Biologia, culminando com o plantio de mudas de pau-brasil;
7. Realização de uma palestra sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente, com inserção de dinâmicas de grupo ilustrativas sobre os Direitos Fundamentais;
8. Criação de um grupo de teatro com apresentações na escola sobre temas como racismo, machismo, xenofobia e outros;
9. Produção de um vídeo organizado pelos/as estudantes sobre as Redes de Proteção Social;
10. Organização de uma gincana com os/as estudantes, contemplando diversas atividades relativas aos direitos humanos.

Para cada uma dessas ações, o Serviço Social deverá dialogar com os/as professores/as das áreas envolvidas, com os/as estudantes participantes das disciplinas e com a equipe pedagógica para o planejamento das atividades e elaboração de um projeto. Em seguida, deverá apresentar o projeto à direção da escola, no intuito de viabilizar sua aprovação, bem como a obtenção de recursos financeiros ou de apoio externo para sua execução.

É óbvio que não se trata de uma tarefa fácil, mas ela é viável e possível. Tanto que a primeira autora deste artigo já desenvolveu quase todas essas ações em sua experiência profissional de mais de vinte anos junto à Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, no Estado da Bahia. Contudo, isso só foi possível porque houve o envolvimento coletivo de todos os atores e atrizes sociais envolvidos/as, especialmente dos/as estudantes.

Perante o exposto, acredita-se que o lugar do/a assistente social na educação precisa estar atrelado a ações educativas relacionadas à garantia dos direitos humanos, e que esse espaço requer um amparo epistemológico no legado deixado por Paulo Freire, que sempre será um referencial para aqueles/as que sonham com uma sociedade justa e igualitária e que desejam vivenciar, na atualidade, uma prática emancipatória.

3 Considerações finais

> A educação é um ato político [...] Desafiar o povo a ler criticamente o mundo é sempre uma prática incômoda para os que fundam o seu poder na "inocência" dos explorados (Freire, 2022, p. 82-120).

Paulo Freire procurou, em todas as suas obras, e de forma intensa nas mais recentes, demonstrar que, em educação, não existe neutralidade, pois a política perpassa toda a sua historicidade e formação social. Esse educador pode ser uma importante referência para o/a assistente social que possui clareza e coerência quanto ao seu objeto de análise e intervenção socioprofissional – a questão social e suas múltiplas expressões –, pois a profissão está inserida em constantes tensionamentos e disputas de vinculação a projetos societários. É sempre bom lembrar que a questão social expressa as desigualdades materiais e simbólicas na sociabilidade capitalista, mas também é rebeldia e resistência (Iamamoto, 1998).

Esse conjunto de tensionamentos está presente no espaço escolar e afeta de forma direta a vida de crianças, adolescentes, famílias e da comunidade como um

todo, uma vez que os marcadores sociais da diferença, materializados pelos vieses de classe, étnico-racial, de gênero, sexual e por tantas outras formas de violência, revelam que a instituição escolar não é uma ilha. Assim, o cotidiano pode e deve ser marcado pela resistência e pela não naturalização das formas de opressão e dominação.

"Ler criticamente o mundo" foi o grande desafio deixado pelo patrono da educação brasileira. Contudo, essa não é uma tarefa fácil, até porque os detentores do poder necessitam que os/as explorados/as tenham uma visão ingênua da realidade, de sua existência e de seu lugar no mundo. É uma incumbência do/a assistente social que trabalha nas escolas "ler criticamente o mundo" junto com os/as estudantes e a comunidade escolar. O corpo discente precisa de elementos críticos para formar suas consciências (e não ser conscientizado), e o Serviço Social pode e deve oferecer instrumentos para que os/as estudantes alcancem esse processo de conscientização.

Nesse sentido, a proposta metodológica de trabalho apresentada neste artigo possui a perspectiva de levar o/a estudante a ler criticamente sua realidade social para compreender a conjuntura social de forma mais ampla. Trata-se de um desafio para o/a assistente social, que precisa fugir de uma prática burocratizada e reificada. Esse/a profissional, além de crítico/a, pode contribuir para processos transformativos, colaborando para que os/as estudantes, enquanto sujeitos sociais, lutem pela capacidade de constituir-se como seres humano-genéricos.

Pelos argumentos desenvolvidos, é possível compreender e defender que o/a assistente social, ao trabalhar na educação escolarizada, precisa transcender o lugar de mero mediador de conflitos e conceber, por meio de uma intervenção baseada na dimensão educativa, programas e projetos que contribuam para vivências e práticas educativas que tenham no horizonte o conhecimento e o posicionamento em torno da emancipação política e humana. Reconhecer a Educação em Direitos Humanos como uma mediação e promover, no cotidiano, sensibilidades voltadas à luta pela dignidade da pessoa humana é essencial para o reconhecimento do pertencimento à humanidade.

Assistentes sociais e estudantes devem realizar uma leitura crítica do mundo que possibilite o desvelamento da realidade social, política e cultural e fomente um pensar educativo e pedagógico voltado para a luta pela garantia dos direitos humanos.

Diante da temática abordada, é necessário lembrar que a comunidade acadêmica e profissional precisa aprimorar seus saberes, conhecimentos, habilidades e competências em relação aos direitos humanos, até porque o direito fundamental é existir, e existir com dignidade. Nesse sentido, a luta pela efetivação dos direitos humanos deve ser permanente e ter como fundamento o desafio de homens e mulheres serem sujeitos do próprio pensar.

Referências

ALMEIDA, N. L. T. de. A sistematização da prática. **Práxis**, Rio de Janeiro, ano IX, n. 87 – jan./fev., 2016. p. 12-13. Disponível em: https://www.cressrj.org.br/publicacoes/praxis/. Acesso em: 10 mar. 2026.

ANGELO, W. O entrelace entre a dimensão político-pedagógica e o trabalho socioeducativo no serviço Social. *In*: SEMINÁRIO INTERNACIONAL, 3., São Paulo; FÓRUM DE SERVIÇO SOCIAL NA EDUCAÇÃO DO GEPESSE, 7., São Paulo, **Anais [...]**. São Paulo: Gradus. 2024. p. 375-388.

ANJOS, N. B. dos; AMARO, M. I. A relevância do paradigma transformativo na contemporaneidade em estudos que envolvem temas sociais. **Macambira**, Serrinha, v. 7, n. 1, e071002, jan./dez. 2023. DOI: 10.35642/rm.v7i1.847. Disponível em: https://revista.lapprudes.net/RM/article/view/847. Acesso em: 10 mar. 2026.

hooks, bell. **Tudo sobre o amor**: novas perspectivas. Tradução de Stephanie Borges. São Paulo: Elefante, 2021.

BETHENCOURT, F. **Direitos humanos**. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos, 2023.

CARVALHO, C. C. de; VERONEZE, R. T. Considerações sobre a práxis no trabalho interventivo do/a assistente social. **Temporalis**, Brasília, ano 23, n. 46, p. 357-374, jul./dez. 2023. Disponível em: https://periodicos.ufes.br/temporalis/article/view/42379/29316. Acesso em: 4 abr. 2026.

DANTAS, V. L.; LINHARES, Â. M. B. Círculos de Cultura: problematização da realidade e protagonismo popular. *In*: BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de

Gestão Estratégica e Participativa. **II Caderno de Educação Popular em Saúde**. Brasília: Ministério da Saúde, 2014.

FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, P. **Conscientização**. Tradução de Tiago José Risi Leme. São Paulo: Cortez, 2016.

FREIRE, P. **Direitos humanos e educação libertadora**: gestão democrática da educação pública na cidade de São Paulo. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021a.

FREIRE, P. **Pedagogia da tolerância**. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021b.

FREIRE, P. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022a.

FREIRE, P. **Professora, sim; tia, não**: cartas a quem ousa ensinar. 37. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022b.

FREIRE, P. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. Organizações e notas: Ana Maria Araújo Freire. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022c.

FREIRE, P. **Política e educação**. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2023a.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 85. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2023b.

IAMAMOTO, M. V. **O serviço social na contemporaneidade**: dimensões históricas, teóricas e ético-políticas. São Paulo: Cortez, 1998.

MACHADO, L. A. P. A dimensão educativa do Serviço Social em uma abordagem freiriana: coletivo de adolescentes na unidade escolar: espaço de acolhida e autonomia. *In*: SEMINÁRIO INTERNACIONAL, 3.; FÓRUM DE SERVIÇO SOCIAL NA EDUCAÇÃO DO GEPESSE: SERVIÇO SOCIAL E EDUCAÇÃO: DESAFIOS DO VERBO ESPERANÇAR!, 7., São Paulo, 2024. **Anais [...]**. São Paulo: Gradus, 2024. p. 367-374.

MERTENS, D. **Transformative research and evaluation**. London: The Guilford Press, 2009.

MOREIRA, C. F. N. Método Paulo Freire, trabalho com grupos e serviço social. *In*: SCHEFFER, G.; CLOSS, T.; ZACARIAS, I. **Serviço Social e Paulo Freire: diálogos sobre educação popular**. Curitiba: CRV, 2021. p. 157-168.

NETTO, J. P. O Movimento de Reconceituação: 40 anos depois. **Revista Serviço Social e Sociedade**, ANO XXVI, n. 84, nov. 2005.

NEVES, I. A dimensão educativa do serviço social como instrumento antirracista no trabalho profissional. *In*: *In*: SEMINÁRIO INTERNACIONAL, 3.; FÓRUM DE SERVIÇO SOCIAL NA EDUCAÇÃO DO GEPESSE: SERVIÇO SOCIAL E EDUCAÇÃO: DESAFIOS DO VERBO ESPERANÇAR!, 7., São Paulo, **Anais [...]**. São Paulo: Gradus, 2024. p. 141-149.

PINHEIRO, E. Fundamentos da educação em direitos humanos: diversidades, crianças e adolescentes e o Estado. **Youtube**, Centro de Educação à Distância, Universidade Federal de Uberlândia. Disponível em: https://youtu.be/d662LNBW2kQ. Acesso em: 6 jul. 2024.

SILVA, M. O. S. e. **O serviço social e o popular**: resgate teórico-metodológico do Projeto Profissional de Ruptura. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SILVA, W. Â. **Para além da "Eva viu a Uva"**: o colher e o semear sobre o caráter político-pedagógico e o trabalho socioeducativo de assistentes sociais. 292 f. 2024. Tese (Doutorado em Serviço Social) – Programa de Pós-Graduação em Serviço Social, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2024.

WEFFORT, F. C. Educação e política: reflexões sociológicas sobre uma pedagogia da liberdade. *In*: FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 55. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2023. p. 7-39.

Gestão democrática e inovação na educação básica: estratégias para o fortalecimento dos direitos humanos e das diversidades na escola

Rafael Carlomagno Silva Novais[1]

Resumo

A gestão educacional desempenha papel fundamental na promoção de práticas pedagógicas democráticas, inclusivas e comprometidas com os direitos humanos no contexto da educação básica. Este estudo tem como objetivo analisar a importância da gestão democrática e das práticas inovadoras como instrumentos para o fortalecimento dos direitos humanos e da diversidade no ambiente escolar. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, desenvolvida por meio de revisão bibliográfica e análise de experiências de gestão escolar descritas na literatura especializada. Para a interpretação dos dados, utilizou-se a técnica de análise de conteúdo, conforme proposta por Bardin. Os resultados evidenciam que a gestão educacional inovadora está associada à construção de ambientes colaborativos e participativos, ao fortalecimento da participação da comunidade escolar, à valorização da formação continuada de professores e professoras e ao desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas. Além disso, a pesquisa destaca a importância da liderança pedagógica e do uso crítico de dados educacionais para o planejamento escolar e para a promoção da equidade. Conclui-se que a articulação entre gestão democrática, inovação educacional e valorização da diversidade constitui elemento essencial para o fortalecimento da educação básica e para a formação cidadã orientada pelos princípios dos direitos humanos.

Palavras-chave: Gestão educacional. Gestão democrática. Inovação educacional. Direitos humanos. Diversidade.

Abstract

Educational management plays a fundamental role in promoting democratic, inclusive, and human rights-oriented pedagogical practices within basic education.

[1] Mestrando em Estudos Territoriais na Universidade do Estado da Bahia, Brasil; servidor público estadual, atuando na Superintendência de Desenvolvimento Agrário do Governo do Estado da Bahia, vinculada à Secretaria de Desenvolvimento Rural, Brasil. E-mail: rafaelcarlomagno55@gmail.com.

This study aims to analyze the importance of democratic management and innovative practices as instruments for strengthening human rights and diversity in the school environment. The research adopts a qualitative approach, based on a bibliographic review and the analysis of school management experiences described in specialized literature. Content analysis, according to Bardin's framework, was used to interpret the data. The findings indicate that innovative educational management is associated with the development of collaborative and participatory environments, the strengthening of school community involvement, the appreciation of continuing teacher education, and the implementation of inclusive pedagogical practices. Furthermore, the study highlights the importance of pedagogical leadership and the critical use of educational data for school planning and the promotion of equity. It is concluded that the articulation between democratic management, educational innovation, and the appreciation of diversity constitutes an essential element for strengthening basic education and fostering citizenship guided by human rights principles.

Keywords: Educational management. Democratic management. Educational innovation. Human Rights. Diversity.

1 Introdução

A educação básica ocupa posição central na formação social, cultural e cidadã dos indivíduos. Nesse contexto, a gestão educacional assume papel estratégico na organização das práticas pedagógicas, na articulação entre a comunidade escolar e as políticas públicas e na construção de ambientes educacionais mais democráticos e inclusivos.

Nas últimas décadas, o debate sobre a qualidade da educação tem incorporado dimensões relacionadas não apenas ao desempenho acadêmico, mas também à promoção dos direitos humanos, à valorização das diversidades e ao desenvolvimento de práticas pedagógicas comprometidas com a formação cidadã. Nesse cenário, a gestão escolar passa a ser compreendida como um processo que ultrapassa a dimensão administrativa, assumindo caráter político, pedagógico e social.

De acordo com Vitor Henrique Paro (2001), a gestão democrática constitui elemento fundamental para a construção de uma escola pública comprometida com a participação coletiva e com a democratização do conhecimento. Nessa perspectiva, a participação da comunidade escolar nas decisões institucionais

fortalece a transparência, a corresponsabilidade e o compromisso com a melhoria da educação.

A legislação educacional brasileira também reconhece essa perspectiva. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) estabelece a gestão democrática como princípio fundamental da educação pública, incentivando a participação de professores, professoras, estudantes, famílias e demais membros da comunidade escolar nos processos decisórios.

Entretanto, apesar dos avanços legais e teóricos, a gestão educacional ainda enfrenta diversos desafios, como a insuficiência de recursos, a necessidade de formação continuada de gestores, gestoras, professores e professoras, bem como as desigualdades sociais que impactam diretamente o processo educativo.

Diante desse contexto, torna-se necessário refletir sobre estratégias de gestão inovadoras que contribuam para fortalecer os processos educacionais e promover práticas pedagógicas comprometidas com os direitos humanos e com a diversidade.

Assim, este artigo tem como objetivo analisar a importância da gestão democrática e das práticas inovadoras na educação básica como instrumentos para o fortalecimento dos direitos humanos e da diversidade no ambiente escolar.

2 Fundamentação teórica

2.1 Gestão democrática e educação em direitos humanos

A gestão democrática da educação constitui um dos principais instrumentos para a construção de escolas mais participativas e inclusivas. Esse modelo de gestão baseia-se na participação coletiva, na transparência das decisões e na valorização das diferentes vozes presentes na comunidade escolar.

Segundo Heloísa Lück (2017), a gestão educacional contemporânea exige líderes capazes de articular processos colaborativos, mobilizar a comunidade escolar e promover práticas pedagógicas orientadas para a melhoria da aprendizagem. Nesse sentido, o gestor ou a gestora escolar assume papel fundamental como mediador/a entre as políticas públicas educacionais e as demandas concretas do cotidiano escolar.

A EDH também se insere nesse debate como elemento essencial para a formação cidadã dos estudantes. Ao promover valores como respeito, igualdade, justiça

social e valorização da diversidade, a escola contribui para a construção de uma sociedade mais democrática.

Nesse contexto, a gestão escolar deve estimular práticas pedagógicas que reconheçam e valorizem as diferenças culturais, sociais e identitárias presentes no espaço escolar. Isso inclui o desenvolvimento de projetos educativos que abordem temas como diversidade cultural, igualdade racial, inclusão social e participação cidadã.

A promoção dos direitos humanos na educação também exige o fortalecimento de práticas pedagógicas que incentivem o diálogo, o respeito às diferenças e a resolução pacífica de conflitos. Dessa forma, a escola consolida-se como espaço de formação ética, política e social.

2.2 Inovação e políticas públicas na gestão educacional

A inovação na gestão educacional não se limita ao uso de tecnologias digitais, mas envolve transformações nas formas de organização, planejamento e avaliação das políticas educacionais.

De acordo com Andy Hargreaves e Michael Fullan (2016), as reformas educacionais mais eficazes são aquelas que valorizam o desenvolvimento profissional docente e promovem culturas colaborativas no interior das escolas. Para os autores, o fortalecimento do capital profissional dos professores e das professoras é essencial para garantir melhorias sustentáveis na educação.

No entanto, alguns estudiosos também alertam para os riscos da adoção excessiva de modelos gerencialistas na gestão educacional. Stephen J. Ball (2015) argumenta que a implementação de políticas baseadas exclusivamente em indicadores de desempenho pode reduzir a complexidade do processo educativo a métricas quantitativas, negligenciando dimensões fundamentais da formação humana.

Nesse sentido, a inovação na gestão educacional deve estar articulada a princípios democráticos e pedagógicos, evitando que a lógica da eficiência administrativa se sobreponha aos objetivos formativos da educação.

Assim, políticas públicas educacionais eficazes devem considerar a complexidade do ambiente escolar, valorizando a participação da comunidade, o desenvolvimento profissional docente e a promoção da equidade educacional.

3 Metodologia

A presente pesquisa adota uma abordagem qualitativa, uma vez que busca compreender, de maneira aprofundada, as práticas, percepções e experiências relacionadas à gestão educacional inovadora no contexto da educação básica. A escolha desse enfoque metodológico justifica-se pela necessidade de analisar fenômenos educacionais em sua complexidade, considerando aspectos sociais, institucionais e pedagógicos que influenciam os processos de gestão e organização das escolas. Dessa forma, a investigação procura interpretar as relações existentes entre gestão democrática, inovação educacional e promoção dos direitos humanos no ambiente escolar.

Em um primeiro momento, foi realizada uma pesquisa bibliográfica com o objetivo de fundamentar teoricamente o estudo. Essa etapa consistiu no levantamento e na análise de livros, artigos científicos, documentos institucionais e legislações educacionais relacionados à gestão educacional, às políticas públicas de educação e à educação em direitos humanos. A revisão da literatura permitiu compreender os principais conceitos, abordagens teóricas e debates contemporâneos sobre o tema, contribuindo para a construção do referencial teórico que sustenta a pesquisa. Além disso, possibilitou identificar contribuições relevantes de pesquisadores e pesquisadoras da área educacional, bem como lacunas existentes no campo de estudo, reforçando a importância de investigar práticas de gestão voltadas para a inovação e para a democratização dos processos escolares.

Posteriormente, foram analisadas experiências de gestão escolar descritas na literatura especializada, especialmente aquelas que destacam práticas inovadoras voltadas para a participação democrática, o uso de dados educacionais na tomada de decisões e a promoção da inclusão escolar. Essas experiências foram selecionadas por apresentarem iniciativas que buscam fortalecer a participação da comunidade escolar, incentivar práticas pedagógicas colaborativas e ampliar o diálogo entre gestores, gestoras, professores, professoras, estudantes e famílias. A análise dessas práticas permitiu compreender como diferentes instituições de ensino têm desenvolvido estratégias para enfrentar desafios relacionados à qualidade da educação e à promoção de ambientes escolares mais democráticos e inclusivos.

Além disso, a pesquisa também considerou a importância da inovação na gestão educacional como um processo que vai além da adoção de tecnologias digitais,

envolvendo mudanças nas formas de organização, planejamento e avaliação das ações pedagógicas e administrativas. Nesse sentido, buscou-se identificar práticas que valorizem a liderança pedagógica, o trabalho colaborativo entre os profissionais e as profissionais da educação e a construção de espaços de participação coletiva na escola.

Para a análise dos dados, foi utilizada a técnica de análise de conteúdo, conforme proposta por Laurence Bardin (2016). Essa metodologia possibilita a interpretação sistemática das informações coletadas, permitindo identificar categorias, padrões e significados presentes nos materiais analisados. A análise foi realizada por meio de um processo de leitura, codificação e categorização dos conteúdos, buscando destacar temas recorrentes relacionados à gestão democrática, à inovação educacional e à promoção dos direitos humanos no contexto da educação básica.

A partir desse procedimento analítico, foi possível organizar os dados em categorias temáticas que evidenciam as principais dimensões da gestão educacional contemporânea, tais como a participação da comunidade escolar, a valorização da formação docente, o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas e o fortalecimento de políticas educacionais comprometidas com a equidade. A utilização da análise de conteúdo contribuiu para uma compreensão mais aprofundada das relações entre gestão educacional e práticas pedagógicas voltadas para a construção de uma educação democrática.

Dessa forma, a metodologia adotada permite articular a análise teórica à reflexão sobre experiências práticas de gestão escolar, oferecendo subsídios para compreender os desafios e as possibilidades da inovação na gestão educacional. Ao integrar diferentes fontes de informação e perspectivas analíticas, a pesquisa busca contribuir para o debate sobre políticas educacionais e práticas de gestão comprometidas com a promoção dos direitos humanos, da diversidade e da qualidade da educação básica.

4 Resultados e Discussão

Os resultados da pesquisa indicam que a gestão educacional inovadora está diretamente associada à capacidade dos gestores e das gestoras escolares de promover ambientes colaborativos, participativos e comprometidos com a construção de uma educação democrática. Nesse sentido, a atuação da gestão escolar ultrapassa a dimensão meramente administrativa e assume caráter estratégico na organização dos processos pedagógicos e institucionais da escola.

A liderança exercida pela gestão influencia diretamente a forma como professores, professoras, estudantes e comunidade participam das decisões e se envolvem na construção do projeto educativo da instituição.

A análise realizada evidencia que escolas que adotam práticas de gestão inovadoras tendem a desenvolver ambientes educacionais mais dinâmicos, nos quais a participação coletiva é estimulada e valorizada. Essa perspectiva reforça a compreensão de que a escola não deve ser entendida apenas como um espaço de transmissão de conhecimentos, mas também como um ambiente de formação cidadã, no qual se constroem valores relacionados à democracia, à participação social e ao respeito às diversidades.

Entre os principais fatores identificados na pesquisa, destaca-se a participação ativa da comunidade escolar nas decisões institucionais. A presença de espaços de diálogo, como conselhos escolares, reuniões pedagógicas participativas e fóruns de discussão, contribui para fortalecer o processo democrático no interior da escola. Quando professores, professoras, estudantes, famílias e demais membros da comunidade são convidados a participar das decisões que envolvem o planejamento escolar, cria-se um ambiente de corresponsabilidade que favorece a construção de soluções coletivas para os desafios enfrentados no cotidiano educacional.

Nesse contexto, a gestão democrática assume papel fundamental na construção de práticas educacionais mais inclusivas e participativas. De acordo com Heloísa Lück, a liderança educacional contemporânea exige gestores e gestoras capazes de articular processos colaborativos e promover a integração entre os diferentes sujeitos que compõem a comunidade escolar. Assim, a participação coletiva não deve ser compreendida apenas como um princípio legal previsto na legislação educacional brasileira, mas como uma prática efetiva de gestão que contribui para o fortalecimento da qualidade da educação.

Outro aspecto relevante identificado nos resultados refere-se ao desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas. A pesquisa evidencia que instituições que adotam modelos de gestão participativa tendem a estimular metodologias de ensino mais diversificadas e sensíveis às necessidades dos estudantes. Essas práticas pedagógicas buscam reconhecer as diferenças culturais, sociais e identitárias presentes no espaço escolar, promovendo uma educação comprometida com a equidade e com o respeito aos direitos humanos.

A valorização da diversidade constitui um elemento central para a construção de ambientes escolares mais democráticos. Nesse sentido, a gestão educacional desempenha papel estratégico na promoção de projetos pedagógicos que abordem temas como igualdade racial, inclusão social, respeito às diferenças culturais e combate às diversas formas de discriminação. Ao incentivar práticas educativas que dialoguem com a realidade social dos estudantes, a escola amplia sua capacidade de promover uma formação crítica e cidadã.

Outro fator significativo identificado na pesquisa é a valorização da formação continuada de professores e professoras. Os resultados indicam que escolas que investem no desenvolvimento profissional docente apresentam maior capacidade de implementar práticas pedagógicas inovadoras e responder aos desafios contemporâneos da educação. A formação continuada contribui para a atualização dos conhecimentos pedagógicos, para o aprimoramento das metodologias de ensino e para o fortalecimento das competências profissionais dos educadores e das educadoras.

De acordo com Andy Hargreaves e Michael Fullan (2016), o fortalecimento do chamado capital profissional docente constitui um dos principais fatores para a melhoria da qualidade da educação. Para os autores, reformas educacionais sustentáveis dependem da valorização da experiência e do conhecimento dos professores e das professoras, bem como da construção de culturas colaborativas de aprendizagem no interior das escolas. Nesse sentido, a formação continuada deve ser compreendida como um processo permanente de desenvolvimento profissional, que envolve reflexão crítica sobre a prática pedagógica e troca de experiências entre os profissionais da educação.

Outro elemento identificado como fundamental para a gestão educacional inovadora refere-se à utilização de dados educacionais para orientar o planejamento escolar. O uso de informações provenientes de avaliações institucionais, indicadores educacionais e diagnósticos pedagógicos permite que gestores, gestoras, professores e professoras desenvolvam estratégias mais eficazes para enfrentar os desafios relacionados ao processo de ensino e aprendizagem.

No entanto, é importante destacar que o uso de dados educacionais deve estar articulado a uma perspectiva pedagógica crítica, evitando que os processos de avaliação se reduzam a instrumentos de controle ou classificação. Nesse sentido, a análise dos dados deve ser utilizada como ferramenta de reflexão e

planejamento, contribuindo para a melhoria das práticas pedagógicas e para o desenvolvimento de estratégias de intervenção que atendam às necessidades dos estudantes.

Além disso, observou-se que escolas que adotam práticas de gestão participativa tendem a apresentar maior engajamento da comunidade escolar e melhores condições para desenvolver projetos voltados à promoção dos direitos humanos. A participação da comunidade contribui para fortalecer o vínculo entre escola e sociedade, ampliando as possibilidades de construção de projetos educativos que dialoguem com as demandas sociais e culturais presentes no território em que a escola está inserida.

Outro aspecto relevante evidenciado pela pesquisa refere-se à necessidade de fortalecer a formação de gestores e gestoras escolares. A atuação desses profissionais exige competências que vão além da administração institucional, incluindo habilidades relacionadas à liderança pedagógica, à mediação de conflitos, à gestão de processos colaborativos e à articulação entre diferentes atores sociais envolvidos no processo educativo.

De acordo com Paro (2001), a gestão democrática da escola pública pressupõe a construção de processos coletivos de decisão e a valorização da participação da comunidade escolar. Nesse sentido, o gestor ou a gestora escolar deve atuar como mediador/a entre as políticas públicas educacionais e as demandas concretas da comunidade, buscando promover práticas educativas que contribuam para a formação de sujeitos críticos e participativos.

Nesse contexto, torna-se fundamental investir em políticas públicas voltadas para a formação e o desenvolvimento profissional de gestores e gestoras escolares. Programas de capacitação, cursos de especialização e iniciativas de formação continuada podem contribuir significativamente para o fortalecimento das competências necessárias à gestão educacional contemporânea.

Os resultados da pesquisa também reforçam a importância de políticas públicas educacionais que incentivem práticas de gestão democrática e valorizem a diversidade presente no ambiente escolar. A construção de políticas educacionais comprometidas com a equidade e com os direitos humanos constitui elemento essencial para a consolidação de uma educação pública de qualidade.

Nesse sentido, a gestão educacional inovadora deve ser compreendida como um processo que envolve não apenas a adoção de novas ferramentas ou metodologias, mas também a transformação das relações institucionais que estruturam o funcionamento da escola. A promoção de práticas participativas, o reconhecimento da diversidade e o fortalecimento da formação profissional dos educadores e das educadoras representam caminhos importantes para a construção de uma educação mais democrática e socialmente comprometida.

Assim, os resultados desta pesquisa indicam que a inovação na gestão educacional está diretamente relacionada à capacidade das instituições de ensino de construir processos coletivos de participação, valorização da diversidade e desenvolvimento profissional contínuo. Essas dimensões constituem elementos fundamentais para o fortalecimento da educação básica e para a promoção de uma formação cidadã orientada pelos princípios dos direitos humanos.

5 Considerações finais

A gestão educacional desempenha papel fundamental na construção de uma escola comprometida com a promoção dos direitos humanos e com a valorização das diversidades presentes no ambiente escolar. Em um contexto social marcado por desigualdades e desafios educacionais, a atuação da gestão escolar torna-se elemento estratégico para a organização de práticas pedagógicas mais democráticas, inclusivas e socialmente comprometidas. Nesse sentido, a escola deve ser compreendida não apenas como um espaço de transmissão de conhecimentos, mas também como um ambiente de formação cidadã, no qual valores como respeito, participação, equidade e justiça social são constantemente estimulados.

Ao adotar práticas democráticas, participativas e inovadoras, gestores e gestoras escolares contribuem para fortalecer os processos educacionais e criar ambientes de aprendizagem mais inclusivos e equitativos. A gestão democrática favorece o diálogo entre os diferentes sujeitos que compõem a comunidade escolar, como professores, professoras, estudantes, famílias e demais profissionais da educação, possibilitando a construção coletiva de decisões e estratégias voltadas à melhoria da qualidade do ensino. Essa perspectiva fortalece o compromisso coletivo com o desenvolvimento educacional e amplia as possibilidades de construção de práticas pedagógicas sensíveis às diferentes realidades sociais e culturais dos estudantes.

Além disso, a adoção de práticas inovadoras na gestão educacional contribui para a construção de ambientes escolares mais dinâmicos e colaborativos. A inovação, nesse contexto, não se restringe ao uso de tecnologias educacionais, mas envolve também novas formas de organização institucional, planejamento pedagógico e participação comunitária. Ao incentivar a colaboração entre professores e professoras, o desenvolvimento de projetos interdisciplinares e o diálogo constante com a comunidade, a gestão escolar amplia as possibilidades de construção de experiências educativas mais significativas.

Os resultados desta pesquisa indicam que a articulação entre liderança pedagógica, participação comunitária e valorização docente constitui elemento essencial para o fortalecimento da educação básica. A liderança pedagógica exercida pela gestão escolar contribui para orientar as práticas educativas e promover um ambiente institucional que valorize o trabalho coletivo e a reflexão crítica sobre os processos de ensino e aprendizagem. Ao mesmo tempo, a participação da comunidade escolar nas decisões institucionais fortalece o sentimento de pertencimento e corresponsabilidade em relação ao projeto educativo da escola.

Outro aspecto relevante refere-se à valorização da formação docente e ao investimento em processos de desenvolvimento profissional contínuo. Professores e professoras que participam de programas de formação continuada e de espaços de troca de experiências tendem a desenvolver práticas pedagógicas mais inovadoras e sensíveis às necessidades dos estudantes. Dessa forma, a gestão educacional deve atuar como facilitadora de processos formativos que incentivem a atualização pedagógica e a construção coletiva do conhecimento.

Dessa forma, investir na formação de gestores e gestoras escolares e na construção de políticas educacionais mais democráticas representa um caminho promissor para a melhoria da qualidade da educação pública brasileira. Políticas públicas que valorizem a gestão democrática, o desenvolvimento profissional dos educadores e das educadoras e a participação da comunidade escolar podem contribuir significativamente para o fortalecimento da educação básica e para a promoção de uma escola mais justa, inclusiva e comprometida com os princípios dos direitos humanos.

Assim, a consolidação de práticas de gestão educacional baseadas na participação, na inovação e no respeito à diversidade representa um importante

avanço na construção de sistemas educacionais mais equitativos e capazes de responder às demandas contemporâneas da sociedade.

Referências

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BALL, S. J. **Education policy and social class**: the selected works of Stephen J. Ball. London: Routledge, 2015.

BALL, S. J.; MAGUIRE, M; BRAUN, A. **How schools do policy**: policy enactments in secondary schools. London: Routledge, 2018.

BORDIGNON, G.; GRACINDO, R. V. **Gestão da educação**: o município e a escola. Brasília: Ministério da Educação, 2000.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 10 mar. 2026.

DOURADO, L. F. Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 921-946, 2007. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/w6QjW7pMDpzLrfRD5ZRkMWr/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 10 mar. 2026.

DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, D. A. Políticas e gestão da educação no Brasil: novos marcos regulatórios. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 40, 2019. DOI: 10.1590/S0101-73302008000300012. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/XjRnGPhw6sBR9W5BXw9wSrt/abstract/?lang=pt. Acesso em: 10 mar. 2026.

GATTI, B. A. **Formação de professores no Brasil**: desafios contemporâneos. Brasília: UNESCO, 2019.

HARGREAVES, A.; FULLAN, M.. **Professional capital**: transforming teaching in every school. New York: Teachers College Press, 2016.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2020.

LÜCK, H. **Gestão educacional**: uma questão paradigmática. Petrópolis: Vozes, 2017.

OLIVEIRA, D. A. **Gestão democrática da educação**: desafios contemporâneos. Petrópolis: Vozes, 2020.

PARO, V. H. **Gestão democrática da escola pública**. São Paulo: Ática, 2001.

SILVA, C. G. Gestão democrática da educação: algumas reflexões teóricas. **Pesquisa e Debate em Educação**, Juiz de Fora, v. 6, n. 1, p. 177-185, 2020. Disponível em: https://periodicos.ufjf.br/index.php/RPDE/article/view/31952. Acesso em: 10 mar. 2026.

SOARES NETO, P. B. O. A gestão democrática e sua importância para alçarmos a melhora na qualidade de ensino e participação da sociedade. **Revista Práxis Pedagógica**, Porto Velho, v.1, n. 3, 2018. DOI: 10.69568/2237-5406.2018v1n3e2883. Disponível em: https://periodicos.unir.br/index.php/praxis/article/view/2883. Acesso em: 10 mar. 2026.

A educação midiática e a salvaguarda dos direitos humanos: a desinformação, o racismo estrutural e a aporofobia no cotidiano escolar

Ricardo Santos de Almeida[1]

Resumo

Este artigo analisa a implementação da educação midiática como estratégia para a promoção e defesa dos direitos humanos no ambiente escolar brasileiro. Com base na Estratégia Brasileira de Educação Midiática (EBEM) e em legislações recentes relacionadas à educação digital e ao uso das tecnologias na escola, o estudo discute o papel do docente como mediador crítico diante de fenômenos como a desinformação, o racismo estrutural e a aporofobia. A pesquisa adota abordagem qualitativa, de caráter reflexivo e documental, fundamentada na análise de documentos normativos, referenciais teóricos e relatos produzidos pelo cursista-autor nos fóruns de discussão do Curso de Aperfeiçoamento em Educação Midiática para a Promoção e Defesa dos Direitos Humanos e Diversidades (UFU, 2025). Os resultados evidenciam que a educação midiática contribui para o fortalecimento do pensamento crítico, para o enfrentamento de discursos de ódio e desinformação e para a promoção de práticas pedagógicas comprometidas com a cidadania, a diversidade e a justiça social. Conclui-se que a educação midiática, articulada aos direitos humanos, constitui importante instrumento para a construção de ambientes escolares mais democráticos, inclusivos e humanizadores.

Palavras-chave: Educação midiática. Direitos humanos. Formação docente.

Abstract

This article analyzes the implementation of Media Education as a strategy for the promotion and defense of Human Rights in the Brazilian school context. Based on the Brazilian Media Education Strategy (EBEM) and recent legislation related to digital education and the use of technologies in schools, the study discusses the role of teachers as critical mediators in addressing phenomena such as misinformation, structural racism, and aporophobia. The research adopts a qualitative, reflective, and documentary approach, grounded in the analysis of

[1] Doutor em Geografia pela Universidade Federal de Santa Maria, Rio Grande do Sul, Brasil; professor do Departamento de Geociências da Universidade Regional do Cariri, Ceará, Brasil; membro do Grupo de Estudo e Trabalho de Ensino de Geografia (GESTEGEO/URCA). E-mail: ricardosantosal@gmail.com.

normative documents, theoretical references, and reports produced by the author-participant in discussion forums of the Professional Development Course on Media Education for the Promotion and Defense of Human Rights and Diversity (UFU, 2025). The findings indicate that Media Education contributes to the strengthening of critical thinking, the confrontation of hate speech and misinformation, and the promotion of pedagogical practices committed to citizenship, diversity, and social justice. It is concluded that Media Education, when articulated with Human Rights principles, constitutes an important tool for building more democratic, inclusive, and humanizing educational environments.

Keywords: Media education. Human rights. Teacher education.

1 Introdução

Este estudo objetiva analisar e problematizar os escritos de relatos em fóruns de discussão realizados pelo cursista-autor ao longo das unidades do "Curso de Aperfeiçoamento em Educação Midiática para a Promoção e Defesa dos Direitos Humanos e Diversidades" (UFU, 2025), que serviram como espaço para a problematização de fenômenos urgentes nos espaços formativos, envolvendo a desinformação, o racismo estrutural e a aporofobia (aversão aos pobres) no cotidiano das instituições de ensino, bem como a implementação da educação midiática como ferramenta de defesa dos direitos humanos no cenário escolar brasileiro (Barreto *et al.*, 2025a).

Analisa-se como a formação docente e o pensamento crítico podem combater fenômenos nocivos, como a desinformação, o racismo estrutural e a aporofobia (Barreto *et al.*, 2025b). A fundamentação teórica utiliza a *Pedagogia do Oprimido*, de Paulo Freire (1987), para defender uma prática pedagógica que humanize o ambiente digital e promova a justiça social. Além disso, examinam-se legislações recentes e a Estratégia Brasileira de Educação Midiática (EBEM), destacando a importância da formação continuada.

Exemplos práticos, como a mediação de conflitos relacionados à intolerância religiosa em sala de aula, ilustram a aplicação desses conceitos pelo cursista-autor. Por fim, as fontes reforçam que a escola deve atuar como um espaço de resistência ética aos contradiscursos de ódio e exclusão.

Neste estudo, reafirmamos a educação midiática como contributiva no combate ao racismo estrutural e à aporofobia (aversão aos pobres), ao transformar o

ambiente escolar em um espaço de leitura crítica do mundo, transcendendo o ensino de habilidades meramente técnicas (Barreto *et al*., 2025b). Essa educação atua como um eixo central para a defesa dos direitos humanos, permitindo que professores e professoras e estudantes identifiquem e desconstruam discursos que subalternizam grupos marginalizados.

No que concerne à desconstrução de discursos hegemônicos, dialogamos com a ideia de que a mídia de massa frequentemente reforça visões neoliberais que tratam a escola como empresa e naturalizam mazelas sociais, o que alimenta a aporofobia. A educação midiática contribui para que os estudantes questionem esses currículos impostos e valorizem a dignidade humana acima dos resultados de mercado (Camargo; Fonseca Júnior, 2025).

Aborda-se, a partir da dialogicidade, a promoção do letramento racial ao problematizar como as mídias tradicionais podem estigmatizar a cultura negra, bem como a importância de canais públicos (como a TV Brasil) e de intervenções pedagógicas focadas no letramento racial para combater o racismo sistêmico (YouTube, 2025). Reforça-se que o uso de tecnologias para pesquisar a origem de expressões culturais, como instrumentos musicais de matriz africana, permite desmistificar preconceitos e termos pejorativos em tempo real.

Destaca-se a mediação docente crítica ao afirmar a atuação do professor como pesquisador atento, capaz de intervir em situações de intolerância religiosa ou preconceito que ecoam na sala de aula. Essa mediação utiliza recursos como a "Cartilha Respeitar" (Almeida, 2025a, n.p.), que compõe o conjunto de textos da coleção dos *Cadernos Respeitar* (Respeitar é Preciso, 2025), para mitigar o *bullying* e promover um contato interacional ético e justo.

Reafirma-se a importância da verificação de informações e do combate à desinformação, quando, nos espaços formais ou informais de educação, ensinamos os jovens a conferir fontes e checar informações (Barreto *et al*., 2025a), sendo esse um movimento vital para impedir que o ciberespaço reproduza crimes como a xenofobia e o ódio, muitas vezes disseminados por *fake news* que afetam a percepção sobre a diversidade.

Em vez de ser vista apenas como distração, a tecnologia é problematizada, a partir do uso do celular, e integrada como instrumento de pesquisa e autonomia, ajudando o estudante a compreender a realidade social e a transformar a sociedade de forma ética e segura (Maia, 2025).

Este estudo, portanto, contribui para refletirmos sobre como a prática pedagógica deixa de ser burocrática para se tornar um ato político e humano, em função também do posicionamento do cursista-autor, garantindo que a escola não pactue com opressões e proteja a integridade dos estudantes no ambiente digital e físico.

2 Fundamentação teórica

A prática pedagógica contemporânea enfrenta o desafio de transcender a mera aplicação de códigos e habilidades previstos nos currículos formais para alcançar uma educação genuinamente humanizadora. Esse despertar foi amplamente fomentado nos fóruns de discussão do Curso de Aperfeiçoamento em Educação Midiática para a Promoção e Defesa dos Direitos Humanos e Diversidades (UFU, 2025), lócus das problematizações desenvolvidas pelos professores formadores, tutores e pelo cursista-autor.

Inspirada na *Pedagogia do Oprimido*, de Paulo Freire (1987), a escola deve ser um espaço de leitura de mundo, onde o planejamento docente considere as conexões da comunidade escolar e promova uma cultura de respeito, paz e equidade. Portanto, faz-se necessário o entendimento de que "a consciência do mundo, e a consciência de si crescem juntas e em razão direta; uma é a luz interior da outra, uma comprometida com a outra" (Freire, 1987, p. 15). Nesse contexto, problematizam-se achados relacionados às unidades temáticas e aos fóruns de discussão, cuja participação do cursista-autor revelou elementos que versam sobre a desinformação, o racismo estrutural e a aporofobia no cotidiano escolar, presentes no exercício didático-pedagógico, evidenciando a importância da educação midiática como contributiva à salvaguarda dos direitos humanos.

Em 2023, o Brasil instituiu a EBEM, voltada para fortalecer a compreensão crítica e a participação cidadã. A implementação da EBEM visou fortalecer a análise reflexiva e a participação ativa no ambiente midiático por meio de seis eixos, a saber: 1. Inserção na educação básica; 2. Formação continuada de educadores; 3. Articulação com a sociedade civil e o setor privado; 4. Campanhas de conscientização pública; 5. Incentivo ao uso consciente de telas por crianças e jovens; e 6. Promoção da participação social (UFU, 2025).

A revisão da EBEM, em 2025, reforça a necessidade de que a formação docente seja permanente, focando especialmente na mitigação de crimes no ciberespaço, como a xenofobia, para que o ambiente digital não reproduza as exclusões do mundo físico. Esses elementos são problematizados no fórum de discussões

referente à primeira unidade do curso, intitulada "Fundamentos de Educação em Direitos Humanos e Diversidades" (UFU, 2025, n.p.).

Observa-se a necessidade de considerarmos a realidade da comunidade onde o estudante vive e de promovermos o respeito, a paz, a justiça e a equidade. Contudo, nota-se que o desafio do professor é dar um sentido de humanidade ao conteúdo e às pessoas, pois "está sendo negada aos 'outros', aos diferentes, que são subalternizados na sociedade (população carcerária, pobres, negros, LGBTQIA+)" (Maia, 2025, p. 71), tratando os estudantes como seres humanos integrais e não apenas como receptores de informação técnica.

Diante do exposto, surgem as seguintes indagações: como a educação midiática é inserida na educação básica? Há formação continuada de educadores? Existe articulação com a sociedade civil e o setor privado? Qual é o papel das campanhas de conscientização pública? Existe incentivo ao uso consciente de telas por crianças e jovens? Como ocorre a promoção da participação social? A educação midiática, amplamente problematizada ao longo do curso, surge não apenas como um apêndice tecnológico, mas como um eixo central para a defesa dos direitos humanos e nos revela que:

> A formação continuada e ações no âmbito educacional se fazem necessárias de modo permanente no que se refere à Estratégia Brasileira de Educação Midiática. Nesse sentido, o nosso curso, além dessa oferta, creio que deve ser permanente para que outros docentes também possam se apropriar e disseminar conhecimentos referentes às temáticas que estamos estudando, em especial no que se refere aos Direitos Humanos (Almeida, 2025b, n.p.).

O objetivo da educação midiática é integrar reflexões sobre temas transversais ao cotidiano escolar. A utilização da *Cartilha Respeitar* como recurso didático-pedagógico, indicada ao longo do curso, foi contributiva para a mitigação das práticas de *bullying* e para a promoção do contato interacional ético entre os/as estudantes. Logo, a prática didático-pedagógica deve ser um ato político e humano que utiliza a educação midiática para proteger os/as estudantes e ajudá-los/as a entender e transformar a sociedade em que vivem.

3 Metodologia

Este estudo consubstancia-se em uma abordagem qualitativa de cunho reflexivo e documental, pois a base analítica advém das discussões no Curso de Educação

Midiática para a Promoção e Defesa dos Direitos Humanos e Diversidades (2025/2026), desenvolvido em "parceria entre a UFU e a Coordenação-Geral de Políticas Educacionais em Direitos Humanos da SECADI/MEC" (UFU, 2025, n.p.), cujo objetivo foi viabilizar, por meio da formação continuada de docentes da Educação Básica, em Ambiente Virtual de Ensino e Aprendizagem, o desenvolvimento de competências teórico-práticas para, "na função profissional, atuar como multiplicadores de temáticas relacionadas à educação midiática, aos direitos humanos e às diversidades nas escolas públicas do país" (UFU, 2025, n.p.), permitindo-nos conectar as diretrizes teóricas aos desafios reais do chão da escola.

Houve a triangulação entre análise documental, referenciais teóricos e relatos de experiências docentes a partir dos fóruns de discussão. No que diz respeito à análise documental, realizou-se o exame da EBEM e do ordenamento jurídico, incluindo a Lei nº 14.533/2023 (Brasil, 2023b), que trata da Educação Digital; a Lei nº 14.811/2024 (Brasil, 2024), sobre o combate ao *ciberbullying*; e a Lei nº 15.100/2025 (Brasil, 2025), sobre a restrição do uso de celulares. Isso permite investigar como o Estado brasileiro estrutura a proteção e a participação ativa no ambiente digital. Também ajuda a definir os parâmetros de um uso ético e consciente das mídias, de modo a evitar que o ciberespaço reproduza crimes como a xenofobia e o *ciberbullying*.

No que diz respeito ao referencial teórico, houve diálogo com as obras de Paulo Freire, Maia (2025) e a coleção *Cadernos Respeitar* (Respeitar é Preciso, 2025), amplamente problematizadas ao longo das participações do cursista-autor nos fóruns de discussão, que traziam problematizações decorrentes de relatos de experiências. A observação participante de situações-problema no cotidiano escolar focou intervenções sobre letramento racial e diversidade. Nesse diálogo entre as obras, são fornecidas bases para entendermos a educação como um processo de leitura de mundo, contribuindo para investigarmos como a leitura crítica das mídias pode transcender a técnica e promover uma cultura de justiça social, equidade e respeito aos direitos humanos.

Esses percursos metodológicos contribuem para investigar como a leitura crítica das mídias pode fortalecer a participação cidadã e combater mazelas sociais nos ambientes escolar e digital, pois a observação de situações-problema no cotidiano escolar, como a intervenção pedagógica sobre o preconceito religioso em uma aula de Geografia acerca da Serra da Barriga/AL, realizada em uma turma de 7º ano do Ensino Fundamental – Anos Finais, em 2025, demonstra como a mediação

tecnológica, por meio do uso de imagens visuais, pode desconstruir preconceitos em tempo real, evidenciando, na prática, como o letramento racial e a reflexão sobre a diversidade combatem o racismo estrutural e a aporofobia.

Os percursos que envolvem a observação de situações-problema contribuem para nossa investigação ao transformar o professor em um pesquisador atento, capaz de identificar como a desinformação e os discursos de ódio influenciam a comunidade. Ao confrontar a teoria com a prática, revelamos que a educação midiática fortalece a cidadania ao contribuir para que os estudantes desenvolvam uma participação ética e segura, impedindo que a escola pactue com opressões ou com visões neoliberais que reduzem a educação a meros resultados.

4 Resultados e Discussão

Os resultados apontam desafios práticos severos para a implementação da EBEM, como a resistência familiar fundamentada em desinformação e interpretações religiosas distorcidas, que muitas vezes resultam na perseguição a professores e professoras e no uso pejorativo do termo "ideologia de gênero" para barrar discussões sobre diversidade. Diante do exposto, em relato apresentado no primeiro fórum de discussões, foi problematizado que:

> Embora os planejamentos de nossas aulas estejam condicionados à relação código-habilidades-unidades temáticas, precisamos, sobretudo, compreender que somos e estamos trabalhando com seres humanos e que, embora tenhamos que aplicar aquilo que está posto nas entrelinhas dos planejamentos, precisamos dar sentido de humanidade e relacioná-la ao nosso lugar no mundo, a partir da leitura de mundo (Almeida, 2025a, n.p.).

A prática pedagógica não deve se limitar ao cumprimento burocrático de currículos técnicos, mas focar na humanização do processo educativo. Professores e professoras, muitas vezes, precisam seguir normas formais para contemplar a base curricular, mas é necessário transcender a mera aplicação de códigos, habilidades e unidades temáticas para alcançar práticas genuinamente humanizadoras, rompendo com currículos impostos para aproximar a demanda real das comunidades e "integrar à reflexão esses temas no cotidiano da educação, promovendo uma cultura de respeito, paz, justiça e equidade" (Maia, 2025, p. 2). Ler o mundo, portanto, significa ajudar o educando, por meio do ensino, a interpretar a realidade social ao seu redor antes mesmo de focar nos conteúdos técnicos.

O planejamento docente deve considerar que estudantes são seres humanos com histórias e contextos próprios, e não apenas receptores de informação. Também não podemos ignorar as "conexões que a comunidade escolar encontra-se imersa" (Almeida, 2025a, n.p.). Ou seja, professores e professoras precisam estar atentos às realidades locais, como desigualdades, violência ou diversidade cultural, para que o conteúdo faça sentido e promova uma cultura de respeito, paz, justiça e equidade.

Existem diferentes situações-problema, como a realização de rodas de conversa sobre temas que envolvem, por exemplo, palavras geradoras, a exemplo de respeito. É possível mitigar práticas de *bullying* ao construirmos, da sala para a comunidade, estratégias para melhorar a comunicação e o contato interacional com diferentes pessoas no cotidiano (Almeida, 2025a, n.p.).

Dar sentido de humanidade significa integrar temas de direitos humanos e diversidade ao cotidiano escolar de forma orgânica, transformando a escola em um espaço de fortalecimento democrático e proteção social.

A escola pode contribuir muito para evoluirmos nossas práticas humanitárias, e a pasta Conexões, contida na Unidade 1, tem muito a contribuir. Veja: a *Cartilha Respeitar – Respeito e Humilhação* pode colaborar fortemente para o estabelecimento do contato interacional com a turma, e a contação de histórias pode ser o início do debate a partir da situação evidenciada no texto das páginas 12 a 15, trazendo para discussão a história do bebê que foi colocado em situação de vulnerabilidade (Almeida, 2025a, n.p.).

Nós, professores e professoras, durante a atuação didático-pedagógica, precisamos agir como pesquisadores atentos aos comportamentos dos estudantes em sala de aula e às notícias do mundo, garantindo que o ensino prepare os jovens para a vida e para a cidadania, e não apenas para avaliações de habilidades técnicas. Nota-se, nesse movimento, que a Política Nacional de Educação Digital, instituída pela Lei nº 14.533/2023 (Brasil, 2023b), ainda precisa amadurecer e considerar a diversidade brasileira e, sobretudo, as questões que envolvem o uso das redes sociais, imagens e o acompanhamento de ações contributivas à mitigação das problemáticas relacionadas à xenofobia e a outros crimes, sendo coerente com o que se espera do ciberespaço: que ele não seja um território reprodutor das mazelas sociais que ainda existem no mundo físico.

A integração da educação midiática ao currículo escolar deve estar atrelada ao contexto atual em que as escolas se encontram, como exemplifica a Lei nº 15.100/2025 (Brasil, 2025), que dispõe sobre restrições ao uso do celular. Ainda se fazem necessárias condições reais de acesso dos professores e das professoras às formações para que haja participação efetiva e para que as ações também façam jus às exigências sociais na busca por justiça social e inclusão em um país ainda marcado pela exclusão digital.

Sobre isso, em resposta ao fórum de discussões da terceira unidade, intitulada "Educação Midiática e a Diversidade Sexual e de Gênero" (UFU, 2025, n.p.), o cursista-autor alerta que:

> É importante realizar conscientização não apenas dos estudantes, pois a família muitas das vezes age como forte indutor de proliferação de *fake news* e perseguição aos professores. Muitas das vezes essas pessoas consubstanciam-se muitas das vezes da religiosidade e em prol da exclusão supostamente alinhados a escritos religiosos que destoam do verdadeiro exercício da humanidade e fomentam a perseguição dos profissionais da educação, infelizmente ainda estamos em tempos sombrios, mesmo com a legislação proibindo o uso de celulares em sala de aula. Tristemente ainda existem profissionais da educação que também fomentam essa situação também amparando-se em supostas induções religiosas. Isso é preocupante, pois ao reproduzirem essa desumanidade fomentam a exclusão, principalmente relacionadas a diversidade sexual e de gênero. Tá difícil ser professor no Brasil gente. As famílias não nos ajudam, cada vez mais jogam para nós a responsabilidade e ainda insistem em querer formular e direcionar tudo para retroalimentar suas negligências de caráter e desumanidade (Almeida, 2025c, n.p.).

A conscientização em sala de aula e em outros espaços não formais de educação, referente ao uso consciente e humano das redes sociais, de seus conteúdos e da conferência/checagem de informações, deve ser constante para evitar a reprodução de mazelas sociais (Camargo; Fonseca Júnior, 2025). Uma *fake news* repetidamente replicada pode ser tomada como verdade e causar problemas a pessoas que, muitas vezes, não têm qualquer relação com aquilo que foi disseminado criminosamente, destacando-se as implicações para quem prolifera esse tipo de conteúdo.

Em um mundo diverso, no qual não podemos reforçar adversidades, acredita-se na necessidade de articular informações da Lei nº 14.811/2024 (Brasil, 2024), que, em seu artigo primeiro, dedica especial atenção às crianças e aos adolescentes,

requerendo também deles o autocuidado sobre quem são e o reconhecimento de que existe o outro e de que com o outro é possível aprender e praticar o ato de conviver. A sala de aula é um ambiente heterogêneo, e faz-se necessário destacar que todas as pessoas que nela se encontram são importantes e fundamentais para o fortalecimento dos direitos humanos.

No que tange ao racismo estrutural, entendido como "processo histórico e político que, no dia a dia, discrimina pessoas negras sistematicamente" (Barreto *et al.*, 2025b, p. 78), e à aporofobia, compreendida como "aversão às pessoas pobres" (Barreto *et al.*, 2025b, p. 8), observa-se que a mídia de massa frequentemente reforça discursos neoliberais, retratando a escola pública sob a ótica da violência ou como uma empresa focada apenas em resultados.

O cursista-autor, no fórum de discussões da quinta unidade, intitulada "Profissionais da Educação, Ambiente Escolar e suas Representações na Mídia" (UFU, 2025, n.p.), afirma que "infelizmente a mídia de massa, produzida por grandes grupos educacionais, traz consigo discursos cada vez mais neoliberais e que, infelizmente, impõem, em diferentes casos, a escola como uma empresa, ou seja, como um local em que precisamos dar resultados" (Almeida, 2025e, n.p.). Em contrapartida, canais públicos, como a TV Brasil e o Canal Educação, promovem o letramento racial por meio da exibição de programas como "Educação Antirracista em Diálogo" (YouTube, 2025).

As mídias hegemônicas, por sua vez, pautam e, infelizmente, direcionam diferentes abordagens sob a alcunha do empreendedorismo, do sucesso acima de tudo e da naturalização das mazelas socioterritoriais. Esse movimento agride, de algum modo, o real sentido da educação e também é resultado da "crescente exposição de jovens a discursos extremistas, facilmente acessados pela internet e a partir de seus próprios lares, desvelando o impacto das redes sociais digitais na vida dos/das adolescentes" (Barreto *et al.*, 2025a, p. 26). Nesse contexto, faz-se necessária a dignificação do/da cidadão/cidadã, questionando-se o currículo quando este retroalimenta e pactua com opressões.

Precisamos estar atentos a esses discursos e desconstruí-los em sala de aula, valorizando-nos e valorizando, principalmente, as disciplinas consideradas das Ciências Humanas, como a Geografia. Trata-se de um grande desafio, pois ainda há "a dificuldade de pais, mães, responsáveis e escolas em acompanhar a velocidade das transformações em curso" (Barreto *et al.*, 2025a, p. 26).

É importante destacar a relevância do estudo da História para compreender o passado, refletir sobre o presente e mitigar possíveis acontecimentos desumanos que determinadas ações podem provocar no futuro. Faz-se necessário, nesse movimento, verificar as fontes e avaliar se elas são realmente confiáveis (Barreto *et al.*, 2025a). Também é preciso que, ao utilizarmos materiais impressos jornalísticos ou audiovisuais, possamos refletir sobre o que está posto nesses conteúdos, de modo a problematizá-los adequadamente e contribuir para que nossos estudantes trilhem caminhos alinhados aos Direitos Humanos.

Em resposta ao fórum de discussões da quinta unidade, "Profissionais da Educação, Ambiente Escolar e suas Representações na Mídia" (UFU, 2025), o cursista-autor afirma que o docente "não pode ficar esperando momentos específicos para realizar ações, eu mesmo não espero datas específicas para problematizar assuntos específicos, busco observar a sala, o comportamento e as notícias que são disseminadas" (Almeida, 2025e, n.p.). Essa postura contribui para despertar os estudantes para a vida, embora esse movimento docente não seja simples.

Um estudo de caso emblemático relatado pelo cursista-autor envolveu uma intervenção docente diante da intolerância religiosa manifestada por uma estudante em relação à trilha sonora de um vídeo sobre a Serra da Barriga, em Alagoas:

> Na semana passada mesmo, uma estudante questionou uma simples matéria que tratava-se de um vídeo guiando o caminho para a Serra da Barriga, em União dos Palmares/AL e somente a trilha sonora ela que é evangélica externalizou e disseminou ódio, parei o vídeo e fui explicar um pouco do que sei sobre instrumentos musicais, já que ela falou que a música era macumba, ai a pedi para pesquisar no celular que tipo de instrumento musical era e que qualquer música traz em evidência o clamor de um povo e que precisamos ter muito cuidado para não reproduzir preconceitos em sala de aula e na vida (Almeida, 2025e, n.p).

Esse trecho apresenta um exemplo emblemático da aplicação prática da educação midiática no chão da escola para o enfrentamento do racismo estrutural e da intolerância religiosa. O relato de experiência ilustra como a mediação docente pode transformar um momento de conflito em uma oportunidade de letramento racial e valorização da diversidade.

Nesse sentido, fez-se necessária uma intervenção pedagógica em tempo real, reforçando que o professor ou a professora deve atuar como pesquisador/a atento/a, capaz de identificar manifestações de ódio e preconceito no cotidiano escolar, sem aguardar datas específicas para promover a cultura de paz. Ao pausar o vídeo (YouTube, 2021), o docente interrompe a reprodução de estigmas e abre espaço para a reflexão crítica.

Em vez de enxergar a tecnologia apenas como distração, a metodologia aplicada utilizou o aparelho celular como instrumento de pesquisa e produção de conhecimento, contribuindo para a desconstrução de preconceitos. Ao solicitar que a estudante pesquisasse a origem dos instrumentos musicais, o professor promoveu a autonomia e o uso ético da informação para desmistificar termos pejorativos, como o uso indevido da palavra "macumba" para desqualificar manifestações da cultura negra.

O cursista-autor destacou, no fórum de discussões, que qualquer manifestação cultural, como a trilha sonora relacionada à Serra da Barriga – local de resistência histórica em Alagoas –, traz em evidência o clamor de um povo. Isso reforça a necessidade de a escola atuar na salvaguarda dos direitos humanos, combatendo interpretações religiosas distorcidas que fomentam a exclusão e o ódio contra a diversidade e reafirmando seu compromisso com o combate à intolerância e a promoção da alteridade.

Foi por meio da pesquisa mediada pelo celular, in loco, que a estudante pôde identificar os instrumentos musicais e compreender a música como expressão cultural, demonstrando que a tecnologia, quando adequadamente mediada, pode servir para desconstruir preconceitos em tempo real e despertar os estudantes para a vida democrática. A educação midiática fortalece a participação cidadã ao ensinar estudantes a conferir informações e reconhecer a dignidade humana presente nas diferentes expressões culturais, impedindo que a sala de aula pactue com opressões ou visões excludentes.

5 Considerações finais

A educação midiática constitui uma importante aliada na garantia dos direitos de crianças e adolescentes, exigindo que professores e professoras atuem como pesquisadores atentos, que não aguardam datas específicas para intervir diante de situações de desumanização. É urgente que as políticas públicas assegurem

condições efetivas de formação docente e acesso digital, de modo a combater a exclusão em um país ainda marcado por profundas desigualdades.

Não podemos esquecer que a escola repercute muitos dos acontecimentos que ocorrem na sociedade. Entretanto, ela não pode compactuar com a reprodução de estruturas socioespaciais ainda hegemônicas. Precisamos, enquanto professores e professoras, desenvolver permanentemente um olhar investigativo e crítico, observando como as mídias nos apresentam situações adversas e posicionando-nos diante do que é veiculado pela televisão, rádio, internet, jornais impressos e demais meios de comunicação.

A salvaguarda dos direitos humanos no cotidiano escolar depende de uma escola que proteja, proveja e garanta a participação, transformando a leitura crítica da mídia em um dos pilares da justiça social. A formação continuada realizada pela UFU foi essencial para reafirmar a importância da defesa dos direitos humanos e fortalecer, no cursista-docente, o compromisso social com a formação cidadã e com a contribuição da educação para a sociedade brasileira.

Referências

ALMEIDA, R. S. Re: Fórum de Discussão - Unidade 2. *In*: UFU. **Curso de Educação Midiática para a Promoção e Defesa dos Direitos Humanos e Diversidades**: Atividade 1 - Fórum de discussão - Atividade avaliativa - Unidade 2. 2025. Disponível em: https://ead.ufu.br/mod/forum/discuss.php?d=130015#p1273985. Acesso em: 20 fev. 2026.

ALMEIDA, R. S. Re: Fórum de Discussão - Unidade 3. *In*: UFU. **Curso de Educação Midiática para a Promoção e Defesa dos Direitos Humanos e Diversidades**: Atividade 1 - Fórum de discussão - Atividade avaliativa - Unidade 3. 2025. Disponível em: https://ead.ufu.br/mod/forum/discuss.php?d=132055#p1319738. Acesso em: 20 fev. 2026.

ALMEIDA, R. S. Re: Fórum de Discussão - Unidade 4. *In*: UFU. **Curso de Educação Midiática para a Promoção e Defesa dos Direitos Humanos e Diversidades**: Atividade 1 - Fórum de discussão - Atividade avaliativa - Unidade 4. 2025. Disponível em: https://ead.ufu.br/mod/forum/discuss.php?d=134304#p1363794. Acesso em: 20 fev. 2026.

ALMEIDA, R. S. Re: Fórum de Discussão - Unidade 5. *In*: UFU. **Curso de Educação Midiática para a Promoção e Defesa dos Direitos Humanos e Diversidades**: Atividade 1 - Fórum de discussão - Atividade avaliativa - Unidade 5. 2025. Disponível em: https://ead.ufu.br/mod/forum/discuss.php?d=136519#p1399421. Acesso em: 20 fev. 2026.

ALMEIDA, R. S. Re: Fórum de Discussão - Unidade 6. *In*: UFU. **Curso de Educação Midiática para a Promoção e Defesa dos Direitos Humanos e Diversidades**: Atividade 1 - Fórum de discussão - Atividade avaliativa - Unidade 6. 2025. Disponível em: https://ead.ufu.br/mod/forum/discuss.php?d=138067#p1412141. Acesso em: 20 fev. 2026.

ALMEIDA, R. S. Re: Fórum de Discussão. *In*: UFU. **Curso de Educação Midiática para a Promoção e Defesa dos Direitos Humanos e Diversidades**: Atividade 1 - Fórum de discussão - Atividade avaliativa (5,0) - Unidade 1. 2025. Disponível em: https://ead.ufu.br/mod/forum/discuss.php?d=128508#p1246829. Acesso em: 20 fev. 2026.

BARRETO, C. P. S. *et al*. Unidade 4 – Proteção, provisão e participação de crianças e adolescentes: a educação midiática na e a partir da escola. *In*: UFU. **Curso de Educação Midiática para a Promoção e Defesa dos Direitos Humanos e Diversidades**: Texto básico: Unidade 4. Uberlândia/MG, 2025a. Disponível em: https://ead.ufu.br/mod/resource/view.php?id=140856. Acesso em: 20 fev. 2026.

BARRETO, C. P. S. *et al*. Unidade 6 – Aporofobia, racismo, meio ambiente e direitos humanos: o papel da educação midiática. *In*: UFU. **Curso de Educação Midiática para a Promoção e Defesa dos Direitos Humanos e Diversidades**: Texto básico: Unidade 6. Uberlândia/MG, 2025b. Disponível em: https://ead.ufu.br/mod/resource/view.php?id=144408. Acesso em: 20 fev. 2026.

BRASIL. **Estratégia Brasileira de Educação Midiática.** Coordenação-Geral de Educação Midiática Departamento de Direitos na Rede e Educação Midiática Secretaria de Políticas Digitais Secretaria de Comunicação Social da Presidência da República. Brasília/DF: Secom, 2023. Disponível em: https://www.gov.br/secom/pt-br/arquivos/2023_secom-spdigi_estrategia-brasileira-de-educacao-midiatica.pdf. Acesso em: 20 ago. 2025.

BRASIL. **Lei nº 14.533, de 11 de janeiro de 2023**. Institui a Política Nacional de Educação Digital e altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de

Diretrizes e Bases da Educação Nacional), 9.448, de 14 de março de 1997, 10.260, de 12 de julho de 2001, e 10.753, de 30 de outubro de 2003. Brasília-DF, 2023. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/lei/l14533.htm. Acesso em: 10 mar. 2026.

BRASIL. **Lei nº 14.811, de 12 de janeiro de 2024.** Institui medidas de proteção à criança e ao adolescente contra a violência nos estabelecimentos educacionais ou similares, prevê a Política Nacional de Prevenção e Combate ao Abuso e Exploração Sexual da Criança e do Adolescente e altera o Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940 (Código Penal), e as Leis nºs 8.072, de 25 de julho de 1990 (Lei dos Crimes Hediondos), e 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente). Brasília-DF, 2024. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/lei/l14811.htm. Acesso em: 10 mar. 2026.

BRASIL. **Lei nº 15.100, de 13 de janeiro de 2025.** Dispõe sobre a utilização, por estudantes, de aparelhos eletrônicos portáteis pessoais nos estabelecimentos públicos e privados de ensino da educação básica. Brasília-DF, 2025. Disponível em: Acesso em: 10 mar. 2026.

CAMARGO, F. F.; FONSECA JÚNIOR, A. C. P. **Unidade 3** – Educação midiática e a diversidade sexual e de gênero: por que falar de gênero e sexualidade; como eles aparecem na nossa comunicação; como reconstruir nossa comunicação fundamentada em uma educação midiática. *In*: UFU. **Curso de Educação Midiática para a Promoção e Defesa dos Direitos Humanos e Diversidades**: Texto básico – Unidade 3. Uberlândia/MG, 2025. Disponível em: https://ead.ufu.br/mod/resource/view.php?id=140843. Acesso em: 20 fev. 2026.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido.** 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra,1987.

MAIA, M. Unidade 1 – Fundamentos de Educação em Direitos Humanos e Diversidades: como essa discussão pode contribuir para a melhoria e desenvolvimento do ambiente escolar. In: UFU. **Curso de Educação Midiática para a Promoção e Defesa dos Direitos Humanos e Diversidades**: Texto básico – Unidade 1. Uberlândia/MG, 2025. Disponível em: https://ead.ufu.br/mod/resource/view.php?id=140817. Acesso em: 30 jul. 2025.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão-SECADI. Educação antirracista em

diálogo. **Canal Educação**, Brasília, 2025. Disponível em: https://www.youtube.com/playlist?list=PLmdaeK6tXDiBDppcFye2xCaoQlJ85S6TX. Acesso em: 9 mar. 2026

PALMARES: terra da liberdade. **Youtube**. Feliz Deserto Filmes, Alagoas, 2021. https://www.youtube.com/watch?v=UgaBjiO9KC4. Acesso em: 9 mar. 2026.

RESPEITAR É PRECISO. São Paulo: Instituto Vladimir Herzog: São Paulo, 2025. (Coleção Cadernos Respeitar é Preciso!). Disponível em: https://respeitarepreciso.org.br/cadernos-respeitar/. Acesso em: 14 mar. 2025.

RESPEITO E HUMILHAÇÃO: educação em direitos humanos. 4. ed. São Paulo: Instituto Vladimir Herzog, 2014. Disponível em: https://respeitarepreciso.org.br/cadernos-respeitar/respeito-e-humilhacao/. Acesso em: 30 jul. 2025. (Coleção Cadernos Respeitar é Preciso!).

UFU. **Curso de Aperfeiçoamento em Educação Midiática para a Promoção e Defesa dos Direitos Humanos e Diversidades**. 2025. Disponível em: https://ead.ufu.br/course/view.php?id=3330. Acesso em: 9 mar. 2026.

Projeto Educomunicação: análise da obra social Villagindo para ser feliz como espaço de garantia de direitos

Roberto Dornelas Vilete[1]

Resumo

A crescente necessidade de transformar comportamentos na sociedade ressalta a importância da criação de uma educação mais eficaz e acessível. A democratização do aprendizado, por meio de plataformas virtuais e ferramentas disponíveis, torna-se uma aliada fundamental nesse processo. À medida que indivíduos e contextos evoluem, a educação torna-se essencial para promover mudanças tanto no ambiente escolar quanto nas organizações da sociedade civil e na família. Quando aplicada com responsabilidade, a educação pode garantir direitos fundamentais. Neste artigo, discutimos como as tecnologias oferecidas pela Rede Salesiana Brasil (RSB) podem servir como instrumentos capazes de transformar realidades dentro das escolas e em obras sociais, com ênfase especial na obra social Villagindo Para Ser Feliz, localizada no bairro Village da Luz, em Cachoeiro de Itapemirim-ES. A instituição atende crianças e adolescentes, bem como suas famílias, que se encontram predominantemente em situação de vulnerabilidade. Com o acesso à tecnologia, a população atendida teve a oportunidade de obter informações antes inimagináveis em seu cotidiano, contribuindo, assim, para a transformação de realidades. Destacamos o "Projeto Educomunicação", essencial na articulação entre tecnologia e formação humana voltada para a cidadania, com impacto direto na garantia de direitos.

Palavras-chave: Educação não formal. Educomunicação. Garantia de direitos.

Abstract

The growing need to transform social behaviors underscores the importance of developing more effective and accessible educational models. The democratization of learning, facilitated by virtual platforms and digital tools, has become a fundamental ally in this process. As individuals and contexts evolve, education becomes essential for fostering change within schools, civil society organizations, and family structures. When applied responsibly, education serves

[1] Mestrando em Serviço Social e Políticas Públicas no Centro Internacional de Pesquisa Integralize, Santa Catarina, Brasil; assistente Social na Prefeitura Municipal de Itapemirim, Espírito Santo, Brasil. E-mail: robertovilete@gmail.com.

as a safeguard for fundamental rights. This article discusses how the technologies provided by the Rede Salesiana Brasil (RSB) serve as instruments capable of transforming realities within schools and social projects, with a specific focus on the "Villagindo Para Ser Feliz" social outreach program, located in the Village da Luz neighborhood, in Cachoeiro de Itapemirim, Espírito Santo, Brazil. The institution serves children, adolescents, and their families, who are predominantly in situations of social vulnerability. Through access to technology, this population has gained the opportunity to obtain information previously beyond its daily reach, thereby contributing to the transformation of social realities. We highlight the "Educommunication Project" as an essential link between technology and human development oriented toward citizenship, with a direct impact on the guarantee of rights.

Keywords: Non-formal education. Educommunication. Guarantee of rights.

1 Introdução

De primeiro momento, faremos uma breve análise sobre o Projeto Educomunicação, projeto este que foi proposto pela Rede Salesiana Brasil de Ação Social (RSB-Social), que hoje atua com excelência no que se refere às tecnologias atreladas à pedagogia salesiana de Dom Bosco.

Será explanado sobre seus objetivos e áreas de atuação, enfatizando a importância da tecnologia e suas evoluções, as quais contribuem para a garantia de direitos, e como essas tecnologias são importantes quando executadas também em espaços de educação não formal, no caso, em obras sociais que são instituições da sociedade civil e que atendem prioritariamente crianças, adolescentes e jovens em situação de vulnerabilidade.

Em seguida, citaremos alguns exemplos de atividades e temas abordados na execução do Projeto Educomunicação, como forma de atender às demandas emergentes posteriores ao período da pandemia da COVID-19, tais como a cultura *maker*, a gamificação e os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), e encerraremos apresentando dados qualitativos mediante a entrevista realizada com a equipe, a qual apontará os impactos. Visando aproximar ainda mais a identidade carismática da rede às obras sociais e, assim, minimizar os prejuízos causados pela pandemia, a RSB propôs o "Projeto Educomunicação".

Considerando as particularidades de cada território, o projeto foi acolhido para execução em algumas instituições; entretanto, aqui enfatizaremos a Obra Social Villagindo Para Ser Feliz, a qual o desenvolveu na perspectiva da "educação com e para os meios", conforme sugerido pelo projeto em questão.

Atuando em atividades socioeducativas com crianças e adolescentes entre 7 e 15 anos, como importante ator social, a obra Villagindo tem contribuído expressivamente no que tange à emancipação humana e cidadã no território em que atua, na construção de bons cristãos e honestos cidadãos e na perspectiva de acesso à garantia de direitos de inúmeras crianças e jovens durante 29 anos, mostrando que a educação não formal contribui efetivamente para a construção do sujeito de direitos.

A obra supracitada atua efetivamente na perspectiva da garantia de direitos por meio de atividades pedagógicas, lúdicas e culturais, oficinas, rodas de conversa, imersões, vivências, acolhimento, Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV), *jiu-jítsu*, balé, comunicação criativa, projeto de vida, esporte, entre outras atividades em contraturno escolar, que são capazes, conforme comprovado por pesquisas e documentos, de transformar realidades.

Resgatando brevemente sua origem, é importante citar que as Obras Sociais Nossa Senhora da Penha (OSNSP) são organizações da sociedade civil sem fins lucrativos, dedicadas à assistência social, educativa, cultural e esportiva, além do fortalecimento humano. Foram criadas após um desmembramento parcial ocorrido em janeiro de 2019, quando sua mantenedora anterior alterou sua natureza jurídica para Organização Religiosa.

Com essa transição, as ações socioassistenciais previamente desenvolvidas foram transferidas para a nova entidade associativa, mantendo seus propósitos originais sob um novo CNPJ, enquanto preservavam os ideais filantrópicos vinculados às Filhas de Maria Auxiliadora, conhecidas também como salesianas.

Integrante da RSB-Social, a Villagindo Para Ser Feliz está entre as 109 instituições espalhadas pelo país que fazem parte da rede, comprometendo-se com transformações sociais que asseguram os direitos infantojuvenis, conforme preveem marcos legais brasileiros relevantes, como a Constituição Federal de 1988 e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), entre outros.

Conforme o Plano de Trabalho (2025),

> a Villagindo Para Ser Feliz tem como objetivos centrais a promoção dos direitos humanos de crianças, adolescentes e jovens; gestão colaborativa por meio de redes inovadoras envolvendo OSCs – Organizações da Sociedade Civil, Estado e outras entidades; fortalecimento familiar, considerando-a referência primordial nas ações sociais; resultados impactantes que promovem mudanças significativas tanto pessoais quanto territoriais; desenvolvimento integral, investindo nas competências futuras das novas gerações; e cooperação intersetorial, visando soluções coletivas frente à complexidade contemporânea e exigindo inovações sustentáveis. Dentre seus valores essenciais, destacam-se: a ética, respeitando a dignidade mútua; a justiça social, buscando igualdade; a solidariedade, pautada na fraternidade e no compromisso com as urgências locais; a consciência ambiental, alertando sobre os cuidados necessários com o planeta; e o protagonismo juvenil, reconhecendo o potencial transformador das juventudes.

Assim, mediante as demandas emergentes da sociedade, nas quais enfatizamos o bairro e a instituição em questão, este documento apresentará a importância de se trabalhar também para além do contexto escolar, ou seja, é preciso trabalhar junto à rede, à família e ao adolescente, considerando o sistema capitalista e as expressões da questão social presentes e emergentes, e utilizar a tecnologia como forma também de garantir direitos.

2 Fundamentação teórica

É lúcido que o contexto de isolamento social causado pela pandemia de COVID-19 traria prejuízos em todo o nosso contexto biopsicossocial, afinal, o ser humano é um ser sociável e evolui com e para o meio. No ensino-aprendizagem, os impactos foram latentes, principalmente pela necessidade de ter que aprender "sozinho", sem a presença do/a educador/a. Materiais eram disponibilizados, porém não se tinha o contato, o convívio que contribui para a evolução como um todo.

Ao retornarem as atividades presenciais, eram previstos baixo rendimento escolar, evasões, baixa frequência, entre outros aspectos que, consequentemente, trariam resultados negativos às vidas de crianças, adolescentes, jovens e suas famílias. Os prejuízos à qualidade da saúde mental são outro fator alarmante, porém serão discutidos em outro momento.

Assim, observou-se um impacto severo sobre o ensino e a aprendizagem. Desse modo, a Rede Salesiana Brasil propôs um projeto educomunicativo voltado para, pelo menos, minimizar tais impactos e apresentou a seguinte proposta:

> A proposta desta iniciativa é fazer com que a Educomunicação se efetive nas obras sociais salesianas pelo viés do protagonismo e da emancipação para a cidadania, investindo especialmente no desenvolvimento da leitura e da escrita para crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social. Esse letramento é realizado por meio de atividades práticas que motivam uma maior compreensão do que acontece no mundo e incentivam a criatividade. Para tanto, o Projeto propõe a capacitação de um grupo de oficineiros, pela abordagem educomunicativa, para que possam colaborar com técnicas e conhecimentos atualizados, oferecendo suporte teórico e prático aos oficineiros em temas de gamificação e aprendizagem criativa; além de propiciar a criação de estratégias metodológicas para contribuir com o desenvolvimento dos pequenos leitores e escritores, conectando teorias e práticas de educação e desenvolvimento social com os padrões da Sociedade Internacional de Tecnologia em Educação (ISTE) como estrutura para a inovação na educação (RSB, 2024).

O objetivo desta iniciativa é efetivar práticas educomunicacionais que fortaleçam o protagonismo e incentivem a leitura e a escrita, especialmente para aqueles que vivem em situações de vulnerabilidade social, por meio de atividades práticas que estimulem a compreensão do mundo e a criatividade, impactando positivamente a vida dos sujeitos por meio dessas práticas.

Neste contexto, as tecnologias tornaram-se aliadas fundamentais na expectativa de inovar, ampliar o acesso e alcançar os resultados esperados. Com o Projeto Educomunicação, essas ferramentas foram utilizadas de diversas formas e propostas pedagógicas surgiram. Um exemplo do uso dessas ferramentas inseridas no projeto foi a gamificação.

A gamificação entra neste projeto como um recurso para desenvolver maior interesse, por parte do público final, no aprendizado e nas propostas colaborativas de ação socioeducacional, especialmente por estimular a persistência, a construção da confiança, a acessibilidade e a motivação pessoal. A Aprendizagem Criativa, por sua vez, vem dar vazão a iniciativas e criatividades muitas vezes deixadas de lado ao longo das aprendizagens. Ela faz ressurgir elementos essenciais que conectam a pessoa à sua capacidade de interferir de forma lúdica e consciente no seu mundo, assim como a educomunicação se propõe a fazer nos contextos educomunicacionais (RSB, 2021/2024, p. 3).

Para atuar nessas novas propostas, o projeto visou ainda à capacitação de oficineiros com abordagens modernas, capazes de atuar com sabedoria e comprometimento. Afinal, “tudo era novo naquele momento”.

Interligando a pedagogia salesiana às mídias digitais em uma realidade emergencial, a proposta foi expandida para abranger outros espaços atuantes na defesa e garantia de direitos fundamentais. "A cidadania não pode ser vista como algo acabado, mas em permanente construção, sobretudo a partir dos espaços de criação e de fomento à Educomunicação" (Morigi; Corrêa; Guindani, 2013, p. 58).

Essa abordagem considera as tecnologias não apenas como ferramentas, mas como vias promissoras para a construção da cidadania, combatendo a desinformação e ampliando o letramento crítico, permitindo que os jovens se expressem de forma mais ativa diante de questões socioculturais pertinentes.

Assim, o projeto aspira alcançar um sistema preventivo que evidencie a cultura digital como uma ferramenta inovadora de engajamento, proporcionando análises e ressignificações educativas atuais e influentes. Conforme expõe a obra referida:

> A relação Comunicação/Educação estabelece um espaço de diálogo crítico-criativo, interação e participação ativa, promovendo a solidariedade multidisciplinar e construindo escolhas políticas avaliativas na comunidade educativa (RBS, 2024, p. 28).

É fundamental reconhecer a diversidade de experiências e contextos que caracterizam os jovens na atualidade, enfatizando as particularidades daqueles inseridos na Obra Villagindo Para Ser Feliz. Segundo informações do Atlas das Juventudes (2026), "as juventudes brasileiras não vivem todas a mesma realidade social. Ainda que, enquanto geração, compartilhem um mesmo momento histórico, há muitas juventudes em nosso país".

Para uma criança ou um jovem em situação de vulnerabilidade, aprender a usar as ferramentas digitais para contar sua própria história é um ato de coragem e liberdade. De repente, aquele jovem que a sociedade muitas vezes ignora ganha as ferramentas para se tornar visível, reconhecer sua subjetividade, expressar sua realidade e lutar por seus direitos.

A experiência da Villagindo nos mostra que, quando a tecnologia é guiada pela solidariedade e pelo afeto, ela deixa de ser fria e passa a ser ponte. É a união da mística de Dom Bosco com o mundo digital, criando cidadãos conscientes e éticos.

Mais do que formar "bons cristãos e honestos cidadãos", o projeto entrega ao mundo jovens que sabem que têm o poder de transformar suas histórias e os espaços que ocupam.

É importante elucidar que, segundo dados do Governo do Estado do Espírito Santo, em 2017 o bairro Village da Luz foi considerado um dos bairros "com elevados índices de crimes violentos" e, assim, foi inserido nas ações do "Programa Estado Presente em Favor da Vida", programa coordenado por secretarias do governo estadual que atua com estratégias de:

> Prevenção e proteção social a partir de ações e projetos que viabilizam a promoção da cidadania, o acesso a serviços básicos, bem como a redução de riscos e vulnerabilidades sociais em regiões historicamente marcadas pela violência e exclusão social, com desdobramentos positivos para a sociedade capixaba" (Juventudes, 2026).

Elucida-se que a prevenção e a proteção social são imprescindíveis para a garantia de direitos, a construção da autonomia e possuem grande influência na formação humana e cidadã. Por mais complexo que seja o contexto geográfico, estrutural, familiar, econômico e social em que a pessoa se encontre, atuando com responsabilidade na preventividade, há resultados positivos na sociedade.

É nesse sentido que a Obra Villagindo atua, reforçando e compreendendo que educar vai muito além da sala de aula, das oficinas e das atividades e que, ao unir a essência do carinho salesiano com o poder da educomunicação, acontece uma verdadeira abertura de horizontes.

Políticas que garantam a proteção de crianças e adolescentes em suas experiências online devem ser pautadas pela cidadania digital infantojuvenil. Esses sujeitos precisam ser considerados, em tais espaços, a partir de suas identidades cidadãs e não exclusivamente com foco em sua condição de consumidores e produtores de conteúdo online, no combate às violações de direitos (Brasil, 2025, p. 80).

Pautado em direcionamentos e legislações específicas, o Projeto Educomunicação atua também na perspectiva da garantia do uso consciente das telas, objetivando a formação biopsicossocial integral do sujeito, sem prejuízos à educação, à saúde, ao bem-estar mental e emocional e ao fortalecimento dos vínculos familiares e sociais, apontando a responsabilidade de cada atendido para consigo e para com o próximo.

Além dessas garantias, o projeto contribui também para que o acesso seja responsável e mediado por um responsável, pois, no contexto da nova era

tecnológica, diversas violências e violações de direitos podem ocorrer caso não haja supervisão adequada.

Percebidos os usos inadequados das tecnologias, todos somos responsáveis por alertar o usuário sobre os prejuízos que podem ocorrer, bem como enfatizar a importância de cumprir suas obrigações enquanto sujeito de direitos e responsável por seus deveres, o que, consequentemente, evitará uma possível dependência tecnológica.

Citamos aqui algumas das possíveis violências que podem ocorrer sem a supervisão de um responsável: assédio, *cyberbullying*, exposição a gatilhos emocionais e comparação excessiva com outras realidades (as quais, na maioria das vezes, são maquiadas), o que pode, inclusive, gerar situações de vulnerabilidade, expondo a vítima a riscos e levando, às vezes, à automutilação e até mesmo à ideação, ao planejamento e à tentativa de suicídio.

Estudos apontam que:

> Um dos riscos mais polêmicos do ambiente online para crianças e adolescentes é a possibilidade de acesso a conteúdos impróprios. Ao contrário das produções audiovisuais e dos jogos digitais, o conteúdo em sites da internet, em aplicativos de mensagens ou em chats fechados não está sujeito à Classificação Indicativa, que tem como eixos temáticos "violência", "sexo e nudez" e "drogas" (Brasil, 2025, p. 91).

Dentre esses riscos, há também os relacionados à desinformação e à exposição da privacidade. As plataformas digitais coletam dados sensíveis dos usuários frequentemente e os vendem para anunciantes, incluindo informações sobre saúde mental, que futuramente poderão ser usadas para segmentar anúncios. Desse modo, evidencia-se a necessidade de se atentar ao que se "posta".

Diante do exposto, o Projeto Educomunicação se respalda e atua na perspectiva de elucidar também os prejuízos causados pelo uso excessivo e sem filtros das tecnologias e dos aparelhos eletrônicos, enfatizando ambos os aspectos: os benefícios e os riscos.

A RSB aponta que

> O Projeto propõe estratégias e metodologias que ajudam a sedimentar o pensamento e a ação educomunicativa, tais como a Gamificação, a Aprendizagem Criativa e as referências aos Objetivos de Desenvolvimento

> Sustentável (ODS) difundidos pela Organização das Nações Unidas (ONU) (RSB, 2024, p. 3).

Segundo a Organização das Nações Unidas (ONU, 2026), "os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável são um apelo global à ação para acabar com a pobreza, proteger o meio ambiente e o clima e garantir que as pessoas, em todos os lugares, possam desfrutar de paz e prosperidade", e são eles:

1. Erradicação da Pobreza: acabar com a pobreza em todas as suas formas;
2. Fome Zero e Agricultura Sustentável: acabar com a fome, alcançar a segurança alimentar e promover a agricultura sustentável;
3. Saúde e Bem-Estar: assegurar uma vida saudável e promover o bem-estar para todos;
4. Educação de Qualidade: garantir educação inclusiva, equitativa e de qualidade;
5. Igualdade de Gênero: alcançar a igualdade de gênero e empoderar mulheres e meninas;
6. Água Potável e Saneamento: garantir a gestão sustentável da água e do saneamento;
7. Energia Limpa e Acessível: assegurar o acesso à energia confiável, sustentável e moderna;
8. Trabalho Decente e Crescimento Econômico: promover o crescimento econômico inclusivo e o emprego pleno;
9. Indústria, Inovação e Infraestrutura: construir infraestrutura resiliente e fomentar a industrialização sustentável;
10. Redução das Desigualdades: reduzir as desigualdades dentro dos países e entre eles;
11. Cidades e Comunidades Sustentáveis: tornar as cidades inclusivas, seguras e sustentáveis;
12. Consumo e Produção Responsáveis: garantir padrões sustentáveis de consumo e produção;

13. Ação Contra a Mudança Global do Clima: adotar medidas urgentes para combater as mudanças climáticas;

14. Vida na Água: conservar e utilizar de forma sustentável os oceanos e recursos marinhos;

15. Vida Terrestre: proteger, recuperar e promover o uso sustentável dos ecossistemas terrestres;

16. Paz, Justiça e Instituições Eficazes: promover sociedades pacíficas, acesso à justiça e instituições eficazes;

17. Parcerias e Meios de Implementação: fortalecer os meios de implementação e as parcerias globais.

Considerando esses 17 desafios que o mundo enfrenta, vislumbra-se a garantia dos direitos humanos em todas as esferas trabalhadas no projeto estudado, o que, por sua vez, apresenta-se como um aliado estratégico para atuar nessas pautas.

3 Metodologia

No coração do bairro Village da Luz, o Projeto Educomunicação atende também crianças e adolescentes de bairros adjacentes e foi um divisor de águas. Ele transforma o atendido em voz, em participação ativa nas tomadas de decisão e no combate à discriminação, utilizando-se de ferramentas pedagógicas associadas às tecnologias. Atua ainda no enfrentamento das violências, na formação crítica e reflexiva da realidade, bem como na garantia de direitos e no cumprimento de deveres.

As atividades foram realizadas sempre em contraturno escolar, em sua maioria na sala de informática da instituição, a qual possui computadores com acesso à internet cabeada. Os atendidos puderam ainda utilizar outros recursos disponibilizados pela obra, como acesso à internet via Wi-Fi, televisão com acesso a aplicativos, notebook, aparelho celular para filmagens e fotografias, caixas de som e materiais pedagógicos.

O projeto de vida trabalhado com os atendidos possibilitou a ampliação de conhecimentos, a transformação de realidades e contribuiu significativamente no que se refere ao respeito, à diversidade e à transformação social.

Temas relacionados à pauta dos direitos humanos foram enfatizados no decorrer das atividades e, além dos direitos, foram trabalhados também os deveres, previstos no ECA, em consonância com os ODS.

Foram discutidos temas como preconceito, discriminação, respeito às diversidades, intolerância religiosa, gênero, raça, etnia, convivência, fortalecimento de vínculos e questões socioambientais, entre outros assuntos de suma importância, fortalecendo, assim, o acesso às políticas públicas e sociais, o reconhecimento do espaço e o pertencimento ao território.

Os atendidos adquiriram conhecimentos suficientes para serem capazes de enfrentar desafios e fortalecer sua própria identidade no contexto em que se encontram inseridos.

A pesquisa apresentada pauta-se em atividades realizadas entre os anos de 2021 e 2023 e apontará, por meio de análise qualitativa do perfil dos atendidos e educadores, bem como das amostras dos resultados esperados e alcançados nesse período.

Por meio de entrevistas realizadas com a equipe, especificamente com a coordenação pedagógica e a educadora social que facilitou as atividades junto aos atendidos, foi possível compreender as dinâmicas e os recursos utilizados. Além disso, por meio da pesquisa de satisfação aplicada aos atendidos, puderam ser extraídos dados de suma importância para a manutenção e a continuidade do projeto.

Para facilitar a compreensão dos resultados apresentados, os entrevistados, todos considerados educadores sociais pela Rede Salesiana Brasil de Ação Social, foram classificados em: ES-1 e ES-2, sendo ES-1 (educadora social) e ES-2 (coordenadora pedagógica).

Na entrevista, foram discutidos assuntos pertinentes ao tema central deste documento, como formas de garantia de direitos alinhadas ao uso das tecnologias, objetivos, experiências, faixa etária, grau de escolaridade, engajamento, quantitativo de atendidos e assíduos, evoluções, pontos positivos e negativos, importância da educação midiática e desafios observados no que diz respeito ao projeto.

4 Resultados e Discussão

Dividida em blocos de perguntas, a entrevista teve como ponto de partida conhecer melhor o Projeto Educomunicação, seus objetivos e as características do público atendido. Desse modo, foi perguntado às pessoas entrevistadas qual era o principal objetivo do Projeto Educomunicação, e a ES-1 (2026) respondeu que,

> Segundo o documento enviado pela Rede Salesiana, o objetivo geral é criar um projeto inovador para o desenvolvimento socioeducacional, voltado para as unidades sociais da RSB, tendo como base a Educomunicação e os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS).

Como citado, atuar embasado nos objetivos é de extrema importância para o coletivo, de forma que não apenas pessoas em situação de vulnerabilidade possam viver em condições melhores, mas para que todos, sem exceção, vivam com dignidade.

Segundo relatos das entrevistadas, o público atendido pelo projeto foi composto por crianças e adolescentes entre 7 e 15 anos, estudantes do ensino fundamental e médio, devidamente matriculados e frequentes nas atividades escolares. A execução do projeto ocorreu, assim como as demais atividades ofertadas pela obra, em contraturno escolar.

No que se refere ao quantitativo de atendidos, a ES-2 (2026) relatou que foram aproximadamente “150 crianças e adolescentes”. Atendendo aos objetivos do projeto, as atividades foram desenvolvidas no formato de Comunicação Criativa.

Outro fator importante observado na entrevista foi a forma de acesso às tecnologias pelos atendidos. A ES-1 relatou que “infelizmente nem todos tinham acesso. Por isso, eu evitava realizar algumas atividades que dependeriam de serem feitas em casa”.

Com um olhar humanizado, a ES-1 atentou-se às vulnerabilidades ali apresentadas, uma vez que, em um bairro onde majoritariamente as famílias vivem em situação de vulnerabilidade socioeconômica, nem todos podiam ter acesso a celulares, *tablets*, computadores e internet. Muitos dos que possuíam acesso à internet limitavam-se ao uso de aplicativos como *WhatsApp*, *Instagram* e *TikTok*, sem a possibilidade de acessar outros canais de comunicação e pesquisa. A ES-2 (2026) confirma essa realidade ao afirmar que havia “apenas algum acesso pelo celular [...] e falta de internet em casa”.

Nesse sentido, a ES-1 (2026) apontou desafios encontrados e verbalizou o seguinte:

> A aplicação do projeto foi extremamente positiva, destacando-se a interação e a participação entusiasmada de todos. Um ponto negativo foi a falta de internet em algumas casas. Algumas atividades muito interessantes, como o trabalho de fotografar um ambiente da própria casa — quintal, terraço ou varanda — e transformá-lo em algo verde, não puderam ser realizadas por todos, já que nem todos possuíam celular para registrar as fotos ou acesso à internet para compartilhá-las.

É notório que essas vulnerabilidades não se aplicam apenas ao acesso e ao consumo da internet, mas também, muitas vezes, ao acesso aos alimentos. Algumas famílias atendidas pela obra vivem em situação de insegurança alimentar e nutricional.

Foi percebida ainda, no que se refere às famílias, a "falta de conhecimento" acerca do próprio projeto. A ES-1 (2026) relata:

> Acho que uma das dificuldades em relação à família é a falta de conhecimento sobre o projeto. Muitas vezes, eles o enxergam apenas como um passatempo ou uma brincadeira, focando apenas no aspecto social da criança, sem reconhecer todas as habilidades e aprendizados desenvolvidos no Educomunicação.

Cabe à instituição criar mecanismos que facilitem o acesso à informação e promovam maior clareza na comunicação entre a obra e as famílias, favorecendo a compreensão dos objetivos propostos. Nesse sentido, a ES-2 (2026) acrescenta: "Talvez adequar certos conteúdos metodológicos à realidade local e, algumas vezes, superar a falta de recursos materiais".

Diante desse ponto, percebe-se a necessidade de trabalhar também com os pais e responsáveis questões relacionadas ao cuidado e às possibilidades de desenvolvimento integral dos filhos. É necessário demonstrar que cuidar e garantir direitos não se resume a inserir a criança na escola ou nas atividades da Villagindo, sem participar ativamente da comunidade escolar, da obra e da sociedade. É preciso acompanhar e estar presente.

É imprescindível a participação dos pais e responsáveis em todas as fases do desenvolvimento da criança e do adolescente. Reforça-se aqui a importância do monitoramento dos acessos que eles podem ter por meio das tecnologias. É preciso conscientizar, cada vez mais, que cuidar também significa acompanhar.

Apesar dos desafios encontrados, comuns à execução de qualquer atividade, a ES-1 demonstrou grande entusiasmo em relação aos resultados alcançados, relatando ter percebido mudanças positivas de comportamento, principalmente quando aplicada a gamificação. Atividades como essa evidenciam a criatividade e, consequentemente, potencialidades que até então permaneciam tímidas.

> O projeto chamou atenção pelo uso de um recurso de aprendizagem inovador: a gamificação. Os atendidos produziam textos para a criação de jogos, aprendendo sobre a escrita de forma dinâmica e envolvente, sem que o aprendizado se tornasse maçante. Além disso, também criavam legendas para postagens, entre outras atividades. Esses são apenas alguns exemplos de como o trabalho se tornou significativo para eles, o que explica o grande interesse demonstrado (ES-1, 2026).

A ES-1 (2026) relatou ainda, de forma positiva, sua experiência com o projeto: "Minha experiência foi maravilhosa! Uma das coisas que mais me encantou foi perceber o interesse e a motivação das crianças e adolescentes em participar".

Esses exemplos práticos evidenciam que o ensino-aprendizagem pode ocorrer de diversas formas, inclusive fora da sala de aula, e que esse processo pode ser altamente eficaz. Inserir a educação midiática no contexto escolar é, sem dúvida, uma estratégia bastante assertiva.

A ES-2 (2026) complementou afirmando que também houve contribuições significativas no desenvolvimento integral dos participantes:

> Desenvolver as habilidades cognitivas, colaborando para o processo de aprendizagem, utilizando a cultura digital e a cultura maker, ferramentas aliadas ao processo, ao mesmo tempo em que integram o indivíduo ao ambiente digital [...] A metodologia é muito interessante e o envolvimento dos atendidos traz resultados diretos (ES-2, 2026).

Em complemento, a ES-2 (2026) destaca que:

> Porque os temas abordados dentro das atividades propostas objetivavam desenvolver essas capacidades relacionais com o ambiente por inteiro. A cada discussão, uma reflexão sobre posturas assumidas e também sobre posturas da sociedade.

Quando perguntadas sobre educação midiática e se a equipe facilitadora das atividades recebeu formação na área, a ES-1 (2026) afirmou que: "Não houve uma matéria específica sobre educação midiática, mas entre os estudos realizados antes da aplicação houve conteúdos pertinentes que abordavam o tema".

As entrevistadas enfatizaram, entretanto, a importância da educação midiática para a sociedade.

Em seguida, foi solicitado que contribuíssem com uma reflexão sobre a importância da educação midiática para a formação humana e cidadã de adolescentes e jovens. A ES-1 acredita que mudanças podem ocorrer por meio dela e afirma:

> A mídia está entrelaçada com a vida dos jovens hoje. Acredito que o objetivo é incentivá-los a desenvolver pensamento crítico ao consumir e utilizar o que o mundo oferece, ensinando-os a ser bons cidadãos, com valores e ética, sem se deixar dominar pela mídia (ES-1, 2026).

Já a ES-2 (2026) destaca: "Colocar o indivíduo de maneira pensante e consciente diante das realidades que se apresentam em quaisquer contextos. Aprender a usar as ferramentas midiáticas e digitais a favor de uma sociedade mais saudável".

As informações apresentadas nas entrevistas sinalizam a extrema importância da educação midiática não apenas em espaços escolares, mas também em espaços de educação não formal, pois a sociedade avança em diversos aspectos quando se utiliza de ferramentas tecnológicas, o que, na contemporaneidade, é indissociável da evolução global.

5 Considerações finais

A presente análise contribuiu significativamente para a compreensão de que o Projeto Educomunicação, proposto pela Rede Salesiana Brasil, evidencia a emergente e significativa necessidade de transcender o uso das ferramentas digitais como estratégias de enfrentamento às expressões da questão social, principalmente às ocasionadas pela pandemia da COVID-19. O processo de aprendizagem criativa contribui efetivamente para a reintegração de crianças e adolescentes ao mundo das diversidades. Além disso, atua de forma imprescindível na perspectiva da formação de sujeitos de direitos, críticos à realidade. Esse processo transforma não apenas a forma de aprender, mas também a de ensinar.

Foi evidenciado que a atuação da Obra Social Villagindo Para Ser Feliz, ao adotar o projeto e expandir o uso das tecnologias em suas atividades, construiu história e transformou vidas nesses 29 anos de atuação, nos quais enfatizamos a eficácia da educação não formal na garantia de direitos. Atuar na preventividade, como sugere

Dom Bosco, é um caminho a ser trilhado com muita cautela; entretanto, se alinhado aos objetivos de prevenção e proteção social, à discussão dos ODS e à adoção de novos métodos, como as tecnologias, os atendidos assumem narrativas de protagonismo em suas próprias vidas.

Embora os dados qualitativos colhidos junto à equipe executora apresentem evoluções significativas e demonstrem que as tecnologias são favoráveis ao engajamento das juventudes, ao desenvolvimento de habilidades e que contribuem para o desenvolvimento integral, ainda assim é preciso um olhar humanizado para as pessoas que vivem em situação de vulnerabilidade. Exemplo disso é a persistência da exclusão digital apontada nas entrevistas. É preciso sempre ressignificar nossa prática cotidiana e, mesmo com tanta tecnologia disponível, criar ações humanizadas que visem minimizar ou mesmo suprimir facetas da desigualdade social, como a supracitada.

Conclui-se que a Salesianidade, ao assumir a responsabilidade de implementar esse projeto, ressignificou o carisma de Dom Bosco para a modernidade. Contribuir para a formação de jovens, "bons cristãos e honestos cidadãos", é desafiador e, na perspectiva de proteger crianças e adolescentes de violências e violações de direitos, é de extrema importância fomentar a cidadania digital.

Assim, a educação midiática, como uma ferramenta aliada às práticas pedagógicas, deve tornar-se, de fato, uma política pública, com acesso garantido a todos.

Implementada como política pública, direitos serão garantidos e deveres serão cumpridos. Garantindo-se o acesso universal a ela, haverá diminuição das violências, da desinformação e de tantos outros dilemas. Além disso, ela contribuirá decisivamente para a construção de uma sociedade mais ética, justa e consciente.

Em suma, as ações executadas pela Obra Social Villagindo comprovam que é possível transformar vidas quando se atrela o uso das tecnologias aos seus métodos de atuação. A transformação social é real, vidas são ressignificadas e novos caminhos são abertos para que as novas juventudes possam trilhar com sabedoria e dignidade.

Referências

ATLAS DAS JUVENTUDES. **Quem são as juventudes do Brasil?** São Paulo: Instituto Emancipa; FGV Social, 2021. Disponível em: https://atlasdasjuventudes.com.br/jovens-populacao-e-percepcoes/quem-sao-as-juventudes-do-brasil/. Acesso em: 11 mar. 2026.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF, 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 10 mar. 2026.

BRASIL. Ministério da Saúde. Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania. **Crianças, adolescentes e telas**: guia sobre usos de dispositivos digitais. Brasília, DF: MEC; MDH, 2025. Disponível em: https://www.gov.br/secom/pt-br/assuntos/uso-de-telas-por-criancas-e-adolescentes/guia/guia-de-telas_sobre-usos-de-dispositivos-digitais_versaoweb.pdf. Acesso em: 10 mar. 2026.

CONSELHO NACIONAL DE JUVENTUDE. **DataJuves, 2025**: conjuntura das juventudes brasileiras. Brasília, DF: CONJUVE, 2025. Disponível em: https://datajuves.com.br/wp-content/uploads/2025/09/DataJuves-2025-2_set-2025.pdf. Acesso em: 8 mar. 2026.

ESPÍRITO SANTO. **Programa Estado Presente em Defesa da Vida**: plano estratégico e eixos de proteção social. Vitória, ES: SEP; SEDH, 2024. Disponível em: https://estadopresente.es.gov.br. Acesso em: 11 mar. 2026.

ESPÍRITO SANTO. Secretaria de Estado de Trabalho, Assistência e Desenvolvimento Social (SETADES). **Plano de Trabalho**: 1º Termo Aditivo ao Termo de Fomento nº 144/2024: Obras Sociais Nossa Senhora da Penha. Vitória: SETADES, 2025. Disponível em: https://setades.es.gov.br/Media/Seadh/Fomento%20e%20Colabora%C3%A7%C3%A3o/2025/TermosPlanosdeTrabalho2025/OBRAS_SOCIAIS_NOSSA_SENHORA_DA_PENHA_CACHOEIRO_DE_ITAPEMIRIM_PLANO_DE_TRABALHO_1%C2%BA_TA_TF_144.2024.pdf. Acesso em: 8 mar. 2026.

INSTITUTO DAS FILHAS DE MARIA AUXILIADORA. **Culturas juvenis na ótica da educomunicação**. Brasília, DF: EDB, 2014. Disponível em: https://edbbrasil.org.br/gratuitos/culturas-juvenis.pdf. Acesso em: 8 mar. 2026.

INSTITUTO DAS FILHAS DE MARIA AUXILIADORA. **Culturas juvenis na ótica da educomunicação**. Brasília, DF: EDB, 2024.

MORIGI, V. J.; CORRÊA, F. Z.; GUINDANI, J. F. Mídias escolares: a educomunicação no cotidiano da escola. **Revista da ECA**, São Paulo, v. 19, n. 2, p. 58-71, 2013.

MORIGI, V. J.; CORRÊA, F. Z.; GUINDANI, J. F. Mídias escolares: a cidadania na prática da educomunicação. **Comunicação & Educação**, São Paulo, v. 19, n. 2, p. 57-69, jul./dez. 2014. Disponível em: https://www.redalyc.org/pdf/7438/743880437006.pdf. Acesso em: 11 mar. 2026.

OBRAS SOCIAIS NOSSA SENHORA DA PENHA. **Projeto Político-Pedagógico e Social**: Obra Social Villagindo para ser feliz. Cachoeiro de Itapemirim, ES: OSNSP, 2024.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Objetivos de Desenvolvimento Sustentável**: Agenda 2030. Nova York: ONU, 2015. Disponível em: https://brasil.un.org/pt-br/sdgs. Acesso em: 11 mar. 2026.

REDE SALESIANA BRASIL. **Educomunicação em ação social**: projeto RSB. 2. ed. Brasília, DF: RSB, 2023. v. 7.

SILVA, A. P. da; SANTOS, R. O. A exposição de crianças em redes sociais à luz dos direitos humanos: uma análise de proteção da privacidade e do desenvolvimento infantil. **Revista JRG de Estudos Acadêmicos**, Brasília, v. 8, n. 16, p. 1-15, 2025. Disponível em: https://revistajrg.com/index.php/jrg/article/view/1674/1365. Acesso em: 11 mar. 2026.

SILVA, M. F. da; GRACINDO, **M. J. de R.** Protagonismo juvenil e educomunicação: uma análise da produção de fanzines em um centro de juventude. **Comunicação & Educação**, São Paulo, v. 23, n. 2, p. 57-69, jul./dez. 2018. Disponível em: https://www.redalyc.org/pdf/7438/743880437006.pdf. Acesso em: 11 mar. 2026.

Formação de professores em direitos humanos por meio do cinema: experiência formativa no CEU Casa Blanca

Rubens Baldini Neto[1]

Resumo

O presente artigo analisa uma intervenção educativa desenvolvida no CEU Casa Blanca, localizado no distrito do Campo Limpo, na cidade de São Paulo, que utiliza o cinema e o cinedebate como estratégias de fortalecimento da Educação em Direitos Humanos. Inserida em um território marcado por profundas desigualdades sociais e educacionais, a proposta busca sensibilizar educadores/as, estudantes e comunidade para temas como racismo, diversidades, inclusão e justiça social. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, caracterizada como relato de experiência, fundamentada na observação participante, na análise documental, nos registros das atividades formativas e na sistematização dos depoimentos dos/as participantes. O referencial teórico articula contribuições da Educação em Direitos Humanos, da pedagogia freireana, dos estudos sobre cinema e educação, bem como de perspectivas antirracistas e decoloniais. Os resultados evidenciam que o cinedebate favorece a escuta atenta, a problematização de violências naturalizadas no cotidiano escolar e a ampliação do repertório crítico dos/as participantes, contribuindo para a construção de práticas pedagógicas mais democráticas, inclusivas e sensíveis às realidades do território. Conclui-se que o uso crítico do cinema, articulado à formação continuada de educadores/as, constitui uma importante estratégia de Educação Midiática comprometida com a promoção dos Direitos Humanos, a valorização das diversidades e o fortalecimento da justiça social.

Palavras-chave: Educação em Direitos Humanos. Educação Midiática. Cinema. Cinedebate. Diversidades.

Abstract

This article analyzes an educational intervention developed at CEU Casa Blanca, located in the Campo Limpo district, in the city of São Paulo, which uses cinema

[1] Mestrando em Educação na Universidade de São Paulo, Brasil; professor efetivo de História da rede municiapl de ensino de São Paulo, Brasil; assistente pedagógico do Polo de Formação do Campo Limpo, São Paulo, Brasil; membro do Coletivo Janela Aberta de Cinema e Educação. E-mail: rubens.neto@usp.br.

and film discussions as strategies to strengthen Human Rights Education. Situated in a territory marked by profound social and educational inequalities, the initiative seeks to raise awareness among educators, students, and the local community regarding issues such as racism, diversity, inclusion, and social justice. This qualitative study is characterized as an experience report and is based on participant observation, document analysis, records of training activities, and the systematization of participants' narratives. The theoretical framework brings together contributions from Human Rights Education, Freirean pedagogy, studies on cinema and education, as well as anti-racist and decolonial perspectives. The findings indicate that film discussions promote attentive listening, encourage the critical examination of forms of violence naturalized in school life, and broaden participants' critical perspectives, contributing to the development of more democratic, inclusive, and context-sensitive pedagogical practices. The study concludes that the critical use of cinema, combined with continuing teacher education, represents an important Media Education strategy committed to the promotion of Human Rights, the appreciation of diversity, and the strengthening of social justice.

Keywords: Human Rights Education. Media Education. Cinema. Film Discussion. Diversity.

1 Introdução

Desde o surgimento do cinema como arte de massa, sua relação com a educação tem se mostrado intensa, tanto na difusão de conhecimentos quanto na formação de valores, como apontam Kornis (2008) e Duarte (2009). No Brasil, essa aproximação consolidou-se ao longo do século 20, com destaque para a criação do Instituto Nacional de Cinema Educativo, em 1937, sob a direção de Edgard Roquette-Pinto, e, mais recentemente, para a Lei nº 13.006/2014, que tornou obrigatória a exibição de filmes brasileiros nas escolas de educação básica (Brasil, 2014; Catelli, 2022). Entretanto, ainda é comum que o cinema seja utilizado apenas como recurso ilustrativo de conteúdos ou como disparador pontual de discussões disciplinares, sem o reconhecimento de sua potência como linguagem autônoma, artística e política (Duarte, 2009; Napolitano, 2003).

O presente artigo parte da compreensão do cinema como prática cultural capaz de mobilizar narrativas, memórias e sensibilidades, promovendo uma "educação do olhar" que amplia o repertório estético e ético de educadores/as e estudantes

(Marcello; Fischer, 2011; Merleau-Ponty, 2003 *apud* Marcello; Fischer, 2011). A intervenção analisada foi desenvolvida no CEU Casa Blanca, situado no distrito do Campo Limpo, território periférico marcado por profundas desigualdades socioeconômicas, elevadas taxas de violência estrutural e importantes desafios educacionais, como a redução acentuada das matrículas na Educação de Jovens e Adultos (EJA) (Mapa da Desigualdade, 2024; IBGE, 2024; Silva *et al.*, 2019). Nesse contexto, utilizar curtas-metragens do Festival EntreTodos como eixo de formação continuada em Educação em Direitos Humanos (EDH) significa aproximar escola, cultura e comunidade a partir de temas como racismo, diversidade, inclusão, direitos das minorias e justiça social (EntreTodos, 2023).

A questão que orienta o estudo é: de que maneira a realização de uma mostra de curtas-metragens, seguida de cinedebate, pode promover a conscientização e a defesa dos direitos humanos na comunidade escolar e em seu entorno, contribuindo para a valorização das diversidades e o combate aos preconceitos? Parte-se da hipótese de que a fruição estética, aliada ao debate horizontal, pode sensibilizar educadores/as e demais participantes para temas socialmente sensíveis, rompendo silenciamentos e incentivando a incorporação da EDH ao cotidiano pedagógico (Tutiaux-Guillon, 2011; Candau, 2008).

O objetivo geral consiste em analisar as potencialidades e os limites dessa intervenção, destacando seus impactos na formação continuada de professores/as e na construção de uma educação midiática crítica, ética e comprometida com os direitos humanos e as diversidades, em consonância com o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (Brasil, 2006).

2 Fundamentação teórica

A proposta apoia-se na concepção de educação como prática da liberdade, na qual o diálogo e a problematização da realidade ocupam lugar central nos processos formativos, como defendem Freire (1991a; 1996). Nessa perspectiva, a EDH é entendida como processo permanente que visa formar sujeitos de direitos, empoderar grupos historicamente excluídos e promover uma "educação para o nunca mais", comprometida com a memória, a justiça e o enfrentamento das violências (Candau, 2008). Tal abordagem articula dimensões éticas, políticas e afetivas, recusando uma visão meramente conteudista ou normativa dos direitos humanos (Rodrigues; Castro, 2008; Santos, 1997).

No âmbito da relação entre cinema e educação, o cinema é tomado não apenas como suporte ilustrativo, mas como linguagem autônoma e prática cultural que instaura experiências estéticas capazes de provocar estranhamentos, deslocar olhares e produzir novas leituras de mundo (Duarte, 2009; Bergala, 2008). Marcello e Fischer (2011) destacam a importância da "educação do olhar", por meio da qual educandos/as e educadores/as aprendem a ir além da superfície das imagens, interrogando narrativas, enquadramentos e representações. Nessa chave, o cinedebate aparece como dispositivo que articula fruição estética e diálogo crítico, abrindo espaço para que diferentes leituras e afetos circulem de forma horizontal (Sousa, 2024; Freire, 1991a).

A centralidade de narrativas negras, indígenas e periféricas conecta o projeto a uma perspectiva antirracista e decolonial, que enfrenta o epistemicídio denunciado por Santos (1997) e as desigualdades estruturais apontadas por Munanga (2012). Ao valorizar filmes produzidos por sujeitos historicamente subalternizados, o cinema torna-se campo de disputa de representações, questionando estereótipos e ampliando o repertório simbólico de educadores/as e estudantes (hooks, 2019; 2023). hooks (2019) lembra que a representação é um "campo de batalha", no qual se disputam sentidos sobre quem somos e o que podemos ser, e que os filmes podem funcionar como canal de experiência compartilhada para discutir temas polêmicos a partir de diferentes posições de poder.

Como mostram Migliorin (2010) e Migliorin e Pipano (2019), há uma dimensão democrática na experiência cinematográfica que é fundamental para uma educação emancipadora. Para esses autores, a sala de cinema real ou adaptada na escola pode constituir um espaço de igualdade, no qual a fruição antecede hierarquias e coloca lado a lado diferentes idades e vivências em torno de uma mesma obra. Fresquet (2013) reforça que o trabalho com audiovisual em contextos educativos, quando articulado à produção, e não apenas ao consumo de imagens, "quebra hierarquias ao utilizar aparatos técnicos centrados no audiovisual – todos aprendemos ao redor da câmera" (Fresquet, 2013, p. 23).

A perspectiva de Alain Bergala (2008) contribui para uma virada epistemológica ao defender que o cinema deve ser introduzido na escola como arte e experiência sensível, e não apenas como ferramenta utilitarista. Para o autor, a escola é o lugar onde se pode aprender a ver, escutar, sentir e pensar o cinema, ampliando o horizonte dos/as estudantes e dos/as educadores/as por meio do contato com

obras de diferentes origens e estéticas. Isso dialoga diretamente com a proposta de aproximar docentes de produções contra-hegemônicas, capazes de mobilizar afetos e apoiar uma EDH que saia do plano abstrato para se enraizar nas experiências concretas do território periférico (Bergala, 2008; EntreTodos, 2023).

No campo específico da EDH, Candau (2008) destaca três dimensões fundamentais: formação de sujeitos de direitos, empoderamento de grupos historicamente excluídos e construção de uma "educação para o nunca mais". Essas dimensões articulam-se aos princípios do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos: dignidade humana; igualdade de direitos; reconhecimento e valorização das diferenças; laicidade do Estado; democracia na educação; transversalidade; vivência e globalidade; e sustentabilidade socioambiental (Brasil, 2006). Rêses e Costa (2015) reforçam que a EDH se concretiza em temáticas específicas, como aquelas trabalhadas pelas Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, que tratam da história e cultura afro-brasileira, africana e indígena.

Nesse sentido, o trabalho com temas sensíveis, como racismo, LGBTfobia, violência de gênero, xenofobia e capacitismo, torna-se eixo estruturante para dar concretude à EDH, desde que mediado por metodologias que respeitem a complexidade das experiências e dos contextos (Tutiaux-Guillon, 2011; Candau, 2008). Iniciativas que articulam cinema, direitos humanos e território, como a Mostra EntreTodos, abrem possibilidades para discutir interseccionalidades e desigualdades que atravessam a vida de sujeitos negros/as, indígenas, periféricos/as e LGBTI+, promovendo uma educação socialmente referenciada e comprometida com a justiça social (EntreTodos, 2023; Santos, 1997).

3 Metodologia

A pesquisa é de natureza qualitativa, configurando-se como relato de experiência de uma intervenção formativa desenvolvida no CEU Casa Blanca, articulando elementos de pesquisa-ação e estudo de caso (Minayo, 2012; André, 2013). O pesquisador atua como sujeito implicado no território e sistematiza processos vividos em conjunto com outros/as educadores/as, o que reforça o caráter participativo da proposta, em sintonia com a concepção freireana de educação como prática da liberdade (Freire, 1991a; 1996).

O contexto da investigação é o complexo educacional e cultural do CEU Casa Blanca, localizado no distrito do Campo Limpo, zona sul da cidade de São Paulo, região caracterizada por fortes desigualdades socioeconômicas e pela presença

de múltiplos equipamentos públicos de educação, cultura e esporte (Mapa da Desigualdade, 2024; IBGE, 2024).

O público participante inclui professores/as dos anos finais do Ensino Fundamental, docentes da EJA, bibliotecários/as, educadores/as comunitários/as, agentes culturais e demais profissionais vinculados/as ao CEU e ao Centro de Educação em Direitos Humanos. Essa diversidade de sujeitos dialoga com a ideia de que a EDH não se limita à escola formal, mas envolve processos educativos em diferentes espaços e tempos (Brasil, 2006; Candau, 2008). A intervenção organiza-se em encontros formativos articulados à Mostra do Festival EntreTodos, priorizando curtas-metragens que dialogam com as demandas do território e com temas sensíveis identificados pelos/as educadores/as (EntreTodos, 2023; Sousa, 2024).

Os procedimentos metodológicos envolveram: a) reuniões com coordenações pedagógicas, gestão do CEU e lideranças comunitárias para levantamento de problemas prioritários e seleção de temáticas; b) definição coletiva dos filmes a serem exibidos, considerando as diferentes sessões do festival; c) realização de sessões de exibição de curtas-metragens no anfiteatro do CEU, seguidas de cinedebates mediados com base em princípios freireanos de diálogo; d) aplicação de formulários aos/às participantes para registro de percepções, temas identificados nos filmes e possibilidades de desdobramentos pedagógicos; e) sistematização das contribuições em um banco de sugestões de uso dos curtas-metragens em contextos educativos (Freire, 1991a; Sousa, 2024).

As principais técnicas de produção de dados foram a observação participante durante as sessões e os debates, o registro de falas e relatos dos/as educadores/as e a análise das respostas aos formulários, em diálogo com a abordagem narrativa empregada na análise dos depoimentos no TCC original. A análise seguiu uma organização temática, buscando identificar recorrências em torno de eixos como EDH, temas sensíveis, desafios da prática docente em territórios periféricos e potencialidades do cinema para a formação (Candau, 2008; Tutiaux-Guillon, 2011). Ao longo do processo, buscou-se articular a leitura do contexto local aos referenciais teóricos discutidos, de modo a refletir criticamente sobre os alcances e limites da intervenção (Santos, 1997; Rodrigues; Castro, 2008).

4 Resultados e Discussão

Os dados obtidos confirmam que muitos/as educadores/as se sentem despreparados/as para trabalhar temas sensíveis no cotidiano escolar, especialmente em contextos de forte vulnerabilidade social, o que dialoga com investigações recentes sobre sofrimento docente e precarização do trabalho na educação básica (Instituto Vladimir Herzog, 2023; Baldini Neto[2], 2025). Relatos colhidos nas formações apontam sentimentos de sobrecarga, solidão e impotência diante de conflitos vividos por estudantes, como violência policial, racismo, discriminação de gênero e LGBTfobia, temas que atravessam de forma aguda territórios periféricos como o Campo Limpo (Mapa da Desigualdade, 2024; IBGE, 2024). Nesse cenário, espaços formativos que acolham as experiências dos/as professores/as e ofereçam suporte para abordar, coletivamente, esses temas mostram-se particularmente relevantes (Freire, 1996; Candau, 2008).

A experiência com os curtas-metragens do Festival EntreTodos evidenciou que o cinema negro, indígena e periférico funciona como dispositivo potente de reconhecimento e deslocamento (hooks, 2019; EntreTodos, 2023). Educadores/as relataram que se sentiram tocados/as pela forma como os filmes apresentam vivências de juventudes periféricas, famílias migrantes, comunidades indígenas e sujeitos historicamente invisibilizados, reforçando a importância de narrativas que escapam ao padrão hegemônico da mídia comercial (hooks, 2023; Fresquet, 2013). Em vários cinedebates, emergiram memórias pessoais e narrativas sobre o território do Campo Limpo, aproximando as experiências da tela da realidade vivida pelos/as participantes e favorecendo a construção de vínculos entre EDH, território e projeto de vida (Santos, 1997; Rêses; Costa, 2015).

Os cinedebates mostraram-se espaços privilegiados para a construção de uma "escuta atenta" e para a problematização coletiva de violências naturalizadas, tanto nas relações escolares quanto na vida comunitária (Freire, 1991a; Sousa, 2024). Ao inverter a lógica da aula expositiva, o debate após o filme favoreceu que os/as educadores/as se reconhecessem também como espectadores/as e sujeitos de sensibilidade, e não apenas como transmissores/as de conteúdo, o que converge com as propostas de Migliorin (2010) e Migliorin e Pipano (2019) sobre a dimensão democrática do cinema. Em vez de buscar "explicar" o filme, a mediação priorizou

[2] Para a análise completa dos dados, ver: BALDINI NETO, R. Ver, ouvir, sentir: o cinema como linguagem dos direitos humanos. **Revista Multidisciplinar da FAUESP**, São Paulo, v. 7, p. 87-137, 2025.

perguntas que convidavam à interpretação compartilhada, à leitura de imagens e à conexão com o cotidiano das escolas, retomando a ideia freireana de círculo de cultura (Freire, 1991a).

Os formulários aplicados aos/às participantes cumpriram a função de sistematizar temas e possibilidades de uso pedagógico dos curtas-metragens, ampliando a circulação das obras para além do momento da mostra (Sousa, 2024). Professores/as passaram a identificar articulações entre os filmes e componentes curriculares como História, Língua Portuguesa, Artes e Geografia, bem como conexões com legislações específicas, como as Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 (Rêses; Costa, 2015; Brasil, 2003; 2008). Esse movimento reforça a ideia de que a EDH deve ser transversal e integrada ao currículo, e não restrita a datas comemorativas ou projetos isolados (Brasil, 2006; Candau, 2008).

Por outro lado, a análise também revelou limites estruturais importantes. A gravidade das desigualdades do Campo Limpo, expressas em indicadores de renda, expectativa de vida e acesso a políticas públicas, demonstra que ações formativas pontuais, por si sós, não são suficientes para reverter processos de exclusão educacional, como a queda expressiva das matrículas na EJA e o fechamento de turmas em centros de referência (Mapa da Desigualdade, 2024; IBGE, 2024; Silva *et al.*, 2019). Rodrigues e Castro (2008) e Santos (1997) já apontavam os limites da redemocratização brasileira para garantir efetividade aos chamados "direitos da diversidade", em razão da permanência de desigualdades estruturais e da fragilidade política de grupos minoritários.

Ainda assim, a experiência indica que o uso crítico do cinema pode reforçar o protagonismo de educadores/as como sujeitos políticos e multiplicadores/as da Educação em Direitos Humanos (Freire, 1996; Candau, 2008). Ao reconhecer as narrativas audiovisuais como forma de produção de conhecimento, o projeto contribui para uma prática pedagógica que valoriza a diversidade de saberes e a coautoria dos/as participantes, em sintonia com as discussões realizadas na *live* "Educação em Direitos Humanos: a utopia que movimenta", que destacou o papel das universidades e das redes públicas na construção de uma educação inter e transdisciplinar, ancorada na memória, na verdade e na justiça (Dietrich; Batista, 2020). Nessa direção, o cinema afirma-se menos como tecnologia "motivadora" e mais como linguagem que convoca à reflexão, à empatia e à reinvenção de práticas escolares (Bergala, 2008; hooks, 2019).

5 Considerações finais

O artigo analisou os efeitos de uma intervenção formativa que utiliza curtas-metragens do Festival EntreTodos e cinedebates no CEU Casa Blanca, no distrito do Campo Limpo, com foco na promoção da EDH e na valorização das diversidades. A partir de uma pesquisa qualitativa, articulando observação participante, registros de fala e formulários, foi possível identificar tanto as potencialidades quanto os limites dessa experiência em um território profundamente marcado por desigualdades socioeconômicas e educacionais (Mapa da Desigualdade, 2024; IBGE, 2024; Silva *et al*., 2019). A hipótese inicial, de que a fruição estética aliada ao debate horizontal poderia sensibilizar educadores/as para temas sensíveis, encontrou respaldo nas narrativas e análises produzidas ao longo do processo formativo (Tutiaux-Guillon, 2011; Candau, 2008; Freire, 1991a).

Os resultados mostram que o cinedebate contribui para a construção de espaços de escuta atenta, nos quais educadores/as se reconhecem como sujeitos de direitos e se sentem mais autorizados/as a enfrentar, pedagogicamente, questões de racismo, violência, discriminação e exclusão (Freire, 1996; hooks, 2019). Ao trazer para o centro da formação o cinema produzido por grupos historicamente marginalizados, a intervenção também reforça uma perspectiva antirracista e decolonial, que questiona representações hegemônicas e afirma outras estéticas e modos de existir (Santos, 1997; Munanga, 2012; Hooks, 2023). Essa dimensão é fundamental para que a educação midiática se comprometa com a defesa dos direitos humanos e com a ampliação da participação democrática na escola e no território (Brasil, 2006; Candau, 2008).

Ao mesmo tempo, a análise reforça que o cinema, por si só, não transforma estruturas de desigualdade profundamente enraizadas, como lembram Rodrigues e Castro (2008) e Santos (1997). Sua potência está em mobilizar afetos, questionar naturalizações e fortalecer a ação coletiva, abrindo brechas para que educadores/as, estudantes e comunidade reivindiquem políticas públicas e condições concretas de efetivação do direito à educação, especialmente em contextos periféricos. A continuidade de processos formativos, a articulação com outros equipamentos e movimentos do território e a inserção da EDH de forma transversal no currículo surgem como desdobramentos necessários (Brasil, 2006; Rêses; Costa, 2015).

Consolidar uma educação midiática crítica, ética e comprometida com os direitos humanos requer, portanto, a combinação de ações formativas, práticas pedagógicas inovadoras e lutas por justiça social em contextos como o Campo Limpo (Santos, 1997; Candau, 2008). A experiência relatada aponta que o cinema pode ser um aliado poderoso nessa construção, desde que acompanhado de mediações sensíveis, da valorização das vozes do território e do compromisso político com a dignidade, a democracia e o respeito às diferenças (Freire, 1996; Bergala, 2008; hooks, 2019).

Referências

ALMEIDA, R. de; FERREIRA-SANTOS, M. O cinema e as possibilidades do real: um prólogo ao diálogo. *In*: ALMEIDA, R.; FERREIRA-SANTOS, M. (org.). **O cinema e as possibilidades do real**. São Paulo: Képos, 2014. p. 9-18.

BERGALA, A. **A hipótese-cinema**: pequeno tratado de transmissão do cinema dentro e fora da escola. Rio de Janeiro: Booklink; CINEAD–LISE–FE/UFRJ, 2008.

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, 2006. Disponível em: https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/educacao-em-direitos-humanos/arquivos/pnedh.pdf. Acesso em: 20 jun. 2025.

BRASIL. Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira". **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 jan. 2003.

BRASIL. Lei n. 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei n. 9.394/1996, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 11 mar. 2008.

BRASIL. Lei n. 13.006, de 26 de junho de 2014. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para dispor sobre a exibição de obras cinematográficas de produção nacional nas escolas de educação básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 27 jun. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 14 jun. 2025.

BALDINI NETO, R. Ver, ouvir, sentir: o cinema como linguagem dos direitos humanos. **Revista Multidisciplinar da FAUESP**, São Paulo, v. 7, p. 87-137, 2025.

CANDAU, V. M. F. Educação em direitos humanos: questões pedagógicas. *In*: BITTAR, E. C. B. (coord.). **Educação e metodologia para os direitos humanos**. São Paulo: Quartier Latin, 2008. p. 285-298.

CANDAU, V. M. F. Direitos humanos, educação e interculturalidade: desafios para a formação docente. In: BITTAR, Eduardo C. B. (coord.). *In*: BITTAR, E. C. B. (coord.). **Educação e metodologia para os direitos humanos**. São Paulo: Quartier Latin, 2013. p. 299-315.

CATELLI, R. E. **Cinema e educação**: a emergência do moderno nos anos 1920 e 1930. São Paulo: Edições Sesc-SP, 2022.

COSTA, D. R. da; RÊSES, E. da S. A política pública de Educação em Direitos Humanos e formação de professores. **Aracê**, São José dos Pinhais, v. 2, n. 2, p. 84-104, 2024. Disponível em: https://periodicos.newsciencepubl.com/arace/article/view/495. Acesso em: 19 maio 2025.

DIETRICH, A. M.; BATISTA, W. R. Educação em Direitos Humanos: a utopia que movimenta. **YouTube UFABC**, 18 dez. 2020. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=P8H3NnpuVws. Acesso em: 22 maio 2025.

DUARTE, R. **Cinema & educação**: refletindo sobre cinema e educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

ENTRETODOS. **Festival de curtas-metragens de direitos humanos**. São Paulo, 2023. Disponível em: https://entretodos.com.br. Acesso em: 16 jun. 2025.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 20. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991a.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991b.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FRESQUET, A. **Cinema e educação**: reflexões e experiências com professores e estudantes de educação básica, dentro e fora da escola. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

HOOKS, B. **Teaching to transgress**: education as the practice of freedom. New York: Routledge, 1994.

HOOKS, B. **Olhares negros**: raça e representação. Tradução de Stephanie Borges. São Paulo: Elefante, 2019.

HOOKS, B. **Reel to real**: race, sex and class at the movies. 2. ed. New York: Routledge, 2023.

IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua – Educação** 2024. Rio de Janeiro: IBGE, 2024. Disponível em: https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/educacao.html. Acesso em: 16 maio 2025.

KORNIS, M. A. **Cinema, televisão e história**. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

MARCELLO, F. de A.; FISCHER, R. M. B. Tópicos para pensar a pesquisa em cinema e educação. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 36, n. 2, p. 545-564, 2011. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/16944. Acesso em: 19 maio 2025.

MIGLIORIN, C. Cinema e escola, sob o risco da democracia. **Revista Contemporânea de Educação**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 9, p. 107-113, 2010.

Disponível em: https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/1604/1452. Acesso em: 22 maio 2025.

MIGLIORIN, C.; PIPANO, I. **Cinema de brincar**. Belo Horizonte: Relicário, 2019.

NAPOLITANO, M. **Como usar o cinema em sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2003.

REDE NOSSA SÃO PAULO. **Mapa da Desigualdade de São Paulo 2024**. São Paulo: Rede Nossa São Paulo, 2024. Disponível em: https://www.nossasaopaulo.org.br/2024/11/27/mapa-da-desigualdade. Acesso em: 16 maio 2025.

RÊSES, E. da S.; COSTA, D. R. da. A política pública de educação em direitos humanos e formação de professores. **Aracê**, São José dos Pinhais, v. 2, n. 2, p. 84-104, 2024. Disponível em: https://periodicos.newsciencepubl.com/arace/article/view/495. Acesso em: 19 maio 2025.

SANTOS, B. de S. Uma concepção multicultural de direitos humanos. **Lua Nova: Revista de Cultura e Política**, São Paulo, n. 29, p. 105-124, 1993/1997. DOI: 10.1590/S0102-64451997000100007. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ln/a/gVYtTs3QQ33f63sjRR8ZDgp/?lang=pt. Acesso em: 10 mar. 2026.

SILVA, M. do S. S. da *et al*. A política paulistana de EJA: territórios e desigualdades. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 30, n. 74, p. 454-484, 2019. DOI: https://doi.org/10.18222/eae.v30i74.5734. Acesso em: 16 maio 2025.

SOUSA, S. S. de. **Cinema e educação**: construindo possibilidades para formação engajada de educadores. 2024. 241 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2024. Disponível em: https://repositorio.pucsp.br/jspui/bitstream/handle/42625/1/Sandra%20Santella%20de%20Sousa.pdf. Acesso em: 10 mar. 2026.

TUTIAUX-GUILLON, N. O paradoxo francês: cultura histórica significativa e didática da história incerta. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 36, n. 1, 2011.

Disponível em: https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/15162. Acesso em: 16 jun. 2025.

UFABC. Educação em Direitos Humanos: a utopia que movimenta. **YouTube**, 18 dez. 2020. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=P8H3NnpuVws. Acesso em: 22 maio 2025.

Teorias da aprendizagem: evolução e suas implicações para o e-learning na educação midiática para a promoção e defesa dos direitos humanos e diversidades

Solene Maria Schmitd[1]

Resumo

A evolução das teorias da aprendizagem revela uma transformação significativa na compreensão de como os indivíduos adquirem conhecimentos e habilidades ao longo do tempo. Desde o behaviorismo, com foco na resposta a estímulos externos, até o construtivismo, que valoriza a construção ativa do conhecimento pelo/a estudante, as abordagens têm se diversificado para atender às necessidades educativas contemporâneas. Com o avanço da tecnologia, especialmente no contexto do e-learning, essas teorias influenciam diretamente as estratégias pedagógicas adotadas. No âmbito da Educação Midiática, o uso de plataformas digitais possibilita a disseminação de conteúdos relacionados aos direitos humanos e às diversidades, promovendo inclusão, reflexão e debate. As teorias da aprendizagem adaptadas ao ambiente virtual reforçam a importância de metodologias interativas, colaborativas e contextualizadas, essenciais para engajar diferentes públicos. Assim, o e-learning torna-se uma ferramenta poderosa na promoção e defesa dos direitos humanos, estimulando a sensibilização e o engajamento social. A compreensão dessas teorias orienta a elaboração de propostas pedagógicas que valorizem a diversidade e promovam a cidadania digital, contribuindo para uma sociedade mais justa, plural e consciente. Portanto, a evolução das teorias da aprendizagem é fundamental para potencializar ações educacionais eficazes e inclusivas na era digital.

Palavras-chave: Teorias da aprendizagem. E-learning. Educação Midiática. Direitos Humanos. Diversidades. Construtivismo. Conectivismo.

Abstract

The evolution of learning theories reveals a significant transformation in the understanding of how individuals acquire knowledge and skills over time. From behaviorism, which focuses on responses to external stimuli, to constructivism,

[1] Mestranda em Tecnologias Emergentes em Educação pela Must University. Deerfield Beach, Estados Unidos; professora da rede pública estadual de educação do Espírito Santo, Brasil. E-mail: soleneschmitd19548@student.mustedu.com.

which emphasizes the active construction of knowledge by learners, educational approaches have diversified to meet contemporary educational needs. With technological advances, especially in the context of e-learning, these theories directly influence the pedagogical strategies adopted. Within the field of Media Education, the use of digital platforms enables the dissemination of content related to human rights and diversity, promoting inclusion, reflection, and debate. Learning theories adapted to virtual environments reinforce the importance of interactive, collaborative, and contextualized methodologies, which are essential for engaging different audiences. Thus, e-learning becomes a powerful tool for the promotion and defense of human rights, encouraging awareness and social engagement. Understanding these theories guides the development of pedagogical proposals that value diversity and promote digital citizenship, contributing to a fairer, more pluralistic, and conscious society. Therefore, the evolution of learning theories is fundamental to enhancing effective and inclusive educational practices in the digital age.

Keywords: Learning Theories. E-learning. Media Education. Human Rights. Diversity. Constructivism. Connectivism.

1 Introdução

Este estudo teve como objetivo principal investigar a relação entre as teorias da aprendizagem, a Educação Midiática, os direitos humanos e as diversidades, explorando como esses conceitos se interconectam na prática do e-learning. A pesquisa buscou compreender de que forma as abordagens educacionais on-line podem promover uma formação crítica, inclusiva e respeitosa às diversidades culturais, sociais e individuais, alinhando-se aos princípios dos direitos humanos e da educação para as diversidades.

A metodologia adotada consistiu em uma revisão bibliográfica abrangente, analisando as principais teorias da aprendizagem, como o construtivismo, que valoriza a construção do conhecimento pelo/a estudante de forma autônoma, e a aprendizagem colaborativa, que reforça a importância da interação e do diálogo entre os sujeitos educativos. Além disso, destacou-se a necessidade de integrar práticas de Educação Midiática para desenvolver habilidades críticas frente aos meios de comunicação e às informações digitais, promovendo uma abordagem ética e responsável no uso das tecnologias.

A rápida evolução tecnológica e a crescente integração das plataformas digitais na educação vêm transformando significativamente os processos de ensino-aprendizagem. Nesse contexto, compreender a evolução das teorias da aprendizagem é fundamental para o desenvolvimento de estratégias eficazes, especialmente no âmbito do e-learning, que se torna uma ferramenta potente para promover a Educação Midiática voltada à promoção e defesa dos direitos humanos e das diversidades.

Este artigo busca analisar essa evolução teórica, suas implicações para o ensino digital, articulando-a às práticas e aos conteúdos do Curso de Aperfeiçoamento em Educação Midiática, com foco na construção de uma sociedade mais justa, inclusiva e informada.

Os resultados demonstraram que a evolução das teorias da aprendizagem, aliada às inovações tecnológicas, influencia significativamente a criação de ambientes de e-learning mais inclusivos e sensíveis às diversidades. Tecnologias emergentes, como a inteligência artificial e os ambientes virtuais, oferecem oportunidades para personalizar o ensino, de modo a atender às necessidades específicas de diferentes grupos de estudantes, incluindo aqueles/as com deficiência ou provenientes de contextos culturais diversos. Essas ferramentas também colaboram para a construção de comunidades de aprendizagem que promovem o respeito às diferenças, a cidadania digital e a proteção dos Direitos Humanos.

A conclusão destacou que a compreensão e a aplicação consciente das teorias da aprendizagem, aliadas a uma abordagem de Educação Midiática crítica e orientada pelos Direitos Humanos, são essenciais para o desenvolvimento de práticas pedagógicas on-line mais justas, inclusivas e democráticas. Assim, é possível criar ambientes de aprendizagem que não apenas transmitam conhecimentos, mas também promovam valores de respeito, diversidade e responsabilidade social, capacitando educadores/as e estudantes a utilizarem as tecnologias de forma ética e transformadora em um mundo cada vez mais digital e plural.

2 Fundamentação teórica

Ao longo da história, as teorias da aprendizagem passaram por diversas fases, refletindo as mudanças nas concepções sobre o processo de aquisição do conhecimento. Desde as abordagens behavioristas, que enfatizavam a resposta a estímulos e o reforço de comportamentos observáveis, até as teorias construtivistas, que defendem que o conhecimento é construído ativamente

pelo/a aprendiz, esse percurso demonstra uma crescente valorização da autonomia, da criticidade e da contextualização da aprendizagem.

Inicialmente, predominou o behaviorismo, representado por autores como Pavlov e Skinner, que enfatizavam o reforço e o condicionamento como elementos centrais do processo de aprendizagem. Na sequência, o cognitivismo trouxe uma compreensão mais aprofundada dos processos mentais envolvidos na aquisição do conhecimento, destacando a importância da memória, da atenção e da resolução de problemas. Autores como Piaget e Ausubel contribuíram significativamente para essa perspectiva ao enfatizarem os processos mentais internos, como memória, atenção e raciocínio.

Posteriormente, as teorias sociointeracionistas, influenciadas por Vygotsky, enfatizaram o papel do contexto social e da interação na aprendizagem, reforçando a ideia de que o conhecimento se constrói na relação com o outro e com o ambiente. Da mesma forma, a teoria construtivista, associada a autores como Vygotsky e Bruner, destacou a construção ativa do conhecimento pelo indivíduo em interação com o contexto social.

Com o advento das tecnologias digitais, novas abordagens emergiram, como o conectivismo, proposto por Siemens e Downes, que reconhece a rede de conexões entre indivíduos e informações como fundamental para a aprendizagem no século 21. Essa teoria se alinha às demandas do e-learning, pois enfatiza a autonomia, a colaboração e o uso de recursos digitais para o desenvolvimento do conhecimento.

Com o avanço das tecnologias digitais, novas perspectivas passaram a valorizar o papel das redes, da conectividade e do acesso à informação na construção do conhecimento na era digital. Essa abordagem é particularmente relevante para o e-learning, pois evidencia a importância de estratégias que promovam a conexão, a colaboração e a autonomia do/a estudante na construção de seu saber.

Na perspectiva da Educação Midiática, essas teorias oferecem fundamentos para compreender como os indivíduos processam, interpretam e produzem conteúdos midiáticos, elementos essenciais para a formação de uma cidadania crítica e atuante na promoção dos direitos humanos e das diversidades. A integração dessas abordagens teóricas permite criar ambientes de aprendizagem que estimulem o pensamento crítico, a autonomia e a responsabilidade social.

A fundamentação teórica deste artigo aborda as principais teorias da aprendizagem, sua evolução histórica e suas aplicações no contexto do ensino digital, especialmente no e-learning voltado à Educação Midiática para a promoção e defesa dos Direitos Humanos e das diversidades.

2.1 Teorias da aprendizagem e sua evolução

Inicialmente, discute-se a teoria behaviorista, que foca na resposta a estímulos e na aprendizagem como uma mudança de comportamento. Posteriormente, são abordadas as contribuições do cognitivismo, que enfatiza os processos internos de aquisição e processamento de informações, e do construtivismo, que valoriza a construção do conhecimento pelo/a próprio/a estudante, por meio da interação com o ambiente e da reflexão crítica.

Com o avanço da tecnologia, surgiram teorias conectivistas, que consideram a aprendizagem como um processo de conexão em redes de informação, especialmente relevante no contexto do e-learning e das mídias digitais. Essas teorias evoluíram para incorporar elementos de aprendizagem colaborativa, autônoma e contextualizada, essenciais para o desenvolvimento de competências relacionadas aos Direitos Humanos e às diversidades culturais e sociais.

2.2 Implicações para o e-learning na Educação Midiática

A compreensão dessa evolução teórica tem implicações diretas na forma como o ensino on-line é estruturado, especialmente na Educação Midiática, cujo objetivo é capacitar os indivíduos a interpretar, produzir e refletir criticamente sobre as mensagens midiáticas, promovendo uma postura ética e cidadã.

A adoção de abordagens construtivistas e sociointeracionistas no ambiente virtual favorece a criação de espaços de diálogo, reflexão e troca de experiências, essenciais para a formação de cidadãos críticos e conscientes de seus direitos. O uso de metodologias ativas, como projetos colaborativos, estudos de caso, fóruns de discussão e atividades baseadas em problemas reais, estimula a autonomia e o protagonismo do/a estudante, alinhando-se às tendências conectivistas.

Além disso, a personalização do conteúdo, a adaptação às diferentes velocidades de aprendizagem e a inclusão de recursos multimídia enriquecem a experiência educativa, tornando-a mais acessível e significativa para a diversidade de estudantes. A evolução dessas teorias reforça a importância de metodologias que promovam a interação, a reflexão crítica e a participação ativa dos/as estudantes.

No contexto do e-learning, essas abordagens facilitam o acesso a conteúdos sobre direitos humanos e diversidades, promovendo uma compreensão mais profunda e uma postura ética e cidadã.

A compreensão da evolução das teorias da aprendizagem é crucial para a elaboração de práticas pedagógicas eficazes no contexto do e-learning, especialmente na educação midiática voltada à promoção e defesa dos direitos humanos e das diversidades. A integração de abordagens que valorizam a construção ativa do conhecimento, a colaboração e o uso de tecnologias digitais potencializa a formação de indivíduos críticos, éticos e comprometidos com a transformação social.

Essa evolução teórica tem implicações diretas na forma como o ensino on-line é estruturado. A adoção de abordagens construtivistas e sociointeracionistas no ambiente virtual favorece a criação de espaços de diálogo, reflexão e troca de experiências. O uso de metodologias ativas, como projetos colaborativos, estudos de caso, fóruns de discussão e atividades baseadas em problemas reais, estimula a autonomia e o protagonismo do/a estudante, alinhando-se às tendências conectivistas. Além disso, a personalização do conteúdo, a adaptação às diferentes velocidades de aprendizagem e a inclusão de recursos multimídia enriquecem a experiência educativa, tornando-a mais acessível e significativa para a diversidade de estudantes.

2.3 Promoção e defesa dos direitos humanos e diversidades

Na perspectiva da Educação Midiática, a evolução das teorias da aprendizagem reforça a importância de estratégias que fomentem o pensamento crítico e a reflexão ética. Assim, o e-learning pode ser utilizado para ampliar o acesso às informações sobre direitos humanos, promover a valorização da diversidade cultural, de gênero, racial e de orientação sexual, além de combater discursos de ódio e desinformação.

Por meio de plataformas digitais, é possível criar ambientes de aprendizagem que acolham diferentes vozes, promovam o diálogo intercultural e estimulem a empatia. A utilização de recursos audiovisuais, podcasts, blogs, redes sociais e outras ferramentas midiáticas potencializa a disseminação de conteúdos que sensibilizam e mobilizam os/as estudantes para ações de promoção da justiça social e da inclusão.

A abordagem pedagógica baseada na evolução das teorias da aprendizagem também favorece a formação de cidadãos/ãs críticos/as, capazes de compreender as complexidades do mundo digital, identificar *fake news*, questionar estereótipos e defender os direitos de grupos marginalizados. Assim, o e-learning se apresenta como uma estratégia eficaz para ampliar o alcance e a profundidade das ações educativas voltadas à promoção das diversidades e dos direitos humanos.

3 Metodologia

O estudo adotou uma abordagem qualitativa e bibliográfica para compreender as conexões entre as teorias da aprendizagem e suas aplicações no e-learning para a Educação Midiática.

Foi realizada uma revisão sistemática da literatura, contemplando livros, artigos acadêmicos e documentos institucionais relacionados às teorias da aprendizagem, ao e-learning, à Educação Midiática, aos Direitos Humanos e às diversidades. Em seguida, procedeu-se à análise comparativa das principais teorias e de suas potencialidades para promover a compreensão e o engajamento dos/as estudantes em temas relacionados à cidadania e às diversidades. Além disso, foram analisados estudos de caso e exemplos práticos de plataformas e cursos digitais que utilizam abordagens fundamentadas nessas teorias, com vistas à promoção da inclusão, do respeito às diversidades e da defesa dos Direitos Humanos.

Os instrumentos de pesquisa consistiram em buscas realizadas em bases de dados acadêmicas, como SciELO, Google Scholar e periódicos especializados em educação, comunicação e Direitos Humanos.

4 Resultados e Discussão

A compreensão da evolução das teorias da aprendizagem é crucial para a elaboração de práticas pedagógicas eficazes no contexto do e-learning, especialmente na Educação Midiática voltada à promoção e defesa dos direitos humanos e das diversidades. A integração de abordagens que valorizam a construção ativa do conhecimento, a colaboração e o uso de tecnologias digitais potencializa a formação de indivíduos críticos, éticos e comprometidos com a transformação social.

Essa evolução teórica tem implicações diretas na forma como o ensino on-line é estruturado, especialmente na Educação Midiática, cujo objetivo é capacitar os indivíduos a interpretar, produzir e refletir criticamente sobre as mensagens midiáticas, promovendo uma postura ética e cidadã. A adoção de abordagens construtivistas e sociointeracionistas no ambiente virtual favorece a criação de espaços de diálogo, reflexão e troca de experiências, essenciais para a formação de cidadãos/ãs críticos/as e conscientes de seus direitos.

O uso de metodologias ativas, como projetos colaborativos, estudos de caso, fóruns de discussão e atividades baseadas em problemas reais, estimula a autonomia e o protagonismo do/a estudante, alinhando-se às tendências conectivistas. Além disso, a personalização do conteúdo, a adaptação às diferentes velocidades de aprendizagem e a inclusão de recursos multimídia enriquecem a experiência educativa, tornando-a mais acessível e significativa para a diversidade de estudantes.

A aplicação dessas teorias no contexto do e-learning voltado à Educação Midiática evidencia a necessidade de estratégias que combinem elementos de diferentes abordagens. Por exemplo, o uso de metodologias ativas, como estudos de caso, debates virtuais e produção de conteúdo multimídia, promove a construção do conhecimento de forma colaborativa e contextualizada, alinhando-se ao construtivismo e ao conectivismo.

Além disso, o uso de recursos digitais possibilita a personalização do ensino, atendendo às diversidades culturais e sociais e promovendo uma abordagem inclusiva e sensível às diferenças. A formação de cidadãos críticos e conscientes de seus direitos exige ambientes que favoreçam a reflexão crítica sobre as representações midiáticas, os discursos de ódio, as desigualdades e as formas de opressão presentes na sociedade.

A evolução das teorias da aprendizagem também revela a importância de estratégias que desenvolvam habilidades de leitura crítica, produção de conteúdos e participação ativa na sociedade digital. Assim, o e-learning, quando fundamentado em uma base teórica sólida, torna-se uma ferramenta potente para fortalecer os direitos humanos e promover as diversidades, contribuindo para a construção de uma cultura de paz e respeito.

Os resultados indicam que as teorias da aprendizagem mais recentes, especialmente o conectivismo e o construtivismo, oferecem uma base sólida para

o desenvolvimento de ambientes de e-learning que promovem a reflexão crítica e o engajamento ativo dos/as estudantes com temas relacionados aos direitos humanos e às diversidades.

4.1 Principais descobertas

Plataformas que adotam metodologias baseadas no construtivismo estimulam a construção de conhecimentos contextualizados e sensíveis às diversidades culturais e sociais. A aprendizagem colaborativa, facilitada por tecnologias digitais, potencializa o desenvolvimento da empatia e da compreensão intercultural, essenciais à promoção dos direitos humanos.

A inclusão de recursos multimídia e atividades interativas aumenta o interesse e a compreensão dos/as estudantes sobre temas complexos relacionados à cidadania. A discussão destaca que a evolução das teorias da aprendizagem influencia significativamente as estratégias de e-learning voltadas à educação midiática para a promoção dos direitos humanos e das diversidades.

4.2 Implicações práticas

A adoção de abordagens construtivistas e conectivistas possibilita o desenvolvimento de competências essenciais para a formação de cidadãos/ãs críticos/as e engajados/as na defesa das diversidades e dos direitos humanos.

Os ambientes virtuais de aprendizagem devem ser projetados considerando esses fundamentos teóricos, promovendo interação, reflexão e autonomia do/a estudante. A integração de mídias digitais e redes sociais amplia o alcance e o impacto dessas ações educativas, contribuindo para a formação de uma cultura de respeito às diferenças e à cidadania universal.

4.3 Desafios e recomendações

Embora apresentem grande potencial para transformar o processo de ensino e aprendizagem, esses modelos educacionais ainda enfrentam diversos desafios que precisam ser cuidadosamente considerados e enfrentados. Entre as principais dificuldades estão questões relacionadas à acessibilidade, ou seja, à garantia de que todos/as os/as estudantes, independentemente de suas limitações físicas, cognitivas ou socioeconômicas, possam usufruir plenamente dos recursos educacionais disponíveis.

Além disso, há a necessidade de investir na formação contínua de professores/as, capacitando-os/as a utilizar essas novas tecnologias de forma eficaz e a desenvolver práticas pedagógicas que atendam às necessidades de turmas cada vez mais diversas.

Outro aspecto fundamental diz respeito ao desenvolvimento de conteúdos inclusivos, ou seja, materiais didáticos que respeitem e promovam as diversidades culturais, sociais e individuais dos/as estudantes, além de serem acessíveis a diferentes tipos de deficiência. Para isso, é imprescindível que haja produção constante de materiais diversificados, que atendam às diferentes formas de aprendizagem e às especificidades de cada estudante.

Recomenda-se, portanto, que governos, instituições de ensino e profissionais da educação invistam em programas de formação continuada para professores/as, promovendo oficinas, cursos e formações que abordem o uso de tecnologias educacionais, metodologias inclusivas e estratégias para a elaboração de conteúdos acessíveis.

Além disso, é importante fomentar parcerias com especialistas em acessibilidade, designers instrucionais e produtores/as de conteúdo, a fim de garantir que os materiais desenvolvidos estejam alinhados às melhores práticas de inclusão.

Assim, será possível ampliar o impacto positivo desses modelos educacionais inovadores, promovendo uma educação mais equitativa, inclusiva e de qualidade para todos/as os/as estudantes.

Embora esses modelos tenham potencial, ainda enfrentam desafios relacionados à acessibilidade, à formação de professores/as e ao desenvolvimento de conteúdos inclusivos. Recomenda-se investir na formação continuada de educadores/as e na produção de materiais diversificados e acessíveis.

5 Considerações finais

As considerações finais sobre as teorias da aprendizagem e sua evolução revelam-se essenciais para compreender o impacto e as potencialidades do e-learning na Educação Midiática voltada à promoção e defesa dos direitos humanos e das diversidades. Ao longo do desenvolvimento dessas teorias, percebe-se uma transição significativa de abordagens tradicionais, centradas na transmissão de informações, para modelos mais dinâmicos, interativos e participativos, que

valorizam o protagonismo do/a estudante e a construção coletiva do conhecimento.

Essa evolução teórica evidencia a necessidade de repensar as metodologias pedagógicas aplicadas às plataformas de e-learning, de modo a promover ambientes virtuais inclusivos, acessíveis e respeitosos às múltiplas perspectivas culturais, sociais e identitárias. A utilização de recursos midiáticos, aliada a estratégias pedagógicas fundamentadas em abordagens construtivistas e colaborativas, possibilita uma aprendizagem mais significativa e contextualizada, capaz de sensibilizar e engajar os/as estudantes na promoção dos Direitos Humanos e na valorização das diversidades.

Os resultados do estudo demonstram que a integração entre Educação Midiática, direitos humanos e diversidades contribui para o desenvolvimento de competências críticas, reflexivas e éticas, capacitando os/as estudantes a analisar mensagens midiáticas de forma crítica, combater discursos de intolerância e atuar de maneira responsável no ambiente digital. Nesse sentido, a compreensão da evolução das teorias da aprendizagem mostra-se fundamental para a elaboração de práticas pedagógicas que valorizem a construção ativa do conhecimento, a colaboração e o uso consciente das tecnologias digitais.

Destaca-se, ainda, a relevância do Curso de Aperfeiçoamento em Educação Midiática como espaço de formação capaz de oferecer subsídios teóricos e metodológicos para educadores/as desenvolverem práticas pedagógicas inovadoras, sensíveis às questões dos Direitos Humanos e das diversidades. Assim, investir na formação continuada e na atualização teórica dos/as profissionais da educação constitui condição fundamental para ampliar o impacto positivo das ações educativas no cenário digital contemporâneo.

Por fim, ressalta-se a importância de uma educação comprometida com a dignidade humana, o respeito às diversidades e a construção de uma sociedade mais justa e plural. Recomenda-se o aprofundamento de estudos sobre metodologias específicas de ensino, experiências pedagógicas e avaliações de impacto em diferentes contextos socioeducativos, de modo a fortalecer práticas educativas voltadas à formação de cidadãos/ãs críticos/as, éticos/as e socialmente comprometidos/as.

Referências

ANDERSON, T. Rumo a uma teoria da aprendizagem online. *In*: ANDERSON, T.; ELLOUMI, F. (org.). **Teoria e prática da aprendizagem online**. Curitiba: Editora CRV, 2008. p. 43-74.

CASTELLS, M. **Comunicação e poder**. São Paulo: Paz e Terra, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos.** Brasília: MEC, 2020. Disponível em: https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/educacao-em-direitos-humanos/plano-nacional-de-educacao-em-direitos-humanos. Acesso em: 10 mar. 2026.

PAVLOV, I. P. **Condicionamento clássico**. Moscow: Estado 1927.

PIAGET, J. **A psicologia da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 1977.

PIAGET, J. **A epistemologia genética**. Rio de Janeiro: LTC, 1977.

SKINNER, B. F. **Ciência e comportamento humano**. New York: Free Press, 1953.

SCHUNK, D. H. **Aprendizagem Social e Cognição**. Porto Alegre: Artmed, 2012.

UNESCO. **Programa Mundial para a Educação em Direitos Humanos.** 2015. Disponível em: https://prceu.usp.br/wp-content/uploads/2020/12/232922por.pdf. Acesso em: 10 mar. 2026.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

Trabalho didático-pedagógico com a diversidade, reflexões e ações sobre a diversidade no ambiente escolar em 2025

Vanderléia da Luz[1]

Resumo

O presente artigo aborda a valorização da diversidade e a promoção da educação midiática crítica no contexto escolar, a partir do relato de uma experiência pedagógica desenvolvida em uma escola municipal de ensino fundamental. O estudo parte da seguinte questão norteadora: de que maneira práticas pedagógicas que articulam educação midiática, direitos humanos e diversidade podem contribuir para a formação de estudantes mais críticos, conscientes e comprometidos com o respeito às diferenças? Nesse sentido, o objetivo do trabalho foi analisar os impactos pedagógicos de um projeto didático voltado à valorização da diversidade cultural, da inclusão e da igualdade de direitos no ambiente escolar. A pesquisa caracteriza-se como qualitativa, de natureza descritiva, estruturada como relato de experiência. As atividades foram desenvolvidas por meio de rodas de conversa, pesquisas orientadas, produção de materiais visuais, análise de conteúdos midiáticos e apresentações pedagógicas, envolvendo estudantes do ensino fundamental ao longo de um semestre letivo. Os resultados evidenciaram maior participação dos estudantes nas discussões, ampliação do conhecimento sobre diversidade cultural e inclusão, além do desenvolvimento de atitudes relacionadas ao respeito, à empatia e à valorização das diferenças. A experiência também demonstrou que o uso crítico das mídias pode favorecer reflexões sobre estereótipos, preconceitos e desigualdades presentes na sociedade. O trabalho dialoga com as discussões do curso ao evidenciar o potencial da educação midiática como estratégia pedagógica para promover a justiça social, fortalecer valores democráticos e contribuir para a construção de uma educação comprometida com os direitos humanos e a diversidade.

Palavras-chave: Educação midiática crítica. Diversidade cultural. Direitos humanos. Inclusão escolar. Práticas pedagógicas.

[1] Mestranda em Intervenção Psicológica na Educação na Universidad Internacional Iberoamericana, México; professora das redes municipais de ensino de Pinhais e Curitiba, Paraná, Brasil. E-mail: vanderleiadaluz600@gmail.com.

Abstract

This article addresses the appreciation of diversity and the promotion of critical media literacy in the school context through the report of a pedagogical experience developed in a municipal elementary school. The study is guided by the following question: how can pedagogical practices that articulate media literacy, human rights, and diversity contribute to the development of more critical, aware, and respectful students? In this sense, the objective of the study was to analyze the pedagogical impacts of a teaching project focused on valuing cultural diversity, inclusion, and equal rights within the school environment. The research is qualitative in nature, descriptive in approach, and structured as an experience report. The activities were carried out through discussion circles, guided research, production of visual materials, analysis of media content, and pedagogical presentations involving elementary school students throughout one academic semester. The results revealed greater student participation in discussions, expanded knowledge about cultural diversity and inclusion, and the development of attitudes related to respect, empathy, and appreciation of differences. The experience also demonstrated that the critical use of media can foster reflections on stereotypes, prejudice, and inequalities present in society. The study contributes to the discussions proposed in the course by highlighting the potential of media literacy as a pedagogical strategy to promote social justice, strengthen democratic values, and support the construction of an education committed to human rights and diversity.

Keywords: Critical media literacy. Cultural diversity. Human rights. School inclusion.Pedagogical practices.

1 Introdução

A escola contemporânea caracteriza-se como um espaço marcado pela pluralidade de sujeitos, culturas, experiências e identidades. Nesse contexto, torna-se fundamental que as práticas pedagógicas considerem e valorizem a diversidade presente no ambiente escolar, promovendo o respeito às diferenças e a construção de uma convivência democrática. A educação, enquanto prática social, tem o papel de contribuir para a formação de cidadãos críticos e conscientes, capazes de reconhecer e respeitar as múltiplas formas de expressão cultural e social presentes na sociedade.

Nas últimas décadas, a discussão sobre diversidade e inclusão na educação tem ganhado destaque nas políticas educacionais e nas pesquisas acadêmicas. A perspectiva da educação inclusiva propõe a garantia do direito à educação para todos de todas, independentemente de condições sociais, culturais, físicas ou cognitivas. Nesse sentido, a escola deve constituir-se como um espaço capaz de acolher e atender às diferentes necessidades dos estudantes, promovendo oportunidades de aprendizagem equitativas (Brasil, 2015).

No Brasil, importantes avanços legais contribuíram para o fortalecimento das políticas de inclusão e valorização da diversidade no contexto educacional. A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) estabelece diretrizes para assegurar igualdade de oportunidades e participação plena das pessoas com deficiência na sociedade, incluindo o acesso à educação em condições de equidade (Brasil, 2015). Além disso, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) destaca a importância da valorização da diversidade cultural e social, enfatizando que a escola deve promover o respeito às diferenças e a formação integral dos estudantes (Brasil, 2018).

De acordo com Candau (2020), a educação voltada para a diversidade deve reconhecer as diferenças como elementos constitutivos da sociedade, promovendo práticas pedagógicas que valorizem as identidades culturais e combatam preconceitos e desigualdades. Nesse sentido, o ambiente escolar torna-se um espaço privilegiado para o desenvolvimento de ações educativas que favoreçam a convivência entre diferentes culturas e perspectivas sociais.

Além disso, a abordagem da diversidade no contexto educacional envolve a reflexão sobre diferentes dimensões sociais, como diversidade étnico-racial, cultural, religiosa, linguística, socioeconômica e de gênero. Para Gomes (2019), a escola deve assumir o compromisso de promover a valorização das identidades culturais e contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e democrática.

Diante desse cenário, torna-se fundamental o desenvolvimento de projetos pedagógicos que promovam a reflexão e o diálogo sobre a diversidade no ambiente escolar. Tais iniciativas contribuem para a formação de valores como respeito, empatia e solidariedade, além de favorecerem a construção de práticas educativas inclusivas.

Nesse contexto, o presente artigo tem como objetivo apresentar um relato de experiência sobre a implementação de um projeto didático-pedagógico voltado à valorização da diversidade em uma escola municipal de ensino fundamental. O projeto foi desenvolvido por meio de atividades interdisciplinares que abordaram diferentes aspectos da diversidade, como diversidade cultural, inclusão de pessoas com deficiência, igualdade de gênero e valorização dos povos originários.

A partir da análise das atividades desenvolvidas e da participação dos estudantes nas ações propostas, busca-se refletir sobre a importância de práticas pedagógicas voltadas à diversidade para a construção de um ambiente escolar mais inclusivo, democrático e socialmente comprometido.

2 Fundamentação teórica

A educação contemporânea enfrenta o desafio de promover práticas pedagógicas que reconheçam e valorizem a diversidade presente na sociedade. No contexto escolar, a diversidade manifesta-se em diferentes dimensões, como aspectos culturais, sociais, econômicos, étnicos, religiosos, linguísticos e de gênero. Nesse sentido, a escola assume papel fundamental na construção de uma sociedade mais democrática e inclusiva.

Segundo Candau (2020), a diversidade deve ser compreendida como elemento constitutivo da sociedade e da educação, exigindo que as instituições escolares desenvolvam práticas pedagógicas que valorizem as diferenças e promovam o respeito entre os sujeitos. A autora destaca que a educação intercultural possibilita o reconhecimento das múltiplas identidades presentes no ambiente escolar, contribuindo para a construção de relações mais justas e igualitárias.

A educação inclusiva, nesse contexto, surge como uma proposta educacional que busca garantir o acesso, a participação e a aprendizagem de todos os estudantes, independentemente de suas condições físicas, cognitivas, sociais ou culturais. Para Mantoan (2015), a inclusão escolar não se limita à presença do estudante na escola, mas envolve a transformação das práticas pedagógicas e das estruturas institucionais para atender às necessidades de todos os educandos.

No Brasil, importantes avanços legais contribuíram para a consolidação da educação inclusiva. A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência estabelece que o sistema educacional deve garantir igualdade de oportunidades, acessibilidade e participação plena das pessoas com deficiência em todos os

níveis de ensino (Brasil, 2015). Essa legislação reforça o compromisso do Estado com a construção de uma educação mais equitativa.

Além disso, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) estabelece princípios que orientam a valorização da diversidade e a promoção de uma formação integral dos estudantes. O documento destaca que a educação deve promover o respeito às diferenças e o reconhecimento das identidades culturais presentes na sociedade brasileira (Brasil, 2018).

Nesse sentido, práticas pedagógicas que abordam temas relacionados à diversidade tornam-se fundamentais para a formação cidadã dos estudantes. Gomes (2019) afirma que a escola deve assumir o compromisso de combater preconceitos e desigualdades, promovendo a valorização das identidades culturais e das experiências sociais dos diferentes grupos presentes na sociedade.

A abordagem da diversidade na educação também envolve a discussão sobre questões de gênero, raça, cultura e desigualdade social. De acordo com Dalcorso (2024), a educação voltada para a diversidade deve considerar a interseccionalidade das relações sociais, reconhecendo que diferentes formas de desigualdade podem manifestar-se simultaneamente no cotidiano escolar.

Outro aspecto relevante refere-se à formação docente para a educação inclusiva. Matos (2024) destaca que a formação continuada dos professores é essencial para o desenvolvimento de práticas pedagógicas capazes de atender às demandas da diversidade escolar. Para a autora, o professor precisa compreender as especificidades dos estudantes e desenvolver estratégias pedagógicas que favoreçam a aprendizagem de todos.

Nesse mesmo sentido, Costa-Renders (2024) ressalta que a inclusão escolar exige mudanças nas concepções pedagógicas e na organização do trabalho docente, demandando o desenvolvimento de metodologias flexíveis e adaptadas às diferentes necessidades dos estudantes.

A educação inclusiva também está diretamente relacionada à construção de práticas pedagógicas baseadas em evidências científicas. Lacerda (2023) destaca a importância de fundamentar as práticas educacionais em conhecimentos científicos que contribuam para a efetiva aprendizagem dos estudantes com deficiência.

Outro fator importante refere-se à implementação de políticas educacionais voltadas à inclusão. Macedo (2024) aponta que as políticas públicas educacionais têm papel fundamental na promoção de práticas inclusivas, uma vez que orientam a organização do sistema educacional e a formação dos profissionais da educação.

Além disso, a utilização de recursos pedagógicos diversificados e tecnologias assistivas pode contribuir significativamente para o processo de inclusão escolar. Santos (2022) destaca que as tecnologias assistivas ampliam as possibilidades de participação dos estudantes com deficiência nas atividades escolares, favorecendo o desenvolvimento da autonomia e da aprendizagem.

No que se refere à diversidade cultural, a escola também desempenha papel importante na valorização das identidades e tradições dos diferentes grupos sociais. Nesse sentido, projetos pedagógicos que abordam temas como cultura indígena, diversidade étnico-racial e direitos humanos contribuem para a construção de uma educação mais crítica e reflexiva.

Para Freire (2019), a educação deve promover a conscientização dos sujeitos sobre a realidade social, estimulando a reflexão crítica e a transformação da sociedade. Assim, a escola torna-se espaço de diálogo, respeito e construção coletiva do conhecimento.

Dessa forma, a valorização da diversidade no ambiente escolar contribui para a construção de uma educação mais democrática e inclusiva. Conforme Silva, Souza e Pereira (2020), práticas pedagógicas que reconhecem as diferenças e promovem a participação de todos os estudantes favorecem o desenvolvimento de uma aprendizagem significativa e socialmente comprometida.

Portanto, a implementação de projetos pedagógicos voltados à diversidade representa uma estratégia importante para fortalecer a educação inclusiva e promover a formação de cidadãos conscientes, críticos e respeitosos diante das diferenças presentes na sociedade.

3 Metodologia

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa de abordagem qualitativa, de natureza descritiva, fundamentada em um relato de experiência desenvolvido no contexto escolar. Segundo Gil (2017), a pesquisa qualitativa busca compreender

fenômenos educacionais a partir da análise das práticas, experiências e interações vivenciadas pelos sujeitos envolvidos no processo educativo.

A experiência relatada foi desenvolvida em uma escola do município de Pinhais, envolvendo estudantes do ensino fundamental, professores/as e equipe pedagógica, durante o ano letivo de 2025. O projeto pedagógico teve como foco a valorização da diversidade no ambiente escolar e foi desenvolvido por meio de atividades interdisciplinares articuladas ao currículo escolar.

As ações pedagógicas foram organizadas ao longo do semestre letivo e estruturadas em diferentes etapas temáticas, contemplando reflexões sobre diversidade cultural, inclusão, igualdade de gênero, respeito às diferenças e valorização dos povos originários.

Inicialmente, no mês de março, foi desenvolvido um projeto relacionado à valorização da mulher na sociedade, com atividades voltadas à reflexão sobre o papel das mulheres na história e na construção social. Os/As estudantes realizaram pesquisas, produções textuais e atividades artísticas que destacaram a importância da igualdade de direitos e do respeito às mulheres.

No mês de abril, as atividades foram direcionadas para a temática da inclusão, especialmente relacionadas à conscientização sobre o Transtorno do Espectro Autista (TEA) e a síndrome de Down. Foram realizadas apresentações educativas, rodas de conversa, exibição de vídeos informativos e produção de murais temáticos que incentivaram a reflexão sobre o respeito às diferenças e a importância da inclusão no ambiente escolar.

Posteriormente, no mês de junho, foi desenvolvido um projeto voltado à valorização da diversidade cultural e dos povos originários, com destaque para os povos indígenas presentes no estado do Paraná, como os povos Guarani, Kaingang e Xetá. Os estudantes participaram de atividades de pesquisa, produção de cartazes, exposições culturais e apresentações pedagógicas, ampliando seus conhecimentos sobre a história, a cultura e os costumes desses povos.

As atividades pedagógicas foram desenvolvidas por meio de metodologias participativas e interdisciplinares, incluindo: rodas de conversa e debates em sala de aula; pesquisas orientadas pelos/as professores/as; produção de textos, cartazes e trabalhos artísticos; uso de recursos audiovisuais e apresentações digitais; exposições pedagógicas e apresentações coletivas.

A análise dos resultados foi realizada a partir da observação da participação dos/as estudantes, das produções pedagógicas elaboradas durante o projeto e das reflexões registradas pelos professores. Dessa forma, buscou-se compreender de que maneira as atividades desenvolvidas contribuíram para a promoção do respeito à diversidade e para a construção de um ambiente escolar mais inclusivo.

4 Resultados e Discussão

A implementação do projeto didático-pedagógico voltado à valorização da diversidade no ambiente escolar possibilitou identificar diferentes aprendizagens, transformações e desafios relacionados à promoção de uma educação inclusiva, crítica e comprometida com os direitos humanos. A análise dos resultados foi realizada a partir da observação das atividades desenvolvidas, das produções elaboradas pelos/as estudantes e das reflexões registradas ao longo do processo pedagógico.

Um dos principais resultados observados foi o aumento do interesse e da participação dos estudantes nas atividades relacionadas às temáticas da diversidade. Durante as rodas de conversa e os debates realizados em sala de aula, os/as educandos/as demonstraram curiosidade e envolvimento ao discutir questões relacionadas à igualdade de gênero, à inclusão de pessoas com deficiência e à valorização das culturas indígenas. Esse engajamento pode ser compreendido como resultado de uma proposta pedagógica que valorizou o diálogo e a participação ativa dos estudantes no processo de aprendizagem.

De acordo com Freire (2019), a educação deve promover a construção coletiva do conhecimento por meio do diálogo e da reflexão crítica sobre a realidade social. Nesse sentido, as rodas de conversa realizadas durante o projeto possibilitaram que os/as estudantes expressassem suas opiniões, compartilhassem experiências e refletissem sobre situações de preconceito e discriminação presentes no cotidiano social.

Outro resultado significativo refere-se ao desenvolvimento de atitudes relacionadas ao respeito às diferenças e à valorização da diversidade. Ao longo das atividades voltadas à inclusão e à diversidade cultural, foi possível observar mudanças nas percepções dos/as alunos/as sobre as pessoas com deficiência e sobre os diferentes grupos culturais presentes na sociedade.

Durante as discussões sobre o Transtorno do Espectro Autista (TEA) e a síndrome de Down, por exemplo, muitos/as deles/as relataram que inicialmente possuíam pouco conhecimento sobre essas condições. A abordagem da temática mostrou-se necessária devido à presença de estudantes autistas em sala de aula. Após a realização das atividades educativas, os/as educandos passaram a demonstrar maior compreensão sobre a importância da inclusão e do respeito às diferenças. Essa mudança de percepção evidencia o potencial das práticas pedagógicas voltadas à diversidade para promover a construção de valores sociais e éticos.

Segundo Mantoan (2015), a educação inclusiva não se limita à presença física dos/as estudantes na escola, mas envolve a construção de um ambiente educacional que valorize as diferenças e promova oportunidades de aprendizagem para todos. Nesse sentido, as atividades desenvolvidas contribuíram para ampliar a compreensão deles/as sobre o significado da inclusão e sobre a importância de construir relações baseadas no respeito e na empatia.

Outro aspecto relevante identificado durante o desenvolvimento do projeto foi a ampliação do conhecimento dos/as estudantes sobre diversidade cultural, especialmente em relação aos povos indígenas. As atividades de pesquisa e produção de trabalhos sobre os povos Guarani, Kaingang e Xetá permitiram que os/as educandos/as conhecessem aspectos importantes da história e da cultura desses povos, muitas vezes pouco abordados nos conteúdos escolares tradicionais.

Durante as apresentações realizadas pelos/as alunos/as foi possível observar o desenvolvimento de novas aprendizagens relacionadas à valorização da diversidade cultural. Eles/as demonstraram interesse em compreender os modos de vida, as tradições e os conhecimentos desses povos, reconhecendo sua importância para a formação da sociedade brasileira. Nesse sentido, Gomes (2019) destaca que a escola possui papel fundamental na valorização das identidades culturais e na promoção do reconhecimento da diversidade presente na sociedade. A abordagem dessas temáticas no contexto escolar contribui para combater preconceitos históricos e promover uma educação mais democrática e plural.

Outro resultado relevante refere-se ao desenvolvimento da educação midiática crítica entre os estudantes. Durante o projeto, foram utilizados diferentes recursos audiovisuais, como vídeos educativos, apresentações digitais e materiais

informativos disponíveis em plataformas digitais. Esses recursos foram utilizados não apenas como instrumentos de transmissão de informações, mas também como ferramentas para estimular a reflexão crítica sobre as representações sociais presentes nos meios de comunicação.

Durante as atividades, os/as estudantes foram incentivados a analisar como determinados grupos sociais são representados na mídia e de que maneira essas representações podem influenciar a construção de estereótipos e preconceitos. Essa abordagem contribuiu para desenvolver uma postura mais crítica em relação às informações consumidas nos meios digitais e nas redes sociais.

De acordo com Candau (2020), a educação contemporânea precisa considerar os diferentes contextos culturais e midiáticos que influenciam a formação dos/as estudantes. Nesse sentido, a educação midiática torna-se um elemento fundamental para o desenvolvimento do pensamento crítico e para a formação de cidadãos capazes de interpretar e questionar as informações presentes na sociedade.

Além disso, a utilização de recursos digitais e audiovisuais contribuiu para tornar o processo de aprendizagem mais dinâmico e significativo. Os/ As estudantes demonstraram maior interesse nas atividades que envolviam vídeos educativos e apresentações multimídia, o que evidencia o potencial das tecnologias educacionais para apoiar práticas pedagógicas inovadoras e participativas.

Outro impacto pedagógico importante observado durante o desenvolvimento do projeto foi o fortalecimento das relações de convivência entre os/as educandos/as. As atividades relacionadas à diversidade e à inclusão os/as incentivaram a refletir sobre suas atitudes no ambiente escolar e sobre a importância de construir relações baseadas no respeito mútuo.

Durante as rodas de conversa, alguns alunos relataram situações em que colegas haviam sido alvo de comentários preconceituosos ou de exclusão em atividades escolares. Essas discussões possibilitaram refletir coletivamente sobre essas situações e buscar alternativas para promover um ambiente escolar mais acolhedor.

Nesse contexto, Candau (2020) afirma que a escola deve atuar como espaço de construção de valores democráticos, promovendo práticas pedagógicas que

incentivem o respeito às diferenças e a convivência entre diferentes culturas e identidades sociais.

Apesar dos resultados positivos observados, também foram identificados alguns desafios durante a implementação do projeto. Um deles refere-se ao tempo disponível para o desenvolvimento das atividades. Como o projeto foi realizado paralelamente às atividades curriculares regulares, muitas vezes foi necessário adaptar o planejamento pedagógico para conciliar as diferentes demandas do calendário escolar.

Outro desafio observado refere-se à necessidade de ampliar a formação docente relacionada às temáticas da diversidade e da inclusão. Embora os/as professores/as envolvidos/as tenham demonstrado interesse em desenvolver atividades relacionadas a essas temáticas, em alguns momentos surgiram dúvidas sobre como abordar determinados assuntos de forma adequada e sensível.

De acordo com Matos (2024), a formação continuada de professores é um elemento essencial para fortalecer práticas pedagógicas voltadas à inclusão e à valorização da diversidade. Investir em processos formativos que discutam essas temáticas pode contribuir para ampliar o repertório pedagógico dos/as docentes e fortalecer a implementação de projetos educacionais voltados aos direitos humanos.

Outro limite identificado refere-se à necessidade de ampliar a participação da comunidade escolar nas atividades relacionadas à diversidade. Embora os/as estudantes tenham demonstrado grande envolvimento nas atividades propostas, a participação das famílias e da comunidade externa poderia fortalecer ainda mais o impacto das ações educativas desenvolvidas.

Nesse sentido, iniciativas que envolvam a comunidade escolar em eventos culturais, exposições e atividades de sensibilização podem contribuir para ampliar o alcance das discussões sobre diversidade e inclusão, promovendo uma cultura de respeito e valorização das diferenças também fora do ambiente escolar.

De modo geral, os resultados obtidos indicam que a implementação de projetos pedagógicos voltados à diversidade pode contribuir significativamente para a formação de estudantes mais críticos, conscientes e comprometidos com os valores democráticos e os direitos humanos. A experiência relatada evidencia que

a abordagem dessas temáticas no contexto escolar favorece a construção de um ambiente educativo mais inclusivo, participativo e socialmente comprometido.

Assim, a experiência desenvolvida demonstra que práticas pedagógicas fundamentadas no diálogo, na participação e na valorização das diferenças possuem grande potencial para promover aprendizagens significativas e fortalecer o compromisso da escola com a construção de uma sociedade mais justa, democrática e plural.

5 Considerações finais

O presente artigo teve como objetivo apresentar e analisar uma experiência pedagógica desenvolvida no contexto escolar, voltada à valorização da diversidade e à promoção de uma educação inclusiva, crítica e comprometida com os direitos humanos. A proposta pedagógica foi estruturada por meio de atividades interdisciplinares que abordaram temáticas relacionadas à igualdade de gênero, à inclusão de pessoas com deficiência, à diversidade cultural e à valorização dos povos originários, buscando estimular reflexões sobre o respeito às diferenças e a convivência democrática no ambiente escolar.

A partir da análise das atividades desenvolvidas e das interações observadas ao longo do projeto, foi possível identificar contribuições relevantes para o processo de ensino e aprendizagem. As ações pedagógicas promoveram maior participação dos/as estudantes nas discussões realizadas em sala de aula, ampliaram o conhecimento sobre diferentes dimensões da diversidade e favoreceram a construção de valores como empatia, respeito e solidariedade.

Nesse sentido, a experiência relatada reforça a importância da escola como espaço privilegiado para a formação cidadã dos estudantes. Ao abordar temas relacionados à diversidade e aos direitos humanos, a escola contribui para o desenvolvimento de uma educação que ultrapassa a transmissão de conteúdos e passa a assumir um compromisso mais amplo com a formação ética, social e cultural de alunos e alunas.

Outro aspecto importante evidenciado ao longo do estudo refere-se ao potencial das práticas pedagógicas que utilizam recursos midiáticos e digitais como instrumentos de aprendizagem e reflexão crítica. A utilização de vídeos educativos, apresentações multimídia e outros recursos audiovisuais contribuiu para tornar as

atividades mais dinâmicas e acessíveis aos/às estudantes, favorecendo o diálogo e o desenvolvimento do pensamento crítico.

Nesse contexto, a educação midiática assume papel fundamental no processo formativo dos alunos/as, uma vez que possibilita a análise crítica das informações e das representações sociais presentes nos meios de comunicação. Ao incentivá-los/as a refletir sobre as mensagens veiculadas na mídia, a escola contribui para a formação de sujeitos mais conscientes, capazes de interpretar, questionar e posicionar-se de maneira ética diante das informações que circulam na sociedade.

A experiência desenvolvida também evidenciou a importância de integrar a educação midiática às discussões sobre diversidade e direitos humanos. Ao analisar representações sociais presentes na mídia, os/as estudantes puderam refletir sobre estereótipos, preconceitos e desigualdades que ainda persistem na sociedade. Esse processo de reflexão contribui para fortalecer valores relacionados à dignidade humana, à justiça social e ao respeito às diferenças.

Além das aprendizagens observadas entre os/as discentes a experiência também trouxe contribuições importantes para a prática docente. O desenvolvimento do projeto possibilitou aos/às professores/as refletir sobre suas próprias práticas pedagógicas e sobre a importância de incorporar temáticas relacionadas à diversidade e aos direitos humanos ao planejamento curricular. Essa reflexão é fundamental para fortalecer uma educação comprometida com os princípios da inclusão, da equidade e da valorização das diferenças.

Entretanto, a experiência também evidenciou alguns desafios relacionados à implementação de práticas pedagógicas voltadas à diversidade no contexto escolar. Entre esses desafios, destaca-se a necessidade de ampliar os processos de formação continuada para professores/as, especialmente no que se refere à abordagem de temas sensíveis e complexos relacionados à diversidade cultural, social e identitária. Investir em formação docente pode contribuir para ampliar o repertório pedagógico de educadores e fortalecer a implementação de práticas educativas mais inclusivas e reflexivas.

Outro aspecto que merece destaque refere-se à importância de ampliar a participação da comunidade escolar nas discussões relacionadas à diversidade e aos direitos humanos. A realização de projetos pedagógicos que envolvam estudantes, famílias e comunidade pode contribuir para fortalecer o impacto das

ações educativas e promover uma cultura de respeito e valorização das diferenças também fora do ambiente escolar.

Diante dessas considerações, destaca-se que o desenvolvimento de projetos pedagógicos voltados à diversidade e à educação midiática crítica representa uma estratégia importante para fortalecer o compromisso da escola com a formação cidadã dos estudantes. Ao promover reflexões sobre inclusão, diversidade cultural e direitos humanos, a escola contribui para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e plural.

Por fim, ressalta-se que o uso crítico, ético e responsável das mídias no contexto educacional pode ampliar significativamente as possibilidades de aprendizagem e reflexão dos/as estudantes. Quando utilizadas de forma consciente e contextualizada, as mídias podem tornar-se importantes ferramentas pedagógicas para promover o diálogo, estimular o pensamento crítico e fortalecer valores relacionados à dignidade humana, à justiça social e ao respeito às diferenças.

Assim, espera-se que a experiência apresentada neste estudo possa contribuir para o debate educacional contemporâneo, incentivando outros/as profissionais da educação a desenvolver práticas pedagógicas que integrem educação midiática, direitos humanos e valorização da diversidade. Tais iniciativas representam caminhos importantes para a construção de uma educação comprometida com a formação de sujeitos críticos, participativos e conscientes de seu papel na transformação da sociedade.

Referências

BARBOSA, A. K. G.; BEZERRA, T. M. C. Educação inclusiva: reflexões sobre a escola e a formação docente. **Ensino em Perspectivas**, Fortaleza, v. 2, n. 1, 2021. Disponível em: https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/5871. Acesso em: 10 mar. 2026.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC).** Brasília: MEC, 2018. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em: 10 mar. 2026.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília-DF,

2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 10 mar. 2026.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: MEC, 2020. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf. Acesso em: 10 mar. 2026.

CANDAU, V. M. **Educação intercultural e diversidade cultural.** 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2020.

COSTA-RENDERS, E. C. A educação inclusiva e seu suporte teórico. **Momento**, Rio Grande, v. 33, n. 1, 2024. DOI: 10.14295/momento.v33i1.15986. Disponível em: 10.14295/momento.v33i1.15986. Acesso em: 10 mar. 2026.

DALCORSO, C. Z. **Elos da interseccionalidade**: em busca de justiça social e equidade. São Paulo: Elos Educacional, 2024.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 63. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

GOMES, N. L. **O movimento negro educador**: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis: Vozes, 2019.

LACERDA, L. **Crítica à pseudociência em educação especial**: trilhas de uma educação inclusiva baseada em evidências. São Paulo: Luna Edições, 2023.

MACEDO, G. Educação inclusiva e deficiência intelectual no Brasil: revisão integrativa de literatura. **Cad. Pós-Grad. Distúrb. Desenvolv.**, São Paulo, v. 24, n. 1, jan./jun. 2024. Disponível em: https://doi.org/10.5935/cadernosdisturbios.v24n1p50-93. Acesso em: 10 mar. 2026.

MATOS, A. A. M. **Políticas de formação continuada docente para a educação inclusiva.** Revista JRG de Estudos Acadêmicos, v. 7, n. 16, e161314. DOI: 10.55892/jrg.v7i16.1314. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/382544350_Politicas_de_formacao_continuada_docente_para_a_educacao_inclusiva. Acesso em: 10 mar. 2026.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar**: o que é? por quê? como fazer? 3. ed. São Paulo: Moderna, 2015.

SANTOS, L. F. dos. **Tecnologias assistivas e formação docente na educação inclusiva.** Brasília: UnB, 2022.

SILVA, A. R.; SOUZA, M. L.; PEREIRA, T. S. Educação especial e inclusiva: estratégias pedagógicas para aprendizagem significativa. **Revista FT**, Passo Fundo, 2020. DOI: 10.69849/revistaft/ni10202504151320. Disponível em: https://revistaft.com.br/educacao-especial-e-inclusiva-estrategias-pedagogicas-para-a-aprendizagem-significativa/. Acesso em: 10 mar. 2026.

Pequenos cidadãos, grandes olhares: protagonismo e representação em uma turma de maternal na Educação Infantil

Viviane Euclydes da Silva[1]

Resumo

Este artigo apresenta um relato de experiência pedagógica sobre educação midiática e direitos humanos, desenvolvido em uma instituição de Educação Infantil, em Niterói, com crianças de dois anos de idade. O estudo parte da problematização da passividade infantil diante das mídias e da exposição indiscriminada de imagens nas redes sociais, buscando compreender como a escola pode promover o protagonismo infantil e o direito à privacidade desde o maternal. O objetivo central foi validar a oferta de espaços de escolha e curadoria infantil como estratégia de reconhecimento identitário. Metodologicamente, a pesquisa caracteriza-se como qualitativa e descritiva, utilizando a fotografia, o uso de espelhos e a criação de molduras físicas em formato de *tablet* como mediadores pedagógicos. Os resultados indicam que, ao exercerem a autoria sobre suas fotografias e registrarem sua participação por meio da pintura das mãos, as crianças transcendem a posição de objetos de registro adulto para se tornarem sujeitas de direitos. A experiência evidencia que a educação midiática crítica não depende de tecnologias digitais complexas, mas de práticas éticas que valorizem a diversidade, a participação e o protagonismo infantil. O trabalho dialoga diretamente com as discussões contemporâneas sobre educação midiática, direitos humanos e diversidades, ao transpor conceitos de justiça social e enfrentamento das desigualdades para a linguagem da primeira infância, demonstrando que o uso crítico das mídias constitui ferramenta relevante para a promoção da dignidade humana e para a construção de uma cultura de respeito às diferenças no contexto educacional.

Palavras-chave: Educação Midiática. Direitos Humanos. Educação Infantil. Protagonismo infantil. Cultura visual.

Abstract

This article presents a pedagogical experience report on media education and human rights developed in an Early Childhood Education institution in the city of

[1] Doutoranda em Mídia e Cotidiano na Universidade Federal Fluminense, Niterói, Brasil; professora da rede pública municipal de Niterói, Brasil. E-mail: vieuclydes@id.uff.br.

Niterói, Brazil, involving two-year-old children. The study is based on the problem of children's passivity in relation to media and the indiscriminate exposure of images on social networks, seeking to understand how schools can promote children's protagonism and the right to privacy from early childhood education onwards. The main objective was to analyze the provision of spaces for children's choice and curation as a strategy for identity recognition. Methodologically, the study is characterized as qualitative and descriptive, using photography, mirrors and physical tablet-shaped frames as pedagogical mediators. The results indicate that, by exercising authorship over their photographs and marking their participation through hand-painting activities, children move beyond the position of objects of adult records and become subjects of rights. The experience demonstrates that critical media education does not depend on complex digital technologies, but rather on ethical practices that value diversity, participation and children's protagonism. The study contributes to contemporary discussions on media education, human rights and diversity by translating concepts of social justice and the struggle against inequalities into the language of early childhood, demonstrating that the critical use of media is an important tool for promoting human dignity and fostering a culture of respect for differences in educational contexts.

Keywords: Media Education. Human Rights. Early Childhood Education. Children's protagonism. Visual culture.

1 Introdução

Nas últimas décadas, as transformações provocadas pela ampliação do acesso às tecnologias digitais e pela crescente presença das mídias no cotidiano social têm impactado significativamente os processos educativos. Nesse contexto, a educação midiática se apresenta como um campo fundamental para a formação de sujeitos capazes de compreender criticamente os discursos, representações e informações que circulam na cultura contemporânea. Essa perspectiva dialoga com a proposta de Belloni (2009), que define a mídia-educação como um instrumento político e pedagógico essencial para que o sujeito apreenda a linguagem dos meios e exerça plenamente sua cidadania na sociedade da informação.

A discussão sobre educação midiática articula-se, de maneira cada vez mais significativa, com a promoção e defesa dos direitos humanos e das diversidades.

Em um cenário marcado por desigualdades sociais, discursos de ódio e processos de invisibilização de determinados grupos sociais, torna-se essencial que a escola desenvolva práticas pedagógicas que favoreçam o reconhecimento das diferenças, a valorização da pluralidade e a construção de uma cultura de respeito à dignidade humana.

No campo da Educação Infantil, essas questões assumem particular relevância, uma vez que é nesse período que as crianças começam a construir referências sobre si mesmas, sobre os outros e sobre o mundo social. As imagens, narrativas e representações presentes nas mídias desempenham papel importante nesse processo, contribuindo para a formação de identidades e para a compreensão das relações sociais (Kellner, 2001).

Diante desse contexto, o presente artigo busca refletir sobre a inserção da educação midiática na Educação Infantil a partir de uma experiência pedagógica desenvolvida em uma turma de maternal, com crianças de dois anos de idade. O estudo parte da seguinte problematização: de que maneira práticas de educação midiática podem contribuir para promover o protagonismo infantil, o direito de escolha e a construção de representações na Educação Infantil? O objetivo do estudo é compreender como o uso pedagógico da fotografia pode favorecer processos de expressão, participação e reconhecimento das crianças como sujeitos de direitos no contexto da educação midiática. Tal abordagem fundamenta-se no conceito de reprodução interpretativa de Corsaro (2011), que compreende a infância como um período em que as crianças participam ativamente da cultura, apropriando-se de informações do mundo adulto para criar culturas de pares singulares e criativas.

A compreensão da criança como sujeito de direitos, conforme estabelecido pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (Brasil, 1990) e pelo Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) (Brasil, 1998), exige que os espaços educativos garantam o direito à expressão e à liberdade. No âmbito digital e midiático, esse direito se traduz na oportunidade de as crianças produzirem suas próprias narrativas, em vez de serem receptoras de conteúdos padronizados pela indústria cultural. A reprodução interpretativa manifesta-se quando o grupo de pares utiliza as ferramentas tecnológicas para conferir novos sentidos ao cotidiano, exercendo uma participação social própria da cultura da infância (Corsaro, 2011).

Para alcançar o objetivo proposto, propõe-se o seguinte caminho: descrever as correlações teóricas entre a educação midiática, a educomunicação e os direitos humanos, com olhar voltado para a formação da leitura crítica de mundo na Educação Infantil; identificar as possibilidades expressivas da fotografia como suporte para a manifestação de emoções e para a construção da identidade visual de uma turma de maternal; e discutir a importância da curadoria e da mediação docente no processo de escolha e autoria das crianças, visando ao reconhecimento do protagonismo infantil no ambiente escolar.

Outro ponto relevante para o aprofundamento desta discussão reside na curadoria pedagógica exercida pelos/as educadores/as. A mediação no ambiente midiático requer que o/a docente selecione e organize recursos que ampliem o repertório estético e ético da turma, promovendo o que se denomina educomunicação. Conforme postula Soares (2011), essa prática busca a gestão democrática e participativa dos processos comunicativos no ambiente escolar, transformando a tecnologia em uma extensão da criatividade infantil. Ao atuar como curador/a e mediador/a, o/a educador/a possibilita que a criança se perceba como autora de sua imagem e de sua história, fortalecendo os vínculos de identidade e pertencimento ao coletivo.

A relevância da investigação reside na possibilidade de contribuir para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que reconheçam as crianças como participantes ativas do processo educativo, valorizando suas formas de expressão e ampliando as oportunidades de participação no ambiente escolar. Ao mesmo tempo, o estudo busca fortalecer o debate sobre a importância do uso crítico e ético das mídias na promoção de uma educação comprometida com os direitos humanos e as diversidades.

2 Educação midiática e formação crítica

A educação midiática tem sido discutida como uma estratégia para o desenvolvimento do pensamento crítico e para a formação de sujeitos capazes de interpretar e produzir mensagens no contexto da cultura midiática contemporânea. Segundo Buckingham (2022), a educação midiática envolve o desenvolvimento de competências que permitem aos indivíduos compreender como as mídias funcionam, como constroem representações e como influenciam a forma como percebemos a realidade.

De acordo com esse autor, a educação midiática extrapola o aprendizado técnico sobre o uso de ferramentas digitais, envolvendo processos de análise crítica, interpretação e produção de conteúdos midiáticos. Nesse sentido, trata-se de um campo que articula comunicação, cultura e educação, promovendo a reflexão sobre os significados e valores presentes nas narrativas midiáticas. Essa análise crítica torna-se vital para identificar a atuação da ideologia que, conforme define Chauí (1980), opera por meio de representações que buscam universalizar interesses particulares, ocultando as divisões e contradições da realidade social.

A necessidade de uma educação midiática que se inicie na primeira infância justifica-se pela onipresença das imagens técnicas no cotidiano das crianças pequenas. Belloni (2009) alerta para o risco de a representação midiática se sobrepor à vivência concreta, criando uma percepção de mundo mediada por telas que, muitas vezes, mimetizam a realidade de forma passiva. Sobre a força dessa representação, a autora destaca:

> A mídia parece cada vez mais substituir com suas imagens as experiências realmente vividas. Ao mundo real, o mundo representado. E esta representação tem força, esta objetividade material conferida pela técnica. As telas, por exemplo, mimetizam a realidade da vida cotidiana [...] buscando no telespectador a sensação de que o mundo real é o simples prolongamento daquele que acabamos de ver na telinha (Belloni, 2009, p. 59).

Essa substituição da experiência vivida pela imagem técnica, conforme alertado por Belloni, não é um processo neutro. Ela se conecta ao que Kellner (2001) define como a força dominante da cultura da mídia, que passa a atuar como um árbitro de valores e modelos de identificação, muitas vezes substituindo o papel socializador da escola e da família. Quando as imagens midiáticas padronizam o que é belo ou postável, criam-se processos de invisibilização de identidades que não se encaixam nesses moldes.

Nesse sentido, a educação midiática proposta por Buckingham (2022) surge como um caminho para devolver o protagonismo ao sujeito. Para o autor, não se trata apenas de proteger a criança das mídias, mas de capacitá-la a compreender as escolhas políticas e econômicas por trás de cada representação. No contexto do maternal, essa alfabetização visual permite enfrentar o que Carneiro (2023) descreve como o dispositivo de racialidade e o apagamento do "outro", promovendo, desde cedo, o reconhecimento das diferenças e a justiça social.

Essa perspectiva dialoga com a concepção de educação defendida por Freire (1996), para quem o processo educativo deve possibilitar que os sujeitos desenvolvam uma leitura crítica do mundo. Para ele, a educação deve ir além da transmissão de conteúdos, favorecendo processos de conscientização que permitam aos indivíduos compreender as estruturas sociais e participar ativamente da construção de uma sociedade mais justa.

No contexto brasileiro, essas discussões também se articulam com o campo da educomunicação. De acordo com Soares (2011), a educomunicação propõe a integração entre educação e comunicação, defendendo o direito à expressão e à participação como princípios fundamentais das práticas educativas. Nessa perspectiva, a escola torna-se um espaço de produção de sentidos, no qual crianças e jovens são reconhecidos como sujeitos capazes de interpretar e produzir mensagens midiáticas.

A integração proposta por Soares (2011) fundamenta-se no direito humano à expressão e na gestão democrática dos ecossistemas comunicativos escolares. Sob essa ótica, a educação midiática organiza-se a partir das dimensões de educar com, para e pela mídia. Enquanto o educar com utiliza o suporte como mediador, e o educar para foca na análise crítica dos conteúdos, o educar pela mídia materializa-se na produção autoral. Esse ciclo garante que o direito à comunicação seja exercido na prática, transformando a tecnologia em uma linguagem de expressão política e poética do ser infantil

2.1 Representação, identidade e cultura visual

A questão da representação tem ocupado lugar nos debates sobre educação midiática. As mídias desempenham papel significativo na construção de imaginários sociais, produzindo imagens, narrativas e discursos que influenciam a forma como os indivíduos percebem a si mesmos e aos outros. Buckingham (2022) destaca que as representações midiáticas carecem de neutralidade, resultando de escolhas culturais, políticas e econômicas que definem quais grupos sociais são visibilizados, de que maneira aparecem e quais narrativas são privilegiadas.

Quando determinados grupos sociais aparecem de forma limitada ou estereotipada nas mídias, produzem-se processos de invisibilização que impactam diretamente a construção das identidades. Esse apagamento visual é alimentado pelo dispositivo de racialidade, conceito que Carneiro (2023) utiliza para descrever a produção do outro como um não-ser, fundamentando processos de exclusão e

desumanização. Nesse sentido, a educação midiática pode contribuir para desenvolver um olhar crítico sobre as representações presentes na cultura visual, favorecendo o reconhecimento das diferenças e o questionamento de estereótipos. Tal esforço é fundamental para enfrentar a aporofobia, termo que Cortina (2020) emprega para designar a aversão e o desprezo ao/à pobre, sentimento que atravessa as representações midiáticas e desafia a democracia. Essa desconstrução é um imperativo ético dos direitos humanos, pois, como afirmam Santos e Nunes (2003, p. 26), o multiculturalismo emancipatório pressupõe o conhecimento da "[...] coexistência de formas culturais ou grupos caracterizados por culturas diferentes no seio de sociedade 'modernas' [...]", garantindo que a justiça social global respeite as singularidades identitárias.

Na infância, esse processo assume particular importância, pois as crianças estão em pleno desenvolvimento de suas referências identitárias. As imagens com as quais entram em contato influenciam a compreensão do mundo social e a construção de suas próprias identidades. Conforme Munanga (1988), os usos e sentidos da negritude devem ser valorizados positivamente na escola para combater o racismo estrutural e fortalecer a autoestima das crianças negras. Corsaro (2011) oferece a base sociológica para compreender esse movimento por meio do conceito de reprodução interpretativa. Para o autor, as crianças participam ativamente da cultura ao capturarem elementos do mundo adulto para submetê-los a processos de negociação e reinterpretação criativa em suas culturas de pares. Ao produzirem ou escolherem suas próprias imagens, as crianças realizam uma síntese interpretativa que confere novos sentidos às mensagens midiáticas, exercendo uma agência que é, simultaneamente, política e estética.

2.2 Educação Infantil, BNCC e cultura visual

No contexto brasileiro, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018) reconhece a importância da expressão, da participação e da construção de identidades na Educação Infantil. O documento organiza o currículo a partir de campos de experiência que valorizam as interações, as brincadeiras e as diferentes formas de expressão das crianças.

Entre esses campos de experiência, destacam-se especialmente "O eu, o outro e o nós" e "Traços, sons, cores e formas", que enfatizam a construção de relações sociais, o reconhecimento das diferenças e o desenvolvimento da sensibilidade estética. A articulação desses campos com os direitos humanos pressupõe que o

respeito à dignidade humana comece pelo reconhecimento da criança como produtora de cultura. A adaptação dos pilares de Buckingham (2022) permite sistematizar esse olhar: a análise textual traduz-se na identificação de emoções; a análise contextual promove o reconhecimento da autoria (quem produziu esta imagem?); e a produção criativa consolida o aprender fazendo. Ao fotografar e escolher sua representação, a criança exerce o direito à participação ativa nas decisões escolares, um pilar fundamental da cidadania.

A adaptação dos pilares de Buckingham (2022) para a Educação Infantil permite sistematizar esse olhar pedagógico. A análise textual traduz-se na sensibilização estética e na identificação de emoções em rostos e cores. A análise contextual promove o reconhecimento da autoria, questionando quem produziu a imagem e desconstruindo a ideia de neutralidade visual. Por fim, a produção criativa consolida o "aprender fazendo", em que a fotografia se torna o suporte para que a criança experimente o papel de produtora de cultura e manipule a realidade por meio de sua própria lente.

2.3 Curadoria docente e cultura visual na infância

No contexto da educação midiática na infância, o/a educador/a desempenha papel fundamental como mediador/a e curador/a da cultura visual presente no ambiente educativo. A curadoria docente envolve a seleção crítica de imagens, narrativas e materiais midiáticos que dialoguem com princípios de diversidade, inclusão e respeito às diferenças.

Considerando que as crianças constroem significados a partir das imagens e narrativas com as quais interagem, torna-se essencial que o ambiente educativo ofereça referências plurais de identidade, raça, gênero e cultura. Nesse sentido, a curadoria docente contribui para ampliar o repertório cultural das crianças e favorecer experiências educativas que valorizem diferentes formas de existência e expressão (Candau, 2018).

Essa articulação entre educação midiática e direitos humanos materializa-se na defesa da dignidade humana e na participação ativa da criança. Segundo o ECA (Brasil, 1990), garantir o protagonismo infantil exige que o espaço escolar respeite o direito de escolha e a expressão das singularidades. No contexto deste estudo, a curadoria permite que o ambiente ofereça contra-narrativas aos fluxos hegemônicos, validando a criança como sujeito capaz de tomar decisões sobre

sua própria representação e de fortalecer seus vínculos de pertencimento ao coletivo.

3 Metodologia

O presente estudo vincula-se à abordagem da pesquisa qualitativa de natureza descritiva, configurando-se como um relato de experiência pedagógica densamente fundamentado. A opção por essa metodologia justifica-se pela necessidade de compreender fenômenos subjetivos e processos relacionais que emergem no cotidiano escolar, permitindo uma análise profunda das interações infantis mediadas por suportes tecnológicos. Como o objetivo é compreender os processos de expressão e participação, a abordagem qualitativa permite que o foco recaia sobre os sentidos atribuídos pelas crianças às suas próprias imagens, indo além de dados estatísticos para valorizar a subjetividade da primeira infância.

3.1 Contexto, participantes e inspiração pedagógica

A investigação foi conduzida em uma instituição de Educação Infantil situada no contexto urbano, no município de Niterói, especificamente em uma turma de maternal. O público participante foi composto por sete crianças com idade de 2 anos. O período de desenvolvimento da prática ocorreu durante o primeiro semestre de 2026, integrando o currículo regular da unidade e as rotinas de exploração de linguagens.

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa de natureza descritiva, desenvolvida a partir do registro e análise de uma experiência pedagógica. A proposta foi inspirada nos conteúdos discutidos ao longo do curso de aperfeiçoamento em educação midiática para a promoção e defesa dos direitos humanos e diversidades, especialmente no que se refere ao uso crítico das mídias e à valorização da participação das crianças nos processos educativos.

O planejamento buscou transpor as teorias de direitos humanos e diversidades para uma linguagem acessível à faixa etária do maternal, transformando conceitos abstratos em práticas concretas de autoria e escolha. Essa transposição fundamentou-se na perspectiva da educação para os direitos humanos, discutida no curso, que propõe que a escola deve ser um espaço de exercício democrático desde a primeira infância. Assim, a decisão de focar na expressão facial e na identidade pessoal partiu do entendimento de que o direito à própria imagem é um dos pilares da dignidade humana no ambiente digital.

3.2 Procedimentos e percurso pedagógico

A atividade desenvolvida consistiu no registro fotográfico das crianças, representando diferentes emoções e expressões faciais. O percurso foi organizado de modo a garantir que a tecnologia fosse um suporte para a interação humana, e não um fim em si mesma. A execução da proposta foi ancorada nos três pilares da educação midiática (Buckingham, 2022), adaptados para a infância: a análise textual (reconhecimento das emoções nas fotos), a análise contextual (compreensão de quem é o/a autor/a daquela imagem) e a produção criativa (o ato de fotografar e assinar). Essa estrutura garantiu que a prática não fosse um uso meramente instrumental da câmera, mas uma ação educomunicativa deliberada.

Inicialmente, as crianças foram convidadas a explorar diferentes formas de expressão, observando seus rostos e experimentando gestos relacionados a emoções como alegria, surpresa e curiosidade. Esta etapa de sensibilização fundamentou-se na necessidade de desenvolver a consciência de si perante o/a outro/a, etapa essencial para a construção da identidade visual. O uso de espelhos e a imitação mútua permitiram que as crianças percebessem as singularidades de seus traços, preparando o olhar para o registro fotográfico posterior. Tal proposta alinha-se ao campo de experiência "O eu, o outro e o nós" da BNCC, que preconiza que a criança deve comunicar suas ideias e sentimentos a pessoas e grupos diversos (Brasil, 2018), validando o reconhecimento das sensações e emoções como parte do processo de construção da identidade e do respeito às diferenças.

Em seguida, as fotografias foram apresentadas ao grupo, e cada criança teve a oportunidade de escolher a imagem que desejava compartilhar no mural da turma. Este momento constituiu o ápice do exercício do direito de escolha e da curadoria infantil. Ao selecionar a própria imagem, a criança exerce uma agência sobre como deseja ser vista pelo coletivo, rompendo com a tradição de que apenas o adulto detém o poder de decidir sobre os registros das infâncias. Para conferir materialidade a essa experiência midiática, sem a utilização de telas ou dispositivos eletrônicos em sala, respeitando as diretrizes de restrição ao uso de tecnologias digitais na primeira infância, cada fotografia selecionada foi emoldurada em um suporte físico de papel em formato de *tablet*. Essa estratégia pedagógica visou simbolizar o direito de escolha das crianças sobre o que é "postado" ou exposto a seu respeito, promovendo uma reflexão crítica sobre o protagonismo infantil e a ética na exposição de imagens por adultos em redes sociais.

Esta estratégia de curadoria docente reflete o conceito de ecossistema comunicativo proposto por Soares (2011), em que o ambiente escolar é reorganizado para permitir que o fluxo de comunicação parta da criança, e não apenas do adulto. Como forma simbólica de autoria, as crianças realizaram a assinatura da fotografia por meio da pintura das mãos, registrando sua participação na atividade. O uso da tinta e do carimbo manual vinculou a imaterialidade do arquivo digital à concretude do corpo, reforçando a apropriação do objeto midiático como uma extensão da própria vontade da criança.

3.3 Instrumentos de coleta e critérios de análise

Os dados foram produzidos a partir de observações do processo pedagógico, registros fotográficos e anotações docentes sobre as interações das crianças durante a atividade. A utilização desses instrumentos permitiu a triangulação das evidências, assegurando que as falas, os gestos e as escolhas silenciosas das crianças fossem capturados com o rigor necessário.

Os registros fotográficos do processo documentaram o engajamento e a curiosidade das crianças ao manusearem as fotos. As anotações em diário de campo serviram para sistematizar as percepções da educadora-pesquisadora sobre o protagonismo infantil manifestado. A análise buscou compreender de que maneira a experiência favoreceu processos de expressão, participação e construção de identidade no contexto da educação midiática na infância. Os critérios de análise basearam-se na identificação de marcas de autoria e na observação de como a mediação docente possibilitou o reconhecimento das crianças como sujeitos de direitos, em consonância com as diretrizes de diversidade e dignidade humana discutidas ao longo da fundamentação teórica.

4 Resultados e Discussão

A análise dos resultados obtidos por meio da experiência pedagógica com a turma de maternal revela que a educação midiática, quando integrada à perspectiva dos direitos humanos, atua como um fomento ao protagonismo infantil. Os achados indicam que as crianças de dois anos demonstram uma capacidade sofisticada de reprodução interpretativa (Corsaro, 2011) ao negociarem suas identidades diante da lente fotográfica. A seguir, os resultados são discutidos a partir das categorias que emergiram durante a prática.

O primeiro achado relevante diz respeito à fase de sensibilização com espelhos e imitação. Observou-se que a criança, ao ser convidada a observar-se antes do registro técnico, inicia um processo de reconhecimento de sua singularidade física. Esse movimento é essencial para o enfrentamento do dispositivo de racialidade (Carneiro, 2023), pois permite que a criança valorize seus traços antes mesmo de qualquer intervenção midiática externa.

As interações entre os pares durante a imitação de emoções revelaram que o/a outro/a é o espelho da identidade. Quando uma criança sorria e a outra imitava, estabelecia-se uma comunicação não verbal que Candau (2018) define como o alicerce da educação intercultural: o reconhecimento da diferença como valor, e não como obstáculo. Esse "aprender a ver" preparou o terreno para que o registro fotográfico não fosse um evento invasivo, mas uma extensão da brincadeira e da descoberta de si.

Um dos impactos pedagógicos mais significativos foi a inversão da lógica do registro documental. Na rotina escolar e familiar, a criança é frequentemente "objeto" da fotografia adulta, capturada em momentos aleatórios e pedagógicos para alimentação de redes sociais. Neste estudo, a proposta inverteu esse poder: embora a educadora-pesquisadora operasse o dispositivo, o protagonismo residiu na agência infantil sobre a imagem final.

Ao serem apresentadas às fotos e convidadas a escolher qual delas iria para o mural, as crianças exerceram o que Buckingham (2022) denomina análise contextual e curadoria. Houve casos em que a criança rejeitou a foto em que estava "mais bonita", segundo o padrão adulto, preferindo uma em que fazia uma careta ou expressão de surpresa. Esse dado é fundamental, pois revela que a criança possui uma estética própria, desvinculada das normas de "perfeição" midiática. Promover esse direito de escolha é uma ação de direitos humanos, garantindo que a criança tenha soberania sobre sua representação social no ambiente coletivo.

A estratégia de emoldurar as fotos em suportes de papel com formato de *tablet* revelou-se um achado para discutir a cultura digital sem expor a criança ao consumo passivo de telas. Como no Brasil a discussão sobre a restrição de celulares na escola é central, o "*tablet* de papel" funcionou como uma metáfora crítica.

As crianças interagiam com o mural tocando no papel, "arrastando" os dedos como se estivessem em uma tela, mas com a diferença fundamental de que o conteúdo ali exposto era fruto de sua própria produção. Essa prática desconstrói a ideologia (Chauí, 1980) de que a tecnologia é algo intocável ou mágico. Ao transformar o *tablet* em um objeto de papel, a escola retira o poder sedutor da luz azul e o devolve para o campo da criação manual. Isso fortalece uma educação midiática ética, que ensina que o suporte (a tela) deve servir à mensagem (o ser humano), e não o contrário.

A etapa final, em que as crianças "assinaram" as fotos com a pintura das mãos, trouxe a discussão para o campo da Educomunicação (Soares, 2011). A marca tátil da tinta sobre a imagem impressa vinculou a imaterialidade do arquivo digital à presença física da criança.

Essa "assinatura" simboliza a apropriação do discurso. Em um mundo onde as imagens circulam sem controle e sem dono (vaporização da imagem), a marca da mão no papel evidencia a existência de um/a autor/a. Para as sete crianças participantes, o mural não era uma exposição de fotos, mas um território conquistado. Esse resultado demonstra que o enfrentamento de desigualdades e a promoção da justiça social começam no reconhecimento de que cada criança, independentemente de sua origem, é dona de sua história e de sua imagem.

Um desafio identificado foi a percepção de que a educação midiática na escola é apenas uma pequena ilha em um oceano de exposição digital doméstica. As crianças trazem de casa o hábito do consumo passivo. O desafio transformador da proposta foi, portanto, o "desmame" da tela digital para a valorização do papel, do toque e da escolha consciente. Este estudo demonstra que a contribuição científica desta prática reside na comprovação de que a literacia midiática crítica pode (e deve) começar aos dois anos de idade, por meio de linguagens multimodais que respeitem a integridade da infância.

O presente estudo buscou responder ao problema central de como promover o protagonismo e a defesa do direito à imagem de crianças de dois anos em um contexto de crescente exposição digital e passividade midiática. O objetivo foi validar se a oferta de espaços de escolha e curadoria infantil seria capaz de transformar a relação da criança com sua própria representação. Ao retomar o percurso pedagógico realizado, evidencia-se que a educação midiática, quando articulada aos direitos humanos, respondeu satisfatoriamente a esse desafio,

demonstrando que a agência infantil não é apenas possível, mas necessária desde o maternal, atuando como um pilar de cidadania e ética no ecossistema escolar.

A hipótese inicial desta investigação – de que o exercício da curadoria e da assinatura simbólica fortaleceria o reconhecimento do eu e o direito à privacidade – foi plenamente confirmada. Observou-se que, ao serem retiradas da posição de objetos de registro adulto para a de autoras de sua exposição, as crianças demonstraram uma compreensão ética embrionária sobre o que desejam compartilhar com o coletivo. A principal contribuição deste estudo para o campo da educação midiática reside, portanto, na superação do problema da invisibilização infantil: a escola provou ser um espaço de resistência onde a imagem técnica serve à identidade, e não ao consumo passivo. Ao escolherem suas próprias expressões e conferirem a elas uma moldura, os pequenos sujeitos deram um passo concreto em direção à autonomia digital.

A estratégia de utilizar suportes físicos, como as molduras de papel em formato de *tablet*, permitiu solucionar a tensão entre a necessidade de educação para as mídias e a restrição legal e pedagógica de telas na escola. Esse achado resolve a problematização sobre a imaterialidade digital, provando que é possível educar para o mundo tecnológico valorizando a presença corpórea, o toque e o registro material. Conclui-se que o problema da passividade digital é combatido não apenas com a proibição ou ausência de tecnologia, mas com a presença de crítica, de autoria e da desmistificação dos dispositivos de visualização.

As implicações para a prática educacional são profundas e exigem uma mudança de paradigma na Educação Infantil. A experiência demonstrou que a mediação docente deve ser pautada pelo que se pode denominar ética da escuta e do recuo. Ao permitir que a criança escolha sua própria foto, o/a educador/a abre mão de um poder adultocêntrico historicamente estabelecido e reconhece que a estética da infância possui critérios próprios de significado, que devem ser soberanos sobre a vontade do adulto. Esse reconhecimento é um pilar fundamental para uma educação comprometida com a justiça social, pois garante que a escola pública seja um espaço onde as diferenças e as singularidades não apenas convivam, mas sejam celebradas em suas formas reais e espontâneas, sem os filtros de perfeição impostos pelas mídias sociais.

No que tange à formação docente, o estudo indica que o caminho para uma educação midiática crítica passa pela desconstrução de nossas próprias visões

sobre o "belo" e o "postável". A transposição dos conteúdos do curso para a prática no maternal revelou que o maior desafio contemporâneo não é a tecnologia em si, mas a construção de uma nova sensibilidade pedagógica que veja a criança como produtora ativa de cultura. O curso de aperfeiçoamento foi decisivo para fundamentar essa prática, oferecendo as lentes teóricas necessárias para enxergar na fotografia um instrumento de garantia de direitos, e não apenas um recurso de registro burocrático ou decorativo.

Reforça-se, por fim, a importância vital do uso crítico e responsável das mídias como estratégia de resistência e defesa da diversidade. Em um cenário marcado por processos de invisibilização, a escola assume o papel de guardiã da dignidade humana. A fotografia, neste contexto, deixou de ser um arquivo digital volátil para se tornar, por meio da assinatura manual das crianças, uma marca política e poética de sua existência no mundo. Como desdobramento desta investigação, vislumbra-se a necessidade de expandir esse diálogo para as famílias, buscando construir uma rede de proteção que assegure o protagonismo infantil também nos espaços digitais domésticos. Este relato reafirma que o compromisso com uma sociedade justa e respeitosa às diferenças começa no exato momento em que a escola silencia para ouvir e validar a escolha de uma criança.

Referências

BELLONI, M. L. **O que é mídia-educação**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2009.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília, DF: Presidência da República, 1990.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.** Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em: 28 fev. 2026.

BUCKINGHAM, D. **Manifesto pela educação midiática**. São Paulo: Edições SESC, 2022.

CANDAU, V. M. Escola, didática e interculturalidade: desafios atuais. *In*: CANDAU, V. M. (org.). **Didática crítica intercultural**: aproximações. Petrópolis: Vozes, 2018. p. 107-138.

CARNEIRO, S. **Dispositivo de racialidade**: a construção do outro como não ser como fundamento do ser. Rio de Janeiro: Zahar, 2023.

CHAUÍ, M. **O que é ideologia**. São Paulo: Brasiliense, 1980.

CORSARO, W. A. **Sociologia da infância**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.

CORTINA, A. **Aporofobia, a aversão ao pobre:** um desafio para a democracia. São Paulo: Contracorrente, 2020.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

KELLNER, D. **A cultura da mídia**: estudos culturais, identidade e política entre o moderno e o pós-moderno. Bauru: EDUSC, 2001.

MUNANGA, K. **Negritude**: usos e sentidos. 2. ed. São Paulo: Ática, 1988.

SANTOS, B. de S.; NUNES, J. A. Introdução: para ampliar o cânone do reconhecimento, da diferença e da igualdade. *In:* SANTOS, B. de S. (org.). **Reconhecer para libertar**: os caminhos do cosmopolitismo multicultural. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003. p. 25-70.

SOARES, I. de O. **Educomunicação**: o conceito, o profissional, a aplicação. São Paulo: Paulinas, 2011.

Mídias digitais no Ensino Fundamental I: desafios para uma educação crítica em direitos humanos

Willian Canova dos Santos[1]

Resumo

Este estudo aborda a temática da educação midiática no Ensino Fundamental I, considerando as transformações ocasionadas pela expansão das tecnologias digitais e o crescente uso das mídias na sociedade contemporânea. Diante desse cenário, a pesquisa propõe a seguinte problemática: de que forma as mídias digitais podem contribuir para a formação de estudantes aptos a interpretar criticamente os conteúdos que circulam na cultura digital, no contexto do Ensino Fundamental I? Assim, o objetivo do trabalho é refletir sobre como a educação midiática pode colaborar para o desenvolvimento de práticas pedagógicas voltadas à formação crítica de estudantes, promovendo a valorização dos direitos humanos e das diversidades no ambiente escolar. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, realizada por meio de revisão bibliográfica, fundamentada na análise de produções acadêmicas sobre a relação entre educação, infância e cultura digital, além de documentos educacionais brasileiros. Os resultados mostram que as mídias digitais ampliam as possibilidades de acesso à informação, à comunicação e à produção de conhecimento, podendo favorecer práticas pedagógicas mais participativas e contextualizadas. No entanto, destaca-se também que o ambiente digital é permeado pela circulação de desinformação, preconceitos e desigualdades sociais. Conclui-se, portanto, que a educação midiática configura-se como um campo fundamental para a formação de estudantes críticos, capazes de analisar conteúdos midiáticos, identificar desigualdades e valorizar as diferenças na sociedade digital.

Palavras-chave: Educação midiática. Ensino Fundamental I. Cultura digital. Direitos humanos. Diversidades.

[1] Mestrando em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, *campus* Francisco Beltrão, Brasil; membro do Grupo de Estudos Etno-Culturais (GEEC) e do Grupo de Pesquisa Educação Superior, Formação e Trabalho Docente (GESFORT); professor efetivo da rede municipal de ensino de Francisco Beltrão, Paraná, Brasil. E-mail: williancanova@hotmail.com.

Abstract

This study addresses the theme of media education in early elementary education, considering the transformations brought about by the expansion of digital technologies and the growing use of media in contemporary society. In this context, the research proposes the following question: how can digital media contribute to the education of students capable of critically interpreting the content circulating in digital culture within the context of early elementary education? Thus, the objective of this study is to reflect on how media education can contribute to the development of pedagogical practices aimed at fostering students' critical development while promoting human rights and diversity in the school environment. This qualitative study was conducted through a bibliographic review based on the analysis of academic works addressing the relationship between education, childhood, and digital culture, as well as Brazilian educational documents. The results show that digital media expand possibilities for access to information, communication, and knowledge production, potentially fostering more participatory and contextualized pedagogical practices. However, the study also highlights that the digital environment is permeated by misinformation, prejudice, and social inequalities. It is therefore concluded that media education constitutes a fundamental field for fostering critical students capable of analyzing media content, identifying inequalities, and valuing diversity in digital society.

Keywords: Media education. Early elementary education. Digital culture. Human rights. Diversity.

1 Introdução

Nas últimas décadas, a expansão das tecnologias digitais e a intensificação do uso das mídias no cotidiano social têm provocado alterações nas formas de comunicação, circulação de informações e produção de conhecimentos. Esse cenário tem repercutido diretamente no campo educacional, especialmente no que se refere ao trabalho docente, às práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas e à formação de sujeitos capazes de interpretar criticamente os conteúdos que circulam na cultura digital.

No Ensino Fundamental I, tais mudanças assumem particular relevância, uma vez que as crianças estão cada vez mais inseridas em ambientes digitais desde os primeiros anos de vida, estabelecendo relações com informações, imagens,

narrativas e discursos que atravessam diferentes plataformas e redes de comunicação.

Nesse sentido, as redes digitais passaram a ocupar um espaço de grande relevância na produção e disseminação de conteúdos na sociedade contemporânea. Francesco e Leone (2020, p. 1) destacam que "as redes sociais digitais tornaram-se ferramentas de informações e alta disseminação e engajamento, tanto no consumo como na produção de conteúdo".

Essa característica amplia significativamente o alcance das narrativas que circulam nesses ambientes, permitindo que diferentes discursos sejam compartilhados em larga escala. Ao mesmo tempo, tal dinâmica traz a necessidade de que os sujeitos desenvolvam competências críticas para compreender as informações que consomem e produzem, (re)conhecendo os interesses, as disputas simbólicas e as relações de poder que atravessam a comunicação digital.

No entanto, quando essa discussão é situada no âmbito da educação, torna-se necessário refletir sobre o trabalho da escola na mediação desses processos. A instituição escolar, historicamente, tem desempenhado funções no que se refere à organização da vida social e à formação cultural das novas gerações. Conforme Faria Filho *et al*. (2004, p. 152-153), "a noção de escolarização remete a dois sentidos que se relacionam: o estabelecimento de processos e políticas de 'organização' de uma rede de ensino e a paulatina produção de referências sociais em que a escola se torna eixo articulador de sentidos e significados". Nesse sentido, a escola não se limita ao compartilhamento de conteúdos formais, mas participa ativamente da construção de significados sociais que orientam a compreensão da realidade.

No caso das crianças que frequentam o Ensino Fundamental I, essa reflexão precisa considerar a infância como uma categoria histórica e socialmente construída. Heywood (2004, p. 22) observa que a infância se constitui como uma "abstração que se refere à determinada etapa da vida, diferentemente do grupo de pessoas sugerido pela palavra 'crianças'". Em diálogo com essa perspectiva, Kramer (2006, p. 13) afirma que "a infância é entendida como período da história de cada um, que se estende, na nossa sociedade, do nascimento até aproximadamente dez anos de idade". Tais interpretações indicam que a infância não pode ser compreendida apenas como uma etapa biológica do desenvolvimento humano, mas como um período marcado por processos

culturais, sociais e históricos que influenciam as formas de aprender, interpretar e significar o mundo.

As políticas educacionais brasileiras também reconhecem essa dimensão social e cultural da infância. De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), a criança é compreendida como

> Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentimentos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (Brasil, 2010, p. 14).

Tal compreensão mostra que as experiências vividas pelas crianças em diferentes contextos, incluindo aqueles mediados pelas tecnologias digitais, participam ativamente da produção de sentidos sobre a realidade social.

Nesse cenário, a presença das mídias digitais no cotidiano escolar exige que a escola desenvolva práticas pedagógicas capazes de problematizar criticamente os conteúdos que circulam no ambiente digital. Tal perspectiva aproxima-se das discussões sobre educação em direitos humanos, campo que busca promover práticas educativas comprometidas com valores como dignidade humana, igualdade, justiça social e respeito às diversidades. E a educação midiática, nesse sentido, constitui um espaço importante para discutir temas como racismo, desigualdade social, preconceitos de gênero, violência simbólica e outras formas de exclusão que frequentemente se manifestam nas narrativas midiáticas.

> A educação midiática requer questionamento ativo e pensamento crítico a respeito das mensagens que criamos e recebemos; é uma conceituação expandida de alfabetização; desenvolve competências para aprendizes de todas as idades e requer uma prática integrada, interativa e repetida; seu propósito é desenvolver participantes informados, reflexivos e engajados, essenciais para uma sociedade democrática; as mídias são vistas como parte da cultura e funcionam como agentes de socialização; e as pessoas usam suas competências, crenças e experiências para produzir sentidos para as mensagens das mídias (Hobbs; Jensen, 2009, p. 7).

Diante dessas considerações, este estudo tem como objetivo refletir criticamente sobre o uso das mídias digitais no Ensino Fundamental I, analisando de que maneira essas tecnologias podem contribuir para a formação de estudantes

capazes de interpretar criticamente os conteúdos midiáticos e participar de forma consciente da cultura digital. Ao situar essa discussão no campo da educação em direitos humanos e das diversidades, busca-se compreender como as práticas pedagógicas mediadas pelas mídias podem fortalecer processos educativos orientados pela justiça social, pela inclusão[2] e pelo respeito às diferenças.

2 Fundamentação teórica

2.1 Reflexões sobre a educação midiática no ambiente escolar

O debate sobre educação midiática tem se consolidado, nas últimas décadas, como um campo que auxilia na compreensão das transformações provocadas pela cultura digital na sociedade contemporânea. O crescimento das tecnologias da informação e comunicação (TIC) ampliou significativamente as possibilidades de acesso à informação, mas também produziu novos desafios relacionados à interpretação crítica dos conteúdos que circulam nos meios digitais.

Diante disso, a educação midiática passa a ser compreendida não apenas como o uso pedagógico de tecnologias, mas como um processo formativo voltado ao desenvolvimento de competências críticas para a leitura, a análise e a produção de conteúdos midiáticos. Nesse sentido, essa perspectiva formativa contribui para que os sujeitos desenvolvam uma postura reflexiva diante das informações que consomem, uma vez que, conforme acrescenta Abu-Fadil (2018, p. 79), a educação midiática "ajuda as pessoas a encontrar o equilíbrio entre a confiança nas fontes de notícias e a desconfiança necessária para questioná-las".

A ampliação do uso das mídias digitais na sociedade tem modificado as formas de interação social e produção de conhecimento. Conforme Francesco e Leone (2020), as redes sociais digitais tornaram-se espaços privilegiados de circulação de informações e produção de conteúdos, configurando-se como ambientes de intensa participação social. No entanto, essa ampliação da circulação de

[2] Entende-se por educação inclusiva uma política educacional concebida como um "guarda-chuva", isto é, uma diretriz ampla que orienta a organização dos sistemas de ensino de modo a contemplar as especificidades dos diferentes sujeitos que compõem a comunidade escolar. Em outras palavras, trata-se de uma política destinada a assegurar o acesso, a permanência e a participação de todos aqueles que dela necessitam. Cabe ressaltar que a política de educação inclusiva não se restringe à garantia de direitos das pessoas com deficiência, abrangendo também a promoção dos direitos de grupos historicamente marginalizados, como pessoas negras (pretas, pardas e quilombolas), povos indígenas e a comunidade LGBTQIAPN+.

informações não garante, por si só, processos democráticos de comunicação. Ao contrário, os ambientes digitais também podem (re)produzir desigualdades sociais, preconceitos e disputas ideológicas que atravessam a sociedade.

Dessa forma, a escola assume contribuições relevantes na formação de sujeitos capazes de interpretar criticamente essas dinâmicas. Como corroboram Faria Filho *et al*. (2004), a escolarização envolve não apenas a organização institucional da educação, mas também a produção de referências culturais e sociais que orientam a compreensão da realidade. Assim, ao incorporar o debate sobre as mídias digitais ao fazer pedagógico, a escola contribui para que os/as estudantes desenvolvam capacidades cognitivas e sociais que lhes permitam analisar criticamente as informações que circulam na sociedade.

Essa discussão torna-se ainda mais relevante quando se considera que a infância contemporânea está profundamente marcada pela presença das tecnologias digitais. Heywood (2004) destaca que a infância constitui uma construção histórica e cultural, sendo influenciada pelas transformações sociais de cada época. Nessa perspectiva, as experiências digitais vividas pelas crianças fazem parte do conjunto de práticas culturais que contribuem para a formação de suas identidades e modos de compreender o mundo.

Kramer (2006), ao discutir as especificidades da infância na sociedade contemporânea, acrescenta que essa etapa da vida é marcada por intensos processos de aprendizagem e socialização. Nesse sentido, as interações estabelecidas pelas crianças com diferentes linguagens e tecnologias influenciam diretamente a construção de suas referências culturais e sociais. Assim, compreender a presença das mídias digitais na infância implica reconhecer que tais experiências participam da formação de valores, percepções e interpretações sobre a realidade.

As políticas educacionais brasileiras também reforçam a necessidade de que a escola desenvolva práticas educativas voltadas à formação crítica dos/as estudantes no contexto da cultura digital. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) destaca esse trabalho. Ao afirmar que "é importante que a instituição escolar preserve seu compromisso de estimular a reflexão e a análise aprofundada e contribua para o desenvolvimento, no estudante, de uma atitude crítica em relação ao conteúdo e à multiplicidade de ofertas midiáticas e digitais" (Brasil, 2018, p. 16).

Essa orientação indica que o trabalho pedagógico com mídias digitais deve ultrapassar a dimensão instrumental, incorporando processos de análise crítica e reflexão ética sobre os conteúdos midiáticos. De forma complementar, o documento também ressalta que a escola precisa compreender as dinâmicas de funcionamento das mídias digitais, reconhecendo tanto suas possibilidades de comunicação quanto seus mecanismos de manipulação. Nesse sentido, a BNCC (2018) afirma que

> [...] também é imprescindível que a escola compreenda e incorpore mais as novas linguagens e seus modos de funcionamento, desvendando possibilidades de comunicação (e também de manipulação), e que eduque para usos mais democráticos das tecnologias [...] para uma participação mais consciente na cultura digital. Ao aproveitar o potencial de comunicação do universo digital, a escola pode instituir novos modos de promover a aprendizagem, a interação e o compartilhamento de significados entre professores e estudantes (Brasil, 2018, p. 16).

Nessa perspectiva, o trabalho pedagógico com mídias digitais exige uma atuação ativa dos/as professores na mediação dos processos de aprendizagem. Segundo Soares (2014, p. 17), esse trabalho reúne um "um conjunto de conceitos e normas que garantem a identidade das ações, sua coerência e aceitação pública: o moral, o cultural e o mediático (ou educomunicativo)".

Nesse mesmo horizonte conceitual, Roznieski (2022, p. 36) dialoga com Soares (2014) ao afirmar que: "quem pode [...] construir esse ambiente é o(a) docente, responsável por incentivar o protagonismo discente que tanto se espera neste novo e desafiador cenário do mundo digital, em constante movimento e transformação". Tal compreensão mostra que a educação midiática não se limita ao acesso às tecnologias, mas envolve a construção de práticas pedagógicas capazes de promover a participação crítica, a reflexão ética e a responsabilidade social no uso das mídias.

3 Metodologia

A presente investigação caracteriza-se como um estudo de natureza qualitativa, desenvolvido por meio de pesquisa bibliográfica. Esse tipo de abordagem permite compreender fenômenos educacionais a partir da análise crítica de produções acadêmicas e documentos que discutem o tema investigado. Nesse sentido, a pesquisa bibliográfica constitui um procedimento metodológico importante para a sistematização de conhecimentos já produzidos no campo científico,

possibilitando a construção de interpretações fundamentadas acerca das relações entre educação, cultura digital e formação cidadã.

De acordo com Gil (2002, p. 44), a pesquisa bibliográfica pode ser definida como aquela "desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos". Essa abordagem possibilita a análise crítica de diferentes perspectivas teóricas, contribuindo para a construção de reflexões fundamentadas sobre determinado objeto de estudo. Nessa direção, a pesquisa qualitativa permite aprofundar a compreensão dos fenômenos educacionais ao considerar seus contextos sociais, históricos e culturais, aproximando a análise teórica das práticas concretas vivenciadas no cotidiano escolar.

Tal perspectiva dialoga com a compreensão de que a investigação qualitativa busca articular diferentes dimensões do processo educativo, relacionando teoria, contexto e ação pedagógica. Conforme Teixeira (2013, p. 137), esse tipo de abordagem "procura reduzir a distância entre a teoria e os dados, entre o contexto e a ação". Assim, a análise realizada neste estudo procura estabelecer conexões entre as discussões teóricas sobre educação midiática e as experiências observadas no cotidiano das práticas educativas.

O desenvolvimento do estudo ocorreu a partir da leitura e da análise de obras e documentos que discutem a relação entre educação midiática, infância, cultura digital e educação em direitos humanos. Foram considerados textos acadêmicos, produções científicas e documentos educacionais que abordam o trabalho da escola na formação crítica dos/as estudantes no âmbito da sociedade digital. A seleção desses materiais buscou contemplar autores/as e produções que discutem as transformações provocadas pelas mídias digitais na educação e suas implicações para a formação cidadã. Nesse sentido, as reflexões empreendidas neste estudo tomaram como base as discussões teóricas desenvolvidas por Francesco e Leone (2020), Faria Filho *et al.* (2004), Heywood (2004), Kramer (2006), Calixto, Luz-Carvalho e Citelli (2020), Roznieski (2022), Soares (2002; 2014), Hobbs e Jensen (2009), Abu-Fadil (2018) e pelos documentos educacionais brasileiros, como as DCNEI (2010) e a BNCC (2018).

Além da análise bibliográfica, a reflexão também dialoga com observações provenientes do cotidiano escolar no Ensino Fundamental I, especialmente no que se refere ao uso de recursos digitais nas práticas pedagógicas. Essas observações

permitiram identificar desafios e possibilidades relacionadas à integração das mídias digitais ao ambiente educacional, contribuindo para a problematização das questões discutidas ao longo do estudo. Ao considerar essas experiências, buscou-se aproximar o debate teórico das práticas educativas concretas, mostrando como a presença das mídias digitais interpela o trabalho pedagógico e exige novas formas de mediação no processo de ensino e aprendizagem desenvolvido em sala de aula.

4 Resultados e Discussão

A análise realizada demonstra que a presença das mídias digitais no cotidiano das crianças constitui um fenômeno que atravessa diferentes dimensões da vida social contemporânea. No ambiente escolar, essa realidade apresenta tanto possibilidades pedagógicas quanto desafios importantes para a formação de sujeitos críticos e socialmente comprometidos.

Segundo Soares (2002, p. 20),

> A aprendizagem se dá na medida em que o indivíduo se sente tocado, envolvido, conectado. Desta maneira, o ambiente mediado por tecnologias pode ajudar a produzir sentidos, convertendo-se em mediação. É o sentido que provoca a aprendizagem, não a tecnologia, e é por isso que o campo compete à comunicação ou à educomunicação.

Neste movimento de sentido, a escola é convocada a refletir sobre as formas pelas quais as tecnologias e as linguagens digitais atravessam as experiências educativas, exigindo práticas pedagógicas que não se limitem ao uso instrumental dos recursos tecnológicos, mas que incorporem processos de análise, interpretação e problematização das informações que circulam nesses ambientes.

Por um lado, as tecnologias digitais ampliam o acesso a diferentes linguagens, formas de expressão e fontes de informação, permitindo que os/as estudantes explorem novas maneiras de produzir e compartilhar conhecimentos. Quando utilizados de forma crítica e reflexiva, esses instrumentos podem contribuir para a construção de práticas pedagógicas que valorizem a diversidade cultural, o diálogo e a participação dos/as estudantes no processo educativo. Nesse sentido, o trabalho pedagógico mediado pelas mídias pode favorecer a discussão de temas relevantes para a formação cidadã, como o respeito às diferenças, a valorização das identidades culturais, o combate ao racismo e a defesa da igualdade de oportunidades.

Por outro lado, o ambiente digital também se (re)configura como espaço de disputas simbólicas e de reprodução de desigualdades sociais. Discursos discriminatórios, preconceitos e desinformação circulam com frequência nas redes digitais, mostrando que as mídias não são neutras, mas atravessadas por interesses políticos, econômicos e culturais. Tal realidade exige que a escola desenvolva estratégias educativas voltadas à análise crítica dessas narrativas, possibilitando que os/as estudantes compreendam as implicações sociais da comunicação digital e (re)conheçam as diferentes formas de manipulação, exclusão e invisibilização presentes nos conteúdos midiáticos.

Nesse movimento reflexivo, a educação midiática assume uma centralidade relevante na formação cidadã das crianças. Ao promover a análise crítica dos conteúdos que circulam nas mídias, a escola contribui para que os/as estudantes desenvolvam habilidades de interpretação, reflexão e posicionamento diante das informações que consomem. Esse processo é necessário para o fortalecimento de uma cultura educativa comprometida com os direitos humanos, a justiça social e o respeito às diferenças. Nessa perspectiva, a educação midiática não se limita ao aprendizado dos instrumentos tecnológicos, mas envolve a formação de sujeitos capazes de compreender e intervir criticamente na realidade social.

Como ressaltam Calixto, Luz-Carvalho e Citelli (2020, p. 137), "não basta interpretar o mundo: também temos que mudá-lo. A educação midiática não deve apenas nos permitir lidar com esse novo mundo digital: cabe a ela nos encorajar a imaginar e exigir algo diferente!". Essa visão amplia o sentido formativo da educação midiática ao apontar que o trabalho pedagógico com as mídias deve contribuir para o desenvolvimento de sujeitos capazes de questionar as estruturas sociais e participar da construção de práticas mais democráticas no espaço público.

Nessa mesma direção, Roznieski (2022, p. 38) aponta que a educação midiática precisa ser compreendida como um processo formativo que possibilite a construção de novas formas de relação com a informação, "de forma que o escopo de reflexão formativa necessária seja garantido na formação de novos cidadãos, possibilitando a aquisição de hábitos de consumo de informação qualificada". Tal entendimento reforça a importância de que a escola desenvolva práticas que orientem os/as estudantes a avaliar criticamente as fontes de informação, reconhecendo a necessidade de distinguir conteúdos confiáveis de informações distorcidas ou manipuladas que frequentemente circulam nesses ambientes.

5 Considerações finais

As reflexões apresentadas ao longo deste texto indicam que a presença das mídias digitais no cotidiano escolar constitui um fenômeno que desafia as práticas pedagógicas tradicionais, ao mesmo tempo em que amplia as possibilidades de construção de experiências educativas. Ao reconhecer que as tecnologias digitais fazem parte da cultura contemporânea, a escola é chamada a desenvolver práticas pedagógicas que integrem essas linguagens ao processo educativo de maneira crítica e reflexiva.

Nesse sentido, a educação midiática apresenta-se como um campo estratégico para o fortalecimento de práticas pedagógicas comprometidas com a promoção dos direitos humanos e com a valorização das diversidades. Ao incentivar a análise crítica das informações, o respeito às diferenças e a participação consciente na cultura digital, a escola contribui para a formação de sujeitos capazes de atuar de maneira ética, responsável e socialmente comprometida na sociedade contemporânea.

Referências

ABU-FADIL, M. Combatting disinformation and misinformation through Media and Information Literacy (MIL). *In*: IRETON, C.; POSETTI, J. **Journalism, "fake news" & disinformation**: handbook for journalism education and training. Paris: Unesco, 2018. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000265552.locale=en. Acesso em 15 mar. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 15 mar. 2026.

CALIXTO, D; LUZ-CARVALHO, T. G.; CITELLI, A. David Buckingham: a educação midiática não deve apenas lidar com o mundo digital, mas sim exigir algo diferente. **Comunicação & Educação**, São Paulo, Brasil, v. 25, n. 2, p. 127-137, 2020. DOI: 10.11606/issn.2316-9125.v25i2p127-137. Disponível em: https://revistas.usp.br/comueduc/article/view/182270. Acesso em: 15 mar. 2026.

FRANCESCO, N. N.; LEONE, S. D. Educação midiática contra "fake news". **Revista Científica UMC**, Mogi das Cruzes, v. 5, n. 1, p. 1-15, fev. 2020. Disponível em: file:///C:/Users/kmile/Downloads/claudiooliveira,+955-3593-1-CE-Nayara%20(2).pdf. Acesso em: 15 mar. 2026.

FARIA FILHO, L. M. et al. A cultura escolar como categoria de análise e campo de investigação na história da educação brasileira. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 139-159, 2004. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ep/a/gWnWZd8C5TsxsYC7d6KzbTS/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 15 mar. 2026.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo, SP: Atlas, 2002.

HEYWOOD, C. **Uma história da infância**. Tradução de Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2004

HOBBS, R; JENSEN, A. The past, present, and future of media literacy education. **Journal of Media Literacy Education**, Rhode Island, v. 1. n. 1, p. 1-11, 2009. Disponível em: https://digitalcommons.uri.edu/jmle/vol1/iss1/1/. Acesso em: 15 mar. 2026.

KRAMER. S. A infância e sua singularidade. *In*: BRASIL. Ministério da Educação. **Ensino Fundamental de nove anos**: orientações para a inclusão da criança de seis de anos de idade. Brasília, DF: FNDE, 2006. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/ensifund9anobasefinal.pdf. Acesso em: 15 mar. 2026.

ROZNIESKI, R. **Educação midiática**: uma proposta para a escola. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica, Porto Alegre, 2022. Disponível em: https://tede2.pucrs.br/tede2/bitstream/tede/10334/2/Raiza%20Roznieski%20-%20Disserta%C3%A7%C3%A3o%20de%20Mestrado%20-%2002.05.2022.pdf. Acesso em: 15 mar. 2026.

SOARES, I. O. Gestão comunicativa e educação: caminhos da educomunicação. **Comunicação & Educação**, São Paulo, Brasil, n. 23, p. 16-25, 2002. DOI: 10.11606/issn.2316-9125.v0i23p16-25. Disponível

em: https://revistas.usp.br/comueduc/article/view/37012. Acesso em: 15 mar. 2026.

SOARES, I. O. Educomunicação e Educação Midiática: vertentes históricas de aproximação entre comunicação e educação. **Comunicação & Educação**, São Paulo, Brasil, v. 19, n. 2, p. 15–26, 2014. DOI: 10.11606/issn.2316-9125.v19i2p15-26. Disponível em: https://revistas.usp.br/comueduc/article/view/72037. Acesso em: 15 mar. 2026.

TEIXEIRA, E. **As três metodologias**. 5. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2013.