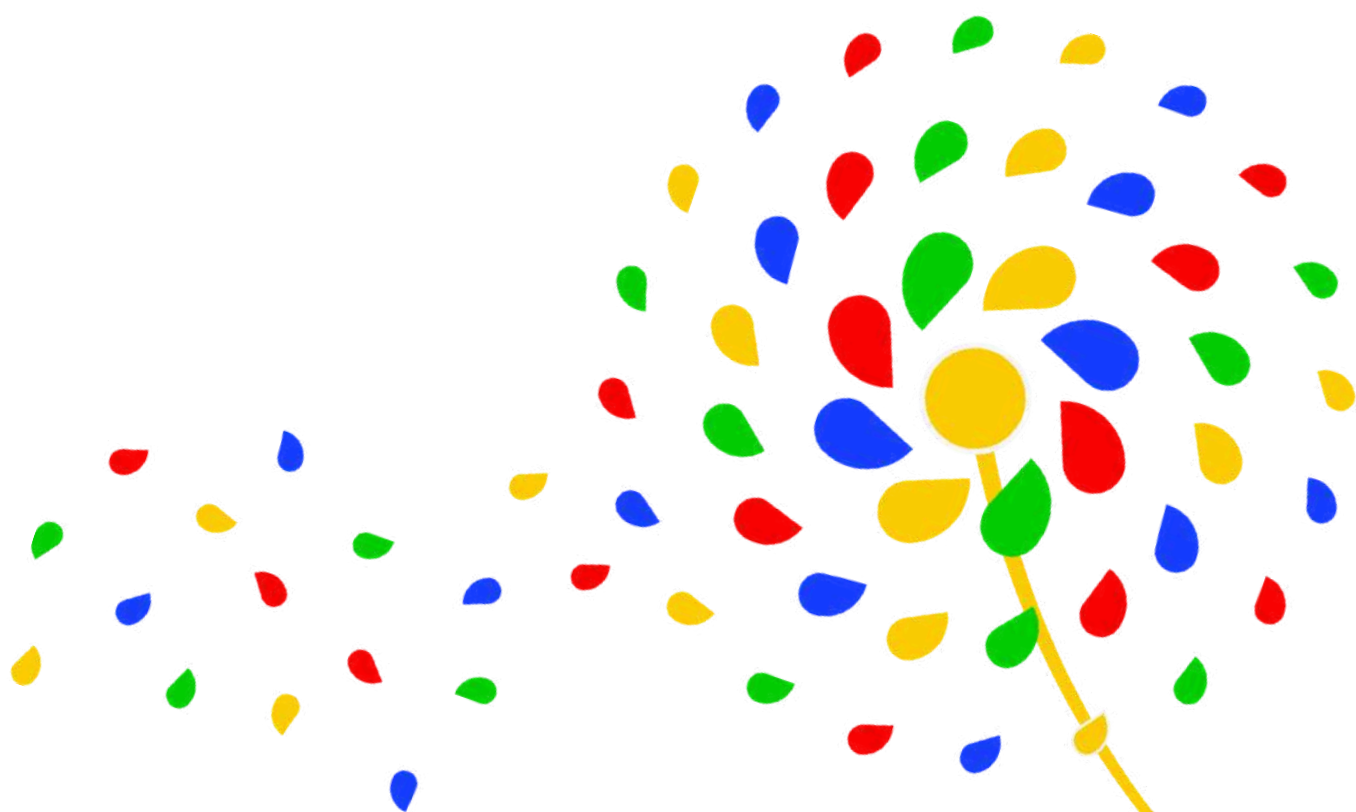


ANAIIS

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

RELATOS DE EXPERIÊNCIA



06^a11

de Abril de **2026**
Uberlândia - MG

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

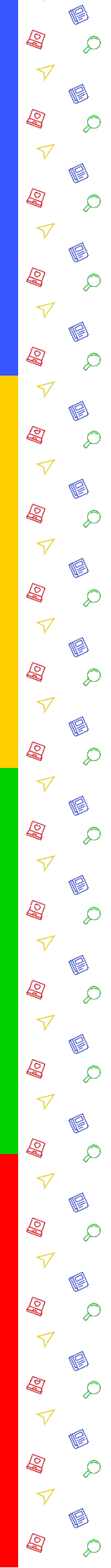
Comissão Organizadora:

Alison Nascimento Teixeira
Ana Angélica Belório
Darcus 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
Tamiris 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] : relatos de experiência / organização de Gláucia Carvalho Gomes, Marlei José de Souza Dias, Regina Nascimento Silva, Valéria Maria Rodrigues. -- Uberlândia : PROEXC/UFU, 2026. 242 p. : il. color. ISBN: 978-65-6172-020-5 Inclui bibliografia. 1. Educação em Direitos Humanos. 2. Educação Midiática. 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

Cultura digital e cidadania crítica: capacitação de educadores para o uso ético das mídias digitais no ensino 8

Ana Paula Silva de Araújo

Educação midiática e identidade quilombola na educação infantil: experiência antirracista em Moju-PA.....16

Antônia Correa Novaes

Investigando alagamentos como questões sociocientíficas: uso de tecnologias digitais em uma sequência de ensino investigativa.....23

Carla Rodrigues Souza

Dados que mentem: gráficos com eixo truncado, estatística crítica e direitos humanos no Ensino Médio34

Carlos Eduardo Petronilho Boiago

Educação em direitos humanos, relações étnico-raciais e formação docente: relato de experiência em projeto extensionista.....52

Cíntia Micaela Amorim Firmino

Educação midiática no contexto de ensino da língua portuguesa: o futebol e o uso de ferramentas digitais para a formação humana, diversa e plural61

Danilo José Claudino

Memória social e direitos sociais no ensino de Sociologia: relato de experiência em escolas públicas 70

Denis Renan Fonseca

Ações do Napne Ifal: a inclusão como princípio de práticas pedagógicas.....76

Diogo dos Santos Souza

Educação midiática na infância: diversidades e formação crítica a partir de Malala Yousafzai 86

Elaine Silva de Oliveira

Educação midiática e direitos humanos: participação e resultados de uma turma em curso de aperfeiçoamento93

Erivaneide dos Santos Lima

Rumo à identidade e construção do regionalismo: o cordel como ferramenta transformadora: um relato de caso102

Gabriel Rodrigues de Sá

O exemplo educa: a escrita como ferramenta de inclusão e protagonismo de uma aluna autista.....109

Greici Mendonça dos Santos

Ciência, saúde e relações étnico-raciais: o legado de William Augustus Hinton no ensino sobre sífilis na EJA prisional114

Helena Cristina Aragão de Sá Martins

Wagdo da Silva Martins

Inclusão e acessibilidade na produção midiática estudantil em gincana matemática colaborativa no Ensino Médio..... 125

Herbert Rezende Siqueira

Carulina Abadia Pimentel Moraes

Rodrigo Amaury Mourão Pereira Araújo

Jogo da diversidade: educação midiática e inclusão na perspectiva dos direitos humanos.....131

Jordânia Mota de Arraes

Educação midiática e gamificação no ensino fundamental: um relato de experiência sobre o enfrentamento ao *cyberbullying*.....141

Karina de Paula Vezzaro

A experiência do filosofar por meio das TDIC: produção filosófica de *podcasts* 148

Lívia Fernanda Santos de Lima

Cidadania digital: do *ON* ao *OFF*155

Manoel Messias da Silva

Educação especial e ensino de química: experiência com tabela periódica inclusiva161

Marcela Karine da Silva

Entre manobras e palavras: cultura juvenil e alfabetização como prática de direitos humanos 166

Merielle Maria Ramos Freitas

Conectados com a verdade: educando para não cair em *fake news* 172

Nádia Regina Matos dos Santos

Educação midiática e inclusão: direitos humanos e diversidades na prática docente.....177

Pâmella Patrícia da Costa Cunha Maciel

Rômulo Jared Cunha Almeida

Heuller Pablo Cunha Almeida

O Direito Achado na Escola: educação, pluralismo jurídico e protagonismo de sujeitos em situação de rua 185

Paulo Henrique Alves Braga

Welder de Oliveira Araújo

Projetos culturais e educação midiática no enfrentamento do racismo religioso 194

Rachel Sanches de Barros Boia

Os memes e a educação midiática: entre expressão artística e os Direitos Humanos.....200

Rafaella Clarice Rodrigues Santos

Educação midiática e diversidade geracional: estratégias pedagógicas para promover o diálogo na escola 205

Rodnil da Silva Moreira Lisbôa

Educação midiática e mediação da ciência: experiência educomunicativa frente à desinformação ambiental..... 214

Sheneville Cunha de Araújo

Educação midiática como prática emancipatória na promoção dos direitos humanos e diversidades222

Shirley Gomes Oliveira

Helvécio D'Ávila Lima

Um diálogo necessário entre História, Sociologia e Literatura no Ensino Médio: uma atividade envolvendo o conto “Negrinha”, de Monteiro Lobato, sob a perspectiva da Educação em Direitos Humanos.....227

Victor de Francisco de Souza Barros

Educação midiática e formação de jovens comunicadores em direitos humanos: relato de experiência no #tmjUNICEF 235

Vitoria dos Santos Turquenitch

Cultura digital e cidadania crítica: capacitação de educadores para o uso ético das mídias digitais no ensino

Ana Paula Silva de Araújo¹

Resumo

A formação Cultura Digital e Cidadania Crítica, realizada com professores/as da SEFOR2, teve como objetivo capacitar educadores/as para o uso ético e crítico das mídias digitais, promovendo a cidadania digital e o letramento midiático. A formação abordou tópicos essenciais, como análise crítica das mídias, combate à desinformação e uso das mídias digitais para a promoção dos direitos humanos e das diversidades. A metodologia incluiu discussões teóricas e práticas, com atividades pedagógicas que permitiram aos/às participantes integrar os conceitos de cultura digital e educação midiática às suas práticas. O *feedback* dos/as educadores/as foi amplamente positivo, destacando a necessidade de mais formações continuadas e da disponibilização de materiais didáticos mais acessíveis. A experiência demonstrou como a educação midiática pode transformar as práticas pedagógicas, contribuindo para a formação de cidadãos/ãs críticos/as e responsáveis no ambiente digital. Além disso, a formação alinhou-se às diretrizes da BNCC e às demandas de inclusão digital, refletindo impacto significativo no desenvolvimento das competências digitais dos/as educadores/as.

1 Introdução

A crescente presença das tecnologias digitais no cotidiano escolar tem provocado transformações significativas nas práticas pedagógicas e nas formas de acesso à informação. Entretanto, esse cenário também apresenta desafios relevantes, como a circulação de desinformação, o uso acrítico das mídias digitais e a dificuldade de integrar tecnologias de forma pedagógica e ética ao processo de ensino e aprendizagem. Nesse contexto, surge a necessidade de promover processos formativos que capacitem educadores/as para atuar de maneira crítica e reflexiva diante das mídias digitais.

¹ Especialista em Inteligência Artificial e Tecnologias Educacionais pelas Faculdades Metropolitanas de São Paulo, Brasil; professora instrutora no SENAI, Departamento Regional do Ceará, Brasil; sócia-administradora da Catalise Vision Company. E-mail: ana.araujo04@aluno.ifce.edu.br.

Apesar das diretrizes estabelecidas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que destacam a importância das competências digitais e da cultura digital no currículo escolar, muitos/as professores/as ainda enfrentam dificuldades para incorporar práticas de educação midiática em suas aulas. Essa lacuna evidencia a necessidade de formações continuadas voltadas ao desenvolvimento do letramento midiático e da cidadania digital no ambiente escolar (BRASIL, 2018).

Diante desse cenário, a formação *Cultura Digital e Cidadania Crítica* foi realizada com o objetivo de capacitar educadores/as para a aplicação da educação midiática em suas práticas pedagógicas, promovendo a análise crítica das mídias, o combate à desinformação e o uso ético das tecnologias digitais no ensino. A proposta buscou integrar práticas pedagógicas voltadas ao letramento midiático, à cidadania digital e à reflexão crítica sobre o papel das mídias na sociedade contemporânea, contribuindo para a formação de estudantes mais conscientes, críticos/as e responsáveis no ambiente digital.

2 Metodologia

A formação Cultura Digital e Cidadania Crítica foi realizada com educadores/as vinculados/as à rede pública de ensino da Secretaria da Educação do Estado do Ceará (SEDUC-CE), pertencentes à Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação – SEFOR 2, localizada no município de Fortaleza. Participaram da formação professores/as da educação básica que atuam principalmente no Ensino Fundamental e Médio, envolvidos/as diretamente com práticas pedagógicas que utilizam recursos digitais em sala de aula. O grupo foi composto por educadores/as com diferentes níveis de familiaridade com tecnologias educacionais, o que contribuiu para a diversidade de experiências compartilhadas durante a atividade formativa.

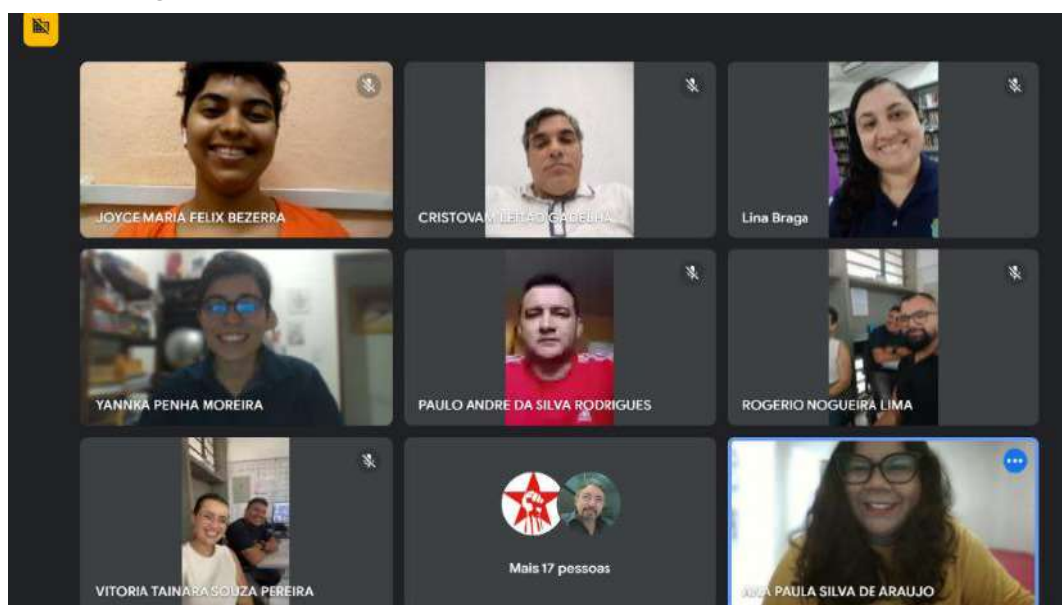
A metodologia adotada foi interativa e prática, com carga horária de quatro horas, dividida entre exposição teórica e atividades práticas. Durante a formação, foram apresentados conceitos de educação midiática, destacando os desafios da desinformação, os impactos das mídias sociais e a importância da cidadania digital. A formação também abordou temas como cidadania digital e formação ética dos/as estudantes, com o intuito de garantir uso responsável e reflexivo das mídias digitais no contexto escolar.

Além disso, houve momentos de discussão em grupo, nos quais os/as educadores/as compartilharam experiências e desafios relacionados ao uso das mídias digitais, refletindo sobre como ensinar os/as estudantes a utilizá-las de

maneira crítica e responsável. Essa abordagem alinha-se aos princípios da BNCC, que enfatizam a importância das competências digitais no desenvolvimento de uma cidadania ativa (BRASIL, 2018).

A formação foi conduzida de maneira síncrona, com interações em tempo real entre formadores/as e participantes. A Imagem 1 apresenta um momento da formação em que os/as educadores/as participaram de discussões em tempo real sobre o uso das mídias digitais e sua responsabilidade no ensino da cidadania digital.

Figura 1 – Interações em tempo real durante a formação



Fonte: Arquivo pessoal.

Na sequência, foram realizadas atividades práticas nas quais os/as participantes criaram miniplanos de aula utilizando as estratégias discutidas durante a formação. Essas atividades integraram os conceitos de letramento midiático, cidadania digital e educação crítica das mídias, com foco especial na aplicação prática dos conteúdos abordados.

Além disso, foram compartilhados materiais didáticos, como a *Mandala das habilidades da educação midiática*, e links para a plataforma Educamidia, que oferece recursos contínuos para educadores/as aplicarem a educação midiática em sala de aula. A Imagem 2 ilustra um momento de reflexão em tempo real sobre as habilidades necessárias para garantir uma educação midiática eficaz.

Figura 2 – Reflexão sobre habilidades de educação midiática



Fonte: Arquivo pessoal.

Essa metodologia alinhou-se aos fundamentos do Curso de Aperfeiçoamento em Educação Midiática, promovendo abordagem prática e aplicada aos/às educadores/as no que se refere ao uso de mídias digitais no ensino de direitos humanos e diversidades. A interação síncrona foi realizada em parceria com Yannka Moreira, que colaborou ativamente na dinâmica da formação, proporcionando experiência colaborativa durante o evento.

As atividades colaborativas mostraram-se essenciais para o desenvolvimento das competências digitais dos/as educadores/as e para o fortalecimento de uma educação crítica e ética no uso das mídias digitais. A Imagem 3 apresenta o início da 1ª Formação de Cultura Digital, com os/as educadores/as participando ativamente da dinâmica do evento.

Figura 3 – Início da 1ª Formação de Cultura Digital



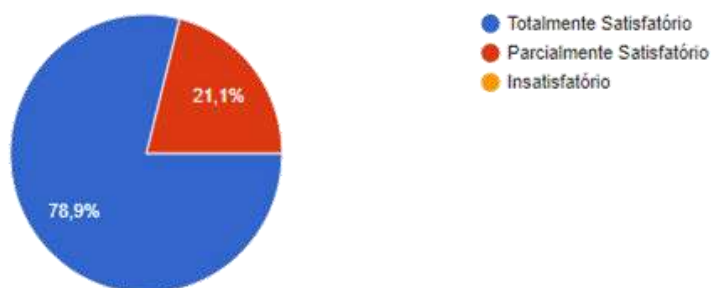
Fonte: Arquivo pessoal.

3 Resultados

Os resultados da formação foram avaliados por meio dos *feedbacks* fornecidos pelos/as participantes, os quais evidenciam a importância da educação midiática e seus impactos na formação pedagógica dos/as educadores/as. A maioria dos/as participantes classificou o conteúdo abordado no encontro como totalmente satisfatório, com 78,9% atribuindo essa avaliação aos temas discutidos, conforme Figura 4.

Figura 4 – Avaliação do conteúdo abordado

19 respostas

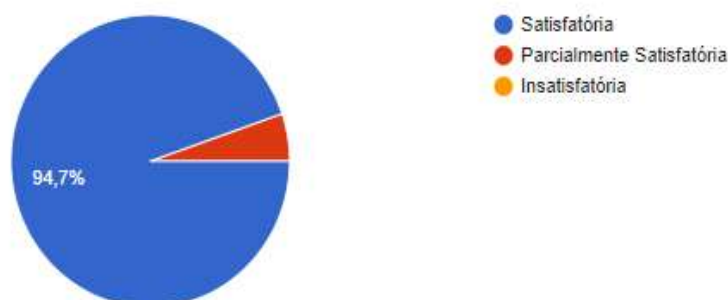


Fonte: Arquivo pessoal.

Além disso, a metodologia da formação também foi amplamente apreciada, com 94,7% dos/as participantes indicando satisfação com a condução das atividades, o que demonstra a eficácia da abordagem pedagógica utilizada (Figura 5).

Figura 5 – Avaliação da metodologia do formador

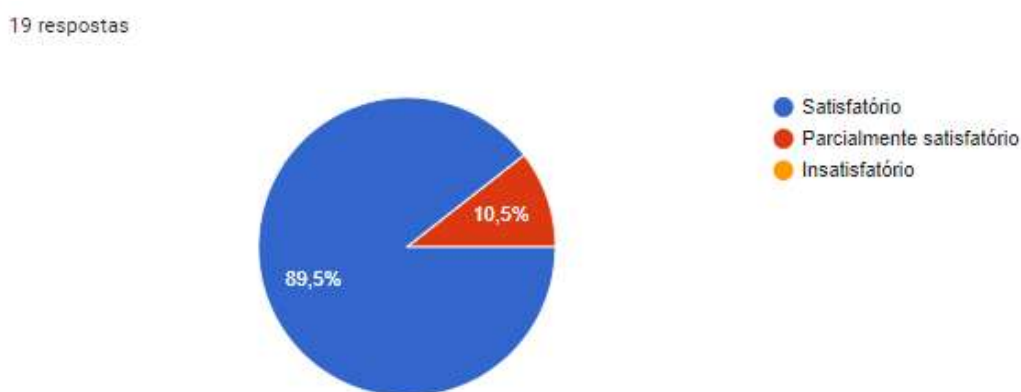
19 respostas



Fonte: Arquivo pessoal.

O material utilizado também recebeu avaliação positiva. Cerca de 89,5% dos/as educadores/as consideraram os materiais satisfatórios, destacando a utilidade dos recursos compartilhados, como a *Mandala das Habilidades da Educação Midiática*, e sugerindo apenas pequenas melhorias relacionadas à disponibilidade dos materiais (Figura 6).

Figura 6 – Avaliação do material utilizado



Fonte: Arquivo pessoal.

Esses resultados indicam que, embora a formação tenha sido amplamente bem recebida, existem aspectos que podem ser aprimorados, como a disponibilização de materiais físicos e a ampliação da frequência das formações, visto que os/as educadores/as manifestaram interesse em mais momentos de capacitação continuada. Os dados demonstram, portanto, a relevância e a necessidade de novos encontros formativos que proporcionem aprofundamento contínuo sobre cidadania digital e educação midiática.

4 Considerações finais

A formação *Cultura Digital e Cidadania Crítica* demonstrou o potencial da educação midiática como estratégia pedagógica relevante para fortalecer o pensamento crítico e a cidadania digital no contexto escolar contemporâneo. Em um cenário marcado pela ampla circulação de informações nas plataformas digitais, torna-se fundamental que educadores/as estejam preparados/as para orientar estudantes no desenvolvimento de competências relacionadas à análise crítica das mídias, ao combate à desinformação e ao uso ético das tecnologias digitais. Nesse sentido, a educação midiática assume papel central na formação de cidadãos/ãs capazes de interpretar, questionar e produzir informações de maneira responsável no ambiente

digital, promovendo competências críticas diante da circulação de informações nas redes digitais (Brasil, 2018; Buckingham, 2003).

Os resultados da formação evidenciam que os/as educadores/as reconhecem a importância de discutir temas como desinformação, ética digital e análise crítica das mídias no processo educativo. A avaliação positiva da experiência formativa indica demanda crescente por iniciativas que integrem cultura digital e práticas pedagógicas, especialmente diante das transformações provocadas pelas tecnologias na sociedade e na escola. De acordo com Buckingham (2003), o fortalecimento do letramento midiático no ambiente educacional contribui para o desenvolvimento de competências essenciais à participação crítica e consciente dos sujeitos na cultura digital.

Ao mesmo tempo, a experiência revelou a necessidade de ampliar iniciativas formativas que apoiem professores/as na implementação dessas práticas em suas realidades escolares. A formação evidenciou que muitos/as educadores/as ainda enfrentam desafios relacionados à disponibilidade de materiais didáticos adequados, ao tempo destinado à formação continuada e à integração efetiva das competências digitais ao currículo escolar. Esses aspectos reforçam a importância de políticas e programas de formação docente que promovam o desenvolvimento contínuo das competências digitais e midiáticas dos/as professores/as, conforme previsto nas diretrizes educacionais nacionais (Brasil, 2018).

Como desdobramento futuro, destaca-se a importância de ampliar programas de formação continuada em educação midiática, bem como incentivar a produção de materiais pedagógicos que apoiem professores/as na aplicação desses conceitos em sala de aula. Além disso, torna-se relevante promover espaços colaborativos de troca de experiências entre educadores/as, possibilitando o compartilhamento de práticas pedagógicas voltadas à cidadania digital e ao letramento midiático. Também se evidencia a necessidade de novas pesquisas que investiguem os impactos dessas práticas no processo de ensino e aprendizagem, analisando de que forma a educação midiática pode contribuir para o desenvolvimento do pensamento crítico, da autonomia intelectual e da participação cidadã dos/as estudantes no ambiente digital.

Dessa forma, iniciativas de formação como a apresentada neste trabalho representam um passo importante para consolidar a educação midiática como componente fundamental da formação docente e para fortalecer a construção de uma cultura digital crítica no contexto escolar. Ao promover a reflexão sobre o uso ético e responsável das mídias digitais, tais experiências contribuem para ampliar

o papel da escola na formação de sujeitos críticos/as, capazes de compreender e atuar de maneira consciente nas dinâmicas informacionais da sociedade contemporânea.

Referências

ALMEIDA, L. S. *et al.* Educação midiática e formação crítica na cultura digital. A educação midiática e o combate às fake news. **REASE**, São Paulo, v. 8, n. 5, p. 1470-1480, maio 2022. DOI: 10.51891/rease.v8i5.5564. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/5564>. Acesso em: 1º jun. 2026

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 10 mar. 2026.

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

CARVALHO, S. R.; SCHUCK, R. J. Cidadania digital na formação inicial docente: percepções de estudantes de pedagogia acerca de uma proposta pedagógica. SciELO Preprints, 2025. DOI: <https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.13728>. Disponível em: <https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/13728>. Acesso em: 1º jun. 2026.

FANTIN, M. Mídia-educação: aspectos históricos e teórico-metodológicos. **Olhar de Professor**, Ponta Grossa, v. 14, n. 1, p. 27-40, 2011. DOI: 10.5212/OlharProfr.v.14i1.0002. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/3483>. Acesso em: 1º jun. 2026.

MORAN, J. M. **A educação que desejamos**: novos desafios e como chegar lá. Campinas: Papirus, 2013.

Educação midiática e identidade quilombola na educação infantil: experiência antirracista em Moju-PA

Antônia Correa Novaes¹

Resumo

Este relato de experiência apresenta a implementação do Projeto "Raízes que educam", desenvolvido na Educação Infantil de uma Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental (EMEIF), com turma multietapa composta por crianças de 3, 4 e 5 anos, situada no território quilombola Jambuaçu, no município de Moju-PA. A experiência foi motivada pela necessidade de enfrentar práticas e representações racistas presentes no cotidiano escolar e nas mídias, em consonância com o Protocolo de Orientações em Casos de Racismo da Secretaria Municipal de Educação de Moju. O objetivo consistiu em integrar educação midiática e prática antirracista ao currículo, promovendo reconhecimento identitário, pertencimento territorial e uso crítico, ético e pedagógico das mídias na primeira infância. As estratégias envolveram mediação de fotografias e vídeos curtos, leitura e dramatização do livro *Zumbi: o pequeno guerreiro*, produção de autorretratos com espelhos, exploração de tonalidades de pele por meio de misturas de tintas, registros do território e vivências relacionadas ao plantio da mandioca. Os resultados evidenciaram fortalecimento da autoestima, ampliação da consciência sobre identidade quilombola, desenvolvimento inicial de leitura crítica de imagens e maior participação das famílias. Conclui-se que a experiência contribuiu para consolidar prática pedagógica territorializada, comprometida com a educação midiática crítica e com a promoção dos direitos humanos e das diversidades desde a Educação Infantil.

1 Introdução

A presente experiência insere-se no contexto das políticas e práticas contemporâneas voltadas à promoção da educação em Direitos Humanos, especialmente no que se refere à articulação entre educação midiática e educação para as relações étnico-raciais. Desenvolvida no âmbito do Projeto Antirracista "Raízes que educam: construindo uma comunidade antirracista para além dos muros da escola", na turma de Educação Infantil de uma Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental (EMEIF), localizada no território

¹ Mestra em Cidades: Territórios e Identidades pela Universidade Federal do Pará, Brasil; professora da Educação Básica na rede municipal de educação de Moju, Pará, Brasil. E-mail: antoniacorreanovaes@gmail.com.

quilombola Jambuaçu, povos do campo e da floresta, no município de Moju-PA, a proposta reconhece a escola como espaço estratégico de formação ética, crítica e cidadã desde a primeira infância. Considera-se que, mesmo em territórios tradicionais, as crianças estão inseridas em um ecossistema midiático que influencia percepções, identidades e modos de interação social, exigindo mediação pedagógica intencional e comprometida com a equidade racial.

A ação foi motivada pela constatação de que representações raciais presentes em discursos sociais e conteúdos midiáticos influenciam a construção da autoimagem das crianças, podendo reforçar padrões estéticos excludentes e estereótipos racializados. Conforme Almeida (2019, p. 38), o racismo estrutura as relações sociais e institucionais, manifestando-se também nas práticas educativas e nas formas de representação simbólica. Do mesmo modo, Gomes (2017, p. 23) destaca que a escola possui papel central na construção de identidades positivas e no enfrentamento das desigualdades étnico-raciais desde os primeiros anos de escolarização. Mesmo inserida em território tradicional, a escola identificou a necessidade de atuar de forma intencional e preventiva, em consonância com o Protocolo de Orientações em Casos de Racismo nas Escolas da Secretaria Municipal de Educação (SEMED/Moju), a fim de consolidar práticas institucionais de enfrentamento ao racismo estrutural.

Nesse contexto, o objetivo geral da experiência consistiu em integrar educação midiática e prática antirracista ao currículo da turma multietapa (3, 4 e 5 anos), promovendo o uso crítico, ético e pedagógico das mídias. Como objetivos específicos, definiram-se: (1) desenvolver a capacidade de leitura, interpretação e problematização de imagens e narrativas midiáticas; (2) fortalecer a identidade quilombola e a autoestima das crianças por meio da valorização dos saberes do território Jambuaçu; e (3) promover a participação das famílias na consolidação de uma cultura escolar comprometida com a equidade racial.

Este relato apresenta a sistematização e análise dessa experiência, evidenciando de que maneira a articulação entre educação midiática, identidade quilombola e prática antirracista contribuiu para a formação de crianças mais críticas, conscientes de seus direitos e reconhecedoras de seu pertencimento territorial, bem como para o fortalecimento institucional de práticas comprometidas com a equidade racial.

2 Metodologia

A experiência foi conduzida ao longo do segundo semestre de 2025, com 20 crianças matriculadas em turma multietapa (3, 4 e 5 anos), na referida EMEIF. O planejamento partiu de um diagnóstico inicial realizado por meio da observação das interações cotidianas, da escuta das crianças e do diálogo com as famílias e com os/as profissionais da escola acerca de percepções sobre identidade, pertencimento e diversidade. Essa etapa fundamenta-se na concepção de avaliação diagnóstica como instrumento de compreensão da realidade educativa e de orientação da ação pedagógica (Luckesi, 2011, p. 175), bem como na perspectiva freireana da escuta sensível e do diálogo como princípios constitutivos do processo formativo (Freire, 1996, p. 23).

Com base nesse levantamento, organizaram-se intervenções estruturadas em quatro movimentos metodológicos: (1) problematização de imagens e narrativas, utilizando fotografias do território, ilustrações e vídeos curtos previamente selecionados; (2) mediação literária, com leitura e dramatização da obra *Zumbi: o pequeno guerreiro* (Kayodê), articulando representatividade e identidade; (3) produção autoral das crianças, por meio de autorretratos com espelhos, registros fotográficos, desenhos e murais coletivos; e (4) vivências territoriais relacionadas ao plantio da mandioca e aos saberes locais dos povos do campo e da floresta.

Os recursos empregados incluíram celular para registros audiovisuais, *Chromebooks* da escola, materiais impressos, livros de literatura infantil, espelhos, tintas naturais e elementos do próprio território. As atividades foram articuladas aos campos de experiência da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), garantindo integração curricular e adequação à faixa etária, conforme a concepção de desenvolvimento integral (Brasil, 2017), que orienta a organização da Educação Infantil a partir das interações, brincadeiras e experiências significativas como eixos estruturantes do processo formativo.

A avaliação ocorreu de forma contínua, processual e formativa, por meio de registros em diário pedagógico, análise das produções infantis e reuniões mensais com as famílias. Essa organização metodológica permitiu acompanhar os impactos das intervenções e assegurar coerência entre os objetivos propostos e as práticas efetivamente desenvolvidas.

3 Resultados

A análise dos resultados indica que a experiência produziu impactos formativos tanto no âmbito infantil quanto na relação escola-comunidade. No que se refere ao

desenvolvimento da leitura e da problematização de imagens, verificou-se ampliação da capacidade das crianças de observar, comparar e interpretar representações visuais. Durante a mediação do livro *Zumbi: o pequeno guerreiro*, por exemplo, elas identificaram diferenças entre personagens, questionando por que determinadas histórias não apareciam com frequência nos livros que conheciam. Em uma das rodas de conversa, ao observar as ilustrações, uma criança afirmou: “ele é como a gente”, estabelecendo vínculo entre narrativa histórica e identidade local. Esse episódio evidenciou avanço na compreensão de representatividade e no reconhecimento de referências históricas negras, aspecto fundamental para a superação do racismo no ambiente escolar (Munanga, 2005, p. 15).

Quanto ao fortalecimento da identidade quilombola e da autoestima, os impactos manifestaram-se de forma progressiva nas atividades de autorretrato, nas discussões sobre cor da pele e na mediação de vídeos curtos que abordavam diversidade e representatividade. No diagnóstico inicial, algumas crianças demonstravam dificuldade em escolher tonalidades que representassem sua própria pele, optando por cores padronizadas, indício da internalização de padrões estéticos hierarquizados socialmente, fenômeno analisado por Cavalleiro (2012) ao discutir o silêncio e a naturalização do racismo no espaço escolar.

Após a exibição de vídeos que apresentavam protagonistas negros/as, diferentes tons de pele e valorização da cultura afro-brasileira, as rodas de conversa tornaram-se mais participativas e reflexivas. As crianças passaram a relacionar as imagens audiovisuais com suas próprias experiências, comentando semelhanças entre personagens e pessoas da comunidade. Evidenciou-se, assim, a importância da educação midiática, uma vez que a mediação de imagens possibilitou deslocar leituras naturalizadas, incentivando as crianças a observar, descrever e questionar o que viam, viabilizando a leitura crítica das mídias quando conduzida de forma contextualizada e adequada à faixa etária.

Nas atividades de pintura e autorretrato com espelhos, passou-se a explorar diferentes tons e misturas de tinta, nomeando cores como “marrom”, “preto” e “cor de terra”, estabelecendo relações com o território e com os elementos da natureza local. Durante esses momentos, as crianças observaram atentamente seus traços e passaram a representá-los com maior fidelidade, evidenciando avanço na aceitação e valorização da própria imagem. Expressões como “essa é minha cor”, “parece comigo” e “sou quilombola” emergiram com maior segurança,

demonstrando que a articulação entre literatura, vídeos e produção autoral favoreceu a ressignificação da autoimagem e o fortalecimento da identidade.

As vivências territoriais, especialmente aquelas relacionadas ao plantio da mandioca e aos saberes locais, contribuíram para ampliar a compreensão sobre cultura e ancestralidade. Ao relacionarem práticas familiares às atividades escolares, as crianças passaram a reconhecer elementos do cotidiano como parte de uma história coletiva. Registros em diário pedagógico apontam que, durante as discussões, emergiram associações entre escola, família e comunidade, fortalecendo o sentido de pertencimento aos povos do campo e da floresta.

No âmbito da relação escola-comunidade, observou-se aumento da participação familiar nas reuniões e maior abertura ao diálogo sobre identidade e direitos. Entretanto, persistem desafios: algumas famílias ainda demonstram dúvidas quanto à abordagem antirracista na Educação Infantil, compreendendo o tema como sensível ou desnecessário nessa etapa. Além disso, identificou-se que parte dos adultos apresenta dificuldade de se reconhecer como sujeito de direitos, o que evidencia a necessidade de ampliar ações formativas para além do espaço escolar.

De forma articulada, os resultados indicam que a experiência contribuiu para consolidar uma prática de educação midiática crítica, territorializada e comprometida com os Direitos Humanos e as Diversidades. Ao integrar leitura de imagens, literatura infantil, autorrepresentação e valorização dos saberes do território ao currículo, a escola fortaleceu seu papel como espaço de reconhecimento cultural e formação cidadã. Ainda que o processo seja contínuo e desafiador, os avanços observados demonstram que intervenções intencionais e contextualizadas podem produzir impactos significativos na construção da identidade e na promoção da equidade racial desde a Educação Infantil.

4 Considerações finais

A experiência analisada evidencia que a integração entre educação midiática e prática antirracista constitui estratégia pedagógica potente para a promoção da educação em direitos humanos e diversidades na Educação Infantil. Ao articular leitura crítica de imagens, mediação literária, produção audiovisual e autorrepresentação com os saberes do território quilombola Jambuaçu, a escola fortaleceu processos de construção identitária, reconhecimento cultural e valorização das diferenças. As mídias, quando utilizadas de forma crítica, ética e contextualizada, deixaram de ocupar lugar meramente instrumental e passaram a

assumir função formativa, possibilitando às crianças interpretar representações, questionar ausências e afirmar pertencimentos.

Do ponto de vista institucional, a experiência reafirma que a educação antirracista deve ser compreendida como eixo estruturante do currículo, e não como ação pontual ou temática eventual. A articulação com o Protocolo de Orientações em Casos de Racismo da SEMED/Moju demonstrou que práticas pedagógicas alinhadas às políticas públicas locais fortalecem a dimensão preventiva, formativa e protetiva da escola. Observou-se, contudo, que a consolidação de uma cultura de direitos exige continuidade das ações e ampliação do diálogo com as famílias, especialmente no que se refere à superação de tabus e ao reconhecimento de todos como sujeitos de direitos.

Como desdobramentos, recomenda-se a ampliação de formações docentes voltadas à educação midiática crítica e às relações étnico-raciais, o fortalecimento da parceria escola-comunidade e a sistematização contínua das práticas desenvolvidas, de modo a produzir memória pedagógica e subsidiar outras experiências em contextos semelhantes. A experiência demonstra que intervenções intencionais, territorializadas e sustentadas teoricamente podem produzir impactos significativos na construção da identidade, na promoção da equidade racial e na consolidação de uma educação comprometida com os direitos humanos desde a primeira infância.

Referências

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

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: MEC, 2004. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/publicacoes-diversas/temas-interdisciplinares/diretrizes-curriculares-nacionais-para-a-educacao-das-relacoes-etnico-raciais-e-para-o-ensino-de-historia-e-cultura-afro-brasileira-e-africana>. Acesso em: 10 mar. 2026.

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**: seção 1, Brasília, DF, 11 mar. 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 10 mar. 2026.

BUCKINGHAM, D. **Educação midiática**: alfabetização, aprendizagem e cultura contemporânea. Porto Alegre: Penso, 2019.

CAVALLEIRO, E. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar**: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

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

GOMES, N. L. **O movimento negro educador**: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis: Vozes, 2017.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MUNANGA, K. (org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação; UNESCO, 2005. Disponível em: https://www.apeoesp.org.br/sistema/ck/files/9_Munanga_K_org_Superando%20o%20racismo%20na%20escola.pdf. Acesso em: 10 mar. 2026.

Investigando alagamentos como questões sociocientíficas: uso de tecnologias digitais em uma sequência de ensino investigativa

Carla Rodrigues Souza¹

Resumo

Este relato apresenta a experiência de implementação de uma Sequência de Ensino Investigativa (SEI) no ensino de Biologia, desenvolvida com duas turmas do Ensino Médio de uma escola pública estadual localizada em São Gonçalo-RJ. A proposta teve como eixo a educação ambiental crítica, tomando como ponto de partida os frequentes alagamentos no bairro Porto Novo, problema recorrente no cotidiano da comunidade escolar. A iniciativa foi motivada pela necessidade de superar práticas tradicionais e descontextualizadas no ensino de Ciências, buscando aproximar o currículo das vivências dos/as estudantes e promover uma aprendizagem mais significativa e socialmente situada. O objetivo foi estimular o protagonismo discente e a reflexão crítica sobre questões socioambientais locais por meio de metodologias investigativas e do uso de tecnologias digitais como ferramentas de mediação pedagógica. As atividades envolveram a mobilização de conhecimentos prévios por meio da construção de uma nuvem de palavras com o *Mentimeter*; a investigação colaborativa das causas dos alagamentos utilizando o mural digital *Padlet*; e a produção de um *podcast* sobre o tema, elaborado pelos/as próprios/as discentes a partir de pesquisas e discussões realizadas em sala de aula. Os resultados indicam que a abordagem investigativa favoreceu o desenvolvimento de um olhar crítico dos/as alunos/as sobre os problemas ambientais do bairro, permitindo que articulassem fatores ambientais, urbanos e sociais relacionados aos alagamentos. Além disso, observou-se o fortalecimento de habilidades como argumentação, análise de informações, colaboração e comunicação científica em diferentes linguagens.

1 Introdução

Este relato descreve a experiência de implementação de uma Sequência de Ensino Investigativa (SEI) como estratégia didático-pedagógica voltada ao ensino de questões sociocientíficas, com ênfase na educação ambiental crítica, em duas turmas do Ensino Médio de uma escola pública estadual situada em São Gonçalo-

¹ Doutoranda em Ensino de Ciências pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro, Brasil; professora na rede estadual de educação do Rio de Janeiro, Brasil. E-mail: carlabio2018@gmail.com.

RJ. A proposta foi desenvolvida no âmbito de um mestrado profissional em Ensino de Biologia e teve origem em uma inquietação docente frente a práticas pedagógicas tradicionais que, com frequência, abordam a educação ambiental de maneira descontextualizada, limitada a conceitos que pouco dialogam com a realidade dos/as discentes. Além deste fato, a professora pesquisadora, inserida como docente em uma escola localizada em um território marcado por desigualdades sociais e ambientais, sentiu a necessidade de aprofundar essa temática e de aproximar o currículo escolar das experiências cotidianas dos/as alunos/as, reconhecendo e valorizando suas vivências e o espaço social em que estão inseridos/as.

A Educação Ambiental na perspectiva crítica está cada vez mais integrada como um campo de atuação social e política. Nessa abordagem, o processo de ensino-aprendizagem não se limita à mera transmissão de conteúdos e informações, com práticas prescritivas do/a professor/a para o/a aluno/a. Assim, busca-se, neste contexto, a construção coletiva de conhecimento que promova a emancipação conjunta dos diversos atores sociais envolvidos (Tozoni-Reis, 2012).

No ensino de Ciências, é essencial que o conteúdo seja contextualizado e conectado com o cotidiano dos/as discentes, na busca pelo significado do que se aprende em consonância com suas experiências individuais a partir de um processo crítico-reflexivo (Constantino, 2003). Neste contexto, os aparatos tecnológicos emergem como importantes aliados, uma vez que se apresentam como novas possibilidades de interpretação e representação do conhecimento. Para isso, a prática pedagógica precisa se apropriar dessas ferramentas e sistematizar as diferentes linguagens presentes na sociedade, integrando-as ao processo educacional.

Desta forma, é necessário que o/a estudante reflita e discuta proposições sobre questões ambientais, enquanto o/a professor/a busca alternativas para tornar o ensino de Ciências mais contextualizado. Nesse sentido, o ensino por investigação "traz para sala de aula um papel ativo dos discentes, apresenta a cultura científica, constroem relações entre práticas escolares e cotidianas e auxilia na aprendizagem para uma mudança social" (Sasseron, 2018). Assim, o objetivo foi investigar como a abordagem de questões sociocientíficas locais contribui para o desenvolvimento da reflexão crítica nos/as alunos/as, no contexto de uma sequência pedagógica baseada em Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC).

2 Metodologia

O trabalho foi realizado em uma escola estadual do Rio de Janeiro, em setembro de 2024. Os sujeitos foram 23 alunos/as do Ensino Médio do turno da noite que cursam a disciplina de Biologia. A turma do 1º ano é constituída de 11 alunos/as e a do 2º ano, de 12 alunos/as. A proposta foi a realização de uma SEI, isto é, uma sequência de atividades abrangendo um tópico do programa escolar em que cada uma das atividades é planejada visando proporcionar aos/as alunos/as condições de trazer seus conhecimentos prévios, ter ideias próprias e poder discuti-las (Carvalho, 2013).

A SEI foi elaborada para ser realizada em três etapas. As etapas contaram com duas aulas de cinquenta minutos cada. Segundo Carvalho (2013), uma SEI inicia-se por um problema contextualizado; segue para uma atividade de sistematização do conhecimento e apresenta a contextualização do conhecimento no cotidiano dos/as alunos/as para que sintam a importância da aplicação do conhecimento construído do ponto de vista social. Sendo assim, a Tabela 1 resume as etapas da sequência pedagógica implementada.

As etapas da SEI foram: 1ª Etapa – Diagnóstica e Problematicadora: reconhecimento dos conhecimentos prévios dos/as discentes a partir de discussões sobre os frequentes alagamentos que ocorrem no bairro em que residem, além da formação de uma nuvem de palavras com o site *Mentimeter* (<https://www.mentimeter.com/>), que represente a hipótese de cada aluno/a acerca dos motivos de tais alagamentos; 2ª Etapa – Investigativa e Reflexiva: busca por hipóteses para a pergunta norteadora elencada no *Padlet* (mural digital - <https://padlet.com/>), a partir de discussões em sala de aula e de pesquisas em sites; compartilhamento, interação e socialização dos conhecimentos adquiridos e discutidos, a partir da construção do mural digital; 3ª Etapa – Contextual e Analítica: desenvolvimento da atividade mural do clima; análise da evolução dos conhecimentos adquiridos durante o processo, a partir da leitura e discussão do mural do clima apresentado; realização de uma pesquisa de campo, com a comunidade escolar, sobre o questionamento inicial da atividade, a fim de analisar a percepção desta acerca do tema, para uma futura atividade de culminância.

A avaliação ocorreu de forma contínua e processual, levando em consideração a participação dos/as discentes nas rodas de conversa, nas pesquisas realizadas e nas postagens no Padlet, assim como a consistência das argumentações apresentadas nas discussões, na elaboração das narrativas e no produto final

desenvolvido. Para a análise das atividades, foram considerados critérios como clareza conceitual, utilização de fontes de informação, colaboração entre os participantes, habilidades de comunicação oral e escrita e capacidade de análise crítica.

3 Resultados

A implementação da SEI revelou um processo rico em aprendizados e transformações, tanto para os/as alunos/as quanto para a prática docente. A seguir, aprofundo as narrativas docentes acerca da minha experiência em cada contexto investigativo, destacando as discussões e reflexões que emergiram.

Na primeira etapa, Diagnóstica e Problematicadora, os/as alunos/as discutiram suas impressões e conhecimentos prévios sobre os frequentes alagamentos no bairro onde a escola está localizada. A princípio, as respostas foram tímidas e centradas na presença de lixo nas ruas. No decorrer da discussão, as hipóteses se ampliaram, e os/as alunos/as enxertaram suas percepções e conhecimentos prévios sobre os elementos estruturais do bairro. Algumas perguntas instigaram os/as alunos/as, como: O que são alagamentos? Por que ocorrem com tanta frequência em nosso bairro? Como estes frequentes alagamentos podem implicar no nosso cotidiano? Como podemos investigar as causas deste fenômeno em âmbito local? Como ações locais podem ter consequências globais? Quais problemas ambientais podemos identificar atualmente em âmbito local?

Nesta etapa, os/as alunos/as relacionaram o lixo na rua a problemas ambientais como alagamentos e poluição. Debateram a responsabilidade individual pelo descarte inadequado e apontaram a queima do lixo como possível solução, apesar de reconhecerem os impactos ambientais dessa prática. Ao final da discussão, eles/elas foram convidados/as a criar uma nuvem de palavras sobre o tema discutido. Na nuvem, apontaram as possíveis causas para os alagamentos no bairro. Entre os termos destacados, estão infraestrutura, planejamento urbano, saneamento básico, saneamento, drenagem insuficiente e esgotamento, que indicam a percepção dos/as discentes sobre a relação entre a estrutura urbana e a ocorrência dos alagamentos; palavras associadas ao manejo inadequado de resíduos, como lixo, lixos, lixo nos bueiros e descarte irregular de lixo, apontando para a compreensão dos/as alunos/as sobre como o acúmulo de resíduos pode contribuir para a obstrução dos sistemas de drenagem; e outros termos, como chuvas, desmatamento, inadequação e colaboração da sociedade, apontando que

os/as discentes relacionaram os alagamentos a diferentes fatores, incluindo condições ambientais, organização urbana e ações da sociedade.

De modo geral, as palavras indicam que os/as alunos/as identificaram múltiplos elementos associados à ocorrência dos alagamentos no bairro. Na segunda etapa da aula, os/as alunos/as assistiram ao vídeo no Youtube "Enchentes e inundações no Brasil" (Brasil Escola Oficial), que expunha a temática e alguns motivos que poderiam levar a tal cenário de alagamento nas cidades, além de abordar diferenças entre enchentes, inundações e alagamentos.

Na segunda etapa, Investigativa e Sistemática, os/as alunos/as construíram o mural digital na ferramenta *Padlet*, que tinha como objetivo explorar o bairro: Porto Novo/São Gonçalo. Ao acessar o *link* fornecido, havia uma pergunta norteadora: Por que em nosso bairro existem tantos alagamentos? A partir disto, os/as alunos/as deveriam procurar imagens e vídeos que ilustrassem o problema e discutir nos comentários possíveis motivos para este fenômeno. Os/as alunos/as foram estimulados/as a refletir sobre questões como: Qual é a importância de discutir a questão dos alagamentos frequentes em nosso bairro? Quais seriam as possíveis causas para os alagamentos no bairro? Seria possível criar uma estratégia para solucionar o problema encontrado? Em caso afirmativo, qual seria a estratégia?

Os/as discentes iniciaram a atividade em sala de aula, utilizando seus aparelhos celulares, mas puderam finalizá-la após a aula. Desta forma, registraram suas concepções e socializaram o conhecimento. Para analisar as estratégias adotadas pelos/as alunos/as na composição do mural digital, foram avaliadas suas postagens e categorizadas as discussões. Apenas seis alunos/as contribuíram para a criação do mural digital. A análise das postagens permitiu identificar duas categorias de estratégia digital: postagem de imagens ilustrativas (cinco alunos/as) e indicação de vídeo (um/a aluno/a), por meio de um link, ambas acompanhadas de textos explicativos relacionados ao tema.

A análise das respostas dos/as discentes evidenciou que eles/as foram capazes de identificar e problematizar diferentes aspectos relacionados aos alagamentos no bairro Porto Novo, localizado no município de São Gonçalo-RJ. As falas demonstraram a mobilização de conhecimentos sobre causas, possíveis soluções e impactos sociais associados ao problema.

Inicialmente, observou-se que alguns/algumas discentes identificaram possíveis causas para os alagamentos na região. Dois alunos destacaram fatores ambientais e urbanos que contribuem para a ocorrência do fenômeno, como chuvas intensas, impermeabilização do solo, obstrução do sistema de drenagem e assoreamento de rios e canais. Além disso, mencionaram as mudanças climáticas como um elemento que pode intensificar os eventos de chuva. Essa compreensão indica que os/as discentes relacionaram o problema local a processos ambientais e às transformações provocadas pelas atividades humanas no espaço urbano.

Em outra resposta, uma aluna apresentou uma reflexão crítica sobre as ações do poder público diante da situação. Segundo ela, embora a prefeitura atenda às demandas da população, as soluções apresentadas são, muitas vezes, apenas temporárias e não resolvem o problema de forma definitiva. Em sua fala, ela ressalta que a população permanece preocupada com os buracos nas vias e com a possibilidade de novos episódios de chuva agravarem a situação, apontando percepção sobre os limites das intervenções emergenciais e a necessidade de medidas mais estruturais no bairro.

Outra aluna demonstrou uma compreensão mais abrangente do problema, ao articular simultaneamente as causas e possíveis soluções para os alagamentos. Em sua resposta, ela destaca que as chuvas intensas geram um grande volume de água em curto período de tempo, o que contribui para as inundações no bairro. Ao mesmo tempo, aponta que investimentos em infraestrutura de drenagem e em planejamento urbano sustentável poderiam reduzir os impactos das chuvas e proteger a população local. Essa fala revela a capacidade da estudante de relacionar fatores naturais e estruturais, propondo alternativas para a mitigação do problema.

Por fim, dois alunos apresentaram uma reportagem relacionada ao contexto local, destacando um episódio de alagamento que afetou diretamente uma instituição de ensino da região. Segundo a notícia mencionada, cerca de 650 alunos/as de outro colégio próximo ficaram sem aula devido ao alagamento ocorrido na escola. Essa referência demonstra que os/as alunos/as buscaram informações em fontes midiáticas para contextualizar a discussão, apontando o impacto social dos alagamentos no cotidiano da comunidade escolar.

De modo geral, as respostas indicam que os/as alunos/as conseguiram identificar diferentes dimensões do problema dos alagamentos no bairro Porto Novo,

articulando aspectos ambientais, urbanos, sociais e institucionais, o que revela um processo de reflexão crítica sobre uma questão presente em sua realidade local.

Observou-se que os/as alunos/as direcionaram seus textos para diferentes focos: identificação de causas de alagamentos no bairro Porto Novo, apresentação de soluções e combinação de causas e soluções ou uso de reportagens para sensibilizar e informar a respeito do tema.

Na terceira e última etapa, Contextual e Analítica, os/as alunos/as construíram o roteiro de um *podcast* baseado em suas pesquisas em sites a partir do *Google*. Esta etapa objetivou estimular o protagonismo dos/as alunos/as na elaboração de conteúdo sobre problemas ambientais que vivenciam, com foco nos alagamentos, suas causas e consequências locais, na forma de áudio digital.

Para elaborar o roteiro, os/as alunos/as refletiram sobre as seguintes questões: Qual é a importância de socializar informações sobre questões ambientais locais? Qual ou quais seriam as melhores estratégias para a construção do roteiro para o público em questão? Qual será o tipo de linguagem utilizada? Serão abordadas histórias, vivências e exemplos práticos? Quais abordagens conceituais serão priorizadas sobre o assunto? Como fomentar a interação e o interesse dos receptores do áudio com a temática? Para tal, os/as alunos/as, ainda em grupo e com auxílio da professora pesquisadora, construíram o roteiro do *podcast*, que teve a duração de 3:37 minutos. Este roteiro foi avaliado pela professora pesquisadora e, após esta etapa, foi feita a gravação do *podcast* em grupo, com a utilização do recurso de gravação de áudio do *WhatsApp*.

Segundo Lemos (2014), "o *podcast* é assim um sistema de produção e difusão de arquivos sonoros que guardam similitudes com o formato dos programas de rádio", e o roteiro apresentado demonstra a estratégia adotada pelos/as alunos/as, como aponta o trecho a seguir:

Aluno 1: Fala galera do Osvaldo Ornellas!

Aluno 2: Somos alunos do primeiro e do segundo ano do ensino médio do turno da noite do Osvaldo e estamos aqui para discutir com vocês um assunto de extrema importância para nossa comunidade e para o nosso bairro!

Aluno 3: É isso aí! Estamos falando dos alagamentos frequentes que enfrentamos aqui no entorno da nossa escola.

Aluno 1: E em todo o nosso bairro!! Com certeza você já deve ter notado que quando chove ficamos ilhados. Não podemos sair com segurança.

Percebe-se que o roteiro criado busca claramente uma aproximação do produtor do conteúdo com o seu receptor, ou seja, a comunidade escolar. Desta forma, evidencia-se a relação de experiências em comum enfrentadas por ambos, pois vivenciam a mesma realidade, sofrem com as mesmas questões e, portanto, o tema se relaciona intimamente com o cotidiano dos envolvidos, tornando o assunto de interesse coletivo.

Destaca-se nesta etapa de construção do roteiro que os/as alunos/as começaram o episódio com uma apresentação e uma introdução cativante, que despertam a curiosidade, como em "Fala galera do Osvaldo Ornelas! Somos alunos do primeiro e do segundo ano do ensino médio do turno da noite do Oswaldo e estamos aqui para discutir com vocês um assunto de extrema importância para nossa comunidade e para o nosso bairro!". Desta forma, utilizaram uma introdução empolgante e criaram uma atmosfera envolvente, despertando o interesse do público logo no início, como em "É isso aí! Estamos falando dos alagamentos frequentes que enfrentamos aqui no entorno da nossa escola".

Para construir o roteiro, os/as discentes se preocuparam em utilizar uma linguagem direta, simples e informal, evitando termos técnicos de difícil compreensão, explicando o assunto de maneira clara e acessível para que o público pudesse entender facilmente. Como em:

Os alagamentos em São Gonçalo, Porto Novo, costumam ocorrer devido a chuvas intensas que geram um grande volume de água em um curto período de tempo. A drenagem inadequada das ruas é um fator muito crítico, pois muitas vezes não é possível escoar toda essa água. A urbanização descontrolada e a falta de manutenção das vias também contribuem para agravar a situação. Então galera, o motivo desses alagamentos, muita das vezes é por conta das chuvas intensas... da impermeabilização do solo... da obstrução do sistema de drenagem... do assoreamento de rios e canais... e das mudanças climáticas...

Os/as discentes preocuparam-se também em dar ao episódio, na maioria de sua narrativa, uma característica fluida, com textos curtos, evitando que o conteúdo se tornasse monótono.

Ao decorrer do episódio, relataram experiências vivenciadas por eles/as, como em: "Com certeza você já deve ter notado que quando chove ficamos ilhados. Não podemos sair com segurança. Não podemos sair para trabalhar... ir para escola... voltar para casa é sempre um perigo nestes casos...". Desta forma, os/as discentes abordaram um tema que impacta diretamente a vida dos/as adolescentes e, ao utilizar esta estratégia, conectaram o tema ao cotidiano da comunidade escolar.

Ao final do episódio, os/as alunos/as incluíram uma chamada à ação, incentivando os/as ouvintes a refletirem sobre as questões ambientais abordadas, como em:

Realmente este tema é muito importante, neh, pessoal? Fala diretamente da nossa realidade. Com certeza vocês se identificaram e têm histórias pra contar. Mas a pergunta que não quer calar é: O que podemos fazer para melhorar essa questão? Como podemos intervir? Traçar um plano que nos ajude a reduzir este problema? Vamos pensar?

Em resumo, eles/as organizaram o conteúdo de forma clara e lógica, com uma introdução envolvente, um desenvolvimento com informações relevantes e conclusões que motivaram a reflexão e a discussão do tema.

Para a atividade de gravação, três alunos se voluntariaram e fizeram o treinamento da leitura do roteiro, atentando para a entonação da voz e para a dinâmica de gravação. Eles tiveram certa dificuldade para o treinamento da leitura, para a sincronia das falas e para a dinâmica de gravação. Mas se empenharam para realizar a atividade e obtiveram êxito. Ao todo, foram realizadas quatro gravações até chegar ao produto final entregue.

Como atividade de culminância, foi realizado o compartilhamento e socialização do *podcast* no evento pedagógico de encerramento do ano letivo para que a comunidade escolar pudesse participar, discutir e refletir sobre esta temática, tão relevante para o bairro em questão.

4 Considerações finais

A implementação da SEI no contexto do ensino de Biologia demonstrou o potencial das tecnologias digitais como ferramentas de mediação pedagógica no tratamento de questões socioambientais locais. A escolha por integrar recursos como o *Mentimeter*, o *Padlet* e a produção de *podcasts* não esteve associada

apenas à inserção de tecnologias no ambiente escolar, mas à intenção de promover uma aprendizagem mais contextualizada e interativa, capaz de aproximar o currículo das experiências cotidianas dos/as discentes. Nesse sentido, as ferramentas digitais utilizadas ao longo da sequência didática configuraram-se como espaços de diálogo, investigação e construção coletiva de conhecimentos, permitindo que os/as alunos/as expressassem suas percepções sobre os alagamentos recorrentes no bairro Porto Novo, em São Gonçalo-RJ, articulando saberes científicos e vivências locais.

A experiência também apontou o potencial da SEI para promover uma abordagem mais crítica da educação ambiental no Ensino Médio. Ao investigarem um problema presente em seu próprio território, os/as discentes ampliaram suas compreensões sobre as causas e consequências dos alagamentos, relacionando fatores ambientais, estruturais e sociais.

Ao longo das atividades, foi possível observar o desenvolvimento de habilidades importantes para a formação cidadã, como argumentação, análise crítica de informações e reflexão sobre possíveis estratégias de enfrentamento para os problemas identificados. A produção do *podcast*, em particular, destacou-se como um momento significativo de protagonismo discente, no qual os/as alunos/as assumiram o papel de comunicadores/as, compartilhando informações e experiências com a comunidade escolar. Entretanto, cabe destacar que, durante a realização das atividades, um dos principais desafios enfrentados foi o acesso limitado à internet, situação que foi parcialmente contornada por meio do compartilhamento do pacote de dados móveis da professora pesquisadora.

Entende-se que a proposta pedagógica desenvolvida não apenas favoreceu a construção de conhecimentos sobre fenômenos ambientais urbanos, mas também contribuiu para a formação de discentes mais críticos/as e conscientes de seu papel social. Assim, reforça-se a importância de práticas pedagógicas que integrem questões sociocientíficas, metodologias investigativas e tecnologias digitais no ensino de Ciências, possibilitando uma educação ambiental que ultrapasse a transmissão de conteúdos e promova a construção de uma leitura crítica da realidade.

Por fim, recomenda-se que experiências semelhantes sejam ampliadas e aprofundadas em outros contextos escolares, buscando fortalecer o diálogo entre escola e comunidade e incentivar a participação dos/as discentes na discussão de

problemas socioambientais locais. A continuidade de propostas dessa natureza pode contribuir para consolidar práticas educativas que valorizem o protagonismo discente e o uso crítico das tecnologias digitais, ampliando as possibilidades de reflexão, mobilização e transformação social a partir do espaço escolar.

Referências

CARVALHO, A. M. P. O ensino de Ciências e a proposição de sequências de ensino investigativas. In: CARVALHO, A. M. P. (org.) **Ensino de ciências por investigação: condições para implementação em sala de aula**. São Paulo: Cengage Learning, 2013.

LEMOS, A. Podcast: emissão sonora, futuro do rádio e cibercultura. **Radiofonias: Revista de Estudos em Mídia Sonora, Mariana**, v. 15, n. 1, 2024. DOI: 10.63234/radiofonias.v15i1.7303. Disponível em: <https://periodicos.ufop.br/radiofonias/article/view/7303>. Acesso em: 10 mar. 2026.

SASSERON, L. H. Ensino de ciências por investigação e o desenvolvimento de práticas: uma mirada para a Base Nacional Comum Curricular. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, Belo Horizonte, v. 18, n. 3, p. 1.061-1.085, 2018. DOI: 10.28976/1984-2686rbpec20181831061. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rbpec/article/view/4833>. Acesso em: 10 mar. 2026.

TOZONI-REIS, M. F. C. Educação ambiental na escola básica: reflexões sobre a prática dos professores. **Revista Contemporânea de Educação**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 14, p. 276-288, 2012. DOI: 10.20500/rce.v7i14.1670. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/1670>. Acesso em: 10 mar. 2026.

TREIN, E. S. A perspectiva crítica e emancipatória da educação ambiental. **Salto para o Futuro**, v. 1, p. 41-45, 2008.

Dados que mentem: gráficos com eixo truncado, estatística crítica e direitos humanos no Ensino Médio

Carlos Eduardo Petronilho Boiago¹

Resumo

Este relato descreve a aplicação de uma aula sobre leitura crítica de gráficos estatísticos com eixo Y truncado, desenvolvida com uma turma de 30 estudantes do 1º ano do Ensino Médio de uma escola pública estadual da cidade de Ituiutaba-MG. A experiência articulou conteúdos de Matemática, Educação Midiática e Educação em Direitos Humanos a partir de uma manchete jornalística que utilizava um gráfico distorcido para associar a presença de imigrantes ao aumento da criminalidade. O objetivo central foi desenvolver nos/as estudantes a capacidade de identificar manipulações visuais em representações estatísticas, calcular variações percentuais reais e compreender como dados verdadeiros podem ser apresentados de forma desonesta para reforçar preconceitos contra grupos socialmente vulneráveis. Metodologicamente, a proposta fundamentou-se no letramento midiático crítico (Buckingham, 2010), na perspectiva da educomunicação (Soares, 2014) e na articulação entre igualdade e diferença como eixo da educação em direitos humanos (Candau, 2012). Os resultados evidenciaram avanço expressivo na capacidade dos/as estudantes de reconhecerem distorções gráficas, relacionarem linguagem matemática a contextos de discriminação social e questionarem o papel da mídia na produção de narrativas xenofóbicas. A experiência demonstrou a potência de abordagens interdisciplinares que conectem saberes matemáticos a questões de cidadania e justiça social, contribuindo para a formação de sujeitos de direito comprometidos com uma cultura de direitos humanos.

1 Introdução

A disseminação acelerada de informações nas plataformas digitais transformou o ambiente comunicativo contemporâneo em um espaço de disputa permanente pela interpretação da realidade. Nesse cenário, dados estatísticos e visualizações gráficas tornaram-se instrumentos privilegiados de persuasão: revestidos de aparente objetividade científica, gráficos com escalas manipuladas, correlações

¹ Doutor em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia, Minas Gerais, Brasil; professor da Educação Básica na rede pública estadual de educação de Minas Gerais, Brasil; integrante do Núcleo de Pesquisas e Ensino em Educação Matemática (NUPEM). E-mail: boiago.mat@gmail.com.

apresentadas como relações de causalidade e pesquisas realizadas com amostras tendenciosas circulam amplamente nas redes sociais e nos portais de notícias, frequentemente associados a discursos de ódio contra grupos racializados, imigrantes, pessoas LGBTQIA+ e trabalhadores/as. A desinformação estatística não é um fenômeno neutro; ela produz efeitos concretos sobre a vida de grupos socialmente vulneráveis, operando como vetor de preconceito e como obstáculo à construção de uma cultura de direitos humanos.

Diante desse cenário, uma questão se impõe ao campo da educação: como a escola pública pode formar estudantes capazes de ler criticamente as representações estatísticas que circulam nas mídias, reconhecer os mecanismos de manipulação visual e relacionar essas distorções ao contexto de violação de direitos que elas sustentam? Essa é a questão norteadora do presente estudo, que se situa na interseção entre a educação midiática, a educação em direitos humanos e o ensino de Matemática. O problema adquire relevância específica nas escolas públicas estaduais de cidades médias do interior do Brasil, onde jovens de classes populares são simultaneamente alvos das narrativas discriminatórias que circulam nas redes e, frequentemente, carecem dos instrumentos analíticos necessários para questioná-las, o que os/as torna duplamente vulnerabilizados/as: como consumidores/as de desinformação e como possíveis alvos dos preconceitos que ela veicula.

Este artigo tem como objetivo relatar e analisar uma experiência pedagógica desenvolvida com uma turma de 30 estudantes do 1º ano do Ensino Médio de uma escola pública estadual de Ituiutaba-MG, em que o conteúdo matemático de variação percentual e leitura de gráficos foi trabalhado de forma articulada à educação midiática crítica e à educação em direitos humanos. A proposta partiu de uma manchete jornalística que utilizava um gráfico com eixo Y truncado para associar a presença de imigrantes ao aumento da criminalidade, caso que exemplifica com precisão como recursos visuais estatísticos podem ser mobilizados para amplificar preconceitos e naturalizar discriminações.

A justificativa para essa escolha é simultaneamente pedagógica e política: não basta ensinar Matemática como linguagem formal; é necessário ensiná-la como ferramenta de leitura crítica do mundo social, capaz de contribuir para a formação de sujeitos de direito comprometidos com a justiça e a dignidade humana.

A fundamentação teórica do estudo apoia-se em três eixos convergentes. O primeiro é o letramento midiático crítico, conforme desenvolvido por Buckingham (2010), que propõe as dimensões de representação, linguagem, produção e

audiência como competências indispensáveis para a análise das mídias em contexto escolar. O segundo é a educomunicação, na perspectiva de Soares (2014), que compreende a relação entre comunicação e educação como campo autônomo orientado pelo direito universal à expressão e pela democratização dos processos comunicativos. O terceiro eixo é a educação em direitos humanos proposta por Candau (2012), que articula igualdade e diferença como tensão constitutiva de uma formação comprometida com o reconhecimento da diversidade e com a superação das desigualdades.

2 Fundamentação teórica

A articulação entre educação midiática, estatística crítica e direitos humanos que orienta este estudo não é evidente por si mesma: ela precisa ser construída teoricamente, demonstrando que esses três campos não apenas coexistem, mas se exigem mutuamente quando o objetivo é a formação de sujeitos capazes de habitar criticamente o ambiente informacional contemporâneo.

Esta seção apresenta os referenciais que sustentam essa articulação em três movimentos progressivos: a crítica ao determinismo tecnológico e a proposta de um letramento midiático genuinamente crítico; a educomunicação como campo de mediação comprometido com o direito à comunicação; e a educação em direitos humanos como horizonte que tensiona igualdade e diferença na formação escolar.

Um equívoco recorrente nas políticas educacionais é tratar o acesso às tecnologias digitais como equivalente à formação para o seu uso crítico. Buckingham (2010) demonstra que essa confusão tem raízes históricas longas: desde Thomas Edison, que, em 1922, previu que o cinema revolucionaria a educação, cada nova tecnologia de comunicação foi recebida com promessas de transformação radical do ensino que, sistematicamente, não se confirmaram. O autor identifica nesse padrão uma forma de determinismo tecnológico, ou seja, a crença de que a tecnologia, por si mesma, produz efeitos cognitivos ou sociais independentemente do contexto em que é usada e das relações de poder que a atravessam. Esse determinismo resulta, na avaliação do autor, em “decisões precipitadas e de maus aconselhamentos por parte dos elaboradores de políticas” (Buckingham, 2010, p. 41), que investem maciçamente em equipamentos sem desenvolver nos/as estudantes as competências necessárias para usar criticamente as ferramentas disponíveis.

A alternativa proposta é um letramento midiático que vá além das capacidades funcionais para abarcar quatro dimensões analíticas interdependentes. A dimensão da representação interroga como a mídia seleciona e interpreta a realidade, quais pontos de vista são privilegiados e quais são silenciados. A dimensão da linguagem examina os códigos e convenções que estruturam os textos midiáticos, incluindo, no caso dos gráficos estatísticos, as escolhas de escala, cor, proporção e ponto de partida dos eixos que determinam a impressão visual produzida. A dimensão da produção investiga quem comunica, com quais interesses e com quais recursos. Por fim, a dimensão da audiência analisa como diferentes grupos sociais usam, interpretam e respondem às mensagens midiáticas.

Para Buckingham (2010, p. 49), o letramento midiático que se limita à recuperação eficiente de informações e à avaliação de fontes por critérios formais de confiabilidade é insuficiente, pois “assume que a informação possa ser avaliada simplesmente em termos de sua exatidão factual”, sem reconhecer que toda representação é atravessada por escolhas ideológicas. É precisamente esse limite que a experiência aqui relatada busca superar: ao revelar que um aumento real de 5,7% pode ser apresentado graficamente como uma catástrofe, a aula desloca o foco da veracidade do dado para a política da sua representação, tornando visível o que estava escondido na aparente neutralidade dos números.

Se Buckingham (2010) oferece o instrumental analítico para a leitura crítica das mídias, Soares (2014) fornece o enquadramento político que sustenta a prática pedagógica como exercício de cidadania. A educomunicação, sistematizada pelo autor a partir das experiências latino-americanas dos anos 1980 e 1990, não é uma metodologia de ensino sobre as mídias, mas um campo epistemológico autônomo que se situa na interface entre comunicação e educação (Soares, 2014). Seu objeto não é a mídia em si, mas o processo comunicativo em sua abrangência, desde a comunicação interpessoal e escolar até a midiática massiva, e seu horizonte é o fortalecimento do potencial expressivo de todos os sujeitos envolvidos no ato educativo.

Soares (2014) distingue três protocolos históricos que orientaram diferentes práticas de educação midiática. O Protocolo Moral, hegemônico desde os anos 1930, tratava as mídias como ameaça à formação de crianças e jovens, adotando uma postura protetora e denunciante. O Protocolo Cultural, apoiado pela Unesco a partir dos anos 1970, deslocou o foco para o estudo da mídia como fenômeno cultural contemporâneo, buscando tornar os/as estudantes “imunes a seus excessos” (Soares, 2014, p. 18) pelo acesso à informação sobre o funcionamento

dos meios. O Protocolo Mediático, mais recente e aquele que fundamenta a experiência aqui descrita, parte de premissa distinta: em vez de proteger os sujeitos da mídia ou apenas informá-los sobre ela, busca garantir-lhes o acesso à palavra, compreendido como o direito à comunicação enquanto prática social e política. Nessa perspectiva, professores/as e estudantes são igualmente aprendizes e igualmente educomunicadores/as, e a escola se converte em espaço de produção coletiva de sentidos, e não de consumo tutelado de conteúdos. É esse protocolo que explica por que a aula descrita neste artigo não apenas analisa um gráfico enganoso, mas convida os/as estudantes a refazê-lo, a calcular a variação real e a nomear o grupo social prejudicado pela distorção, gestos que são simultaneamente matemáticos e políticos.

A relevância da educomunicação para o contexto da escola pública brasileira é reforçada pelo percurso histórico traçado por Soares (2014): diferentemente do modelo europeu e norte-americano de *media literacy*, assentado em políticas públicas nacionais e curricularização formal, a educação midiática latino-americana desenvolveu-se, historicamente, a partir de organizações não governamentais, movimentos sociais e iniciativas acadêmicas comprometidas com a democratização da comunicação. Esse enraizamento em práticas populares e na luta por direitos é o que confere ao campo sua especificidade e sua pertinência para escolas públicas como a que contextualiza este relato.

O terceiro eixo teórico deste estudo é o campo da educação em direitos humanos, cuja relevância para a prática pedagógica aqui descrita vai além da dimensão temática. Não se trata apenas de ensinar sobre direitos humanos, mas de compreender que a própria experiência de ler um gráfico manipulado é, em si, uma experiência de direitos humanos, porque envolve reconhecer como a linguagem dos dados pode ser utilizada para suprimir direitos e legitimar discriminações.

Candau (2012) argumenta que os direitos humanos vivem, na contemporaneidade, uma tensão constitutiva entre igualdade e diferença que precisa ser assumida pelos processos educativos, e não suprimida. Apoiada em Nancy Fraser, a autora afirma que a justiça exige simultaneamente redistribuição, entendida como a superação das desigualdades socioeconômicas, e reconhecimento, compreendido como a valorização das identidades e diferenças culturais. Ancorada em Boaventura de Sousa Santos, sintetiza esse desafio no enunciado que se tornou referência no campo: "temos o direito a ser iguais, sempre que a diferença nos inferioriza; temos o direito de ser diferentes sempre que a igualdade nos descaracteriza" (Santos apud Candau, 2012, p. 719). Esse princípio tem

consequências diretas para a leitura de gráficos manipulados: quando um gráfico com eixo truncado representa imigrantes como causa de aumento da criminalidade, ele opera em dois registros simultâneos, pois nega a igualdade de tratamento informacional a que esse grupo tem direito e apaga a diferença de sua condição de vulnerabilidade, que deveria ser reconhecida e não transformada em estigma.

Candau (2012) sustenta ainda que a educação em direitos humanos não pode permanecer restrita à formação de valores abstratos, precisando constituir-se como componente do próprio direito à educação, o que implica transformar práticas pedagógicas concretas. A autora identifica que, no Brasil, embora tenha avançado o arcabouço normativo com o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos e com as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (2012), a articulação entre teoria e prática pedagógica permanece frágil, especialmente no que diz respeito à formação de educadores/as. É nessa lacuna que experiências como a aqui relatada se inscrevem: ao integrar letramento midiático e direitos humanos em uma aula de Matemática, propõe-se um modelo de prática pedagógica que não depende de disciplina específica nem de projeto paralelo, podendo ser desenvolvido no interior do currículo regular com os recursos disponíveis na escola pública.

Os três eixos teóricos aqui apresentados convergem para uma mesma conclusão. Buckingham (2010) fornece as ferramentas analíticas para interrogar a linguagem dos gráficos; Soares (2014) oferece o enquadramento político do direito à comunicação como prática de cidadania; Candau (2012) situa esse conjunto no horizonte mais amplo da formação de sujeitos de direito comprometidos com a igualdade e o reconhecimento das diferenças. A estatística, nesse enquadramento, deixa de ser conteúdo disciplinar isolado para tornar-se linguagem de leitura do mundo. E o gráfico com eixo truncado, longe de ser apenas um erro técnico, revela-se como dispositivo de produção de injustiça, cujo enfrentamento pedagógico é, ao mesmo tempo, um ato de ensino e um ato político.

3 Metodologia

3.1 Tipo e natureza da pesquisa

Esta investigação configura-se como um relato de experiência de natureza qualitativa, com dimensão quantitativa complementar, desenvolvido a partir de uma prática pedagógica realizada no contexto do Ensino Médio público. A abordagem qualitativa é predominante porque o interesse central do estudo recai

sobre os processos de aprendizagem, as mudanças de percepção e as conexões estabelecidas pelos/as estudantes entre conteúdo matemático e questões de direitos humanos, aspectos que não se esgotam em índices numéricos. Os dados quantitativos obtidos por meio do questionário final cumprem função complementar: permitem dimensionar os avanços observados e conferir maior visibilidade aos resultados, sem, contudo, reduzir a riqueza do fenômeno pedagógico a cifras isoladas.

A opção pelo relato de experiência como modalidade de registro científico justifica-se pela natureza da proposta: trata-se de uma intervenção didática planejada, executada e analisada pelo próprio professor-pesquisador em seu contexto de atuação profissional, o que aproxima o estudo da perspectiva da pesquisa-ação. Segundo essa concepção, o professor não é apenas executor de uma metodologia externa, mas sujeito reflexivo que produz conhecimento a partir da sua prática (Candau, 2012).

A experiência aqui relatada foi planejada com base nos conteúdos do curso de formação em educação midiática e direitos humanos, tendo os referenciais teóricos estudados orientado diretamente as escolhas pedagógicas: a estrutura da aula em quatro momentos progressivos, a seleção do material didático e os critérios de análise dos dados derivam, de forma explícita, das contribuições de Buckingham (2010), Soares (2014) e Candau (2012).

3.2 Contexto de realização: escola, município e período

A experiência foi desenvolvida ao longo do primeiro semestre de 2025, durante aula regular da disciplina de Matemática do turno vespertino. O campo de realização foi uma escola da rede pública estadual de Minas Gerais, situada no município de Ituiutaba, região do Pontal do Triângulo Mineiro, Minas Gerais.

A escolha dessa escola como campo de pesquisa não é casual. O município de Ituiutaba, com aproximadamente 105 mil habitantes, apresenta IDH de 0,778 (IBGE, 2010), mas convive com desigualdades internas relevantes, expressas em um índice de Gini de 0,59 e em uma parcela significativa da população em situação de vulnerabilidade socioeconômica (Oliveira, 2003). A proximidade da escola com os *campi* da Universidade Federal de Uberlândia e da Universidade do Estado de Minas Gerais não elimina a barreira histórica que separa os/as jovens de classes populares do Ensino Superior (Monteiro *et al.*, 2017). Esse contexto é diretamente relevante para os objetivos da pesquisa: estudantes expostos/as cotidianamente a discursos midiáticos discriminatórios, sem instrumentos analíticos para questioná-

los, são duplamente vulnerabilizados/as, como consumidores/as de desinformação e como possíveis alvos dos preconceitos que ela veicula.

3.3 Sujeitos da pesquisa

Participaram da experiência 30 estudantes matriculados/as no 1.º ano do Ensino Médio, turno vespertino, com idades entre 14 e 16 anos. A participação foi integral: todos/as os/as estudantes presentes no dia da aula tomaram parte em todas as etapas da sequência didática e responderam ao questionário ao final.

O perfil socioeconômico é característico das escolas estaduais mineiras, que, conforme demonstram os microdados do Enem 2019 analisados pelo Inep (2023), concentram estudantes pretos/as e pardos/as e de menor renda familiar em relação às redes federal e privada. Essa realidade confere ao estudo pertinência social imediata: são justamente esses/as jovens, historicamente sub-representados/as em espaços de produção de conhecimento e mais expostos/as a narrativas discriminatórias nas redes sociais, os sujeitos para os quais o letramento midiático crítico é mais urgente.

3.4 Materiais didáticos utilizados

O principal recurso didático foi uma ficha de trabalho impressa em formato A4, distribuída individualmente a cada estudante. A ficha continha: (a) a manchete jornalística fictícia "Crime sobe 40% com chegada de imigrantes na região", elaborada especificamente para a aula com base em padrões reais de desinformação estatística identificados em portais de notícias e redes sociais brasileiras; (b) o Gráfico A, um gráfico de barras verticais com eixo Y iniciando em 85 e representando 88, 90 e 93 ocorrências criminais por 100 mil habitantes nos anos de 2022, 2023 e 2024, no qual a última barra aparecia visualmente como aproximadamente cinco vezes maior do que a primeira, embora o crescimento real fosse de apenas 5,7%; (c) o Gráfico B, versão correta do mesmo gráfico com eixo Y iniciando em zero, que tornava visualmente evidente a pequena magnitude da variação; (d) a fórmula de variação percentual com exemplo de aplicação orientada; e (e) o Caso 2, um segundo gráfico enganoso, representando 98 e 102 assaltos em dois anos, com eixo iniciando em 95, acompanhado de três questões analíticas para o trabalho em grupo.

A escolha de uma manchete fictícia, e não de um caso real nomeado, foi deliberada: preserva a possibilidade de análise crítica sem atribuir a nenhum veículo específico a autoria da manipulação, centrando o foco no mecanismo gráfico e não no julgamento de uma empresa ou profissional. Ao mesmo tempo, o

tema escolhido, a associação entre imigração e criminalidade, é representativo de um padrão de desinformação amplamente documentado na mídia brasileira e internacional, diretamente vinculado a discursos xenofóbicos e racistas que afetam a vida real de populações imigrantes e refugiadas.

3.5 Procedimentos de aplicação: a sequência didática

A aula foi desenvolvida em 50 minutos, organizados em quatro momentos pedagógicos progressivos, estruturados com base nos princípios da aprendizagem ativa e orientados pelos referenciais teóricos da educomunicação (Soares, 2014) e do letramento midiático crítico (Buckingham, 2010). O Quadro 1 detalha cada etapa.

Quadro 1 — Sequência didática: momentos, duração, atividades e recursos

MOMENTO	DURAÇÃO	DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES	RECURSO DIDÁTICO
1. Problemática	10 min	Distribuição da ficha impressa com manchete fictícia ("Crime sobe 40% com chegada de imigrantes na região") e Gráfico A (eixo Y iniciando em 85). Observação livre e sondagem: "O que esse gráfico mostra para você?"	Ficha impressa + Gráfico A (enganoso)
2. Exploração coletiva	15 min	Questionamento socrático mediado pelo professor: "Por que as barras parecem tão diferentes?" / "Onde começa o eixo Y?" / "E se começasse em zero?". Comparação entre Gráfico A (truncado) e Gráfico B (correto, eixo de 0 a 100). Identificação coletiva do mecanismo de distorção.	Gráfico A vs. Gráfico B (projetados e impressos)
3. Conceituação	15 min	Apresentação formal da fórmula de variação percentual: $\Delta\% = (\text{Valor final} - \text{Valor inicial}) \div \text{Valor inicial} \times 100$. Aplicação aos dados da manchete (88 → 93 ocorrências/100 mil hab. → $\Delta\% \approx 5,7\%$). Contraste entre o impacto visual do gráfico truncado e a variação real calculada.	Ficha com fórmula e cálculo orientado

4. Síntese em grupo	10 min	Grupos de 5 estudantes analisam o Caso 2: gráfico com eixo iniciando em 95, representando 98 e 102 assaltos. Tarefas: (a) calcular a variação percentual real; (b) identificar se o gráfico engana; (c) nomear o grupo social prejudicado pela representação. Sistematização coletiva das respostas.	Ficha do Caso 2 + discussão em grupo
---------------------	--------	--	--------------------------------------

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

A progressão dos quatro momentos foi intencionalmente construída para conduzir os/as estudantes de uma posição de leitor/a passivo/a – que aceita o gráfico como representação neutra da realidade – para a de leitor/a crítico/a, capaz de identificar o mecanismo técnico da distorção, quantificar matematicamente a diferença entre a impressão visual e a variação real e relacionar essa diferença ao contexto de discriminação social que a manchete reforça. Essa progressão corresponde, do ponto de vista teórico, ao movimento descrito por Buckingham (2010) das dimensões de linguagem e representação do letramento midiático: primeiro compreender como o texto é construído; depois, perguntar por quem e com que efeitos.

3.6 Instrumentos de coleta de dados

A coleta de dados foi realizada por meio de quatro instrumentos complementares, conforme sistematizado no Quadro 2.

Quadro 2 – Instrumentos de coleta de dados

INSTRUMENTO	DESCRIÇÃO	DADOS OBTIDOS
Sondagem inicial oral	Pergunta aberta ao coletivo no início da aula: "O que esse gráfico mostra para você?"	Percentual de estudantes que identificaram espontaneamente a distorção gráfica
Ficha de trabalho impressa	Documento com manchete, Gráfico A, Gráfico B, fórmula, Caso 2 e questões de análise	Registros escritos dos estudantes: cálculos, respostas, falas transcritas
Observação participante do professor-pesquisador	Registro das reações, falas espontâneas e dinâmicas grupais durante a aula	Notas de campo: comportamentos, expressões de surpresa, conexões espontâneas com outras mídias

Questionário pós-aula	7 questões: múltipla escolha (conceito de eixo truncado), escala Likert (percepção de manipulação) e autoavaliação numérica 0–10 (confiança pré e pós-aula para identificar gráficos enganosos)	Dados quantitativos: % de acertos, média de confiança pré e pós, % de estudantes que relacionaram gráfico a preconceito
-----------------------	---	---

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

O questionário pós-aula merece descrição mais detalhada por ser o instrumento que gerou os dados quantitativos utilizados nos Resultados e Discussão. Ele foi composto por sete itens: uma questão de múltipla escolha sobre o conceito de eixo Y truncado, com quatro alternativas; três questões em escala *Likert* de cinco pontos, avaliando a percepção dos/as estudantes sobre a intencionalidade da manipulação gráfica, sobre o impacto da distorção nos direitos de grupos vulneráveis e sobre a frequência com que percebem esse tipo de recurso em conteúdos que consomem nas redes sociais; uma questão aberta solicitando que o/a estudante explicasse, com suas próprias palavras, o que é um gráfico enganoso e como ele pode afetar a percepção sobre grupos sociais; e duas questões de autoavaliação numérica, de 0 a 10, sobre a confiança do/a estudante para identificar gráficos enganosos antes e depois da aula, aplicadas retrospectivamente ao final da experiência.

A autoavaliação retrospectiva foi escolhida como alternativa ao pré-teste formal, por ser mais adequada ao contexto de uma única aula e por permitir que o/a próprio/a estudante dimensionasse sua aprendizagem a partir da comparação interna entre os dois momentos.

4 Resultados e Discussão

4.1 O ponto de partida e a ruptura epistemológica

A sondagem inicial revelou que apenas 4 dos 30 estudantes (13,3%) identificaram espontaneamente alguma irregularidade no gráfico. Os 26 restantes (86,7%) leram a representação como confirmação da manchete, sem questionar a escala do eixo Y nem a causalidade implícita entre imigração e criminalidade. Esse resultado ilumina um problema estrutural que Buckingham (2010) situa no centro do debate sobre letramento midiático: o acesso cotidiano às mídias não produz, por si mesmo, competência crítica para interrogá-las.

Do ponto de vista da educação em direitos humanos, o dado é ainda mais perturbador: a narrativa xenofóbica circulou sem resistência cognitiva, o que não indica adesão ao preconceito, mas ausência dos instrumentos necessários para reconhecer como ele é produzido. Candau (2012) alerta que a formação de sujeitos de direito exige competências concretas para identificar os mecanismos pelos quais a desigualdade se naturaliza, e essa competência, nesse contexto, simplesmente não havia sido ensinada.

A ruptura epistemológica produziu-se progressivamente. O questionamento socrático sobre o eixo Y foi o primeiro gatilho: ao examinar a pergunta “e se o eixo começasse em zero?”, a turma passou a tratar o gráfico como objeto construído, e não como janela para a realidade, movimento que Buckingham (2010, p. 50) descreve como o núcleo da dimensão de representação no letramento midiático. O momento de maior impacto foi a conceituação matemática: ao calcular que a variação real era de 5,7% e confrontar esse número com a impressão visual catastrófica do gráfico truncado, a surpresa foi generalizada. Dois registros dos/as estudantes documentam com precisão esse duplo movimento: “O gráfico tá tentando nos enganar de propósito” e “Isso é muito injusto com os imigrantes”.

Essas falas evidenciam que a aprendizagem ocorreu simultaneamente em dois registros: o movimento matemático-analítico, pela compreensão do mecanismo técnico, e o movimento ético-crítico, pela relação imediata com o impacto sobre o grupo vulnerável. Essa articulação é o que Candau (2012, p. 724) descreve como constitutiva de uma educação comprometida com a formação de sujeitos de direito: processos capazes de fazer os/as estudantes reconhecerem as desigualdades que atravessam grupos específicos não como abstração moral, mas como consequência de práticas discursivas analisáveis.

A atividade em grupo sobre o Caso 2 estendeu esse movimento: vários grupos relacionaram espontaneamente o aprendizado a manchetes sobre refugiados/as, população negra e pessoas LGBTQIA+ consumidas nas redes sociais, demonstrando capacidade de transferência do letramento para outros contextos, traço que Soares (2014, p. 18) identifica como distintivo do Protocolo Mediático da educomunicação: fortalecer a capacidade de expressão dos sujeitos e o reconhecimento do “direito universal à expressão e à comunicação” como dimensão da cidadania.

4.2 Panorama quantitativo e análise qualitativa

Os dados do questionário pós-aula e da rubrica de análise das produções escritas estão sintetizados na Tabela 1.

Tabela 1 – Panorama dos principais indicadores de resultado (n = 30)

INDICADOR	PRÉ-AULA	PÓS-AULA	RESULTADO
Confiança para identificar gráficos enganosos (0–10)	3,1	7,6	+145%
Acerto na questão sobre eixo truncado (múltipla escolha)	—	22/30	73,3%
Aplicação correta da fórmula de variação percentual	—	25/30	83,3%
Relação explícita entre gráfico e discriminação do grupo retratado (questão aberta)	—	18/30	60,0%
Concordam que Matemática ajuda a não ser enganado por notícias falsas (Likert, níveis 4–5)	—	28/30	93,3%
Identificação espontânea da distorção na sondagem inicial	4/30 13,3%	—	<i>ponto de partida</i>

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados do questionário pós-aula e da rubrica de análise das produções escritas (2025).

O salto na autoavaliação de confiança, de 3,1 para 7,6 pontos (+145%), deve ser lido com cautela metodológica, dada a natureza retrospectiva do instrumento. Contudo, tomado em conjunto com os demais indicadores, aponta para uma mudança real na percepção de competência dos/as estudantes. O índice de 93,3% de concordância com a afirmação de que “Matemática ajuda a não ser enganado por notícias falsas” é o resultado mais significativo: indica que a experiência ressignificou o conteúdo matemático como instrumento de cidadania, dialoga diretamente com o argumento de Soares (2014) de que as ferramentas de leitura crítica são recursos de poder e confirma a relevância do Protocolo Mediático da educomunicação para a escola pública. O dado de 60% dos/as estudantes que articularam, por escrito, a relação entre manipulação gráfica e discriminação é igualmente expressivo: essa conexão não foi ensinada diretamente, mas emergiu

do encontro entre conteúdo matemático, caso concreto e pergunta analítica – o tipo de aprendizagem que Candau (2012) associa à formação genuína de sujeitos de direito.

4.3 Desafios, limites e implicações pedagógicas

Dois obstáculos foram identificados durante a aplicação. O primeiro foi a resistência de aproximadamente oito estudantes em concluir que a manchete havia sido intencionalmente desonesta, mesmo após compreenderem o mecanismo técnico. A autoridade do texto impresso funcionava como bloqueio epistemológico, consequência direta, como argumenta Buckingham (2010), da ausência de um letramento midiático sistemático nas trajetórias escolares. O segundo obstáculo foi de natureza oposta e mostrou-se mais rico pedagogicamente: a tendência de alguns/algumas estudantes responderem às perguntas técnicas com avaliações morais imediatas – “isso é racismo”, “isso é errado” –, bloqueando o raciocínio analítico subsequente. A intervenção necessária consistiu em devolver a pergunta matemática sem desconsiderar a indignação manifestada. Candau (2012) situa exatamente nesse equilíbrio o cerne de uma educação em direitos humanos efetiva: o afeto crítico é um ponto de partida valioso, mas precisa ser convertido em análise rigorosa para produzir sujeitos capazes de agir.

Quanto aos limites estruturais, uma única aula de 50 minutos é insuficiente para consolidar o letramento midiático como postura estável. O critério de transferência – o mais robusto indicador de aprendizagem duradoura – apresentou os menores índices na rubrica (43,3% no nível consolidado), sugerindo que a experiência funcionou como abertura epistemológica, e não como formação concluída. Seu valor científico não está na generalização estatística, mas na demonstração de uma possibilidade pedagógica: é viável, com recursos simples, provocar rupturas significativas em estudantes da escola pública e demonstrar que letramento midiático crítico, educação em direitos humanos e ensino de Matemática não constituem campos paralelos, mas dimensões de uma mesma prática comprometida com a formação de sujeitos de direito.

A dinâmica inicial de sondagem revelou que apenas 4 dos 30 estudantes (13,3%) identificaram espontaneamente alguma irregularidade no gráfico apresentado. Os demais, em sua grande maioria, afirmaram que “o crime tinha aumentado muito” ou que a manchete era “verdadeira”. Essa constatação inicial ilustra com precisão o problema que Buckingham (2010, p. 49) descreve ao analisar o letramento digital funcional: os/as estudantes eram capazes de “ler” o gráfico em seu sentido operacional mais básico, mas não dispunham de ferramentas analíticas para

questionar sua construção. Para o autor, a ausência de um letramento midiático crítico nos currículos escolares deixa os/as jovens vulneráveis a formas de manipulação que exploram justamente os limites de uma leitura superficial dos textos midiáticos. No caso do gráfico com eixo truncado, a escolha intencional de não iniciar o eixo Y em zero cria uma impressão visual amplificada, que distorce a percepção da magnitude real da variação, mecanismo que pertence ao que Buckingham (2010) denomina “linguagem” da mídia e que precisa ser explicitamente ensinado.

Na etapa de conceituação, após a revelação de que o aumento real dos dados era de apenas 5,7% – e não da grandeza catastrófica sugerida pelo gráfico –, observou-se reação de surpresa generalizada na turma. Os registros escritos nas fichas de trabalho expressam esse impacto de forma reveladora: “Eu achei que era um aumento enorme e era quase nada”; “O gráfico tá tentando nos enganar de propósito”; “Isso é muito injusto com os imigrantes”. Essas falas apontam para um movimento simultaneamente cognitivo e ético: os/as estudantes não apenas compreenderam o mecanismo matemático da distorção, mas o relacionaram imediatamente ao impacto que ele produz sobre um grupo social vulnerável. Essa articulação entre saber matemático e consciência de direitos é exatamente o que Candau (2012, p. 724) descreve como constitutivo de uma educação comprometida com a formação de sujeitos de direito: processos educativos capazes de reconhecer as “especificidades de gênero, raça, etnia, territorialidade, etapa de vida, orientação sexual” e as desigualdades que as atravessam.

Na atividade em grupo, os/as estudantes foram convidados/as a analisar um segundo caso – 98 e 102 assaltos em dois anos, em um gráfico com eixo iniciando em 95 – e a responder: qual é a variação percentual real? O gráfico engana? Qual grupo social é prejudicado por essa representação? A discussão nas equipes transcendeu os limites matemáticos da tarefa. Vários grupos trouxeram espontaneamente referências a conteúdos consumidos nas redes sociais, relacionando o que haviam aprendido a manchetes sobre refugiados/as, população negra e movimento LGBTQIA+. Esse diálogo entre conteúdo matemático e realidade social dos/as estudantes alinha-se ao que Soares (2014, p. 18) descreve como traço distintivo do Protocolo Mediático da educomunicação: a prática não se limita à análise dos meios, mas “preocupa-se fundamentalmente com o fortalecimento da capacidade de expressão de crianças e jovens”, promovendo o acesso à palavra a sujeitos historicamente silenciados e o reconhecimento do “direito universal à expressão e à comunicação” como dimensão da cidadania.

Os questionários aplicados ao final da aula revelaram avanços quantitativos expressivos. A média de autoavaliação de confiança para identificar gráficos enganosos passou de 3,1 pontos (pré-aula) para 7,6 pontos (pós-aula) na escala de 0 a 10. Vinte e dois dos 30 estudantes (73,3%) responderam corretamente à questão de múltipla escolha sobre o conceito de eixo truncado. Nas questões abertas, 18 estudantes (60%) estabeleceram relação explícita entre a manipulação gráfica e a produção de preconceito contra imigrantes, evidência de que o letramento midiático e o letramento em direitos humanos podem ser desenvolvidos de forma integrada em uma única experiência pedagógica. Apenas 5 estudantes (16,7%) não conseguiram aplicar corretamente a fórmula de variação percentual, indicando que o conteúdo matemático foi assimilado pela maioria da turma em uma única aula de 50 minutos.

Dois desafios foram identificados durante a aplicação e merecem registro para fins de reflexão pedagógica. O primeiro foi a resistência inicial de alguns/algumas estudantes em questionar uma manchete de jornal. A autoridade atribuída ao texto impresso e ao número isolado mostrou-se um obstáculo epistemológico relevante, o que Buckingham (2010) aponta como consequência direta da ausência de um letramento midiático sistemático nas trajetórias escolares. O segundo desafio foi a dificuldade de alguns/algumas estudantes em separar o julgamento moral imediato da análise técnica, o que demandou intervenção pedagógica para que a indignação ética não substituísse, mas alimentasse, o raciocínio analítico. Esse equilíbrio entre afeto crítico e rigor intelectual é, como sugere Candau (2012), o próprio coração de uma educação em direitos humanos que articule igualdade e diferença sem cair nem no moralismo paralisante nem no relativismo indiferente.

4 Considerações finais

Este estudo partiu de uma pergunta simples e urgente: é possível ensinar estudantes do Ensino Médio público a reconhecer, com ferramentas matemáticas, como dados verdadeiros podem ser usados para construir mentiras? A resposta, confirmada pela experiência relatada, é sim. E isso foi feito com recursos pedagógicos acessíveis, em uma única aula de 50 minutos, em uma escola estadual do interior de Minas Gerais.

O que mais surpreende, contudo, não são os índices de acerto, como os 73,3% na questão conceitual e os 83,3% na aplicação da fórmula, mas o movimento simultâneo que eles revelam: ao compreender que um aumento de 5,7% pode ser apresentado graficamente como uma catástrofe, os/as estudantes parecem não apenas ter aprendido Matemática. Eles/as aprenderam a desconfiar de uma

narrativa que prejudicava imigrantes. Essa articulação entre raciocínio técnico e consciência de direitos é, na avaliação deste professor-pesquisador, a contribuição mais significativa da experiência: demonstrar que o letramento midiático crítico e a educação em direitos humanos não são disciplinas paralelas nem projetos especiais, mas dimensões de uma mesma prática pedagógica que pode ocorrer dentro do currículo regular, sem equipamentos extras, sem financiamento adicional, apenas com intencionalidade docente.

Para a prática educacional, a experiência sugere que a desinformação estatística é um campo fértil e ainda pouco explorado pela escola pública. Gráficos enganosos, correlações falsas, médias que escondem desigualdades e amostras tendenciosas circulam diariamente nas redes sociais frequentadas pelos/as estudantes. Tratar esses mecanismos no interior das aulas de Matemática, de Ciências e de Ciências Humanas é uma forma concreta de tornar o currículo relevante para a vida real dos/as jovens e, ao mesmo tempo, de construir a cultura de direitos que as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos reclamam há mais de uma década. Para a formação docente, a experiência reforça a necessidade de que o letramento midiático crítico faça parte da formação inicial e continuada de professores/as de todas as áreas, e não apenas dos/as especialistas em Comunicação ou Tecnologia.

Num tempo em que dados são armas e gráficos são trincheiras, ensinar a ler o mundo com rigor e humanidade não é um luxo pedagógico. É um ato de resistência.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação; Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP n.º 1, de 30 de maio de 2012. Estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 31 maio 2012. Seção 1, p. 48.

BUCKINGHAM, D. Cultura digital, educação midiática e o lugar da escolarização. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 35, n. 3, p. 37-58, set./dez. 2010.

Disponível em:

<https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/13077>. Acesso em: 25 fev. 2026.

CANDAU, V. M. F. Direito à educação, diversidade e educação em direitos humanos. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 120, p. 715-726, jul./set. 2012. DOI: DOI: 10.1590/S0101-73302012000300004. Disponível em:

https://www.researchgate.net/publication/275677810_Direito_a_educacao_diversidade_e_educacao_em_direitos_humanos. Acesso em: 25 fev. 2026.

IBGE. **Censo Demográfico 2010**. Cidades e Estados: Ituiutaba. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/mg/ituiutaba.html>. Acesso em: 25 fev. 2026.

INEP. **Indicadores educacionais**. Brasília: INEP, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais>. Acesso em: 25 fev. 2026.

INEP. **Censo Escolar da Educação Básica 2024**: resumo técnico. Brasília: INEP, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar>. Acesso em: 25 fev. 2026.

MONTEIRO, R. L. *et al.* Histórico dos cursos pré-vestibulares: a luta pelo acesso ao ensino superior pela população negra. **Intercursos**, Ituiutaba, v. 16, n. 2, p. 63-73, jul./dez. 2017. Disponível em: <https://revista.uemg.br/index.php/intercursosrevistacientifica/article/view/3673>. Acesso em: 25 fev. 2026.

OLIVEIRA, H. C. M. de. Ituiutaba (MG): os agentes econômicos e a (re)estruturação da cidade. **Horizonte Científico**, Uberlândia, v. 1, n. 1, 2003. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/horizontecientifico/article/view/4431>. Acesso em: 25 fev. 2025.

SOARES, I. de O.. Educomunicação e educação midiática: vertentes históricas de aproximação entre comunicação e educação. **Comunicação & Educação**, São Paulo, v. 19, n. 2, p. 15-26, jul./dez. 2014. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=743880437003>. Acesso em: 25 fev. 2025.

**Educação em direitos humanos, relações étnico-raciais e formação docente:
relato de experiência em projeto extensionista**

Cíntia Micaela Amorim Firmino¹

Resumo

Este relato de experiência apresenta reflexões a partir da atuação como bolsista técnica no curso de formação continuada “Educação para as Relações Étnico-Raciais: a implementação das Leis 10.639/03 e 11.645/08 no currículo escolar”, desenvolvido pelo Núcleo de Estudos Afro Latino-Americanos, da Universidade Federal da Integração Latino-Americana, no âmbito do Programa Universidade Sem Fronteiras, financiado pela Fundação Araucária. A experiência ocorreu entre 2023 e 2024 e teve como público professores/as da região oeste do Paraná. A iniciativa partiu da necessidade de fortalecer práticas pedagógicas voltadas à educação antirracista e à valorização da diversidade étnico-racial no ambiente escolar. O objetivo deste relato é refletir sobre as aprendizagens e desafios envolvidos na organização e no desenvolvimento de processos formativos voltados à educação em direitos humanos, articulando o debate das relações étnico-raciais com perspectivas de educação midiática crítica. As atividades incluíram encontros formativos, discussões teóricas, utilização de materiais audiovisuais e produção de reflexões pedagógicas pelos/as participantes. Como resultados, observou-se o fortalecimento de debates sobre racismo estrutural, representações midiáticas e práticas pedagógicas comprometidas com os direitos humanos. A experiência evidencia o potencial da formação docente continuada para a construção de práticas educativas críticas, éticas e comprometidas com a promoção da diversidade.

1 Introdução

A educação em direitos humanos constitui um campo fundamental para a promoção da dignidade humana e para o enfrentamento das desigualdades historicamente presentes na sociedade brasileira. No âmbito educacional, esse debate tem se intensificado especialmente a partir da implementação de políticas públicas voltadas à valorização da diversidade e ao combate às discriminações raciais e culturais. Nesse contexto, destacam-se a Lei nº 10.639/2003 e a Lei nº

¹ Mestranda em Estudos Latino-Americanos pela Universidade Federal da Integração Latino-Americana, Paraná, Brasil; bolsista Fundação Araucária; membro do Núcleo de Estudos Afro Latino-Americanos (NEALA). E-mail: cintiamicaela_@hotmail.com.

11.645/2008, que tornaram obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena nos currículos escolares da educação básica.

O presente trabalho apresenta um relato de experiência a partir da participação no projeto de extensão "Educação para as Relações Étnico-Raciais: a implementação das Leis 10.639/03 e 11.645/08 no currículo escolar na região oeste do Paraná", desenvolvido pelo Núcleo de Estudos Afro-Latino-Americanos (NEALA), da Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA), no âmbito do Programa Universidade Sem Fronteiras e com financiamento da Fundação Araucária. O projeto ocorreu entre 2023 e 2024 na região oeste do estado do Paraná, mais precisamente na cidade de Foz do Iguaçu e em seu entorno.

O projeto inicial do curso teve origem no projeto de extensão "Ações Afirmativas em Debate", em 2012, promovido pelo NEALA/UNILA, e consolidou-se como formação anual até 2018, retornando em 2020 em formato remoto devido à pandemia de COVID-19. Após a edição remota, o curso retornou de forma reformulada e presencial em 2023.

A edição relatada teve como foco a realização de um curso formativo para profissionais da educação, buscando contribuir para a implementação das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 nos currículos escolares. No âmbito do projeto, a autora atuou como bolsista técnica recém-formada, desempenhando funções relacionadas à organização e execução das atividades do projeto. A participação nas atividades extensionistas também envolveu a articulação com pesquisadores/as e docentes junto às redes de ensino da região e aos movimentos sociais.

No contexto da educação para as relações étnico-raciais, a reflexão sobre educação midiática pode contribuir para a análise crítica das representações sociais presentes nos meios de comunicação. A discussão sobre racismo estrutural também envolve compreender como imagens, discursos e narrativas midiáticas constroem ou contestam estereótipos raciais. Assim, a articulação entre educação antirracista e leitura crítica da mídia amplia as possibilidades formativas no campo da educação em direitos humanos.

A formação continuada de docentes constitui um espaço estratégico para o fortalecimento de práticas pedagógicas voltadas à educação em direitos humanos e à valorização da diversidade. Apesar dos avanços nas legislações, a implementação dessas políticas ainda enfrenta desafios no cotidiano escolar,

relacionados à falta de formação de professores/as e às limitações estruturais das instituições educacionais.

Como destaca Nilma Lino Gomes (2005), a construção de uma educação antirracista exige não apenas a inclusão de novos conteúdos no currículo, mas também processos formativos que permitam aos/as educadores/as refletir criticamente sobre as relações raciais e sobre as desigualdades presentes na sociedade. Nesse sentido, o projeto buscou ainda fortalecer o diálogo entre universidade e redes de ensino, ampliando o debate sobre a implementação das legislações que tratam da educação das relações étnico-raciais, promovendo reflexões teóricas e práticas sobre educação antirracista. Visou-se, assim, ao fortalecimento da educação em direitos humanos e à implementação de práticas pedagógicas comprometidas com a valorização da diversidade.

2 Metodologia

As experiências relatadas foram desenvolvidas no âmbito do projeto de extensão, e as atividades ocorreram entre fevereiro de 2023 e janeiro de 2024, envolvendo diferentes etapas de planejamento, organização e execução de ações formativas voltadas a profissionais da educação e demais interessados/as na temática das relações étnico-raciais. O projeto esteve sob coordenação do Prof. Dr. Waldemir Rosa e da Profa. Dra. Angela Maria de Souza, e a equipe era composta por cinco bolsistas e uma voluntária. Duas bolsistas, incluindo a autora, eram colaboradoras técnicas graduadas, egressas da UNILA, que trabalhavam em conjunto com outras três bolsistas de graduação, todas vinculadas ao NEALA e à universidade.

Inicialmente, foram realizados encontros entre a equipe em grupo de estudos, com periodicidade quinzenal, nos quais a equipe do projeto desenvolveu levantamento bibliográfico e aprofundamento teórico sobre educação das relações étnico-raciais e sobre as legislações que orientam essa política educacional. Também foi estudado o Parecer do Conselho Nacional de Educação (Brasil, 2004), elaborado por Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, documento fundamental para a consolidação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das relações étnico-raciais. Esses encontros tiveram como objetivo preparar a equipe para a organização e mediação dos módulos formativos e das atividades desenvolvidas com os/as cursistas.

A partir desse processo preparatório, foi estruturado um curso de formação voltado à implementação das leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 no currículo escolar. O curso foi realizado entre setembro e novembro de 2023 e contou com sete

módulos temáticos, ministrados por docentes e pesquisadores/as convidados/as, abordando diferentes dimensões da temática racial e da diversidade cultural. Entre os módulos trabalhados, destacaram-se: História da África; Populações Quilombolas; Populações Indígenas; Colonialismo e formações sociais; Intersecções entre raça e gênero; Diversidade religiosa; e Produção textual.

A divulgação do curso ocorreu inicialmente por meio de uma parceria institucional com a Secretaria Municipal de Educação e com a Secretaria de Direitos Humanos de Foz do Iguaçu, com previsão de realização das atividades no Centro de Educação Ambiental do Iguaçu, localizado no Bosque Guarani. A proposta foi estruturada na modalidade exclusivamente presencial, considerando a importância do encontro formativo e do diálogo coletivo para a construção de reflexões críticas sobre as relações étnico-raciais. Contudo, nas primeiras etapas de inscrição, foi observada baixa adesão inicial, situação atribuída principalmente à sobrecarga de trabalho enfrentada por docentes da educação básica, ao calendário escolar apertado e à preferência crescente por atividades formativas em formato remoto. Diante desse cenário, a estratégia de divulgação foi ampliada para outros públicos, incluindo movimentos sociais, estudantes de cursos de licenciatura e contatos acadêmicos (Cristino, 2024).

As atividades desenvolvidas no curso envolveram exposições dialogadas, debates teóricos, leitura e discussão de textos acadêmicos e utilização de materiais pedagógicos e audiovisuais. Ao longo dos encontros formativos, os materiais audiovisuais, como reportagens e conteúdos digitais, foram utilizados como disparadores para o debate sobre racismo e desigualdades raciais. Esses recursos permitiram estimular a análise crítica das representações de populações negras e indígenas na mídia. Dessa forma, elementos da educação midiática foram incorporados como estratégia pedagógica de reflexão coletiva.

Além dos encontros formativos, o projeto também promoveu atividades externas em escolas da região, incluindo participação em reuniões com professores/as e famílias, com o objetivo de discutir episódios de racismo na escola e a implementação das políticas educacionais relacionadas às relações étnico-raciais. O projeto também promoveu a articulação com movimentos sociais da região. Além disso, os resultados do projeto foram apresentados em eventos acadêmicos, como o I Congresso Internacional de Políticas Educacionais (CIPE), realizado na UNILA em maio de 2023; o VI COPENE Sul, realizado em Ponta Grossa em agosto de 2023; e o SEUNI, integrado ao 5º SIEPE, também realizado na UNILA em outubro de 2023.

No âmbito das atividades do projeto, a atuação da bolsista envolveu diferentes funções, incluindo apoio na organização logística do curso, elaboração de uma planilha interna para acompanhamento das atividades, comunicação com cursistas, suporte na aplicação de materiais didáticos, apoio técnico aos/às docentes responsáveis pelos módulos, controle de frequência e sistematização de informações para relatórios institucionais. Também foram realizadas atividades de divulgação científica das ações do projeto em eventos acadêmicos, bem como articulação e acompanhamento institucional com escolas e secretarias municipais de educação.

O encerramento das atividades formativas ocorreu em articulação com a 13ª Semana da Consciência Negra da UNILA, cujo tema central abordou os 20 anos da Lei nº 10.639/2003, os 15 anos da Lei nº 11.645/2008 e os 10 anos de atuação do NEALA. Nesse contexto, foi organizada a exposição fotográfica intitulada "Nada sobre nós, sem noiz", voltada à valorização e visibilidade de corpos negros e indígenas na universidade. A exposição contou com a participação de docentes negros/as participantes do curso formativo. A programação também incluiu uma mesa com a Profa. Jeruse Romão e o lançamento da biografia da educadora e política catarinense Antonieta de Barros.

3 Resultados

O curso de formação desenvolvido no âmbito do projeto contou com a participação de 57 inscritos/as, incluindo professores/as da educação básica, estudantes universitários/as e profissionais interessados/as na temática. A diversidade de perfis entre os/as participantes contribuiu para a ampliação do debate e para a troca de experiências entre diferentes áreas de atuação. O formulário de inscrição não incluía um campo específico para identificação de gênero, o que limita análises mais detalhadas sobre essa dimensão. Em relação à raça/cor, observou-se uma presença equilibrada entre pessoas brancas e pessoas negras (pretas e pardas), além da inscrição de duas pessoas indígenas (Cristino, 2024).

Apesar do número inicial de inscritos/as, a frequência média efetiva ao longo dos encontros foi de aproximadamente 16 participantes, com redução gradual da participação até o final do curso. Em termos de formação e atuação profissional, observou-se uma diversidade maior de áreas em comparação às edições anteriores, incluindo participantes que não atuavam diretamente na educação básica, como profissionais de outras áreas. Em relação à escolaridade, houve equivalência entre cursistas com ensino superior completo e pós-graduação,

sendo o terceiro grupo mais representativo composto por estudantes (Cristino, 2024), o que indica um interesse crescente pela temática ainda nos níveis iniciais da formação acadêmica.

Entre os principais resultados da experiência, destaca-se o fortalecimento do debate sobre educação antirracista na região oeste do Paraná, especialmente no que se refere à implementação das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 no cotidiano escolar. Durante os encontros formativos, foram discutidos desafios enfrentados por professores/as na abordagem dessas temáticas, incluindo a falta de formação e acesso a materiais didáticos adequados, limitações institucionais e a sobrecarga de trabalho docente.

As discussões realizadas ao longo do curso evidenciaram que muitos/as professores/as reconhecem a importância da educação das relações étnico-raciais, mas enfrentam dificuldades para incorporar essas temáticas em suas práticas pedagógicas. Nesse sentido, o curso buscou oferecer ferramentas teóricas e metodológicas que pudessem contribuir para o desenvolvimento de estratégias pedagógicas voltadas ao enfrentamento do racismo no ambiente escolar.

As discussões evidenciaram também que a análise de conteúdos midiáticos favorece a identificação de estereótipos raciais e de narrativas que reproduzem desigualdades. A leitura crítica desses materiais contribuiu para ampliar o debate sobre racismo estrutural e suas expressões no cotidiano escolar. Observou-se que os/as participantes passaram a relacionar práticas pedagógicas antirracistas com a problematização das representações midiáticas.

Outro aspecto relevante foi a articulação do projeto com escolas e instituições da região, o que permitiu ampliar o diálogo entre universidade e comunidade escolar. A realização de atividades externas, como visitas a escolas e participação em reuniões com professores/as e famílias, possibilitou identificar demandas concretas relacionadas à implementação das políticas educacionais voltadas às relações étnico-raciais.

Além das atividades formativas, o projeto esteve presente em eventos científicos, o que promoveu o desenvolvimento de habilidades relacionadas à pesquisa e à produção acadêmica das bolsistas. Dessa maneira, a experiência também teve impacto significativo na formação acadêmica das bolsistas, contribuindo para o fortalecimento de trajetórias voltadas à pesquisa e à produção científica na área da educação das relações étnico-raciais. O envolvimento nas atividades do projeto possibilitou ampliar o contato com debates teóricos e metodológicos, bem como

desenvolver habilidades relacionadas à organização de atividades formativas e à articulação institucional.

Apesar dos resultados positivos, o projeto também enfrentou algumas dificuldades. Entre os principais desafios, destacam-se o desencontro entre calendários acadêmicos e escolares, em desalinhamento desde a pandemia mundial de COVID-19, em 2020, que dificultou a participação de alguns/algumas docentes nas atividades do curso, o esvaziamento deste no decorrer dos meses, bem como limitações de tempo dos/as cursistas para a realização de leituras e produção de atividades escritas. Além disso, questões logísticas relacionadas ao agendamento de visitas às escolas também representaram desafios para a equipe do projeto.

Apesar de a implementação da Lei nº 10.639/2003 e da Lei nº 11.645/2008 representar um avanço nas políticas educacionais brasileiras voltadas à valorização da diversidade étnico-racial e ao enfrentamento do racismo no ambiente escolar, diversos desafios ainda persistem para a efetivação dessas legislações no cotidiano das instituições de ensino. No que se refere à formação docente e à disponibilização de recursos pedagógicos adequados, esse é um campo em que essa dificuldade é muito percebida. Por isso, a atuação do projeto tem como um dos principais resultados seu auxílio na implementação das leis de forma prática na realidade escolar, por meio da formação docente.

Da mesma maneira, a educação em direitos humanos constitui um campo fundamental para a construção de sociedades democráticas e comprometidas com a dignidade humana. Sobretudo no contexto brasileiro, marcado por tantas desigualdades históricas e raciais, torna-se central a implementação de políticas educacionais voltadas à promoção da diversidade e ao enfrentamento do racismo estrutural. No âmbito da educação, a formação continuada de professores/as constitui um espaço estratégico para a construção de práticas pedagógicas comprometidas com a valorização da diversidade e com o combate às discriminações. Assim, acreditamos que a efetivação desse projeto ampliou e impactou esses debates na cidade de Foz do Iguaçu e região.

4 Considerações finais

A discussão sobre educação das relações étnico-raciais no Brasil está diretamente vinculada às lutas históricas do movimento negro por reconhecimento, justiça social e transformação das estruturas racistas presentes na sociedade. Assim, a educação antirracista demanda processos formativos capazes de problematizar o

racismo estrutural e promover práticas pedagógicas comprometidas com a valorização da diversidade cultural e com a construção de uma sociedade mais justa.

A experiência desenvolvida no âmbito do projeto, mais especificamente no curso para profissionais da educação desenvolvido a partir dele, evidencia a importância das ações de extensão universitária na promoção da educação em direitos humanos e na valorização da diversidade cultural no contexto educacional. Ao articular universidade, escola e comunidade, iniciativas dessa natureza contribuem para ampliar o debate sobre a implementação das políticas educacionais voltadas às relações étnico-raciais e para fortalecer práticas pedagógicas comprometidas com o enfrentamento do racismo.

Ao oferecer espaços de reflexão e diálogo sobre as relações raciais no Brasil, a iniciativa contribuiu para ampliar a compreensão dos/as participantes acerca da importância da educação antirracista no ambiente escolar, além de ampliar e dar suporte ao potencial dos/as profissionais da educação na construção de estratégias pedagógicas voltadas para a aplicação das leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008. Ao mesmo tempo, a experiência revelou que ainda existem desafios estruturais que dificultam a efetivação dessas políticas no cotidiano das escolas, incluindo limitações institucionais, sobrecarga de trabalho docente e dificuldades relacionadas à articulação entre diferentes instâncias do sistema educacional, oferecendo um diagnóstico preliminar da realidade educacional da região sobre esses aspectos. Esses elementos indicam a necessidade de ampliar políticas de formação docente e fortalecer iniciativas que promovam a integração entre universidade e redes de ensino.

A experiência da ação indicou também que a educação midiática pode fortalecer processos formativos voltados à educação antirracista. A análise crítica da mídia amplia a compreensão sobre como discursos sociais produzem e reproduzem desigualdades raciais. Nesse sentido, a articulação entre educação midiática e educação para as relações étnico-raciais constitui um caminho relevante para a formação docente comprometida com os direitos humanos, que precisa ser amplamente valorizado.

Por fim, destaca-se que a participação no projeto teve impacto significativo na formação acadêmica e profissional da bolsista, possibilitando o desenvolvimento de habilidades relacionadas à pesquisa, à organização de atividades formativas e à produção científica, experiências valiosas de aprendizagem no contexto

acadêmico. Contribuiu, assim, para fortalecer seus conhecimentos práticos e teóricos da temática das relações étnico-raciais.

Referências

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Parecer CNE/CP nº 3, de 10 de março de 2004**: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília: Ministério da Educação, 2004. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf. Acesso em: 10 mar. 2026.

CRISTINO, A. B. F. **Entre a educação para as relações étnico-raciais e Antonieta de Barros**: caminhos para a implementação da Lei 10.639/03. 2024. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Antropologia – Diversidade Cultural Latino-Americana) – Universidade Federal da Integração Latino-Americana, Foz do Iguaçu, 2024.

FIRMINO, C. M. A. **Relatório final do projeto Educação para as Relações Étnico-Raciais: a implementação das Leis 10.639/03 e 11.645/08 no currículo escolar na região oeste do Paraná (16 fev. 2023 – 31 jan. 2024)**. Foz do Iguaçu: UNILA, 2024. [Relatório apresentado à Pró-Reitoria de Extensão. Documento não publicado].

GOMES, N. L. Educação e relações raciais: refletindo sobre algumas estratégias de atuação. In: MUNANGA, K. (org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, 2005. p. 143-154.

MACHADO, D.; TOBIAS, E. **5 contribuições da educação midiática à educação antirracista**. São Paulo: Instituto Palavra Aberta, 2023. (Biblioteca EducaMídia). Disponível em: https://educamidia.org.br/wp-content/uploads/2023/07/BIBLIOTECA_EM-e-educac%CC%A7a%CC%83o-antirracista_ISBN.pdf. Acesso em: 10 mar. 2026.

Educação midiática no contexto de ensino da língua portuguesa: o futebol e o uso de ferramentas digitais para a formação humana, diversa e plural

Danilo José Claudino¹

Resumo

Este relato apresenta uma prática pedagógica desenvolvida em sala de aula no contexto do “Curso de Aperfeiçoamento em Educação Midiática para a Promoção e Defesa dos Direitos Humanos e Diversidade”, articulada ao trabalho docente como professor titular de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental II da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo no ano de 2026. A experiência consistiu na utilização de materiais digitais em sala, exposição de textos em *PDF* nos projetores, vídeos exemplificativos e materiais escritos do Currículo da Cidade de São Paulo, bem como estratégias para fortalecer práticas de leitura, interpretação de textos, reflexão e formação cidadã. Entre os conteúdos, destacaram-se a Unidade I do Caderno da Cidade de Língua Portuguesa dos 8º anos, que trata de textos com temática de futebol, vídeos sobre as conquistas das Copas do Mundo pela Seleção Brasileira, além de discussões sobre o episódio histórico do “Maracanazo”, o chamado “complexo de vira-latas” e o desempenho das atletas no futebol feminino. As atividades envolveram leitura orientada, análise crítica de narrativas midiáticas e debates em sala de aula pelos/as estudantes. Como resultado, observou-se avanço significativo dos/as jovens, maior participação nas atividades de leitura e escrita, melhoria na fluência e mudanças positivas de atitude comportamental em aula. A participação no curso, aliada à experiência em sala, contribuiu para o desenvolvimento de práticas humanas, formação crítica e observação de discentes engajados/as, capazes de interpretar discursos, respeitar diferenças e diversidades e refletir sobre questões sociais, culturais e históricas.

1 Introdução

Com a crescente presença das mídias digitais e dos diferentes formatos de informação no cotidiano dos/as estudantes, torna-se fundamental o desenvolvimento de práticas pedagógicas estimuladas pelos/as profissionais, voltadas à educação midiática, à leitura crítica de mundo e à participação plural e diversificada. Nesse contexto, a escola assume papel central na formação de

¹ Graduado em Direito pela Universidade de Santo Amaro, São Paulo, Brasil; professor de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental II na rede municipal de educação de São Paulo, Brasil. E-mail: danilojclaudino@gmail.com.

leitores/as críticos/as, capazes de compreender, interpretar e analisar os discursos presentes nos meios de comunicação, com o desenvolvimento de práticas mais humanas e próximas à linguagem dos/as adolescentes, capazes de atraí-los/as e, conseqüentemente, dar-lhes protagonismo, fazendo-os/as refletir sobre questões sociais, culturais e históricas, articulando valores relacionados aos direitos humanos e à diversidade.

Mas por que seria importante estimular os/as estudantes a se interessarem por práticas de leitura e produção textual utilizando o futebol e as mídias digitais nas aulas de Língua Portuguesa? A pergunta é essencial e relevante, fazendo-se presente no contexto regional e social dos/as discentes, haja vista que ferramentas digitais, como celulares, *tablets* e computadores, estão atreladas aos/as jovens desde que nasceram, assim como o amor pelo futebol é passado de geração em geração por nossos antepassados, sendo referência e uma das principais atividades esportivas e culturais da nação brasileira.

A proposta surgiu da necessidade de ampliar o interesse dos/as estudantes pela leitura e pela interpretação de textos, utilizando ferramentas digitais e o futebol para promover maior participação nas atividades em sala. Nesse sentido, aliar a Língua Portuguesa ao esporte, durante as aulas dos 8º anos de uma escola pública pertencente à Rede da Secretaria Municipal de Educação (SME) da cidade de São Paulo, foi um diferencial para atrair os/as jovens, incentivá-los/as a explorar atividades de leitura fluente, interpretação de textos e fomentar a formação diversa, plural e cidadã que se espera.

Nos últimos anos, observaram-se dificuldades de concentração, baixa fluência leitora e pouco engajamento nas atividades escolares pelos/as estudantes. Isso se notava desde os anos iniciais dos ciclos de alfabetização, do 1º ao 3º ano, seguindo nos ciclos interdisciplinares, do 4º ao 6º ano, e se arrastando até o ciclo autoral, do 7º ao 9º ano, o que motivou a busca por estratégias pedagógicas que integrassem recursos midiáticos ao processo de ensino-aprendizagem.

Com o uso frequente do *Caderno da Cidade de Língua Portuguesa*, observou-se que eventos traumáticos, como o “Maracanazo”, de 1950, o “vexame dos 7 x 1”, em 2014, e o insucesso das atletas nas últimas edições das Olimpíadas e da Copa do Mundo no futebol feminino, macularam a reputação da Seleção Canarinho, trazendo à tona o sentimento de remorso da torcida brasileira. Essa torcida, já cansada das desigualdades, da falta de oportunidades e da política do país, vem descarregando, anualmente, todas as suas frustrações nas derrotas das/dos futebolistas, o que o saudoso Nelson Rodrigues apelidara de “complexo de vira-

latas", visto que grande parte dos/as brasileiros/as, infelizmente, passou a descredibilizar a arte, a cultura e a identidade do Brasil perante outras nações, exaltando, várias vezes como "melhor", o que vem do exterior, chegando, inclusive, ao fatídico ponto de torcer contra o próprio país em diversas ocasiões, não apenas no futebol, o que é lamentável para a construção de nossa sociedade.

Não podemos nos esquecer, tal como veremos adiante, que, apesar de algumas derrotas, tanto no futebol masculino quanto no futebol feminino, o Brasil é uma potência hegemônica mundial, tendo profunda tradição nas participações em diversos campeonatos, sendo finalista não só em Copas do Mundo, mas também em edições das Olimpíadas, torneios sul-americanos e disputas nacionais e internacionais dos clubes de futebol brasileiros, o que é motivo de grande orgulho, "ou deveria ser", para nossa nação. Então, por que não exaltar essas conquistas, reforçando o sentimento de patriotismo de nós, brasileiros/as, e, melhor, usando práticas de leitura e produção textual nas aulas de Língua Portuguesa, sobretudo no ano da Copa do Mundo?

Nesse sentido, a utilização de materiais em formato digital, especialmente arquivos em formato *PDF* (*Portable Document Format*), articulados ao Currículo da Cidade de São Paulo e ao *Caderno da Cidade de Língua Portuguesa* dos 8º anos, foi adotada como estratégia pedagógica de ensino-aprendizagem para fortalecer a prática de leitura e interpretação textual. Além disso, foram utilizados vídeos e conteúdos audiovisuais, com imagens das/dos atletas, que permitiram estabelecer relações entre o respeito à linguagem, historicidade, cultura, dignidade, ética, raça, respeito às diferenças, direitos humanos e identidade nacional.

Assim, o objetivo principal da experiência foi promover o desenvolvimento da leitura crítica, da produção textual e da participação ativa dos/as estudantes, utilizando as mídias, a Língua Portuguesa e o futebol como ferramentas pedagógicas para fortalecer uma educação comprometida com os direitos humanos e com o respeito às diversidades, assim como incentivado no "Curso de Aperfeiçoamento em Educação Midiática para a Promoção e Defesa dos Direitos Humanos e Diversidade".

2 Metodologia

A experiência foi desenvolvida no contexto das aulas de Língua Portuguesa, envolvendo estudantes do Ensino Fundamental da rede pública municipal da cidade de São Paulo. O planejamento das atividades foi realizado a partir das orientações presentes no Currículo da Cidade de São Paulo e nas sequências pedagógicas do livro *Caderno da Cidade de Língua Portuguesa*, que orientam práticas de leitura, interpretação e produção textual alinhadas às competências previstas para cada etapa escolar.

A metodologia adotada combinou o uso de materiais didáticos digitais, o livro impresso dos/as estudantes e, especialmente, arquivos em *PDF*, utilizados em atividades de leitura coletiva e individual, compartilhados por meio dos projetores instalados nas salas, com o uso de recursos audiovisuais que possibilitaram ampliar o repertório cultural de cada jovem. As aulas foram organizadas em etapas que incluíram momentos de leitura orientada, interpretação de textos, análise de conteúdos midiáticos e debates em sala de aula. O uso do formato *PDF* permitiu que os/as estudantes acompanhassem os textos de forma mais estruturada, favorecendo as atividades e o acompanhamento pedagógico.

Entre os conteúdos trabalhados, destacaram-se vídeos relacionados à história das Copas em que o Brasil foi campeão. Esses materiais foram utilizados como ponto de partida para discussões sobre identidade nacional, memória coletiva e representações midiáticas do esporte. Também foram abordados conceitos culturais como o “Maracanazo” e a crônica “complexo de vira-latas”, do escritor e cronista Nelson Rodrigues. A análise desses conteúdos permitiu discutir como narrativas midiáticas podem influenciar percepções sociais e culturais. É oportuno destacar que o dramaturgo “profetizou” em seu trabalho que o Brasil seria campeão do mundo em 1958, feito em que quase nenhum/a brasileiro/a acreditava ser possível naquela época, considerando o vice-campeonato da Seleção Masculina na final da Copa de 1950, quando precisava apenas de um empate para consagrar-se campeã de seu primeiro título mundial, mas, lamentavelmente, perdeu para a Seleção Uruguaia por 2 x 1, em pleno Maracanã, “lotado” com cerca de 250.000 torcedores/as brasileiros/as, bem como a eliminação do Brasil pela Hungria, em 1954. Porém, nem em seus melhores sonhos, poderia o cronista imaginar que conquistaríamos o pentacampeonato de forma tão avassaladora nos anos seguintes e, mais do que isso, Nelson não conseguiria prever que o país seria presenteado com o maior atleta de todos os tempos.

O então menino negro, nascido em Três Corações (Minas Gerais), teria fundamental importância para a história do Santos Futebol Clube e, mais tarde, se

consagraria como o maior artilheiro do futebol mundial, ajudando a despontar vários times e exportando diversas/os jogadoras/es do Brasil para o mundo todo, sendo, a partir de então, o único futebolista tricampeão das Copas do Mundo, em 1958, 1962 e 1970. Edson Arantes do Nascimento, vulgo “Pelé”, por sua habilidade nas partidas, a facilidade de jogar com a bola nos pés e as aclamadas performances em campo, tornar-se-ia, a partir de então, “O Rei Pelé, o Rei do Futebol”. O restante de sua história corresponde a feitos notórios, amplamente reconhecidos por todas e todos no planeta e que, de fato, mereceriam ser aqui exaltados, mas, infelizmente, não caberiam neste singelo relato.

Com relação às atividades desenvolvidas e às estratégias pedagógicas realizadas, incluíram-se leitura compartilhada, rodas de conversa, interpretação de textos e produção de reflexões escritas, com respostas em textos discursivos, tanto nos cadernos de anotações quanto nos Cadernos da Cidade. Durante as aulas, buscou-se incentivar a participação ativa dos/as estudantes, estimulando o desenvolvimento da argumentação, da escuta, da leitura e da análise crítica das informações presentes nos diferentes meios de comunicação, buscando-se, inclusive, a produção de um “Almanaque das Copas do Mundo”.

Assim, o que se espera com este singelo relato escrito é compartilhar um projeto que vem dando certo e trazendo resultados significativos para a comunidade escolar, realizado a muitas mãos pelos/as estudantes dos 8º anos em uma escola da rede pública municipal de São Paulo no ano de 2026, resgatando o protagonismo não só desses/as jovens, mas de todas e todos nós, brasileiras e brasileiros, como figuras de potencial relevância no cenário mundial, reconhecendo a capacidade de uma sociedade brasileira que respeite as diferenças, os direitos humanos e as diversidades, bem como reflita sobre questões de sociedade plural, ética e consciência cidadã, muito graças ao “Curso de Aperfeiçoamento”.

A implementação das atividades trouxe resultados significativos em diferentes dimensões do processo educativo. Como já relatado, um dos primeiros aspectos observados foi o aumento da atenção dos/as estudantes. Além disso, houve também o fortalecimento da prática leitora, de interpretação e produção escrita textual, contribuindo para tornar as atividades mais dinâmicas e motivadoras, favorecendo o engajamento dos/as discentes nas propostas pedagógicas de ensino-aprendizagem, como veremos.

3 Resultados

As aulas com atividades de educação midiática, utilizando o futebol no contexto das aulas de Língua Portuguesa, trouxeram resultados significativos em diferentes dimensões do processo educativo. Um dos primeiros aspectos observados foi o aumento da atenção dos/as estudantes, maior participação nas atividades de leitura, melhoria na fluência em português e mudanças positivas de atitude comportamental durante as aulas. O uso de textos digitais, combinados aos conteúdos audiovisuais, contribuiu para tornar as atividades mais dinâmicas e motivadoras, favorecendo o engajamento dos/as alunos/as nas propostas pedagógicas.

Outro resultado relevante, como visto, foi o avanço na participação leitora e na produção textual escrita. Ao trabalhar com materiais estruturados em formato *PDF* e com atividades orientadas de leitura, os/as estudantes passaram a demonstrar maior interesse na interpretação de textos e na discussão dos conteúdos abordados. A fluência em Língua Portuguesa também apresentou melhorias perceptíveis, especialmente na leitura em voz alta e na capacidade de compreender textos mais complexos.

Além disso, observou-se uma mudança positiva no comportamento dos/as estudantes em sala de aula, que constataram o quanto a participação das mulheres é importante para uma sociedade plural e coletiva, sobretudo em sua atuação nas edições de Copas do Mundo, Olimpíadas, entre outras competições internacionais. Então, respondendo à pergunta introdutória, sim, é plenamente possível estimular os/as estudantes a se interessarem por práticas de leitura e produção textual utilizando o futebol e as mídias digitais nas aulas de Língua Portuguesa.

Não podemos nos esquecer de que o "Curso de Aperfeiçoamento em Educação Midiática para a Promoção e Defesa dos Direitos Humanos e Diversidade", sobretudo nas unidades "1 – Fundamentos de Educação em Direitos Humanos e Diversidades", "2 – Fundamentos da Educação Midiática", "3 – Educação Midiática e a Diversidade Sexual e de Gênero", bem como "5 – Profissionais da Educação, Ambiente Escolar e suas Representações na Mídia", contribuiu diuturnamente para que as práticas fossem aplicadas em sala, sobretudo nas aulas de Língua Portuguesa, ampliando os horizontes para uma educação de qualidade e a esperança de um futuro promissor para cada discente contemplado/a com as aulas.

As atividades baseadas em debates e reflexões sobre conteúdos midiáticos, trazidos pelos/as professores/as Cristiane Parente, Fernando Oliveira Paulino,

Antônio Fonseca, Mariana Ferreira Lopes, entre muitos/as outros/as docentes comprometidos/as com a educação no Curso de Aperfeiçoamento, ajudaram a estimular o respeito às opiniões dos/as colegas nos fóruns de debates e o desenvolvimento de atitudes mais colaborativas. Essas prerrogativas foram apreendidas e repassadas aos/às estudantes dos 8º anos, e também compartilhadas com os/as discentes, a equipe gestora e demais colegas docentes. O ambiente de aprendizagem tornou-se mais participativo e harmonioso na comunidade local e escolar, favorecendo o diálogo e a troca de experiências entre estudantes, escola e família, tal como se esperava.

No que se refere à educação midiática, a experiência contribuiu para ampliar a capacidade dos/as estudantes de analisar criticamente diferentes tipos de mídia. A discussão sobre eventos históricos ligados ao futebol e à cultura brasileira permitiu refletir sobre a construção de narrativas e sobre como elas influenciam percepções sociais e identidades culturais. Dessa forma, as atividades desenvolvidas reforçaram a importância da educação midiática como instrumento de formação cidadã e de promoção dos direitos humanos.

O que também se pretende nas próximas semanas é criar um *Almanaque das Copas do Mundo*, com imagens de personalidades históricas do futebol feminino e masculino, ressaltando a relevância de cada uma/um de nossas/os heroínas e heróis nas competições, com curiosidades das Copas do Mundo de 1958, 1962, 1970, 1994 e 2002, finalizando com um painel no pátio central da EMEF João da Silva, em formato expositivo, para participação da comunidade escolar e local. Será que conquistaremos o tão sonhado hexacampeonato em 2026? Há grandes possibilidades de que sim!

4 Considerações finais

A experiência desenvolvida nas aulas de Língua Portuguesa demonstrou que a integração de recursos midiáticos ao processo de ensino-aprendizagem pode contribuir significativamente para o fortalecimento das práticas de leitura, interpretação e reflexão crítica de mundo. O uso de materiais digitais em formato *PDF*, articulados ao Currículo da Cidade de São Paulo e ao *Caderno da Cidade de Língua Portuguesa* dos 8º anos, possibilitou organizar as atividades de maneira mais dinâmica e acessível aos/às estudantes.

Além disso, a utilização de conteúdos audiovisuais, bem como a análise de narrativas midiáticas relacionadas à história do futebol brasileiro, favoreceu a participação e o desenvolvimento de debates significativos em sala de aula. Esses

momentos permitiram que os/as estudantes refletissem sobre aspectos culturais, históricos e sociais, ampliando sua compreensão sobre identidade, protagonismo, mídias digitais e sociedade.

A experiência também evidenciou o potencial da educação midiática como instrumento pedagógico para promover valores relacionados aos direitos humanos e às diversidades, sobretudo nas questões de raça e gênero no futebol, além da relevância da participação dos jogadores negros e das mulheres como figuras de notoriedade e hegemonia mundial no esporte. Ao incentivar a análise crítica das informações e o respeito às diferentes perspectivas, as atividades contribuíram para a formação de estudantes mais conscientes, participativos/as e preparados/as para lidar com os desafios do mundo contemporâneo.

Mais do que isso, como desdobramento, o projeto “Educação midiática no contexto de ensino da Língua Portuguesa: o futebol e o uso de ferramentas digitais para a formação humana, diversa e plural” continuará com a ampliação das práticas pedagógicas, integrando mídias, leitura e reflexão crítica no contexto escolar, extrapolando os seus limites não só nas áreas da Língua Portuguesa e no futebol, mas também em outras esferas e esportes.

O curso também se mostrou fundamental para que as experiências pudessem ser desenvolvidas, fortalecendo o papel da escola como espaço de formação cidadã e de promoção dos direitos humanos e das diversidades.

Referências

ERNESTO, F. Que jogo foi esse. 1958: a 1ª copa do mundo do Brasil... e quase sem Pelé!! **YouTube**, 24 mar. 2022. Disponível em:

<https://www.youtube.com/watch?v=CIF4vkc1-2c>. Acesso em: 4 de mar. 2026.

ERNESTO, F. Que jogo foi esse. 1962: a copa do mundo mais polêmica de todas! **YouTube**, 7 abr. 2022. Disponível em:

<https://www.youtube.com/watch?v=3Cl729FUw3Q>. Acesso em: 5 de mar. 2026.

ERNESTO, F. Que jogo foi esse. 1970: a copa de 70 foi colorida, mas quase ninguém viu!! **YouTube**, 5 maio 2022. Disponível em:

https://www.youtube.com/watch?v=HqJ_7DTr-Ok. Acesso em: 6 de mar. 2026.

ERNESTO, F. Que jogo foi esse. 1994: a copa que todo mundo fala mal (mas todo mundo adora). **YouTube**, 19 jan. 2023. Disponível em:

<https://www.youtube.com/watch?v=xGYoh7EoDmA>. Acesso em: 10 de mar. de 2026.

ERNESTO, F. Que jogo foi esse. Copa de 2002: polêmicas no pentacampeonato do Brasil. **YouTube**, 16 fev. 2023. Disponível em:

<https://www.youtube.com/watch?v=q5gA1pp6uo8>. Acesso em: 11 de mar. 2026

RODRIGUES, N. **Complexo de vira-latas**. Disponível em:

<https://contobrasileiro.com.br/complexo-de-vira-latas-cronica-de-nelson-rodrigues/>. Acesso em: 10 de mar. 2026.

PREFEITURA DE SÃO PAULO. Secretaria da Educação. **Currículo da Cidade:** Ensino Fundamental: Língua Portuguesa. Disponível em:

<https://acervodigital.sme.prefeitura.sp.gov.br/acervo/curriculo-da-cidade-ensino-fundamental-lingua-portuguesa/>. Acesso em 12 de mar. 2026.

PREFEITURA DE SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. **Caderno da Cidade Saberes e Aprendizagens Língua Portuguesa**, 8º anos, 5. ed. rev., 2026.

Disponível em: <https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/ensino-fundamental/lingua-portuguesa/>. Acesso em: 10 mar. 2026.

Memória social e direitos sociais no ensino de Sociologia: relato de experiência em escolas públicas

Denis Renan Fonseca¹

Resumo

Este relato de experiência apresenta uma prática pedagógica desenvolvida no ensino de Sociologia com turmas do terceiro ano do ensino médio da rede estadual de ensino de Mato Grosso do Sul, no município de Terenos, envolvendo seis turmas e aproximadamente 120 estudantes. A proposta partiu da discussão sobre direitos sociais previstos na Constituição Federal de 1988 e teve como objetivo aproximar os/as estudantes da dimensão concreta desses direitos por meio de entrevistas com pessoas da comunidade. Inicialmente, foram realizadas aulas teóricas sobre cidadania, movimentos sociais e direitos sociais, seguidas de atividades de consolidação da aprendizagem e questões em formato semelhante ao Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Posteriormente, os/as estudantes foram orientados/as a realizar entrevistas com pessoas mais velhas da comunidade, buscando compreender como essas pessoas vivenciaram o acesso a direitos sociais em diferentes períodos históricos. Parte dos/as estudantes realizou entrevistas com familiares, enquanto outros entrevistaram funcionários/as da própria escola, como professores/as, profissionais da limpeza e responsáveis pela merenda escolar. Os relatos permitiram aos/as estudantes compreender que os direitos sociais são conquistas históricas resultantes de mobilizações sociais e transformações políticas. A experiência também fortaleceu o diálogo entre estudantes e membros da comunidade escolar, valorizando memórias e trajetórias de vida frequentemente invisibilizadas no cotidiano escolar. Conclui-se que práticas pedagógicas que articulam memória social, participação e escuta podem contribuir para a promoção da educação em direitos humanos e para a formação de uma consciência crítica sobre cidadania e direitos sociais.

1 Introdução

A educação em direitos humanos tem como objetivo promover a formação de sujeitos conscientes de seus direitos e responsabilidades na vida social, estimulando a participação cidadã, o respeito à dignidade humana e a valorização

¹ Mestrando em Estudos Culturais na Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Brasil; professor na rede municipal de ensino de Terenos e na rede estadual de educação de Mato Grosso do Sul, Brasil. E-mail: drfonseca@sed.ms.gov.br.

da diversidade. No contexto da educação básica, o ensino de Sociologia desempenha papel fundamental nesse processo, pois possibilita aos/às estudantes compreender as transformações sociais, as desigualdades e as lutas históricas que contribuíram para a conquista de direitos.

Entre os marcos mais importantes da consolidação de direitos no Brasil está a Constituição Federal de 1988, conhecida como “Constituição Cidadã”, que ampliou significativamente a garantia de direitos sociais, como saúde, educação, trabalho, moradia e previdência social. Entretanto, muitas vezes esses direitos são apresentados aos/às estudantes apenas de forma teórica, o que pode dificultar a compreensão de sua dimensão histórica e social, tornando necessário desenvolver práticas pedagógicas que aproximem os conteúdos escolares da realidade vivida pelos sujeitos.

Diante desse contexto, foi desenvolvida uma atividade pedagógica com estudantes do terceiro ano do ensino médio da rede estadual de ensino de Mato Grosso do Sul, no município de Terenos, com o objetivo de aproximá-los da compreensão dos direitos sociais por meio da memória social e de relatos de vida de pessoas da comunidade. A proposta buscou promover reflexões sobre cidadania, direitos e transformações sociais a partir da escuta de experiências concretas relacionadas ao acesso a direitos ao longo do tempo.

2 Metodologia

A experiência foi desenvolvida em três escolas estaduais localizadas no município de Terenos, no estado de Mato Grosso do Sul. A atividade envolveu seis turmas do terceiro ano do ensino médio. Cada turma possuía entre 20 e 25 estudantes, totalizando aproximadamente 120 participantes.

Inicialmente, foi realizada uma abordagem teórica em sala de aula sobre direitos sociais no Brasil, com destaque para os direitos previstos no artigo 6º da Constituição Federal de 1988. Essa aula sucedeu uma discussão anterior sobre movimentos sociais e a conquista de direitos no Brasil, na qual foi abordado, entre outros exemplos, o movimento operário do final da década de 1970, especialmente as greves ocorridas na região do ABC paulista a partir de 1978.

Esse movimento sindical, que teve entre suas lideranças Luiz Inácio Lula da Silva, contribuiu para ampliar o debate público sobre direitos trabalhistas e democratização do país. Também foram mencionadas as mobilizações sociais que ocorreram nesse período, incluindo a atuação de setores da Igreja Católica por meio das Comunidades Eclesiais de Base (CEB), vinculadas a correntes teológicas

como a Teologia da Libertação, que tiveram papel relevante na organização popular e na defesa de direitos sociais. Esse contexto histórico permitiu aos/às estudantes compreender como diferentes mobilizações sociais contribuíram para o processo de redemocratização do país e para a elaboração da Constituição Federal de 1988.

Após a exposição teórica, os/as estudantes foram convidados/as a responder, em seus cadernos, algumas questões orientadoras relacionadas ao conteúdo discutido. Essa atividade teve como objetivo promover a consolidação da aprendizagem, permitindo que os/as estudantes sistematizassem os conceitos abordados sobre Constituição, direitos sociais e cidadania. Em seguida, foi aplicado um pequeno conjunto de questões objetivas em formato semelhante ao utilizado em exames como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), buscando estimular a interpretação crítica e familiarizá-los/as com o tipo de raciocínio exigido em avaliações externas.

Durante esse momento, também foram levantadas com os/as estudantes algumas questões relacionadas às condições de acesso à escola em períodos anteriores à Constituição de 1988, frequentemente mencionadas em relatos de gerações anteriores, como o deslocamento a pé por longas distâncias até a escola, a utilização de sacos de arroz como mochilas improvisadas e a ausência ou precariedade de políticas públicas consolidadas, como merenda escolar, transporte estudantil e fornecimento de materiais didáticos. Essas discussões iniciais buscaram provocar reflexões sobre as diferenças entre as condições educacionais do passado e as políticas educacionais existentes na atualidade, estimulando uma percepção mais crítica sobre os direitos sociais e as transformações históricas relacionadas ao acesso à educação.

A partir dessas discussões, foi proposta uma atividade denominada “História de Vida”, na qual os/as alunos/as deveriam entrevistar pessoas da comunidade que vivenciaram períodos anteriores ou momentos próximos à promulgação da Constituição Federal de 1988. O objetivo da atividade foi compreender como essas pessoas experimentaram o acesso a direitos sociais, especialmente relacionados à saúde, educação, trabalho e aposentadoria, em contextos históricos distintos.

A realização da atividade ocorreu de forma mista: alguns/algumas estudantes trouxeram entrevistas previamente realizadas fora da escola, enquanto outros/as utilizaram parte do tempo da aula para entrevistar funcionários da própria instituição, como professores/as, profissionais da limpeza e responsáveis pela

merenda escolar, ampliando a participação da comunidade escolar no processo educativo.

3 Resultados

A atividade possibilitou um processo significativo de troca entre estudantes e entrevistados/as, permitindo que diferentes experiências de vida fossem compartilhadas no espaço escolar. Os relatos coletados evidenciaram mudanças importantes nas condições de acesso a direitos sociais ao longo do tempo, especialmente no que se refere à educação, à saúde e à previdência. Para muitos/as estudantes, ouvir essas histórias representou um contato direto com experiências históricas que até então apareciam apenas de forma abstrata nos conteúdos escolares.

Durante as entrevistas e discussões realizadas em sala de aula, muitos/as estudantes demonstraram perceber diferenças significativas entre as condições de vida do passado e as políticas públicas existentes na atualidade. Relatos sobre longas caminhadas até a escola, a utilização de sacos de arroz como mochilas improvisadas e a ausência de programas estruturados de merenda escolar ou transporte estudantil contribuíram para provocar reflexões sobre as transformações ocorridas no acesso à educação ao longo das últimas décadas. Esse contraste favoreceu a compreensão de que muitos direitos hoje considerados naturais são resultado de processos históricos e de mobilizações sociais.

Durante as discussões conduzidas em sala de aula, também foram levantadas questões relacionadas às condições de acesso à saúde em períodos anteriores à ampliação das políticas públicas nessa área. A partir de perguntas orientadoras propostas pelo professor, os/as estudantes foram convidados a refletir sobre a existência histórica de parteiras em muitas comunidades e as razões pelas quais esse tipo de assistência era comum em determinados períodos. A discussão levou os/as estudantes a reconhecer que, em muitos contextos, o acesso a hospitais, postos de saúde e maternidades era limitado ou inexistente, o que influenciava diretamente as condições de nascimento e de acompanhamento da saúde das gestantes.

Nesse contexto, também foram discutidos aspectos relacionados à ausência ou à precariedade de políticas públicas, como o acompanhamento pré-natal e os programas de vacinação, hoje reconhecidos como direitos garantidos pelo sistema público de saúde. Durante esse momento de reflexão, alguns/algumas estudantes relacionaram essas discussões às histórias de suas próprias famílias, mencionando

relatos de avós ou outros familiares que tiveram muitos filhos, dos quais alguns não sobreviveram na infância. Esse processo de diálogo contribuiu para que os/as estudantes se reconhecessem como parte de uma história social mais ampla, compreendendo de forma mais concreta as transformações ocorridas no acesso aos direitos sociais ao longo do tempo.

Outro aspecto mencionado durante as discussões foi a transformação nas condições relacionadas à expectativa de vida da população ao longo das últimas décadas. Durante as entrevistas e conversas em sala de aula, dois professores da escola relataram que, em períodos anteriores, a aposentadoria ocorria em idades mais baixas, em parte porque a expectativa de vida da população era menor. Segundo esses relatos, era comum que muitas pessoas não alcançassem idades muito avançadas, o que refletia as condições sociais e de saúde da época.

A partir dessas reflexões, os/as estudantes puderam compreender que o aumento da expectativa de vida da população brasileira está relacionado a melhorias nas condições de saúde pública, no acesso a vacinas, no acompanhamento médico e em outras políticas sociais. Essa discussão contribuiu para ampliar a compreensão sobre como transformações nas políticas públicas e nas condições de vida impactam diretamente a longevidade e a qualidade de vida da população.

4 Considerações finais

A experiência pedagógica relatada evidenciou o potencial do ensino de Sociologia para promover reflexões significativas sobre os direitos sociais no contexto da educação básica. Ao articular conteúdos teóricos sobre cidadania e Constituição Federal com relatos de experiências vividas por diferentes gerações, foi possível aproximar os/as estudantes da dimensão histórica e social da construção dos direitos no Brasil, favorecendo uma compreensão mais concreta sobre o papel das políticas públicas na garantia de condições dignas de vida.

As entrevistas realizadas e as discussões desenvolvidas em sala de aula possibilitaram que os/as estudantes percebessem as transformações ocorridas nas condições de acesso à educação, à saúde e à previdência social ao longo do tempo. Ao entrarem em contato com relatos sobre dificuldades enfrentadas por gerações anteriores, como a ausência de políticas estruturadas de saúde, acompanhamento pré-natal, vacinação ou acesso facilitado à escola, os/as alunos/as puderam compreender que muitos direitos atualmente garantidos são resultado de processos históricos de mobilização social e de construção coletiva. Essas reflexões também permitiram ampliar a compreensão deles/as sobre

mudanças relacionadas à qualidade de vida e à expectativa de vida da população brasileira.

Durante as discussões em sala de aula, uma estudante do terceiro ano de uma das escolas sintetizou esse processo de reflexão ao afirmar: "E a gente ainda reclama de hoje". A fala evidencia como o contato com relatos de gerações anteriores contribuiu para provocar nos/as estudantes uma percepção mais crítica sobre as condições de vida atuais e sobre os direitos sociais conquistados ao longo do tempo.

Além disso, a experiência reforça a importância de práticas pedagógicas que aproximem o ensino de conteúdos curriculares das realidades sociais vivenciadas pelos/as estudantes e suas comunidades. Ao promover o diálogo entre memória social, experiências familiares e reflexão sociológica, a atividade contribuiu para fortalecer uma educação voltada para a formação cidadã, incentivando-os/as a compreender os direitos sociais não apenas como conceitos jurídicos, mas como conquistas históricas relacionadas às condições concretas de vida da população.

Referências

BENEVIDES, M. V. **Cidadania e democracia**. São Paulo: Ática, 1994.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

DALLARI, D. de A. **O que são direitos da pessoa**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

FONSECA, D. **Material didático de Sociologia**: movimentos sociais e direitos sociais no Brasil. Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul, 2025. [não publicado].

LASSALLE, F. **A essência da Constituição**. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2001.

Ações do Napne Ifal: a inclusão como princípio de práticas pedagógicas

Diogo dos Santos Souza¹

Resumo

O presente texto busca analisar as ações inclusivas para os/as estudantes com deficiência do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Alagoas (Ifal), promovidas pelo Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (Napne). A metodologia da pesquisa é de caráter bibliográfico, mas buscou, também, enriquecer o estudo com a análise qualitativa dos trabalhos de campo voltados às ações inclusivas, relacionando teoria e prática, a fim de compreender a importância desse diálogo para o olhar sobre a Educação Especial. Por meio da discussão desenvolvida, é perceptível que as ações do Napne estão direcionadas para uma perspectiva que interpreta a educação como uma ferramenta essencial para a formação humana e cidadã, tendo como eixo o trabalho com as diversidades e o exercício contínuo de garantia da equidade no processo de acesso, permanência, produção de oportunidades de aprendizagem e êxito das Pessoas com Deficiência (PcD) no âmbito escolar.

1 Introdução

No contexto do estabelecimento das ações inclusivas na Rede Federal de Educação, o Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (Napne) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Alagoas (Ifal) foi criado em 22 de dezembro de 2014, por meio da Resolução nº 45/CS, que dispõe sobre a organização, o funcionamento e as atribuições do Núcleo.

Em 11 de junho de 2019, foi publicada a Resolução nº 17/CS, que aprova a regulamentação dos procedimentos de identificação, acompanhamento e avaliação de discentes com deficiência. Esse último documento define o público do Núcleo: pessoas com deficiência física, deficiência auditiva, deficiência visual, deficiência intelectual, deficiência múltipla, Transtorno do Espectro Autista (TEA), deficiência persistente e claramente significativa da comunicação e da interação social e padrões restritivos e repetitivos de comportamento. Além disso, apresenta orientações sobre o Planejamento Educacional Individualizado (PEI), documento

¹ Doutor em Letras e Linguística pela Universidade Federal de Alagoas, Brasil; professor de Língua Portuguesa e Literatura do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Alagoas, *Campus* Marechal Deodoro, Brasil; integrante do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (Napne) e coordenador do Núcleo de Gênero, Sexualidade e Diversidade (Nugedis). E-mail: diogo.souza@ifal.edu.br.

de registro do histórico escolar do/a discente com deficiência e/ou necessidades específicas e das adaptações metodológicas e curriculares realizadas em favor de sua inclusão escolar.

A partir de então, a proposta de Educação Especial (EE) na perspectiva inclusiva começou a ser desenhada nos *campi* do Ifal como um espaço indispensável para garantir que os/as discentes com deficiência, que possuem o acesso à educação garantido pela Lei nº 12.711/2012 (Lei de Cotas), obtenham condições de participação, permanência, êxito escolar e oportunidades de aprendizagem por meio de uma proposta pedagógica que valorize a diversidade e veja, nas diferenças, as potencialidades de desenvolvimento. Compondo o quadro de ações que formam a proposta da modalidade de ensino mencionada, há a Política de Assistência Estudantil (Ifal, 2020), que destina recursos específicos e programas para os/as estudantes com deficiência.

No ano de 2022, iniciou-se o processo de contratação de profissionais especializados/as para a ampliação da Equipe Multiprofissional de atendimento da modalidade da EE, com o objetivo de atuação junto ao Napne. Assim, possibilitou-se a contratação de quatro postos de serviço: a) Atendimento Educacional Especializado (AEE); b) Revisor/a, Tradutor/a e Transcritor/a de Braille; c) Cuidador/a em Educação Especial; d) Tradutor/a e Intérprete de Libras – Língua Portuguesa. Vale destacar que, dessas quatro funções, a única que já estava presente no Instituto era a última, sendo as demais implementadas pela primeira vez. Em novembro de 2022, com vistas às demandas específicas dos 16 *campi*, esses/as profissionais especializados/as chegaram à Instituição para compor a Equipe Multiprofissional em Educação Especial na perspectiva inclusiva, constituindo um marco histórico no acompanhamento individualizado dos/as discentes com deficiência e/ou necessidades específicas.

Levando em consideração o que foi exposto até então, é preciso conceituar, pensando em nosso contexto de atuação, o que se compreende por Educação Especial na perspectiva inclusiva no universo das ações do Ifal:

[...] a educação inclusiva abrange todos os grupos sociais desfavorecidos e/ou marginalizados, desde aqueles pertencentes às diferentes etnias, às camadas populares, com dificuldades de aprendizagem, até as pessoas com deficiência. [...] A escola deve ser inclusiva, mas a educação especial é uma modalidade ofertada para um grupo específico. A esse grupo cabem políticas focalizadas que regulam recursos, estratégias, técnicas de ensino diferenciadas, bem como professores de educação especial

especializados para lidar com suas especificidades (Souza; Pagaime, 2022, p. 58-59).

Com base no que foi conceituado pelos/as autores/as, pode-se indagar: há como fazer uma EE sem ser inclusiva? Se projetarmos um modelo de ensino que considere somente o que está dentro das paredes da sala de aula, reduzimos o aprender a uma cadeira, a um quadro e a um currículo formal. Não que esses elementos não sejam relevantes, porém há outros aspectos que contribuem para o fazer pedagógico. Caso, por exemplo, um estudante com Transtorno do Espectro Autista (TEA) possua seletividade alimentar e precise permanecer no *campus* em dois turnos, o Serviço de Alimentação e Nutrição Escolar (Sane) poderá planejar um cardápio direcionado à particularidade do/a discente. Tal situação expressa como a EE é um ato inclusivo, porque oferece instrumentos para que o/a estudante se alimente adequadamente e permaneça o dia inteiro na escola. Fora desse eixo, haveria somente uma EE focada no acesso, e não em formas de garantir a permanência na sala de aula.

É possível relacionar esse olhar com a proposta de tríade de fomento às ações inclusivas do Ifal, composta pelo Napne, pelo Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (Neabi) e pelo Núcleo de Gênero, Sexualidade e Diversidade (Nugedis). Por meio desses três Núcleos, entende-se que a luta pela inclusão e pela acessibilidade possui muitas frentes de trabalho que podem se relacionar, dialogando com a ideia de interseccionalidade ao pensarmos que esses grupos invisibilizados passaram por experiências sociais semelhantes ou por vivências que se entrecruzam.

2 Metodologia

As ações inclusivas descritas e analisadas estão situadas no ano de 2022. Nesse momento, o presente autor ocupava a função de Coordenador Sistêmico do Napne Ifal, assessorando e supervisionando as atividades direcionadas à EE na perspectiva inclusiva da Instituição. Sendo assim, obteve-se acesso aos Relatórios Anuais de Atividades dos *campi*, documento utilizado para registrar as ações desenvolvidas por cada Núcleo. Logo, o público envolvido corresponde aos/as integrantes do Napne, servidores/as e discentes.

A partir do recebimento desses documentos, fez-se um filtro das ações mais expressivas que se destacaram no referido ano, tendo como critério o impacto na comunidade escolar descrito no Relatório. Este relato de experiência foi escrito como critério de obtenção de nota do componente curricular "Direitos Humanos,

Políticas Públicas e Inclusão", da Especialização em Educação Especial e Inclusiva na perspectiva Transdisciplinar, ofertada pelo Centro de Educação (Cedu), da Ifal.

3 Resultados

No ano de 2022, o trabalho do Napne na Ifal foi fortalecido com a chegada das Funções Gratificadas (FG) para todas as coordenações de Núcleos nos dezesseis *campi* da instituição, além da criação de uma Coordenação Sistêmica na Diretoria de Políticas Estudantis (DPE), setor vinculado à Pró-reitoria de Ensino, que tem como função contribuir com o desenvolvimento de ações afirmativas a favor da inclusão e da acessibilidade. O referido ano também contou com a consolidação de todos os Núcleos nos *campi*, com o início das atividades do Napne no *Campus* Benedito Bentes.

Tendo em vista o que já foi pontuado até o momento, buscaremos realizar uma leitura e análise das ações feitas por alguns Núcleos em 2022, utilizando como dados os Relatórios Anuais de Atividades. Como são muitos *campi*, fizemos um recorte das atividades realizadas. O Napne Campus Batalha, por intermédio do "Projeto de Ensino Socialização: desenvolvendo a interação e condições psicológicas, cognitivas, físicas e emocionais para aprendizagem", promoveu momentos de reflexão sobre inclusão, mesmo não tendo discentes encaminhados/as para o acompanhamento individualizado. Tal ação é bastante importante, já que o preparo e a construção da EE na perspectiva inclusiva devem ocorrer antes da chegada de seu público à escola. O instante do acolhimento, quando esses/as estudantes realizam as suas matrículas, pode ser algo mais efetivo a partir da iniciativa da equipe pedagógica em construir esse ambiente, mesmo sem estudantes com deficiência.

Outro aspecto interessante dos relatos do *Campus* Batalha diz respeito à amplitude da Educação Inclusiva, algo já comentado na seção anterior deste texto:

O Campus não atendeu estudantes com necessidade específica, por isso não necessitou de profissionais especializados para a Educação Inclusiva. No entanto, alguns estudantes buscaram apoio sobre algum tema que gostariam de saber/aprender mais, como foi o caso da palestra sobre o movimento LGBTQI+ e da oficina de dança (Ifal, *Campus* Batalha, 2022).

Como se pode ver acima, o Napne também atuou com um tema interseccional, que precisa ser debatido junto com toda a comunidade, posto que, entre as muitas invisibilidades já registradas pelas pessoas com deficiência, o apagamento da sexualidade figura como um fato recorrente. Geralmente, negam-se as expressões de gênero e de sexualidade para as PcD ao se delinear o capacitismo em um olhar

que valida apenas os corpos padrões como possíveis de experienciar o amor, recaindo na ridicularização quando uma pessoa atípica deseja mostrar que pode se relacionar afetivamente com todos/as os/as outros/as. A escola, então, pode ser vista também como espaço de encontro de afetos entre grupos sociais distintos, mostrando que o trabalho de inclusão engloba o ato de educar o olhar para o outro em suas variadas dimensões e desejos.

No referido *campus*, estudantes se voluntariaram para integrar o Napne na produção do Calendário Inclusivo, contendo datas importantes que demarcam as lutas das pessoas com deficiência. Esse tipo de atividade mostra que levar a proposta da EE na perspectiva inclusiva se consolida quando notamos que a comunidade escolar, independentemente de ter ou não uma deficiência, abraça a causa da valorização das diversidades. Tal movimento pode não estar expresso no currículo formal, mas, provavelmente, contribuirá diretamente para novas percepções sobre os direitos humanos para aqueles/as que construíram o material supracitado.

Já no *Campus Coruripe*, observa-se o quanto a modalidade de ensino aqui discutida não depende somente da Equipe Escolar para se tornar concreta:

Nota-se que a demanda do Núcleo tem se concentrado em discentes que apresentam algum transtorno de aprendizagem e, nesses casos, a nossa dependência da rede é total, de modo que este núcleo se vê um tanto limitado para contribuir com a melhora no processo de aprendizagem dos/das discentes com este perfil (Ifal, *Campus Coruripe*, 2022).

No relato acima, constatamos que o acompanhamento individualizado necessita do apoio do Sistema Único de Saúde (SUS), uma vez que há questões de saúde que interferem no processo de aprendizado. Logo, vê-se que devemos compreender a EE na perspectiva inclusiva sob uma ótica transdisciplinar e multiprofissional, fato que pede políticas públicas que integrem os campos do Ensino e da Saúde. No mesmo *campus*, durante os Jogos Internos, foi promovida uma prática de esporte adaptado que merece destaque: “um dos integrantes do Núcleo promoveu partida de vôlei sentado, para todos que quisessem participar junto aos nossos estudantes que utilizam cadeiras de rodas. A estudante também participou da abertura dos jogos internos, mas não quis participar dos jogos neste ano” (Ifal, *Campus Coruripe*, 2022). Nesse caso, oportunizou-se que todas as pessoas com mobilidade reduzida participassem do vôlei, numa proposta de acessibilidade física efetiva.

As ações de Monitoria Inclusiva desenvolvidas pelo *Campus* Maragogi, por sua vez, ampliaram as possibilidades de acesso para os/as estudantes atendidos/as pelo Napne, porque os/as monitores/as foram preparados/as, antes da atuação de ensino, para lidar com as necessidades específicas dos/as discentes, numa tentativa de tornar essa ação mais inclusiva e com impacto positivo para a permanência e o êxito escolar. Aqui, retornamos ao ponto de que se precisa refletir sobre como se pode garantir as formas de presença desses/as estudantes na escola, tendo em vista que já há políticas públicas voltadas para o acesso à educação pública por meio da reserva de vagas por cotas. Logo, é necessário instituir estratégias de suporte de aprendizagem que se adequem aos modos específicos de aprendizagem, fortalecendo o acompanhamento individualizado e ampliando as oportunidades de permanência.

No *Campus* Palmeira dos Índios, houve a “aplicação do piso tátil e demais placas táteis e sinalizações pelo Campus, também foi uma demanda conseguida pelo Napne (com o suporte da gestão do Campus, da Reitoria e do Neabi) e, portanto, foi direcionada ao Napne a fiscalização” (Ifal, *Campus* Palmeira dos Índios, 2022). Esses procedimentos de acessibilidade arquitetônica, previstos na LBI, foram realizados com a finalidade de adaptar o espaço escolar para os/as discentes com deficiência visual. Além disso, pontuou-se que:

Com a chegada da profissional especializada (revisora, ledora, transcritora em braille) em novembro deste ano ao Napne Palmeira dos Índios, o processo de ensino-aprendizagem do aluno deficiente visual passou a acontecer de forma mais efetiva e facilitada. Já foi possível observar no relato dos docentes o quanto melhorou o processo avaliativo para o aluno, bem como as metodologias de ensino utilizadas em sala de aula. Quanto ao aluno, o mesmo diz que o acompanhamento com a profissional possibilitou uma melhor atuação nos estudos, na participação das atividades, durante as avaliações e na entrega de trabalhos aos professores (Ifal, *Campus* Palmeira dos Índios, 2022).

Na situação acima, confirma-se o quanto é importante ter profissionais especializados/as na EE na perspectiva inclusiva na instituição. É necessário comentar também que a presença desse tipo de profissional colabora diretamente para a formação continuada dos/as docentes, principalmente ao se tratar de uma demanda que pede adaptação de materiais didáticos táteis e produção de áudios para pessoas com deficiência visual. Infelizmente, ainda não existem políticas educacionais na Rede Federal que contratem esses/as profissionais de modo efetivo via concurso público. O que se tem agora é uma contratação via terceirização, na maioria dos estados brasileiros, um procedimento precário de

trabalho. Porém, mesmo assim, esse é o único caminho conquistado até o momento para garantir a presença da equipe multiprofissional.

Outra ação inclusiva que registraremos diz respeito às formações continuadas:

Como proposta de formação continuada para os professores, o Napne em parceria com a Coordenação Pedagógica do Campus Piranhas, realizou o II Encontro Pedagógico Práticas Pedagógicas: Plano Educacional Individualizado, onde os docentes puderam realizar atividades de vivência em relação às dificuldades de aprendizagem, discutir sobre os desdobramentos da resolução no 17/CS, assistir ao relato de experiência de um docente sobre sua prática pedagógica inclusiva. Foram apresentadas sugestões de atividades e indicações bibliográficas, além dos encaminhamentos para a elaboração dos PEI (Ifal, *Campus Piranhas*, 2022).

No *Campus Piranhas*, destinou-se um momento para se refletir sobre as formas de criação de adequações curriculares, uma atividade imprescindível para os/as estudantes com deficiência e/ou necessidades específicas, que contribuiu para o respeito às individualidades, abordando as potencialidades em primeiro plano, e não as possíveis limitações. Mesmo tendo, hoje, uma grande oferta de cursos de aperfeiçoamento no campo da EE, é preciso que sejam feitas formações *in loco*, posto que há *campi* que possuem uma acelerada rotatividade de servidores/as, e os encontros de formação não servem apenas para oferecer conhecimento teórico, mas também para apresentar a realidade sociocultural que o/a discente com deficiência vive.

Dando continuidade aos relatos, o *Campus Satuba* encontrou na Arte, por meio do Programa Artifal, uma maneira de trabalhar a inclusão:

A arte é uma forma de expressão que permite que os alunos, independentemente de suas habilidades e limitações, possam se expressar livremente, desenvolvendo sua criatividade e autoestima. No ano de 2022, foram desenvolvidas atividades em articulação com o Programa de Extensão Artifal orientado pela professora Valeska Duarte, membro do Napne, que trabalhou a temática de inclusão através do teatro e dança para serem apresentadas em escolas do município e também nos eventos do campus (Ifal, *Campus Satuba*, 2022).

Nota-se que as ações se estenderam para a comunidade, mostrando às pessoas que desejam ingressar na Ifal que a proposta inclusiva está presente no currículo escolar. É sabido também que os movimentos artísticos prezam pelas liberdades de ser, um traço indispensável para que os/as estudantes com deficiência e/ou necessidades específicas sintam-se acolhidos/as no fazer pedagógico. Unir arte e

inclusão em um único projeto parece ser uma forma furtiva de constituir um ambiente em que não há espaço para o preconceito, tendo em vista que essas duas áreas se tocam pelo respeito e pela valorização daquilo que não é automatizado e padronizado como ideal a ser seguido.

Por fim, apresentamos o último relato, vindo do *Campus* São Miguel dos Campos:

Durante o diálogo com os responsáveis pelos discentes, foi relatado que dois deles não estavam recebendo acompanhamento da rede de atenção básica à saúde do município. Prontamente, entramos em contato com a secretaria municipal de saúde e solicitamos orientações com o objetivo de retomada dos atendimentos. Realizamos, ainda, contato com a associação dos deficientes físicos de São Miguel dos Campos, associação de equoterapia Maria Benedito de Sá. Após consulta e exames, houve o retorno e a continuidade das terapias indicadas (Ifal, *Campus* São Miguel dos Campos, 2022).

Num contexto semelhante ao *Campus* Coruripe, o Napne São Miguel dos Campos observou a importância do elo entre educação e saúde, firmando-se como agente de intermediação para que os acompanhamentos fossem retomados. As terapias alternativas funcionaram como instrumento para o desenvolvimento das habilidades de um estudante com deficiência intelectual, confirmando que o Estado precisa estar mais presente nesses processos que entendem a EE na perspectiva inclusiva sob uma ótica transdisciplinar e fornecer mais lugares para esses atendimentos específicos, comumente localizados em Maceió-AL. Nessa perspectiva, é preciso entender que a escola pode atuar, em casos como este, como agente de mediação; todavia, há especificidades nos acompanhamentos de estudantes com deficiência que competem às políticas públicas de saúde e de assistência social. Ou seja, para construirmos, de fato, uma EE na perspectiva inclusiva, é necessário que o Estado alinhe e promova ações que se interligam e que estão na base de um processo de ensino e de aprendizagem que preze pela igualdade, equidade e inclusão.

4 Considerações finais

Com base nos pontos que foram levantados, é possível dizer que os direitos humanos formam a base de pensamento das políticas públicas educacionais, instrumentos de garantia de inclusão e acessibilidade para as PcD. Nesses movimentos, configura-se a modalidade de ensino da EE na perspectiva inclusiva, em avanço no Brasil, mas ainda com variados pontos que precisam ser aprimorados, como a fiscalização dos órgãos para o cumprimento da legislação, mais recursos para custear as equipes multiprofissionais e mais atividades de

promoção à permanência escolar, intentando o êxito dos/as estudantes em seus processos de aprendizado.

O trabalho desenvolvido pelo Napne Ifal em 2022 apresenta que há uma gama de possibilidades para transformar o ambiente escolar em um lugar mais acolhedor e que valorize as diversidades como um caminho para se concretizar uma educação que seja para todos/as. Os/as profissionais da modalidade de ensino mencionada que estão em sala de aula, geralmente, veem-se impedidos/as de realizar as suas funções da maneira desejada em virtude da falta de condições mínimas para a constituição de um trabalho que atenda às demandas específicas dos/as discentes: Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) e Tecnologias Assistivas são alguns dos componentes que requerem recursos financeiros e que, sem eles, não se alcança o patamar de encurtamento do desequilíbrio entre a igualdade formal e a igualdade material.

Referências

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). Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 14 mar. 2026.

BRASIL. **Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020.** Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/decreto/d10502.htm. Acesso em: 10 mar. 2026.

BRASIL. **Decreto nº 11.370, de 1º de janeiro de 2023.** Revoga o Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020, que institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/decreto/d11370.htm. Acesso em: 10 mar. 2026.

IFAL. **Política de Assistência Estudantil.** Disponível em: <https://www2.ifal.edu.br/aceso-a-informacao/institucional/orgaos-colegiados/conselho-superior/arquivos/politica-de-assistencia-estudantil-do-ifal.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2026.

IFAL. **Relatório Anual de Atividades.** Napne Batalha: Alagoas, 2022.

IFAL. **Relatório Anual de Atividades.** Napne Coruripe: Alagoas, 2022.

IFAL. **Relatório Anual de Atividades**. Napne Palmeira dos Índios: Alagoas, 2022.

IFAL. **Relatório Anual de Atividades**. Napne Piranhas: Alagoas, 2022.

IFAL. **Relatório Anual de Atividades**. Napne São Miguel dos Campos: Alagoas, 2022.

IFAL. **Relatório Anual de Atividades**. Napne Satuba: Alagoas, 2022.

KUMADA, K. M. O.; SOUZA, M. M.; PAGAI ME, A. **Fundamentos históricos, filosóficos e pedagógicos da educação especial e inclusiva**. São Paulo: Editora UFABC, 2022.

Educação midiática na infância: diversidades e formação crítica a partir de Malala Yousafzai

Elaine Silva de Oliveira¹

Resumo

A pervasiva presença das mídias no cotidiano infantil expande as vias de construção simbólica do mundo social, impondo desafios pedagógicos para o desenvolvimento de uma leitura crítica dessas linguagens desde os primeiros anos escolares. Este relato de experiência apresenta uma intervenção de educação midiática crítica realizada com crianças de quatro anos na educação infantil de uma escola pública municipal de Fortaleza-CE, no contexto das atividades do Dia Internacional da Mulher. O objetivo consistiu em fomentar reflexões inaugurais sobre o direito à educação, as desigualdades de gênero e a valorização do papel social feminino, articulando literatura infantil, diálogo dialógico e linguagens midiáticas plurais. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa-ação qualitativa fundamentada na observação participante, na escuta sensível e em registros pedagógicos ao longo de uma semana letiva. A sequência didática compreendeu: (1) leitura dialógica do livro *Malala: A menina que queria ir para a escola* (Yousafzai, 2015); (2) rodas de conversa problematizadoras; (3) exibição de vídeo biográfico; e (4) construção coletiva do mural Mulheres que Fazem a Diferença, com fotos das profissionais escolares. Os resultados demonstraram que a mediação da narrativa de Malala mobilizou o engajamento crítico das crianças em debates sobre respeito, igualdade e direito à educação, além de conferir visibilidade e valorização ao trabalho feminino no ambiente escolar. Conclui-se que integrar literatura, diálogo e letramento midiático constitui estratégia potente para ampliar o repertório cultural infantil e consolidar práticas educativas ancoradas na equidade de gênero e nos direitos humanos fundamentais.

1 Introdução

A crescente presença das mídias e das telas no cotidiano infantil tem provocado transformações nas formas de interação, aprendizagem e construção de sentidos. Mesmo antes da alfabetização convencional, crianças da Educação Infantil já estão inseridas em ecossistemas comunicacionais mediados por imagens, narrativas

¹ Mestra em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual do Ceará, Brasil; professora na Educação Básica (educação infantil e ensino fundamental, anos iniciais) da rede pública municipal de ensino de Fortaleza, Ceará, Brasil. E-mail: elaine072003@gmail.com.

audiovisuais e discursos sociais que produzem representações sobre gênero, poder e desigualdade.

Nesse contexto, a escola é convocada a reconhecer que essas experiências fazem parte da vida cultural das crianças e influenciam suas formas de compreender o mundo. Nesse sentido, Fantin (2015) destaca que as diferentes linguagens presentes na sociedade contemporânea participam da construção dos repertórios culturais das crianças e influenciam suas formas de perceber e interpretar o mundo. Assim, considerar a presença dessas linguagens no cotidiano infantil não significa apenas reconhecer o contato das crianças com as mídias, mas compreender que elas constituem espaços de produção de sentidos que exigem mediação pedagógica atenta e comprometida com as questões sociais que atravessam a infância.

Este relato apresenta uma experiência desenvolvida com uma turma da Educação Infantil, composta por crianças de quatro anos (pré-escola), em uma escola pública municipal de Fortaleza-CE, no contexto das reflexões propostas em torno do 8 de março, Dia Internacional da Mulher. A experiência partiu da constatação de que essa data, frequentemente trabalhada de forma comemorativa, tende a desconsiderar as disputas históricas relacionadas ao direito à educação e às desigualdades de gênero. Diante disso, tornou-se necessário propor uma abordagem que superasse a celebração protocolar e promovesse a problematização.

A proposta teve como objetivo desenvolver práticas de educação midiática que articulassem literatura infantil, diálogo crítico e produção midiática inicial, visando fomentar o respeito às mulheres, o reconhecimento das diferenças e a compreensão do direito à educação como conquista histórica. A mediação da história de Malala Yousafzai foi escolhida como eixo articulador para tensionar naturalizações presentes no cotidiano escolar e deslocar o debate para o interior da própria instituição. Este relato analisa os fundamentos, o desenvolvimento e os desdobramentos dessa experiência, compreendendo-a como um posicionamento pedagógico que afirma a infância como espaço legítimo de formação crítica.

2 Metodologia

Este relato de experiência, de natureza qualitativa, descreve uma intervenção pedagógica realizada em uma escola municipal de Ensino Infantil e Fundamental de Fortaleza-CE, com uma turma de crianças de quatro anos. Desenvolvida durante uma semana letiva em alusão ao Dia Internacional da Mulher (8 de março),

a proposta teve como objetivo superar a perspectiva meramente comemorativa da data. O foco consistiu em promover reflexões críticas acerca do direito à educação, das desigualdades de gênero e do reconhecimento do papel social feminino.

Metodologicamente, a vivência apoiou-se na observação participante, na escuta sensível das crianças e em registros pedagógicos. As atividades foram estruturadas em uma sequência didática que articulou literatura infantil, rodas de diálogo e letramento midiático inicial, em consonância com os Campos de Experiência da BNCC, com destaque para "O eu, o outro e o nós" e "Escuta, fala, pensamento e imaginação". Sob essa ótica, compreende-se que a linguagem, a convivência e a ética se constroem na interação social cotidiana.

O arcabouço teórico da proposta alinhou a educação midiática crítica (Buckingham, 2022), essencial para a interpretação de narrativas midiáticas desde a infância, à pedagogia dialógica de Paulo Freire (1996), baseada na problematização da realidade. Somaram-se a isso a perspectiva emancipadora de bell hooks (2017), voltada para a formação ético-crítica, e as contribuições de Fantin (2015) sobre como os artefatos culturais moldam o repertório e as visões de mundo na infância.

A práxis iniciou-se com a leitura dialógica da obra *Malala: A menina que queria ir para a escola* (Carranca; Brasil, 2015). A partir da exploração visual e textual do livro, as crianças formularam hipóteses e discutiram identidade e direito de aprender. Na sequência, rodas de conversa problematizaram questões estruturais, como: "Meninos e meninas aprendem as mesmas coisas?" e "Por que devemos respeitar as mulheres?". Para legitimar a oralidade infantil como produtora de conhecimento, a professora atuou como escriba, registrando as reflexões do grupo.

As discussões ganharam materialidade com a construção do mural coletivo *Mulheres que Fazem a Diferença*. Composto por fotografias das profissionais da escola (professoras, gestoras, funcionárias da limpeza e da cozinha), o painel fomentou o debate sobre o reconhecimento e a valorização das diversas atuações femininas no microssistema escolar. Para potencializar a experiência com diferentes linguagens audiovisuais, foi exibido um vídeo sobre a trajetória de Malala, estabelecendo pontes entre coragem, igualdade de direitos e necessidades humanas universais.

Em síntese, o percurso metodológico evidenciou as crianças como sujeitos históricos e ativos na tessitura de significados, capazes de ressignificar narrativas culturais à luz de suas vivências. A experiência reforça, assim, o diálogo, a escuta e

a participação infantil como pilares de uma Educação Infantil crítica e humanizadora.

3 Resultados e Discussão

A experiência pedagógica evidenciou que a mediação da narrativa sobre Malala Yousafzai atuou como um potente dispositivo para fomentar reflexões precoces sobre o direito à educação e as disparidades de gênero na Educação Infantil. A articulação entre literatura, audiovisual e rodas de conversa mobilizou o engajamento infantil, expresso de forma marcante pela oralidade e pela participação ativa no coletivo.

Durante os diálogos, as crianças demonstraram instigação genuína ao questionar os motivos pelos quais, em certos contextos, meninas são excluídas do ambiente escolar. Orientadas pelas provocações da professora, elas estabeleceram pontes entre a narrativa apresentada e suas próprias vivências, comprovando que, mesmo na primeira infância, há capacidade latente para interpretar complexidades sociais mediante uma mediação adequada. Esse movimento orgânico ratifica a concepção de prática dialógica de Freire (2020), na qual o saber é forjado na interação e na problematização do mundo vivido.

Resultados igualmente expressivos emergiram na construção do mural *"Mulheres que Fazem a Diferença"*. Ao debaterem as variadas funções desempenhadas pelas profissionais da escola – zeladoras, merendeiras, secretárias, professoras e gestoras –, as crianças saíram da abstração para reconhecer o trabalho feminino em seu entorno.

A atividade conferiu visibilidade a atuações frequentemente invisibilizadas no ecossistema escolar, cultivando o respeito e a valorização dessas trabalhadoras. Além disso, o envolvimento ativo na curadoria do mural reitera que as crianças não são consumidoras passivas de cultura, mas sujeitos com agência para ressignificar experiências, premissa que ecoa nos estudos de Fantin (2015) sobre a formação do repertório cultural na infância.

A diversidade de linguagens mobilizadas ao longo da experiência literária, audiovisual e visual revelou-se um elemento estruturante para a construção de sentidos pelas crianças. Ao articular diferentes modos de expressão e representação, a proposta transcendeu os limites de uma única linguagem, ampliando as possibilidades interpretativas da narrativa trabalhada.

A literatura infantil funcionou como portal de entrada para o universo simbólico de Malala, introduzindo personagem, contexto e conflito. O vídeo, por sua vez, aprofundou os aspectos emocionais e narrativos da trajetória, conferindo densidade afetiva à história. Por fim, a produção visual coletiva do mural converteu as reflexões em ação concreta, permitindo que as crianças se tornassem coautoras do processo pedagógico.

Esse cruzamento midiático evidenciou como discursos plurais podem ser mobilizados intencionalmente para problematizar temas como justiça, igualdade e direitos humanos. Tal perspectiva encontra amparo nos princípios da educação midiática sistematizados por Buckingham (2022), que defende a urgência de desenvolver, desde os primeiros anos da escolarização, um letramento crítico capaz de capacitar os sujeitos a interpretar e questionar as mensagens que transitam pelos diferentes meios de comunicação. Nesse sentido, articular linguagens não correspondeu ao mero uso de recursos didáticos variados, mas constituiu uma estratégia deliberada de ampliação do repertório cultural infantil e de problematização das narrativas que forjam sentidos sobre o mundo social.

Foi precisamente nesse contexto que se observou um deslocamento significativo na percepção das crianças sobre a escola. Ao se aproximarem da história de Malala e compreenderem as barreiras enfrentadas por meninas privadas do direito de estudar, os pequenos passaram a ressignificar o próprio espaço escolar, transitando da ideia de rotina compulsória para a de direito humano conquistado e, portanto, passível de defesa. Esse movimento cognitivo e afetivo demonstra que, já na Educação Infantil, é viável e necessário desenvolver reflexões inaugurais sobre cidadania, equidade e justiça social, desde que sustentadas por uma mediação pedagógica intencional e dialógica.

Paralelamente, observou-se o amadurecimento das interações grupais ao longo das rodas de conversa. As crianças progressivamente formularam hipóteses com maior segurança, interpelaram as falas dos colegas e demonstraram disposição genuína para compreender perspectivas distintas das suas. Esse processo consolidou um ambiente de partilha e respeito mútuo, no qual cada participante se reconheceu como integrante ativo de uma comunidade de aprendizagem.

Tal dinâmica dialoga com a concepção de hooks (2017), para quem a sala de aula pode e deve constituir-se como um espaço de práticas de liberdade, um lugar onde os sujeitos são encorajados a expressar-se, a refletir sobre as relações sociais e a construir conhecimentos de forma colaborativa. Ao promover situações estruturadas de escuta e diálogo, a experiência permitiu às crianças vivenciar

formas de convivência fundadas no reconhecimento das diferenças e na valorização da voz de todos.

4 Considerações finais

Esta experiência pedagógica atesta a viabilidade da educação midiática como estratégia catalisadora na Educação Infantil para fomentar reflexões sobre direitos humanos, diversidade e equidade de gênero desde os primeiros anos da escolarização.

A articulação sinérgica entre literatura infantil, diálogo dialógico e linguagens midiáticas conferiu protagonismo às crianças de quatro anos, permitindo-lhes construir sentidos críticos sobre questões sociais complexas. Tal evidência corrobora que a infância é não apenas um período de socialização inicial, mas um *lugar* legítimo de formação ético-crítica.

A mediação intencional da narrativa de Malala Yousafzai emergiu como recurso central para problematizar o acesso à educação e expandir o repertório cultural infantil. Ao confrontarem desigualdades globais de gênero, as crianças passaram a compreender a escola não como mero hábito, mas como um direito humano inalienável, processo que demonstra o poder das narrativas mediadas para cultivar visões ampliadas de justiça e participação.

Um elemento crucial da proposta pedagógica foi a valorização do diálogo e da escuta qualificada como princípios estruturantes da prática educativa. As rodas de conversa configuraram-se como espaços privilegiados de interação, nos quais as crianças puderam expressar percepções, formular perguntas, compartilhar hipóteses e dialogar com as falas dos colegas. Esse processo favoreceu a construção coletiva de significados, permitindo que assumissem uma posição ativa no percurso de aprendizagem. Ao serem convidadas a refletir sobre a narrativa trabalhada e a relacioná-la com suas próprias experiências, as crianças passaram a elaborar interpretações que ultrapassavam a compreensão literal da história, mobilizando reflexões sobre respeito, igualdade e direitos.

Nesse movimento, as crianças deixaram de ocupar uma posição meramente receptiva diante das informações apresentadas, passando a atuar como participantes do processo de produção de conhecimento. Tal dinâmica evidencia que a aprendizagem na Educação Infantil se constrói de forma relacional, por meio da interação, da escuta e da partilha de experiências, elementos fundamentais para o desenvolvimento da linguagem, da empatia e do pensamento crítico.

A experiência relatada reforça a importância de reconhecer a Educação Infantil como etapa fundamental para o desenvolvimento da consciência crítica, da sensibilidade social e da cidadania. Ao possibilitar que crianças reflitam sobre temas como direitos humanos, equidade de gênero e valorização do trabalho feminino, a escola contribui para a formação de sujeitos mais conscientes, empáticos e comprometidos com relações sociais mais justas.

Por fim, este relato evidencia a relevância de ampliar e sistematizar experiências pedagógicas que integrem a educação midiática às práticas da Educação Infantil. Investigações futuras podem aprofundar a análise de intervenções dessa natureza em diferentes contextos educativos, contribuindo para fortalecer políticas e práticas pedagógicas comprometidas com a equidade, a justiça social e a formação crítica desde a infância.

Referências

BUCKINGHAM, D. **Manifesto pela educação midiática**. Tradução de José Ignacio Mendes. São Paulo: Edições Sesc, 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 8 jun. 2025.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 63. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2020.

LOCATELLI, L. F. S. D. S.; FANTIN, M. Os repertórios culturais na tessitura da docência em educação infantil. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 3, p. 85-108, 2025. DOI: 10.12957/riae.2025.94125. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/riae/article/view/94125>. Acesso em: 1 mar. 2026.

HOOKS, B. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: WMFMartins Fontes, 2017

PONG CONTA HISTORINHAS. Malala, a menina que queria ir para a escola. **Youtube**. Disponível em: <https://tinyurl.com/3fwryzwx>.

CARRANCA, A. ; BRASIL, B. A. **Malala**: a menina que queria ir para a escola. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2015. Disponível em: <https://tinyurl.com/5n84x6hs> . Acesso em: 3 fev. 2026.

Educação midiática e direitos humanos: participação e resultados de uma turma em curso de aperfeiçoamento

Erivaneide dos Santos Lima¹

Resumo

Este relato de experiência apresenta a participação dos/as cursistas de uma das turmas do Curso de Aperfeiçoamento em Educação Midiática para a Promoção e Defesa dos Direitos Humanos e Diversidades, ofertado pela Universidade Federal de Uberlândia, na qual atuei como tutora. O objetivo é analisar o desenvolvimento dos/as egressos/as ao longo do percurso formativo, buscando compreender sua participação e os resultados alcançados. Trata-se de uma investigação de abordagem quali-quantitativa, envolvendo estudo de caso, análise documental, levantamento de dados referentes à participação, registros da turma e interações nos fóruns. Após a análise dos resultados, foi perceptível um elevado nível de participação nas atividades propostas, incluindo avanços na compreensão da educação midiática em sua relação com a promoção dos direitos humanos e das diversidades, além de relevante contribuição para a atuação profissional dos/as cursistas. Assim, a formação proporcionada pelo curso contribuiu para o fortalecimento de práticas pedagógicas mais inclusivas, evidenciando a relevância de formações nessa área.

1 Introdução

Atualmente, muitas informações circulam na sociedade por meio das tecnologias digitais, ampliando o acesso a conteúdos, mas também favorecendo a disseminação de desinformação, violações de direitos e discursos de ódio. Dessa forma, a educação midiática apresenta-se como um meio importante para o desenvolvimento do pensamento crítico.

Nesse contexto, a relação entre direitos humanos e educação midiática passa a constituir uma estratégia pedagógica para o combate a ações discriminatórias e para a promoção do respeito à diversidade. Diante desse cenário, a formação continuada de docentes passa a ter uma função estratégica, fortalecendo práticas pedagógicas comprometidas com a justiça social.

¹ Doutora em Ciências da Educação pela Universidad de Desarrollo Sustentable, Paraguai; professora da rede pública municipal de Assú, Rio Grande do Norte, Brasil. E-mail: erivaneide242@gmail.com.

Nessa conjuntura, o Curso de Aperfeiçoamento em Educação Midiática para a Promoção e Defesa dos Direitos Humanos e Diversidades, ofertado pela Universidade Federal de Uberlândia, insere-se como uma iniciativa de formação de profissionais da educação e de outros interessados na temática, voltada à qualificação desses sujeitos. Dessa forma, este relato tem como objetivo analisar o desenvolvimento de uma das turmas do referido curso, na qual atuei como tutora, levando em consideração a participação dos/as cursistas e os resultados alcançados.

2 Metodologia

Para a realização deste estudo, foi utilizada a pesquisa quali-quantitativa. Segundo Creswell (2007, p. 3), trata-se de uma “pesquisa de métodos [...] porque incorpora elementos de ambas abordagens qualitativa e quantitativa”, na qual “as quantificações fortalecem os argumentos e constituem indicadores importantes para análises qualitativas” (Grácio; Garrutti, 2005, p. 119), visto que os dados estatísticos colaboram para as análises e conclusões finais.

O campo de estudo foi a participação dos/as cursistas de uma das turmas do Curso de Aperfeiçoamento em Educação Midiática para a Promoção e Defesa dos Direitos Humanos e Diversidades, realizado pela Universidade Federal de Uberlândia, na qual atuei como tutora. O curso teve início em 2 de junho de 2025 e foi concluído em 31 de janeiro de 2026.

Com o intuito de alcançar maior abrangência em relação à participação dos/as cursistas, utilizou-se como instrumento a coleta de dados a partir das informações registradas na tabela criada ao longo do curso. Em seguida, foram elaborados gráficos que contribuíram para a representação dos dados obtidos. Posteriormente, os dados foram analisados e fundamentados teoricamente. Incluiu-se, ainda, a análise das produções acadêmicas dos/as cursistas e dos registros avaliativos. Para essas análises, os dados foram organizados a partir dos critérios de engajamento e participação nos fóruns. A análise seguiu princípios da interpretação qualitativa, buscando compreender os significados atribuídos pelos participantes ao processo formativo.

3 Resultados

O Curso de Aperfeiçoamento em Educação Midiática para a Promoção e Defesa dos Direitos Humanos e Diversidades, realizado pela Universidade Federal de Uberlândia, contou com a participação de cursistas de vários estados, conforme apresentado no Quadro 1:

Quadro 1 – Estados de residência dos/as cursistas

ESTADOS	NÚMERO DE CURSISTAS
São Paulo	9
Minas Gerais	8
Maranhão	5
Amazonas	4
Bahia	4
Pará	4
Mato Grosso do Sul	3
Piauí	2
Ceará	1
Distrito Federal	1
Goiás	1
Paraná	1
Pernambuco	1
Rio Grande do Norte	1
Rio Grande do Sul	1
Rio de Janeiro	1
Roraima	1

Fonte: A autora (2026).

Observando o Quadro 1, dos 26 estados brasileiros, há representação de 17 na turma estudada, abrangendo as cinco regiões do país, o que caracteriza a representatividade regional proporcionada pelo curso. Percebe-se, também, que o maior número de cursistas reside no estado de São Paulo: dos 48 cursistas, 9 residem nesse estado, equivalendo a 18% dos participantes.

Em relação à participação dos/as cursistas nas atividades assíncronas, principalmente nos fóruns de discussão e nas produções colaborativas, percebeu-se que a metodologia utilizada para a interação favoreceu o engajamento e estimulou reflexões acerca da mídia e das práticas sociais. De acordo com Moran (2015, p. 47),

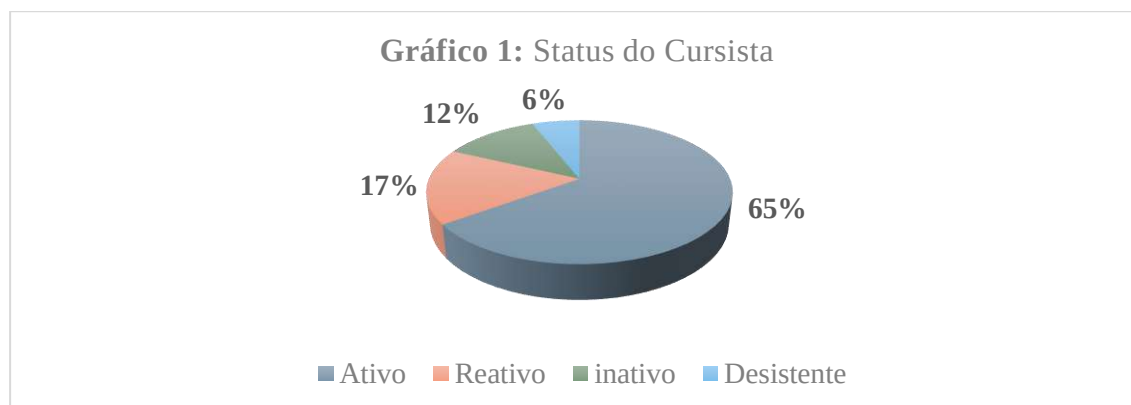
A participação ativa dos estudantes em ambientes virtuais de aprendizagem, especialmente em fóruns de discussão e atividades colaborativas, potencializa o engajamento, favorece a construção coletiva do conhecimento e estimula a reflexão crítica sobre os conteúdos trabalhados.

Também foi observada a ampliação da compreensão crítica sobre desinformação e discurso de ódio, maior sensibilidade para questões relacionadas às diversidades e aplicação prática dos conhecimentos adquiridos, contribuindo, inclusive, para que um dos/as cursistas levasse a temática ao desenvolvimento de um minicurso na universidade em que atua profissionalmente.

Os desafios observados incluíram a conciliação entre demandas profissionais e atividades do curso, evidenciando a importância da minha interação como tutora. Entre os/as cursistas, ocorreram situações que requereram intervenções imediatas para garantir sua permanência e participação. Alguns expuseram problemas de saúde, havendo necessidade de incentivo à continuidade; outros esqueceram o acesso à plataforma e, a partir da interação comigo, puderam concluir o curso. Como *feedback*, observou-se que cursistas que poderiam ter desistido, ao final, demonstraram interesse em continuar acessando o material disponibilizado na plataforma.

3.1 Engajamento e participação

Até o final do curso, houve a participação de 48 alunos, sendo identificados/as cursistas ativos/as, reativados/as, inativos/as e desistentes, conforme apresentado no Gráfico 1.



Fonte: Quadro de acompanhamento (UFU, 2026).

Analisando o Gráfico 1, é possível perceber que 65% da turma permaneceu desde o início do curso, enquanto 17% foi reativada. Assim, 82% dos/as cursistas chegaram a interagir até o final do curso, pois os/as cursistas reativados/as realizaram as atividades propostas pelos módulos. O resultado final é apresentado no Gráfico 2.

Também se observou que 12% dos/as cursistas foram considerados inativos/as, apesar dos vários meios de comunicação utilizados para incentivar sua

permanência no curso, como mensagens por e-mail, mensageria, *WhatsApp* e ligações. Cada ação e respectiva data foram registradas no quadro de acompanhamento. Após não haver retorno, esses/as cursistas foram classificados/as como inativos/as. Essas ações também foram realizadas com os/as desistentes, que corresponderam a 6%. Assim, 18% não concluíram o curso.

Em relação aos/às cursistas desistentes, estes/as se pronunciaram por meio de mensagem pelo *WhatsApp*, pois não respondiam aos demais meios de comunicação já citados. A decisão de desistir relacionou-se à demanda de trabalho e à realização do mestrado concomitantemente, além de situações relacionadas a problemas de saúde.



Fonte: Quadro de acompanhamento (UFU, 2026).

Dessa forma, percebe-se, no Gráfico 2, que a maioria dos/as cursistas foi aprovada, realizando as atividades propostas no curso e contribuindo para a interação entre os participantes. Nesse processo, foi possível realizar meu *feedback* como tutora e promover a troca de experiências entre os/as cursistas.

3.1.1 Participação nos Fóruns

Além da aprovação indicada pelos dados, que demonstram considerável participação, também foi possível perceber, nas participações dos/as cursistas nos fóruns, que o curso teve relevância significativa para eles.

Com o intuito de preservar o anonimato dos/as participantes, os/as cursistas serão representados pela letra C, acompanhada de um número arábico.

C1: Pesquisando sobre a minha cidade e o que ela faz para promover a equidade e os direitos humanos, destaco as iniciativas: realização de conferências municipais para a promoção da igualdade racial, o desenvolvimento de programas sociais voltados

para a primeira infância e o enfrentamento da violência contra a população LGBTQIA+, e a busca de recursos para áreas como saúde, assistência social.

Na fala de C1, é perceptível que o tema apresentado o levou a realizar pesquisa e a conhecer a realidade do local onde mora, aspecto importante, pois "não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro" (Freire, 1996, p. 29).

Nas falas, também foi possível observar a interação entre os/as cursistas, havendo diálogo entre eles e, concomitantemente, com a universidade, tendo como base a temática e os materiais expostos no curso. Isso contribuiu para alcançar um dos objetivos do curso: "Contribuir para a promoção da interação dialógica entre a Universidade e a Sociedade".

C1: Que bacana saber das iniciativas promovidas por tua escola. Estou curioso para poder conhecer o blog e o podcast. Ao valorizar a voz e participação dos estudantes a escola de vocês criam um ambiente acolhedor e democrático.

C6: Seu texto é um chamado à responsabilidade, reforçando que a Educação Midiática é a "agulha e linha do pensamento crítico" para identificarmos os pontos de exclusão e costurarmos, com urgência, uma sociedade mais justa e inclusiva para todos.

C8: As experiências relatadas por você mostram como práticas pedagógicas bem planejadas podem tornar os alunos protagonistas e agentes de transformação.

Percebe-se que C1, C6 e C8 leram os textos dos/as participantes, ação importante para a troca de conhecimentos, além de demonstrar interesse pelas opiniões dos/as colegas. Essa interação levou-os a expor suas próprias percepções com base nas falas de outros/as cursistas.

Nesse contexto, C1 demonstrou curiosidade em conhecer o *blog* e o *podcast* apresentados por outro participante; C6 reforçou a importância da Educação Midiática; e C8 destacou a relevância das práticas pedagógicas bem planejadas. Todos estabeleceram relação com os textos dos participantes.

Outro ponto observado foram as opiniões acerca do curso e dos temas abordados:

C2: Gostaria de expressar minha gratidão e alegria em estar vivendo essa formação e ter colegas e professores/tutores que nos trazem questionamentos e discussões muito importantes e significativas

para nossa formação e, consequentemente, para a sociedade. Além das muitas postagens dos colegas, que na globalidade possibilitam uma gama gigantesca de conhecimento.

C3: Participar desse debate no fórum é uma forma de contribuir para uma sociedade mais justa, informada e plural. Quanto mais trocamos informações, refletimos coletivamente e questionamos discursos que tentam invisibilizar determinadas populações, mais fortalecemos o compromisso com os direitos humanos e com a diversidade em todas as suas formas.

C5: Esse tema me fez prestar a atenção em como temos e reproduzimos estereótipos. Como professora do curso de Jornalismo, atuando com jovens na universidade, tenho refletido sobre como a mídia constrói essas imagens inclusive sobre o conceito de escola e profissionais da educação.

C9: Na verdade não é uma dúvida mas um elogio em relação ao curso, estou muito feliz por fazer parte do Curso de Aperfeiçoamento em Educação Midiática para a Promoção e Defesa dos Direitos Humanos e Diversidades. Cada conteúdo tem me feito refletir sobre o papel da mídia na construção das nossas percepções e sobre como podemos usá-la de forma crítica, ética e transformadora.

C11: Está aqui realizando o curso, aprendendo e estudando é um privilégio. Tenho certeza que a minha prática enquanto professora será diferente agora. O olhar e a forma de lidar com as situações que envolvem as crianças e os adolescentes na escola e o meio midiático, com o curso abre-se um leque de possibilidades de ações, tanto relacionado a desenvolvimento de projetos como a mediação para a resolução de conflitos.

Analisando as falas de C2, C3, C5, C9 e C11, observa-se que o objetivo de “formar professores/as e profissionais da educação básica em educação midiática para a promoção e defesa dos direitos humanos e diversidades no território nacional” foi alcançado, demonstrando considerável importância do curso para a atuação profissional dos/as cursistas, incluindo um novo olhar para a temática abordada.

Essa relevância profissional foi além, pois a temática do curso contribuiu para a criação de um minicurso em um evento acadêmico, como relata C4; também contribuiu para a realização de uma prova de concurso prestado por C7; além de apresentar possibilidades para trabalhar a educação midiática, como relata C10:

C4: Recentemente ofereci motivado por esse curso de aperfeiçoamento, um minicurso em um evento, que dentre os temas ligados a educação midiática, tocou sobre a importância do combate à desinformação e ao discurso de ódio. Como feedback recebi de muitos alunos uma devolutiva muitíssimo boa, segundo eles, era a universidade aproximando-se de conceitos e problemas reais mais que por vezes se faziam distantes. HUGO

C7: tenho aprendido muito nesse tempo que passamos juntos, inclusive me ajudou no concurso que prestei e que foram cobradas questões estudadas aqui. Agradeço pela oportunidade e também quero parabenizar todos os envolvidos nesse projeto.

C10: Amei essa unidade pois apresenta muitas possibilidades para trabalhar a Educação Midiática na escola. Ótimas ideias. Muito obrigada.

Dessa forma, analisando o índice de participação, aprovação e as falas dos/as cursistas, é perceptível que o curso alcançou seus objetivos, evidenciando tanto o cumprimento das metas quantitativas quanto os impactos qualitativos na prática pedagógica dos/as participantes. Os relatos demonstram ampliação do repertório teórico-metodológico. Sendo assim, o curso se consolida como uma experiência formativa capaz de promover transformações concretas, além de contribuir para a construção de uma educação mais comprometida.

4 Considerações finais

Analisando o desenvolvimento dos/as cursistas, é possível perceber que o curso contribuiu para ampliar os conhecimentos dos participantes acerca da educação midiática articulada à promoção dos direitos humanos e das diversidades. A participação ativa dos/as cursistas demonstrou o potencial das metodologias utilizadas, bem como a relevância da formação continuada nesse campo.

A participação dos/as cursistas nos fóruns, de forma colaborativa, e nas intervenções realizadas demonstrou a importância das metodologias desenvolvidas, principalmente em relação ao diálogo. A interação evidenciou o reconhecimento, por parte dos/as participantes, da necessidade de trabalhar a educação midiática nas escolas, frente aos desafios contemporâneos envolvendo a desinformação e as violências que perpassam o ambiente presencial e virtual.

Nesse contexto, conclui-se que formações como essa são fundamentais para promover práticas educacionais mais inclusivas, críticas e comprometidas com a

transformação social, formando sujeitos conscientes e participativos, capazes de atuar de maneira ética na sociedade contemporânea.

Referências

CRESWELL, J. W.; CLARK, V. L. **Pesquisa de métodos mistos**. Porto Alegre: Penso, 2007.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GRÁCIO, M. M. C.; GARRUTTI, É. A. Estatística aplicada à educação: uma análise de conteúdos programáticos de planos de ensino de livros didáticos. **Revista de Matemática e Estatística**, São Paulo, v. 23, n. 3, p.107-126, abr. 2005. Disponível em: https://www.bertolo.pro.br/educacao/Material/A8_Maria_Claudia.pdf. Acesso em: 10 mar. 2026.

MÍDIAMAKERS PAPERS. **Introdução à educação midiática**. 2. ed. 2019. Disponível em: <https://camarajandira.sp.gov.br/wp-content/uploads/2025/05/MMPapers-1-Intro-Educacao-Midiatica-2ed.pdf>. Acesso em: 18 fev, 2026.

MORAN, J. M. *Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda*. In: BACICH, L.; MORAN, J. M. (org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2015.

MORIN, E.; CIURANA, E. R.; MOTTA, R. D. **Educar na era planetária**: o pensamento complexo como método de aprendizagem no erro e na incerteza humana. Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela, Unesco: Brasil, 2003.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. 1948. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em: 10 mar. 2026.

QUADRO DE ACOMPANHAMENTO. **Curso de Aperfeiçoamento em Educação Midiática para a Promoção e Defesa dos Direitos Humanos e Diversidades**. Uberlândia: UFU, 2026.

Rumo à identidade e construção do regionalismo: o cordel como ferramenta transformadora: um relato de caso

Gabriel Rodrigues de Sá¹

Resumo

O presente trabalho consiste em um relato de experiência sobre a aplicação pedagógica da literatura de cordel nos anos iniciais do Ensino Fundamental, desenvolvida em uma escola pública do município de São Cristóvão-SE. O estudo teve como objetivo analisar o potencial do cordel como ferramenta metodológica para o fortalecimento da identidade cultural, do regionalismo e do letramento crítico. A experiência envolveu oficinas de leitura, análise e produção de cordéis, atividades interdisciplinares, práticas artísticas e momentos de reflexão coletiva. Os resultados evidenciaram maior engajamento discente, valorização da cultura nordestina e avanços nas competências de leitura, escrita e criticidade, demonstrando a eficácia do cordel como recurso pedagógico alinhado à Base Nacional Comum Curricular.

1 Introdução

A experiência relatada insere-se no campo da educação midiática crítica, articulada aos direitos humanos e às diversidades culturais, desenvolvida nos anos iniciais do Ensino Fundamental em uma escola pública do município de São Cristóvão-SE.

Emergindo da necessidade de superar abordagens normativas e descontextualizadas no ensino de Língua Portuguesa, que frequentemente silenciam as vivências culturais dos/as estudantes, essa prática responde aos desafios específicos do contexto nordestino, marcado por discursos midiáticos estigmatizantes que perpetuam estereótipos regionais, comprometendo a autoestima, a identidade e o engajamento discente (Janks, 2010). Nesse horizonte, propõe-se uma pedagogia integradora que conjuga linguagem, cultura e mídia de modo crítico, promovendo o protagonismo dos/as alunos/as e o reconhecimento de seus direitos culturais, em diálogo com os princípios da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que concebe a linguagem como prática social imersa em contextos plurais (Brasil, 2018).

¹ Mestrando em Desenvolvimento e Meio Ambiente na Universidade Federal de Sergipe, Brasil. E-mail: rodrigues.iurdmix@gmail.com.

A relevância da experiência reside na articulação orgânica entre literatura de cordel, letramento crítico e educação midiática, compreendendo as mídias como arenas de produção de sentidos, circulação de discursos hegemônicos e disputas simbólicas (Freire, 1996; Bakhtin, 2003). Inspirada na "leitura de mundo" freireana e nos multiletramentos de Rojo (2012) e Kleiman (2008), a proposta amplia a noção bakhtiniana de gêneros discursivos, nos quais o cordel se configura como enunciado híbrido e culturalmente situado, para fomentar nos/nas estudantes a capacidade de interpretar, questionar e ressignificar narrativas midiáticas que reforçam preconceitos, alinhando-se às perspectivas de Hall (2006), Bhabha (1994), Candau (2014) e Giroux (1997) sobre cultura, identidade e educação intercultural crítica.

O objetivo central deste relato é analisar a aplicação pedagógica da literatura de cordel como estratégia de educação midiática crítica, evidenciando seus impactos na formação linguística, cultural e cidadã dos/as estudantes, especificamente promovendo competências de leitura e escrita contextualizadas, fortalecendo a identidade nordestina e estimulando o uso ético das mídias na produção autoral (Luke; Freebody, 1997). Assim, a experiência preenche a lacuna entre currículo prescritivo e realidade sociocultural, configurando uma prática inclusiva e transformadora que responde aos imperativos da BNCC e aos direitos humanos, fomentando sujeitos críticos e participativos em uma educação comprometida com a justiça social e simbólica (Giroux, 1997; Marinho; Pinheiro, 2012).

2 Metodologia

A experiência configurou-se como um relato de caso de abordagem qualitativa e interpretativa, desenvolvido ao longo de um período letivo em escola pública de São Cristóvão-SE, envolvendo estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental, professores/as e agentes culturais locais, como poetas de cordel e xilogravadores. Essa escolha metodológica fundamenta-se na possibilidade de compreender em profundidade um fenômeno educativo situado, valorizando as dimensões socioculturais e os significados construídos pelos/as participantes (Yin, 2015; Stake, 1995; André, 2013).

O planejamento emergiu da integração ética e colaborativa entre comunidade escolar e agentes culturais, partindo da necessidade de articular o ensino de Língua Portuguesa às vivências regionais, com o cordel como eixo articulador de práticas midiáticas críticas e direitos culturais, preservando a identidade dos envolvidos conforme diretrizes éticas da pesquisa educacional (Brasil, 2018).

A execução desenvolveu-se em etapas sequenciais e interconectadas: rodas de conversa sobre representações midiáticas nordestinas, oficinas de leitura crítica e análise de cordéis, produção autoral multimodal e visita a ateliê de xilogravura, priorizando a aprendizagem significativa, a interdisciplinaridade e o protagonismo discente. Recursos como folhetos tradicionais, mídias digitais para socialização textual, materiais artísticos e registros audiovisuais promoveram a integração de linguagens verbal e visual, estimulando expressões identitárias e percepções críticas sobre estereótipos culturais (Rojo, 2012; Kleiman, 2008). Essa estrutura pedagógica alinhou-se aos multiletramentos e à educação midiática de Janks (2010) e Luke e Freebody (1997), transformando o cordel em instrumento emancipatório que combate preconceitos e valoriza diversidades linguísticas locais.

A fundamentação teórico-metodológica ancorou-se em Bakhtin (2003) e Freire (1996) para gêneros discursivos e letramento crítico, complementados por Hall (2006), Bhabha (1994) e Candau (2014) na desconstrução de representações culturais, além de Creswell (2014) para a análise qualitativa interpretativa. O *corpus* compreendeu produções textuais discentes, registros de interações e autoavaliações, interpretados à luz desses referenciais para evidenciar o cordel como mediador entre saberes populares e escolares. Assim, a metodologia revelou práticas culturalmente situadas que fortalecem identidades nordestinas, promovem pensamento crítico e alinham-se à BNCC, configurando uma educação transformadora comprometida com os direitos humanos (Giroux, 1997).

3 Resultados

A experiência demonstrou resultados significativos no fortalecimento da relação entre cultura, identidade e educação midiática crítica, revelando que práticas pedagógicas culturalmente situadas potencializam aprendizagens autênticas e emancipatórias. Os/As estudantes passaram a reconhecer a cultura nordestina como elemento constitutivo de suas identidades e campo de disputa simbólica, compreendendo as representações midiáticas como construções atravessadas por relações de poder (Janks, 2010). Essa percepção contribuiu para uma educação midiática que questiona estereótipos, valoriza diversidades linguísticas e culturais e promove o protagonismo discente, alinhando-se aos direitos humanos e à BNCC (Brasil, 2018).

Na roda de conversa inicial, os/as alunos/as identificaram criticamente representações caricatas do Nordeste em novelas e programas televisivos, associando a região à seca, à pobreza e ao atraso, confrontando-as com suas

vivências reais e desenvolvendo uma leitura problematizadora dessas narrativas hegemônicas (Freire, 1996; Rojo, 2012). Esse movimento evidencia a formação de consciências críticas capazes de desconstruir discursos discriminatórios, conforme preconizam Luke e Freebody (1997), ao enfatizarem a leitura como prática social situada.

Atividades como o levantamento de expressões regionais (“oxi”, “eita gota”, “mangar”, “se oriente”) transformaram variedades linguísticas locais, antes vistas como marcas de “erro”, em símbolos identitários legítimos, elevando a autoestima linguística e combatendo preconceitos internalizados (Kleiman, 2008). Esse processo reforça a perspectiva de Moita Lopes (2003) sobre identidades fragmentadas na sala de aula, demonstrando como a valorização das práticas linguísticas cotidianas fortalece o pertencimento cultural e o respeito às diversidades.

O trabalho com a estrutura do cordel e autores populares ampliou o repertório cultural dos estudantes, configurando o gênero como prática social, histórica e política (Bakhtin, 2003). A visita ao ateliê de xilogravura constituiu um momento de impacto singular, aproximando escola e território cultural, conforme evidenciado por Melo (2025) em sequências didáticas com cordel. Essa vivência concretizou a dimensão material da cultura popular nordestina, promovendo a integração de linguagens verbal e visual em práticas multimodais.

A produção autoral dos cordéis emergiu como ponto culminante, revelando avanços nas competências de leitura, escrita e expressão crítica, com temas como pertencimento, festas locais, cotidiano e relações afetivas (Marinho; Pinheiro, 2012). Ao assumirem o papel de autores/as, os/as estudantes exercitaram o uso ético e criativo das mídias, apropriando-se de gêneros discursivos para narrar suas histórias e visões de mundo, alinhando-se aos multiletramentos de Rojo (2012).

Apesar dos resultados positivos, desafios como preconceitos internalizados iniciais, dificuldades expressivas na escrita e limitações de recursos materiais e tecnológicos foram identificados, sendo superados por estratégias dialógicas, colaborativas e inclusivas (Lüdke; André, 2013). Esses obstáculos reforçam a necessidade de formação docente contínua e de políticas que valorizem práticas culturais locais, conforme preconiza Giroux (1997) na pedagogia crítica.

De modo geral, a experiência consolidou o cordel como mediador transformador entre saberes populares e escolares, promovendo educação midiática crítica comprometida com direitos humanos e diversidades (Candau, 2014; Hall, 2006).

Os resultados demonstram que práticas contextualizadas articulam letramento crítico, desconstrução de estereótipos e formação cidadã, configurando sujeitos conscientes de seus direitos culturais e capazes de intervenção simbólica (Stake, 1995; Yin, 2015).

4 Considerações finais

A experiência evidenciou que a literatura de cordel, quando integrada de forma intencional ao currículo, constitui uma estratégia potente para a promoção da educação em direitos humanos e diversidades. Ao articular linguagem, cultura e mídia, a prática possibilitou aos/às estudantes reconhecer e problematizar estereótipos difundidos pelos meios de comunicação, especialmente sobre o Nordeste, desenvolvendo uma postura crítica diante das representações sociais. Nesse processo, as mídias foram compreendidas não apenas como instrumentos de reprodução de discursos, mas como espaços de disputa simbólica que podem ser apropriados pedagogicamente de forma ética e emancipadora.

Os resultados demonstraram que atividades como rodas de conversa, valorização do léxico regional, leitura e produção de cordéis favoreceram o fortalecimento da identidade cultural, o respeito à diversidade linguística e o protagonismo discente. A produção autoral, em especial, evidenciou o papel das linguagens e das mídias como ferramentas de expressão, participação e cidadania, permitindo que os/as alunos/as se reconhecessem como sujeitos de direitos e produtores de cultura. Assim, a experiência contribuiu para uma educação mais democrática, que legitima saberes locais e promove a inclusão simbólica.

Como desdobramentos, a proposta pode ser ampliada para outras turmas e etapas de ensino, incorporando diferentes mídias, como rádio escolar, *podcasts*, vídeos ou produções digitais de cordel, fortalecendo a articulação entre cultura popular e tecnologias contemporâneas. Recomenda-se também a formação continuada de professores/as em educação midiática crítica, bem como a criação de projetos interdisciplinares que integrem literatura, artes e estudos culturais, ampliando o diálogo entre escola e comunidade.

Em síntese, a experiência reafirma a importância de práticas pedagógicas culturalmente situadas e comprometidas com a justiça social, demonstrando que o trabalho com o cordel pode contribuir para a formação de sujeitos críticos, éticos e conscientes de suas identidades e direitos. Ao valorizar as vozes dos/as estudantes e promover o uso crítico das mídias, a escola fortalece seu papel como

espaço de formação cidadã, de valorização da diversidade e de construção de uma educação transformadora.

Referências

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BHABHA, H. K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 10 jan. 2026

CANDAU, V. M. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. **Currículo sem Fronteiras**, Porto Alegre, v. 11, n. 2, p. 240-255, 2011. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol11iss2articles/candau.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2026.

CANDAU, V. M. Educação Intercultural: entre afirmações e desafios. In: MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. (org.). **Currículos, disciplinas escolares e culturas**. Petrópolis: Vozes, 2014.

CRESWELL, J. W. **Investigação qualitativa e projeto de pesquisa**: escolhendo entre cinco abordagens. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2014.

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: Artes Médicas, 1997.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

KLEIMAN, Â. B. (org.). **Os significados do letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 2008.

JANKS, H. **Literacy and power**. New York: Routledge, 2010.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. 2. ed. Rio de Janeiro: EPU, 2013.

LUKE, A.; FREEBODY, P. Shaping the social practices of reading. In: MUSPRATT, S.; LUKE, A.; FREEBODY, P. (ed.). **Constructing critical literacies**. Cresskill: Hampton Press, 1997. p. 185-225.

MARINHO, A. C.; PINHEIRO, H. **O cordel no cotidiano escolar**. São Paulo: Cortez, 2012.

MELO, D. V. Sequência didática e o uso de literatura de cordel como recurso pedagógico prevenção de Doenças Transmitidas por Alimentos (DTA). **Ciênc. educ.**, Bauru, v. 31, 2025. DOI: 10.1590/1516-731320250024 Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/Mqxqp8b5CMpxr7xR3VFKvsg/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 10 jan. 2026.

MOITA LOPES, L. P. da. **Identidades fragmentadas**: a construção de gênero na sala de aula. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

ROJO, R. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012. Disponível em: https://www.academia.edu/35255109/Multiletramentos_na_escola. Acesso em: 10 jan. 2026.

STAKE, R. E. **The art of case study research**. Thousand Oaks: Sage, 1995.

YIN, R. K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 5. ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.

O exemplo educa: a escrita como ferramenta de inclusão e protagonismo de uma aluna autista

Greici Mendonça dos Santos¹

Resumo

A educação inclusiva constitui um dos princípios fundamentais das políticas educacionais contemporâneas, buscando garantir que todos/as os/as estudantes tenham acesso ao conhecimento e possam desenvolver suas potencialidades, independentemente de suas condições físicas, cognitivas, sociais ou emocionais. Nesse contexto, a escola assume um papel essencial na promoção de práticas pedagógicas que respeitem as singularidades dos estudantes e valorizem a diversidade presente no ambiente escolar. O presente trabalho apresenta um relato de experiência desenvolvido nos anos de 2024 e 2025 em uma escola pública municipal, com uma turma do 5º ano do Ensino Fundamental. A experiência teve como foco o protagonismo de uma aluna com Transtorno do Espectro Autista (TEA), Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) e em processo de investigação de epilepsia. A estudante apresentava dificuldades na escrita convencional e na comunicação oral, porém demonstrava grande interesse em expressar sentimentos e pensamentos por meio da leitura e da escrita. Durante as atividades pedagógicas, observou-se que a escrita funcionava como uma importante ferramenta de autorregulação emocional e expressão pessoal. A partir dessa observação, a aluna foi incentivada a registrar suas vivências em forma de narrativa, dando origem ao livro *A menina autista que gostava da escola*, publicado posteriormente em uma editora digital gratuita. A iniciativa despertou o interesse dos/as colegas e, posteriormente, de outros/as estudantes da escola pela escrita, resultando na criação do projeto “*Os Escritos da Suely*”, que incentivou alunos/as do 1º ao 9º ano a produzirem textos em diferentes gêneros. O projeto culminou na produção de um livro coletivo disponível na biblioteca da escola e também na biblioteca municipal. A experiência evidenciou que o incentivo à expressão e ao protagonismo estudantil pode promover inclusão, empatia e valorização da diversidade no ambiente escolar.

¹ Especialização em Psicopedagogia pela Faculdade IMES, Minas Gerais, Brasil; professora da rede pública municipal de ensino de Gravataí, Rio Grande do Sul, Brasil. E-mail: petstacecilia@gmail.com.

1 Introdução

A construção de uma educação verdadeiramente inclusiva representa um desafio constante para as escolas contemporâneas. A presença de estudantes com diferentes formas de aprender exige que professores e instituições educacionais ampliem suas práticas pedagógicas, buscando estratégias que favoreçam a participação ativa de todos os/as alunos/as no processo de ensino e aprendizagem.

A Educação em Direitos Humanos tem como princípio a valorização da dignidade humana, da diversidade e da equidade. Nesse sentido, a escola deve constituir-se como um espaço de convivência democrática, no qual as diferenças sejam reconhecidas como parte da riqueza humana, e não como obstáculos ao processo educativo.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) reforça a importância de garantir a participação de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades no ensino regular. Essa perspectiva rompe com modelos segregadores e busca assegurar que todos os estudantes tenham acesso às oportunidades educacionais em condições de igualdade.

No contexto da sala de aula, entretanto, a inclusão não se resume apenas à presença física do estudante. Ela exige práticas pedagógicas sensíveis às singularidades dos/as alunos/as, capazes de reconhecer suas potencialidades e promover formas de participação que valorizem suas capacidades.

Nesse cenário, a escrita pode assumir um papel importante como ferramenta de expressão, organização do pensamento e construção da identidade. Para muitos estudantes, especialmente aqueles que enfrentam dificuldades na comunicação oral, a escrita pode tornar-se um espaço de liberdade e de construção de sentido sobre suas próprias experiências.

O presente relato de experiência tem como objetivo apresentar uma prática pedagógica desenvolvida nos anos de 2024 e 2025 com uma estudante autista que encontrou na escrita uma forma significativa de expressar sentimentos, percepções e vivências escolares. A experiência deu origem à produção de um livro autoral e, posteriormente, inspirou a criação de um projeto de incentivo à escrita envolvendo estudantes de diferentes turmas da escola.

2 Metodologia

A experiência foi desenvolvida em uma escola pública municipal de Ensino Fundamental localizada no município de Gravataí-RS, durante os anos letivos de 2024 e 2025.

A autora deste relato atuava na instituição com carga horária de 40 horas semanais, divididas entre a sala de aula regular e o Atendimento Educacional Especializado (AEE). Esse contexto permitiu acompanhar de forma mais próxima as necessidades educacionais de estudantes que demandavam estratégias pedagógicas diferenciadas.

Na turma observada, havia uma estudante com diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista (TEA), Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) e em processo de investigação de epilepsia. A aluna apresentava dificuldades relacionadas à comunicação oral, à organização da escrita e à interação social em determinadas situações do cotidiano escolar. Apesar dessas dificuldades, a estudante demonstrava grande interesse por atividades de leitura e escrita. Durante momentos de leitura em voz alta e produção de textos, observava-se que a aluna apresentava maior concentração, tranquilidade e envolvimento com as atividades propostas.

A partir dessas observações, a professora passou a incentivar a estudante a registrar suas experiências, sentimentos e percepções em forma de narrativa. Inicialmente, os registros eram realizados em cadernos pessoais e, posteriormente, foram sendo organizados e ampliados. Com o avanço das produções textuais, percebeu-se que havia material suficiente para estruturar uma narrativa mais ampla. Assim, os textos foram revisados e organizados, resultando na produção do livro intitulado *A menina autista que gostava da escola*, posteriormente publicado em uma editora digital gratuita.

3 Resultados e Discussão

A produção do livro representou um marco importante na trajetória escolar da estudante. Ao perceber que sua história poderia ser lida e reconhecida por outras pessoas, a aluna demonstrou maior confiança em sua capacidade de expressão.

O compartilhamento da narrativa com os/as colegas de turma contribuiu para ampliar a compreensão sobre o autismo e sobre as diferentes formas de aprender e se comunicar. Muitos/as estudantes relataram que, após a leitura do texto da colega, passaram a compreender melhor algumas de suas dificuldades e

comportamentos. Esse movimento favoreceu a construção de um ambiente mais empático e acolhedor dentro da sala de aula. A experiência também despertou o interesse de outros/as estudantes pela escrita, que passaram a demonstrar curiosidade sobre o processo de produção do livro.

Diante desse interesse, foi criado o projeto "*Os Escritos da Suely*", com o objetivo de incentivar estudantes do 1º ao 9º ano a produzirem textos em diferentes gêneros, como histórias, poemas, relatos e reflexões. A proposta buscou valorizar a criatividade e a expressão dos/as estudantes, fortalecendo o protagonismo juvenil no ambiente escolar. Como resultado das produções desenvolvidas pelos/as alunos/as, foi organizado um livro coletivo da escola.

A obra passou a integrar o acervo da biblioteca escolar e também foi disponibilizada na biblioteca municipal, ampliando a visibilidade das produções estudantis e incentivando novas iniciativas de escrita na comunidade escolar.

4 Considerações finais

A experiência apresentada evidencia que práticas pedagógicas sensíveis às singularidades dos/as estudantes podem promover transformações significativas no ambiente escolar. O incentivo à escrita como forma de expressão possibilitou que uma estudante autista encontrasse um espaço de reconhecimento e valorização de sua voz dentro da escola.

Além disso, a iniciativa demonstrou que o protagonismo de um/uma estudante pode inspirar outros/as colegas, gerando movimentos coletivos de participação e criatividade, como a criação do projeto "*Os Escritos da Suely*", que revelou o potencial da escrita como instrumento de inclusão, expressão e construção da identidade.

Dessa forma, reforça-se a importância de práticas pedagógicas que promovam espaços de escuta, diálogo e valorização das diferentes formas de aprendizagem presentes no contexto escolar. Promover inclusão não significa apenas adaptar conteúdos, mas também reconhecer as múltiplas formas pelas quais os estudantes podem se expressar, participar e contribuir para a construção do conhecimento.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Ministério da Educação, 2008. Disponível

em: <https://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2026.

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

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar**: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2015.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

UNESCO. **Educação para os Direitos Humanos**: diretrizes e princípios. Paris: UNESCO, 2012. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000116171_por. Acesso em: 10 mar. 2026.

Ciência, saúde e relações étnico-raciais: o legado de William Augustus Hinton no ensino sobre sífilis na EJA prisional

Helena Cristina Aragão de Sá Martins¹

Wagdo da Silva Martins²

Resumo

Este relato de experiência discute uma intervenção pedagógica realizada com duas turmas da 7ª etapa do 2º segmento da Educação de Jovens e Adultos (EJA), na Penitenciária do Distrito Federal I, durante a Semana da EJA, em setembro de 2025. A proposta surgiu da pergunta de um estudante sobre a ausência de cientistas negros/as em sua memória escolar, o que levou à aplicação de um questionário diagnóstico e à construção de uma sequência didática voltada à articulação entre ensino de Ciências, relações étnico-raciais e educação em saúde. O percurso incluiu a contextualização das leis *Jim Crow*, o estudo da trajetória de William Augustus Hinton, a abordagem da sífilis como tema de saúde pública, a exibição do filme *Cobaias* e uma dinâmica em grupo com cartas de “mito ou verdade”, seguida de discussão sobre racismo estrutural no contexto brasileiro. A análise da experiência evidenciou que essa ausência não era percepção isolada, mas expressão de um apagamento curricular compartilhado. Também expôs que, quando o conhecimento escolar dialoga com perguntas reais dos/as estudantes e com questões concretas de suas vidas, a aprendizagem ganha densidade, sentido e alcance formativo.

1 Introdução

Este relato nasce de uma pergunta feita por um estudante da Educação de Jovens e Adultos (EJA), em contexto de privação de liberdade: se existiam muitos cientistas negros/as, por que eles quase nunca apareciam em sua memória escolar? A pergunta, embora breve, expôs uma ausência importante e abriu caminho para uma intervenção pedagógica que articulou ensino de Ciências, relações étnico-raciais e educação em saúde na Penitenciária do Distrito Federal I (PDF I).

¹ Mestra no Ensino de Ciências pela Universidade de Brasília, Distrito Federal, Brasil; professora na Fundação Educacional do Distrito Federal, Brasil. E-mail: helenaaragaosa@gmail.com.

² Mestre no Ensino de Química pela Universidade de Brasília, Distrito Federal, Brasil; professor no Centro de Progressão Penitenciária, Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, Brasil. E-mail: wagdo.martins@gmail.com.

A experiência foi desenvolvida com duas turmas da 7ª etapa do 2º segmento da EJA, durante a Semana da EJA, realizada entre 15 e 19 de setembro de 2025. A pergunta surgiu durante a devolutiva de uma atividade impressa, quando a turma observava uma imagem com cientistas de grande projeção do século 20. Naquele momento, a ausência de pessoas negras chamou atenção e revelou uma falta histórica no modo como a ciência havia sido apresentada àqueles/as estudantes ao longo da escolarização. Mais do que uma curiosidade ocasional, trata-se de uma questão ligada ao reconhecimento e à justiça curricular no ensino de Ciências.

No contexto brasileiro, essa discussão não pode ser tratada como tema periférico. A Lei nº 10.639/2003 conferiu base normativa decisiva a esse debate ao estabelecer, no art. 26-A, que se torna "obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira" no currículo escolar (Brasil, 2003). No campo das Ciências da Natureza, isso implica rever não apenas conteúdos, mas também os próprios critérios de legitimidade que organizam o que se ensina. Inserir cientistas negros/as no currículo, portanto, não corresponde a um gesto decorativo. Trata-se de ampliar a compreensão do próprio fazer científico e de enfrentar a lógica histórica que tornou algumas contribuições mais visíveis do que outras.

Esse desafio ganha ainda mais densidade na EJA em contexto de privação de liberdade. Os/As estudantes que chegam a esse espaço trazem, em grande parte, trajetórias marcadas por interrupções escolares, experiências de exclusão e vínculos fragilizados com formas institucionalizadas de produção do conhecimento. Por isso, insistir em um currículo descontextualizado significa correr o risco de reproduzir, em linguagem escolar, a mesma lógica de negação que já incidiu sobre esses sujeitos em outros âmbitos da vida social. Nesse cenário, propostas pedagógicas precisam construir sentido, reconhecer repertórios, acolher perguntas reais e favorecer leitura crítica do mundo.

Como primeiro movimento, foi aplicado um questionário com onze questões, elaborado para compreender como as turmas percebiam a presença de cientistas negros/as na história da ciência, bem como aspectos ligados ao racismo e às desigualdades educacionais. De modo geral, as respostas confirmaram a existência de uma lacuna importante no repertório escolar dos/as estudantes e mostraram que a inquietação surgida em sala não era isolada. O diagnóstico, assim, ofereceu elementos concretos para a organização da sequência didática desenvolvida ao longo da semana.

A escolha de William Augustus Hinton como eixo da proposta não se deu apenas por seu valor biográfico, mas porque sua trajetória reunia elementos especialmente

potentes para a turma: a excelência científica de um homem negro, o peso do racismo institucional sobre seu percurso profissional e a importância social de sua contribuição ao aperfeiçoamento dos testes de sífilis (Munson, 2020; *Harvard Medical School*, [s.d.]). Ao mesmo tempo, a sífilis, tema diretamente relacionado à trajetória do cientista, não era um conteúdo distante do cotidiano do grupo. Tratava-se de uma questão cercada de dúvidas, mitos, silêncios e relevância concreta no ambiente prisional, o que conferia à proposta um duplo alcance: trabalhar representatividade negra na ciência e promover educação em saúde com base no direito à informação qualificada (Carvalho *et al.*, 2020; *World Health Organization*, 2025).

Este relato analisa essa experiência pedagógica com o objetivo de discutir a invisibilização de cientistas negros/as no currículo, problematizar o racismo estrutural e promover educação em saúde a partir da trajetória de William Augustus Hinton e do estudo da sífilis. Ao tomar a pergunta do estudante como ponto de partida, a proposta procurou afirmar um princípio simples, mas decisivo: o currículo ganha força quando escuta os/as estudantes e transforma suas inquietações em matéria legítima de conhecimento.

2 Metodologia

No plano metodológico, o trabalho foi realizado no espaço escolar da PDF I, com duas turmas da 7ª etapa do 2º segmento da EJA, ao longo da Semana da EJA, entre 15 e 19 de setembro de 2025. Antes do início da sequência, foi aplicado um questionário diagnóstico com onze questões, voltado à percepção dos/as estudantes sobre cientistas negros/as, racismo e desigualdades educacionais. As atividades ocorreram em encontros diários, com duração variável entre aproximadamente uma hora e duas horas e meia, conforme a organização do tempo escolar e as condições institucionais do espaço prisional.

A proposta foi organizada em cinco momentos. No primeiro encontro, retomou-se a pergunta que havia dado origem ao trabalho, apresentou-se parte dos dados do questionário e realizou-se a contextualização histórica das leis *Jim Crow*, com apoio de imagens sobre a segregação racial nos Estados Unidos. No segundo, foi abordada a trajetória de William Augustus Hinton, com ênfase em sua formação, nas barreiras impostas pelo racismo e em sua contribuição ao aperfeiçoamento dos testes de sífilis.

Em parte desse percurso, as discussões contaram também com a cooperação do professor de Matemática da unidade, homem preto, cuja participação contribuiu

para ampliar a problematização das relações étnico-raciais em diálogo com a realidade brasileira. Sua intervenção foi especialmente importante nos momentos em que se compararam as formas de segregação racial nos Estados Unidos com o racismo brasileiro, destacando que, embora o *apartheid* e as leis *Jim Crow* tenham se apoiado em mecanismos explícitos de separação legal, no Brasil a discriminação racial opera, em muitos casos, de modo menos formalizado, porém igualmente persistente, entranhado nas instituições, nas oportunidades e nas experiências sociais cotidianas.

No terceiro encontro, trabalhou-se a sífilis, com foco em estágios, sintomas, formas de transmissão, prevenção, diagnóstico e tratamento, em aula dialogada e orientada por linguagem acessível. No quarto, foi exibido o filme *Cobaias* (*Miss Evers' Boys*), seguido de conversa orientada sobre racismo, ciência, saúde e ética, a partir do estudo de Tuskegee. No quinto encontro, realizou-se a dinâmica com cartas de "mito ou verdade" sobre a sífilis e, ao final, uma discussão sobre o racismo estrutural no contexto brasileiro.

Para a análise da experiência, foram consideradas as respostas ao questionário diagnóstico, as falas dos/as estudantes durante as discussões, as perguntas formuladas nas aulas, as reações observadas após a exibição do filme e o desempenho argumentativo dos grupos na dinâmica final. Esses registros constituíram o material de análise do relato.

3 Resultados

Antes mesmo do início da intervenção, o questionário diagnóstico já indicava que a ausência de cientistas negros/as no repertório escolar da turma não era percepção isolada, mas expressão de um apagamento curricular compartilhado. Ao longo da sequência didática, a experiência não apenas confirmou esse quadro, como também permitiu compreendê-lo com maior densidade.

Quando 52% dos/as participantes afirmam nunca ter ouvido falar de cientistas negros/as importantes e os demais 48% dizem ter ouvido algo sem conseguir nomear referências com segurança, evidencia-se um processo de silenciamento persistente. Esse dado se torna ainda mais expressivo quando articulado ao fato de que 67% dos/as estudantes consideraram fundamental conhecer as contribuições de cientistas negros/as para a sociedade. A combinação entre interesse explícito e baixa exposição anterior ao tema sugere que a ausência não resulta de desinteresse discente, mas de oportunidades formativas insuficientes, o que

reforça a crítica de que o currículo escolar também participa da distribuição desigual de reconhecimento.

Os dados relativos à trajetória escolar dos/as participantes reforçam essa interpretação. Para 44% das turmas, a contribuição da população negra para as Ciências não havia sido lembrada em sua experiência escolar, e 10% afirmaram que esse tema jamais fora trabalhado nas aulas. Tais percentuais permitem compreender que a ausência de referências negras na ciência não constitui apenas falha eventual do material didático, mas efeito de uma organização curricular que, historicamente, privilegia determinadas trajetórias e silencia outras. Nesse sentido, a experiência confirmou que a justiça curricular não se realiza apenas pela inserção pontual de conteúdos, mas pela revisão crítica dos critérios que definem o que merece ser lembrado, ensinado e valorizado (Brasil, 2003; Verrangia; Silva, 2010).

Outro aspecto importante do questionário foi a percepção dos/as estudantes acerca das causas da baixa representatividade negra nas áreas científicas. Entre os/as participantes, 49% atribuíram esse quadro à falta de oportunidades educacionais de qualidade, enquanto 19% o relacionaram diretamente à discriminação racial. Além disso, quando indagados/as sobre racismo estrutural, 46% conseguiram reconhecer a definição mais adequada, ao passo que 32% afirmaram não saber do que se tratava.

Esses dados mostram que a turma já percebia a existência de desigualdades persistentes, ainda que nem sempre dispusesse de repertório conceitual para nomeá-las com precisão. A devolutiva inicial do questionário, por isso, teve um efeito importante: ao perceberem que a sequência didática nascia de questões presentes em suas próprias respostas, a discussão deixou de ser percebida como conteúdo externo às turmas e passou a ser vivida como algo que dizia respeito ao que eles já haviam pensado, sentido ou intuído. Isso ajuda a compreender por que a contextualização histórica da segregação e a reflexão final sobre o contexto brasileiro encontraram espaço de escuta e adesão entre os/as estudantes.

A contextualização das leis *Jim Crow* revelou-se decisiva para aprofundar essa compreensão. A apresentação de imagens históricas e a discussão sobre a segregação legalmente instituída permitiram que os/as estudantes visualisassem o racismo como engrenagem material da vida social, e não apenas como atitude individual de preconceito. Esse momento teve força justamente porque retirou o tema da abstração. Ao observarem a separação concreta entre espaços destinados a brancos e negros, os/as estudantes puderam compreender que o racismo também se organiza por regras, instituições e distribuições desiguais de acesso.

Esse deslocamento foi central para o desenvolvimento do restante da sequência, porque ofereceu base histórica para a leitura da trajetória de Hinton. A partir desse momento, sua experiência deixou de ser interpretada como narrativa individual de superação e passou a ser compreendida como percurso científico atravessado por restrições socialmente produzidas. Em termos formativos, esse foi um ganho importante: as turmas passaram a relacionar o reconhecimento tardio do cientista não à ausência de mérito, mas à presença de uma estrutura racial excludente, leitura coerente com a compreensão de racismo estrutural trabalhada ao longo da proposta (Verrangia; Silva, 2010).

Nesse ponto, a cooperação do professor de Matemática da unidade, homem preto, reforçou de modo significativo a discussão desenvolvida em sala. Ao comparar a segregação racial norte-americana com o racismo brasileiro, sua fala ajudou os/as estudantes a perceber que, embora o *apartheid* e as leis *Jim Crow* tenham assumido formas juridicamente explícitas de separação, no Brasil a desigualdade racial costuma operar de modo menos declarado, mas profundamente enraizado nas relações sociais e institucionais. Essa intervenção deu maior concretude ao debate e favoreceu a compreensão de que a violência racial não depende apenas de dispositivos legais ostensivos para produzir exclusão, hierarquização e restrição de oportunidades.

A abordagem da vida e da contribuição científica de William Augustus Hinton constituiu um dos momentos mais densos do percurso. O impacto produzido nas turmas decorreu, sobretudo, do contraste entre a relevância de sua produção científica e a violência simbólica e institucional que marcou sua trajetória. O fato de um cientista negro ter produzido conhecimento de grande importância para a saúde pública e, ainda assim, ter enfrentado retardamento no reconhecimento e limitações profissionais por causa do racismo ofereceu às turmas uma chave potente para pensar ciência e desigualdade social de forma integrada. A representatividade, nesse caso, não apareceu como *slogan*. Ela se materializou em uma trajetória concreta, intelectualmente robusta e historicamente situada (Munson, 2020; *Harvard Medical School*, [s.d.]).

A aula sobre sífilis, por sua vez, explicitou a pertinência de aproximar o ensino de Ciências de temas socialmente significativos para os/as estudantes. As perguntas formuladas ao longo da exposição dialogada evidenciaram desconhecimento sobre aspectos básicos da doença, como formas de transmissão, manifestação dos sintomas, tratamento e importância do diagnóstico precoce. O espaço aberto para perguntas fez diferença no modo como o tema foi recebido. À medida que os/as

estudantes percebiam que podiam expor dúvidas sem constrangimento, a conversa se tornava mais franca, mais participativa e mais útil. Em vez de permanecer no terreno do silêncio ou da informação truncada, a discussão passou a operar como momento efetivo de esclarecimento.

A possibilidade de tratar essas dúvidas em ambiente pedagógico respeitoso produziu efeito relevante: o tema foi progressivamente deslocado do campo do constrangimento e da informação fragmentada para o campo do conhecimento legitimado e compartilhado. Nesse ponto, a experiência mostrou que o ensino de Ciências, quando articulado à educação em saúde, pode cumprir papel decisivo na garantia do direito à informação qualificada, especialmente em contextos nos quais o acesso a esse tipo de informação é frequentemente precário (Carvalho et al., 2020; *World Health Organization*, 2025).

A exibição do filme *Cobaias* ampliou qualitativamente o debate. O recurso audiovisual permitiu deslocar a discussão do plano descritivo para uma dimensão ética e política mais complexa, evidenciando como a relação entre racismo e saúde também se expressa em práticas científicas violentas, desumanizantes e institucionalmente legitimadas. O filme teve um papel importante porque reuniu, em uma mesma experiência de leitura, elementos que até então haviam sido trabalhados em etapas distintas da semana. Depois da exibição, os/as estudantes passaram a articular com mais clareza segregação racial, ciência, experimentação com corpos negros, confiança nas instituições e violação de direitos. A conversa posterior ao filme demonstrou que eles/as conseguiam articular, com maior densidade, elementos que inicialmente apareciam dispersos: segregação racial, confiança nas instituições, produção científica, experimentação com corpos negros e negação de direitos. Desse modo, o filme operou como mediação importante para a consolidação de uma leitura crítica da ciência, sem reduzi-la nem à idealização acrítica nem à negação de seu valor social (Tobin, 2022).

O fechamento da semana, com a discussão sobre racismo estrutural no contexto brasileiro, reforçou ainda mais esse movimento. O intuito era ampliar o horizonte de leitura das turmas, mostrando que as desigualdades discutidas ao longo da sequência não pertenciam apenas ao passado norte-americano, mas dialogavam com formas persistentes de exclusão, hierarquização social e restrição de oportunidades presentes no Brasil. Esse deslocamento para o contexto brasileiro produziu um efeito importante no percurso: a experiência deixou de ser lida como reflexão sobre um passado distante e passou a ser compreendida como discussão ligada a estruturas ainda ativas no presente. Essa passagem do caso histórico para

o contexto nacional deu maior densidade ao percurso e evitou que a experiência fosse compreendida como reflexão sobre um problema distante.

A dinâmica final de “mito ou verdade” também apresentou resultados relevantes. Mais do que aferir acertos e erros, a atividade permitiu observar a qualidade da participação dos/as estudantes, sua disposição para argumentar, negociar sentidos e rever interpretações anteriores. O trabalho em grupo favoreceu o envolvimento de participantes que, em momentos expositivos, costumam se manter mais silenciosos/as, e criou um ambiente propício para a consolidação dos conhecimentos discutidos ao longo da semana. O resultado mais importante não esteve apenas na correção das respostas, mas no modo como os/as estudantes passaram a lidar com o conteúdo: com maior segurança, criticidade e abertura para revisar crenças naturalizadas.

No conjunto, os resultados indicam que a articulação entre ensino de Ciências, relações étnico-raciais e educação em saúde produz aprendizagens mais densas quando o ponto de partida do trabalho é uma questão efetivamente vivida pela turma. Indicam, igualmente, que a inserção de trajetórias negras no currículo, desde que vinculada a contribuições científicas reais e a problemas socialmente relevantes, não empobrece o conteúdo; ao contrário, amplia-o, historiciza-o e o torna mais intelectualmente honesto (Verrangia; Silva, 2010). Além disso, a experiência sugere que, na EJA prisional, a aprendizagem se fortalece quando a escola reconhece o/a estudante como sujeito capaz de perguntar, interpretar, comparar, duvidar e elaborar leituras críticas sobre o mundo que o/a cerca.

4 Considerações finais

A experiência analisada mostrou que uma pergunta surgida no interior da própria sala de aula pode se converter em eixo formativo potente quando é tratada com seriedade pedagógica. Ao longo da Semana da EJA, a proposta permitiu articular ciência, história, relações étnico-raciais e educação em saúde sem fragmentar o conhecimento nem reduzir a experiência a uma sucessão de atividades isoladas. O percurso evidenciou que a ausência de cientistas negros/as no repertório escolar da turma não era mero detalhe, mas sintoma de um apagamento curricular mais amplo, que precisa ser enfrentado com intencionalidade e rigor.

Também se tornou claro que a trajetória de William Augustus Hinton ofereceu à turma mais do que um exemplo de representatividade. Sua história permitiu discutir, ao mesmo tempo, excelência científica, racismo institucional, reconhecimento tardio e direito à informação. Ao ser articulada ao estudo da sífilis,

essa trajetória ganhou ainda mais força, porque vinculou o debate sobre ciência e desigualdade a uma questão concreta da vida social dos/as estudantes. Nesse ponto, o relato reafirma que o ensino de Ciências ganha densidade quando dialoga com problemas reais, sem abrir mão do rigor conceitual.

Outro aspecto que merece destaque é o fato de que a proposta não permaneceu restrita ao caso histórico norte-americano. A discussão final sobre racismo estrutural no Brasil ajudou a ampliar o alcance interpretativo da experiência e a evitar leituras que confinassem a desigualdade racial a um passado distante. Essa passagem para o contexto brasileiro deu espessura política ao percurso e favoreceu a compreensão de que as hierarquias raciais continuam produzindo efeitos no presente.

A experiência também indica que o diagnóstico inicial teve papel decisivo no planejamento. Em vez de presumir o que os/as estudantes sabiam ou ignoravam, foi possível construir a intervenção com base em indícios concretos. Esse dado é importante porque mostra que propostas mais consistentes tendem a nascer de processos de escuta mais qualificados. Ao mesmo tempo, o relato confirma que a educação em saúde, quando desenvolvida em linguagem clara, respeitosa e conceitualmente consistente, pode contribuir de forma efetiva para ampliar o direito à informação em contextos marcados por vulnerabilidades.

Por fim, é preciso reconhecer os limites do percurso. Uma semana de atividades não repara, por si só, o apagamento histórico de cientistas negros/as no currículo nem resolve lacunas mais amplas de formação sobre sexualidade, saúde e racismo. Ainda assim, a experiência mostrou que deslocamentos significativos podem ser produzidos quando a escola assume posição ativa na construção de um conhecimento mais situado, mais crítico e mais comprometido com a dignidade dos/as estudantes. Em uma escola situada no interior da prisão, isso significa afirmar, de maneira concreta, que o acesso à ciência também inclui o direito ao reconhecimento, à memória e à vida digna. Mais do que apresentar uma sequência de atividades, o percurso relatado sugere que ensinar, nesse contexto, também é disputar quem pode ser visto/a, lembrado/a e reconhecido/a como produtor/a de conhecimento.

Referências

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 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", e dá outras

providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 2 mar. 2026.

CARVALHO, F. F. *et al.* Conhecimento da população privada de liberdade sobre infecções sexualmente transmissíveis. **Revista Gaúcha de Enfermagem**, Porto Alegre, v. 41, e20190268, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rgenf/a/sdJn8Vng4tRBmqJWrYxm3CL/?lang-pt>. Acesso em: 2 mar. 2026.

HARVARD MEDICAL SCHOOL. **William Augustus Hinton**, MD, Class of 1912. Boston, [s. d.]. Disponível em: <https://perspectivesofchange.hms.harvard.edu/node/48>. Acesso em: 3 mar. 2026.

MUNSON, E. Biographical feature: William A. Hinton, M.D. **Journal of Clinical Microbiology**, Washington, DC, v. 58, n. 11, e01933-20, 2020. Disponível em: <https://journals.asm.org/doi/full/10.1128/jcm.01933-20>. Acesso em: 3 mar. 2026.

ONOFRE, E. M. C. Educação escolar para jovens e adultos em situação de privação de liberdade. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 35, n. 96, p. 239-255, maio/ago. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/QwFbptcpDjjhKkgjgZNcC3r/?format=html&lang-pt>. Acesso em: 2 mar. 2026.

RODRÍGUEZ, Á.; LENSCH, M. W.; PODOLSKY, S. H. W. A. Hinton (1883-1959): diagnóstico e enfrentamento do racismo na profissão médica. **Journal of Racial and Ethnic Health Disparities**, Farmington, v. 9, n. 5, p. 1626-1631, 2022. Disponível em: <https://link.springer.com/article/10.1007/s40615-021-01102-8>. Acesso em: 3 mar. 2026.

SARGENT, J. (dir.). **Miss Evers' Boys**. [Cobaías]. [S. l.]: HBO NYC Productions; Anasazi Productions, 1997. 1 filme (118 min), son., color.

TOBIN, M. J. Fiftieth anniversary of uncovering the Tuskegee syphilis study: the story and timeless lessons. **American Journal of Respiratory and Critical Care Medicine**, New York, v. 205, n. 10, p. 1145-1158, 2022. Disponível em: <https://www.atsjournals.org/doi/full/10.1164/rccm.202201-0136SO>. Acesso em: 5 mar. 2026.

VERRANGIA, D.; SILVA, P. B. G. Cidadania, relações étnico- raciais e educação: desafios e potencialidades do ensino de Ciências. **Educação e Pesquisa**, São

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



Paulo, v. 36, n. 3, p. 705-718, set./dez. 2010. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ep/a/wqb8HvXMVG8C8KD7hKn5Tms/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 2 mar. 2026.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. **Syphilis**. Geneva, 29 maio 2025. Disponível em:

<https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/syphilis>. Acesso em: 9 mar. 2026.

Inclusão e acessibilidade na produção midiática estudantil em gincana matemática colaborativa no Ensino Médio

Herbert Rezende Siqueira¹

Carulina Abadia Pimentel Moraes²

Rodrigo Amaury Mourão Pereira Araújo³

Resumo

O presente relato de experiência apresenta uma prática pedagógica desenvolvida no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Norte de Minas Gerais, campus Janaúba, com uma turma do 2º ano do Ensino Médio integrado ao curso Técnico em Informática para Internet. A experiência foi motivada pela necessidade de articular o ensino de Matemática, especificamente o conteúdo de matrizes, com princípios de educação midiática, direitos humanos e inclusão educacional. O objetivo da proposta consistiu em promover a aprendizagem matemática por meio de uma gincana pedagógica inspirada em formatos midiáticos de *quiz*, estimulando simultaneamente o pensamento crítico sobre mídia, a produção de conteúdos digitais e o respeito às diversidades. A atividade foi organizada em etapas que envolveram pesquisa, produção midiática colaborativa, registros reflexivos e participação em uma gincana educativa. Estratégias de acessibilidade foram adotadas para garantir a participação de todos/as os/as estudantes, incluindo uma aluna com baixa visão, um estudante com deficiência auditiva, dois estudantes com dislexia e um estudante cadeirante. Entre os principais resultados observados destacam-se o aumento do engajamento dos/as estudantes, o fortalecimento do trabalho colaborativo e a ampliação da compreensão sobre inclusão e acessibilidade no contexto escolar. A experiência evidenciou que a integração entre educação midiática, ensino de Matemática e educação inclusiva contribui para a construção de práticas pedagógicas críticas, éticas e comprometidas com a promoção dos direitos humanos e das diversidades.

¹ Mestre em Matemática pela Universidade Federal de Uberlândia, Brasil; professor de matemática da rede estadual de ensino de Minas Gerais, Brasil. E-mail: her28bert@gmail.com.

² Especialista em Educação Básica pela Faculdade de Minas, Brasil; supervisora escolar da rede estadual de ensino de Minas Gerais, Brasil. E-mail: carupimentel@gmail.com.

³ Mestrando em Ciência da Educação pela Facultad Interativa de Ciencias Sociales, Paraguai; professor EBTT do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Norte de Minas Gerais, Brasil. E-mail: rodrigoamparaujo@gmail.com.

1 Introdução

A presente experiência pedagógica foi desenvolvida no Instituto Educação, Ciência e Tecnologia do Norte de Minas Gerais, campus Janaúba, em uma turma do 2º ano do Ensino Médio integrado ao curso Técnico em Informática para Internet. A prática articulou o ensino de Matemática, especificamente o conteúdo de matrizes, com princípios da educação midiática e da educação em direitos humanos. A proposta culminou na realização de uma gincana pedagógica inspirada em formatos de *quiz* presentes na cultura midiática, adaptada para promover aprendizagem matemática, participação coletiva e valorização da diversidade no ambiente escolar.

A necessidade de desenvolver a experiência esteve relacionada à busca por práticas pedagógicas que garantissem a participação efetiva de estudantes com diferentes necessidades educacionais. Nesse contexto, a inclusão escolar exige a construção de ambientes educacionais acessíveis e comprometidos com a igualdade de oportunidades de aprendizagem, considerando que o direito à educação implica não apenas o acesso à escola, mas também condições reais de participação e aprendizagem para todos/as os/as estudantes (Ecker; Pontarolo, 2024).

Diante desse cenário, a prática pedagógica teve como objetivo promover o aprendizado do conteúdo matemático de matrizes por meio de atividades colaborativas mediadas por recursos midiáticos, estimulando simultaneamente o respeito às diferenças e a valorização das diversas formas de aprendizagem. A proposta também buscou incentivar a leitura crítica de formatos midiáticos baseados em competição e entretenimento, ressignificando tais estruturas como estratégias pedagógicas voltadas à construção coletiva do conhecimento.

2 Metodologia

A experiência foi planejada a partir da compreensão de que metodologias ativas e atividades lúdicas podem contribuir significativamente para o aprendizado da Matemática. Nesse sentido, jogos e dinâmicas educativas constituem recursos pedagógicos capazes de estimular o raciocínio lógico, o engajamento dos/as estudantes e a participação coletiva nas atividades de aprendizagem, favorecendo a construção de conhecimentos de forma significativa no ambiente escolar (Borges; Silva, 2024).

A prática foi realizada no Instituto Federal do Norte de Minas Gerais com uma turma composta por 35 estudantes do 2º ano do Ensino Médio integrado ao curso Técnico

em Informática para Internet. Entre os/as estudantes participantes encontravam-se alunos/as sem deficiência, uma aluna com baixa visão, um estudante com deficiência auditiva, dois estudantes com dislexia e um estudante cadeirante. O planejamento da atividade considerou princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem e buscou garantir acessibilidade pedagógica, participação ativa e igualdade de oportunidades no processo educativo.

A organização da atividade ocorreu em quatro etapas principais. Inicialmente, os/as estudantes foram divididos/as em grupos responsáveis pela produção de perguntas matemáticas sobre matrizes, elaboração de conteúdos digitais explicativos e planejamento da dinâmica da gincana. A utilização de recursos como *slides*, vídeos curtos, mapas mentais e materiais digitais permitiu a integração entre estudo do conteúdo matemático e produção midiática, estimulando a autonomia e a criatividade dos/as estudantes. A utilização de atividades lúdicas no ensino da Matemática favorece o desenvolvimento do raciocínio, da interação social e da participação ativa dos/as estudantes no processo educativo, contribuindo para aprendizagem mais significativa (Almeida, 2015).

A utilização de atividades lúdicas no ensino de Matemática fundamenta-se na compreensão de que o aprendizado tende a tornar-se mais significativo quando os/as estudantes participam ativamente do processo educativo. Nessa perspectiva, jogos pedagógicos podem estimular o raciocínio lógico, a cooperação e a interação entre os/as participantes. Ao integrar essas estratégias ao ambiente escolar, cria-se um espaço de experimentação e diálogo, favorecendo a construção coletiva do conhecimento e ampliando o interesse dos/as estudantes pelo conteúdo trabalhado.

3 Resultados

A realização da gincana pedagógica evidenciou elevados níveis de participação e engajamento por parte dos/as estudantes. A dinâmica baseada em perguntas e respostas sobre matrizes estimulou o interesse pela Matemática e favoreceu a interação entre os/as participantes. Ao integrar produção de conteúdos midiáticos e resolução de problemas matemáticos, a atividade possibilitou a construção de conhecimentos de forma colaborativa e significativa, ampliando o protagonismo estudantil no processo de aprendizagem. A educação midiática contribui para que os/as estudantes compreendam criticamente as linguagens e estruturas presentes nos meios de comunicação, desenvolvendo competências de interpretação, análise e produção de conteúdos informativos (Buckingham; Alves, 2022).

A experiência também contribuiu para o desenvolvimento de competências relacionadas à educação midiática. Ao analisar e produzir conteúdos inspirados em formatos de *quiz* presentes na mídia, os/as estudantes passaram a refletir de maneira mais crítica sobre as linguagens e estruturas utilizadas nos meios de comunicação. Esse processo favoreceu a compreensão de que as mídias não se limitam ao consumo de informações, mas também envolvem a interpretação, a produção e a circulação responsável de conteúdos no contexto educacional.

Outro resultado relevante da experiência foi o fortalecimento das práticas de colaboração entre os/as estudantes. Durante a organização da gincana e a produção de conteúdos digitais, observou-se maior interação entre colegas com diferentes estilos de aprendizagem, favorecendo a construção de ambiente de respeito mútuo. A presença de estudantes com deficiência contribuiu para ampliar as discussões sobre acessibilidade e sobre a importância de adaptar práticas pedagógicas às necessidades de todos/as. A integração entre práticas pedagógicas e recursos midiáticos no contexto escolar também favorece processos formativos mais participativos, ampliando o protagonismo estudantil e a construção coletiva do conhecimento (Costa, 2022).

A produção de registros reflexivos pelos/as estudantes também revelou importantes aprendizagens relacionadas ao uso das mídias no contexto educacional. Os relatos indicaram que a elaboração de vídeos, áudios, textos digitais e mapas mentais contribuiu para a compreensão do conteúdo matemático, além de favorecer a organização das ideias e a comunicação dos conhecimentos construídos durante a atividade. Esse processo ampliou as possibilidades de participação e expressão dos/as estudantes no desenvolvimento das atividades pedagógicas.

Outro aspecto significativo observado foi a ampliação da consciência coletiva sobre inclusão e acessibilidade no espaço escolar. A participação ativa de todos/as os/as estudantes na gincana evidenciou que práticas pedagógicas planejadas com atenção à diversidade podem favorecer ambientes de aprendizagem mais democráticos e colaborativos, nos quais diferentes formas de participação e expressão são reconhecidas e valorizadas (Souza, 2022).

4 Considerações finais

A experiência pedagógica desenvolvida demonstrou que a integração entre educação midiática, ensino de Matemática e educação inclusiva pode contribuir para a construção de práticas pedagógicas mais participativas e contextualizadas.

A gincana baseada em formatos midiáticos possibilitou transformar uma estrutura de entretenimento em estratégia educativa capaz de promover aprendizagem matemática, reflexão crítica e valorização das diferenças presentes no ambiente escolar.

Nesse sentido, a educação midiática assume papel relevante na formação de estudantes capazes de compreender criticamente os processos de produção e circulação de informações na sociedade contemporânea. Ao incorporar práticas de análise e produção de conteúdos midiáticos no contexto escolar, torna-se possível ampliar a participação dos/as estudantes e fortalecer processos educativos comprometidos com a cidadania, a democracia e os direitos humanos (Parente; Freire, 2020).

Diante dos resultados observados, considera-se que a experiência apresenta potencial de replicação em diferentes contextos educacionais e conteúdos curriculares. A articulação entre metodologias ativas, produção midiática e práticas inclusivas pode contribuir para a construção de ambientes escolares mais democráticos, nos quais o conhecimento seja produzido coletivamente e orientado pelos princípios da equidade, da acessibilidade e do respeito às diversidades.

Referências

- ALMEIDA, P. N. de. **Educação lúdica: o sorriso da matemática: jogos cognitivos (mentais) no ensino-aprendizagem da matemática**. São Paulo: Loyola, 2015.
- BORGES, F.; SILVA, S. **Dinâmicas e jogos para aulas de matemática**. Petrópolis: Vozes, 2024.
- BUCKINGHAM, D.; ALVES, J. C. **Manifesto pela educação midiática**. São Paulo: Sesc, 2022.
- COSTA, A. M. **Educação midiática na escola pública**. Curitiba: Clube de Autores, 2022.
- SOUZA, E. C. de. Inclusão e acessibilidade nas escolas. **Revista Científica FESA**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 20, p. 98-10, 2022. Disponível em: <https://revistafesa.com/index.php/fesa/article/view/219/192>. Acesso em: 11 mar. 2026.



ECKER, D. A. F.; PONTAROLO, E. Direito à educação inclusiva: análise dos indicadores de acessibilidade nas escolas do contexto brasileiro. **Revista Educação & Ensino**, Fortaleza, v. 8, n. 1, 2024. Disponível em: <https://periodicos.uniateneu.edu.br/index.php/revista-educacao-e-ensino/article/view/758/481>. Acesso em: 11 mar. 2026.

PARENTE, C.; FREIRE, R. K. W. **Educação midiática: para uma democracia digital**. Rio de Janeiro: Wak, 2020.

Jogo da diversidade: educação midiática e inclusão na perspectiva dos direitos humanos

Jordânia Mota de Arraes¹

Resumo

Este relato de experiência descreve a aplicação do "Jogo da Diversidade na Rotina Escolar", uma estratégia pedagógica desenvolvida em uma turma do 2º ano do Ensino Fundamental com o objetivo de fortalecer a inclusão de alunos e alunas surdos e ouvintes. No contexto da educação especial e bilíngue, os jogos pedagógicos foram utilizados como ferramentas eficazes para estimular a interação entre estudantes com diferentes perfis linguísticos, integrando a Libras como língua de instrução e a Língua Portuguesa na modalidade escrita. A experiência articulou o uso de mídias e recursos visuais, como vídeos em Libras, o "Dado da Diversidade" e a "Roleta da Diversidade" digital, para promover o desenvolvimento de competências socioemocionais e a valorização da diversidade cultural. A metodologia envolveu atividades lúdicas estruturadas que incentivaram a troca de saberes e a aprendizagem colaborativa. Os resultados demonstram que a associação entre jogos educativos e recursos midiáticos contribui para a construção de um espaço escolar mais inclusivo, interativo e respeitoso, em consonância com a promoção dos direitos humanos e com o exercício de uma educação midiática ética e crítica.

1 Introdução

A inclusão escolar constitui-se como um dos pilares centrais da educação contemporânea, fundamentada na garantia dos Direitos Humanos Universais e na construção de espaços que assegurem a participação ativa de todos os sujeitos. Nesse cenário, a escola é desafiada a implementar práticas pedagógicas inovadoras que transcendam a mera presença física e promovam, de fato, o desenvolvimento integral dos/as educandos/as em sua pluralidade.

No contexto da educação especial e bilíngue, o uso de jogos pedagógicos na rotina escolar destaca-se como uma estratégia eficaz para estimular o aprendizado e a

¹ Especialista em Educação de Surdos em Abordagem Bilíngue pela Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, Brasil; professora da rede pública municipal de Manaus, Amazonas, Brasil. E-mail: jordaniadearraes@yahoo.com.br.

interação. Este relato de experiência apresenta a aplicação do projeto “Jogo da Diversidade na Rotina Escolar”, uma iniciativa voltada ao fortalecimento da inclusão e da valorização das diferenças por meio da interação entre alunos e alunas surdos e ouvintes. A proposta fundamenta-se na perspectiva bilíngue, integrando a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como língua de instrução e a Língua Portuguesa, na modalidade escrita, assegurando o direito linguístico e o acesso à informação.

A problemática que motivou esta ação reside nas barreiras comunicacionais que, frequentemente, excluem o/a estudante surdo/a dos processos de sociabilidade e construção do conhecimento. Ao utilizar recursos da educação midiática, como ferramentas visuais e digitais interativas, o jogo possibilita trocas significativas, transformando a sala de aula em um ambiente de aprendizagem colaborativa. Mais do que um recurso lúdico, essa abordagem promove a valorização da Libras como língua natural da comunidade surda e exercita a ética nas relações, essencial para a formação de cidadãos conscientes e respeitosos da diversidade cultural e linguística.

2 Metodologia

A experiência foi planejada para uma turma de 2º ano do Ensino Fundamental (6 a 8 anos), inserida na unidade temática “A comunidade e seus registros”. A prática fundamenta-se na habilidade (EF02HI01) da BNCC, que visa ao reconhecimento de espaços de sociabilidade e à identificação de fatores de aproximação ou distanciamento entre as pessoas em diferentes grupos. O conteúdo, intitulado “Diversidade e Respeito às Diferenças”, foi executado em duas aulas de 50 minutos cada, utilizando uma abordagem lúdica e visual.

2.1 Recursos didáticos e midiáticos

A proposta utilizou recursos da educação midiática para facilitar a comunicação bilíngue (Libras/Português) e a autoidentificação:

- Cartazes e fichários com imagens de diversas culturas e características fenotípicas;
- Vídeo curto em Libras sobre respeito e inclusão;
- Recursos interativos: “Dado da Diversidade” (com ícones de cultura, comida e habilidades) e “Roleta da Diversidade” digital;
- Materiais de expressão artística: papel, tesoura, cola e moldes para mosaico.

2.2 Etapas de execução

A estratégia pedagógica seguiu quatro momentos principais:

1. Introdução e sensibilização (10 min): apresentação do tema com fichários de autodescrição para expor a diversidade existente no ambiente escolar. Realizou-se uma roda de conversa disparada pela pergunta: "O que significa ser diferente?".

2. Exploração e identificação (20 min): os/as alunos/as utilizaram o "Dado da Diversidade" para compartilhar preferências e características individuais. Por meio de fichários ilustrativos, cada estudante identificou imagens que se aproximavam de seus traços fenotípicos e aspectos culturais (comidas, danças e costumes).

3. Atividade prática: mosaico e árvore (20 min): em duplas, os/as alunos/as praticaram a identificação mútua. Cada criança confeccionou um mosaico de autoria própria por meio de recorte e colagem de partes do rosto e do corpo que representassem sua identidade. Essas produções foram integradas à "Árvore da Diversidade" da turma.

4. Conclusão e avaliação (10 min): realização da "Roda da Gratidão", na qual os/as alunos/as expressaram pontos positivos sobre os/as colegas. A avaliação foi contínua, observando-se o engajamento nas atividades, a capacidade de valorizar as diferenças e o respeito aos limites do outro, como preferências de contato físico.

O "Jogo da Diversidade na Rotina Escolar" pode ser implementado no 2º ano do Ensino Fundamental, dentro da perspectiva do trabalho interdisciplinar em Linguagens e suas singularidades, com uso de recursos tecnológicos. O jogo tem como foco a valorização das diferenças e a construção de um ambiente escolar mais empático e inclusivo. As atividades são planejadas para ocorrer ao longo de uma semana, distribuídas da seguinte forma:

Segunda-feira: apresentação e exploração

Os/as alunos/as realizam autodescrição utilizando fichários visuais e participam de uma roda de conversa sobre diversidade, com apoio de um vídeo em Libras.

Terça-feira: Dado da Diversidade

Cada aluno/a joga um dado temático e compartilha uma característica sua relacionada às categorias sorteadas (cor da pele, hábitos, gostos, cultura, habilidades etc.).

Quarta-feira: Desafio da Empatia

Em duplas, os/as alunos/as dramatizam situações da vida real envolvendo respeito e empatia;

Reflexões coletivas sobre as dramatizações.

Quinta-feira: construção da Árvore da Diversidade

Expressão artística com a confecção de uma árvore colaborativa, representando as identidades dos/as alunos/as.

Sexta-feira: encerramento e reflexão

Momento de valorização do aprendizado com entrega do "Selo da Empatia" aos/às participantes mais engajados/as.

3 Resultados

A aplicação do "Jogo da Diversidade na Rotina Escolar" demonstrou que a inclusão escolar efetiva de alunos e alunas surdos e ouvintes requer recursos que partam de atividades concretas e experiências cotidianas. Ao integrar a Libras como língua de instrução e o uso de mídias visuais, a prática garantiu o direito à comunicação e ao pertencimento, fundamentando-se na premissa de que o aprendizado ocorre na interação social e na troca colaborativa entre os indivíduos.

A utilização de ferramentas como a "Roleta da Diversidade" e o "Dado da Diversidade" permitiu que a tecnologia atuasse como mediadora da ética, possibilitando que os/as estudantes explorassem suas identidades de forma interativa e respeitosa. O "Desafio da Empatia" e a construção da "Árvore da Diversidade" reforçaram a importância da educação em direitos humanos, transformando a sala de aula em um espaço de combate ao preconceito e de valorização da pluralidade cultural.

Conclui-se que a experiência atendeu às diretrizes da BNCC para uma educação integral, evidenciando que práticas pedagógicas lúdicas e midiáticas são essenciais para construir um ambiente acolhedor e inclusivo. Como desdobramento, sugere-se a continuidade do uso de registros fotográficos e depoimentos dos/as alunos/as para a avaliação constante dos impactos sociais da proposta, mantendo o "Selo da Empatia" como um símbolo vivo do compromisso diário com a diversidade.

4 Considerações finais

A experiência reafirma que a educação em direitos humanos e diversidades deve ser contínua e integrada à rotina, e não um tema isolado. O papel das mídias, como a roleta virtual e os vídeos em Libras, mostrou-se fundamental para manter a

participação ativa dos alunos e alunas surdos, promovendo uma cultura de paz e respeito mútuo.

Como desdobramento, recomenda-se a expansão dessas práticas para outras turmas, utilizando a produção audiovisual dos/as próprios/as alunos/as para documentar o processo de inclusão, fortalecendo a ética e a criticidade no ambiente escolar.

Referências

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 10 mar. 2026.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. 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). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 10 mar. 2026.

OLIVEIRA, D. Diversidade na escola: como ensinar respeito e valorizar as diferenças. **Blog da Psiqueasy**. 31 jan. 2025. Disponível em: <https://blog.psyqueasy.com.br/2025/01/31/diversidade-na-escola-como-ensinar-respeito-e-valorizar-as-diferencas/>. Acesso em: 10 mar. 2026.

PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança**: imitação, jogo e sonho, imagem e representação. Rio de Janeiro: Zahar, 1971.

RANKINGS, S. I. Compreendendo o processo de inclusão escolar no Brasil na perspectiva dos professores: uma revisão integrativa. **Rev. bras. educ. espec.**, Corumbá, v. 23, n. 2, abr./jun. 2017. DOI: 10.1590/S141365382317000200010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/5QWT88nTKPL4VMLSGRG7dSM/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 12 jan. 2026.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

Imagem 1 – Representação da diversidade racial



Fonte: [Dream Lab - Canva](#)

☐ **Imagens demonstrativas das cores/raças:**



☐ **Imagens demonstrativas de tipos de cabelos:**



Imagem 2 – Elaboração colaborativa da “Árvore da Diversidade”



Ex.:

Fonte: [Dream Lab - Canva](#)

Imagem 3. Exposição de imagens ilustrativas com características fenotípicas diferenciadas e distribuídos no ambiente de aula e constando mensagens de boas-vindas em L1 Libras e L2 em Português. Momento de “quebra-gelo” ou socialização.



Ex.:



Fonte: [Diversidade social - Post para Instagram](#)



Fonte: [Diferenças Culturais Refletidas no Libras - Vlíbras](#)

Fonte: [Pin page](#)

Imagem 4 – Imagens a serem recortadas pelos/as estudantes como sua característica particular, sendo parte de sua autoidentificação

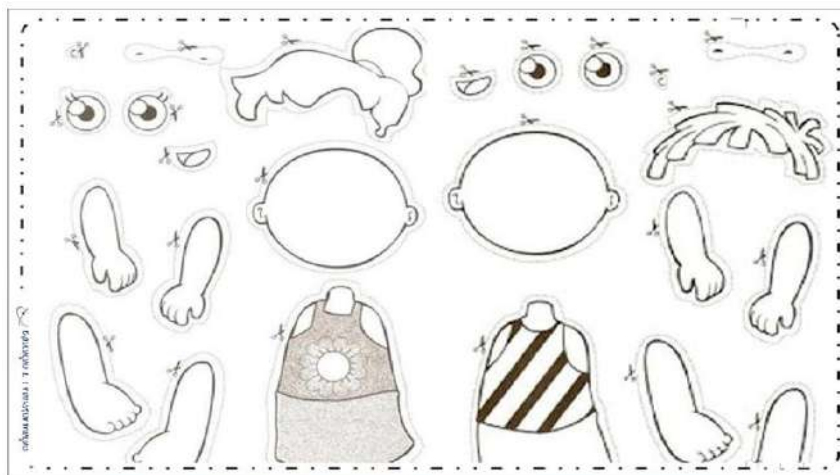


Fonte: [Dream Lab - Canva](#)

Imagem 5 – Dado que simboliza imagens, cores, em que o/a estudante poderá optar por escolher objetos, comidas, danças e outros



Imagem 6 – Pintura, colagem e customização de partes do corpo humano, em que será o autorretrato do/a estudante

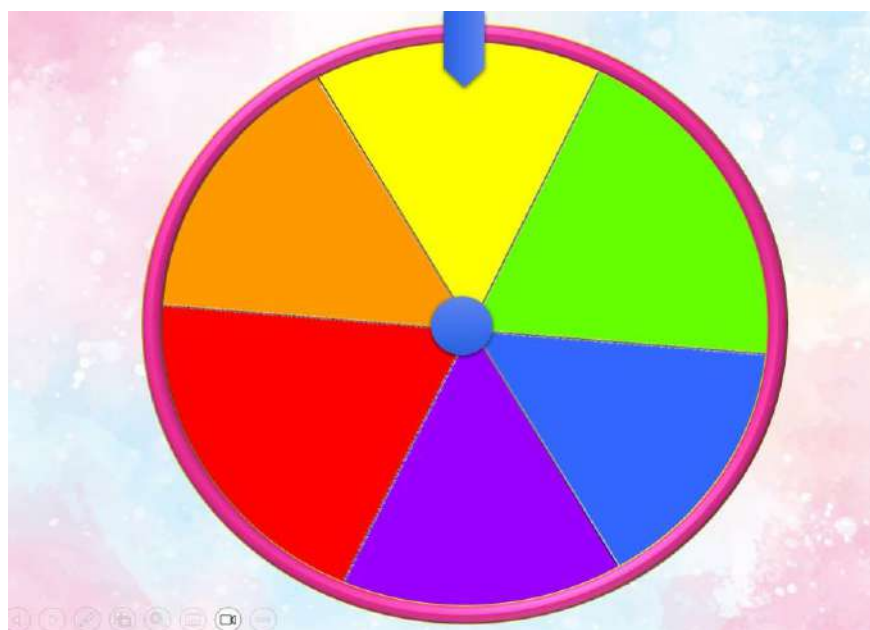


Fonte: Atividades Corpo Humano - Montando o Corpo Humano – Educação e Transformação

☐ **Uso de tabela indicativa de cores, conforme abaixo:**



Imagem 7 – A Roleta, na qual pode ser utilizada em formato PPTX, no modo apresentação



Fonte: a autora (2025)

Imagem 8 – Selo da “Empatia”



Fonte: Imagem criada por IA

Educação midiática e gamificação no ensino fundamental: um relato de experiência sobre o enfrentamento ao *cyberbullying*

Karina de Paula Vezzaro¹

Resumo

Este relato de experiência apresenta as estratégias de educação midiática desenvolvidas pela *Edtech* ALT+INOVARE, voltadas à promoção dos direitos humanos e ao combate ao *cyberbullying* no Ensino Fundamental. Diante do desafio de superar o uso meramente técnico das tecnologias nas escolas, a iniciativa busca materializar as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular de Computação por meio de trilhas de aprendizagem gamificadas. O projeto fundamenta-se nos pilares de proteção, provisão e participação de crianças e adolescentes, com suporte teórico do Curso de Aperfeiçoamento em Educação Midiática e Direitos Humanos da Universidade Federal de Uberlândia e nos princípios da Comunicação Não Violenta. A metodologia consistiu no desenvolvimento e na aplicação de um *game* educativo interativo, testado por docentes, que simula ambientes de mensagens instantâneas e propõe situações de tomada de decisão para estudantes de 11 a 14 anos. Os resultados indicam que a ferramenta atua como potente disparador de reflexões éticas, auxiliando os/as estudantes a identificar caminhos de resolução de conflitos que superam a reatividade e valorizam a busca por redes de apoio formadas por adultos/as de confiança. Conclui-se que a experiência contribui para o fortalecimento de uma cultura de paz digital, dialogando com diretrizes recentes de proteção e segurança de crianças e adolescentes em ambientes digitais, como as previstas na Lei nº 15.211/2025 (ECA Digital), além de antecipar metas do novo Plano Nacional de Educação (PNE 2024-2034). Nesse sentido, a iniciativa reafirma o compromisso da ALT+INOVARE com a responsabilidade social e com a democratização do acesso a uma cidadania digital crítica, ética e segura.

1 Introdução

A implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de Computação marcou um ponto de inflexão na educação brasileira ao introduzir eixos estruturantes como "Mundo Digital" e "Cultura Digital". Essa nova diretriz exige que as instituições de ensino realizem uma transição profunda, superando o uso

¹ Especialista em Tecnologias para Educação a Distância pela Universidade Cidade de São Paulo, Brasil; analista técnico-educacional em Ciência/Tecnologia na rede de ensino Sesi, São Paulo, Brasil; Fundadora da ALT+INOVARE. E-mail: karina.vezzaro@gmail.com.

meramente técnico das ferramentas para alcançar uma apropriação crítica das tecnologias. É nesse cenário de transformação que a *Edtech* ALT+INOVARE consolida sua atuação, focada na materialização dessas competências por meio de trilhas de aprendizagem desenhadas especificamente para as demandas do Ensino Fundamental.

A solidez da proposta pedagógica da ALT+INOVARE é reflexo direto da trajetória de seus fundadores, que somam mais de 25 anos de experiência em projetos na interseção entre tecnologia e educação em instituições de referência, como SESI-SP, SENAC-SP e SENAI-MG. Esse percurso inclui marcos significativos, como a idealização da “Escolinha de Robótica” do SESI, além de iniciativas voltadas à difusão da robótica educacional em larga escala. Tal dedicação à educação tecnológica foi, inclusive, reconhecida publicamente por meio de uma Moção de Aplauso concedida pela Câmara Municipal de Uberlândia à fundadora da iniciativa, chancelando a relevância dos serviços prestados ao setor educacional.

As trilhas desenvolvidas pela ALT+INOVARE são rigorosamente estruturadas a partir da 5ª competência geral da BNCC e dos eixos da BNCC de Computação. No entanto, compreende-se que a evolução acelerada do ecossistema digital impõe desafios que extrapolam a técnica, expondo crianças e adolescentes a conflitos e vulnerabilidades no ambiente virtual. Para responder a essa complexidade, a formação obtida no curso de Educação Midiática e Direitos Humanos da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) foi decisiva. Ela permitiu um aprofundamento teórico que incorporou à metodologia os pilares de proteção, provisão e participação de crianças e adolescentes, conforme a perspectiva de Parente *et al.* (2025).

Sob essa ótica, educar para as mídias transcende o domínio instrumental; trata-se de promover a segurança, a participação ativa e a agência social dos/as estudantes. Essa abordagem ganha contornos de urgência diante do novo arcabouço legal brasileiro, exemplificado pela Lei nº 15.211/2025 (ECA Digital), que estabelece mecanismos rigorosos de proteção em contextos virtuais.

Dessa forma, o presente relato de experiência objetiva descrever o planejamento e a implementação das trilhas pedagógicas da ALT+INOVARE, com ênfase no desenvolvimento de um *game* educativo voltado ao enfrentamento do *cyberbullying*. Pretende-se demonstrar como a iniciativa não apenas atende às diretrizes vigentes, mas antecipa as metas do Plano Nacional de Educação (PNE 2024-2034) ao fomentar o uso ético e crítico das mídias. Por fim, ao disponibilizar essa tecnologia de forma gratuita, a proposta reafirma seu compromisso com a

democratização da educação midiática, visando à construção de uma cultura de paz e à efetiva promoção dos direitos humanos nas escolas.

2 Metodologia

A experiência relatada foi planejada como solução de tecnologia educacional híbrida, integrando trilhas curriculares e ferramentas de impacto social. O contexto de aplicação abrange as instituições parceiras da ALT+INOVARE e a comunidade escolar em geral, por meio da disponibilização aberta no ambiente digital. O público-alvo prioritário compreende estudantes de 11 a 14 anos, dos anos finais do Ensino Fundamental, sendo os/as professores/as o principal canal de mediação e os/as usuários/as que buscam recursos lúdicos para trabalhar a educação midiática e os direitos humanos em sala de aula.

A execução fundamentou-se em etapas de *design* instrucional e desenvolvimento tecnológico. Após o mapeamento das habilidades da BNCC e a roteirização baseada na Comunicação Não Violenta (CNV), procedeu-se à programação da ferramenta e à revisão de usabilidade. Nessa fase, o recurso foi submetido a testes com docentes para validar a interface e a clareza pedagógica antes da implementação final. Esse cuidado garantiu que a tecnologia funcionasse como suporte intuitivo, eliminando barreiras técnicas para que o foco permanecesse na reflexão ética e na proteção de crianças e adolescentes, conforme os pilares de Parente e colaboradores (2025).

Os recursos tecnológicos consistem em uma plataforma *web* gamificada, acessível via navegadores, que utiliza narrativas interativas (*storytelling*) simulando a interface de um aplicativo de mensagens em um dispositivo móvel. A dinâmica inicia-se com a apresentação de quatro personagens, o que permite ao/a aluno/a conhecer diferentes perfis e perspectivas. Durante o jogo, o/a estudante interage com um *mockup* de celular, no qual recebe mensagens de um agressor e deve selecionar, entre quatro opções, a resposta mais adequada. O sistema oferece *feedbacks* imediatos tanto para acertos quanto para erros, permitindo a reescolha e garantindo que o processo seja, acima de tudo, educativo e reflexivo.

A estratégia pedagógica organiza-se em três fases evolutivas de aprendizagem baseada em jogos: (1) Autodefesa: o/a aluno/a desenvolve estratégias de enfrentamento como vítima; (2) Intervenção: aprende a agir em defesa de terceiros/as; (3) Acolhimento: foca no apoio à vítima e na rede de proteção.

Ao final da jornada, o sistema apresenta um *feedback* geral que consolida os aprendizados. Essa progressão estimula a agência do/a estudante, permitindo que

ele/a experimente diferentes papéis no ecossistema digital dentro de um ambiente seguro. Assim, a metodologia transforma a simulação de conflitos em oportunidade prática para a construção de uma cultura de paz e o exercício da empatia.

3 Resultados e Discussão

Os resultados obtidos a partir das etapas de validação pedagógica indicaram que a ferramenta cumpre papel estratégico tanto na abertura quanto no fechamento de ciclos de debates sobre cidadania digital. Durante a fase de análise qualitativa, realizada com um grupo de docentes especialistas em tecnologia educativa e gestão escolar, observou-se que o uso do *mockup* de celular constituiu diferencial didático fundamental.

A simulação visual de um ambiente de mensagens familiar aos/às estudantes de 11 a 14 anos aumentou o engajamento e a verossimilhança da experiência, permitindo que o conflito fosse transposto para uma interface conhecida. Esse recurso contribuiu para “quebrar o gelo” e facilitou a abordagem de temas sensíveis, garantindo que os/as alunos/as se sentissem imersos/as na problemática de forma segura.

Um dos impactos mais significativos registrados pelos/as educadores/as foi a promoção de reflexão crítica sobre a reatividade no ambiente digital. Segundo os relatos colhidos durante a validação, as situações propostas no *game* oportunizaram espaço para que os/as estudantes compreendessem a existência de caminhos de resolução de conflitos que superam a lógica da retaliação ou do revide imediato. Tal aprendizado dialoga diretamente com os princípios da Comunicação Não Violenta (CNV) e da educação midiática, ao incentivar a interrupção de ciclos de agressividade em favor de respostas pautadas na ética e no respeito mútuo.

A experiência também evidenciou a importância de fortalecer a rede de apoio entre estudantes e adultos/as. Os/as professores/as participantes relataram que a dinâmica do jogo estimulou nos/as alunos/as a consciência de que, diante de violações de direitos ou ataques cibernéticos, é fundamental recorrer a figuras de confiança. Esse resultado reforça o pilar da “Proteção” proposto por Parente e colaboradores (2025), reiterando que a agência infantil e adolescente no ecossistema digital deve ser apoiada por uma estrutura capaz de garantir a segurança no uso das tecnologias.

Por fim, a sistematização desta prática demonstrou que a disponibilização gratuita da ferramenta se configura como tecnologia social essencial para a ampliação do debate sobre o *cyberbullying*. Conclui-se que a iniciativa fortalece uma educação midiática crítica ao converter o erro cometido no ambiente virtual em oportunidade de aprendizado para a vida real, consolidando caminhos para uma convivência digital mais humana e segura.

4 Considerações finais

A experiência relatada demonstra que a integração entre gamificação, BNCC de Computação e fundamentos dos direitos humanos constitui caminho viável e necessário para a transformação da cultura escolar no contexto contemporâneo. A contribuição central da ALT+INOVARE reside na capacidade de transpor conceitos abstratos, como ética e alteridade, para uma prática pedagógica concreta, na qual o/a estudante deixa de ocupar posição de consumidor/a passivo/a de conteúdos e passa a atuar como agente consciente de suas interações no ambiente digital. Evidencia-se, assim, que o papel pedagógico das mídias, quando articulado ao suporte teórico da educação midiática crítica, pode converter conflitos virtuais em oportunidades significativas de aprendizado e de promoção de uma cultura de paz.

A relevância dessa prática torna-se ainda mais evidente diante do contexto das políticas educacionais brasileiras, especialmente considerando as diretrizes do novo Plano Nacional de Educação (PNE 2024-2034). Ao alinhar-se às metas de combate à desinformação e de promoção da cidadania digital, a experiência apresentada reforça que iniciativas oriundas do setor privado, particularmente de *Edtechs* comprometidas com a responsabilidade social, podem atuar em diálogo e complementaridade com as políticas públicas. A disponibilização gratuita do *game* de combate ao *cyberbullying* reafirma que a proteção de crianças e adolescentes no ambiente virtual deve ser compreendida como bem coletivo, que transcende interesses comerciais e contribui para o fortalecimento de uma educação ética e segura.

Como desdobramentos futuros, a ALT+INOVARE projeta a continuidade e ampliação dessa iniciativa por meio da expansão das trilhas pedagógicas para todos os anos do Ensino Fundamental, bem como pela realização de ciclos de formação continuada destinados a professores/as. Recomenda-se, ainda, que iniciativas semelhantes valorizem a escuta ativa dos/as educadores/as e realizem revisões constantes de usabilidade, garantindo que as tecnologias educacionais permaneçam efetivamente a serviço do desenvolvimento humano.

Por fim, destaca-se que a iniciativa dialoga diretamente com as diretrizes de proteção integral e segurança digital estabelecidas pela Lei nº 15.211/2025 (ECA Digital). Ao oferecer um ambiente seguro para o erro, a reflexão e a aprendizagem, o *game* apresenta-se como tecnologia social capaz de apoiar as instituições de ensino na implementação de estratégias preventivas de enfrentamento à violência sistemática, contribuindo para que o ciberespaço se consolide como território de direitos, desenvolvimento e respeito, pautado nos pilares de proteção, provisão e participação (Parente *et al.*, 2025).

Referências

ALT+INOVARE. **Educação, tecnologia e inovação**. Disponível em:

<https://altinovare.com.br/>. Acesso em: 23 fev. 2026.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em:

<https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 10 mar. 2026.

BRASIL. **Lei nº 15.211, de 14 de fevereiro de 2025**. Dispõe sobre mecanismos de proteção e segurança para crianças e adolescentes em ambientes digitais (Estatuto Digital da Criança e do Adolescente). Brasília-DF: Presidência da República, 2025. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2025/lei/l15211.htm. Acesso em: 10 mar. 2026.

BRASIL. Secretaria de Comunicação Social da Presidência da República. **Crianças, adolescentes e telas**: guia sobre usos de dispositivos digitais. Brasília-DF: SECOM/PR, 2024. 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.

FERREIRA, B; MACHADO, D. **5 contribuições da educação midiática aos direitos humanos**. 6. ed. São Paulo: Instituto Palavra Aberta, 2023. (Biblioteca EducaMídia).

FERREIRA, B; MACHADO, D. **5 contribuições da educação midiática aos direitos da criança na internet**. São Paulo: Instituto Palavra Aberta, 2023. (Biblioteca EducaMídia).

OCHS, M.; MACHADO, D. **5 contribuições da educação midiática à convivência e à paz**. São Paulo: Instituto Palavra Aberta, 2023. (Biblioteca EducaMídia).

PARENTE, C. *et al.* **Proteção, provisão e participação de crianças e adolescentes**: a educação midiática na e a partir da escola. Uberlândia:



Universidade Federal de Uberlândia, 2025. (Texto básico – Curso de Educação Midiática e Direitos Humanos).

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Diversidade e discriminação**. 3. ed. São Paulo: SME/COPED, 2019. (Educação em Direitos Humanos).

SARMENTO, M. J. **As gerações da criança e a cultura da infância**. Braga: Universidade do Minho, 2003.

A experiência do filosofar por meio das TDIC: produção filosófica de *podcasts*

Lívia Fernanda Santos de Lima¹

Resumo

O presente trabalho apresenta uma intervenção pedagógica desenvolvida com turmas do 1º ano do Ensino Médio, na disciplina de Filosofia, em uma escola pública do estado do Rio de Janeiro, com o objetivo de articular educação midiática, direitos humanos e diversidade por meio do uso de podcasts. A proposta buscou desenvolver competências críticas, argumentativas e comunicativas, promovendo reflexões sobre os impactos das mídias digitais na sociedade contemporânea. A metodologia, de caráter qualitativo e interventivo, organizou-se em duas etapas: a primeira voltada à discussão sobre educação midiática, *fake news*, bolhas informacionais e representações sociais nas mídias; e a segunda dedicada à produção de *podcasts* sobre temas filosóficos contemporâneos, como racismo, intolerância religiosa, liberdade de expressão, alienação e sociedade do cansaço. Os resultados evidenciaram ampliação do repertório crítico dos/as estudantes, fortalecimento do protagonismo juvenil, desenvolvimento de habilidades de leitura, escrita, oralidade e pesquisa, além da promoção de reflexões éticas relacionadas aos direitos humanos e à diversidade. A experiência demonstrou que o uso pedagógico das tecnologias digitais, articulado ao ensino de Filosofia, favorece aprendizagens significativas e contribui para a formação crítica e cidadã dos/as estudantes. Conclui-se que a produção de *podcasts* constitui uma estratégia pedagógica inovadora e potente para integrar Filosofia, educação midiática e direitos humanos, fortalecendo práticas educativas emancipadoras, éticas e socialmente comprometidas.

1 Introdução

Este relato apresenta uma intervenção pedagógica realizada no terceiro trimestre do 1º ano do Ensino Médio, na disciplina de Filosofia, em um colégio em Duque de Caxias, situado no estado do Rio de Janeiro. A proposta foi fundamentada na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e na Resolução SEEDUC nº 6.303/2024, que orientam a organização curricular e a avaliação contínua.

¹ Mestranda em Filosofia na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil; professora na rede estadual de educação de Duque de Caxias, Rio de Janeiro. E-mail: liviafernanda2003@yahoo.com.br.

O objetivo central consistiu em promover a educação midiática articulada ao ensino filosófico, integrando reflexões sobre direitos humanos e diversidade. A experiência buscou desenvolver competências críticas e argumentativas, estimulando os estudantes a compreenderem os impactos das mídias e das tecnologias digitais na sociedade contemporânea, bem como a refletirem sobre valores como igualdade, respeito e justiça social.

Ao observar o uso contínuo das mídias sociais pelos/as estudantes, pensou-se em introduzir o ensino de Filosofia por meio das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC), conjunto de ferramentas e recursos tecnológicos utilizados para transmitir, processar e armazenar informações de forma eficiente. No contexto educacional, esses recursos são empregados para modernizar e potencializar a experiência de ensino. Na experiência pedagógica relatada, utilizou-se o *podcast* como ferramenta para desenvolver temas filosóficos contemporâneos de forma atrativa e participativa.

Os temas geradores articularam educação midiática, direitos humanos e diversidade, transformando uma problemática recorrente da sala de aula – a atenção fragmentada pelo uso excessivo de telas – em possibilidade de uso crítico, consciente e responsável das mídias. Foram abordados temas como liberdade de expressão, racismo, questão de gênero, mito de Sísifo e alienação, sociedade do cansaço e intolerância religiosa.

A experiência revelou-se fundamental para a desconstrução de preconceitos arraigados no imaginário coletivo dos/as estudantes. A proposta pedagógica consistiu em incentivá-los/as à realização de pesquisas, à formulação de questionamentos e ao desenvolvimento de argumentos pautados na lógica e na racionalidade, promovendo uma apropriação crítica do conhecimento. Esse processo visou conduzi-los/as à reflexão acerca da natureza de muitos saberes que, frequentemente, não passam de reproduções do senso comum, desprovidos de fundamentação filosófica ou científica.

2 Metodologia

O trabalho foi desenvolvido com turmas do 1º ano do Ensino Médio de uma instituição pública localizada em área periférica, na qual estudantes apresentam conhecimento limitado acerca da educação midiática. Observa-se que, em geral, o uso das mídias por esses/as jovens restringe-se ao entretenimento, sem a devida compreensão sobre práticas responsáveis de consumo e produção de conteúdos digitais. Tal contexto evidencia a urgência de ações pedagógicas voltadas não

apenas para o letramento midiático, mas também para o enfrentamento de problemáticas contemporâneas, como a disseminação de notícias falsas (*fake news*), o negacionismo em relação aos direitos humanos e a reprodução de preconceitos.

Nesse sentido, a experiência buscou promover uma formação crítica, capaz de instrumentalizar os/as estudantes para o exercício consciente da cidadania e para a construção de uma postura ética diante das mídias.

A intervenção foi organizada em duas etapas complementares:

a) Etapa inicial – Educação Midiática e Direitos Humanos, abrangendo: aulas expositivas sobre mídia tradicional e digital, com foco na análise crítica de conteúdos midiáticos; discussões em grupos sobre *fake news*, bolhas informacionais, jornalismo cidadão, viralização e representação midiática de gênero, etnia e identidade cultural; reflexões sobre como as mídias podem reforçar ou combater preconceitos, desigualdades e violações de direitos humanos.

b) Etapa seguinte – Filosofia, diversidade e produção de *podcasts*, abrangendo: escolha de temas contemporâneos pelos estudantes, como liberdade de expressão na internet, racismo, questão de gênero, mito de Sísifo e alienação, sociedade do cansaço e intolerância religiosa; produção de *podcasts* narrativos ou em formato de entrevista, com roteiros previamente elaborados.

Cada tema foi trabalhado sob a perspectiva de filósofos/as clássicos/as e contemporâneos/as, estabelecendo conexões entre conceitos filosóficos e debates sobre direitos humanos, diversidade, cidadania e ética.

A metodologia adotou o *podcast* como estratégia pedagógica inovadora e flexível, capaz de potencializar o processo de ensino-aprendizagem ao estimular criatividade, autonomia e inclusão. O *podcast* educacional caracteriza-se pela oferta de conteúdos em áudio acessíveis a qualquer momento, favorecendo uma aprendizagem mais autônoma e personalizada. Seu uso amplia-se pela facilidade de produção, pelo baixo consumo de dados móveis e pela mobilidade, permitindo aos estudantes ouvir conteúdos em diferentes espaços e momentos.

Além disso, promove inclusão, podendo ser adaptado para estudantes com deficiência visual e para aqueles/as com acesso limitado à internet de alta velocidade. Entre suas potencialidades, destacam-se o estímulo à criatividade e ao raciocínio lógico, o desenvolvimento de habilidades de leitura, escrita de roteiros,

gravação e socialização, bem como o fortalecimento do protagonismo estudantil e da interdisciplinaridade.

Os princípios da educação em direitos humanos, valorizando o protagonismo estudantil, a escuta ativa e o respeito às diferenças, constituíram a base da pesquisa e da produção dos conteúdos.

De acordo com o artigo "*O podcast como ferramenta ao ensino: implicações e possibilidades educativas*" (LimA; Campos; Brito, 2020), é importante compreender como o uso dessa ferramenta pode auxiliar no processo de ensino e aprendizagem na Educação Básica, contribuindo para o desenvolvimento da leitura, da interpretação, da produção textual, da oralidade e da criatividade. O estudo destaca que o *podcast* favorece aprendizagens mais atrativas e imersivas, articuladas aos múltiplos recursos tecnológicos contemporâneos.

As TIC possibilitam o desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras, favorecendo resultados significativos e fortalecendo a justiça social e a democratização do acesso à tecnologia, permitindo que todos possam apropriar-se e compartilhar saberes e experiências.

3 Resultados

Os resultados evidenciaram os seguintes avanços significativos:

- a) os/as estudantes ampliaram seu repertório crítico ao analisar textos sobre mídia, desinformação e diversidade cultural;
- b) a produção dos *podcasts* favoreceu o desenvolvimento de competências de leitura, escrita, oralidade e pesquisa autônoma, além de estimular a cooperação e o respeito às opiniões divergentes;
- c) o uso das tecnologias digitais como ferramenta pedagógica aumentou o engajamento e o protagonismo estudantil, em consonância com a BNCC e com os princípios da educação em direitos humanos;
- d) a abordagem temática aproximou a Filosofia de problemas sociais contemporâneos, tornando o aprendizado mais significativo e conectado às vivências juvenis.

Do ponto de vista pedagógico, a experiência demonstrou que a integração entre Filosofia, educação midiática e direitos humanos potencializa a formação crítica e cidadã, estimulando reflexões sobre ética, política, diversidade e tecnologia. Essa perspectiva dialoga diretamente com a pedagogia crítica de Paulo Freire, que

compreende a educação como prática de liberdade e instrumento de transformação social, capaz de promover conscientização e engajamento ético.

Durante o processo, os/as estudantes enfrentaram desafios técnicos na produção dos *podcasts*, mas conseguiram superá-los por meio da utilização de ferramentas tecnológicas acessíveis. Outro obstáculo significativo consistiu na transposição da linguagem cotidiana para uma linguagem acadêmica e científica, exigência presente na elaboração dos roteiros e na apresentação dos conteúdos.

Nesse exercício, os/as estudantes foram instados/as a adotar uma comunicação formal, fundamentada em dados e fontes oriundas das pesquisas realizadas, aproximando-se da proposta freireana de uma educação dialógica e problematizadora, que valoriza a pesquisa como prática de construção do conhecimento.

Apesar das dificuldades, tais experiências configuraram-se como oportunidades pedagógicas para o desenvolvimento do compromisso ético na produção de conhecimento e informação. Ao serem orientados a evitar respostas superficiais, ideológicas ou marcadas por fanatismos, os estudantes foram conduzidos a sustentar seus argumentos em bases teóricas e racionais.

Essa prática encontra respaldo nas reflexões de Paulo Freire (1996) sobre educação em direitos humanos, que enfatizam a necessidade de formar cidadãos críticos, capazes de compreender e enfrentar as contradições sociais e culturais presentes na realidade. Assim, o trabalho contribuiu para a consolidação de práticas discursivas críticas, responsáveis e comprometidas com a construção de uma sociedade mais democrática e plural, em consonância com os princípios da pedagogia crítica e da educação midiática emancipatória.

4 Considerações finais

A intervenção pedagógica demonstrou que metodologias ativas, como a criação de podcasts, são eficazes para engajar estudantes do Ensino Médio e promover aprendizagens significativas. A experiência contribuiu para desenvolver competências críticas e comunicativas, promover protagonismo estudantil e valorização da diversidade e integrar Filosofia, tecnologias digitais e educação em direitos humanos em práticas pedagógicas inovadoras.

A análise técnica, realizada a partir de pesquisa qualitativa com 50 estudantes, revelou que 94% avaliaram positivamente a experiência, enquanto 60% consideraram o método eficaz para a aprendizagem. Apesar das dificuldades

iniciais relacionadas ao uso da linguagem formal, os estudantes reconheceram o valor da atividade e manifestaram interesse em sua continuidade.

Além do aprendizado em educação midiática e direitos humanos, a prática contribuiu para a desconstrução de preconceitos e para o desenvolvimento da capacidade de lidar com as diversidades de forma crítica e responsável, tanto no espaço digital quanto no ambiente escolar.

Nesse sentido, a criação de *podcasts* educacionais configura-se como metodologia inovadora e promissora para o ensino de Filosofia, alinhada às demandas da educação contemporânea e aos princípios da educação em direitos humanos e diversidade. Tal prática fortalece a formação crítica, ética e cidadã dos jovens, promovendo não apenas a apropriação de saberes, mas também a responsabilidade na produção e disseminação de informações.

Corroboramos o pensamento de Paulo Freire (1996), que enfatiza que a educação deve ser compreendida como prática de liberdade, capaz de fomentar a consciência crítica e o engajamento ético dos sujeitos.

Assim, a experiência analisada não apenas consolidou um legado para os/as estudantes participantes, mas também os transformou em multiplicadores de saberes fundamentados, abrindo a possibilidade de replicação da metodologia em outras turmas. A eficácia demonstrada sugere que práticas pedagógicas baseadas na integração entre Filosofia, mídia e direitos humanos podem contribuir significativamente para a construção de uma educação emancipatória, crítica e socialmente comprometida.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**.

Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>.

Acesso em: 10 mar. 2026.

CANDAU, V. M. F. (2008). **Direitos humanos, educação e diversidade**. Petrópolis: Vozes.

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

HOOKS, B. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

LIMA, K. M. da C. F. M., CAMPOS, C. de S.; BRITO, A. L. O podcast como ferramenta ao ensino: implicações e possibilidades educativas. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – CONEDU, 7., 2020. **Anais [...]**. Maceió: Realize, 2020. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/69108>. Acesso em: 10 mar. 2026.

ROCHA, R. O. **Educação em direitos humanos em consonância com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. 143 f. 2019. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2019. Disponível em: <https://repositorio.pucsp.br/jspui/handle/handle/22892>. Acesso em: 10 mar. 2026.

Cidadania digital: do ON ao OFF

Manoel Messias da Silva¹

Resumo

Este relato de experiência apresenta o projeto “*Cidadania Digital: do ON ao OFF*”, desenvolvido em uma Escola Cidadã Integral Técnica (ECIT), localizada em João Pessoa-PB, com estudantes da 1ª série do Ensino Médio Técnico. A iniciativa surgiu da necessidade de promover o uso consciente das tecnologias digitais no ambiente escolar, diante do crescimento do uso excessivo das redes sociais, da circulação de desinformação e da presença de discursos de ódio que impactam a formação da identidade juvenil. O projeto teve como objetivo desenvolver o letramento digital e fortalecer a cidadania digital por meio da educação midiática integrada ao currículo, especialmente nas práticas da disciplina de Língua Portuguesa. Como estratégia pedagógica, foram realizadas rodas de conversa, análise crítica de termos e discursos presentes na série *Adolescência* (Netflix), pesquisas orientadas, entrevistas e produção de conteúdos midiáticos pelos/as estudantes. Entre as atividades desenvolvidas destacam-se a criação de cordéis, poemas, vídeos educativos, *podcasts* e *videocasts*, além do uso orientado de ferramentas de inteligência artificial como fonte interativa para aprofundamento conceitual. As ações envolveram aproximadamente 150 estudantes e culminaram em momentos de socialização das produções na escola. Entre os principais resultados observados destacam-se o aumento do engajamento dos/as alunos/as nas atividades escolares, o fortalecimento do pensamento crítico sobre o uso das mídias e maior consciência sobre práticas éticas no ambiente digital. A experiência evidencia o potencial da educação midiática como estratégia pedagógica para promover formação cidadã, crítica e comprometida com os direitos humanos e a valorização das diversidades.

1 Introdução

A presença cada vez mais intensa das tecnologias digitais no cotidiano dos/as jovens tem transformado as formas de comunicação, aprendizagem e interação social. Nesse cenário, a escola é desafiada a desenvolver práticas pedagógicas que promovam o uso crítico, ético e responsável das mídias, contribuindo para a formação de cidadãos/ãs conscientes e comprometidos/as com os direitos

¹ Especialista em Educação Digital pela Universidade Federal da Paraíba, Brasil; professor na Escola Cidadã Integral Técnica (ECIT) Pastor João Pereira Gomes Filho, Paraíba, Brasil. E-mail: ramachiams@gmail.com.

humanos e o respeito às diversidades. A educação midiática surge, portanto, como campo fundamental para o desenvolvimento do letramento digital, permitindo que os/as estudantes compreendam, analisem e produzam conteúdos midiáticos de maneira crítica, especialmente diante da circulação de desinformação, discursos de ódio e práticas de *cyberbullying* nas redes sociais.

Foi nesse contexto que se desenvolveu o projeto “*Cidadania Digital: do ON ao OFF*”, realizado com estudantes da 1ª série do Ensino Médio Técnico de uma Escola Cidadã Integral Técnica localizada em João Pessoa-PB. A experiência surgiu da necessidade de problematizar o uso excessivo das redes sociais e refletir sobre os impactos da cultura digital na formação da identidade juvenil. Inspirado em discussões provocadas pela série *Adolescência*, da Netflix, o projeto buscou promover debates sobre temas sensíveis presentes no ambiente digital, como misoginia, cultura de ódio, masculinismo e desinformação, incentivando os/as estudantes a compreender criticamente a linguagem e os discursos que circulam nas plataformas digitais.

Diante desse cenário, a iniciativa teve como objetivo promover o desenvolvimento da cidadania digital por meio da educação midiática integrada ao currículo escolar, especialmente nas práticas de Língua Portuguesa. A proposta buscou estimular o pensamento crítico dos/as estudantes, incentivando-os/as a analisar conteúdos digitais, utilizar ferramentas tecnológicas de forma consciente e produzir materiais autorais, como cordéis, poemas, vídeos e podcasts. Assim, o relato de experiência tem como finalidade apresentar as estratégias desenvolvidas, os aprendizados construídos e as contribuições dessa prática para o fortalecimento de uma educação midiática crítica, ética e comprometida com a valorização das diversidades no contexto escolar.

2 Metodologia

A experiência foi desenvolvida no contexto das práticas pedagógicas da disciplina de Língua Portuguesa com estudantes da 1ª série do Ensino Médio Técnico. O projeto envolveu aproximadamente 150 alunos/as e foi estruturado como proposta interdisciplinar voltada ao desenvolvimento do letramento digital e da educação midiática no ambiente escolar. A iniciativa integrou atividades de recomposição das aprendizagens com práticas de análise crítica das mídias, articulando os conteúdos curriculares com temas contemporâneos relacionados à cidadania digital, aos direitos humanos e às diversidades.

A proposta foi organizada em etapas. Inicialmente, foram realizadas rodas de conversa e momentos de sensibilização sobre o uso das tecnologias digitais, abordando temas como desinformação, discursos de ódio, misoginia e responsabilidade no ambiente virtual. Em seguida, os/as estudantes analisaram termos e expressões presentes na série *Adolescência*, da Netflix, buscando compreender os significados, os contextos de uso e os impactos dessas linguagens nas relações sociais mediadas pelas redes digitais. Nessa etapa, os/as alunos/as também utilizaram ferramentas de inteligência artificial como fonte interativa de pesquisa, ampliando a compreensão dos conceitos e aprofundando o debate sobre educação midiática.

Na etapa seguinte, os/as estudantes foram estimulados/as a produzir conteúdos autorais a partir das reflexões realizadas. Entre as produções destacam-se cordéis, poemas, *videocasts*, vídeos educativos e apresentações orais, nos quais os/as alunos/as expressaram suas percepções sobre o uso responsável das tecnologias e os desafios da convivência digital. As atividades valorizaram metodologias ativas de aprendizagem, incentivando o protagonismo estudantil, a pesquisa orientada e a produção colaborativa de conhecimento.

A experiência foi fundamentada em princípios da educação midiática crítica e do letramento digital, dialogando com perspectivas teóricas que defendem a formação de sujeitos capazes de interpretar, analisar e produzir conteúdos midiáticos de forma ética e consciente. Nesse sentido, a prática buscou articular o uso pedagógico das mídias com o desenvolvimento do pensamento crítico, promovendo aprendizagem significativa e conectada às realidades vivenciadas pelos/as estudantes no ambiente digital.

3 Resultados

A experiência desenvolvida com o projeto apresentou resultados significativos no fortalecimento do letramento digital e da educação midiática entre os/as estudantes envolvidos/as, além de fortalecer a Educação Profissional Tecnológica. Ao todo, cerca de 150 alunos/as participaram das atividades, que incluíram momentos de reflexão, pesquisa e produção de conteúdos autorais. Um dos principais impactos observados foi o aumento do engajamento dos/as estudantes nas aulas de Língua Portuguesa, especialmente quando as atividades envolveram análise de conteúdos midiáticos e produção criativa, como cordéis, poemas, vídeos e *videocasts*. Essas produções demonstraram que os/as alunos/as passaram a compreender de forma mais crítica os discursos e linguagens presentes no ambiente digital.

Outro resultado relevante foi o desenvolvimento da consciência crítica em relação ao uso das redes sociais e das tecnologias digitais, fazendo uso de metodologias ativas. Durante as discussões e produções, os/as estudantes passaram a problematizar temas como desinformação, discursos de ódio, misoginia e *cyberbullying*, compreendendo como essas práticas podem impactar negativamente a convivência social e o respeito às diversidades. As reflexões também contribuíram para ampliar o entendimento sobre a responsabilidade individual na produção e compartilhamento de conteúdos nas plataformas digitais, reforçando princípios de ética, respeito e cidadania.

A utilização da inteligência artificial como ferramenta de apoio à aprendizagem também se destacou como elemento inovador da experiência. Os/as estudantes utilizaram a IA como fonte interativa de pesquisa para aprofundar a compreensão de termos e conceitos presentes na série *Adolescência*, ampliando o repertório linguístico e interpretativo. Ao mesmo tempo, a mediação pedagógica buscou enfatizar o uso responsável dessas tecnologias, mostrando que a inteligência artificial deve ser utilizada como instrumento de apoio ao aprendizado, e não como substituta do pensamento crítico.

Entre os desafios enfrentados, destacou-se a necessidade de orientar os/as estudantes sobre o uso ético das tecnologias e a importância de verificar informações antes de compartilhá-las. Muitos/as alunos/as inicialmente demonstravam relação mais passiva com as mídias, consumindo conteúdos sem questionar suas fontes ou intenções. No entanto, ao longo do projeto, foi possível perceber mudanças de postura, com maior interesse pela análise crítica das informações e pela produção de conteúdos responsáveis.

De modo geral, a experiência contribuiu para fortalecer uma educação midiática crítica no contexto escolar, evidenciando que o trabalho com mídias, linguagem e cultura digital pode ampliar o protagonismo estudantil e promover aprendizagens significativas. Além disso, ao discutir temas relacionados aos direitos humanos e às diversidades, o projeto possibilitou a construção de ambiente de diálogo, respeito e reflexão, reafirmando o papel da escola como espaço de formação cidadã em sociedade cada vez mais mediada pelas tecnologias digitais.

4 Considerações finais

A experiência desenvolvida por meio do projeto "*Cidadania Digital: do ON ao OFF*" evidenciou a importância de integrar a educação midiática ao currículo escolar

como estratégia para fortalecer a formação cidadã dos/as estudantes. Em contexto marcado pela intensa circulação de informações nas redes digitais, torna-se fundamental que a escola promova práticas pedagógicas que incentivem o pensamento crítico, a responsabilidade no uso das tecnologias e o respeito aos direitos humanos e às diversidades. Nesse sentido, o projeto demonstrou que o trabalho com mídias, linguagens digitais e produção de conteúdos autorais pode ampliar significativamente as possibilidades de aprendizagem no Ensino Médio.

Outro aspecto relevante da experiência foi a valorização do protagonismo estudantil no processo educativo. Ao serem convidados/as a analisar criticamente discursos presentes no ambiente digital e a produzir materiais como cordéis, poemas, vídeos e *videocasts*, os/as estudantes assumiram papel ativo na construção do conhecimento. Esse movimento contribuiu para tornar as aulas mais dinâmicas e significativas, aproximando os conteúdos curriculares da realidade vivenciada pelos/as jovens nas redes sociais. Além disso, o uso orientado de ferramentas de inteligência artificial reforçou a compreensão de que as tecnologias podem ser utilizadas de forma pedagógica e responsável, desde que acompanhadas de mediação crítica por parte do/a professor/a.

A experiência também demonstrou que a educação midiática pode contribuir para o desenvolvimento de competências relacionadas à ética digital, ao respeito às diferenças e à convivência democrática no ambiente virtual. Ao discutir temas como desinformação, discursos de ódio e misoginia, os/as estudantes ampliaram sua percepção sobre os impactos sociais das mídias e sobre a importância de práticas comunicativas mais conscientes e respeitosas. Dessa forma, o projeto reforçou o papel da escola como espaço de formação para a cidadania digital e para a promoção dos direitos humanos.

Como desdobramento, a proposta aponta para a necessidade de ampliar iniciativas semelhantes em outras turmas e disciplinas, fortalecendo abordagem interdisciplinar da educação midiática no contexto escolar. Recomenda-se também a continuidade de projetos que integrem produção midiática, análise crítica das informações e uso pedagógico das tecnologias digitais, possibilitando que os/as estudantes se tornem sujeitos mais autônomos/as, críticos/as e responsáveis na sociedade conectada em que vivem. Assim, experiências como esta demonstram que a educação midiática pode consolidar-se como ferramenta fundamental para a construção de escola mais democrática, inclusiva e alinhada aos desafios contemporâneos da cultura digital.

Referências

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.

BELLONI, M. L. **O que é mídia-educação**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 9 mar. 2026.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 55. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.

KENSKI, V. M. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. 9. ed. Campinas: Papirus, 2012.

RIBEIRO, A. E. **Educação e tecnologias digitais: práticas e desafios contemporâneos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2021. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/348858950_Educacao_e_tecnologias_digitais_na_pandemia_ciclos_da_precariedade. Acesso em: 10 mar. 2026.

SOARES, I. de O. **Educomunicação: o conceito, o profissional, a aplicação**. São Paulo: Paulinas, 2011.

UNESCO. **Educação midiática e informacional: currículo para professores**. Brasília: UNESCO, 2013. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000222875_por. Acesso em: 9 mar. 2026.

Educação especial e ensino de química: experiência com tabela periódica inclusiva

Marcela Karine da Silva¹

Resumo

O presente relato de experiência tem como objetivo apresentar a utilização de uma tabela periódica voltada à educação especial, na perspectiva da educação inclusiva. A proposta foi desenvolvida, principalmente, para um aluno com hidrocefalia em uma Escola de Referência em Ensino Médio em Jaboatão dos Guararapes-PE, com o intuito de promover acessibilidade curricular no ensino de Química. A atividade consistiu na elaboração de uma tabela periódica adaptada, construída na plataforma Canva, contendo número atômico, símbolo químico, nome do elemento e imagens representativas de sua presença no cotidiano. A metodologia adotada foi participativa e dialogada, priorizando recursos visuais, linguagem acessível e contextualização prática dos conteúdos. Os resultados indicaram maior engajamento do estudante, ampliação da compreensão dos conceitos químicos e participação ativa do aluno com deficiência. A experiência evidenciou que adaptações pedagógicas fundamentadas nos princípios da inclusão beneficiam toda a turma, favorecendo uma aprendizagem mais significativa. Conclui-se que o ensino de Química, quando planejado de forma acessível e contextualizada, contribui para a efetivação do direito à aprendizagem e para a construção de uma escola verdadeiramente inclusiva.

1 Introdução

A educação especial, na perspectiva da educação inclusiva, fundamenta-se no princípio da garantia do direito à aprendizagem de todos os estudantes, respeitando suas singularidades e promovendo equidade no acesso ao currículo escolar (Brasil, 2008). Essa abordagem pressupõe que o sistema educacional deve se adaptar para eliminar barreiras, garantindo que o atendimento educacional especializado ocorra de forma transversal a todos os níveis de ensino.

No contexto da escola integral, a inclusão não se restringe à matrícula do estudante com deficiência, mas exige reorganização das práticas pedagógicas, adaptação curricular e uso de recursos didáticos acessíveis. Assim, apenas garantir

¹ Especialista em Educação Especial pela Uninabuco, Pernambuco, Brasil. E-mail: mcela0662@gmail.com.

a matrícula não assegura a inclusão real; é preciso reorganizar as práticas pedagógicas e tornar os recursos acessíveis. Mantoan (2003) afirma que a inclusão escolar demanda práticas pedagógicas que considerem as diferenças como parte constitutiva do processo educativo.

Nesse cenário, o ensino de Química e o uso da tabela periódica apresentam desafios metodológicos, pois envolvem conceitos abstratos, simbologias e organização sistemática de informações, o que pode tornar a aprendizagem desafiadora para estudantes com deficiência quando não há adaptação adequada dos materiais e das estratégias metodológicas.

Com essa adaptação, pretendia-se favorecer a aprendizagem significativa do estudante, ampliar sua participação nas aulas e garantir que o aluno tivesse condições reais de compreender a organização e os elementos da tabela periódica. Além disso, buscava-se promover autonomia, engajamento e inclusão efetiva, transformando um conteúdo tradicionalmente abstrato em um recurso acessível e adaptado às diferentes necessidades de aprendizagem, uma vez que essa tabela era utilizada pelos alunos da turma, reforçando a inclusão em sala de aula.

2 Metodologia

A experiência foi desenvolvida com estudantes da Educação Especial de uma Escola de Referência em Ensino Médio (EREM) em Jaboatão dos Guararapes-PE. Fundamentada nos princípios da educação inclusiva, a proposta visou assegurar a participação ativa de todos/as, respeitando a singularidade dos processos de aprendizagem e promovendo a equidade no ambiente escolar.

Foi elaborada uma tabela periódica inclusiva utilizando a plataforma Canva. O material foi adaptado com foco na acessibilidade e na compreensão visual, contendo: letras ampliadas para facilitar a leitura; cores contrastantes para melhor identificação dos grupos de elementos; ícones ilustrativos que representavam o uso dos elementos no cotidiano; linguagem simples e objetiva; além de exemplos concretos que aproximavam o conteúdo da realidade dos/as estudantes.

A tabela foi desenvolvida em três etapas principais. Na primeira etapa, ocorreu a exploração dialogada da tabela, em que a professora apresentou os elementos, explicou sua organização e incentivou perguntas e comentários. Esse momento priorizou a participação oral e a construção coletiva do conhecimento. Na segunda etapa, os/as alunos/as realizaram a associação dos elementos químicos com situações do cotidiano, como o potássio presente nas frutas, o oxigênio na

respiração e o cálcio nos ossos. Essa estratégia facilitou a compreensão do conteúdo, tornando-o mais significativo. Por fim, na terceira etapa, os/as estudantes produziram cartões ilustrados com o nome, símbolo, número atômico e uma aplicação prática de um elemento químico, utilizando o Canva, aplicativo de design gráfico e criação de conteúdo visual. A atividade permitiu expressão criativa, reforço do aprendizado e interação entre os/as colegas.

A tabela periódica pode ser utilizada de múltiplas formas no contexto educacional, tanto para a compreensão de sua organização estrutural, incluindo a distribuição dos elementos em períodos, grupos e famílias, bem como suas propriedades periódicas, quanto para a aplicação prática desses conhecimentos em situações do cotidiano. Sua abordagem pedagógica possibilita não apenas o entendimento da constituição e classificação dos elementos químicos, mas também a contextualização da Química em fenômenos e materiais presentes no dia a dia, favorecendo uma aprendizagem mais significativa e crítica.

Nessa perspectiva, conforme defende Paulo Freire (1996), o processo educativo deve ultrapassar a mera transmissão de conteúdos, promovendo uma prática problematizadora e contextualizada, na qual o conhecimento científico dialogue com a realidade do educando. Assim, a utilização da tabela periódica como recurso didático contribui para a construção de um ensino mais reflexivo, participativo e socialmente significativo.

3 Resultados

A implementação do recurso visual resultou em uma elevação significativa nos índices de engajamento do grupo e, primordialmente, viabilizou a participação efetiva do discente com deficiência. No âmbito cognitivo, observou-se uma consolidação mais robusta acerca do conceito de número atômico e maior agilidade na decodificação de símbolos químicos.

Tal estratégia pedagógica atuou como um importante facilitador da organização mental, promovendo uma aprendizagem significativa e fomentando a autonomia do estudante no processo de construção do conhecimento.

O material didático confeccionado pode ser observado na Figura 1, que mostra a tabela periódica adaptada com recursos visuais de associação dos elementos químicos com situações do cotidiano. Como demonstrado no registro da interação (Figura 2), o suporte visual permitiu que o discente com deficiência identificasse os símbolos químicos com maior celeridade, evidenciando o desenvolvimento de sua autonomia funcional durante a aula.

Figura 1 – Instrumento pedagógico adaptado para o ensino de Química Inclusiva



H 1 HIDROGÊNIO 1,008	Li 3 LÍTIO 6,94	Na 11 SÓDIO 22,990	K 19 POTÁSSIO 39,098
Rb 37 RUBÍDIO 85,468	Cs 55 CÉSIO 132,91	Fr 87 FRÂNCIO [223]	Be 20 BERÍLIO 9,0123

Mg 12 MAGNÉSIO 24,305	Ca 20 CÁLCIO 40,078	Sr 38 ESTRÔNCIO 87,62	Ba 56 BÁRIO 137,33
Ra 88 RÁDIO [226]	B 5 BORO 10,81	Al 13 ALUMÍNIO 26,982	Ga 31 GÁLIO 69,723

Fonte: acervo pessoal (2025).

Figura 2 – Alunos/as do 1º ano utilizando a tabela



Fonte: acervo pessoal (2025).

4 Considerações finais

O desenvolvimento deste projeto constituiu-se como uma experiência significativa de práxis pedagógica, motivada pela necessidade de enfrentar dificuldades cognitivas identificadas na disciplina de Química. O ponto de partida foi a análise das limitações apresentadas pelo estudante Thales na compreensão e interpretação da tabela periódica.

A partir da articulação entre o ensino regular e o atendimento educacional especializado, foi proposta a elaboração de uma tecnologia assistiva com a finalidade de mediar o processo de ensino e aprendizagem. O recurso foi pensado não apenas para atender às necessidades do estudante com deficiência, mas para

beneficiar toda a turma, conferindo ao material pedagógico um caráter acessível, inclusivo e multifuncional.

A experiência evidenciada demonstrou que a efetivação da inclusão escolar demanda adaptação metodológica e rigor científico no planejamento didático. Demonstrou-se que o ensino de Química, quando mediado por recursos de tecnologia assistiva, rompe com a invisibilidade do estudante com deficiência e promove seu protagonismo. A utilização da tabela periódica adaptada minimizou as barreiras sensoriais e cognitivas, tornando o conteúdo menos abstrato e facilitando a apropriação do conhecimento. Em suma, tais práticas fortalecem a função social da escola e asseguram a democratização do saber.

A experiência desenvolvida evidenciou que práticas pedagógicas fundamentadas nos princípios da educação inclusiva contribuem para a construção de um ambiente escolar mais equitativo e participativo. Destaca-se a importância das adaptações baseadas na reflexão crítica, na cooperação entre profissionais e na adoção de estratégias que garantam condições reais de acesso, permanência e sucesso escolar a todos os educandos, uma vez que, conforme Vygotsky (1991), o desenvolvimento humano é resultado das interações sociais mediadas, o que reforça a necessidade de práticas pedagógicas inclusivas e colaborativas.

Referências

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). **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, 7 jul. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em <https://www.gov.br/mec/pt-br/media/secadi/politicaeducacaoespecial.pdf>. Acesso em: 23 fev. 2026.

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

OLIVEIRA, J. **Educação especial:** formação de professores para inclusão escolar. São Paulo: Contexto, 2023.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1991.

Entre manobras e palavras: cultura juvenil e alfabetização como prática de direitos humanos

Merielle Maria Ramos Freitas¹

Resumo

Este relato de experiência analisa uma prática pedagógica desenvolvida ao longo do ano letivo de 2024 em uma biblioteca escolar com estudantes entre 12 e 15 anos em situação de defasagem idade-série e dificuldades persistentes no processo de leitura e escrita. A proposta surgiu da necessidade de enfrentar fragilidades cognitivas acumuladas e efeitos subjetivos associados a trajetórias escolares marcadas por repetências, insegurança diante da leitura e resistência às práticas convencionais de alfabetização. Como eixo metodológico, adotou-se o universo simbólico dos/as estudantes, especialmente a prática do “grau de bicicleta”, tomada como tema gerador para as atividades de leitura, escrita e oralidade. O *lapbook* individual constituiu o principal recurso didático, reunindo orientações ao leitor e produções escritas progressivas. Os resultados evidenciaram avanços na leitura oral, ampliação do repertório lexical, fortalecimento da confiança no ato de ler e ressignificação da biblioteca escolar como espaço de mediação cultural, educação midiática e exercício do direito à aprendizagem.

1 Introdução

A permanência de estudantes adolescentes na educação básica sem domínio consolidado da leitura e da escrita continua a revelar questões presentes na escola pública brasileira, especialmente quando se observa que a escolarização formal nem sempre se converte em apropriação efetiva da linguagem escrita. Dados recentes do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2023) indicam que a recomposição das aprendizagens após os efeitos da pandemia intensificou a visibilidade de defasagens já existentes, sobretudo entre estudantes que acumulam trajetórias marcadas por repetência e interrupções nos processos de alfabetização.

Nesse contexto, alfabetizar adolescentes exige reconhecer que a dificuldade leitora não pode ser reduzida a uma ausência técnica. Conforme argumenta

¹ Mestra em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia, Minas Gerais, Brasil; professora da educação básica na rede pública municipal de ensino Uberlândia e na rede estadual de educação de Minas Gerais, Brasil. E-mail: merivicen@gmail.com.

Charlot (2000), aprender envolve sempre uma relação social e subjetiva com o saber; por isso, estudantes que experimentam repetidos insucessos frequentemente internalizam uma identidade de fracasso, traduzida em recusa, silêncio ou medo diante da leitura pública.

Foi nesse cenário que, ao longo de 2024, foi desenvolvida uma prática de alfabetização na biblioteca escolar com estudantes entre 12 e 15 anos que apresentavam baixa fluência leitora, insegurança na leitura e dificuldades persistentes de escrita. A escolha da biblioteca foi uma decisão pedagógica: fora da dinâmica mais expositiva da sala regular, tornou-se possível criar um espaço menos marcado pela vigilância do erro e mais aberto à escuta, à repetição sem constrangimento e à reconstrução gradual da confiança.

Desde os primeiros encontros, a proposta alfabetizadora se propôs a respeitar a condição juvenil dos participantes. O uso de materiais convencionalmente associados à alfabetização inicial produzia rejeição imediata, pois reativava experiências anteriores de fracasso. Nesse processo, a bicicleta, particularmente a prática do chamado “grau”, emergiu espontaneamente como linguagem comum do grupo, revelando-se um campo simbólico para a construção de significados.

A incorporação desse repertório como tema gerador permitiu que a alfabetização deixasse de ser percebida como retorno ao fracasso e passasse a constituir experiência situada de produção de sentido, em diálogo com o que defende Freire (2011), segundo quem a palavra precisa emergir de realidades concretas para produzir conscientização. Ao reconhecer práticas juvenis associadas à circulação em espaços urbanos, aos registros em vídeo e às narrativas compartilhadas em redes sociais, a proposta também se aproximou de princípios de educação midiática, entendida como leitura crítica de linguagens e representações presentes no cotidiano.

Tal perspectiva aproxima-se ainda das análises de Dayrell (2007), que afirma que juventudes escolares produzem repertórios culturais próprios e que a escola amplia sua eficácia formativa quando reconhece esses modos de existir como parte da aprendizagem.

2 Metodologia

A experiência foi desenvolvida ao longo de todo o ano letivo de 2024 em encontros regulares na biblioteca escolar, envolvendo estudantes encaminhados em razão de dificuldades persistentes de leitura e escrita observadas em diferentes componentes curriculares. O trabalho ocorreu em pequenos grupos e em

atendimentos individualizados, o que permitiu uma observação individualizada do processo de aprendizagem e ajustes nas estratégias pedagógicas adotadas.

O principal recurso utilizado foi o *lapbook* individual, concebido não apenas como material didático, mas como registro do percurso de alfabetização de cada estudante. Cada *lapbook* continha o alfabeto em letras maiúsculas e minúsculas, fichas de leitura, sílabas simples, sílabas complexas, encontros consonantais, orientações ao leitor, pequenos exercícios de segmentação silábica, espaços de escrita espontânea e ilustrações relacionadas ao universo temático discutido.

Essa organização dialoga com a compreensão de Soares (2020), segundo a qual alfabetização implica simultaneamente apropriação do sistema de escrita e inserção em práticas de leitura e escrita socialmente significativas.

A consciência fonológica foi trabalhada sistematicamente. A partir das palavras trazidas pelos próprios estudantes, realizaram-se exercícios de percepção sonora, segmentação silábica, identificação de sílabas complexas e observação de regularidades ortográficas. Conforme demonstram estudos de Moraes (2012), o desenvolvimento da consciência fonológica constitui elemento importante para a consolidação da alfabetização, especialmente em situações de atraso prolongado.

Termos como roda, pneu, freio, guidão, rua, queda e equilíbrio passaram então a constituir unidades de leitura, análise silábica e produção textual. Essa escolha reforça o princípio freiriano de que o vocabulário significativo do educando deve anteceder a formalização abstrata da escrita, conforme defende Freire (2011).

As conversas incorporavam também referências a vídeos curtos, fotografias de manobras e relatos que circulavam entre os estudantes em ambientes digitais. Embora não tenha havido uso sistemático de plataformas digitais como recurso central, esses materiais foram considerados no processo pedagógico como parte do repertório comunicacional dos/as estudantes.

Segundo a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco, 2021), a educação midiática integra competências de leitura crítica necessárias à participação cidadã em contextos marcados por múltiplas linguagens.

3 Resultados

Os resultados observados indicaram avanços tanto na dimensão linguística quanto na dimensão subjetiva do processo de aprendizagem. A leitura em voz alta, inicialmente evitada por muitos estudantes, tornou-se gradualmente mais

frequente. Esse movimento revela não apenas avanço técnico, mas também uma transformação na relação do estudante com a exposição pública da palavra.

Segundo Moraes (2013), a consolidação da leitura depende da capacidade de operar conscientemente sobre as unidades sonoras da língua. Na prática desenvolvida, isso tornou-se visível quando estudantes passaram a identificar sílabas complexas antes omitidas e apresentaram maior consistência na escrita espontânea.

Um estudante relatou que naquele espaço conseguia ler sem medo, pois percebia que o erro era compreendido como parte do processo de aprendizagem e não como motivo de constrangimento. Esse ambiente favoreceu maior participação nas leituras em voz alta e maior disposição para tentar novamente diante das dificuldades. Tal percepção confirma o que Cosson (2014) aponta sobre a mediação leitora: a aprendizagem depende também da construção de pertencimento simbólico.

As conversas e atividades também incorporaram referências a imagens, vídeos curtos e narrativas que circulavam entre os estudantes em ambientes digitais. Mesmo sem o uso sistemático de plataformas digitais como recurso central, esses materiais foram considerados parte do repertório comunicacional dos participantes. Nesse sentido, a experiência aproximou práticas de alfabetização de princípios da educação midiática, entendida como competência de leitura crítica das linguagens presentes no cotidiano social, conforme discutido pela Unesco (2021).

Em determinados momentos, estudantes que inicialmente evitavam a leitura passaram a realizar leituras públicas diante do grupo. Essas situações produziram impacto simbólico importante entre os colegas, pois demonstravam que a aprendizagem era possível. Sob a perspectiva da educação em direitos humanos, tal movimento representa ampliação das possibilidades de participação, reconhecimento e acesso ao direito de expressão, em consonância com as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos do Ministério da Educação (2012).

4 Considerações finais

A experiência permitiu compreender que alfabetizar adolescentes em situação de defasagem idade-série exige articulação entre diferentes dimensões do processo educativo, incluindo aspectos cognitivos, culturais e subjetivos da aprendizagem.

A consciência fonológica mostrou-se um elemento importante para o avanço na leitura e na escrita, porém sua eficácia esteve diretamente associada à produção de sentido nas atividades propostas. Quando as palavras trabalhadas pertencem ao universo cultural dos/as estudantes, a aprendizagem deixa de ser percebida como mera obrigação escolar e passa a constituir experiência significativa de reconhecimento e participação.

Nesse processo, a biblioteca escolar revelou grande potencial pedagógico por possibilitar outra temporalidade da aprendizagem e por acolher repertórios culturais frequentemente pouco considerados na rotina da sala de aula. Ao reconhecer narrativas juvenis, imagens, vocabulários e referências comunicacionais presentes no cotidiano dos/as estudantes, o espaço da biblioteca tornou-se ambiente de escuta, experimentação e reconstrução da confiança no aprender.

Entre manobras e palavras, a leitura deixou de ser apenas um exercício escolar e passou a constituir possibilidade concreta de presença pública, expressão e participação dos/as estudantes no espaço educativo. A alfabetização, nesse contexto, mostrou-se também uma experiência de dignidade, pertencimento e ampliação das possibilidades de voz dos sujeitos no ambiente escolar.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos**. Brasília, DF: MEC, 2012. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 15 mar. 2026. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/educacao-em-direitos-humanos/diretrizes-nacionais-para-a-educacao-em-direitos-humanos>. Acesso em: 10 mar. 2026.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed, 2000.

COSSON, R. **Letramento literário**: teoria e prática. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

DAYRELL, J. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1.105-1.128, out. 2007. DOI: 10.1590/S0101-73302007000300022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/RTJFy53z5LHTJjFSzq5rCPH/abstract/?lang-pt>. Acesso em: 10 mar. 2026.

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

INEP. **Relatório do Sistema de Avaliação da Educação Básica**: SAEB 2023. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/publicacoes-institucionais/avaliacoes-e-exames-da-educacao-basica/relatorio-de-resultados-saeb-2023-volumes-1-a-3>. Acesso em: 15 mar. 2026.

MORAIS, A. G. de. **Consciência fonológica na alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2012.

MORAIS, J. **A arte de ler**: psicologia cognitiva da leitura. São Paulo: Editora Unesp, 2013.

SOARES, M. **Alfabetização**: a questão dos métodos. São Paulo: Contexto, 2020.

UNESCO. **Media and information literacy curriculum for educators and learners**. Paris: Unesco, 2021. Disponível em: <https://www.unesco.org/en/media-information-literacy>. Acesso em: 15 mar. 2026.

Conectados com a verdade: educando para não cair em *fake news*

Nádia Regina Matos dos Santos¹

Resumo

O avanço das tecnologias digitais e a popularização das redes sociais ampliaram o acesso à informação, mas também facilitaram a disseminação de conteúdos falsos, conhecidos como *fake news*. Essas informações podem gerar desinformação, influenciar opiniões e causar impactos sociais relevantes. Nesse contexto, o presente artigo apresenta um relato de experiência desenvolvido com estudantes do Ensino Fundamental e Médio de um colégio de período integral localizado em Colinas do Sul, Goiás. O projeto "Conectados com a verdade: educando para não cair em *fake news*" teve como objetivo promover a educação midiática por meio de atividades interativas, como roda de conversa, análise de notícias e aplicação de *quiz* digital utilizando a plataforma *Kahoot*. A metodologia buscou estimular a participação ativa dos/as estudantes e desenvolver habilidades de análise crítica das informações. Os resultados demonstraram elevado engajamento dos/as alunos/as e ampliaram a compreensão deles/as sobre a importância de verificar fontes antes de compartilhar conteúdos. Conclui-se que ações educativas voltadas à educação midiática são fundamentais para formar cidadãos/ãs críticos/as e conscientes no ambiente digital.

1 Introdução

A sociedade contemporânea caracteriza-se pela intensa circulação de informações em ambientes digitais. Com o crescimento das redes sociais, aplicativos de mensagens e plataformas de compartilhamento de conteúdo, tornou-se cada vez mais fácil acessar e disseminar informações em grande escala. Entretanto, essa facilidade também contribui para a propagação de notícias falsas, conhecidas como *fake news*. Essas informações podem ser compartilhadas rapidamente, muitas vezes sem verificação de sua veracidade, o que pode gerar desinformação, manipulação de opiniões e impactos sociais significativos.

¹ Especialista em Linguagens e suas Tecnologias e em Formação de Professores de Língua Portuguesa para uma Escola das Adolescência, ambas pela Universidade Federal do Piauí, Brasil; professora efetiva na área de Linguagens no Centro de Ensino em Período Integral Joaquim Tomáz Ferreira da Silva, Colinas do Sul, Goiás, Brasil. E-mail: nadiabeauty@gmail.com.

De acordo com Wardle e Derakhshan (2017), a desinformação no ambiente digital constitui um dos principais desafios da comunicação contemporânea, exigindo o desenvolvimento de competências críticas por parte dos/as usuários/as das mídias.

Nesse contexto, a educação midiática surge como ferramenta essencial para capacitar indivíduos a analisar, interpretar e avaliar criticamente as informações recebidas por meio dos diferentes meios de comunicação. Segundo Buckingham (2019), desenvolver competências midiáticas significa ensinar os indivíduos a compreender como a informação é produzida, distribuída e consumida. Além disso, Ponte e Vieira (2008) destacam que a educação para a mídia é fundamental para que crianças e jovens desenvolvam habilidades críticas diante das informações presentes nos diferentes meios de comunicação, permitindo compreender como as mensagens são produzidas e disseminadas.

Diante dessa realidade, foi desenvolvido o projeto "*Conectados com a verdade: educando para não cair em fake news*", com estudantes do Ensino Fundamental e Médio de um colégio de período integral do município de Colinas do Sul-GO. O objetivo foi promover a conscientização sobre o fenômeno das *fake news* e incentivar práticas responsáveis de consumo e compartilhamento de informações.

2 Metodologia

O presente trabalho caracteriza-se como relato de experiência de abordagem qualitativa, desenvolvido no ambiente escolar com estudantes do Ensino Fundamental e Médio.

A atividade foi realizada por meio de roda de conversa interativa, permitindo que os/as estudantes participassem ativamente do processo de construção do conhecimento. Inicialmente, foi promovida uma dinâmica denominada *Mito ou Verdade*, na qual foram apresentadas manchetes reais e falsas para que os/as estudantes identificassem sua veracidade.

Durante a atividade, foram propostas perguntas norteadoras, como: o que são *fake news*? Quais características são comuns em notícias falsas? Por que devemos pensar antes de compartilhar uma notícia? Como podemos verificar se uma informação é verdadeira?

Posteriormente, foi realizada uma atividade utilizando a plataforma *Kahoot*, por meio da qual os/as estudantes participaram de um *quiz* composto por

aproximadamente 25 perguntas relacionadas ao tema. As questões abordaram os seguintes aspectos: características das notícias falsas; estratégias de verificação de informações; impactos sociais da desinformação. Após o *quiz*, realizou-se discussão coletiva dos resultados, analisando as perguntas que geraram maior índice de erro ou dúvidas entre os/as participantes.

Além disso, foram apresentadas estratégias práticas para identificação de *fake news*, incluindo verificação da fonte da notícia, análise da data de publicação, observação da linguagem utilizada e consulta a sites de checagem de fatos.

3 Desenvolvimento e Resultados

O projeto iniciou-se com momento de acolhimento e apresentação do tema, no qual foi discutida a importância da informação na sociedade contemporânea e os riscos associados à disseminação de notícias falsas.

Durante o bate-papo inicial, os/as estudantes relataram experiências pessoais relacionadas ao recebimento de *fake news* em redes sociais e aplicativos de mensagens. Esse momento demonstrou que o fenômeno faz parte do cotidiano dos/as alunos/as.

A dinâmica *Mito ou Verdade* despertou grande interesse e estimulou debates sobre a forma como as notícias são construídas e divulgadas. Muitos/as estudantes perceberam que títulos sensacionalistas ou informações incompletas são estratégias frequentemente utilizadas em notícias falsas.

A utilização da ferramenta *Kahoot* contribuiu para tornar o processo de aprendizagem mais dinâmico e participativo. Os/as estudantes demonstraram entusiasmo ao participar do *quiz*, e a atividade permitiu avaliar o nível de compreensão sobre o tema.

Durante a discussão dos resultados, foram esclarecidas dúvidas e reforçados conceitos relacionados à análise crítica das informações. Os/as estudantes também aprenderam sobre a importância de verificar fontes confiáveis e buscar confirmação em diferentes meios de comunicação antes de compartilhar conteúdos.

De modo geral, observou-se que a atividade contribuiu para ampliar a consciência dos/as estudantes sobre a responsabilidade no uso das redes sociais e no compartilhamento de informações.

4 Discussão

Os resultados do projeto evidenciam a importância de trabalhar a educação midiática no ambiente escolar. Em contexto de grande circulação de informações digitais, desenvolver habilidades de leitura crítica e verificação de fontes torna-se fundamental para combater a desinformação.

A utilização de metodologias participativas, como rodas de conversa e ferramentas digitais interativas, favorece o engajamento dos/as estudantes e promove aprendizagem mais significativa. Segundo Moran (2018), o uso de tecnologias educacionais pode potencializar o processo de ensino-aprendizagem quando associado a práticas pedagógicas que incentivam a participação ativa dos/as estudantes.

Além disso, o projeto reforça o papel da escola como espaço de formação cidadã, contribuindo para que os/as estudantes compreendam os impactos sociais da informação e desenvolvam postura mais responsável no ambiente digital.

5 Considerações finais

O projeto *“Conectados com a verdade: educando para não cair em fake news”* proporcionou aos/às estudantes espaço de reflexão sobre a importância da verificação de informações e sobre os impactos da desinformação na sociedade.

As atividades desenvolvidas estimularam o pensamento crítico, a participação ativa e o uso consciente das tecnologias digitais. Observou-se que os/as estudantes passaram a demonstrar maior atenção ao analisar conteúdos compartilhados nas redes sociais, reconhecendo a necessidade de verificar a veracidade das informações.

Dessa forma, iniciativas voltadas à educação midiática mostram-se fundamentais para a formação de cidadãos/ãs críticos/as, responsáveis e conscientes no uso da informação.

Como mensagem final trabalhada com os/as estudantes, destacou-se: “Nem tudo o que vemos é verdade. A informação é poder, mas somente quando é verdadeira. Compartilhar com consciência é um ato de cidadania”.

Referências

- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 10 mar. 2026.
- BUCKINGHAM, D. **Media education**: literacy, learning and contemporary culture. Cambridge: Polity Press, 2019.
- 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.
- PONTE, C.; VIEIRA, N. Crianças e internet: riscos e oportunidades: um desafio para a agenda de pesquisa nacional. In: MARTINS, M. de L.; PINTO, M. (org.). **Comunicação e Cidadania**. Braga: Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade, Universidade do Minho, 2008.
- WARDLE, C; DERAKHSHAN, H. **Information disorder**: toward an interdisciplinary framework for research and policymaking. Strasbourg: Council of Europe, 2017.

Educação midiática e inclusão: direitos humanos e diversidades na prática docente

Pâmella Patrícia da Costa Cunha Maciel¹

Rômulo Jared Cunha Almeida²

Heuller Pablo Cunha Almeida³

Resumo

O presente relato de experiência analisa a interseção entre educação midiática, direitos humanos e educação inclusiva, fundamentado na Capacitação em Educação Especial na perspectiva da inclusão – 2ª edição/2025 e do Curso de Aperfeiçoamento em Educação Midiática para a Promoção e Defesa dos Direitos Humanos e Diversidades, ambos promovidos pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). A experiência situa-se no contexto de uma escola estadual, em Boa Vista-RR, e na atuação em Atendimento Educacional Especializado na Educação Profissional, atravessada pela vivência pessoal dos autores com neurodivergência (TDAH e autismo). O estudo problematiza como o letramento midiático pode combater o capacitismo e promover acessibilidade digital. Os objetivos centraram-se em ressignificar práticas pedagógicas à luz da Lei Brasileira de Inclusão e dos fundamentos da educação midiática. As estratégias envolveram análise crítica de representações da deficiência na mídia, uso de tecnologias assistivas e debates sobre *cyberbullying*. Os resultados indicam que a educação midiática fortalece a inclusão ao desconstruir estereótipos e garantir participação plena. Conclui-se que a interface entre mídia e inclusão é essencial para uma educação comprometida com a equidade e a dignidade humana.

1 Introdução

A educação contemporânea exige um olhar transversal que integre as diversidades humanas aos novos letramentos demandados pela cultura digital. Nesse contexto, a educação midiática emerge não apenas como ferramenta técnica, mas como um campo de saberes e práticas fundamentais para a promoção dos direitos humanos e o combate às discriminações estruturais. Este relato de experiência tem por

¹ Pós-graduanda em Educação em Direitos Humanos na Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Brasil; advogada. E-mail: pamella.maciel@ufms.br.

² Pós-graduando em Educação em Direitos Humanos na Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Brasil; advogado. E-mail: romulo.jared@ufms.br.

³ Pós-graduando em Tutoria em Educação a Distância na Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Brasil; médico. E-mail: heuller.pablo@ufms.br.

objetivo interpretar criticamente o percurso formativo e prático vivenciado na interface entre a Educação Especial Inclusiva e a Educação Midiática, articulando os conteúdos estudados em cursos de capacitação com nossa trajetória multifacetada enquanto educadores, pesquisadores e sujeitos neurodivergentes.

A justificativa para esta reflexão fundamenta-se na necessidade de explicitar como a formação sistemática provocou uma ressignificação ético-política da atuação docente no Atendimento Educacional Especializado (AEE), iluminando, sob nova perspectiva teórico-legal, a vivência familiar e a pesquisa acadêmica em direitos humanos. Reconhecemos, na interseção entre prática pedagógica, experiência parental e formação jurídica, um campo fértil para compreender a inclusão escolar como direito humano inalienável, conforme preconiza a Constituição Federal de 1988 e a Lei Brasileira de Inclusão (LBI), e não como mero ajuste técnico-curricular. Além disso, consideramos o papel da mídia na construção de estereótipos sobre a deficiência, tema central nas discussões sobre representação e diversidade.

Este relato estrutura-se em movimentos articulados: inicialmente, apresenta-se uma descrição contextual do percurso vivido, destacando as atividades formativas que impactaram a reflexão sobre mídia e inclusão; em seguida, desenvolve-se uma análise crítica que articula referenciais teóricos sobre o modelo social da deficiência e a educação midiática com a práxis docente; por fim, tecem-se considerações que sintetizam os aprendizados consolidados. Trata-se de um exercício de autorreflexão formativa que transforma estudos em consciência profissional e compromisso ético com a educação como direito de todos, em consonância com os princípios da educação midiática para a promoção e defesa dos Direitos Humanos.

2 Metodologia

A presente investigação caracteriza-se como uma pesquisa de natureza qualitativa, conforme preconiza Gil (2021), uma vez que busca compreender fenômenos sociais a partir da perspectiva dos sujeitos envolvidos, privilegiando a profundidade analítica em detrimento da generalização estatística. Nesse viés, o estudo assume também um delineamento bibliográfico e documental, pois utiliza materiais já elaborados, constituídos principalmente de livros, artigos científicos, legislação e materiais didáticos de cursos de formação continuada, permitindo analisar diferentes interpretações sobre um mesmo tema. Concomitantemente, adotamos o relato de experiência como estratégia metodológica central, o qual, conforme orienta Severino (2016), configura-se como um gênero científico-reflexivo que permite ao sujeito pesquisador articular vivência prática,

fundamentação teórica e análise crítica, produzindo conhecimento situado e contextualizado.

Para tanto, a construção dos dados fundamentou-se na seleção criteriosa de fontes, organização sistemática do material e análise crítica dos conteúdos. As fontes primárias incluíram os materiais didáticos das unidades dos cursos de Capacitação em Educação Especial na perspectiva da inclusão – 2ª edição/2025, bem como a legislação pertinente, como a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015), a Constituição Federal de 1988 e as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. Ademais, foram consideradas fontes secundárias compostas por obras teóricas de autores como Mantoan (2003), Diniz (2019), Silva (2020) e documentos da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) sobre alfabetização midiática, os quais dialogam diretamente com nossas experiências enquanto educadores no AEE e familiares de estudantes com deficiência.

No que tange aos procedimentos de coleta e análise, seguimos a orientação de Gil (2021), para quem a coleta na pesquisa qualitativa bibliográfica consiste na leitura, fichamento e organização sistemática do material selecionado. Inicialmente, realizamos uma leitura exploratória para identificação dos eixos temáticos centrais, seguida de uma leitura analítica para destaque de conceitos-chave, como capacitismo, acessibilidade digital e letramento midiático. Posteriormente, a análise dos dados fundamentou-se na hermenêutica crítica, proposta por Severino (2016), que sugere ultrapassar a descrição superficial para alcançar a compreensão dos significados profundos e das implicações ético-políticas dos fenômenos. Dessa forma, o processo analítico desenvolveu-se em três movimentos articulados: descrição contextual do percurso formativo, articulação teórico-prática entre os referenciais estudados e a práxis docente/familiar, e síntese reflexiva dos aprendizados consolidados.

Em conformidade com os critérios de rigor científico, a pesquisa observou os princípios de validade da pesquisa qualitativa apontados por Lakatos e Marconi (2017), tais como credibilidade, transferibilidade e confirmabilidade. Outrossim, garantimos a reflexividade, reconhecendo nossa posição enquanto sujeitos implicados, conforme recomenda Gil (2021) para pesquisas de cunho narrativo. No âmbito ético, respeitamos os princípios de autoria e citação, evitando plágio, e preservamos a privacidade de terceiros, focando na reflexão dos próprios pesquisadores, em alinhamento com Severino (2016). Contudo, reconhecemos as

limitações inerentes à abordagem, especialmente quanto à subjetividade do relato e à contextualização específica de nossa trajetória singular.

3 Resultados

A trajetória formativa vivenciada na Capacitação em Educação Especial na perspectiva da inclusão e no Curso de Aperfeiçoamento em Educação Midiática para a Promoção e Defesa dos Direitos Humanos e Diversidades revelou-se um divisor de águas não apenas para a prática pedagógica, mas também para nossa constituição identitária. Para Pâmella e Heuller, diagnosticados com Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) e Autismo, e para Rômulo, com TDAH, o contato com os fundamentos do Modelo Social da Deficiência operou uma ressignificação profunda da própria existência. Antes permeada por uma visão medicalizante, que enquadrava nossas diferenças cognitivas como falhas a serem corrigidas, a formação permitiu compreender a neurodivergência como uma variação natural do funcionamento humano. Os módulos que discutiram as barreiras atitudinais e o capacitismo estrutural funcionaram como um espelho teórico: percebemos que muitas das dificuldades enfrentadas ao longo de nossas vidas acadêmicas e profissionais não derivavam de incapacidades intrínsecas, mas de ambientes rígidos e incompreensivos. Essa aceitação pessoal constituiu o primeiro passo para uma atuação docente mais autêntica e empática, validando a máxima “nada sobre nós sem nós” no cotidiano escolar.

Na atuação prática junto ao AEE, no primeiro semestre do curso de Serviços Jurídicos e Notariais, na Educação Profissional, essa vivência pessoal traduziu-se em estratégias pedagógicas mais assertivas e humanizadas. A compreensão íntima das funções executivas, da sensibilidade sensorial e dos processos de atenção permitiu-nos identificar barreiras de aprendizagem que muitas vezes passam despercebidas por educadores neurotípicos. Por exemplo, ao atendermos estudantes com perfis semelhantes aos nossos, evitamos a postura de “treinamento de normalidade” e focamos na construção da autonomia. Implementamos o uso de organizadores visuais digitais e permitimos a entrega de atividades em formatos variados (áudio, vídeo ou texto), reconhecendo que a demonstração de conhecimento não deve estar presa a um único suporte midiático.

A formação da UFU instrumentalizou-nos para justificar pedagogicamente essas adaptações, não como privilégios, mas como direitos garantidos pela LBI, fortalecendo nossa autoridade docente ao dialogarmos com a equipe escolar sobre a necessidade de flexibilizações curriculares.

No tocante à educação midiática, os cursos forneceram ferramentas concretas para combater o capacitismo e promover a acessibilidade digital dentro e fora da sala de aula. Uma experiência significativa envolveu a análise crítica de matérias jornalísticas e publicidades veiculadas nas redes sociais pelos/as estudantes. Identificamos, conjuntamente, narrativas que infantilizavam pessoas com deficiência ou as retratavam apenas sob a ótica da superação inspiracionalista, desconstruindo esses estereótipos por meio de debates fundamentados nos Direitos Humanos. Além disso, promovemos oficinas de produção de conteúdo acessível, nas quais os/as alunos/as aprenderam a inserir descrições de imagens (alt text) em postagens, legendas em vídeos e a utilizar linguagem clara e simples. Essa prática, não apenas técnica, mas ética, demonstrou que a acessibilidade digital constitui uma forma de respeito à diversidade humana. Ao ensinarmos os/as estudantes a produzirem mídias inclusivas, transformamos o consumo passivo em cidadania ativa, em que a tecnologia serve para ampliar vozes marginalizadas, e não para silenciar diferenças.

A LBI deixou de ser apenas um instrumento jurídico e passou a representar um marco ético-político fundamental. Utilizamos concretamente esse instrumento para garantir o acesso e a permanência do filho em uma instituição federal de ensino, diante de comportamentos impulsivos associados ao autismo que não eram compreendidos pela escola. Essa experiência prática, revisitada à luz das discussões sobre barreiras atitudinais e mídia, evidenciou a tensão entre a normativa legal e a realidade escolar.

Embora a Constituição Federal e a LDB afirmem a educação como direito de todos, barreiras atitudinais e a ausência de adaptações razoáveis ainda impedem a efetiva participação. Mantoan (2003) é contundente ao afirmar que inclusão não é um lugar para onde vão os/as alunos/as com deficiência, mas um processo de transformação da escola como um todo. A LBI materializa essa perspectiva, mas sua efetivação exige a superação do paradigma da “escola para alguns”.

Por fim, os resultados evidenciam que a intersecção entre nossa vivência neurodivergente, a formação especializada e a educação midiática gerou um impacto transformador na cultura escolar. A desmistificação da neurodivergência entre pares docentes e discentes reduziu episódios de preconceito e cyberbullying, criando um ambiente de maior acolhimento. Percebe-se que, quando o/a educador/a assume sua própria diversidade, legitima também a existência do/a estudante diverso/a. A educação midiática atuou como

catalisadora desse processo, ao fornecer linguagens e canais para que novas narrativas de inclusão circulassem.

Assim, os conhecimentos adquiridos nas capacitações da UFU não permaneceram restritos ao plano teórico, mas materializaram-se em práticas de ensino que valorizam a pluralidade cognitiva, garantindo que o espaço escolar seja, de fato, um território de Direitos Humanos, no qual a diferença é compreendida como elemento constitutivo da experiência humana, e não como desvio a ser eliminado.

4 Considerações finais

As abordagens da Capacitação em Educação Especial na perspectiva da inclusão – 2ª edição/2025 – e do Curso de Aperfeiçoamento em Educação Midiática para a Promoção e Defesa dos Direitos Humanos e Diversidades, promovidos pela UFU, proporcionaram-nos uma ressignificação profunda da identidade docente, integrando saberes profissionais construídos na atuação no AEE, vivências familiares marcadas pela defesa de direitos e fundamentação teórico-legal revisitada à luz dos estudos sistemáticos sobre Direitos Humanos e Educação Midiática.

Essa síntese revela um movimento de conscientização ético-política: compreendemos que a educação inclusiva não se reduz a técnicas ou recursos isolados, mas configura-se como projeto político-pedagógico que exige compromisso diário com a dignidade humana, o pertencimento efetivo e o direito inalienável de todos à educação de qualidade. A mídia, quando utilizada criticamente, torna-se aliada nesse processo, permitindo a criação de contranarrativas que valorizam a diversidade.

Reconhecemos, contudo, lacunas conceituais e práticas que demandam aprofundamento na operacionalização concreta do AEE em diálogo cotidiano e intencional com a sala de aula comum, especialmente no que tange ao uso ético das tecnologias digitais. Estratégias factíveis para a construção coletiva de adaptações curriculares no contexto da educação pública, bem como o papel do/a professor/a como articulador/a entre família, escola e políticas públicas em territórios marcados por desigualdades estruturais, constituem desafios contínuos. A educação midiática surge como caminho para enfrentar a desinformação sobre a deficiência e promover uma cultura de paz e respeito às diferenças, conforme preconizam as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos.

Desse modo, este relato representa não um ponto de chegada, mas um marco provisório de reflexão, um convite para que as próximas etapas se tornem espaço

privilegiado de transformação dessa consciência crítica em práticas pedagógicas cada vez mais intencionais, colaborativas e emancipatórias.

É fundamental que as escolas assumam compromisso com o fortalecimento de uma cultura de Direitos Humanos no país, compreendendo que a proteção e a promoção da educação em direitos humanos exigem atuação permanente. Que sejamos sementes de uma nova educação, na qual o conhecimento nos mova para a construção de uma sociedade mais justa, solidária e sustentável, livre de preconceitos e capacitismo, utilizando as mídias como ferramentas de transformação social, e não de reprodução de desigualdades.

Referências

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988.

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: 16 fev. 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) e outras providências. Brasília, DF, 7 jul. 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 16 fev. 2026.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP nº 1, de 30 de maio de 2012. Estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 48, 31 maio 2012.

DINIZ, D. **O que é deficiência**. São Paulo: Brasiliense, 2019. (Coleção Primeiros Passos; 324).

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2021.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Fundamentos de metodologia científica**. 8. ed. rev. e ampl. São Paulo: Atlas, 2017.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar**: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2003. (Coleção cotidiano escolar).

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. Nova York, 13 dez. 2006. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-das-pessoas-com-deficiencia>. Acesso em: 10 mar. 2026.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2016.

SILVA, T. T. da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

UNESCO. **Declaração de Salamanca sobre princípios, políticas e práticas na educação inclusiva**. Salamanca, Espanha, 1994. Disponível em?; <https://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2026.

UNESCO. **Alfabetização midiática e informacional**: currículo para formação de professores. Brasília: Unesco; UFMT, 2013.

O Direito Achado na Escola: educação, pluralismo jurídico e protagonismo de sujeitos em situação de rua

Paulo Henrique Alves Braga¹
Welder de Oliveira Araújo²

Resumo

Este relato de experiência analisa práticas pedagógicas desenvolvidas entre 2024 e 2025 em uma instituição pública do Distrito Federal voltada ao atendimento de estudantes em situação de rua e em processos de reconstrução de vínculos sociais. A investigação parte da perspectiva teórico-política de O Direito Achado na Rua, que compreende o direito como produção social emergente das práticas coletivas e das lutas por reconhecimento protagonizadas por sujeitos historicamente marginalizados. A pesquisa adota abordagem qualitativa, articulando observação participante do cotidiano escolar, análise documental do Projeto Político-Pedagógico da instituição e escuta de estudantes e educadores/as da Educação de Jovens e Adultos. O estudo focaliza três dispositivos centrais da organização pedagógica instituição: o Atendimento Pedagógico de Integração (API), os Centros de Interesse e as Assembleias Escolares. Os resultados indicam que tais práticas constituem espaços de acolhimento, participação democrática e produção de normatividade social, nos quais estudantes deixam de ocupar a posição de destinatários/as passivos/as de políticas educacionais e passam a atuar como sujeitos coletivos de direito. Conclui-se que a experiência evidencia o potencial da escola pública como território de recomposição da vida e de produção de direitos, no qual educação, dignidade e participação se articulam como fundamentos de uma prática educativa orientada pela justiça social e pela emancipação humana.

1 Introdução

A educação pública, quando orientada pelos princípios dos direitos humanos, ultrapassa a função tradicional de transmissão de conteúdos e passa a constituir-se como prática social de restituição da humanidade de sujeitos cujas trajetórias foram marcadas pela desigualdade estrutural. No Brasil, a recorrente violação de

¹ Doutorando em Direito pela Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina; advogado. E-mail: bragalvesph@gmail.com.

² Pós-graduando em Educação em Direitos Humanos na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil; professor na Escola Meninos e Meninas do Parque, Distrito Federal, Brasil. E-mail: welder.sec@gmail.com.

direitos fundamentais, como moradia, alimentação, cuidado e participação na vida pública, faz com que o acesso à escola não se realize de forma automática, mas como processo de reinserção social e reconstrução de vínculos.

É nesse contexto que se insere a experiência da Escola Meninos e Meninas do Parque (EMMP) vinculada à Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEEDF) que atende prioritariamente pessoas em situação de rua, migrantes e sujeitos em processo de recomposição de suas trajetórias de vida. O Projeto Político-Pedagógico da escola (PPP, 2025) define a instituição como território de escuta, acolhimento e participação democrática, orientado pelo reconhecimento da dignidade humana e pela valorização das experiências de vida dos/as estudantes.

Este relato de experiência analisa práticas pedagógicas e dispositivos institucionais desenvolvidos entre 2024 e 2025 na EMMP, com ênfase no Atendimento Pedagógico de Integração (API), nos Centros de Interesse e nas Assembleias Escolares. A investigação adota abordagem qualitativa, combinando observação participante do cotidiano escolar, análise documental do Projeto Político-Pedagógico e de registros institucionais, bem como escuta de estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e de membros da equipe pedagógica. O objetivo é compreender de que modo tais práticas operam como mecanismos de acolhimento, participação democrática e reconstrução de trajetórias educacionais, possibilitando que a escola se configure não apenas como espaço de escolarização, mas como lugar de produção de direitos e de recomposição da existência social.

A análise dialoga com a tradição teórico-política de *O Direito Achado na Rua*, segundo a qual o direito não se limita ao ordenamento jurídico estatal, mas emerge das práticas sociais e das lutas concretas por reconhecimento protagonizadas por sujeitos historicamente marginalizados. Nessa perspectiva, o direito constitui-se como "enunciação de princípios de uma legítima organização social da liberdade" (Lyra Filho, 1986) e se produz na experiência coletiva daqueles/as que afirmam sua presença no espaço público (Sousa Júnior, 2015). Assim, ao reconhecer estudantes em situação de rua como sujeitos coletivos de direito, a experiência EMMP desloca o papel tradicional da escola, transformando-a em espaço de produção de normatividade social, de participação política e de reconstrução de vínculos. Desse modo, busca-se demonstrar que a educação, quando realizada a partir da escuta e da vida concreta dos sujeitos, pode constituir-se como prática de liberdade e como processo de emergência do direito enquanto experiência social viva.

2 Metodologia

Localizada no Plano Piloto de Brasília, a EMMP ocupa posição singular no território urbano, tanto do ponto de vista físico quanto ético e político. Próxima a espaços de convivência e circulação pública, a instituição constitui uma porta de entrada pedagógica e cidadã para sujeitos historicamente excluídos do acesso à educação e à cidade, especialmente pessoas em situação de rua. O Projeto Político-Pedagógico da escola (PPP, 2025) estabelece que suas práticas educativas se orientam pelo protagonismo estudantil, pela participação democrática e pelo acolhimento integral, compreendendo a escola como território de escuta e reconstrução de vínculos. Nesse contexto, a instituição desloca o paradigma meritocrático tradicional da escolarização e passa a operar a partir de uma lógica de reconhecimento da dignidade e da trajetória de vida dos/as estudantes.

A investigação adota abordagem qualitativa, combinando observação participante do cotidiano escolar, análise documental do PPP da EMMP e de registros institucionais, além da escuta de estudantes da EJA e de integrantes da equipe pedagógica. Tal percurso metodológico permite compreender como determinadas práticas educativas se estruturam e se articulam no interior da escola, evidenciando os processos de acolhimento, participação e reconstrução de trajetórias formativas.

O referencial analítico dialoga com as Diretrizes Operacionais e Pedagógicas para a Escolarização da População em Situação de Rua (PEPOP), que indicam que o processo educativo deve iniciar-se pelo reconhecimento das experiências de vida e das necessidades concretas dos/as estudantes, possibilitando a construção de vínculos de confiança e pertencimento.

No plano pedagógico, a experiência analisada organiza-se em torno de três dispositivos centrais: as rodas de conversa de acolhimento, o Atendimento Pedagógico de Integração (API) e as Assembleias Escolares. As rodas de conversa constituem o momento inicial do processo formativo, no qual emergem narrativas marcadas por experiências de violência, exclusão social, ruptura de vínculos familiares e trajetórias de sobrevivência nas ruas. A partir dessa escuta, estrutura-se o Atendimento Pedagógico de Integração, concebido como dispositivo de reinserção escolar que articula cuidado, reconstrução identitária e percurso formativo individualizado por meio dos Centros de Interesse. Esses centros organizam-se em etapas pedagógicas complementares – acolhida, normas de convivência, reciclando vida e sondagem – que buscam promover a reconstrução biográfica e a inserção gradual dos/as estudantes nas turmas.

Paralelamente, as Assembleias Escolares semanais constituem o núcleo democrático da organização institucional, permitindo que estudantes participem da discussão de conflitos, demandas coletivas e decisões que orientam o cotidiano escolar. Realizadas conforme previsto no PPP, essas assembleias configuram um espaço de participação política e produção coletiva de normas de convivência, articulando a experiência educativa com a perspectiva teórica de *O Direito Achado na Rua*, segundo a qual o direito emerge das práticas sociais e das formas de organização coletiva dos sujeitos. Somadas à articulação intersetorial da escola com serviços de assistência social, saúde e defesa de direitos, essas práticas evidenciam um modelo educativo que integra cuidado, formação e participação social, convertendo a escola em espaço de recomposição da vida e de produção concreta de direitos.

3 Resultados

Os resultados observados na experiência da EMMP ultrapassam métricas convencionais de aprendizagem e rendimento. O que se transforma, de modo mais profundo, é a relação do sujeito consigo, com o/a outro/a e com o mundo. Muitos/as estudantes afirmaram, nas rodas de escuta, que “voltaram a existir” quando foram chamados/as pelo nome, sem julgamento ou suspeita. Esse retorno à existência não é simbólico: ele corresponde a uma restituição do lugar de sujeito, condição prévia para que qualquer processo educativo se sustente. Como reconhece o PPP, a permanência está diretamente vinculada ao “pertencimento que se constrói no reconhecimento da história e do desenvolvimento pessoal e cognitivo dos estudantes” (PPP, 2025, p. 55).

A prática cotidiana da escola oferece uma validação empírica da tese central do Pluralismo Jurídico Emancipatório. Roberto Lyra Filho (1982, p. 121; 1986, p. 312) define o direito como “modelo avançado de legítima organização social da liberdade”, uma construção histórica que não antecede a vida, mas dela emerge, especialmente do clamor de quem teve a liberdade negada. *O Direito Achado na Rua*, conforme sistematizado por Sousa Júnior (2015, p. 24) afirma que o direito “não é; ele se faz”. Na EMMP, esse processo se materializa quando os/as estudantes, ao narrar suas vivências, convertem sofrimento, exclusão e silenciamento em exigência política de reconhecimento e de pertencimento.

A Assembleia Escolar é o espaço onde essa produção normativa se torna visível. Longe de ser um dispositivo consultivo ou meramente pedagógico, ela configura o que Sousa Júnior (2015, p. 30) denomina de instância de jurisgênese, isto é, lugar em que sujeitos coletivos produzem normas socialmente legítimas. O PPP registra

explicitamente que o Projeto Assembleia “promove a participação ativa dos estudantes nas decisões escolares, fortalecendo a cultura democrática e a responsabilidade coletiva” (PPP, 2025, p. 99–100). Assim, a Assembleia não apenas organiza convivências: ela produz direito.

O Atendimento Pedagógico de Integração (API) e seus Centros de Interesse, por sua vez, demonstraram que currículos flexíveis e tempos pedagógicos adaptáveis não são exceções, mas condições para uma educação que reconheça trajetórias interrompidas. As Diretrizes Operacionais para Escolarização da População em Situação de Rua destacam que acolher implica “perceber o/a estudante em sua realidade social” e construir vínculos antes de demandar aprendizagem formal (PEPOP, 2019, p. 52). Na EMMP, isso significa que ninguém precisa deixar sua história na porta da escola: é sua história que funda o currículo.

A prática pedagógica revelou que educar, nesse contexto, é restituir o mundo à pessoa. É compreender que conhecimento não se separa de dor, memória ou esperança. A escola opera como território de recomposição da vida, no qual corpo, afeto e linguagem são indissociáveis. Como reconhece o Plano Distrital de Política para População em Situação de Rua, a garantia de direitos exige articulação intersetorial e reconhecimento da “complexidade das trajetórias de vulnerabilização social” (Política Distrital, 2023, p. 4). Na EMMP, isso se concretiza na oferta integrada de alimentação, banho, escuta, documentação, cuidado em saúde e acompanhamento psicossocial.

Assim, a experiência demonstra que o processo educativo só se efetiva quando reconhece a inteireza da vida que o atravessa: ninguém aprende sozinho/a, porque o conhecimento é sempre tecido na relação; ninguém aprende com fome, porque o corpo é condição de existência e não pode ser abstraído; ninguém aprende onde não pode existir inteiro/a, porque a educação só floresce onde há reconhecimento e dignidade. A EMMP confirma que educar é um ato de reumanização, e que essa reumanização não é gesto assistencial ou promessa futura, mas acontecimento presente, no qual aprender e existir tornam-se inseparáveis. Nesse sentido, educar é também produzir direito, pois é no interior das relações que se afirmam, coletivamente, os termos da vida possível.

4 Considerações finais

A experiência desenvolvida na EMMP reafirma que a educação pública, quando orientada pela dignidade humana e pela participação social, constitui-se como prática de emancipação e não como política compensatória. Ao acolher pessoas

em situação de rua, a escola desloca o eixo tradicional da escolarização, historicamente estruturado no desempenho, na disciplinarização e na adaptação, para um projeto ético-pedagógico que reconhece sujeitos como produtores/as de saber e de normatividade. Nesse sentido, a EMMP concretiza o princípio de que o direito não é dado de cima para baixo, mas se cria na experiência coletiva daqueles/as que afirmam sua existência no mundo (Lyra Filho, 1986, p. 312).

A prática cotidiana observada demonstra que a escola não é apenas o espaço onde se aprende sobre direitos, mas o espaço onde se exerce o direito, onde o direito se faz, se negocia, se rearticula e se reinventa. Esse processo coincide com a formulação clássica de *O Direito Achado na Rua*, segundo a qual o direito é “a enunciação de princípios de uma legítima organização social da liberdade” (Sousa Júnior, 2008, p. 127). Ao possibilitar que estudantes participem das decisões que orientam a vida escolar, a EMMP reconhece-os/as como Sujeitos Coletivos de Direito, categoria que emerge das lutas por reconhecimento e da auto-organização dos grupos subalternizados.

A Assembleia Escolar, ao constituir-se como instância deliberativa e não consultiva, materializa o pluralismo jurídico de natureza emancipatória. Ali, a palavra coletiva produz normas que orientam o cotidiano escolar, uma jurisprudência que transforma experiência vivida em orientação normativa. Trata-se de um processo que confirma o que Sousa Júnior (2011) denomina de direito vivo, aquele que não permanece preso ao texto normativo, mas se expressa na prática social dos/as que lutam por existir.

No âmbito teórico, essa prática encontra correspondência direta com o volume 7 da série *O Direito Achado na Rua*, no qual Sousa Júnior (2015, p. 19) argumenta que a produção do direito pelos grupos subalternizados ocorre quando suas formas de organização e resistência se tornam referência para a sociedade como um todo. A EMMP atualiza essa matriz ao fazer da escola um espaço de reconhecimento público da palavra daqueles/as que historicamente foram silenciados/as. Quando estudantes deliberam em assembleia, reconstroem laços e produzem normas para sua própria vida coletiva, a escola torna-se laboratório de um pluralismo jurídico vivo, no qual o direito não é ensinado, é feito.

Do mesmo modo, o Atendimento Pedagógico de Integração e os Centros de Interesse demonstram que a aprendizagem só é possível quando a escola reconhece, antes de tudo, a história, a dor e a dignidade daqueles/as que chegam. O PPP da EMMP (2025, p. 21) afirma que “acolher é reconhecer a humanidade do outro e construir, junto com ele, novos sentidos de pertencimento e cidadania”.

Esse princípio desloca a ideia de escola como transmissora de conteúdos para uma escola como lugar de reconstrução de vínculos e, ao reconstruir vínculos, de reconstrução de mundos.

Assim, os objetivos deste relato foram plenamente alcançados: demonstrou-se que a EMMP funciona como território de produção de direitos, no qual a educação se realiza como prática de liberdade e de recomposição da vida. A escola, ao abrir suas portas para a rua, não como ameaça, mas como fundamento, confirma o princípio basilar de que se o direito nasce da rua, então é na rua, e com a rua, que ele deve voltar a ser construído.

A experiência da EMMP também permite compreender que a educação realizada nesses termos opera como forma de justiça, no sentido ampliado formulado por *O Direito Achado na Rua*. Conforme argumenta Sousa Júnior (2015), a justiça não se resume à reparação jurídica formal, mas constitui-se como processo histórico de "restituição das condições de vida e de reentrada no mundo" daqueles/as que tiveram sua existência social interrompida.

A escola, ao reconstruir vínculos, devolver a palavra e garantir a presença pública de sujeitos silenciados/as, realiza, no campo pedagógico, uma prática de justiça de transição cotidiana: ela transforma sobrevivência em existência, carência em pertencimento, dor em direito. Nessa chave, a EMMP não é apenas um espaço educativo, mas um lugar de reexistência, no qual o direito se produz na prática social daqueles/as que insistem em viver, e a vida, ao se reconstruir, reconfigura também o próprio sentido da justiça.

A EMMP, portanto, não apenas ensina: ela restitui a possibilidade de continuar vivendo.

Referências

ARROYO, M. G. **Ofício de mestre**: imagens e autoimagens. Petrópolis: Vozes, 2019.

BENEVIDES, M. V. **Educação em direitos humanos**: fundamentos e práticas. São Paulo: Cortez, 2017.

BRASIL. Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania. **Plano Nacional Ruas Visíveis (PNRV) - Plano de Ação e Monitoramento para Efetivação da Política Nacional para a População em Situação de Rua**. Brasília, DF: MDH, 2020.

Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por->

[temas/populacao-em-situacao-de-rua/publicacoes/plano-nacional-ruas-visiveis](#). Acesso em: 10 mar. 2026.

BRASIL. Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania. **Plano Ruas Visíveis:** Política Nacional para a População em Situação de Rua. Brasília-DF: MDH, 2023. Disponível em: <https://ruasvisiveis.mdh.gov.br/>. Acesso em: 10 mar. 2026.

BRASIL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Projeto Político-Pedagógico da Escola Meninos e Meninas do Parque – PPP 2025.** Brasília: SEEDF, 2025.

BRASÍLIA. Governo do Distrito Federal. **Plano de Ação e Monitoramento para a Efetivação da Política Distrital para População em Situação de Rua.** Brasília, 2023.

BRASÍLIA. Governo do Distrito Federal. **Diretrizes Operacionais e Pedagógicas para a Escolarização de População em Situação de Rua (PEPOP).** Brasília-DF: SEEDF, 2019. Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/diretrizes-e-orientacoes>. Acesso em: 10 mar. 2026.

CANDAU, V. M. **Educação em direitos humanos:** temas, políticas e práticas. Petrópolis: Vozes, 2020.

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

LYRA FILHO, R. **O que é direito.** São Paulo: Brasiliense, 1982.

LYRA FILHO, R. **O Direito Achado na Rua.** Brasília: Editora UnB, 1986.

SOUSA JÚNIOR, J. G. de. **Direito como liberdade:** O Direito Achado na Rua. Experiências populares emancipatórias de criação do direito. 2008. 338 f. Tese (Doutorado em Direito) – Universidade de Brasília, Brasília, 2008. Disponível em: <http://repositorio2.unb.br/handle/10482/1401>. Acesso em: 10 mar. 2026.

SOUSA JÚNIOR, J. G. de. O Direito Achado na Rua: contribuições para a teoria crítica do direito. **Revista de Direito da UnB**, Brasília, v. 6, n. 2, 2022.

SOUSA JÚNIOR, J. G. *et al.* **Texto de Sevilla:** o direito como liberdade: introdução crítica. Brasília: Editora UnB, 2015.



SOUSA JÚNIOR, J. G.; SOUSA, N. H. B. de. Introdução. *In*: SOUSA JÚNIOR, J. G. *et al.* (org.). **O Direito Achado na Rua**: introdução crítica à justiça de transição na América Latina. Brasília: Editora UnB, 2015. v. 7.

SOUSA JÚNIOR, J. G. *et al.* (org.). **O Direito Achado na Rua**: introdução crítica à justiça de transição na América Latina. Brasília: Editora UnB, 2015. v. 7.

TAVARES, C. **Direitos humanos e educação libertadora**. Brasília: Liber Livro, 2022.

Projetos culturais e educação midiática no enfrentamento do racismo religioso

Rachel Sanches de Barros Boia¹

Resumo

Este relato apresenta a experiência dos projetos “Ajeum Odara” e “Ajeum: Culinária Ancestral”, desenvolvidos no município de Iguaba Grande-RJ, com foco na promoção da educação midiática antirracista e na defesa dos direitos humanos. A ação surgiu da necessidade de enfrentar estereótipos históricos e narrativas midiáticas que demonizam as religiões de matriz africana e marginalizam seus saberes. Como mulher de terreiro, a autora propôs ações culturais e educativas que integraram a produção de um curta-metragem documental, disponibilizado no *YouTube*, rodas de conversa com distribuição de comidas afro-diaspóricas e frutas para a comunidade, além da disseminação de cartilhas informativas sobre culinária sagrada afro-diaspórica. O objetivo foi promover pertencimento, identidade, reflexão crítica e combate ao racismo religioso, utilizando mídias e espaços educativos como ferramentas de transformação social. As estratégias envolveram registro audiovisual de saberes ancestrais, diálogo intergeracional e democratização do acesso à informação, permitindo que o conhecimento alcançasse diferentes públicos e territórios. Entre os resultados observados, destacam-se o fortalecimento identitário de participantes ligados/as aos terreiros, a ampliação do debate sobre racismo religioso, o estímulo à leitura crítica das mídias e a valorização da culinária afro-diaspórica como patrimônio cultural e econômico. A experiência evidencia que práticas culturais articuladas à educação midiática podem contribuir significativamente para a construção de uma sociedade plural, justa e comprometida com os direitos humanos e as diversidades.

1 Introdução

A história das religiões de matriz africana no Brasil é marcada por perseguições, silenciamentos e estigmatizações que atravessam séculos, sustentadas por estruturas institucionais e por representações sociais que associam tais práticas à marginalidade e ao perigo. Embora o Candomblé seja reconhecido como patrimônio cultural imaterial, o racismo religioso permanece como expressão do racismo estrutural brasileiro, manifestando-se tanto em ataques concretos a terreiros quanto em narrativas midiáticas que reforçam estereótipos e

¹ Graduanda em Fonoaudiologia pela Universidade Norte do Paraná, Brasil; Ponto de Cultura Ilê Asé Iyá Oju Omi. E-mail: litterae.educacult@gmail.com.

desinformação. Como aponta Kabengele Munanga (2011), a preservação das culturas africanas no Brasil não é apenas memória, mas resistência e afirmação identitária.

A mídia, nesse contexto, não atua de forma neutra. Conforme analisa Stuart Hall (1997), as representações constroem significados e moldam percepções sociais, influenciando modos de ver, sentir e agir. Quando religiões afro-brasileiras são retratadas de maneira demonizada ou caricatural, produzem-se imaginários que legitimam práticas discriminatórias. Torna-se, portanto, fundamental disputar esses espaços simbólicos por meio da produção de narrativas afirmativas e da promoção de educação midiática crítica.

Nesse contexto, os projetos “Ajeum Odara” e “Ajeum: Culinária Ancestral”, desenvolvidos no município de Iguaba Grande-RJ, surgem como ações culturais e educativas voltadas à promoção dos direitos humanos, ao fortalecimento identitário de povos de terreiro e ao enfrentamento do racismo religioso. Ao integrar audiovisual, rodas de conversa e cartilhas informativas, a experiência buscou ocupar espaços midiáticos e comunitários com saberes ancestrais, articulando cultura, pertencimento e educação antirracista como prática situada de transformação social.

A experiência foi estruturada com base na valorização da cultura afro-brasileira e na promoção da educação midiática crítica. Como destacou Pierre Fatumbi Verger, renomado fotógrafo, etnólogo e pesquisador da cultura afro-brasileira, o registro e a valorização das manifestações culturais e religiosas africanas no Brasil não são meramente etnográficos, mas formas de resistência cultural e afirmação de identidade diante de narrativas que marginalizam esses povos (VERGER, 1981). Partiu-se do entendimento de que registrar, narrar e difundir saberes ancestrais constitui também uma prática política de enfrentamento ao apagamento histórico.

2 Metodologia

A experiência foi organizada em dois eixos complementares:

a) Ajeum Odara (audiovisual): produção de curta-metragem de até 15 minutos, disponibilizado no *YouTube*, registrando saberes culinários transmitidos oralmente nos terreiros de Candomblé. A escolha das receitas – omolokun (Oxum), amalá (Xangô) e acaçá (ofertado a diferentes Orixás) – considerou sua relevância litúrgica, sua presença recorrente nos rituais e sua potência simbólica como alimentos que articulam espiritualidade, memória e coletividade. O processo de gravação priorizou a oralidade e o protagonismo das pessoas de terreiro, sendo as receitas

preparadas por mestras do saber, mulheres que têm o Candomblé e a ancestralidade como fundamento de suas trajetórias. São mulheres cuja relação com o alimento sagrado não se restringe à técnica culinária, mas envolve vivência espiritual, memória coletiva e responsabilidade litúrgica. Não houve roteiro rígido; optou-se por uma condução semiestruturada, permitindo que as narrativas emergissem de forma espontânea, respeitando tempos, silêncios e limites definidos pelas próprias participantes. O audiovisual, portanto, não documenta apenas receitas, mas registra saberes ancestrais transmitidos entre gerações, reconhecendo essas mulheres como guardiãs de conhecimento, cultura e espiritualidade.

b) Ajeum: Culinária Ancestral (cartilha + roda de conversa): realização de roda de conversa no Espaço Cultural e Gastronômico da Tamarineira, com participação estimada entre 30 e 50 pessoas, e distribuição de 500 cartilhas informativas para a comunidade e escolas locais. A cartilha foi elaborada em linguagem acessível, com contextualização histórica das comidas apresentadas e explicações sobre seus significados culturais e religiosos, buscando dialogar tanto com estudantes quanto com o público em geral. A distribuição ocorreu de forma presencial durante o evento e, posteriormente, em instituições de ensino do município, ampliando o alcance educativo da ação.

Durante a roda de conversa, foram servidas comidas litúrgicas e afro-diaspóricas, além de frutas, e realizada apresentação cultural de afoxé, promovendo experiências sensoriais e culturais. A proposta integrou estudantes a partir de 12 anos, povos de terreiro e público em geral, incentivando a reflexão sobre identidade, memória, tradição e racismo religioso. O momento do alimento foi compreendido não apenas como degustação, mas como vivência pedagógica, na qual o corpo, o afeto e a escuta também participam do processo educativo. A metodologia valorizou a oralidade, o diálogo intergeracional e a interpretação crítica das mídias, estimulando os/as participantes a refletirem sobre representações midiáticas, racismo e direitos humanos.

A avaliação dos resultados ocorreu por meio de observação participante, escuta atenta dos depoimentos espontâneos durante as rodas de conversa e análise do engajamento do público no audiovisual disponibilizado on-line. Foram considerados indicadores qualitativos, como participação ativa, manifestações de identificação com o conteúdo e relatos de mudança de percepção sobre as religiões de matriz africana.

Entre as dificuldades enfrentadas, destacaram-se limitações de recursos financeiros para ampliação da divulgação, desafios logísticos na produção do material impresso e a necessidade constante de cuidado ético quanto à exposição de saberes religiosos. Tais desafios, contudo, também se constituíram como aprendizados, evidenciando a importância do planejamento coletivo, da escuta comunitária e do respeito às especificidades culturais no desenvolvimento de projetos dessa natureza.

A combinação de experiências sensoriais, culturais e midiáticas permitiu que os objetivos do projeto, qual seja, a promoção da educação midiática antirracista, o fortalecimento identitário e a disseminação de saberes ancestrais, fossem efetivamente alcançados, demonstrando que práticas culturais situadas podem atuar como estratégias concretas de enfrentamento ao racismo religioso.

3 Resultados

A experiência evidenciou que a combinação de ações culturais e educação midiática constitui estratégia potente para fortalecer identidades e enfrentar discriminações. O curta-metragem "Ajeum Odara: comidas de santo que se comem", disponibilizado no *YouTube*, proporcionou visibilidade positiva aos saberes ancestrais dos terreiros, permitindo que pessoas de diferentes localidades tivessem acesso às tradições culinárias e culturais afro-brasileiras. Ao circular em ambiente digital, o audiovisual rompeu fronteiras territoriais e simbólicas, ampliando o alcance do projeto e possibilitando que narrativas produzidas por sujeitos historicamente marginalizados ocupassem espaços de disputa de sentidos na esfera pública.

As rodas de conversa realizadas no Espaço Cultural e Gastronômico da Tamarineira possibilitaram um diálogo crítico sobre racismo religioso, pertencimento e memória cultural, criando ambiente seguro para troca de experiências e fortalecimento identitário. Durante os encontros, os/as participantes puderam degustar comidas litúrgicas dos Orixás, pratos afro-diaspóricos e diversas frutas, enquanto assistiam a uma apresentação cultural de afoxé, marcada por musicalidade, ritmo e identidade afro-brasileira. Essa integração de experiências sensoriais e culturais reforçou o aprendizado sobre tradições e práticas ancestrais, evidenciando que o conhecimento não se constrói apenas pela via discursiva, mas também pela vivência, pelo corpo e pelo afeto.

Entre os resultados observados, destacam-se o fortalecimento identitário de participantes ligados aos terreiros, a ampliação da compreensão sobre racismo

religioso e estereótipos midiáticos e o estímulo à leitura crítica da mídia, contribuindo para uma educação antirracista mais efetiva. Muitos/as demonstraram maior segurança ao falar sobre sua religião e reconheceram a importância de produzir e compartilhar narrativas próprias, em contraposição às representações negativas frequentemente difundidas. Também foi possível reconhecer a culinária afro-diaspórica como patrimônio cultural e econômico, evidenciando a relevância histórica e contemporânea desses saberes como formas de sustento, memória e resistência.

Além disso, o projeto promoveu engajamento da comunidade escolar e local, incentivando participação, reflexão sobre direitos humanos, diversidade e valorização das tradições culturais afro-brasileiras. Os encontros demonstraram que ações culturais combinadas com educação midiática crítica têm impacto direto na percepção e valorização das comunidades de terreiro, fortalecendo redes de pertencimento e resistência cultural. Ao transformar espectadores/as em sujeitos ativos na construção de narrativas, a experiência reafirmou que a produção cultural pode atuar como instrumento concreto de enfrentamento ao racismo religioso e de afirmação da dignidade.

4 Considerações finais

Os projetos “Ajeum Odara” e “Ajeum: Culinária Ancestral” demonstram que práticas culturais podem constituir ferramentas pedagógicas potentes para a promoção dos direitos humanos, da educação midiática crítica e do enfrentamento ao racismo religioso. Ao ocupar espaços midiáticos e educativos com narrativas afirmativas, é possível transformar imaginários, criar pertencimento e fortalecer identidades historicamente marginalizadas. A experiência evidencia que a mídia não é neutra: ela constrói percepções e influencia comportamentos, reforçando a necessidade de produção de conteúdo por aqueles/as que vivem e preservam essas tradições.

Como mulher de terreiro, esta experiência constituiu-se também como ato político-pedagógico: mais do que registrar receitas, tratou-se de afirmar identidade, reivindicar respeito e enfrentar estereótipos históricos. Ao integrar audiovisual, rodas de conversa e cartilhas informativas, o projeto promoveu a democratização do acesso a saberes ancestrais e incentivou o protagonismo de sujeitos negros na produção de narrativas próprias, transformando espectadores/as em agentes ativos/as de educação midiática e cultural.

Além disso, a experiência ressalta a importância de políticas públicas culturais que reconheçam e apoiem iniciativas comunitárias de valorização da cultura afro-brasileira. O fortalecimento de projetos dessa natureza contribui diretamente para a implementação prática da Lei 10.639/2003, que estabelece o ensino da história e cultura afro-brasileira nas escolas, ao fornecer materiais, vivências e metodologias que aproximam estudantes da ancestralidade, da memória e da diversidade cultural.

Por fim, iniciativas como estas demonstram que o antirracismo não deve ser compreendido apenas como conceito teórico, mas como prática situada no cotidiano das relações sociais, articulando educação, cultura e direitos humanos. Ao conectar saberes ancestrais, educação midiática e políticas públicas, é possível construir espaços educativos e culturais que promovam cidadania, pertencimento e justiça social, reafirmando que o enfrentamento ao racismo religioso é também uma questão de democracia, dignidade e valorização da diversidade cultural.

Referências

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 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. Disponível em:

<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2003/lei-10639-9-janeiro-2003-493157-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 28 fev. 2026.

HALL, S. **Representation**: cultural representations and signifying practices. London: Sage, 1997.

MUNANGA, K. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil**: raça, identidade e cidadania. São Paulo: Editora UNESP, 2011.

RIBEIRO, D. **Pequeno manual antirracista**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

VERGER, P. F. **Orixás**: Deuses iorubás na África e no Novo Mundo. Salvador: Corrupio, 1981.

Os memes e a educação midiática: entre expressão artística e os Direitos Humanos

Rafaella Clarice Rodrigues Santos¹

Resumo

Este trabalho apresenta o relato de experiência de uma intervenção artístico-pedagógica que utilizou a relação entre a arte e a cultura contemporânea dos memes. A prática foi realizada com alunos/as de uma escola pública da cidade de Aracaju-SE. O objetivo foi analisar como a relação entre a arte e os memes pode ser utilizada como ferramenta para a promoção da educação para as mídias e a defesa dos direitos humanos. A motivação central para a realização deste trabalho relaciona-se à necessidade de aproximar o currículo escolar da realidade digital juvenil, utilizando o meme não apenas como forma de humor, mas também como ferramenta de letramento digital e crítica social. Como metodologia, utilizou-se a Proposta Triangular para o ensino de Arte, que sugere a alfabetização visual por meio da imagem, ao integrar os eixos de contextualização, fazer artístico e fruição da obra. O projeto integrou, desse modo, a alfabetização midiática crítica e os direitos humanos, colaborando para a criação artística conectada com o nosso tempo. Ficou evidente como a arte e sua ressignificação são essenciais para questionar o presente e promover uma comunicação mais ética e crítica.

1 Introdução

A experiência relatada foi realizada em uma escola pública da cidade de Aracaju-SE, no ano de 2025. O trabalho foi aplicado junto a oito turmas do 3º ano do Ensino Médio, em turno integral, durante o período de um mês. Sob a ótica da educação midiática, a escola deve ir além da transmissão de conteúdos acadêmicos. É essencial promover uma formação baseada nos Direitos Humanos que capacite os/as estudantes a identificar *fake news* e combater discursos de ódio contra minorias, problematizando conteúdos que, muitas vezes, reproduzem preconceitos e promovendo, assim, a liberdade de expressão, o respeito ao próximo e a mediação de conflitos.

O objetivo deste trabalho foi investigar a convergência entre expressões artísticas e memes como estratégia para a alfabetização midiática e a promoção dos direitos humanos na escola. Buscou-se, ainda, estimular a capacidade criadora dos

¹ Mestra em Cinema e Narrativas Sociais pela Universidade Federal de Sergipe, Brasil; professora da rede pública estadual de ensino de Sergipe, Brasil. E-mail: rafaellacrodrigues@yahoo.com.br.

discentes, em consonância com a interpretação e a reconstrução de mensagens, identificando elementos de denúncia e conscientização social, além do desenvolvimento de habilidades de leitura crítica e de identificação dos subtextos implícitos em produções midiáticas.

A educação midiática na escola promove o pensamento crítico, as relações criativas e o combate à manipulação ideológica, ao analisar conteúdos disseminados por diferentes mídias, o contexto em que são produzidos e a possibilidade de produção de novas mensagens a partir deles. Uma das principais motivações deste trabalho foi a necessidade de mobilizar os/as estudantes para analisar criticamente informações e intenções presentes em publicações na internet, contribuindo para o combate à desinformação e à influência negativa sobre crianças e adolescentes nas redes sociais.

2 Metodologia

Adotou-se a Proposta Triangular como referência metodológica, defendida pela arte-educadora Ana Mae Barbosa. Segundo Pianowski e Goldberg (2019), o modelo sugere a alfabetização visual por meio da imagem, promovendo uma leitura crítica do mundo. Barbosa propõe o ler, o fazer e o contextualizar as obras de arte como resposta à necessidade do mundo contemporâneo, por meio da decodificação e compreensão dessas imagens em diferentes mídias.

Essa perspectiva de ensino dialoga com a ideia da arte enquanto experiência estética, deixando de ser apenas objeto de contemplação e tornando-se ferramenta de ação, participação e emancipação social, abrindo caminho para novas formas de pensar, sentir e agir (Rengel *et al.*, 2018). Dessa forma, a perspectiva de ensino de arte, ao provocar o olhar crítico, proporciona ao estudante o questionamento da realidade que o cerca, oferecendo ferramentas estéticas para sua participação e atuação no mundo.

A atividade propôs a releitura de pinturas de diversos períodos artísticos, partindo das características de crítica e ironia comuns aos memes e ao movimento artístico Dadaísmo, utilizadas como ferramentas de denúncia e conscientização sobre temas contemporâneos. Inicialmente, foi realizada a leitura e a discussão do material sobre memes da *Revista Bilingue*. Os/As estudantes escolheram temas e situações que marcaram a sociedade nos últimos tempos, como a exploração infantojuvenil, a adultização, os problemas da educação pública, os prejuízos e benefícios da inteligência artificial, os influenciadores digitais e as escolhas de

consumo dos jovens, a desigualdade social, o preconceito, as guerras, a tributação de impostos, entre outros.

Em seguida, os/as estudantes selecionaram obras icônicas da história da arte, analisando seus contextos originais. As obras deveriam ser subvertidas e reinseridas no contexto atual, podendo ser modificadas, inspiradas nas ações dos artistas dadaístas. O terceiro passo consistiu na criação de uma frase com a função de integrar a obra ao contexto contemporâneo e ao tema escolhido. Por fim, os alunos apresentaram suas produções e as socializaram em uma exposição de arte nos corredores da escola. As obras também foram divulgadas por meio das redes sociais.

3 Resultados

A atividade promoveu uma aprendizagem significativa e ativa para os/as estudantes, abordando temas críticos que influenciam o cotidiano dos/as jovens por meio das diferentes mídias. Durante o período de aplicação, as discussões alcançaram temas sensíveis, como exploração e adultização de crianças e adolescentes, crimes cibernéticos e *catfishing* (*perfil falso*), fenômenos que afetam diretamente a vida desse público. Os/As estudantes tiveram atuação protagonista na criação dos memes artísticos, promovendo a conscientização não apenas das turmas em que a atividade foi realizada, mas também de toda a comunidade escolar.

Um dos desafios observados foi a possibilidade de utilização da inteligência artificial na criação dos memes, questão debatida com as turmas, uma vez que contrariava uma das premissas da proposta: a autoria própria e a reflexão crítica sobre os temas abordados. Foi permitido que as imagens sofressem alterações, mas vedada a criação integral por inteligência artificial. Os/As próprios/as estudantes manifestaram posicionamento contrário ao uso da IA no trabalho, transformando essa problemática em objeto de crítica em suas produções.

Outra questão enfrentada foi o risco de alguns/algumas alunos/as interpretarem a atividade apenas como uma brincadeira ou passatempo. Nesse sentido, a leitura de textos sobre o uso de memes na educação, acompanhada da apresentação de estudos acadêmicos sobre o tema, mostrou-se fundamental para reforçar a dimensão pedagógica da proposta.

Também foi promovida a conscientização acerca do uso indevido de imagens de terceiros e da exposição inadequada de pessoas nas mídias digitais. Alguns/Algumas estudantes apresentaram dificuldades em conectar a análise de

imagens, o contexto contemporâneo e o senso crítico. Entretanto, durante os momentos de debate coletivo, perceberam os desafios envolvidos no processo criativo e comprometeram-se a produzir novas imagens considerando as reflexões realizadas.

4 Considerações finais

O trabalho demonstrou a importância do uso de memes no ambiente escolar, estimulando a criação artística e consolidando essa prática como um relevante instrumento de letramento digital e midiático voltado à promoção dos direitos humanos. Incentivou-se a produção de conhecimento e a troca de experiências entre os/as estudantes, em consonância com as habilidades e competências previstas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e no currículo diversificado do Novo Ensino Médio.

A atividade também promoveu a investigação e o desenvolvimento de práticas voltadas aos ODS (Objetivos de Desenvolvimento Sustentável). Os ODS constituem um conjunto de metas globais estabelecidas pela ONU, voltadas ao cumprimento da Agenda 2030, mobilizando os países para ações destinadas à erradicação da pobreza, à proteção do meio ambiente e do clima e à promoção da paz e da prosperidade para todos e todas.

O trabalho com os memes artísticos possibilitou a reflexão sobre os meios midiáticos do século XXI, ampliando, entre os/as discentes e a comunidade escolar, o debate acerca do uso consciente das mídias e da defesa dos direitos humanos. Ficou evidente como a arte e sua ressignificação são essenciais para questionar o presente e promover uma comunicação mais ética e crítica.

O uso do humor, da sátira e da ironia, elementos característicos do Dadaísmo, permitiu que temas complexos fossem abordados com leveza e, ao mesmo tempo, seriedade, favorecendo a reflexão da comunidade escolar sobre os impactos dos discursos midiáticos na sociedade. A ressignificação de obras consagradas da história da arte em prol da denúncia e da problematização de questões contemporâneas estabeleceu uma ponte entre o antigo e o novo, o moderno e o contemporâneo, promovendo uma comunicação criativa, crítica e questionadora.

Referências

BARRETO, C. P. de S. *et al.* **Fundamentos da Educação Midiática:** o que é, por que é preciso conhecê-la e como esse conhecimento pode contribuir para uma melhor compreensão e defesa dos direitos humanos e das diversidades. Texto

Básico da Unidade 2 do Curso de Educação Midiática e Direitos Humanos.
Universidade Federal de Uberlândia, 2025.

PIANOWSKI, F.; GOLDBERG, L. G. **Metodologia e Técnica do Ensino de Artes**. 2.
ed. Fortaleza: UECE, 2019.

RENGEL, L. P. *et al.* **Arte/dança como tecnologia educacional I**. Salvador: Escola
de Dança; Superintendência de Educação a Distância, 2018. Disponível em:
<https://repositorio.ufba.br/handle/ri/30858>. Acesso em: 10 mar. 2026.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Transformando nosso mundo**: a Agenda
2030 para o desenvolvimento sustentável. Nova Iorque: ONU, 2015. Disponível
em: <https://nacoesunidas.org/pos2015/agenda2030/>. Acesso em: 19 fev. 2026.

UNESCO. **Educação para os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável**:
objetivos de aprendizagem. Brasília: UNESCO, 2017. Disponível em:
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000252423>. Acesso em: 19 fev. 2026.

Educação midiática e diversidade geracional: estratégias pedagógicas para promover o diálogo na escola

Rodnil da Silva Moreira Lisboa¹

Resumo

Este trabalho apresenta o relato de desenvolvimento e aplicação da plataforma digital educativa *Dialogando*, concebida para promover a reflexão sobre comunicação intergeracional no ambiente escolar. A iniciativa surgiu a partir da observação de dificuldades de interação entre professores/as e estudantes do Ensino Médio, decorrentes de diferenças linguísticas e culturais entre gerações. A pesquisa, de abordagem qualitativa, envolveu a criação de sequências didáticas e jogos interativos sobre gírias das gerações X, Y e Z, produzidos com a ferramenta H5P e com apoio de inteligência artificial generativa no processo de ideação e produção de conteúdos. A experiência foi aplicada com vinte estudantes e dois professores de uma escola da rede privada de São Paulo. Os resultados indicaram elevado engajamento dos/as estudantes nas atividades lúdicas e evidenciaram diferenças geracionais no consumo de mídias e na compreensão das expressões linguísticas contemporâneas. Conclui-se que o uso de tecnologias digitais interativas, associado à perspectiva da educomunicação, pode favorecer o diálogo, a empatia e a valorização da diversidade cultural no contexto escolar.

1 Introdução

As transformações provocadas pelas tecnologias digitais têm alterado profundamente as formas de comunicação na sociedade contemporânea. No ambiente escolar, essas mudanças se manifestam especialmente nas diferenças de linguagem, referências culturais e formas de interação entre estudantes e professores/as. Muitas dessas diferenças estão associadas a questões geracionais, uma vez que indivíduos pertencentes a diferentes gerações foram socializados em contextos históricos e culturais distintos, o que influencia seus valores, referências e formas de interação social (Chiuzi; Peixoto; Fusari, 2011). Essas diferenças podem gerar ruídos de comunicação e dificuldades de compreensão no cotidiano escolar. Expressões linguísticas, gírias e referências culturais utilizadas pelos/as estudantes muitas vezes não são plenamente compreendidas pelos/as professores/as, o que pode produzir distanciamento, desinteresse ou conflitos nas

¹ Mestre em Ensino de Física pela Universidade Federal do ABC, São Paulo, Brasil; professor do ensino básico e superior na Fundação Escola de Comércio Álvares Penteado. E-mail: rodnil.lisboa@fecap.br.

interações educativas. Em contextos educativos, tais dificuldades podem afetar também processos de participação, pertencimento e reconhecimento entre os sujeitos envolvidos na prática pedagógica.

Nesse cenário, torna-se necessário desenvolver estratégias pedagógicas capazes de promover a compreensão das diferentes formas de expressão que circulam no ambiente escolar, valorizando a diversidade cultural, linguística e geracional presente na comunidade educativa. A educação midiática apresenta-se como campo relevante para promover a reflexão crítica sobre as linguagens e práticas comunicacionais presentes no ecossistema midiático contemporâneo. Nesse campo, destaca-se a importância de desenvolver competências que permitam aos/às estudantes analisar criticamente as mídias e compreender seus processos de produção, reconhecendo suas implicações culturais e sociais (Buckingham, 2011). Na perspectiva da educomunicação, educação e comunicação são compreendidas como campos interdependentes, cuja articulação possibilita ampliar as condições de expressão, participação e diálogo entre os sujeitos nos processos educativos (Soares, 2011). Nessa visão, a escola torna-se espaço privilegiado para o desenvolvimento de práticas comunicativas que estimulem a escuta, a troca de experiências e a construção coletiva do conhecimento.

Segundo Soares (2011), a educomunicação constitui um campo de intervenção social situado na interface entre educação e comunicação, cujo objetivo é qualificar os processos comunicacionais presentes nos espaços educativos, ampliando o direito à expressão e fortalecendo a participação dos diferentes sujeitos envolvidos na comunidade escolar. Ao reconhecer a centralidade das práticas comunicacionais nos processos educativos, essa perspectiva contribui para compreender a escola como ecossistema comunicativo, no qual professores/as e estudantes interagem continuamente na produção e circulação de sentidos.

Essa compreensão aproxima-se da perspectiva pedagógica de Paulo Freire (2007), para quem a educação constitui um processo de construção de conhecimento mediado pelo diálogo e pela interação entre os sujeitos. Nessa perspectiva, a prática educativa não se limita à transmissão de conteúdos, mas envolve a participação ativa dos/as educandos/as na construção coletiva do conhecimento. A valorização do diálogo como elemento central do processo educativo permite compreender a comunicação como dimensão fundamental da prática pedagógica, especialmente em contextos marcados por diferenças culturais, geracionais e linguísticas. Assim, promover espaços de interação que favoreçam a expressão e a escuta mútua entre estudantes e professores/as torna-se aspecto importante para

o fortalecimento das relações educativas e para a construção de ambientes escolares mais inclusivos e participativos.

Assim, a experiência relatada neste trabalho apresenta o desenvolvimento do projeto *Dialogando*, uma plataforma digital que reúne sequências didáticas, jogos interativos e conteúdos formativos voltados à reflexão sobre comunicação intergeracional. O objetivo da iniciativa foi promover o diálogo entre estudantes e professores/as por meio de atividades pedagógicas que exploram as gírias e expressões linguísticas de diferentes gerações, utilizando tecnologias digitais e recursos interativos como mediadores do processo educativo.

2 Metodologia

A experiência aqui relatada consistiu no desenvolvimento e na aplicação experimental da plataforma digital educativa denominada *Dialogando*. O recurso foi concebido para apoiar práticas pedagógicas voltadas à superação de barreiras comunicacionais intergeracionais no ambiente escolar. Sua idealização partiu da observação de dificuldades recorrentes de interação entre professores/as e estudantes, sobretudo aquelas decorrentes de diferenças linguísticas, uso de gírias e referências culturais próprias de cada geração. A partir desse diagnóstico, estruturou-se um ambiente digital composto por sequências didáticas, jogos interativos e conteúdos informativos, visando à reflexão sobre linguagem, identidade e pertencimento social. Em sua etapa de aplicação prática, realizada em um colégio da rede particular da cidade de São Paulo, a atividade contou com a participação de 20 estudantes da primeira série do Ensino Médio e dois professores.

O processo de desenvolvimento ocorreu em etapas. A fase inicial compreendeu a concepção do projeto e a definição dos objetivos pedagógicos, elegendo-se como eixo central a análise das gírias e expressões utilizadas pelas gerações X, Y e Z. Na sequência, foram produzidos o material formativo e os jogos educativos por meio da ferramenta H5P, que permite a criação de objetos de aprendizagem digitais, tais como jogos da memória, palavras cruzadas e desafios de associação. Essas atividades foram desenhadas para estimular o engajamento estudantil e instigar reflexões sobre as transformações da linguagem na contemporaneidade.

Ao longo dessa estruturação, ferramentas de inteligência artificial, com destaque para o *ChatGPT*, serviram de apoio tanto na ideação das estratégias pedagógicas quanto na geração de conteúdo e na orientação técnica para o uso do H5P. Concluído o ambiente virtual, conduziu-se uma fase de experimentação prática.

Para isso, grupos de estudantes do Ensino Médio e de professores/as foram convidados a acessar o sistema e interagir com os recursos disponíveis. O intuito foi possibilitar a exploração lúdica e identificar eventuais entraves de compreensão ligados ao repertório linguístico de cada faixa etária. Durante a vivência, os/as participantes engajaram-se em dinâmicas envolvendo o vocabulário das distintas gerações e acessaram espaços de curadoria com materiais complementares. Toda a ação buscou fomentar o debate sobre a relação entre variação linguística, identidade e pertencimento.

Além dos jogos interativos, o ambiente digital oferecia espaços de curadoria com materiais de apoio para embasar as temáticas abordadas. Tais atividades visavam estimular a reflexão crítica sobre as diferenças linguísticas entre as gerações e suas implicações na construção da identidade, do pertencimento e da comunicação social. A documentação da prática ocorreu por meio de registros visuais, incluindo capturas de tela (*prints*) das interfaces e fotografias dos/as alunos/as interagindo com o sistema. Ressalta-se que o uso das imagens teve finalidade estritamente documental, garantindo-se o anonimato e a total preservação da identidade dos/as envolvidos/as. Metodologicamente, o presente estudo caracteriza-se como relato de experiência pedagógica de natureza qualitativa, fundamentado na observação direta das interações entre estudantes e professores/as durante a utilização da plataforma, bem como nas discussões suscitadas após a atividade.

3 Resultados

A aplicação da plataforma *Dialogando* ocorreu por meio da interação simultânea entre os/as estudantes e os professores no laboratório. Cabe ressaltar que os docentes participantes da dinâmica não tiveram qualquer envolvimento prévio na concepção ou criação do ambiente virtual; a plataforma foi desenvolvida exclusivamente pelo professor pesquisador com o propósito específico de observar e analisar os comportamentos, as reações e os diálogos gerados durante a experiência.

Logo nos primeiros momentos de uso, observou-se uma distinção clara no padrão de navegação dos/as participantes, evidenciando uma diferença geracional no consumo das mídias propostas. O grupo de estudantes direcionou seu foco quase integralmente para os jogos interativos, como jogos da memória e caça-palavras, demonstrando grande engajamento com os desafios lúdicos. Por outro lado, os professores, embora também tenham interagido com os jogos, dedicaram parcela significativa do tempo à exploração dos textos informativos e dos vídeos curados na plataforma, revelando preferência por formatos de conteúdo mais expositivos e

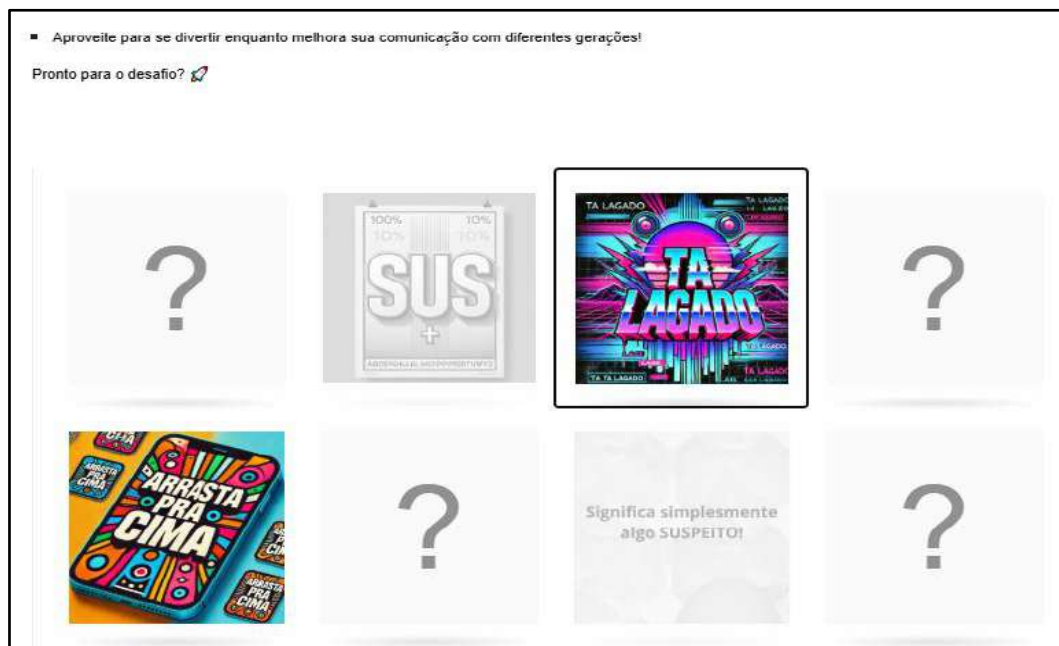
aprofundados. Nas Figuras 1 e 2, respectivamente, é possível verificar a página inicial da plataforma e um dos jogos interativos.

Figura 1 – Página inicial do *site* Dialogando



Fonte: Autoria própria (2025).

Figura 2 – Jogo da memória criado para a plataforma



Fonte: Autoria própria (2025).

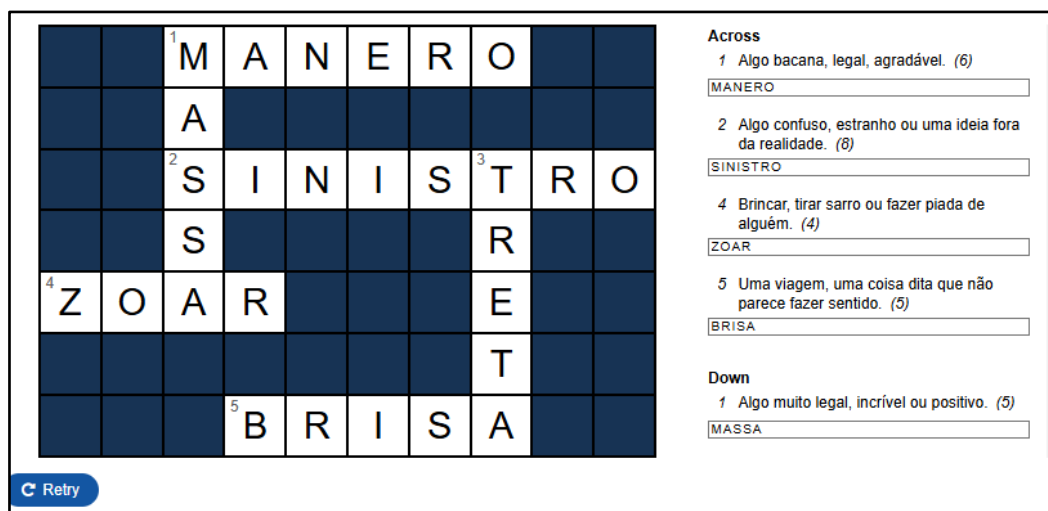
No que tange à compreensão linguística, as interações revelaram assimetrias interessantes nas percepções entre as gerações. Os/as alunos/as relataram maior facilidade em deduzir o significado das expressões utilizadas pelas gerações mais velhas. Segundo eles/as, as gírias do passado, embora fossem desconhecidas e consideradas “sem muita graça”, possuíam uma lógica de construção que “fazia sentido” quando contextualizada.

Em contrapartida, os adultos manifestaram considerável dificuldade em assimilar o vocabulário das gerações mais novas, relatando que muitas das gírias contemporâneas pareciam não possuir raiz lógica aparente. Um exemplo marcante dessa dissonância ocorreu com a expressão “arrasta pra cima”. O material da plataforma explicava que, para as gerações mais novas, o termo passou a ser utilizado como sinônimo de “morrer” ou “ser demitido”, indicando a transição de um estado para outro, em alusão ao movimento de fechar um aplicativo ou descartar algo na tela do celular. Um dos professores demonstrou surpresa com essa definição, argumentando que a ação mecânica de arrastar a tela não parecia ter qualquer ligação de sentido com os conceitos de morte ou demissão.

Longe de se tornarem barreiras, esses impasses e estranhamentos funcionaram como fortes catalisadores para a troca de saberes. A necessidade de esclarecer os termos fez com que os/as estudantes assumissem papel ativo de mediadores/as do próprio vocabulário, explicando aos professores e aos/às colegas os contextos de uso das gírias atuais. Esse movimento gerou momentos espontâneos de diálogo intergeracional, nos quais a linguagem pôde ser discutida na prática como marcador de pertencimento e construção social mutável.

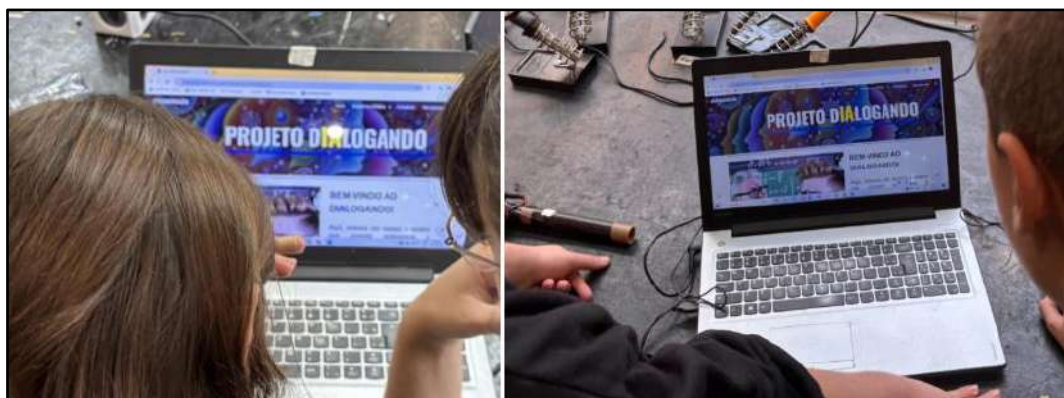
A introdução das atividades digitais reduziu sensivelmente a formalidade tradicional da sala de aula, criando ambiente seguro e horizontal para a expressão das diferentes vivências culturais. Os registros visuais, apresentados nas Figuras 1 a 4, ilustram o desenvolvimento dos recursos e o envolvimento ativo dos/as participantes durante a exploração da plataforma. Na Figura 3, é possível ver um jogo de caça-palavras com gírias antigas e, na Figura 4, pode-se ver estudantes utilizando a plataforma no momento da atividade.

Figura 3 – Jogo caça-palavras criado para a plataforma



Fonte: Autoria própria (2025).

Figura 4 – Alunos utilizando a plataforma durante a atividade



Fonte: Autoria própria (2025).

Para culminar a atividade, promoveu-se uma roda de conversa entre professores e alunos/as. Esse momento serviu não apenas para avaliar coletivamente a experiência com a plataforma, mas também para compartilhar expressões contemporâneas que, embora ausentes nos jogos propostos, circulam intensamente no cotidiano escolar. Um episódio ilustrativo dessa troca ocorreu quando um dos docentes questionou o significado da expressão “farmar aura”. A pergunta gerou descontração imediata entre os/as jovens, que, assumindo mais uma vez o papel de mediadores/as, explicaram a origem gamificada do termo: segundo eles/as, “ganhar aura” refere-se a realizar algo positivo ou notável, como uma jogada esportiva bem-sucedida ou um bom argumento em uma discussão,

enquanto “perder aura” associa-se a cometer erros ou passar por situações embaraçosas.

Esse fechamento prático consolidou o objetivo da iniciativa, evidenciando como a abertura para o diálogo permite que os/as estudantes atuem como curadores/as ativos/as da própria cultura e transforma o espaço escolar em ambiente genuíno de escuta e aprendizado mútuo. As interações observadas ao longo da atividade evidenciam o potencial das tecnologias digitais interativas como mediadoras do diálogo entre diferentes gerações no ambiente escolar. Tal dinâmica aproxima-se da perspectiva freireana de educação fundamentada no diálogo e na participação ativa dos sujeitos, além de dialogar com a noção de ecossistema comunicativo proposta pela educomunicação (Soares, 2011), na qual os processos de comunicação assumem papel central na construção do conhecimento.

4 Considerações finais

A experiência relatada com o projeto *Dialogando* evidenciou o potencial prático da educação midiática e da educomunicação como estratégias pedagógicas para mitigar os ruídos comunicacionais decorrentes da diversidade geracional no ambiente escolar. A utilização de uma plataforma digital multimodal possibilitou trabalhar a variação linguística de forma dinâmica, rompendo com a rigidez tradicional da sala de aula e favorecendo engajamento genuíno em torno de temas como identidade, pertencimento e comunicação.

Os resultados obtidos revelaram aspectos centrais sobre como diferentes faixas etárias interagem com o ecossistema digital e processam informações. A nítida preferência dos/as estudantes pelos recursos lúdicos, em contraste com o interesse dos professores por formatos expositivos e aprofundados, reforça a importância de se desenvolverem materiais didáticos que contemplem as especificidades cognitivas e os hábitos de consumo de mídia de cada geração. Além disso, a assimetria na compreensão linguística demonstrou que as gírias atuam como fortes marcadores de identidade. O fato de os/as jovens conseguirem deduzir a lógica de termos mais antigos, enquanto os adultos encontravam barreiras para decodificar expressões contemporâneas, desprovidas de raízes lógicas aparentes para eles, ilustra vivamente o distanciamento cultural que muitas vezes gera conflitos na escola.

É fundamental destacar que esse cenário de estranhamento mútuo, longe de ser obstáculo intransponível, transformou-se em uma rica oportunidade pedagógica. Ao assumirem o papel ativo de mediadores/as do próprio vocabulário, explicando

seus códigos culturais aos docentes, os/as estudantes vivenciaram, na prática, a essência do pensamento de Paulo Freire: a construção coletiva e horizontal do conhecimento mediada pelo diálogo. Nesse sentido, as tecnologias digitais e a inteligência artificial generativa atuaram não apenas como ferramentas instrumentais de criação, mas como pontes efetivas para a escuta empática, o respeito mútuo e a inversão positiva de papéis no processo de ensino-aprendizagem.

Por fim, a experiência demonstra que integrar elementos da cultura digital contemporânea às práticas pedagógicas é um caminho promissor para aproximar sujeitos com repertórios tão distintos, construindo escolas mais inclusivas e participativas. Como perspectiva futura, será realizada a aplicação desta plataforma em outros ciclos de ensino, bem como a realização de estudos metodológicos mais abrangentes que investiguem, de forma sistemática, os impactos de longo prazo dessas abordagens na melhoria do clima escolar e nas relações interpessoais entre educadores/as e educandos/as. Cabe ressaltar que, por se tratar de uma experiência realizada com um grupo específico de estudantes e docentes em um contexto escolar particular, os resultados não possuem caráter generalizável. Ainda assim, a experiência oferece indícios relevantes sobre o potencial pedagógico de plataformas digitais interativas para estimular o diálogo e a compreensão entre diferentes gerações no ambiente escolar.

Referências

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

CHIUZI, R. M.; PEIXOTO, B. R. G.; FUSARI, G. L.. Conflito de gerações nas organizações: um fenômeno social interpretado a partir da teoria de Erik Erikson.

Temas em Psicologia, v. 19, n. 2, p. 579-590, 2011. Disponível em:

https://www.researchgate.net/publication/317462942_Conflito_de_geracoes_nas_organizacoes_um_fenomeno_social_interpretado_a_partir_da_teorica_de_Erik_Erikson. Acesso em: 10 mar. 2026.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

SOARES, I. de O. **Educomunicação**: o conceito, o profissional, a aplicação. São Paulo: Paulinas, 2011.

Educação midiática e mediação da ciência: experiência educomunicativa frente à desinformação ambiental

Sheneville Cunha de Araújo¹

Resumo

O alto fluxo de desinformação no mundo atual vem afetando a compreensão pública da ciência e do meio ambiente, especialmente entre jovens que utilizam intensamente mídias sociais como principal fonte de informação. Nesse contexto, a educação midiática surge como caminho estratégico para fortalecer o pensamento crítico, garantir o direito à informação de qualidade e possibilitar a formação cidadã. Este relato analisa e discute a experiência do projeto educomunicativo “Cientices’ para não cientistas – mídia e ciência no combate à desinformação ambiental”, desenvolvido com estudantes do Ensino Médio Técnico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima, *Campus Boa Vista Zona Oeste*. A iniciativa teve como objetivo promover o letramento científico-midiático, estimular a análise crítica e a problematização de conteúdos digitais relacionados à ciência e ao meio ambiente, e preparar as turmas participantes para uma produção responsável de conteúdos informativos, com foco no enfrentamento do negacionismo científico e da desinformação ambiental. A proposta envolveu atividades formativas sobre ciência, meio ambiente, mídia e checagem de informações, além da produção de conteúdos digitais por estudantes, voltados à explicação de fenômenos ambientais com base em evidências científicas. Os resultados indicam avanços na compreensão sobre o funcionamento da ciência e na valorização de ações ambientalmente sustentáveis, maior reconhecimento de fontes confiáveis de informação e desenvolvimento de competências críticas para analisar conteúdos circulantes nas mídias sociais. A experiência contribui para o fortalecimento dos direitos humanos ao garantir o direito à informação de qualidade e promover a cidadania ambiental crítica em uma região estratégica como a Amazônia setentrional.

1 Introdução

Nas últimas décadas, a intensificação do uso de mídias sociais transformou a circulação da informação, favorecendo o fenômeno da desinformação,

¹ Mestra em Antropologia Social pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima, Brasil; jornalista da Assessoria de Comunicação deste instituto; membro do Grupo de Estudo e Pesquisa em Turismo, Tecnologia, Educação e Cultura (GEPTTEC). E-mail: sheneville.araujo@ifrr.edu.br.

especialmente em temas científicos e ambientais, afetados pelo negacionismo e por distorções. Nesse ecossistema, a educação midiática surge como estratégia para assegurar o direito humano à informação de qualidade e ao meio ambiente saudável, capacitando cidadãos e cidadãs para a tomada de decisões embasadas e responsáveis. A motivação deste relato advém da trajetória da autora como jornalista na Amazônia, onde observou a vulnerabilidade informacional de jovens que, apesar de terem familiaridade intensa com o ambiente conectado, carecem de instrumentos críticos para interpretar temas científicos e socioambientais complexos.

Orientada pela educomunicação e pela pedagogia dialógica de Freire (1996), a proposta compreende o conhecimento como um processo participativo em que estudantes assumem papéis ativos na esfera pública. O projeto “Cientices para não cientistas – mídia e ciência no combate à desinformação ambiental” foi desenvolvido com estudantes do Ensino Médio Técnico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima (IFRR), *Campus* Boa Vista Zona Oeste (CBVZO), visando promover o letramento científico-midiático e o protagonismo juvenil. Conduzido de forma voluntária, o projeto buscou responder ao desafio de como formar cidadãos e cidadãs críticos diante do intenso fluxo de conteúdos descontextualizados e falsos nas mídias digitais.

Este relato de experiência objetiva apresentar e refletir sobre as estratégias pedagógicas adotadas e os resultados alcançados, evidenciando a relevância da educação midiática crítica no ambiente escolar. A iniciativa justifica-se pela necessidade de enfrentar o negacionismo científico com o uso ético e pedagógico das mídias, transformando a prática educativa em um exercício de cidadania plena. Pretendeu-se, assim, fortalecer a capacidade analítica das turmas, aproximando a linguagem científica do cotidiano midiático dos e das estudantes participantes.

2 Metodologia

A experiência foi realizada no IFRR, Campus CBVZO, com aproximadamente 90 estudantes do curso técnico em Publicidade, alinhando-se às diretrizes curriculares que preveem a análise crítica das mídias e das dinâmicas digitais. Fundamentada na educomunicação (Soares, 2011) e na educação crítica (Freire, 1996), a prática buscou incentivar ecossistemas comunicativos nos quais o conhecimento é construído coletivamente. Para o registro e a sistematização da experiência, foram aplicados questionários diagnósticos e avaliativos (antes e após a intervenção), visando identificar percepções sobre ciência, fontes de informação e mudanças nas atitudes informacionais das turmas.

A intervenção estruturou-se em três etapas principais: diagnóstico, formação e produção autoral. No diagnóstico, identificou-se o nível de familiaridade dos alunos com o método científico e com a verificação de fatos. Seguiu-se a etapa formativa, com atividades sobre o funcionamento da ciência, identificação de fontes confiáveis e análise de casos reais de desinformação ambiental e científica circulantes nas redes. Nessas sessões, utilizou-se a mediação pedagógica para problematizar estratégias de manipulação e a importância das evidências no debate público.

Na fase de produção, as turmas desenvolveram conteúdos digitais (vídeos curtos e outros materiais informativos) sobre temas escolhidos pelos grupos formados em sala de aula, como queimadas e garimpo, baseando-se em evidências científicas e técnicas de checagem. Os recursos utilizados incluíram dispositivos móveis e aplicativos de edição, integrando a estética das mídias sociais ao rigor da informação qualificada. A socialização das produções permitiu um debate coletivo sobre a responsabilidade ética de quem produz e compartilha conteúdos no espaço digital.

A autora, enquanto jornalista da Assessoria de Comunicação do IFRR, atuou como mediadora voluntária, coordenando as atividades pedagógicas em diálogo com docentes da instituição. Essa posição permitiu uma observação participante das interações, combinando a experiência profissional em comunicação com os objetivos formativos da escola. O foco metodológico manteve-se no letramento científico-midiático como processo contínuo, priorizando a atribuição de sentido social às ferramentas digitais em detrimento do mero domínio operacional.

3 Resultados

A experiência revelou avanços significativos na compreensão das e dos estudantes sobre a relação entre ciência, meio ambiente e mídia, destacando-se a valorização das evidências científicas para validar conteúdos das redes sociais. Durante as análises, as turmas demonstraram surpresa ao constatar que informações virais careciam de base científica, o que ampliou a percepção crítica sobre os mecanismos de disseminação da desinformação. Houve um fortalecimento na habilidade de checagem, com as turmas passando a consultar fontes institucionais e reportagens baseadas em dados, sugerindo um maior reconhecimento do papel do jornalismo e da ciência como instâncias de mediação social.

A reorganização da confiança nas fontes de informação também sugere maior compreensão do papel do jornalismo como instância de mediação entre ciência e sociedade, o que indica avanço na compreensão das dinâmicas de produção e circulação da informação científica no espaço público.

Embora tenha ocorrido maior sensibilização sobre os riscos da desinformação ambiental, observou-se que parte das e dos estudantes ainda demonstrava excesso de confiança na própria capacidade de distinguir conteúdos sem realizar processos efetivos de checagem. Esse comportamento, comum entre os chamados “nativos digitais”, indica que a alfabetização digital operacional difere do letramento crítico, exigindo continuidade pedagógica ao longo do percurso formativo.

Ainda que os dados indiquem aumento na adesão a práticas de verificação de informações, não foi possível mensurar com precisão o alcance da meta inicial de 25% de aumento na checagem de conteúdos, estabelecida no desenho do projeto. Os resultados devem, portanto, ser interpretados como indicativos, e não como evidência quantitativa consolidada de mudança comportamental.

A etapa de produção de conteúdos digitais também revelou o potencial do protagonismo juvenil na comunicação científica. Ao elaborar vídeos e materiais informativos, os e as estudantes precisaram interpretar conceitos científicos, selecionar dados relevantes e traduzi-los para uma linguagem acessível ao público geral.

A etapa de autoria revelou o potencial do protagonismo juvenil na comunicação científica, exigindo que as turmas interpretassem conceitos complexos e os traduzissem para linguagens acessíveis ao público geral. No entanto, um limite evidente no projeto foi a impossibilidade de divulgar todos os materiais produzidos; dos 18 conteúdos desenvolvidos, apenas três foram publicados no perfil institucional devido a alterações no calendário acadêmico.

Mas, ainda assim, foi possível constatar, no resultado final das produções, que esse processo contribuiu para fortalecer habilidades de comunicação, argumentação e síntese, além de estimular o senso de responsabilidade em relação à circulação de informações nas mídias sociais, que, a cada dia que passa, têm um alcance maior em toda a sociedade.

Um desafio relevante foi a disparidade no engajamento, especialmente em etapas de maior aprofundamento conceitual e verificação técnica. Em alguns casos, o foco dos grupos recaiu prioritariamente sobre as dimensões estéticas e narrativas dos

vídeos em detrimento da análise crítica das evidências científicas. Esse resultado evidencia que o domínio dos recursos midiáticos não facilita o desenvolvimento de uma relação crítica com a informação.

Podemos entender melhor essa problemática recorrendo a Lemke, para quem os letramentos contemporâneos são multimidiáticos e exigem articulação entre diferentes modos de significação, e não apenas entre palavras escritas (Lemke, 2010 *apud* UPE, 2021).

Nessa mesma direção, Nagumo, Teles e Silva (2022) defendem que o enfrentamento da desinformação não se resolve por uma compreensão genérica da mídia, exigindo também habilidades mais específicas de leitura crítica, navegação, checagem e avaliação da confiabilidade informacional.

O debate sobre letramento científico-midiático reforça essas visões. Ao dialogar com autores como Girón, López e Cobos, Chrysostomo (2023) argumenta que a compreensão crítica do que se apresenta como científico nas mídias exige mais do que a identificação superficial da ciência nos conteúdos; requer a capacidade de analisar estratégias de legitimação, sentidos produzidos e usos sociais desses discursos. A partir dessa perspectiva, o foco mais acentuado na estética e na narrativa, em detrimento da análise conceitual, demonstra que a familiaridade com as mídias não facilita automaticamente a leitura crítica nelas mobilizada.

Diante disso, a experiência reforça a importância de compreender o letramento científico-midiático como processo formativo contínuo, que exige mediação pedagógica sistemática no caminho da popularização da ciência, o que se propõe a gerar maior aproximação e compreensão da produção científica, gerando, assim, maior familiaridade e apropriação desse universo.

Em suma, a comparação entre os objetivos e os resultados alcançados demonstrou avanços na compreensão sobre desinformação ambiental e valorização de fontes confiáveis, mas também revelou os limites impostos pelo tempo reduzido de intervenção. A experiência confirma que o letramento científico-midiático demanda integração contínua com outras práticas educativas para produzir transformações duradouras no ecossistema informacional. Esses achados são fundamentais para orientar futuras práticas que busquem unir a expressividade juvenil ao rigor científico.

4 Considerações finais

Ao articular educação midiática, ciência e questões ambientais, o projeto “‘Cientices’ para não cientistas – mídia e ciência no combate à desinformação ambiental” contribuiu para ampliar a compreensão de estudantes do Ensino Médio sobre o papel da ciência na sociedade e sobre a importância de informações confiáveis para interpretar fenômenos complexos, como os relacionados ao meio ambiente.

A iniciativa também reforça a importância de práticas educativas que estimulem o protagonismo juvenil na produção de conteúdos digitais. Ao assumir o papel de comunicadores e comunicadoras, estudantes participantes passaram a refletir não apenas sobre o consumo informacional, mas também sobre a responsabilidade envolvida na circulação da informação.

Outro aspecto relevante diz respeito à relação entre educação midiática e direitos humanos. O acesso a informações científicas e ambientais confiáveis faz parte do exercício do direito à informação e contribui para a construção de uma cidadania plena. Assim, iniciativas que promovem o letramento científico-midiático podem colaborar para fortalecer processos democráticos e ampliar a participação social em debates sobre questões científicas e ambientais, setores fundamentais para o funcionamento e o desenvolvimento das sociedades.

Do ponto de vista da prática docente, a experiência também representou um processo de aprendizagem. Ao acompanhar o envolvimento das turmas no projeto, tornou-se evidente o potencial das juventudes para atuarem como protagonistas na comunicação do conhecimento quando encontram espaços pedagógicos que valorizem a curiosidade, a criatividade e a relação cotidiana que possuem com as mídias.

A proposta também previa a construção de instrumentos pedagógicos capazes de apoiar a replicação da metodologia em outras instituições. No entanto, essa dimensão permanece como possibilidade futura, ainda não testada empiricamente, indicando a necessidade de novas aplicações da metodologia em contextos distintos.

Embora o projeto tenha buscado promover o reconhecimento de narrativas desinformativas relacionadas ao contexto amazônico, essa dimensão territorial foi explorada de forma mais conceitual do que investigativa. A identificação sistemática de agentes e redes locais de desinformação, prevista no desenho

inicial da intervenção, mostrou-se uma tarefa complexa para o tempo disponível no campus em que o projeto foi executado.

Por fim, a experiência indica que a integração entre comunicação, educação e ciência representa um caminho promissor para enfrentar os desafios informacionais da sociedade contemporânea. Projetos que valorizam a análise crítica das mídias e a produção de conteúdos educativos por estudantes podem contribuir significativamente para a formação de cidadãs e cidadãos informados, críticos e comprometidos com a construção de sociedades mais responsáveis, justas e sustentáveis..

Referências

CHRYSTOSTOMO, T. da S. Letramento científico midiático: como reconhecer estratégias de manipulação em mídias? *In*: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 14., 2023, Caldas Novas. **Anais** [...]. Campina Grande: Realize Editora, 2023. Disponível em:

<https://editorarealize.com.br/educacao/detalhes/anais-do-xiv-encontro-nacional-de-pesquisa-em-educacao-em-ciencias?gathStatIcon=true&remove=gathStatIcon&page=52>. Acesso em: 26 jul. 2025.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

LEMKE, J. L. Letramentos multimidiáticos. 2010. *In*: UNIVERSIDADE DE PERNAMBUCO (UPE). **Cartilha para curso de extensão Letramento e inclusão digital**. Recife: UPE, 2021. Disponível em:

https://www.upe.br/anexos/extensao/editais/2022/letramento-digital/Ebook_letramento_digital.pdf. Acesso em: 15 mar. 2026.

NAGUMO, E.; TELES, L. F.; SILVA, L. de A. Educação e desinformação: letramento midiático, ciência e diálogo. **Educação Temática Digital**, Campinas, v. 24, n. 1, p. 220-237, jan./abr. 2022. Disponível em:

<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8665292>. Acesso em: 26 jul. 2025.

SOARES, I. O. **Educomunicação**: o conceito, o profissional, a aplicação: Contribuições para a reforma do Ensino Médio. São Paulo: Edições Paulinas, 2011.

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



UPE. **Cartilha para curso de extensão Letramento e inclusão digital.** Recife:

UPE, 2021. Disponível em:

https://www.upe.br/anexos/extensao/editais/2022/letramento-digital/Ebook_letramento_digital.pdf. Acesso em: 15 mar. 20

Educação midiática como prática emancipatória na promoção dos direitos humanos e diversidades

Shirley Gomes Oliveira¹
Helvécio D'Ávila Lima²

Resumo

Este relato apresenta a experiência desenvolvida no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Norte de Minas Gerais, *Campus* Diamantina, voltada à utilização da educação midiática como estratégia pedagógica para a promoção e defesa dos direitos humanos e das diversidades. A ação surgiu da necessidade de enfrentar situações de discriminação racial, *bullying* e exclusão social vivenciadas por estudantes, especialmente durante e após a pandemia de COVID-19. O objetivo foi estimular a leitura crítica das mídias e o protagonismo estudantil na produção de conteúdos que valorizassem a diversidade e combatessem preconceitos. Foram realizadas oficinas de produção audiovisual, rodas de conversa e campanhas digitais, articulando mídias sociais e práticas educativas críticas. Os resultados evidenciaram maior engajamento dos/as estudantes, fortalecimento da identidade e da autoestima, além da ampliação da consciência cidadã sobre o papel das mídias na construção de narrativas inclusivas. A experiência contribuiu para consolidar a Educação Midiática como prática ética e emancipatória, comprometida com a justiça social e a equidade.

1 Introdução

A experiência desenvolvida no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Norte de Minas Gerais (IFNMG), *Campus* Diamantina, insere-se no campo da educação midiática articulada aos direitos humanos e às diversidades, buscando responder a desafios concretos vivenciados no cotidiano escolar. O *campus*, localizado em território rural e marcado por desigualdades socioeconômicas, abriga estudantes que frequentemente enfrentam situações de discriminação racial, *bullying* e exclusão social. Essas problemáticas evidenciaram a necessidade de práticas pedagógicas que utilizassem as mídias não apenas como instrumentos

¹ Mestra em Educação pela Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Minas Gerais, Brasil; assistente social do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Norte de Minas Gerais, *Campus* Diamantina, Brasil. E-mail: shirley.oliveira@ifnmg.edu.br.

² Especialista em Educação Especial e Inclusiva com Ênfase em Deficiência Intelectual e Múltipla pela Universidade Candido Mendes, Brasil. E-mail: helveciodavilalima@gmail.com.

de comunicação, mas como ferramentas críticas de promoção da cidadania e da justiça social.

A relevância da experiência está na possibilidade de transformar a escola em espaço de diálogo e emancipação, utilizando a mídia como recurso pedagógico para fortalecer vínculos, valorizar identidades e combater preconceitos. Nesse sentido, a proposta buscou estimular a leitura crítica das mídias, promover o protagonismo estudantil e ampliar a compreensão sobre diversidade e direitos humanos, articulando teoria e prática em ações educativas.

O objetivo central do relato é demonstrar como a educação midiática pode ser aplicada de forma ética e crítica para enfrentar desigualdades e promover a inclusão. Pretendeu-se alcançar a conscientização dos/as estudantes sobre o papel das mídias na construção de narrativas sociais, além de fomentar práticas colaborativas que ressignificassem o ambiente escolar como espaço de respeito, acolhimento e diversidade.

2 Metodologia

A experiência foi desenvolvida no IFNMG, *Campus Diamantina*, e teve como ponto de partida a compreensão de que a intervenção educativa não poderia se restringir ao repasse de auxílios ou ações pontuais. Inspirada nas dimensões teórico-metodológica, ético-política e técnico-operativa (Iamamoto, 2007; Netto, 2005), a prática buscou articular análise crítica da realidade social com estratégias pedagógicas concretas voltadas à garantia de direitos, ao enfrentamento das desigualdades e à promoção da emancipação humana.

O caso que motivou a ação envolveu uma estudante do curso técnico integrado, jovem mulher negra, moradora da periferia, cuja trajetória escolar foi marcada por múltiplas expressões da questão social: pobreza, sobrecarga familiar, racismo estrutural e sofrimento psíquico. Diante desse cenário, a equipe multiprofissional, composta por profissionais do Serviço Social, Psicologia e Pedagogia, estruturou uma intervenção que combinou ações individuais e coletivas.

No âmbito individual, foi realizado acompanhamento socioeconômico e assegurada a manutenção da assistência estudantil, garantindo autonomia financeira mínima e condições de permanência escolar. No coletivo, foram promovidas atividades educativas com a turma, como palestras e rodas de conversa sobre respeito, *bullying* e empatia, utilizando recursos midiáticos – vídeos, *podcasts* e campanhas digitais – para estimular a reflexão crítica e a valorização das identidades.

A metodologia foi fundamentada na pedagogia crítica freireana (Freire, 1996), que entende a educação como prática de liberdade, e dialogou com referenciais da educação midiática, que defendem o uso ético e consciente das mídias como instrumentos de transformação social. O processo incluiu ainda momentos de escuta qualificada, articulação com políticas públicas e incentivo ao protagonismo estudantil, de modo a transformar o ambiente escolar em espaço de acolhimento, pertencimento e defesa dos direitos humanos.

3 Resultados

Os resultados da experiência evidenciam que a intervenção educativa, articulada à educação midiática, produziu impactos significativos tanto no âmbito individual quanto coletivo. No caso da estudante acompanhada, a manutenção da assistência estudantil e o acompanhamento socioeconômico garantiram condições mínimas de permanência escolar e reforçaram sua autonomia financeira, reduzindo a sobrecarga emocional provocada pela pressão familiar.

No coletivo, as rodas de conversa e palestras sobre respeito, *bullying* e empatia, apoiadas por recursos midiáticos, como vídeos e campanhas digitais, transformaram o ambiente escolar em espaço de acolhimento e valorização das identidades. A utilização das mídias como ferramenta pedagógica possibilitou que os/as estudantes refletissem criticamente sobre os discursos discriminatórios presentes na sociedade e produzissem conteúdos que promoviam diversidade e direitos humanos.

Um resultado simbólico e afetivo foi a mobilização espontânea dos/as colegas, que organizaram a comemoração do aniversário da estudante em seu retorno às aulas. Esse gesto representou a materialização da dimensão relacional da permanência escolar, fortalecendo o sentimento de pertencimento e atuando como fator protetivo frente a novas crises emocionais.

Do ponto de vista pedagógico, a experiência demonstrou que:

- a) A Educação Midiática pode ser utilizada como prática emancipatória, ao articular teoria crítica e ações concretas de enfrentamento das desigualdades;
- b) O protagonismo estudantil é potencializado quando os/as jovens produzem e divulgam conteúdos midiáticos que ressignificam suas vivências e combatem preconceitos;
- c) A escola se fortalece como espaço de cidadania e justiça social quando integra mídias, escuta qualificada e ações intersetoriais em sua prática cotidiana.

Em síntese, os resultados revelaram que a educação midiática, aplicada de forma crítica e ética, contribuiu para transformar trajetórias escolares marcadas por vulnerabilidades em experiências de resistência, pertencimento e emancipação.

4 Considerações finais

A experiência realizada no IFNMG, *Campus* Diamantina, reafirma que a educação midiática, quando articulada aos direitos humanos e às diversidades, constitui uma prática emancipatória capaz de transformar trajetórias escolares marcadas por vulnerabilidades. Ao integrar dimensões teórico-metodológicas, ético-políticas e técnico-operativas, a intervenção demonstrou que o uso crítico das mídias pode fortalecer vínculos, ampliar a consciência cidadã e promover a inclusão.

O caso da estudante acompanhada evidenciou que a permanência escolar não depende apenas de auxílios financeiros, mas também da construção de um ambiente de pertencimento e acolhimento. As ações coletivas, apoiadas por recursos midiáticos, possibilitaram que os/as estudantes refletissem sobre preconceitos e produzissem narrativas inclusivas, ressignificando o espaço escolar como lugar de respeito e diversidade. Esse resultado mostra que a mídia, quando utilizada pedagogicamente, pode ser um instrumento de defesa dos direitos humanos e de combate às desigualdades.

Entre as principais contribuições da experiência, destacam-se o fortalecimento da identidade e da autoestima dos/as estudantes, a promoção da cidadania digital e a consolidação da escola como espaço democrático. Recomenda-se que práticas semelhantes sejam ampliadas e institucionalizadas, com investimentos em infraestrutura tecnológica, formação docente e valorização das equipes multiprofissionais. Dessa forma, será possível garantir que a Educação Midiática se torne política estruturante da educação pública, comprometida com a justiça social e a equidade.

Referências

ALMEIDA, S. **Racismo estrutural**. São Paulo: Pólen, 2018.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Consituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em:
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 10 mar. 2026.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

IAMAMOTO, M. V. **Serviço Social em tempo de capital fetiche**: capital financeiro, trabalho e questão social. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

NETTO, J. P. Transformações societárias e Serviço Social: notas para uma análise prospectiva da profissão no Brasil. **Serviço Social & Sociedade**, São Paulo, n. 77, p. 23-45, 2004. Disponível em:

<https://www.unirio.br/cchs/ess/Members/vanessa.bezerra/2022-1/disciplinas/servico-social-2/unidade-2-texto-5/transformacoes%20societarias%20Netto%20-1.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2026.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 41. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

**Um diálogo necessário entre História, Sociologia e Literatura no Ensino Médio:
uma atividade envolvendo o conto “Negrinha”, de Monteiro Lobato, sob a
perspectiva da Educação em Direitos Humanos**

Victor de Francisco de Souza Barros¹

Resumo

Este trabalho apresenta uma experiência didática voltada para a educação em direitos humanos (EDH), sob a perspectiva da educação midiática (EM), de modo crítico e interdisciplinar. Os objetivos do trabalho visam ao conhecimento de informações históricas e sociológicas presentes em textos literários, contendo, inclusive, direcionamentos pedagógicos para a promoção de uma sociedade mais justa e inclusiva em todos os aspectos. Portanto, a EDH e a EM trabalham em conjunto para fortalecer o currículo das escolas e as práticas pedagógicas críticas no ambiente escolar, com a devida observância da Base Nacional Comum Curricular, o que contribui para o desenvolvimento de habilidades na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (LC) e Ciências Humanas e suas Tecnologias (CH), garantindo direitos básicos de aprendizagem e, sobretudo, uma reflexão crítica de textos que circulam dentro e fora do ambiente escolar.

1 Introdução

O trabalho interdisciplinar é fundamental para que os/as estudantes possam ter experiências significativas em seu percurso acadêmico e, nesse sentido, quanto mais disciplinas envolvidas nesse processo, maior será a compreensão e a inter-relação dos conhecimentos envolvidos. Sendo assim, o presente trabalho discorrerá sobre uma prática exitosa envolvendo as disciplinas de História, Sociologia e Literatura, a partir do conto *Negrinha*, de Monteiro Lobato, com diálogo bastante próximo à Educação em Direitos Humanos (EDH) e à Educação Midiática (EM).

A escolha desse conto deu-se em virtude da possibilidade de explorar diversos elementos, como subjetividade e criatividade (Literatura), contexto histórico (História) e relações e comportamentos sociais e políticos (Sociologia). Desse modo, ao articular diversos conhecimentos possíveis, os/as estudantes terão a oportunidade de estabelecer relações entre o que estavam estudando nas diferentes disciplinas, fazendo com que houvesse uma aprendizagem significativa.

¹ Especialista em Ensino de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Norte de Minas Gerais, Brasil. E-mail: victorletras@gmail.com.

O objetivo geral deste trabalho é explorar um texto literário sob diversas óticas curriculares. Os objetivos específicos são refletir sobre a articulação entre as matrizes curriculares de Linguagens e suas Tecnologias (LGG) e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (CHSA) e, ainda, estimular práticas e avaliações interdisciplinares nessas áreas, sobretudo trazendo discussões importantes ligadas à EDH e à EM.

2 Metodologia

A atividade em apreço foi pensada para 8 horas-aula, podendo até ser considerada uma espécie de “miniprojeto escolar”. Foram escolhidas as quatro turmas de 3º ano da escola em que leciono, sendo que cada encontro teria 2 h/a, durante o mês de outubro de 2025. Foram feitos registros como planos de aula, registros on-line do sistema (frequência e conteúdo ministrado) e plano de ensino.

Nas duas primeiras aulas sobre o assunto, foram discutidas questões eminentemente literárias do conto *Negrinha*, de Monteiro Lobato, e foi feita uma discussão preliminar sobre questões como o porquê de a personagem não ter nome, por que sofria tanta violência e qual teria sido seu destino, uma vez que o término da narrativa não deixa claro se ela havia morrido ou não e qual teria sido a possível causa.

Em um segundo momento (2 horas-aula), foram discutidas questões históricas e sociológicas articuladas ao contexto do conto em estudo. Nesse caso, questões como a escravidão, as leis abolicionistas, os comportamentos e hábitos da sociedade e, por fim, o regime político vigente foram explorados. Foi um momento muito rico, pois a Lei do Ventre Livre e a Lei Áurea foram lidas na íntegra e aspectos como regime vigente e linguagem (variações e mudanças linguísticas) foram devidamente explorados. Na mesma aula, também foram lidos trechos do livro *Raízes do Brasil*, de Sérgio Buarque de Holanda, como o apresentado a seguir:

Sinuosa até na violência, negadora de virtudes sociais, contemporizadora e narcotizante de qualquer energia realmente produtiva, a “moral das senzalas” veio a imperar na administração, na economia e nas crenças religiosas dos homens do tempo. A própria criação do mundo teria sido entendida por eles como uma espécie de abandono, um languescimento de Deus (Holanda, 1995, p. 62).

Esse trecho do livro foi escolhido em razão de dona Inácia odiar crianças e destilar todo o seu ódio por meio da violência contra a personagem Negrinha, que, indefesa, apenas se resignava, quando possível, a chorar; quando não, era obrigada a sofrer em silêncio.

Vejamos outro trecho do livro escolhido para leitura e análise durante as aulas:

A uma religiosidade de superfície, menos atenta ao sentido íntimo das cerimônias do que ao colorido e à pompa exterior, quase carnal em seu apego ao concreto e em sua rancorosa incompreensão de toda verdadeira espiritualidade; transigente, por isso mesmo que pronta a acordos, ninguém pediria, certamente, que se elevasse a produzir qualquer moral social poderosa. Religiosidade que se perdia e se confundia num mundo sem forma e que, por isso mesmo, não tinha forças para lhe impor sua ordem. Assim, nenhuma elaboração política seria possível senão fora dela, fora de um culto que só apelava para os sentimentos e os sentidos e quase nunca para a razão e a vontade (Holanda, 1995, p. 150).

O trecho supracitado foi escolhido porque dona Inácia era uma pessoa religiosa, mas, ainda assim, apresentava comportamentos moralmente questionáveis em relação às crianças, em especial à protagonista. O próprio conto traz uma passagem muito esclarecedora sobre o assunto:

[Negrinha] Nascera na senzala, de mãe escrava, e seus primeiros anos de vida vivera-os pelos cantos escuros da cozinha, sobre farrapos de esteira e panos imundos. Sempre escondida, que a patroa não gostava de crianças. Excelente senhora, a patroa. Gorda, rica, dona do mundo, amimada pelos padres, com lugar certo na igreja e camarote de luxo no céu. Entaladas as banhas no trono, uma cadeira de balanço na sala de jantar, ali bordava, recebendo as amigas e o vigário, dando audiências, discutindo o tempo. Uma virtuosa senhora, em suma — “dama de grandes virtudes apostólicas, esteio da religião e da moral”, dizia o padre (Lobato, 1920, p. 1).

Portanto, como se pode perceber, o texto é marcado por figuras de linguagem (“Excelente senhora”, “camarote de luxo no céu”), fatos históricos (“senzala”, filha de escrava) e questões sociológicas (desigualdade social, “amimada pelos padres, com lugar certo na igreja”). Todos esses aspectos foram explorados, o que evidencia a perspectiva interdisciplinar, com fulcro na EDH e na EM.

3 Resultados

Considerando as turmas em que essa atividade foi aplicada, as duas aulas subsequentes foram utilizadas para a reflexão dos conteúdos dentro das matrizes de referência de Linguagens e suas Tecnologias (LGG) e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (CHSA) e, por fim, para a resolução de questões alinhadas às matrizes de avaliações externas do ENEM e da BNCC. Foram aplicadas dez questões de múltipla escolha, cada uma com cinco alternativas (A, B, C, D e E).

Em suma, as duas últimas aulas – perfazendo, portanto, 8 horas-aula – foram utilizadas para conversar sobre o desempenho da turma na atividade, para esclarecimento de dúvidas sobre o assunto e, por fim, para uma atividade artística, em que os/as estudantes puderam escolher entre produzir um artigo sobre o assunto (ou uma redação no estilo ENEM), um produto artístico (pintura, desenho ou audiovisual) ou, ainda, uma recriação literária. Para auxiliar nessa etapa, professores/as das áreas de LGG e CHSA se voluntariaram e alguns/algumas até utilizaram a atividade como parte integrante da nota do bimestre, o que demonstra uma avaliação positiva das ações e ideias implementadas.

Por fim, mediante a coleta de resultados por meio de instrumentos objetivos (atividades) e subjetivos (rodas de conversa com a turma), observou-se que os/as estudantes desenvolveram um excelente repertório na área de EDH e EM, pois passaram a ler os textos de modo crítico, analítico e sob uma perspectiva interdisciplinar, o que contribui para uma visão mais humana e respeitosa, com a devida observância de fatores ligados à inclusão, à diversidade e aos direitos humanos.

4 Considerações finais

Portanto, todos os objetivos das aulas aqui descritas foram alcançados, pois houve diversos relatos positivos por parte dos/as alunos/as. Além da construção do conhecimento científico em si, houve a possibilidade de se expressarem livremente sobre a temática ao final. Assim, a avaliação contemplou tanto as matrizes de referência vigentes (inclusive a BNCC) quanto diferentes formas de manifestação, como redação, artigo e produções artísticas.

Por fim, trabalhos como este permitem que os/as docentes exponham suas ações pedagógicas e, neste caso específico, a experiência aqui relatada, envolvendo as disciplinas de História, Sociologia e Literatura – e, posteriormente, Artes –, mostrou-se bastante produtiva sob a ótica tanto dos/as estudantes do Ensino Médio quanto dos/as professores/as das áreas envolvidas, razão pela qual certamente será replicada nos anos subsequentes.

Referências

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/docman/abril-2018-pdf/85121-bncc-ensino-medio/file>.
Acesso em: 3 mar. 2026.

INEP. **Matriz de Referência do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).**

Disponível em:

https://download.inep.gov.br/download/enem/matriz_referencia.pdf. Acesso em:
3 mar. 2026.

BRASIL. **Lei nº 3.353, de 13 de maio de 1888.** Lei Áurea. Declara extinta a
escravidão no Brasil. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/lim3353.htm. Acesso em: 5 mar.
2026.

BRASIL. **Lei nº 2.040, de 28 de setembro de 1871.** Lei do Ventre Livre. Declara de
condição livre os filhos de mulher escrava que nascerem desde a data desta lei,
libertos os escravos da Nação e outros, e providencia sobre a criação e
tratamento daquelles filhos menores e sobre a libertação annual de escravos.

Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/lim2040.htm.
Acesso em: 5 mar. 2026.

HOLANDA, S. B. de. **Raízes do Brasil.** 26. ed. São Paulo: Companhia das Letras,
1995.

LOBATO, M. **Negrinha.** 1920. Disponível em:

[https://ensinarhistoria.com.br/s21/wp-
content/uploads/2018/05/Negrinha_download.pdf](https://ensinarhistoria.com.br/s21/wp-content/uploads/2018/05/Negrinha_download.pdf). Acesso em: 5 mar. 2026.

APÊNDICE A – MATRIZ DE REFERÊNCIA ENEM E BNCC

CH – ENEM
Competência de área 5 – Utilizar os conhecimentos históricos para compreender e valorizar os fundamentos da cidadania e da democracia, favorecendo uma atuação consciente do indivíduo na sociedade. H22 – Analisar as lutas sociais e conquistas obtidas no que se refere às mudanças nas legislações ou nas políticas públicas. H23 – Analisar a importância dos valores éticos na estruturação política das sociedades. H24 – Relacionar cidadania e democracia na organização das sociedades. H25 – Identificar estratégias que promovam formas de inclusão social.
CHSA– BNCC
COMPETÊNCIA ESPECÍFICA 5 – Reconhecer e combater as diversas formas de desigualdade e violência, adotando princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários, e respeitando os Direitos Humanos. (EM13CHS503) – Identificar diversas formas de violência (física, simbólica, psicológica etc.), suas causas, significados e usos políticos, sociais e culturais, avaliando e propondo mecanismos para combatê-las, com base em argumentos éticos.
COMPETÊNCIA ESPECÍFICA 6 – Participar, pessoal e coletivamente, do debate público de forma consciente e qualificada, respeitando diferentes posições, com vistas a possibilitar escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade. (EM13CHS601) – Relacionar as demandas políticas, sociais e culturais de indígenas e afrodescendentes no Brasil contemporâneo aos processos históricos das Américas e ao contexto de exclusão e inclusão precária desses grupos na ordem social e econômica atual. (EM13CHS603) Compreender e aplicar conceitos políticos básicos (Estado, poder, formas, sistemas e regimes de governo, soberania etc.) na análise da formação de diferentes países, povos e nações e de suas experiências políticas.

LC – ENEM

Competência de área 4 – Compreender a arte como saber cultural e estético gerador de significação e integrador da organização do mundo e da própria identidade.

H12 – Reconhecer diferentes funções da arte, do trabalho da produção dos artistas em seus meios culturais.

Competência de área 5 – Analisar, interpretar e aplicar recursos expressivos das linguagens, relacionando textos com seus contextos, mediante a natureza, função, organização, estrutura das manifestações, de acordo com as condições de produção e recepção.

H15 – Estabelecer relações entre o texto literário e o momento de sua produção, situando aspectos do contexto histórico, social e político.

Competência de área 8 – Compreender e usar a língua portuguesa como língua materna, geradora de significação e integradora da organização do mundo e da própria identidade.

H25 – Identificar, em textos de diferentes gêneros, as marcas linguísticas que singularizam as variedades linguísticas sociais, regionais e de registro.

LGG – BNCC

COMPETÊNCIA ESPECÍFICA 3 – Utilizar diferentes linguagens (artísticas, corporais e verbais) para exercer, com autonomia e colaboração, protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva, de forma crítica, criativa, ética e solidária, defendendo pontos de vista que respeitem o outro e promovam os Direitos Humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável, em âmbito local, regional e global.

(EM13LGG303) – Debater questões polêmicas de relevância social, analisando diferentes argumentos e opiniões manifestados, para negociar e sustentar posições, formular propostas, e intervir e tomar decisões democraticamente sustentadas, que levem em conta o bem comum e os Direitos Humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global.

COMPETÊNCIA ESPECÍFICA 4 – Compreender as línguas como fenômeno (geo)político, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo-as e vivenciando-as como formas de expressões identitárias, pessoais e coletivas, bem como respeitando as variedades linguísticas e agindo no enfrentamento de preconceitos de qualquer natureza.

(EM13LGG401) – Analisar textos de modo a caracterizar as línguas como fenômeno (geo)político, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso.

**Educação midiática e formação de jovens comunicadores em direitos humanos:
relato de experiência no #tmjUNICEF**

Vitoria dos Santos Turquenitch¹

Resumo

A experiência foi desenvolvida no programa de voluntariado digital #tmjUNICEF, iniciativa do UNICEF Brasil voltada à mobilização de adolescentes e jovens por meio das redes sociais. Inserida no contexto da comunicação pública digital e da educação não formal, a proposta surgiu diante da intensificação da desinformação, das desigualdades sociais agravadas no período pandêmico e da necessidade de fortalecer o protagonismo juvenil na defesa dos direitos humanos. O objetivo consistiu em analisar e vivenciar a produção estratégica de conteúdos como prática de educação midiática crítica, orientada à promoção dos direitos de crianças e adolescentes, a partir de um relato qualitativo reflexivo fundamentado na participação direta da autora. As estratégias envolveram participação em formações on-line, planejamento colaborativo de pautas, criação de postagens e *reels* informativos, campanhas sobre temas como pobreza menstrual e enfrentamento às *fake news*, além da articulação com diretrizes institucionais de comunicação. Os resultados evidenciaram o desenvolvimento de competências em leitura crítica da mídia, responsabilidade ética na circulação de informações e ampliação do engajamento cívico juvenil. Observou-se, ainda, fortalecimento da consciência social, da capacidade argumentativa e do uso estratégico das plataformas digitais para *advocacy*. A experiência contribui para consolidar práticas de educação midiática comprometidas com a diversidade, a inclusão e a promoção de direitos, ao articular formação crítica, atuação comunicacional e participação democrática em ambientes digitais.

1 Introdução

A experiência foi desenvolvida no programa de voluntariado digital Tamo Junto UNICEF (#tmjUNICEF), iniciativa do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) Brasil, criada no contexto da pandemia de Covid-19, que mobiliza jovens para produzir conteúdos nas redes sociais voltados à promoção dos direitos de crianças e adolescentes (UNICEF Brasil, 2020). Desde então, o programa consolidou-se como ação permanente voltada à produção colaborativa de

¹ Mestranda em Contabilidade na Universidade Federal do Paraná, Brasil; bolsista Capes. E-mail: vitoriasantos@ufpr.br.

conteúdos digitais para promoção dos direitos de crianças e adolescentes, compartilhamento de informações confiáveis e engajamento cívico (UNICEF Brasil, [2020]).

Inserida no campo da educação midiática e dos direitos humanos, a proposta respondeu ao avanço da desinformação e às disputas narrativas no ambiente digital, contexto marcado pela infodemia e pela circulação massiva de notícias falsas. Conforme destacam Andreucci e Mazzucatto (2021, n. p.): “É este o contexto originário do #tmjUNICEF, programa de voluntariado jovem online, criado para enfrentar a infodemia e as fake news em tempos pandêmicos, e que já está em sua segunda edição”. Nesse cenário, o protagonismo juvenil assume centralidade na comunicação pública, em diálogo com a noção de esfera pública de Habermas (1989).

A necessidade da ação decorreu da compreensão de que a participação democrática exige competências críticas de análise e produção midiática, como defendem Hobbs (2010) e Buckingham (2003), articuladas à perspectiva freireana de educação como prática de conscientização e transformação social (Freire, 1968). O objetivo do relato é analisar a produção estratégica de conteúdo digital como prática formativa capaz de fortalecer o protagonismo juvenil, o uso ético das mídias e o engajamento cívico comprometido com os direitos humanos e as diversidades.

2 Metodologia

O presente trabalho caracteriza-se como relato qualitativo de natureza reflexiva, fundamentado na experiência da autora como voluntária ativa do programa #tmjUNICEF entre os anos de 2022 e 2024. Trata-se de uma experiência realizada no âmbito do programa de voluntariado digital do UNICEF Brasil, configurando-se como prática de educação não formal mediada por tecnologias digitais. A abordagem metodológica adotada é de natureza interpretativista, combinando vivência participante, observação sistemática das dinâmicas organizacionais e análise documental de materiais institucionais produzidos desde a criação da iniciativa até suas diretrizes mais recentes (UNICEF Brasil, 2025).

A análise apresentada articula a experiência vivenciada com o exame de documentos oficiais, relatórios institucionais e orientações públicas disponibilizadas pelo UNICEF Brasil, permitindo compreender transformações estruturais ao longo do tempo. O corpus documental inclui publicações do período inicial do programa (UNICEF Brasil, 2020), relatórios anuais de gestão (UNICEF

Brasil, 2023) e diretrizes atualizadas que indicam reestruturação do modelo de atuação (UNICEF Brasil, 2025). Essa combinação entre experiência direta e documentação institucional possibilita uma análise que contempla tanto as percepções subjetivas da participação quanto as transformações objetivas do programa.

A organização das atividades durante o período de atuação da autora ocorria on-line, com divisão de tarefas e acompanhamento das produções. Os voluntários eram distribuídos em Grupos de Trabalho (GT) temáticos, como enfrentamento às *fake news*, saúde mental e mudanças climáticas (UNICEF Brasil, 2020), além de outras pautas relacionadas aos direitos de crianças e adolescentes, com planejamento mensal estruturado a partir de campanhas institucionais e calendário editorial previamente definido. A dinâmica interna contemplava subdivisões específicas de produção, incluindo equipes responsáveis por textos para *blog* institucional, criação de *cards* informativos e elaboração de *podcasts*, além dos *creators*, encarregados da produção de vídeos para redes sociais, em fluxo metodológico composto pela elaboração inicial, revisão interna, análise final pela gestão e posterior publicação nos canais institucionais.

A fundamentação teórico-interpretativa do estudo ancora-se em três eixos principais. Sob perspectiva sociológica, a experiência é analisada a partir dos conceitos de socialização secundária e capital simbólico (Bourdieu, 1989) e de capital social (Putnam, 2000). No plano educacional, adota-se o referencial da educação midiática, com ênfase na integração entre produção, análise crítica e responsabilidade ética no uso das mídias (Hobbs, 2010; Buckingham, 2003), articulado à pedagogia crítica freireana (Freire, 1968). Essa base teórico-metodológica orientou a interpretação das vivências formativas e das transformações organizacionais observadas.

3 Resultados

Os resultados da experiência evidenciaram impactos formativos, comunicacionais e sociopolíticos. No plano individual, observou-se o desenvolvimento de competências relacionadas à análise crítica de informações, verificação de fontes e produção estratégica de conteúdos digitais, aspectos centrais da educação midiática segundo Hobbs (2010). A prática sistemática de elaboração, revisão e publicação de materiais ampliou a consciência sobre responsabilidade ética na circulação de informações, especialmente em temas sensíveis como saúde mental, mudanças climáticas e enfrentamento às *fake news*. Em diálogo com Buckingham (2003), percebe-se que a mediação institucional foi decisiva para que

o uso das mídias ultrapassasse a dimensão técnica e se configurasse como exercício crítico e reflexivo.

No plano coletivo, a estrutura organizacional colaborativa fortaleceu vínculos de cooperação, senso de pertencimento e responsabilidade compartilhada. À luz de Putnam (2000), a experiência contribuiu para a construção de capital social ao promover redes de confiança e engajamento contínuo entre jovens de diferentes contextos regionais. Simultaneamente, pode-se compreender, com base em Bourdieu (1989), que a participação estruturada no campo comunicacional possibilitou a aquisição de capital simbólico, ao legitimar a voz juvenil em debates públicos mediados por uma instituição reconhecida. A própria dimensão de alcance nacional evidencia essa capilaridade:

Lançamos pela primeira vez um programa de voluntariado totalmente digital: "Tamo junto UNICEF". Por causa da pandemia, jovens de 16 a 24 anos foram recrutados para combater a desinformação na internet. 3.400 voluntários de todas as partes do Brasil atuaram regularmente promovendo conteúdos e mensagens de emergência do UNICEF durante a pandemia. Alcançamos mais de 1 milhão de pessoas nas redes sociais com a hashtag #tmjUNICEF.(UNICEF Brasil, 2020, p. 19).

Esse dado não apenas demonstra escala, mas indica a capacidade de articulação juvenil em rede, elemento central para a consolidação de capital social e simbólico em ambientes digitais.

Na perspectiva da incidência sociopolítica, a experiência revelou que o engajamento digital pode transcender a esfera comunicacional e dialogar com processos institucionais. No campo da dignidade menstrual, por exemplo, registra-se que: "No Dia Internacional da Dignidade Menstrual, a atriz Millie Bobby Brown falou sobre a pobreza menstrual, que é a falta de acesso a produtos para manter a boa higiene no período da menstruação [...]" (UNICEF Brasil, 2023, p. 14). O relatório ainda aponta que o #tmjUNICEF participou do *advocacy* que contribuiu para a aprovação da lei que instituiu o Programa de Proteção e Promoção da Saúde Menstrual (UNICEF Brasil, 2023, p. 14). Tal episódio ilustra como a mobilização digital pode articular sensibilização pública e incidência política concreta, ampliando a percepção de eficácia coletiva entre os participantes.

Do ponto de vista da comunicação pública, a experiência demonstrou que a atuação juvenil organizada não apenas amplia o alcance das campanhas institucionais, mas qualifica o debate digital, conforme argumentam Andreucci e Mazzucatto (2021, n.p.):

Em tempos tão incertos, em tempos de não comunicação ética e responsável, em tempos infodêmicos, o UNICEF firma mais veementemente seus propósitos, e, por meio da ação voluntária de jovens no projeto #tmjUNICEF, estabelece uma rede solidária e multiplicadora de vozes no combate às fake news e à COVID-19.

A produção colaborativa dos conteúdos para *Instagram*, *blog* institucional e plataformas de áudio, como o *Spotify*, evidenciou que jovens podem atuar como mediadores/as informacionais quando inseridos/as em processos formativos estruturados, conforme também identificado por Costa (2025). Esse protagonismo, contudo, revelou desafios, como a necessidade constante de alinhamento discursivo, gestão de tempo e equilíbrio entre autonomia criativa e diretrizes institucionais.

A experiência também revelou tensões inerentes à atuação em um espaço institucional orientado pelo princípio da neutralidade política. Em determinadas situações, emergiram debates entre voluntários acerca dos limites do posicionamento público nos meios de comunicação, especialmente em temas atravessados por disputas ideológicas. Essa tensão evidenciou o desafio de equilibrar protagonismo juvenil e diretrizes institucionais, revelando que o exercício da participação democrática em ambientes mediados por organizações internacionais envolve negociações constantes entre autonomia expressiva e responsabilidade comunicacional.

Observa-se, ainda, que a configuração atual do programa prioriza formatos de maior alcance nas plataformas digitais, a partir da criação de produtos com formatos próprios para redes sociais (UNICEF Brasil, 2025). Durante o período de atuação da autora (2022-2024), o programa contemplava diferentes frentes de produção, incluindo textos para *blog* institucional, podcasts e conteúdos audiovisuais. Documentos mais recentes indicam reestruturação do modelo, atualmente concentrado na produção de vídeos curtos e *cards* para redes sociais (UNICEF Brasil, 2025), formato que já existia anteriormente, mas que passou a constituir o eixo central do voluntariado.

Embora documentos institucionais não explicitem as razões dessa reestruturação, é possível inferir que critérios de engajamento e impacto quantitativo tenham influenciado essa decisão, considerando a centralidade dos algoritmos e das métricas de alcance na comunicação digital contemporânea. Tal mudança sinaliza redirecionamento estratégico da mobilização digital, analisado à luz de dois fatores principais: o alinhamento às orientações institucionais de comunicação pública e a busca por maior alcance e engajamento mensurável nas plataformas digitais, cuja

performance demonstrava maior impacto quantitativo e visibilidade das campanhas. Paralelamente, as tensões relacionadas à neutralidade institucional e aos limites do posicionamento público também compõem o contexto no qual tais redefinições ocorreram.

Em termos de contribuição para uma educação midiática comprometida com os direitos humanos e as diversidades, a experiência fortaleceu a compreensão de que o engajamento digital precisa estar associado à ética, à inclusão e à responsabilidade social. Em consonância com a pedagogia crítica de Freire (1968), a prática permitiu articular reflexão e ação, promovendo conscientização sobre desigualdades e incentivando participação democrática qualificada. Assim, os resultados indicam que a combinação entre organização estruturada, mediação pedagógica e protagonismo juvenil constitui caminho consistente para consolidar práticas de educação midiática críticas, éticas e socialmente comprometidas.

4 Considerações finais

A experiência desenvolvida no #tmjUNICEF, iniciativa do UNICEF Brasil, evidencia que a educação midiática pode constituir-se como prática formativa consistente quando articulada à promoção dos direitos humanos e das diversidades. Ao integrar organização estruturada, divisão de responsabilidades e mediação pedagógica, a proposta superou uma lógica meramente instrumental das redes sociais, consolidando-as como espaços de formação ética e participação democrática.

Em consonância com Hobbs (2010) e Buckingham (2003), os resultados demonstram que a educação midiática requer orientação crítica para que a produção de conteúdos não reproduza desinformação ou desigualdades, mas contribua para o fortalecimento de práticas cidadãs responsáveis. Nesse contexto, a experiência demonstra que, quando articulada à participação juvenil e aos direitos humanos, a educação midiática pode produzir impactos formativos relevantes, configurando o voluntariado digital como espaço de aprendizagem ativa, no qual jovens deixam de ocupar posição passiva diante da informação e passam a atuar como produtores conscientes de conteúdo.

Sob perspectiva sociológica e educacional, a experiência reafirma que o protagonismo juvenil, quando inserido em processos organizados e supervisionados, favorece a construção de capital social e simbólico, ampliando a percepção de pertencimento e legitimidade na esfera pública (Bourdieu, 1989; Putnam, 2000). Ao articular reflexão e ação, conforme a pedagogia crítica de Freire

(1968), a prática permitiu que os jovens não apenas dominassem ferramentas digitais, mas desenvolvessem consciência sobre os impactos sociais de suas produções. O uso estratégico das mídias digitais revelou-se ferramenta pedagógica potente para promover cidadania, justiça social e engajamento crítico, ao mesmo tempo em que evidenciou a necessidade de formação continuada em letramento midiático e responsabilidade ética no ambiente on-line.

A experiência também revelou tensões inerentes à atuação juvenil em um espaço institucional orientado pelo princípio da neutralidade política. Em determinados momentos, emergiram debates sobre os limites do posicionamento público nas redes sociais, especialmente em pautas atravessadas por disputas ideológicas. Essa dinâmica evidenciou que o protagonismo juvenil, quando mediado por organizações internacionais, envolve negociações constantes entre autonomia expressiva e responsabilidade institucional. Longe de enfraquecer a proposta, tais tensões configuraram-se como parte do próprio processo formativo, ao exigir reflexão crítica sobre ética, representação e incidência pública no campo comunicacional.

Como desdobramento, recomenda-se a ampliação de iniciativas que integrem formação teórica sistemática, prática supervisionada e avaliação contínua dos impactos comunicacionais. A replicabilidade do modelo depende da manutenção de estruturas organizacionais claras e mediação institucional consistente. Conforme destacam Andreucci e Mazzucatto (2021), a mobilização digital estruturada permite a constituição de rede de engajamento e fortalecimento de vozes juvenis, enquanto Costa (2025) demonstra que a produção estratégica de conteúdo digital exige orientação sistemática e planejamento comunicacional. Sugere-se, ainda, o aprofundamento de pesquisas empíricas que avaliem longitudinalmente os efeitos formativos do voluntariado digital na trajetória educacional e cidadã dos participantes. Assim, a experiência reafirma a importância de compreender as mídias não apenas como ferramentas tecnológicas, mas como ambientes educativos estratégicos para a consolidação de uma cultura democrática comprometida com os direitos humanos e as diversidades.

Referências

ANDREUCCI, A. C. P. T.; MAZZUCATTO, M. R.. O UNICEF e a comunicação pública em tempos pandêmicos: reverberações solidárias de vozes da juventude no combate às *fake news*. In: CONGRESSO BRASILEIRO CIENTÍFICO DE COMUNICAÇÃO ORGANIZACIONAL E DE RELAÇÕES PÚBLICAS, 15., 2021, São Paulo. **Anais [...]**. São Paulo: Abrapcorp, 2021.

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

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

COSTA, B. S. da. **Produção de conteúdo para a mobilização social**: um estudo sobre o #tmjUNICEF no Instagram. 2025. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Comunicação Social – Relações Públicas) – Universidade Federal do Maranhão, Centro de Ciências Sociais, São Luís, 2025.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.

HABERMAS, J. **Mudança estrutural da esfera pública**: investigações quanto a uma categoria da sociedade burguesa. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989.

HOBBS, R. **Digital and media literacy**: a plan of action. Washington: Aspen Institute, 2010.

PUTNAM, R. D. **Bowling alone**: the collapse and revival of American community. New York: Simon & Schuster, 2000.

UNICEF BRASIL. **#tmjUNICEF**. Brasília-DF: UNICEF Brasil, [20??]a. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/tmjunicef>. Acesso em: 20 fev. 2026.

UNICEF BRASIL. **#EntreNoClimaUNICEF**. Brasília-DF: UNICEF Brasil, [20??]b. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/entrenoclimaunicef>. Acesso em: 20 fev. 2026.

UNICEF BRASIL. **Diretrizes #tmjUNICEF**: público externo. Brasília-DF: UNICEF Brasil, 2025. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/media/32646/file>. Acesso em: 22 fev. 2026.

UNICEF BRASIL. **Relatório anual 2020**. Brasília-DF: UNICEF Brasil, 2020. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/media/13271/file/UNI47-RA2020.pdf>. Acesso em: 22 fev. 2026.

UNICEF BRASIL. **Relatório anual 2023**. Brasília-DF: UNICEF Brasil, 2023. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/media/28946/file/Relatório%20Anual%20UNICEF%202023.pdf>. Acesso em: 22 fev. 2026.