



**INSTITUTO FEDERAL DE ALAGOAS
CAMPUS BENEDITO BENTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA**

ACÁSSIA DELIÊ MENDONÇA ALVES

**EDUCAÇÃO MIDIÁTICA NO CONTEXTO DA EPT:
UMA PROPOSTA DE ENSINO NO IFAL — CAMPUS MARECHAL DEODORO**

Maceió-AL

Novembro de 2023

ACÁSSIA DELIÊ MENDONÇA ALVES

**EDUCAÇÃO MUDIÁTICA NO CONTEXTO DA EPT:
UMA PROPOSTA DE ENSINO NO IFAL — CAMPUS MARECHAL DEODORO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo campus Benedito Bentes do Instituto Federal de Alagoas, como requisito parcial para obtenção do título de mestrado em Educação Profissional e Tecnológica.

Orientadora: Profa. Dra. Ana Paula de Melo Fiori

Coorientadora: Profa. Dra. Beatriz Medeiros de Melo

Área de concentração: Educação Profissional e Tecnológica (EPT)

Linha de Pesquisa: Práticas Educativas em EPT

Macroprojeto 3: Práticas educativas no currículo integrado

Maceió-AL

Novembro de 2023



Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Instituto Federal de Alagoas
Campus Avançado Benedito Bentes
Biblioteca

A474e

Alves, Acássia Delié Mendonça.

Educação midiática no contexto da EPT: uma proposta de ensino no Ifa Marechal Deodoro / Acássia Delié Mendonça Alves – 2024.

134 f. : il.

Orientador: Prof^a. Dr^a. Ana Paula de Melo Fiori.

Dissertação - (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) Instituto Federal de Alagoas, Campus Avançado Benedito Bentes, Maceió, 2024.

1. Educação. 2. Educação Midiática. 3. Fake News. I. Título.

CDD: 370

Fernanda Isis Correia da Silva
Bibliotecária - CRB-4/1796



INSTITUTO FEDERAL DE ALAGOAS
Autarquia criada pela Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008



**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA**

ACÁSSIA DELIÊ MENDONÇA ALVES

**EDUCAÇÃO MIDIÁTICA NO CONTEXTO DA EPT:
UMA PROPOSTA DE ENSINO NO IFAL — CAMPUS MARECHAL DEODORO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo Instituto Federal de Alagoas, como requisito parcial para obtenção do título de mestra em Educação Profissional e Tecnológica.

Aprovado em 24 de novembro de 2023.

COMISSÃO EXAMINADORA

Profa. Dra. Ana Paula de Melo Fiori
Instituto Federal de Alagoas (IFAL)
Orientadora

Profa. Dra. Beatriz Medeiros de Melo
Instituto Federal de Alagoas (IFAL)
Coorientadora

Profa. Dra. Tereza Kelly Gomes Carneiro
Instituto Federal da Bahia (IFBA)

Profa. Dra. Rossana Viana Gaia
Instituto Federal de Alagoas (IFAL)



INSTITUTO FEDERAL DE ALAGOAS
Autarquia criada pela Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008



**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA**

ACÁSSIA DELIÊ MENDONÇA ALVES

DEIXA DE MIGUÉ!

OFICINA INTERDISCIPLINAR DE EDUCAÇÃO MIDIÁTICA NA EPT

Produto Educacional apresentado ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo Instituto Federal de Alagoas, como requisito parcial para obtenção do título de mestra em Educação Profissional e Tecnológica.

Aprovado em 24 de novembro de 2023.

COMISSÃO EXAMINADORA

Profa. Dra. Ana Paula de Melo Fiori
Instituto Federal de Alagoas (IFAL)
Orientadora

Profa. Dra. Beatriz Medeiros de Melo
Instituto Federal de Alagoas (IFAL)
Coorientadora

Profa. Dra. Tereza Kelly Gomes Carneiro
Instituto Federal da Bahia (IFBA)

Profa. Dra. Rossana Viana Gaia
Instituto Federal de Alagoas (IFAL)

A todos que foram ou ainda são privados do direito à educação.

AGRADECIMENTOS

Aos estudantes participantes, razão de ser desta pesquisa;

Ao Instituto Federal de Alagoas (IFAL), antigo CEFET-AL, onde concluí o Ensino Médio e para onde retornei como servidora e agora mestrandia;

À Universidade Federal de Alagoas (UFAL) e à Revista Viração, por terem me apresentado à educação;

Aos colegas do ProfEPT-AL, turma 2021, pelo apoio mútuo desde os encontros remotos na pandemia até o retorno presencial;

Aos docentes do ProfEPT-AL, pelo zelo na formação de mestres e mestras comprometidos com uma educação humana integral;

Em especial, à orientadora desta pesquisa, Ana Paula Fiori, pela seleção deste projeto, pela paciência e pelo grande incentivo no percurso; e à coorientadora, Beatriz Medeiros, por todo o suporte e contribuições fundamentais;

À gestão e aos colegas do Campus Marechal Deodoro, uns que se comprometeram diretamente com a pesquisa e outros que compreenderam meu cansaço no caminho;

À Secretaria da Ciência, da Tecnologia e da Inovação de Alagoas (SECTI), por bem manter o Centro de Inovação do Polo Tecnológico (CIPT), onde grande parte desta escrita aconteceu nas madrugadas em Jaraguá;

À família, raiz importante, em especial à vó, que foi privada do direito fundamental à educação;

À Dona Grisis, pelos cuidados;

À minha grande flama neste percurso, Flaminha, por todo o amor e companheirismo diários;

Aos amigos e às amigas, sempre por aqui;

A quem de qualquer forma tenha contribuído neste caminho.

Descobria também que não bastava saber ler e assinar o nome. Da leitura era preciso tirar outra sabedoria. Era preciso autorizar o texto da própria vida, assim como era preciso ajudar a construir a história dos seus.

(Conceição Evaristo, 2017)

RESUMO

Com o advento da revolução digital-molecular, as relações de trabalho e interpessoais passam a ser mediadas essencialmente por avançadas tecnologias digitais. Nesse contexto, aprofunda-se a disseminação em massa das *fake news*, as notícias falsas, associada ao conceito da pós-verdade, pela qual o subjetivismo dos indivíduos se sobrepõe à análise objetiva dos fatos. Sem letramento digital, os sujeitos se tornam vulneráveis às bolhas digitais, manipuladas por algoritmos desenvolvidos por oligopólios globais, que fortalecem a difusão de informações falsas e discursos ultraconservadores na internet. A Educação Midiática está prevista na BNCC de 2018, todavia criticada por divergir das concepções históricas da EPT no Brasil. Esta pesquisa objetiva, assim, identificar os impactos da desinformação digital entre estudantes dos cursos técnicos integrados do IFAL — Campus Marechal Deodoro e as possibilidades de Educação Midiática no contexto da EPT. A base referencial teórica e analítica é orientada pelo materialismo histórico-dialético. A pesquisa tem abordagem quali-quantitativa, natureza aplicada e objetivo exploratório, realizada pelo método da pesquisa-ação, com proposta de contribuição sobre o grupo pesquisado. O público-alvo foram os estudantes dos cursos técnicos integrados em Guia de Turismo e Meio Ambiente do IFAL — Campus Marechal Deodoro. Foi realizada escuta inicial e análise documental dos projetos de ambos os cursos. A coleta de dados foi realizada por meio de questionários semiestruturados. As técnicas utilizadas para análise dos dados foram a estatística básica, no caso dos dados quantitativos, e a análise de conteúdo categorial, no caso dos dados qualitativos. Os resultados analisados na fase exploratória apontam que a circulação de *fake news* impacta diversos âmbitos da comunidade escolar do IFAL — Campus Marechal Deodoro e que grande parte dos estudantes apresenta dificuldades para discernir informações falsas de verdadeiras, principalmente quando estão associadas a veículos tradicionais da imprensa ou produzidas por meio de *deepfake*. Como proposta de contribuição, com a colaboração de docentes, foi elaborado um produto educacional (PE) em formato de Oficina Pedagógica Interdisciplinar de Educação Midiática, aplicada a uma turma do curso técnico integrado em Guia de Turismo. A avaliação do PE, feita por estudantes e docentes participantes, demonstra os efeitos positivos do uso das TDICs em sala de aula e da perspectiva educ comunicativa na escola, além de evidenciar dificuldades para práticas interdisciplinares no campus. A partir das contribuições, o PE foi ajustado e disponibilizado para utilização de docentes e educ comunicadores da EPT.

Palavras-Chave: ensino; fake news; educação midiática.

ABSTRACT

Following the advent of the digital-molecular revolution, work and interpersonal relationships are now essentially mediated by advanced digital technologies. In this context, the mass dissemination of fake news has deepened, along with post-truth, according to which the subjectivism of individuals overrides the objective analysis of facts. Without digital literacy, individuals become vulnerable to digital bubbles, manipulated by algorithms developed by global oligopolies, which strengthen the spread of false information and ultra-conservative discourses on the internet. Media Education is provided for in the 2018 BNCC, although it has been criticized for diverging from the historical conceptions of EPT in Brazil. This research aims to identify the impacts of digital disinformation among students of the integrated technical courses at IFAL - Campus Marechal Deodoro and the possibilities of Media Education in the context of EPT. The theoretical and analytical framework is guided by historical-dialectical materialism. The research has a qualitative-quantitative approach, an applied nature and an exploratory objective, carried out using the action research method, with a proposal for intervention in the group being researched. Data was collected using semi-structured questionnaires. The target audience was students on the integrated technical courses in Tourism Guide and Environment at IFAL - Campus Marechal Deodoro. The techniques used to analyze the data were basic statistics for quantitative data and categorical content analysis for qualitative data. The results analyzed in the exploratory phase indicate that the circulation of fake news has an impact on various areas of the IFAL - Marechal Deodoro Campus school community and that most students have difficulty discerning false from true information, especially when it is associated with traditional press outlets or produced through deepfakes. As an intervention proposal, with the collaboration of teachers, an educational product (EP) was developed in the format of an Interdisciplinary Pedagogical Workshop on Media Education, applied to a class of the integrated technical course in Tourism Guide. The evaluation of the EP, carried out by participating students and teachers, demonstrates the positive effects of using TDICs in the classroom and of the educommunicative perspective at school, as well as highlighting difficulties for interdisciplinary practices on campus. Based on the contributions, the EP was adjusted and made available for use by EPT teachers and educommunicators.

Keywords: teaching; fake news; media education

LISTA DE ILUSTRAÇÕES E QUADROS

Figura 1 — Organização da pesquisa-ação

Quadro 1 — Comparação entre as concepções das DCNEPT (Resolução 01/2021) e da EPT brasileira

Quadro 2 — Concepções identificadas nas propostas de Educação Midiática selecionadas

Quadro 3 — Habilidade dos estudantes para identificar *fake news*

Quadro 4 — Relatos de docentes e TAEs sobre impactos da desinformação entre estudantes

Quadro 5 — Habilidade de docentes e TAEs para identificar *fake news*

Quadro 6 — Síntese das etapas da oficina

Quadro 7 — A melhor parte da oficina para os estudantes

Quadro 8 — A pior parte da oficina para os estudantes

Quadro 9 — Avaliação dos estudantes sobre o tempo de duração da oficina

Quadro 10 — A melhor parte da oficina para os docentes

Quadro 11 — A pior parte da oficina para os docentes

Quadro 12 — O que deve ser aperfeiçoado na oficina, segundo docentes

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- BNCC — Base Nacional Comum Curricular
- C&T — Ciência e Tecnologia
- CAAE — Certificado de Apresentação de Apreciação Ética
- CEFET — Centro Federal de Educação Tecnológica
- CEP — Comitê de Ética em Pesquisa
- CEPE — Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão
- CNE — Conselho Nacional de Educação
- CNI — Confederação Nacional da Indústria
- CNS — Conselho Nacional de Saúde
- CONEP — Comissão Nacional de Ética em Pesquisa
- EPT — Educação Profissional e Tecnológica
- IBGE — Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- IFAL — Instituto Federal de Alagoas
- LDB — Lei de Diretrizes e Bases da Educação
- MP — Medida Provisória
- NB — Núcleo Básico
- NI — Núcleo Integrador
- NP — Núcleo Profissional
- P&D — Pesquisa e Desenvolvimento
- PE — Produto Educacional
- PPC — Proposta Pedagógica Curricular
- PPPI — Projeto Político Pedagógico Institucional
- PROFEPT — Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica
- RFEPCT — Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica
- STF — Supremo Tribunal Federal
- TAE — Técnico-administrativo da Educação
- TDIC — Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação
- UFLA — Universidade Federal de Lavras

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	15
2. COMUNICAÇÃO NO REGIME DE ACUMULAÇÃO FLEXÍVEL	20
2.1 Verdade factual, pós-verdade e a crise da democracia mundial	20
2.2 Algoritmos a serviço das <i>fake news</i> e o papel da educação.....	22
2.3 Informação como mercadoria valorizada para a acumulação de capital	25
2.4 Conhecimento e crescimento econômico: a corrida contra o relógio.....	27
3. EMBATES ENTRE A BNCC E AS CONCEPÇÕES HISTÓRICAS DA EPT.....	30
3.1 A BNCC e as influências do capital na educação brasileira	30
3.2 As bases da Educação Profissional e Tecnológica (EPT).....	32
4. EDUCAÇÃO MIDIÁTICA PARA UMA FORMAÇÃO INTEGRAL	35
4.1 Educomunicação ou Educação Midiática?	35
4.2 Práticas de mídia-educação no Ensino Médio brasileiro.....	36
4.3 Diálogos entre Zabala e Freire para a leitura autônoma das mídias	39
4.4 Educação Midiática no contexto da EPT.....	41
5. METODOLOGIA.....	43
5.1 As fases da pesquisa-ação.....	43
5.2 Fase exploratória.....	44
5.2.1 <i>Amostragem e coleta de dados</i>	44
5.2.2 <i>Métodos para análise quali-quantitativa de dados</i>	46
5.3 Contribuição: o produto educacional.....	47
6. RESULTADOS E DISCUSSÕES	49
6.1 Considerações sobre a escuta inicial	49
6.2 Análise documental dos PPCs	49
6.3 Análise quali-quantitativa dos dados	51
6.3.1 <i>Perfil dos estudantes</i>	52
6.3.2 <i>Acesso à internet</i>	52
6.3.3 <i>Percepções sobre fato e opinião</i>	53
6.3.4 <i>Fake news e checagem de informações</i>	54
6.3.5 <i>Habilidade de identificar fake news</i>	55
6.3.6 <i>Docentes e TAEs</i>	57

7. PRODUTO EDUCACIONAL	62
7.1 Oficina Pedagógica Interdisciplinar	62
7.2 As etapas da oficina	63
7.3 Descrição das etapas da oficina	68
7.4 Aplicação e avaliação da oficina	72
8. ENCARTE: OFICINA DEIXA DE MIGUÉ!.....	80
9. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	81
REFERÊNCIAS	83
APÊNDICE A — QUESTIONÁRIO ESTUDANTES.....	88
APÊNDICE B — QUESTIONÁRIO DOCENTES	98
APÊNDICE C — QUESTIONÁRIO TAEs	108
APÊNDICE D — PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA	117
APÊNDICE E — LIVRO DE CÓDIGOS	128
APÊNDICE F — FORMULÁRIO DE CÓDIGOS	133
APÊNDICE G — ENCARTE: OFICINA DEIXA DE MIGUÉ	134

1. INTRODUÇÃO

A transição capitalista do modelo de produção fordista para o modelo de acumulação flexível, dos anos 1970 até aqui, se desenvolve em paralelo à transição da cultura ocidental moderna para a pós-moderna, caracterizada pelos individualismos e pela produção por demandas. Nesse contexto, ocorre a revolução digital-molecular, tida como uma terceira etapa da Revolução Industrial, que mudou as relações de trabalho no mundo e as relações interpessoais, agora mediadas essencialmente com o uso de avançadas tecnologias digitais (Harvey, 1992). Desenvolveu-se também o ciberespaço, enquanto novo meio de comunicação interconectado mundialmente pela rede de computadores, e a cibercultura, enquanto conjunto de práticas e valores associados ao ciberespaço (Lévy, 2010).

Ascenderam, ainda, as redes sociais digitais, que enaltecem a participação social em discussões públicas, diversificando as vozes e descentralizando o poder de pauta dos tradicionais veículos da imprensa. Em paralelo, aprofundou-se a disseminação em massa das *fake news*, as notícias falsas, associada ao conceito da pós-verdade, pela qual o subjetivismo dos indivíduos se sobrepõe à análise objetiva dos fatos, questionando a credibilidade da imprensa como mediadora das informações. A verdade factual foi relativizada socialmente, favorecendo discursos ultraconservadores e fundamentalistas, baseados mais nas crenças individuais do que na razão, e fortalecidos pelas bolhas digitais. Em meio à avalanche de comunicação e dados que caracterizam a sociedade da informação, a crise da verdade factual configura a própria crise da democracia (Bucci, 2019; Empoli, 2022; Han, 2022; Santaella, 2019; Santos, 2019).

O fenômeno das *fake news* se insere também na indústria da desinformação, abastecida pelo consumo demasiado de notícias deliberadamente enganosas, convertido em receita por meio dos cliques em anúncios digitais. Essas informações são disseminadas por agências de notícias falsas, criadas para se parecerem com *sites* jornalísticos conceituados. As motivações das agências são principalmente duas: a comercial, concretizada a partir da comprovação de audiência, com base em cliques; e a ideológica, mediada por relações de poder (Allcott; Gentzkow, 2017).

Sem letramento digital, os sujeitos mediados pelo uso de aplicativos e redes sociais se tornam vulneráveis às bolhas digitais, que fortalecem a disseminação de informações falsas e discursos ultraconservadores e fundamentalistas na internet. Na pandemia de covid-19, por exemplo, a política negacionista do governo federal no Brasil se fortaleceu com a divulgação

em massa de boatos e mentiras sobre a doença nas redes sociais (Duarte; César, 2020). Um levantamento feito pela Agência Lupa¹ após discursos negacionistas do então presidente da República sobre o uso de máscaras, em junho de 2020, mostrou a viralização de conteúdos falsos no *Facebook* e nas redes sociais².

Dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) apontam que, em 2019, a internet era utilizada em 82,7% dos domicílios brasileiros. Entre aqueles que não usavam a internet, um dos principais motivos era que nenhum morador sabia usá-la (25,7%), o que mostra, por um lado, a deficiência da alfabetização digital no Brasil. Já entre os brasileiros com 10 anos ou mais de idade, a utilização da internet subiu de 74,7%, em 2018, para 78,3%, em 2019, sendo 98,6% desse acesso por meio do celular, quase a totalidade. No Nordeste, 77% dos estudantes de escolas públicas acessaram a internet em 2019. E dentre os objetivos do acesso à internet pesquisados, o envio e o recebimento de mensagens de texto, voz ou imagens por aplicativos (não por *email*) continua sendo o principal, indicado por 95,7% das pessoas com 10 anos ou mais de idade que utilizaram a rede em 2019 (IBGE, 2021).

Os jovens estão, assim, cada vez mais conectados digitalmente. Pressupunha-se que os chamados nativos digitais, nascidos a partir dos anos 1980, estariam mais educados e protegidos. A realidade, porém, superou o pressuposto, como apontou pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Lavras (UFLA), segundo a qual, as habilidades que levam ao letramento digital incluem não apenas a repetição automática do uso de instrumentos tecnológicos, mas também a observação, a comparação e a análise de informações (Azevedo *et al.*, 2018). Portanto, o letramento digital e a Educação Midiática são temas de pesquisas fundamentais na área de Ensino.

Para combater a indústria da desinformação, o mercado jornalístico, por exemplo, tem criado as agências de checagem, que investigam e desmentem as notícias falsas disseminadas pelas redes sociais. O Supremo Tribunal Federal (STF) do Brasil, por outro lado, abriu em 2021 o Inquérito nº 4781 para investigar uma rede de *fake news* que busca desestabilizar as instituições democráticas brasileiras.

¹ Agência de Checagem antes vinculada à Revista Piauí e atualmente ao Uol.

² MACÁRIO, Carol. Desinformação sobre máscaras aumentou depois que Bolsonaro defendeu a desobrigação de seu uso. Lupa. *Uol*, Rio de Janeiro, 24 jun. 2021. Disponível em: <https://lupa.uol.com.br/jornalismo/2021/06/24/desinformacao-sobre-mascaras-bolsonaro>. Acesso em: 28 set. 2023.

Já no âmbito educacional, é importante ressaltar os registros de iniciativas aproximando os campos da comunicação e da educação desde a década de 1930 no Brasil. As práticas vêm sendo aprofundadas desde a década de 1960, inclusive pelo educador Paulo Freire, e consolidadas na década de 1990, por meio do conceito de educomunicação, muito difundido na América Latina. Já o conceito de Educação Midiática consolidou-se em países como Austrália, Canadá e Inglaterra, com iniciativas desde a década de 1970 (Chaves; Melo, 2019; Soares, 2013).

É a Educação Midiática, por sua vez, que está prevista na Reforma do Ensino Médio, atendendo à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2018, cuja versão homologada foi redigida em 2016³. No modelo proposto pela BNCC, a Educação Midiática é associada ao componente Língua Portuguesa, visando desenvolver a habilidade de decifrar as linguagens e os códigos nas redes sociais.

A Reforma do Ensino Médio, todavia, é criticada pela forma como foi implantada. Em 2016, foi aprovada por meio da Medida Provisória (MP) nº 746, assinada pelo então presidente da República, Michel Temer, logo após o impeachment da presidenta eleita Dilma Rousseff. No ano seguinte, a MP foi convertida em lei. A BNCC e a Reforma do Ensino Médio tiveram amplo apoio da Confederação Nacional da Indústria (CNI) e de grandes instituições privadas da área educacional. O objetivo da Base Comum, tal como foi aprovada pelo governo, é formar jovens para o mercado de trabalho digital, admitindo a supressão de disciplinas do currículo em vigor, como Filosofia e Sociologia (Kuenzer, 2017). As críticas à BNCC se estendem ainda à adoção da pedagogia das competências, em detrimento da formação humana integral que caracteriza historicamente a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) no Brasil (Pelissari, 2023).

Na EPT, faz-se necessário analisar e compreender quais os impactos da desinformação no percurso humano e profissional dos estudantes, para que se possa apontar caminhos com vistas à prevenção e à formação crítica sobre a comunicação digital. Esta pesquisa, portanto, visa analisar o modelo de Educação Midiática proposto pela BNCC e colocá-lo em diálogo com as concepções históricas da EPT, com o objetivo principal de desenvolver uma proposta de ensino em Educação Midiática que contribua para a formação integral dos estudantes participantes.

³ Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico/>. Acesso em:

Para tanto, esta dissertação foi dividida em quatro etapas, seguindo a metodologia da pesquisa-ação: (1) fase exploratória e análise de dados; (2) elaboração do produto educacional (PE); (3) aplicação do produto educacional e resultados obtidos; e (4) avaliação e publicação do PE. A seguir, serão detalhadas todas as etapas, distribuídas em nove capítulos, incluindo este introdutório e aqueles que versam sobre o referencial teórico norteador da pesquisa, o processo metodológico e o encarte com o PE.

No capítulo 2, a base teórica desta pesquisa-ação parte da discussão sobre a relativização social da verdade factual na contemporaneidade, o conceito de pós-verdade e a crise das democracias liberais, bem como a história e a ascensão das *fake news* na cibercultura, fortalecidas pelos algoritmos das redes sociais, manipulados sem transparência por oligopólios da tecnologia. Neste caso, as referências utilizadas para o debate são Allcott e Gentzkow (2017), Byung-Chul Han (2022), Christian Dunker (2017), Eugênio Bucci (2019), Giuliano Da Empoli (2022), Kassia Nobre dos Santos (2019), Lucia Santaella (2019), Marc Bloch (1998), Paulo Freire e Sérgio Guimarães (2021), Pierre Lévy (2010), Rossana Gaia (2001) e Visconde Ouro Preto (2017).

Ainda no mesmo capítulo, o debate prossegue contextualizando os processos históricos que culminam no atual estágio de concentração de tecnologia na humanidade, além de discutir o valor da informação na era da revolução digital-molecular e a desigualdade tecnológica verificada na era da acumulação flexível entre as potências do capitalismo e as nações periféricas, como o Brasil. A principal referência para essa discussão é a dialética histórica de David Harvey (1992) e Francisco de Oliveira (2003). Também contribuem nessa seção Gaudêncio Frigotto (2012), Han (2022), Lévy (2010), Negri *et al.* (2019) e Neves e Pronko (2008), que dialogam sobre as implicações da cultura pós-moderna nos processos comunicativos e políticos ao redor do mundo, bem como as influências das potências tecnológicas sobre as políticas de Educação e Ciência e Tecnologia (C&T) nas nações periféricas.

Prosseguindo o diálogo sobre as políticas educacionais no Brasil, no capítulo 3 é apresentado um panorama da implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), com análises críticas sobre o documento, a partir da comparação com as diretrizes da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) e suas concepções de formação integral e trabalho como princípio educativo. Nesse sentido, as principais referências serão Acacia Kuenzer (2017) e Gaudêncio Frigotto (2012), com contribuições de Neves e Pronko (2008) e Lucas Pelissari (2023).

Para finalizar o referencial teórico, no capítulo 4, delimita-se as diferenças entre os conceitos de educomunicação e mídia-educação, além de evidenciar o histórico da aproximação entre os campos da educação e da comunicação no Brasil e no mundo, por meio de Ismar Soares (2002; 2018), com contribuições de Rossana Gaia (2001) e Chaves e Melo (2019). A partir disso, são analisadas iniciativas educacionais publicadas na Educapes em 2021 que demonstram o interesse de professores do Ensino Médio por abordar as mídias em salas. Aqui as referências são Bomfim e Miranda (2018), Tropiano (2021), Chaves e Melo (2019), Sousa (2021), Oliveira (2021), Santana (2021), Duarte Gonçalves *et al.* (2021), Britto e Mello (2020) e Lima e Mendes (2020). Encerrando o capítulo, promove-se um diálogo entre Antoni Zabala (1998) e Paulo Freire (1996, 2021) sobre a importância da leitura autônoma das mídias, contribuindo para propostas de ensino no contexto da EPT.

Já no capítulo 5, será explicada a escolha do método da pesquisa-ação, de abordagem qualitativa, embasada por Michel Thiollent (2011), com contribuições de Gerhardt e Silveira (2009) e Tanajura e Bezerra (2015), bem como o método para análise dos dados colhidos, a partir de Laurence Bardin (2016) e Sampaio e Lycarião (2021).

O capítulo 6, por sua vez, detalha a análise documental sobre as Propostas Pedagógicas Curriculares (PPCs) dos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio no IFAL — Campus Marechal Deodoro, bem como a análise dos dados coletados entre estudantes e servidores do campus, identificando o impacto da desinformação e as possibilidades de Educação Midiática na escola.

No capítulo 7, será apresentado o processo de elaboração e aplicação de um Produto Educacional em formato de Oficina Pedagógica Interdisciplinar, com contribuições de Antoni Zabala (1998) e Gabriel Kaplún (2003), aplicada junto aos estudantes participantes do curso técnico em Guia de Turismo, cujo encarte está disponível no capítulo 8, antecedendo as considerações finais desta pesquisa, dispostas no capítulo 9.

2. COMUNICAÇÃO NO REGIME DE ACUMULAÇÃO FLEXÍVEL

A difusão em massa das *fake news* está associada ao conceito de pós-verdade⁴, segundo o qual, fatos objetivos têm menos influência em moldar a opinião pública do que apelos à emoção e a crenças pessoais (Bucci, 2019; Han, 2022; Santaella, 2019; Santos, 2019). Em uma sociedade capitalista que exige cada vez mais sucesso profissional e pessoal dos sujeitos, ao mesmo tempo que os aliena por meio do trabalho exaustivo e destituído de sentido para o sujeito (Han, 2022), a pós-verdade se apresenta como um desafio para os mais jovens.

2.1 Verdade factual, pós-verdade e a crise da democracia mundial

Quando a mídia impressa ainda predominava como fonte de informações, junto às mídias eletrônicas, propostas de mídia-educação defendiam, por exemplo, a inclusão da leitura crítica de jornais em sala de aula, com vistas a refletir a realidade de forma dialética. Conforme estudo de caso de uma proposta de Educação Midiática realizada na EPT em Alagoas, no início dos anos 2000, “ao observar o texto jornalístico a partir de uma análise contextual, é possível refletir sobre a tênue fragilidade do que seja ou não a verdade impressa nos jornais” (Gaia, 2001, p. 70).

Desde então, percebe-se, portanto, a preocupação com a questão hoje marcante em torno da cibercultura: a crise da verdade factual. Apoiada na filosofia de Hannah Arendt, Santaella (2019) defende que a verdade factual, aquela que caracteriza o jornalismo e a imprensa, é “uma correspondência que deve ser buscada, na medida do possível, entre os acontecimentos e os discursos que os reportam. Uma correspondência que precisa ser rigorosamente buscada a despeito dos ardis da linguagem” (Santaella, 2019, p. 75).

Em sua análise sobre a consolidação do ciberespaço, Pierre Lévy (2010) anunciava que este surgia como uma alternativa para as mídias de massa clássicas. “De fato, permite que os indivíduos e os grupos encontrem as informações que lhes interessam e também que difundam

⁴ Significado traduzido livremente do Dicionário de Oxford, que elegeu a palavra pós-verdade, *post-truth* na língua inglesa, como a palavra do ano em 2016, após a eleição de Donald Trump, nos Estados Unidos, e do referendo popular que aprovou a saída do Reino Unido da União Europeia, processo este que ficou conhecido como Brexit. Disponível em: <https://languages.oup.com/word-of-the-year/2016/>. Acesso em: 10 fev. 2024

sua versão dos fatos (inclusive com imagens) sem passar pela intermediação dos jornalistas” (Lévy, 2010, p. 209). O autor fazia um exame otimista sobre a circulação da verdade factual na rede, enquanto ambiente para trocas recíprocas e comunitárias, em contraponto ao que considerava como “comunicação unidirecional” das mídias clássicas. Seria o fortalecimento da democracia global.

Tal análise se demonstrou ser “uma ilusão completa”, entretanto, pela visão do filósofo Byung-Chul Han (2022). Para ele, “a comunicação dirigida por algoritmos nas mídias sociais não é nem livre, nem democrática” (Han, 2022, p. 48). Isso porque manipula emoções e afetos para obtenção de curtidas e compartilhamentos em torno de discursos, cuja audiência é filtrada e direcionada por bolhas algorítmicas, ou bolhas-filtros, isolando entre si pessoas que possuem a mesma visão de mundo (Empoli, 2022; Santaella, 2019).

É aqui que se desenvolve o conceito de pós-verdade. Para o escritor e psicanalista Christian Dunker (*et al.*, 2017), a pós-verdade é “uma espécie de segunda onda do pós-modernismo” que representa uma reação negativa ao “aprofundamento do programa cultural e político do pós-modernismo”. Este, por sua vez, cultiva valores como relativismo e subjetividade, em contraponto a conceitos como verdade universal e realidade objetiva. Ou seja, “é o falso contrário necessário do pós-modernismo”, conforme o autor:

Do ponto de vista das relações intersubjetivas, do discurso e da lógica do reconhecimento, a principal característica da pós-verdade é que ela requer uma recusa do outro ou ao menos uma cultura da indiferença que, quando se vê ameaçada, reage com ódio ou violência. É cada vez mais difícil escutar o outro, assumir a sua perspectiva, refletir, reposicionar-se e fazer convergir diferenças. Isso se aplica tanto ao espaço público, com suas novas e inesperadas conformações digitais, quanto ao espaço privado das relações amorosas ou amistosas, passando pelas relações laborais e institucionalizadas (Dunker *et al.*, 2017, p. 28).

Assim, isolados pelas bolhas digitais geridas por algoritmos, os grupos se unem em torno de concepções de mundo e ideias subjetivas convergentes, se recusando a análises contraditórias. Para Dunker *et al.* (2017), a pós-verdade compreende o universo digital como um espaço livre de qualquer barreira, no qual a verdade individual determina a comunicação holística e integrativa, mostrando que tudo ficará bem, desde que todos fiquem juntos, confortáveis e amados.

A crença na autoverdade, ou verdade individual, portanto, se sobrepõe a qualquer tentativa de busca de uma verdade factual agregadora. Dessa forma, indivíduos preferem disseminar suas próprias verdades, ainda que falsas. E, no dilúvio de informações na rede

(Empoli, 2022; Han, 2022), fica cada vez mais difícil escapar do alcance das notícias falsas, as *fake news*, normalmente definidas como histórias criadas deliberadamente para enganar, com profundos impactos na política mundial (Santaella, 2019).

Ao defender a ideia de que a sociedade contemporânea experimenta uma política quântica, Empoli (2022) afirma que a realidade objetiva deixa de existir, e cada observador vai determinando a sua própria realidade, afastando progressivamente qualquer possibilidade de empatia ou entendimento coletivo. E, uma vez que os algoritmos têm donos sem mediação ou regulação — as *big tech*: *Google, Facebook, Apple, Twitter* etc. —,

nós não temos nenhuma possibilidade de sair disso, e menos ainda de trocar com outra pessoa. “Nós parecemos loucos uns para os outros”, diz Jaron Lanier, e é verdade. Não são nossas opiniões sobre os fatos que nos dividem, mas os fatos em si (Empoli, 2022, p. 175).

Nisso, Empoli (2022) converge com Han (2022), para quem as pessoas estão aprisionadas nas informações, entendidas aqui como o *Big Data* — os dados coletados, dominados e manipulados sem transparência pelas *big techs*. Nesse contexto, a crise da verdade abala a crença nos próprios fatos e até mesmo a liberdade de opinião. “Opiniões podem divergir fortemente umas das outras. [...] A liberdade de opinião se degrada, ao contrário, em farsa, caso perca a referência aos estados de fato e às verdades factuais” (Han, 2022, p. 86).

Para ambos os autores, e para outros, como Bucci (2019), as democracias liberais representativas estão, portanto, ameaçadas, já que seu princípio fundamental de intermediação contrasta radicalmente com o caráter anárquico da cibercultura e com a gestão irrestrita das informações pelos oligopólios globais de tecnologia. Para Han (2022), a democracia está se convertendo em infocracia ou midiocracia.

Longe, porém, de uma visão pessimista e determinista, Bucci (2019) e Empoli (2022) defendem que as análises críticas despertem nos sujeitos ações criadoras e subversivas para enfrentar a lógica apolítica da contemporaneidade. Isso inclui uma defesa enfática da verdade factual, da convivência com o estranhamento, bem como da profunda regulação e publicitação das formas de controle privado das tecnologias que administram o fluxo de dados e ideias na sociedade da informação (Bucci, 2019).

2.2 Algoritmos a serviço das *fake news* e o papel da educação

A bem da verdade, as *fake news* não são um fenômeno novo, tampouco resultantes de supostos efeitos maléficos da internet. Ainda em 1983, analisando mídias eletrônicas como rádio e televisão, o educador Paulo Freire dizia ser lastimável para um ser humano não pertencer ao seu tempo, ou seja, ser contrário aos meios de comunicação existentes em cada época, meios estes resultado da criatividade e da ciência humana. Para ele, “os meios de comunicação não são bons nem ruins em si mesmos. [...] O problema é perguntar a serviço ‘do quê’ e a serviço ‘de quem’ os meios de comunicação se acham” (Freire; Guimarães, 2021, p. 36).

Antes da era digital, há fartos registros de notícias falsas, fofocas, rumores e boatos na história da humanidade, inclusive na história da imprensa (Santaella, 2019). Mentiras também fazem parte, historicamente, das disputas políticas. A Proclamação da República no Brasil, em 1889, é exemplo de como um boato interferiu diretamente na história política do país: os republicanos, liderados pelo Marechal Deodoro da Fonseca, decidiram antecipar o ataque ao governo imperial após receberem a notícia — falsa — de que os líderes do levante seriam presos pelo império (Ouro Preto, 2017).

Ainda em 1921, o historiador francês Marc Bloch (1886-1944) publicou um ensaio sobre a circulação de notícias falsas durante a Primeira Guerra Mundial. Bloch escreveu o artigo a partir de sua própria experiência como soldado na guerra e, ao refletir sobre o conflito entre Alemanha e Bélgica, afirmou que as notícias falsas se formavam nos próprios exércitos e eram transmitidas ao interior da Alemanha primeiro por meio das cartas dos combatentes às famílias, depois por relatos de enfermeiras e jornalistas. Ao fim, a cadeia de boatos era coordenada pelos “mais instruídos” e eruditos para conferir uma espécie de caráter e união nacional dos alemães contra os belgas: “Uma unidade profunda animava já todas estas lendas, nascidas na frente, de um estado de alma comum: o espírito da burguesia alemã, metódica e um tanto pedante, fez delas um sistema de enganos bem construído e baseado na história” (Bloch, 1998, p. 189).

Mas, se o fenômeno das *fake news* não é novo, por que ganha tanta repercussão na era digital? Para Santaella,

o que difere agora é o modo como as notícias são produzidas, disseminadas e interpretadas. [...] A partir da emergência da internet, da cultura digital e das redes sociais, surgiram novos modos de publicar, compartilhar e consumir informação e notícias que são pouco submetidos a regulações ou padrões editoriais (Santaella, 2019, p. 30).

Importante lembrar aqui que a indústria da desinformação da contemporaneidade se revela também como importante fonte de lucros na internet, abastecida pelo consumo

demasiado de notícias deliberadamente enganosas, convertido em receita por meio dos cliques em anúncios digitais. Essas notícias são, muitas vezes, elaboradas e disseminadas por agências de notícias falsas, criadas para se parecerem com sites jornalísticos conceituados. As motivações das agências são principalmente duas: a comercial, concretizada a partir da comprovação de audiência, com base em cliques, e a ideológica, mediada por relações de poder (Allcott; Gentzkow, 2017).

As notícias falsas são criadas para intensificar reações emocionais nos receptores, provocando não apenas curtidas, mas principalmente compartilhamentos. É o poder dos engajamentos alimentados pelo sensacionalismo das mídias de massa. Quanto mais sensacional a informação, mais emoção ela provoca, mais reprodução ela engaja. A racionalidade discursiva é, portanto, ameaçada pela comunicação afetiva. Os afetos e as emoções são mais rápidos que a racionalidade. Por isso, as notícias falsas geram mais atenção e circulam mais rápida e amplamente que os fatos (Han, 2022; Santaella, 2019), algo que na frente das batalhas é utilizado deliberadamente como estratégia de dominação.

Ao considerar a guerra como uma imensa experiência de psicologia social, Bloch (1998) afirmava que a emoção e a fadiga destroem o sentido crítico e, por isso, soldados não podiam praticá-lo. O isolamento da guerra também prejudica o senso crítico, pois são as relações sociais que permitem a comparação entre os diferentes relatos, entre os contraditórios. Já nos ambientes digitais, deliberadamente manipulados por algoritmos, também o isolamento provocado pelas bolhas expande o poder das notícias falsas.

Daí a importância de processos educacionais que estimulem não apenas as competências individuais, como as públicas e as coletivas (Santaella, 2019). Afinal, “a falsa notícia é o espelho onde a ‘consciência colectiva’ contempla o seu próprio rosto” (Bloch, 1998, p. 191). Disse ainda o autor:

O erro só se propaga, só se amplia, só vive com uma condição: encontrar na sociedade em que se difunde um caldo de cultura favorável. Nele, inconscientemente, as pessoas exprimem os seus preconceitos, os seus ódios, os seus medos, todas as suas emoções fortes (Bloch, 1998, p. 180).

Por isso, para Santaella (2019), a formação educacional para e nas redes é a chave para o combate às notícias falsas e à indústria da desinformação. Somente pela educação, indivíduos serão capazes de desafiar visões extremistas e furar as bolhas algorítmicas, preservando o senso de coletividade. A educação para e nas mídias, entretanto,

deve estar inserida em ambientes de formação educacional no seu sentido mais amplo, aquela que é capaz de desenvolver a sutileza da sensibilidade, a arte do cuidado com a alteridade e a ética da curiosidade em relação às complexidades psíquicas e sociais que nos constituem como humanos (Santaella, 2019, p. 28).

Tomando ainda por base o pensamento de Paulo Freire (Freire; Guimarães, 2021), segundo o qual, toda educação midiática deve questionar quem detém o poder sobre os meios de comunicação, esta pesquisa promoverá no próximo capítulo um debate entre as concepções da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e da Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Antes, entretanto, faz-se necessário compreender os processos históricos que culminam no atual estágio tecnológico da humanidade e suas implicações socioeconômicas, com ênfase no domínio dos meios de comunicação digitais pelas *big techs*.

2.3 Informação como mercadoria valorizada para a acumulação de capital

Entender o valor da informação na contemporaneidade implica compreender as mudanças no sistema capitalista ao longo do último século. As relações de trabalho da era moderna, com oito horas de expediente diário na empresa, em troca de um salário fixo mensal, estão se transformando. Forjadas nos pátios das fábricas automobilísticas europeias no início do século XX, essas relações foram implantadas no Brasil nos anos 1940, marcando a consolidação da Revolução Industrial no país. Ao longo do último século, o regime fordista, como ficou conhecido, determinou o modo de produção e as relações interpessoais nos mais variados setores, com base no modelo industrial de linhas de montagem, especialização do trabalho, fabricação em larga escala e um tempo padrão determinado pelas indústrias para o descanso e o lazer dos trabalhadores. Um modelo que vem entrando em decadência desde os anos 1970, após o período de expansão pós-guerra, gerando uma época de rápidas mudanças, fluidez e incertezas.

Não há consenso teórico se essa é uma mudança transitória e efêmera, como característica natural do sistema capitalista, ou uma transformação profunda na vida político-econômica mundial. Mas os contrastes entre as práticas fordistas e as da atualidade são evidentes. Para David Harvey (1992), é possível falar em um período de transição para um novo regime, associado a um distinto sistema de regulamentação político e social. “A *acumulação flexível*, como vou chamá-la, é marcada por um confronto direto com a rigidez do fordismo. Ela

se apoia na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo” (Harvey, 1992, p. 140).

Neste período de acumulação flexível, portanto, percebem-se contratos de trabalho mais flexíveis e precários, com destaque para o fenômeno da uberização. No lugar da especialização, vemos agora a valorização dos trabalhadores capazes de realizar diferentes tarefas. A produção deixa de ser feita em larga escala e passa a ser gerenciada *just in time*, em pequenos lotes, sem estoques e de forma heterogênea, conforme as demandas por nichos consumidores. Os dias e os horários de descanso também passam a depender do tipo de contrato de trabalho.

Para Harvey (1992), há uma compressão do tempo e do espaço no modo de produzir, refletida também na cultura, na política e na vida social:

A acumulação flexível foi acompanhada na ponta do consumo, portanto, por uma atenção muito maior às modas fugazes e pela mobilização de todos os artifícios de indução de necessidades e de transformação cultural que isso implica. A estética relativamente estável do modernismo fordista cedeu lugar a todo o fermento, instabilidade e qualidades fugidias de uma estética pós-moderna que celebra a diferença, a efemeridade, o espetáculo, a moda e a mercadificação de formas culturais (Harvey, 1992, p. 148).

Tudo isso mediado pelo uso de novas, e cada vez mais avançadas, tecnologias produtivas e de comunicação. A pós-modernidade abriga, assim, uma terceira etapa da Revolução Industrial: a Revolução Digital, ou digital-molecular (Frigotto, 2012; Oliveira, 2003), com produções automatizadas e robôs capazes de atuar no mundo físico e no mundo virtual. Para Pierre Lévy (2010), a virada fundamental para a emergência do ciberespaço data dos anos 1970, a partir do desenvolvimento e da comercialização dos microprocessadores, que justamente iniciaram uma nova fase de automação da produção industrial, com a robótica e as linhas de produção flexíveis, por exemplo. Foi o início também da automação de setores terciários, como bancos e seguradoras. E, na década de 1980, a informática começou a se fundir às telecomunicações, anunciando as novas possibilidades multimídia.

Nesse cenário, a informação se tornou mercadoria de grande valor, elementar para obtenção de lucros, à medida que é essencial para a tomada de decisões rápidas em um ambiente efêmero e competitivo. Uma corporação bem-organizada e bem-informada tem notórias vantagens competitivas sobre empresas menores, como analisa Harvey (1992):

O acesso à informação, bem como o seu controle, aliados a uma forte capacidade de análise instantânea de dados, tornaram-se essenciais à coordenação centralizada de interesses corporativos descentralizados. [...] O controle do fluxo de informações e dos veículos de propagação do gosto e da

cultura populares também se converteu em arma vital na batalha competitiva (Harvey, 1992, p. 151-152).

Seguindo o mesmo raciocínio, Han (2022) aponta que o domínio das informações garante soberania e é decisivo para o ganho de poder. Ele classifica a contemporaneidade como um “regime de informação”, entendido como “forma de dominação na qual informações e seu processamento por algoritmos e inteligência artificial determinam decisivamente processos sociais, econômicos e político” (Han, 2022, p. 7).

Dá a ascensão de movimentos ultradireitistas em partes distintas do mundo na última década. Os grupos políticos que primeiro entenderam as novas dinâmicas do ciberespaço conseguiram utilizá-las a seu favor, para imprimir suas pautas e bandeiras. Exemplos como a campanha Brexit, no Reino Unido, a eleição de Donald Trump, nos Estados Unidos, e de Jair Bolsonaro, no Brasil, mostram como as redes sociais se tornaram importantes campos de disputa da hegemonia em um mundo capitalista em crise (Negri *et al.*, 2019).

É importante lembrar aqui que, se, por um lado, a Revolução Industrial representou uma transformação ao globalizar o capitalismo, a revolução tecnológica, por sua vez, não é algo novo. Ela constitui um elemento fundamental da dinâmica do capitalismo desde os seus primórdios, como refletem Neves e Pronko (2008). O desenvolvimento tecnológico é um elemento estrutural da própria lógica capitalista e um recurso sempre utilizado para a superação das suas crises sistêmicas.

As tecnologias do capital, sejam aquelas dos séculos XIX e XX, sejam agora as digitais, produzem novos tipos de bens e são úteis para abrir novos espaços no mundo. Elas, cada uma em seu contexto, vão encolhendo o globo e reorganizando o capitalismo de acordo com uma nova escala. Por isso, para Neves e Pronko (2008), a forma mais apropriada de se falar sobre tecnologias, informação e cibernética é com a associação aos estudos sobre o capital. Compreender a dinâmica econômica do tema é também culturalmente revelador.

2.4 Conhecimento e crescimento econômico: a corrida contra o relógio

Agora, para começar a compreender os impactos da revolução digital-molecular no Brasil, inclusive nas políticas de Educação, sugere-se o exercício de imaginar o processo de criação de uma televisão ou de um celular digital. Eles representam a evolução de tecnologias anteriores, que foram aperfeiçoadas a partir de anos de pesquisas e experimentações. Esses anos de trabalho tiveram um custo que será coberto pela comercialização mundial dos novos

aparelhos produzidos. À medida que televisões e celulares digitais se espalham pelo mundo, a nova tecnologia se incorpora às culturas e aumenta a demanda tanto pelos equipamentos já existentes quanto pelas suas evoluções. É um ciclo de produção que demanda cada vez mais tecnologia e conhecimento. E esta não é uma relação linear.

Isso porque quanto mais complexa é a tecnologia envolvida nesse ciclo, mais complexo também é o caminho entre sua descoberta e sua produção. O processo também se torna dispendioso para quem deseja percorrê-lo. No exemplo das TVs e dos celulares digitais, para ilustrar, aqueles que primeiro investiram nas pesquisas e nas experimentações e que realizaram as primeiras descobertas e invenções, protegidos pelos sistemas de patentes e outros mecanismos de controle sobre a propriedade intelectual, tendem a manter a dominação sobre esse tipo de tecnologia e a consequente produção ligada a ela.

Assim, pesquisa e desenvolvimento (P&D) são alicerces para o crescimento econômico no atual modelo de capitalismo. O domínio do conhecimento e das tecnologias de informação reforçou a grande vantagem existente entre as economias de mercado desenvolvidas, com ênfase nos Estados Unidos, e aquelas em desenvolvimento, como o Brasil. Na transição do fordismo para o regime de acumulação flexível, essa concentração da produção científica e tecnológica se aprofundou e, diante das rápidas alterações no modo de produção do conhecimento, exige progressivamente maiores recursos para superá-la.

Esse processo foi denominado por Francisco de Oliveira (2003) como a “eterna corrida contra o relógio”, ao comparar o Brasil a um ornitorrinco (animal que conserva características de várias etapas evolutivas, mas que não consolidou nenhuma delas). Uma vez que a matriz da unidade técnico-científica está protegida sob o domínio das grandes potências tecnológicas, restaria às nações periféricas apenas copiar o descartável. E mesmo a acumulação possível a partir dessa cópia do descartável entra em obsolescência acelerada. Ao contrário do modelo de acumulação derivado da Revolução Industrial, nada sobra da acumulação pelas cópias no modelo de acumulação contemporâneo, o que exige dos países periféricos investimentos sempre além do limite das forças internas de acumulação e os mantém sob a dependência financeira externa.

Para Oliveira (2003), o ornitorrinco é isso:

não há possibilidade de permanecer como subdesenvolvido e aproveitar as brechas que a Segunda Revolução Industrial propiciava; não há possibilidade de avançar, no sentido da acumulação digital-molecular: as bases internas da acumulação são insuficientes, estão aquém das necessidades para uma ruptura desse porte. Restam apenas as “acumulações primitivas”, tais como as

privatizações propiciaram: mas agora com o domínio do capital financeiro, elas são apenas transferências de patrimônio, não são, propriamente falando, “acumulação” (Oliveira, 2003, p. 150).

Dessa forma, a marcha global das mudanças tecnológicas tende sempre a se inclinar aos interesses das nações dominantes, e a subordinação financeira leva à cooptação da própria política pelo capital (Harvey, 1992; Oliveira, 2003; Neves; Pronko, 2008). Um dos mecanismos dessa cooptação é a disputa ideológica, por meio da ideia de uma sociedade da informação democrática e inclusiva, na qual se deve ampliar o acesso à informação e ao conhecimento. E isso se daria pelo grande avanço das tecnologias destinadas ao tratamento e à transmissão da informação e do conhecimento.

Entretanto, tal ideologia acaba por ocultar as relações sociais concretas nas quais esse conhecimento e essas informações se produzem, se processam e se distribuem. Assim, para Neves e Pronko,

enquanto no âmbito dos discursos se imprime a ideia da inexorabilidade e das benesses da “era da informação e do conhecimento”, a análise histórica e geopolítica nos mostra que essa diversidade, no plano internacional, oculta relações de hierarquia e dominação, desenhadas no quadro da configuração de um novo imperialismo, incidindo diretamente na definição das políticas nacionais de ciência e tecnologia (Neves; Pronko, 2008, p. 148).

Em relação às políticas de C&T, estas confluem para uma inserção subordinada dos países periféricos no capitalismo internacional, caracterizada justamente pela importação e pela adaptação de tecnologias desenvolvidas nos laboratórios dos países centrais. Na nova divisão internacional do trabalho, essas adaptações podem contribuir com a produção de conhecimento e inovações que, desenvolvidas localmente, possam ser aproveitadas globalmente.

Ainda conforme Neves e Pronko (2008), estaria aí a explicação para a recente ênfase na inovação como eixo das políticas públicas nacionais de C&T no Brasil. E, como essas relações têm sido mediadas pelas práticas e pelas instituições educacionais, aí estaria também a explicação para os esforços do governo federal brasileiro em aprovar a BNCC (2018) e a Reforma do Ensino Médio (2017), que serão apresentadas no próximo capítulo.

3. EMBATES ENTRE A BNCC E AS CONCEPÇÕES HISTÓRICAS DA EPT

3.1 A BNCC e as influências do capital na educação brasileira

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo, baseado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), para nortear currículos e propostas pedagógicas de todas as escolas públicas e privadas de Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, em todo o Brasil.

Sua implantação é financiada pelo Banco Mundial⁵ e propõe maior integração entre as instituições de ensino e o setor produtivo, com amplo apoio da Confederação Nacional da Indústria (CNI)⁶. Para promover essa integração, a base foi estruturada em competências gerais, que os alunos devem desenvolver ao longo de todas as etapas da Educação Básica, e competências específicas de cada área do conhecimento e dos componentes curriculares. Na BNCC (2018),

competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (BNCC, 2018, p. 25).

Em relação ao Ensino Médio, a base enfatiza a presença das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) no mundo do trabalho contemporâneo e a necessidade de compreender o funcionamento dessas tecnologias. No componente curricular de Língua Portuguesa, por exemplo, o documento propõe o desenvolvimento de habilidades ligadas ao campo jornalístico-midiático, para, entre outros objetivos, “combater a proliferação de notícias falsas (*fake news*)” e “adotar atitude crítica em relação ao fenômeno e desenvolver uma postura

⁵ Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/banco-mundial-libera-us-10-milhoes-para-apoiar-reforma-do-ensino-medio>. Acesso em: 10 fev. 2024

⁶ Disponível em: <https://www.portaldaindustria.com.br/industria-de-a-z/novo-ensino-medio/>. Acesso em: 10 fev. 2024

flexível que permita rever crenças e opiniões quando fatos apurados as contradisserem” (BNCC, 2018, p. 521).

Aspectos da BNCC, entretanto, são criticados por parte da comunidade acadêmica brasileira, notadamente no que se refere à formação técnica e profissional. Uma das principais mudanças propostas pelo documento em relação ao Ensino Médio é a flexibilização curricular, por meio da criação de itinerários formativos, cuja escolha ficaria a critério dos estudantes, a depender da possibilidade de oferta das escolas.

Ao analisar a Reforma do Ensino Médio, Acacia Kuenzer (2017) ressalta o caráter pós-moderno do documento e a relação direta entre a flexibilização curricular e o novo modelo de acumulação flexível experimentado pelo capitalismo contemporâneo, já contextualizado no capítulo anterior.

Assim, o discurso da acumulação flexível sobre a educação aponta para a necessidade da formação de profissionais flexíveis, que acompanhem as mudanças tecnológicas decorrentes da dinamicidade da produção científico-tecnológica contemporânea, em vez de profissionais rígidos, que repetem procedimentos memorizados ou recriados por meio da experiência. Para que essa formação flexível seja possível, propõe-se a substituição da formação especializada, adquirida em cursos de educação profissional e tecnológica, por uma formação mais geral (Kuenzer, 2017, p. 339).

A autora critica o modelo de aprendizagem flexível e o seu afastamento do academicismo, ao reduzir a necessidade de domínio da teoria, “atendo-se, na maioria das vezes, à reprodução de conhecimentos já construídos para o reconhecimento de fatos ou situações comuns, por operações mentais tais como descrição, identificação, indicação” (Kuenzer, 2017, p. 334). Para a autora, são raros nesse modelo flexível os “exercícios que demandam operações mentais mais complexas, como”, entre outros, “avaliar, criticar, criar soluções para situações inéditas, solucionar casos complexos que ensejam múltiplas respostas” (Kuenzer, 2017, p. 334).

Observa-se, portanto, segundo a autora, uma superficialização do processo educativo, pela qual o conhecimento é reduzido a narrativas sobre as atividades cotidianas. Kuenzer (2017) argumenta que:

a afirmação do conhecimento como resultante do confronto de discursos, ao não reconhecê-lo como resultante da relação entre teoria e prática, entre trabalho intelectual e atividade, põe por terra a concepção de práxis, o que conduz a duas dimensões que caracterizam o pós-modernismo: o presentismo e o pragmatismo, que, não por coincidência, alimentam o consumo e, portanto, sustentam a lógica mercantil (Kuenzer, 2017, p. 345).

Neste ponto, o pensamento da autora converge com a análise de Neves e Pronko (2008) a respeito da influência do capital sobre as políticas públicas nos países em desenvolvimento. O programa do Banco Mundial para a educação nesses países, apontam as autoras, objetiva sua inserção subordinada na “nova aldeia global do conhecimento” e se baseia em dois pilares: a educação básica generalizada e uma educação terciária massificada e estratificada. Atravessando ambos, há um processo de educação continuada, que atualiza a força de trabalho para se adaptar ao constante processo de revolução tecnológica. Assim:

mais educação e mais mercado parecem resumir a fórmula do desenvolvimento, pelo menos no que diz respeito à adaptação local ou ao consumo de tecnologia e de conhecimento. [...] Nesse sentido, trata-se de uma educação “aberta à inovação e ao conhecimento”, capaz de fornecer as bases tanto da adaptação tecnológica que permite o constante aumento da produtividade capitalista quanto da manutenção de um ordenamento social considerado como dado (Neves; Pronko, 2008, p. 156).

Dessa forma, argumentam, o Estado brasileiro busca se utilizar do aparato escolar e de estratégias educadoras para promover o conformismo no cotidiano social, sem maiores questionamentos críticos sobre o mundo digital, tampouco sobre as suas conseqüentes relações de trabalho e implicações socioeconômicas.

O modelo educacional proposto pela BNCC, assim, se opõe às concepções históricas da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) no Brasil, estruturada a partir do potencial que os Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET), as Escolas Técnicas Federais, as Agrotécnicas e os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia possuem para permitir que o Brasil atinja condições estruturais necessárias ao desenvolvimento educacional e socioeconômico no contexto da revolução digital-molecular.

3.2 As bases da Educação Profissional e Tecnológica (EPT)

De acordo com o documento que elaborou a concepção e as diretrizes da EPT em 2010,

Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, sem ignorar o cenário da produção, tendo o trabalho como seu elemento constituinte, propõem uma educação em que o domínio intelectual da tecnologia, a partir da cultura, firma-se. Isto significa dizer que as propostas de formação estariam contemplando os fundamentos, princípios científicos e linguagens das diversas tecnologias que caracterizam o processo de trabalho contemporâneo, considerados em sua historicidade. [...] Com essa dimensão, seria equivocado e reducionista, pois, imaginar que a necessidade da formação para ocupar os

postos de trabalho seja a razão exclusiva e definidora para a educação profissional (Concepção e diretrizes da EPT, 2010, p. 33-34).

Pelas concepções e pelas diretrizes da EPT brasileira de 2010, portanto, os institutos federais têm como foco a justiça social, a equidade, a competitividade econômica e a geração de novas tecnologias. Embora busquem responder de forma ágil às demandas crescentes por formação profissional, devem ter também estreito compromisso com o desenvolvimento integral do cidadão trabalhador, por meio da combinação do ensino de Ciências Naturais, Humanidades e Educação Profissional e Tecnológica.

Dessa forma, dois dos princípios norteadores basilares das concepções históricas da EPT no Brasil são o trabalho enquanto princípio educativo e a formação integral. A ação consciente do trabalho, que permite criar e recriar a própria existência, diferencia os seres humanos dos demais animais. Ao abordar os pensamentos de Karl Marx e Karel Kosik sobre a concepção ontológica e ontocriativa do trabalho, Gaudêncio Frigotto (2012) explica que este permeia todo o ser humano e não pode ser reduzido ao emprego ou a atividades laborativas, mas à produção de todas as dimensões da vida humana, buscando responder, inclusive, às necessidades de sua vida cultural, estética, simbólica, social, lúdica e afetiva.

O trabalho constitui um princípio educativo, então, se entende que todos os seres humanos são seres da natureza, com uma gama de necessidades nas mais variadas esferas, e é comum a todos a tarefa de utilizar o trabalho para supri-las. Para Frigotto (2012), este é um princípio ético-político que deve ser socializado desde a infância para evitar a exploração de seres humanos sobre seres humanos por meio do trabalho.

É nesse embate de concepções de sociedade e trabalho que a educação é disputada como prática mediadora dos processos produtivo, político, ideológico e cultural. Desde a década de 1990, argumenta o autor, as reformas políticas buscam uma mediação da educação às novas formas do capital globalizado e de produção flexível. Nesta etapa do capital, temos produções sob demanda, para atender a nichos de mercado, relações de trabalho flexibilizadas, com redução de direitos trabalhistas, serviços mediados por aplicativos e tecnologias digitais cada vez mais avançadas.

Aqui, portanto, se estabelecem os principais conflitos entre as diretrizes da BNCC e as concepções históricas da EPT no Brasil. Para Pelissari (2023), está em curso, desde 2016, uma reforma da EPT brasileira, compondo o quadro de contrarreformas neoliberais no país. A reforma da EPT, argumenta o autor, vem sendo construída em etapas que incluem a própria BNCC (2018) e as posteriores Diretrizes Curriculares Nacionais para a EPT (DCNEPT),

aprovadas pela Resolução CNE/CP nº 01/2021. Como forma de explicar o desmonte das concepções históricas da EPT, Pelissari (2023) propõe a seguinte comparação (Quadro 1):

Quadro 1 — Comparação entre as concepções das DCNEPT (Resolução 01/2021) e da EPT brasileira

	Concepção presente nas DCNEPT – Resolução 01/2021	Concepção da educação politécnica na EPT brasileira
Eixo curricular	Conhecimentos, habilidades, atitudes, valores, emoções – “CHAVE”.	Ciência, cultura, trabalho, tecnologia, estabelecidos sócio-historicamente.
Relação entre formação geral e educação profissional	Fragmentação – concomitância como regra geral.	Currículo unitário – organicidade entre conteúdos técnicos e científicos.
Núcleo conceitual	Pedagogia das competências.	Formação humana integral.
Sentido do termo “integração”	Meramente discursivo, fundado no hibridismo conceitual.	Unidade dialética entre teoria e prática e entre parte e totalidade.
Sentido político e social	Adaptação ao mercado de trabalho: flexibilidade, empregabilidade, empreendedorismo.	Elevação do nível de consciência crítica sobre as contradições das relações sociais.
Sentido epistemológico	Conhecimento condicionado à prática.	Conhecimentos historicamente produzidos pelas sociedades humanas, em suas lutas e contradições.

Fonte: Pelissari (2023, p. 10).

Ressalte-se, a partir do quadro comparativo, a incompatibilidade entre as concepções de integração presentes nas DCNEPT/BNCC e nas diretrizes históricas da EPT. A concepção de Ensino Médio integrado na Educação Profissional e Tecnológica (EPT), retomando Frigotto (2012), busca formar trabalhadores com capacidade analítica tanto dos processos técnicos relacionados ao sistema produtivo quanto das relações sociais que definem a quem se destina a riqueza produzida. É a última etapa da Educação Básica entendida de forma unitária, sem relação linear com o mercado de trabalho, mas com a articulação de cultura, conhecimento, tecnologia e trabalho com vistas à justiça social. A ideia de formação integral, portanto, visa à formação humana e emancipadora, que rompe com dicotomias, por exemplo, entre político e técnico ou entre educação básica e técnica.

4. EDUCAÇÃO MIDIÁTICA PARA UMA FORMAÇÃO INTEGRAL

Considerados os embates entre as concepções da BNCC e da EPT no Brasil, apresentados no capítulo anterior, é oportuno evidenciar a hipótese de que a BNCC, ao enfatizar a Educação Midiática no Ensino Básico, abre espaço para programas pedagógicos que favorecem a práxis valorizadora das ações comunicativas nas comunidades escolares. Para Soares (2018, p. 16), “impressiona constar que a BNCC tenha incorporado em suas proposituras primordiais não apenas os conteúdos, mas a própria estrutura do discurso proferido pelos mídia-educadores e educadores há pelo menos quatro décadas”.

No Brasil, há registros de iniciativas que aproximavam as áreas de educação e comunicação desde a década de 1930. Paulo Freire destacou a convergência entre as áreas desde 1960, mas foi na década de 1990 que tal convergência se fortaleceu no país, com a consolidação do conceito de educomunicação, inclusive na EPT em Alagoas. Já a habilidade de leitura crítica das informações veiculadas nos diferentes tipos de mídia é a base da Educação Midiática, conceito que vem sendo desenhado desde a década de 1970, em países como Inglaterra, Austrália e Canadá (Chaves; Melo, 2019; Gaia, 2001; Soares, 2002, 2018).

4.1 Educomunicação ou Educação Midiática?

Aqui, é importante delimitar as diferenças entre as concepções de educomunicação e mídia-educação, ou Educação Midiática. Neste trabalho, adota-se os conceitos propostos por Ismar Soares (2018). Em primeiro lugar,

O conceito “educomunicação” aplica-se fundamentalmente às relações de comunicação em espaços educativos, buscando a implementação de uma gestão democrática dos recursos da informação com a participação de professores, estudantes e membros da comunidade educativa (Soares, 2018, p. 12).

Já a Educação Midiática, escolha desta pesquisa, é entendida enquanto “prática voltada à análise do impacto dos meios de comunicação na sociedade e à promoção do uso pedagógico dos recursos das tecnologias da comunicação e informação no cotidiano do ensino” (Soares,

2018, p. 12). Embora os dois conceitos tenham passado por muitos conflitos na América Latina nas últimas décadas, hoje verifica-se um efetivo diálogo entre ambos, com progressiva aproximação teórico-metodológica.

Ambos os conceitos são estabelecidos sobre a ideia de importância dos meios de comunicação de massa para o ensino entre os mais jovens e as possibilidades que as mídias, hoje sobretudo as digitais, oferecem para professores e estudantes. Mas, como já dito anteriormente, a aproximação entre os campos da educação e da comunicação vem sendo construída progressivamente há pelo menos 40 anos no Brasil, mesmo antes da consolidação do ciberespaço.

4.2 Práticas de mídia-educação no Ensino Médio brasileiro

Propostas educacionais colocam estudantes em ambientes criativos, participativos e interativos, nos quais eles podem desenvolver uma intimidade natural no uso das mídias, favorecendo a alfabetização midiática informacional (Bomfim; Miranda, 2018). No campo educacional, entretanto, nem sempre a educação é considerada na elaboração de propostas de literacia midiática e informacional.

Uma pesquisa sobre Cursos Online Abertos e Massivos (MOOCs) disponibilizados pela UNESCO, por exemplo, identificou foco na transmissão do conteúdo “de um para muitos”, sem participação e uso ativo das mídias por parte dos estudantes (Tropiano, 2021). No Brasil, entretanto, ainda maior é a pouca preocupação de professores da Educação Básica com questões midiáticas, em comparação com problemas de maior impacto cotidiano, como a segurança e a falta de recursos (Chaves; Melo, 2019). E quando há a preocupação, diante de situações vividas em sala de aula com estudantes contestando informações científicas, nem sempre professores se sentem preparados para abordar o tema (Sousa, 2021).

Ainda assim, é possível verificar o interesse crescente pelo tema entre professores de Ensino Médio no Brasil. Nos artigos selecionados na Plataforma Capes Periódicos, percebemos que o interesse alcança docentes de diversas áreas de conhecimento, que buscam atuar para prevenir a difusão de histórias falsas sobre variados temas. No Rio Grande do Sul, um grupo de docentes propôs uma ação interdisciplinar envolvendo as disciplinas de Biologia, Química e Matemática atuando contra *fake news* relacionadas à pandemia da covid-19 (Oliveira, 2021). Em Alagoas, uma professora de Língua Portuguesa propôs uma sequência didática para combater a desinformação contra a região Nordeste e os nordestinos (Santana, 2021). No

Paraná, uma escola da rede privada experimentou em sala de aula um JED (jogo educacional digital) criado no Rio de Janeiro para treinar a habilidade de identificar *fake news* (Passos, 2021).

Aqui vamos discorrer sobre três estudos de caso de propostas de Educação Midiática que foram implementadas em três diferentes disciplinas do Ensino Médio: Língua Portuguesa, Biologia e Língua Inglesa, conforme resumo no Quadro 2 a seguir. A primeira foi realizada em Minas Gerais, a segunda em Mato Grosso e a terceira no Ceará.

Quadro 2 — Concepções identificadas nas propostas de Educação Midiática selecionadas

Proposta	Aprendizagem Criativa	Autonomia Estudantil	Educomunicação
Língua Portuguesa (Minas Gerais)	X	X	Em parte
Biologia (Mato Grosso)	X	X	Em parte
Língua Inglesa (Ceará)	X	X	Em parte

Fonte: dados da pesquisa (2023).

A primeira ação deriva do projeto de ensino intitulado “*Fake news* na sala de aula”, desenvolvido por integrantes do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) ligados à Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Posteriormente, o projeto foi aplicado em uma turma do segundo ano do Ensino Médio do Colégio Técnico da UFMG (COLTEC), em 2018. O objetivo foi apresentar as características das *fake news* aos alunos e propor estratégias para uma leitura ativa de notícias.

A ação no COLTEC foi dividida em quatro etapas. Na primeira aula, foi apresentado aos alunos um vídeo da cantora Pablo Vittar falando sobre *fake news*; em seguida, os alunos foram estimulados a falar sobre o que conheciam do tema e convidados a produzir uma notícia curta sobre a chegada de extraterrestres em Minas Gerais. Na segunda aula, foram explicadas as características do gênero notícia, com base em exemplos publicados em veículos jornalísticos tradicionais; em seguida, os alunos reescreveram a notícia sobre extraterrestres. Na terceira aula, foram apresentados aos alunos os principais problemas verificados na correção das escritas e reescritas; depois, foi aplicado um quiz, apresentado um vídeo de um *youtuber* e houve um debate sobre mensagens divulgadas pelo *WhatsApp* e tirinhas relacionadas ao conceito de pós-verdade e sobre *fake news*. Na quarta aula, os alunos foram estimulados a criar

cartazes de conscientização voltados para pessoas mais velhas que não possuem domínio sobre o uso da internet (Duarte Gonçalves *et al.*, 2021).

A segunda ação analisada aqui é uma sequência didática na disciplina de Biologia, desenvolvida no Colégio Ibero-Americano, escola de Ensino Médio da rede privada, localizada no município de Cuiabá, em Mato Grosso, em 2020. A aplicação foi realizada em quatro etapas contínuas. A turma foi dividida em quatro grupos, cada um recebeu uma *fake news* referente a doenças virais. Em seguida, os grupos foram conduzidos ao Laboratório de Informática da escola, onde puderam acessar a internet e, por meio de pesquisas em fontes confiáveis, deveriam estabelecer o que era cientificamente provado e o que não era em cada *fake news*. Na etapa seguinte, os grupos criaram um texto apontando as verdades e as mentiras em cada notícia. Por fim, foi realizada uma discussão geral, onde cada grupo apresentou seu trabalho e relatou sua experiência (Britto; Mello, 2020).

A terceira ação que analisamos aqui é uma prática de ensino complementar realizada com estudantes de Língua Inglesa do Ensino Médio de uma escola pública no interior do Ceará. A prática foi realizada de forma presencial, em quatro etapas, com apoio simultâneo do aplicativo *WhatsApp*, usado pelo grupo de estudantes participantes. Na primeira etapa, os alunos preencheram um questionário *online* sobre seus conhecimentos prévios sobre *fake news* e criaram títulos em inglês para uma charge discutida em sala de aula. Na etapa seguinte, foi apresentado um vídeo explicativo sobre a produção e a circulação de *fake news*, e os alunos foram convidados a enumerar as características desse tipo de informação. A terceira etapa abordou o impacto do uso das tecnologias em diferentes épocas históricas, e os alunos preencheram uma tabela de interesses, relacionando a finalidade, os benefícios e os prejuízos envolvidos na produção de *fake news*. Ao final, os alunos foram convidados a produzir um meme em inglês sobre o tema discutido na ação (Lima; Mendes, 2020).

Podemos perceber que, no caso da COLTEC, os professores vinculados ao PIBID da UFMG utilizaram bem as noções de aprendizagem criativa e autonomia estudantil, à medida que o curso das aulas dependeu, em grande parte, do que ia sendo produzido e apresentado pelos alunos. Em relação à educomunicação, as autoras reconhecem que poderiam ter tido melhor aproveitamento, caso tivessem direcionado a última etapa para o âmbito da Comunicação Social: “Acreditamos ser importante discutir com os próprios alunos meios de divulgação de suas produções em um contexto extraclasse que envolva práticas legítimas de comunicação” (Duarte Gonçalves *et al.*, 2021).

No caso da proposta de ensino de Biologia realizada em Mato Grosso, novamente percebemos nessa sequência didática as influências construtivistas dos autores discutidos nesse artigo, com ênfase na aprendizagem criativa e na autonomia estudantil. Em relação à educomunicação, o uso da internet para uma pesquisa ativa nas mídias *online* foi um ponto positivo no que se refere ao ensino sobre as mídias. Entretanto, tal como a ação desenvolvida na UFMG, a sequência de Biologia não contemplou a produção para as mídias, com a qual poderia ter ainda mais êxito na proposta de combater histórias falsas.

Em relação à terceira ação, da prática complementar em Língua Inglesa no Ceará, assim como nas duas práticas de ensino anteriormente analisadas, a proposta foi elaborada com base na ideia de aprendizagem criativa, inclusive com o uso de tecnologias digitais, e de autonomia estudantil, ao estimular a reflexão crítica sobre o tema abordado. No que se refere à educomunicação, a produção de um meme dialoga com um tipo textual característico do mundo digital. Mas a proposta deixou de contemplar o aspecto da difusão midiática, quando restringiu a criação ao contexto da sala de aula.

4.3 Diálogos entre Zabala e Freire para a leitura autônoma das mídias

O rompimento de dicotomias está na base do pensamento de Paulo Freire (1996), autor que foi pioneiro mundial nos estudos sobre mídia e educação, contribuindo para o despertar da educomunicação na América Latina. Ao refletir sobre o que o ato de ensinar exige, Freire (1996) afirma ser fundamental compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo. Para ele, a educação não é jamais neutra, podendo implicar tanto no esforço de reprodução da ideologia dominante quanto em seu desmascaramento. Assim, para Freire (1996), o empresário moderno aceita, estimula e até patrocina o treino técnico dos operários, mas recusa uma formação que envolva o saber técnico e científico indispensável para refletir sobre sua presença no mundo.

Por isso, o professor deve perceber o quanto antes que a prática educativa exige uma definição, uma tomada de posição, exige decisão e ruptura em relação às desigualdades do mundo. Exige também compreender o trabalho enquanto princípio educativo. No caso dos estudos sobre as mídias, em relação a quem detém o poder dos meios de comunicação, Freire (2021) defende que os “educadores não podem, de maneira nenhuma, no mundo de hoje, silenciar ou simplesmente botar entre parênteses esse problema” (Freire; Guimarães, 2021, p. 37).

É reacionária a afirmação segundo a qual o que interessa aos operários é alcançar o máximo de sua eficácia técnica e não perder tempo com debates “ideológicos” que a nada levam. O operário precisa inventar, a partir do próprio trabalho, a sua cidadania, que não se constrói apenas com sua eficácia técnica, mas também com sua luta política em favor da recriação da sociedade injusta, a ceder seu lugar a outra menos injusta e mais humana (Freire, 1996, p. 102).

Porém, de acordo com Antoni Zabala (1998), a sociedade atribuiu à educação a função primordial de selecionar os melhores estudantes para carreiras universitárias ou outras funções de prestígio social, buscando atingir objetivos propedêuticos. Dessa forma, os sistemas educacionais acabam subvalorizando o valor formativo dos processos seguidos pelos estudantes ao longo da escolarização.

Ao propor uma reflexão sobre o papel da escola e a função social do ensino, Zabala (1998) questiona o tipo de capacidades que o sistema educativo deve levar em conta: cognitivas, motoras, afetivas, de atuação social, entre outras. Para o autor, o papel atribuído ao ensino tem priorizado as capacidades cognitivas relacionadas a disciplinas tradicionais. Mas, se a escola tem o objetivo de formar integralmente os estudantes, é preciso desenvolver um conjunto de capacidades além das cognitivas.

A capacidade de uma pessoa para se relacionar depende das experiências que vive, e as instituições educacionais são um dos lugares preferenciais, nesta época, para se estabelecer vínculos e relações que condicionam e definem as próprias concepções pessoais sobre si mesmo e sobre os demais (Zabala, 1998, p. 28).

Considerando, então, que as experiências vividas na contemporaneidade, com destaque para as formas de se comunicar, são atravessadas por tecnologias digitais desde a infância, faz-se necessário inserir na Educação Básica reflexões e práticas sobre as mídias. Afinal, os processos relacionados às atualizações tecnológicas implicam “(re)configurações” não apenas em aspectos técnicos, mas também em “contextos sociais e culturais que estruturam as formações discursivas dos sujeitos” e repercutem ainda “nas maneiras de interação, de acesso à informação, de produção, recepção e circulação de conteúdos, estendendo-se as formas de construção do sujeito e de relação com o outro, com os aparatos técnicos (Cortes *et al.*, 2018, p. 2).

Daí a proposta de Educação Midiática na Educação Profissional e Tecnológica. A Educação Midiática é entendida aqui como uma prática educativa de análise sobre, para e com os meios de comunicação, composta de teorias que entendem as ações comunicativas em

diversos âmbitos, considerando a comunicação como direito fundamental na vida do sujeito e estimulando práticas democráticas em que a cidadania seja exercida.

Na interseção entre Educação e Comunicação, é importante que na formação docente o processo comunicativo (mídias, tecnologias e linguagens) seja estudado, praticado e aprimorado pelo prisma de uma relação emancipadora com as mídias. O que requer um ensino para, sobre, com e por meio das mídias, a partir de uma abordagem crítica (objeto de estudo), instrumental e expressivo-produtiva (Cortes *et al.*, 2018, p. 3).

Raciocínio semelhante possui Paulo Freire (1996) em relação à prática docente de modo geral. Para ensinar, é preciso ao mesmo tempo aprender. Não apenas falar para os estudantes, mas falar com e sobre eles, ao tempo em que se aprende também com eles. Assim, na prática da Educação Midiática, é importante abrir espaços diversos de reflexão e preparação para eventuais conteúdos conceituais e factuais sobre o funcionamento das mídias.

O professor, concorda Zabala (1998), será um intermediário entre o aluno e a cultura, neste caso a midiática, seguindo a concepção construtivista de ensino e aprendizagem. Estudantes devem ser estimulados a identificar traços de sua própria cultura e vivências para que, ao final, sejam capazes de refletir autônoma, crítica e criativamente sobre as mídias e poderem escolher realizar transformações que julguem necessárias.

4.4 Educação Midiática no contexto da EPT

Como vimos, a difusão em massa de histórias falsas pela internet, associada à crise de credibilidade da imprensa tradicional, é um problema que caracteriza a comunicação na era digital, capaz de interferir desde em relações interpessoais até em campanhas e sistemas políticos ao redor do mundo. Ao mesmo tempo, o uso das redes sociais como fonte de informação se consolida entre os mais jovens, aproximando o problema também do âmbito educacional.

Considerando a função social de formação integral dos estudantes, de acordo com as concepções históricas da EPT no Brasil, é fundamental oferecer Educação Midiática nos cursos técnicos da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), com abordagem crítica e dialética com o ciberespaço, a partir de reflexões que considerem o lugar sociopolítico e cultural em que se encontrem os estudantes (Soares, 2002). Em um mundo onde a comunicação é mediada por tecnologias digitais, manipuladas sem transparência por oligopólios, caracterizado pela pós-

-verdade e pela difusão de histórias falsas, estudantes devem ser capazes de refletir criticamente sobre as informações midiáticas e suas implicações na vida social.

Uma das possibilidades nesse sentido é desenvolver espaços de aprendizagem com práticas educacionais ou, ao menos, com a utilização das mídias e das produções para as mídias, o que caracteriza a Educação Midiática. A aproximação entre as áreas da Educação e da Comunicação permite pensar o ensino sobre, para e com as próprias mídias, estimulando a autonomia estudantil e as habilidades cognitivas, emocionais e de atuação social (Soares, 2018).

Assim, na EPT, a Educação Midiática deve perpassar outras áreas de conhecimento, com práticas inter e transdisciplinares. Nesse sentido, o campo da educação novamente pode contribuir com a EPT. Isso porque, em conformidade com as diretrizes desse modelo educacional, propostas de ensino em Educação Midiática devem oferecer elementos técnicos e emocionais para que os estudantes possam compreender o funcionamento da imprensa e das mídias digitais em seus aspectos técnicos, sociais e políticos; identificar notícias e informações falsas disseminadas pelas redes sociais; analisar que fatores subjetivos são manipulados para formação da opinião pública; e, a partir disso, ser capazes de elaborar suas opiniões e definir suas posições enquanto sujeitos sociais, de forma autônoma e consciente (BNCC, 2018; Santaella, 2019).

5. METODOLOGIA

5.1 As fases da pesquisa-ação

Esta pesquisa objetiva investigar possibilidades de ensino em Educação Midiática dentro do contexto da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), contribuindo para a formação integral dos estudantes do curso técnico integrado em Guia de Turismo do Instituto Federal de Alagoas — Campus Marechal Deodoro. A investigação está inserida na linha de pesquisa Práticas Educativas em Educação Profissional e Tecnológica, no Macroprojeto 3 de Práticas Educativas no Currículo Integrado, tendo sido aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto Federal de Alagoas (CEP — IFAL), identificada pelo CAAE nº 56201122.2.0000.0195.

Trata-se de um estudo com abordagem quali-quantitativa, natureza aplicada e objetivo exploratório (Gerhardt; Silveira, 2009), realizada pelo método da pesquisa-ação, com proposta de intervenção sobre o grupo pesquisado e o objetivo de transformar a realidade investigada. A pesquisa-ação é uma metodologia específica para indivíduos ou pequenos grupos, como o que será envolvido nesta pesquisa: “[...] os limites de sua pertinência e à faixa intermediária entre o que é geralmente designado como microssocial (indivíduos ou pequenos grupos) e macrossocial (sociedade, entidades de âmbito nacional ou internacional)” (Tanajura; Bezerra, 2015, p.11).

Entre as principais áreas de aplicação da pesquisa-ação estão a Educação e a Comunicação, áreas centrais deste trabalho. E no contexto da pesquisa nessas duas áreas, a capacidade de aprendizagem é associada ao processo de investigação. Tal aprendizagem ocorre tanto entre os participantes quanto entre os pesquisadores, que aprendem com o processo de investigação e ação sobre os problemas examinados (Thiollent, 2011). É uma metodologia, portanto, de natureza transformadora a partir da interlocução de quem pesquisa com os alvos da investigação/intervenção.

Thiollent (2011) esquematiza a pesquisa-ação de acordo com 12 aspectos de concepções e organização, como mostra a Figura 1, a seguir:

Figura 1 — Organização da pesquisa-ação



Fonte: Thiollent (2011).

Seguindo os aspectos apresentados acima, esta pesquisa foi realizada em quatro etapas: (1) fase exploratória e análise de dados; (2) elaboração do produto educacional (PE); (3) aplicação do produto educacional e resultados obtidos; e (4) avaliação e publicação do PE; essas etapas serão esmiuçadas a seguir.

5.2 Fase exploratória

5.2.1 Amostragem e coleta de dados

Na fase exploratória (1), a primeira etapa foi a escuta inicial entre servidores e estudantes do IFAL — Campus Marechal Deodoro, realizada de forma voluntária, por meio de entrevistas presenciais. Em seguida, houve a definição das amostras a serem pesquisadas. Pela limitação de recursos e pela impossibilidade logística de aplicar esta pesquisa a todo o corpo de estudantes do campus, utilizou-se a técnica probabilística da amostragem por conveniência (Sampaio; Lycarião, 2021). O universo da pesquisa foram todas as turmas ingressantes nos cursos técnicos integrados em Guia de Turismo e Meio Ambiente no ano letivo de 2023, totalizando 216 estudantes, com o objetivo de identificar entre eles o repertório a respeito dos temas pesquisados, quais sejam mídias e *fake news*, no ano inicial dos estudos no campus.

Embora o foco da investigação seja o corpo estudantil, há de se considerar que toda pesquisa sobre ensino deve registrar também o ponto de vista dos professores (Tardif, 2014), bem como de outros sujeitos implicados nas ações cotidianas da escola, todos eles compreendidos como educadores. Dessa forma, as amostras incluem ainda 100% dos docentes vinculados às turmas ingressantes, no total de 28, e 100% dos técnicos-administrativos (TAE) ligados de alguma forma à área de ensino no IFAL — Campus Marechal Deodoro, estimados pela direção do campus em 20 servidores, entre pedagogas, técnicos de laboratório, assistentes sociais, psicólogas, entre outros.

Após a definição das amostras, foi realizada a análise documental sobre os projetos pedagógicos dos cursos (PPCs) técnicos integrados em Guia de Turismo e Meio Ambiente do referido campus, com o objetivo de compreender a estrutura e as diretrizes dos referidos cursos no contexto da EPT, bem como identificar se a Educação Midiática é abordada de alguma forma dentro dos currículos. Os resultados serão apresentados na próxima seção.

Finalizada a análise documental das PPCs, foram aplicados questionários semi-estruturados a estudantes, docentes e TAEs ligados à área de Ensino no campus, com os objetivos de: identificar práticas de ensino-aprendizagem e ações institucionais relacionadas à

Educação Midiática nos cursos técnicos integrados em Guia de Turismo e Meio Ambiente do IFAL — Campus Marechal Deodoro; identificar o nível de relação e o conhecimento de estudantes e servidores participantes em relação à internet, às *fake news* e ao funcionamento da imprensa e das redes sociais; e analisar o impacto da desinformação dentro da escola.

Os questionários foram aplicados por meio da ferramenta virtual *Google Forms* e estão disponíveis nos apêndices A, B e C, ao final deste documento. Foram elaboradas três versões, sendo A) para estudantes, B) para docentes e C) para TAEs.

No caso da versão A), cada questionário foi dividido em nove seções, sendo elas: 1) Apresentação; 2) Perfil; 3) Relação com a internet; 4) Informações na internet I; 5) Informações na internet II; 6) Concorda ou discorda I; 7) Concorda ou discorda II; 8) Verdadeiro ou falso; 9) Letramento midiático, totalizando 59 perguntas. No caso das versões B) e C), cada questionário totaliza 44 perguntas, divididas em oito seções, sendo elas: 1) Apresentação; 2) Perfil; 3) Relação com a internet; 4) Informações na internet; 5) Educação Midiática I; 6) Educação Midiática II; 7) Verdadeiro ou falso; 8) Entrevista.

Para efeitos de representatividade, no caso dos estudantes, esta pesquisa adotou o procedimento estatístico por intervalo de confiança de proporção. O tamanho da amostra estudantil foi calculado pelo sistema desenvolvido pela Universidade de São Paulo (USP) em parceria com a Universidade Estadual Paulista (UNESP)⁷. O cálculo amostral considerou a margem de erro de 5% para um nível de confiança de 95%, com uma proporção esperada de 50%. Assim, chegamos ao tamanho mínimo da amostra: 139 dos 216 estudantes ingressantes em 2023. Ao final do período de coleta, recolhemos dados de 140 estudantes da amostra escolhida, que serão analisados a seguir.

No caso dos docentes, dos 28 que ministram aulas nas turmas pesquisadas, 13 deles responderam aos questionários; já entre os 20 TAEs mapeados, 11 participaram da pesquisa, o que pode demonstrar desinteresse ou falta de compreensão sobre a temática. Ainda assim, a análise qualitativa do conteúdo será fundamental para compreender os impactos da disseminação de *fake news* no ambiente escolar, bem como as abordagens sobre o tema em sala de aula.

Apresentamos ainda algumas considerações logísticas em relação aos questionários eletrônicos, apresentados anteriormente. Eles foram aplicados junto aos estudantes nos dias 11,

⁷ Disponível no site: <http://estatistica.bauru.usp.br/calculoamostral/>. Acesso em: 10 fev. 2024

12 e 20 de abril de 2023, de forma presencial, no Laboratório de Informática do campus. Com o apoio de professores colaboradores desta pesquisa, os estudantes voluntários puderam se ausentar das aulas regulares pelo período aproximado de 30 minutos para efetivar o preenchimento. A aplicação se deu de forma individual, com cada estudante utilizando um computador, sendo ressaltado sempre o anonimato das respostas e a possibilidade de tirar dúvidas sobre as perguntas. Já a aplicação dos questionários junto a docentes e TAEs se deu de forma remota, com envio dos *links* por *email* institucional, sendo estes respondidos ao longo dos meses de abril e maio de 2023.

5.2.2 Métodos para análise quali-quantitativa de dados

Finalizada a aplicação dos questionários, foi realizada, então, a análise quantitativa dos dados. As informações coletadas por meio de questionários do *Google Forms* foram tabuladas automaticamente em planilhas eletrônicas do *Google Planilhas*. No que se refere às perguntas objetivas, a ferramenta também oferece automaticamente os gráficos percentuais das respostas obtidas, que serão apresentadas na próxima seção. Parte das análises utilizou ainda o instrumento de filtragem do *Google Planilhas* para delimitar e comparar as respostas de determinados grupos ou perfis.

Já as respostas coletadas das perguntas abertas e subjetivas foram analisadas por meio da técnica de análise de conteúdo categorial. Para tal, a pesquisa seguiu as orientações do manual de Bardin (2016), considerando também as críticas e as complementações de Sampaio e Lycarião (2021). Enquanto a primeira autora, uma das mais utilizadas no mundo em Ciências Humanas e Sociais, desde 1977 se ocupa das orientações para pesquisas complexas, a crítica dos dois autores citados se dedica também a investigações individuais contemporâneas, como esta, mais bem aplicáveis à realidade da pesquisa no Brasil. Além disso, Sampaio e Lycarião (2021) fornecem orientações mais detalhadas para uma codificação mais confiável, como, por exemplo, a aplicação dos testes de confiabilidade para apenas um codificador e a elaboração do Formulário de Códigos (FdC) e do Livro de Códigos (LdC).

Dessa forma, a análise de conteúdo categorial segue as três etapas propostas por Bardin (2016), sendo estas: 1) pré-análise; 2) codificação; e 3) tratamento dos resultados, com inferências e interpretações; complementadas por subetapas da pré-análise e da codificação, propostas por Sampaio e Lycarião (2021), quais sejam: 1.1) elaboração do FdC; 1.2) elaboração do LdC; 1.3) pré-teste das categorias e regras de codificação; e 1.4) teste de confiabilidade.

Na etapa da pré-análise, primeiro foram extraídas das planilhas apenas as colunas contendo perguntas abertas e subjetivas, com suas respectivas respostas, transferindo-as para uma nova planilha, na qual cada pergunta passa a ser identificada pelos códigos P1, P2, P3 e assim por diante. Assim, cada pergunta se torna uma unidade de contexto e cada resposta se torna uma unidade de análise, identificada pela combinação coluna/linha da planilha. Por exemplo, a primeira resposta à P1 é identificada como A2, sendo “A” a coluna onde está a P1 e “2” a linha onde está a primeira resposta (lembrando que a linha 1 da planilha está congelada com todas as perguntas). A segunda resposta à P1 é identificada como A3, a terceira resposta à P1 como A4, e assim por diante. Temos identificadas, então, as seguintes unidades de análise: A2, A3, A4, em diante.

Na sequência, seguiu-se para a definição das categorias que serão utilizadas na análise de conteúdo. A categorização buscou seguir todos os bons princípios indicados por Bardin (2016): a exclusão mútua, a homogeneidade, a pertinência, a objetividade e a produtividade, com fins para as melhores contribuições de dados, inferências e novas hipóteses para esta pesquisa. Após leitura flutuante dos dados, a pesquisa definiu como unidade de registro o tema, configurando nossa análise categorial como temática, com o uso preponderante do sistema de categorização predefinido, também conhecido como procedimento por caixas. Neste caso, foram utilizadas as medidas de enumeração de presença e de frequência, conforme explica Bardin (2016, p.135): “Fazer uma análise temática consiste em descobrir os ‘núcleos de sentido’ que compõem a comunicação e cuja presença, ou frequência de aparição, pode significar alguma coisa para o objetivo analítico escolhido”. Em alguns casos, porém, após os pré-testes de categorização, a investigação optou por utilizar o procedimento por acervo, segundo o qual o sistema categórico foi definido após a classificação analógica e progressiva dos temas encontrados nas unidades de análise.

Com tais definições, elaboramos o Formulário de Códigos (FdC) e o Livro de Códigos (LdC), disponíveis para consulta nos anexos desta pesquisa, bem como foi aplicado o teste de confiabilidade para pesquisa individual, conforme orientações de Sampaio e Lycarião (2021), estabelecendo as regras de codificação. Assim, deu-se início à etapa 2) da análise categorial temática, realizando a codificação do material selecionado, seguida da etapa 3) de tratamento dos resultados, que será detalhada na próxima seção.

5.3 Contribuição: o produto educacional

Finalizada a fase exploratória e a análise dados (1) da pesquisa-ação, segue-se para a etapa 2, com uma proposta de intervenção por meio de um produto educacional em Educação Midiática a ser aplicado com os estudantes participantes. Na etapa 3, o produto educacional foi aplicado em uma sala de aula, por meio de uma proposta de oficina interdisciplinar, seguindo as considerações sobre grupos (Zabala, 1998) e o limite da pesquisa-ação como metodologia para pequenos agrupamentos (Tanajura; Bezerra, 2015). A seleção da turma participante nesta etapa também seguiu o critério de amostragem por conveniência, priorizando professores que demonstraram maior interesse na aplicação do produto educacional em seus respectivos componentes curriculares; neste caso, docentes do curso técnico integrado em Guia de Turismo.

A próxima etapa (4), da avaliação do produto educacional, consistiu em aplicar um questionário avaliativo entre os estudantes e os docentes participantes da etapa anterior, com o objetivo de identificar se o PE cumpriu o objetivo de orientar os discentes a identificar informações falsas e desenvolver uma leitura crítica do mundo digital, bem como o que pode ser aperfeiçoado nessa proposta. Por fim, conclui-se a última etapa da pesquisa-ação, com os ajustes finais e a publicação do produto educacional na plataforma Educapes, após a avaliação da banca examinadora.

6. RESULTADOS E DISCUSSÕES

6.1 Considerações sobre a escuta inicial

Na escuta inicial, realizada por meio de entrevistas orais, anteriormente à análise documental e à aplicação dos questionários, foi possível inferir os impactos da desinformação entre os estudantes do IFAL — Campus Marechal Deodoro. Por exemplo, professores contaram que alguns alunos desistiram do curso após a exigência de vacinação contra a covid-19 para entrar na escola, no retorno das aulas presenciais, ocorrido em fevereiro de 2022. A desistência se deu porque os alunos acreditavam que a vacina poderia fazer mal à saúde, demandando um trabalho educativo do setor de Comunicação da escola, por meio das redes sociais.

Outros relatos apontaram para impactos de *fake news* nas visitas técnico-pedagógicas realizadas em espaços externos à escola, como igrejas históricas e fábricas de cachaça. Neste caso, a desinformação seria estruturada em cima de valores religiosos sobrepostos aos conhecimentos científico e empírico necessários para a formação técnica integrada.

Finalizada a escuta inicial e uma vez definidas as amostras desta pesquisa, sendo as turmas ingressantes nos cursos técnicos integrados em Guia de Turismo e Meio Ambiente no ano letivo de 2023, seguiu-se à análise documental das Propostas Pedagógicas Curriculares (PPCs) de ambos os cursos.

6.2 Análise documental das PPCs

Esta análise se debruçou sobre as PPCs dos dois cursos técnicos de integrados, presenciais e diurnos, do Instituto Federal de Alagoas — Campus Marechal Deodoro. São eles: o curso técnico integrado em Meio Ambiente, do eixo tecnológico de Ambiente e Saúde, e o curso técnico integrado em Guia de Turismo, do eixo tecnológico em Turismo, Hospitalidade e Lazer. Ambos têm duração de três anos e tiveram suas PPCs atualizados em 2019.

Há muitos pontos comuns entre as duas PPCs analisados. Ambas oferecem vagas preenchidas mediante processo seletivo anual voltado para estudantes do Ensino Fundamental. Estudantes aprovados na seleção ingressam na 1ª série de cada curso. A estrutura utilizada no campus também é a mesma, composta de salas de aulas, biblioteca, auditório, laboratórios e sala de pesquisa.

As duas PPCs seguem o Projeto Político Pedagógico Institucional (PPPI) do IFAL, de acordo com os seguintes princípios norteadores: trabalho como princípio educativo, a educação

como estratégia de inclusão social, a gestão democrática e participativa e a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Ambos também fazem parte da oferta de cursos da Educação Básica e obedecem à Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9.394/96, atualizada pela Lei nº 11.741/08, que é complementada por leis, decretos, pareceres e referenciais curriculares que constituem a estrutura legal da Educação Profissional de nível médio no Brasil.

Seguindo as diretrizes e as concepções da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), as PPCs dos cursos técnicos integrados em Meio Ambiente e Guia de Turismo entendem que a educação deve estar fundamentada em uma perspectiva humanista e deve formar cidadãos trabalhadores e conhecedores de seus direitos e obrigações. Estes, a partir da apreensão do conhecimento, da instrumentalização e da compreensão crítica da sociedade, devem ser capazes de atuar qualitativamente no processo de desenvolvimento econômico e de transformação da realidade.

A organização curricular de ambos os cursos está estruturada em regime seriado/anual de três anos, a partir de três núcleos formativos: o Núcleo Básico (NB), constituído pelas áreas de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, Ciências Humanas e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias e Ciências da Natureza e suas Tecnologias; o Núcleo Profissional (NP), constituído pelos componentes curriculares relativos aos conhecimentos da formação técnica específica; e o Núcleo Integrador (NI), que tem o objetivo de ser o elo entre o Núcleo Básico e o Núcleo Profissional.

Os três núcleos buscam contemplar as quatro dimensões da formação humana: o trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura. De acordo com as PPCs, os componentes que compõem a matriz curricular dos dois cursos estão articulados entre si, motivados pelos conceitos de interdisciplinaridade e contextualização. Há também menção à Resolução nº 02, de 30 de janeiro de 2012, do Conselho Nacional de Educação (CNE — CEB), informando que os componentes curriculares podem ser tratados ou como disciplina, de forma integrada, ou como unidades de estudo, módulos, atividades, práticas e projetos contextualizados e interdisciplinares ou diversamente articuladores de saberes, desenvolvimento transversal de temas ou outras formas de organização.

A carga horária total do curso técnico em Meio Ambiente é de 3.433,3 horas, distribuídas em 13 componentes de formação geral (NB e NI), 18 componentes de formação profissional (NP) e 200 horas de prática profissional. Já a carga horária total do curso técnico em Guia de Turismo é de 3.200,4 horas, distribuídas em 17 componentes de formação geral (NB e NI), 13 componentes de formação profissional (NP) e 200 horas de prática profissional.

Em relação às ementas, também há bastante similaridade entre os dois cursos no que se refere aos componentes no Núcleo Básico. Destacamos a seguir pontos importantes para o desenvolvimento desta pesquisa. Na ementa do componente de Língua Portuguesa para a 1ª série, há indicação de estudo sobre a linguagem humana e os processos de comunicação e interação social, e também sobre os elementos da comunicação e as funções da linguagem. Na ementa do mesmo componente para a 2ª série, há indicação de estudos para a leitura e a produção de textos escritos de variados gêneros, incluindo entrevista e reportagem.

No componente de Artes para a 1ª série, há indicação para estudos da arte como produção do sensível dentro de uma perspectiva humanística, reflexiva e crítica dos sujeitos, bem como da tecnologia e das novas mídias aplicadas à produção artística. No componente curricular de Sociologia para a 3ª série, cuja ementa se refere ao mundo do trabalho, à cultura e à organização produtiva, há indicação de bibliografia complementar relacionada à sociedade em rede e à era da informação.

Especificamente na PPC do curso de Guia de Turismo, na ementa, no componente de Relações Interpessoais para a 3ª série (NI), há indicação de estudos sobre percepção e comunicação nos processos grupais básicos. E no componente de Segurança do Trabalho Aplicada ao Turismo para a 3ª série (NP), há menção ao ensino de Comunicação de Acidente de Trabalho (CAT).

Todas as indicações mencionadas anteriormente apontam, portanto, para a percepção da importância dos estudos de comunicação e mídia na formação integral dos técnicos em Meio Ambiente e Guia de Turismo na EPT, embora não façam qualquer menção direta ou enfatizem questões relacionadas à imprensa, às redes sociais ou às *fake news* e à desinformação.

Por outro lado, ao descrever o acervo da biblioteca do Campus Marechal Deodoro, nas duas PPCs são mencionados mais de 8.300 livros, distribuídos entre 10 grupos de estudos, entre eles Ciências Sociais e Ciências Aplicadas. São citadas 45 áreas de conhecimento, entre elas Direito, Psicologia, Contabilidade e Administração. Não há, porém, menção a títulos sobre comunicação ou mídias, demonstrando a transversalidade do tema na escola.

6.3 Análise quali-quantitativa dos dados

Nesta seção, serão apresentados os resultados quantitativos e qualitativos dos dados coletados por meio dos questionários semiestruturados junto aos estudantes das turmas ingressantes nos cursos técnicos integrados em Guia de Turismo e Meio Ambiente no ano letivo

de 2023, no IFAL — Campus Marechal Deodoro, bem como aos docentes vinculados a tais turmas e aos servidores técnico-administrativos ligados à área de ensino no campus.

6.3.1 Perfil dos estudantes

O primeiro conjunto de respostas analisado aqui se refere ao perfil do público participante. No caso dos estudantes, a quase totalidade (98,5%) se insere na faixa etária de 14 a 16 anos, a maioria deles (71,2%) com 15 anos. Em relação ao gênero, se dividem majoritariamente entre feminino cis (60%) e masculino cis (38,6%), além de um não binário e um que não quis responder. A maioria dos estudantes ingressantes no IFAL — Campus Marechal Deodoro em 2023 são oriundos, ou seja, cursaram o Ensino Fundamental em escolas públicas (93,6%). Além disso, a coleta de dados se deu de forma equilibrada entre alunos do curso técnico em Guia de Turismo (54,3%) e Meio Ambiente (45,7%).

Ainda em relação ao perfil dos estudantes, 72,1% são residentes no próprio município de Marechal Deodoro, seguidos de 16,4% residentes na Barra de São Miguel. A maioria mora em área urbana (76,4%), mas uma parcela considerável (20,7%) vive em área rural, o que, a depender da região, pode indicar dificuldades para acessar a internet de forma satisfatória.

No que diz respeito à renda familiar, 59,3% apontaram viver em famílias cuja renda mensal é de até um salário-mínimo, seguidos de 26,4% com renda familiar de até três salários-mínimos. A maioria informou que nenhum membro da família nuclear (pais ou responsáveis) possui Ensino Superior (77,2%), sendo que em 30% dos casos pelo menos um membro não concluiu o Ensino Fundamental. Por fim, no que se refere à educação religiosa, 35,7% se identificam como católicos, 33,6%, como evangélicos, e 20,7% afirmam não praticar nenhuma religião.

6.3.2 Acesso à internet

Em relação ao acesso à internet, confirmando as referências do IBGE (2021), 95% informaram que possuem rede wi-fi em casa, 30%, rede de celular 3G, 5% utilizam rede de rádio ou internet do vizinho, e apenas 0,7% informou não ter nenhum tipo de acesso à internet onde mora. Sobre os equipamentos, quase todos (98,6%) possuem celular em casa — a maioria celular próprio (93,5%) —, e apenas a minoria possui *notebook* (33,6%), computador de mesa (11,4%) ou *tablet* (10%), indicando possíveis dificuldades da maioria para acesso satisfatório a materiais educativos digitais.

Questionados quantas horas por dia usam a internet, a maioria diz usá-la mais de quatro horas por dia (62,9%), a maior parte do tempo em redes sociais (72,9%), aplicativos de mensagens instantâneas, como o *WhatsApp* (64,3%), plataformas de vídeo, como o *YouTube* (47,1%), jogos (40,7%), ferramentas de estudo ou trabalho (39,3%) e plataformas de áudio, como *Spotify* (31,4%). Apenas 12,9% dos estudantes disseram se ocupar diretamente com notícias na internet. Os aplicativos e as redes sociais mais utilizados pelos estudantes são o *WhatsApp* (93,6%), seguido por *Instagram* (87,1%), *YouTube* (75%) e *Tiktok* (71,4%). Já o *Twitter*, o *Telegram* e o *Facebook* são usados por apenas 20,7%, 11,4% e 10% dos estudantes, respectivamente.

São justamente as redes sociais como *Instagram* e *Tiktok* os meios pelos quais os estudantes mais costumam se informar sobre notícias locais e mundiais (52,9%), quase tanto quanto pelos telejornais (54,3%). Outra parte importante também costuma se informar pelo *YouTube* (24,3%), por familiares (20,7%) ou pelo *WhatsApp* (19,3%). Os temas no noticiário que mais interessam aos estudantes são educação (54,3%), tecnologia (42,9%), jogos (37,9%), esportes (36,4%) e as notícias locais (34,3%).

Os estudantes também foram indagados sobre os nomes dos seus veículos de comunicação preferidos por meio de uma pergunta subjetiva. Aqui buscamos identificar se eles são capazes de especificar as fontes das informações que recebem diariamente, independentemente de quais sejam elas. Por meio da técnica de análise de conteúdo categorial, identifica-se o seguinte resultado: 58,6% dos estudantes conseguem especificar as fontes de informação, sejam programas de televisão (ex.: “Globo Repórter” e “ALTV”), sejam canais no *YouTube* (ex.: “Você Sabia?”), sejam perfis no *Instagram* (ex.: “Mídia Ninja” e “Choquei”), ou até mesmo o grupo do *WhatsApp* no qual recebem notícias (ex.: “Grupo de amigos” e “Grupo da família”). Por outro lado, 41,4% dos estudantes não se mostraram capazes de especificar as principais fontes das notícias que acompanham, muitas vezes informando apenas o nome da emissora de TV preferida, como “Globo”, “Record” e “SBT”.

6.3.3 Percepções sobre fato e opinião

Também foi questionado aos estudantes o que é um fato e o que é uma opinião, alternando perguntas fechadas e abertas, para que pudessem definir em suas próprias palavras cada um dos dois termos. Em relação à primeira pergunta, 79% disseram saber o que é um fato e, ao explicar o termo, em 65% das respostas fizeram associações às ideias de verdade ou

acontecimento (ex.: “é algo verídico” ou “que realmente aconteceu”), enquanto apenas 17,4% delas relacionaram fato à necessidade de comprovação (ex.: “é algo comprovado”) e, menos ainda, em 7,8% associaram o termo à imprensa (ex.: “fato é uma notícia”).

Em referência à opinião, 93,5% afirmaram saber o que é. Ao definir o termo com suas próprias palavras, 89,3% das respostas associaram-no à ideia de subjetividade (ex.: “é a ideia de cada pessoa sobre um tema específico”), e 40,7% também associaram à ideia de opinião como expressão do pensamento (ex.: “é falar o que você pensa”).

Ainda em relação à percepção de subjetividade, 70,3% afirmam conversar mais com pessoas que têm ideias e gostos parecidos com os próprios, mas nas redes sociais quase metade (48,2%) afirma acompanhar pessoas com opiniões diferentes. A grande maioria dos estudantes (89,2%) concorda que existem diversas verdades ou perspectivas sobre o mundo. Por outro lado, se houver uma discussão, 83,4% concordam que sempre há uma única verdade que alguns conseguem enxergar e outros não. E 60,4% discordam que, em uma discussão, a própria opinião é mais verdadeira que a dos interlocutores.

A maioria (87,1%) também concorda que pode mudar de ideia sobre qualquer assunto, se lhes forem apresentados argumentos sobre os quais não haviam pensado antes. Mas quando os temas são política, futebol e religião, aproximadamente a metade (53,3%) concorda que esses temas não devem ser discutidos. Quando confrontados com a ideia de mudar de opinião sobre temas religiosos, especificamente, quase metade (48,6%) discorda dessa possibilidade. Outros 44,5% também se mostram resistentes a mudar de opinião sobre futebol. Por outro lado, 76% concordam que podem mudar de opinião em relação a temas políticos.

6.3.4 *Fake news e checagem de informações*

Já em relação às *fake news*, 98,6% afirmaram saber o que o termo significa, e 97,2% definiram-no com algum tipo de associação ao conceito de mentira (ex.: “notícia falsa” ou “dizer algo que não é verdade sobre um assunto”). Somente 32,2% definiram *fake news* como mentiras divulgadas em algum meio de comunicação, ainda que sem especificá-lo (ex.: “mentiras contadas na internet” ou “notícias que as pessoas divulgam como se fossem verdade”). A maior parte dos estudantes disse ter aprendido sobre *fake news* nas redes sociais (45,7%) ou pela TV (25,7%), e uma minoria apontou ter sido orientada sobre o tema na escola anterior (16,4%) ou com familiares (7,1%).

Apesar de a maioria estar familiarizada com o tema, apenas 22,9% disseram ter o hábito de checar sempre as informações que recebem pelos diferentes meios de comunicação. Quando questionados de que forma fazem a checagem, apenas 66,4% dos estudantes indicaram realizar algum tipo de pesquisa, embora parte considerável (21,4%) não especifique o procedimento, e somente 8,3% deles citaram diretamente o hábito de checar a fonte da informação. Ainda em relação a esse tópico, 89,3% dos estudantes desconhecem as agências de checagem, e apenas um estudante disse conhecer a Agência Lupa.

Nessa etapa, a pesquisa identificou também que 86,4% dos estudantes já acreditaram e 49,3% já compartilharam uma notícia falsa sem saber que era falsa, só descobrindo posteriormente. E 16,4% já caíram em algum golpe pela internet. Outros 14,3% compartilham sempre ou às vezes notícias apenas pela leitura do título, sem ler o conteúdo. Os estudantes apontaram medo, tristeza e curiosidade como as três sensações que mais os estimulam a compartilhar uma notícia, e a maioria (62,8%) costuma evitar acessar e ler notícias que possam causar tristeza ou raiva.

Ainda nesse tópico, 10,8% já compartilharam notícias falsas, mesmo sabendo que eram falsas. Um dado preocupante, uma vez que 25% dos estudantes também entendem que compartilhar uma notícia falsa nem sempre, raramente ou nunca é um problema grave, apesar de reconhecerem (87%) que uma notícia falsa pode influenciar e fazer alguém mudar de ideia sobre determinado assunto.

Os estudantes apontaram ainda os próprios familiares (68,4%), os jornalistas (55,1%) e os professores (42,6%) como sujeitos com maior credibilidade como fonte de informações, enquanto políticos (73,9%) e artistas (46,4%) são os sujeitos com menor credibilidade. Dados que reforçam o protagonismo da escola no letramento midiático dos estudantes e a importância de docentes se manterem atualizados sobre a temática.


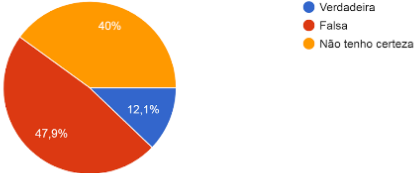
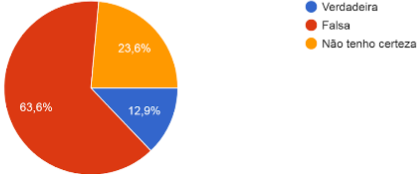

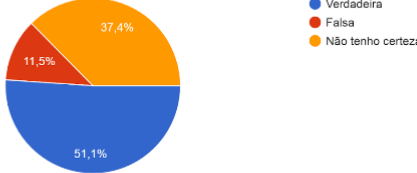
6.3.5 Habilidade de identificar fake news

A pesquisa apresentou ainda quatro diferentes informações aos estudantes e pediu para que eles classificassem cada uma delas como verdadeira ou falsa. A primeira é um meme falso sobre a cantora Shakira que circulou nas redes sociais em 2021; a segunda informação é uma montagem de *fake news* sobre a vacina Coronovac, associada à marca do jornal Folha de São Paulo; a terceira informação é uma reprodução de notícia publicada no site Gazetaweb em 2021; e a quarta informação é um vídeo produzido pelo DJ Alok como parte de uma campanha

educativa sobre *deepfake* em 2021, usando manipulação de imagens do Jornal Nacional, da TV Globo, e do apresentador William Bonner.

O resultado identificou que grande parte dos estudantes apresenta dificuldades para discernir informações falsas de informações verdadeiras, especialmente quando tais informações aparecem associadas a veículos tradicionais da imprensa ou produzidas por meio de *deepfake*, conforme a classificação mostrada no Quadro 3 a seguir:

Quadro 3 — Habilidade dos estudantes para identificar *fake news*

Item	Imagem	Descrição da informação	Classificação pelos estudantes
1	<p>Em 1995, Shakira deu aulas de informática para uma criança. Disse a ele: "Nunca Desista de seus Sonhos." Aquele menino era Bill Gates.</p> 	<p>Meme sobre a cantora Shakira. FALSA</p>	<p>Você acha que a informação abaixo é: 140 respostas</p>  <p>● Verdadeira ● Falsa ● Não tenho certeza</p>
2	<p>FOLHA DE S.PAULO HÁ 100 ANOS • UM JORNAL A SERVIÇO DA DEMOCRACIA</p> <p>Vacina coronavac não tem comprovação científica</p>	<p>Notícia sobre a Coronavac. FALSA</p>	<p>Você acha que a informação abaixo é: 140 respostas</p>  <p>● Verdadeira ● Falsa ● Não tenho certeza</p>
3	<p>Após denúncia, PM descobre produção de cachaça falsificada em Arapiraca</p> 	<p>Notícia sobre apreensão de cachaça em Alagoas. VERDADEIRA</p>	<p>Você acha que a informação abaixo é: 139 respostas</p>  <p>● Verdadeira ● Falsa ● Não tenho certeza</p>



Fonte: dados da pesquisa (2023).

Por fim, 78,5% dos estudantes responderam que gostariam que a escola ofertasse mais informações e espaços de discussão sobre mídias e notícias falsas na internet, a maioria deles (67,1%) optando pela abordagem do tema dentro da sala de aula, pelos próprios professores.

6.3.6 Docentes e TAEs

Em relação aos dados coletados entre docentes e técnico-administrativos, diante da impossibilidade de aproveitamento estatístico, como mencionado no capítulo anterior, a pesquisa levará em consideração dados qualitativos que contribuem para a compreensão da abordagem de Educação Midiática dentro do contexto escolar no IFAL — Campus Marechal Deodoro.

Todos os 13 docentes que responderam aos questionários ministram aulas no curso técnico integrado em Guia de Turismo, enquanto apenas nove lecionam no curso técnico integrado em Meio Ambiente. E todos os oito técnico-administrativos participantes também trabalham diretamente com o primeiro curso. Esses dados contribuem para a escolha da aplicação do produto educacional no curso técnico integrado em Guia de Turismo, conforme descrição na próxima seção.

Entre os docentes que responderam ao questionário, oito deles lecionam em componentes curriculares do Núcleo Comum, quatro no Núcleo Profissional e apenas um do Núcleo Integrador. E a maioria, nove deles, leciona há mais 10 anos. Dados que revelam maior interesse em participar da pesquisa e discutir Educação Midiática na escola entre docentes do Núcleo Comum e com mais tempo de sala de aula.

Já entre os TAEs, os dados são mais diversificados. As áreas de formação dos técnicos participantes variam entre Ciências Humanas, Biológicas, da Saúde e Engenharias. Também não há predominância entre os TAEs que responderam ao questionário em relação ao tempo de

serviço público: há participantes com desde menos de um ano de admissão até mais de dez anos de serviço.

Entre os 21 servidores participantes da pesquisa, entre docentes e TAEs, quatro admitiram já ter caído em algum tipo de golpe pela internet; 18 já acreditaram em alguma notícia falsa e descobriram depois; e oito já compartilharam alguma notícia falsa sem saber que era falsa. Além disso, três deles também admitiram que costumam compartilhar notícias apenas pela manchete, sem ler o conteúdo dos textos.

Essas informações reforçam a necessidade de Educação Midiática dentro da escola, não apenas para o público estudantil. Se os professores são apontados pelos estudantes como sujeitos com maior credibilidade, é fundamental que sejam hábeis em identificar as práticas de desinformação comuns nos ambientes digitais e não sejam reprodutores destas. O mesmo se estende aos técnico-administrativos, como educadores que também são.

Docentes e técnico-administrativos também foram questionados se já testemunharam na escola algum episódio em que estudantes foram vítimas de golpes, boatos ou foram influenciados por qualquer outro tipo de informação falsa divulgada na internet. Dez participantes disseram já ter testemunhado, e nove deles optaram por relatá-los, conforme respostas transcritas no Quadro 4 abaixo:

Quadro 4 — Relatos de docentes e TAEs sobre impactos da desinformação entre estudantes

D1	Perfil falso criado na internet para expor intimidade de aluno.
D2	Aluno divulgava fake-news como se fosse verdade (Lula é um DEScondenado, por ex.) no período das eleições.
D3	violencia na escola.
D4	Eleição 2022.
D5	Compra virtual que não foi entregue, pois o estudante acreditou em propaganda enganosa.
D6	Vários. Mas a mais recente é que armas servem para proteger (ex. Escolas) e a liberação das armas reduz a violência.
T1	Em épocas de eleições percebe-se informações falsas sobre diversos assuntos sendo tratadas como opinião.
T2	Medo de atentado no dia 20 de abril (muitos faltaram aula).
T3	Alguns estudantes procuraram o setor ***** informando que haviam recebido mensagem no whatsapp informando que foram contemplados com o “Benefício Educacional” porém para receber teriam que comparecer a uma agência no bairro do Farol em Maceió, portando algumas documentações. Rapidamente os estudantes confundiram com o Auxílio Permanência, uma vez que estava na época de Edital de Seleção.

Posteriormente, descobriu-se que era uma forma de uma empresa ligada a Microcamp ofertar seus cursos.

Fonte: dados da pesquisa (2023).

Percebe-se pelos relatos de docentes e TAEs que a desinformação e a circulação de *fake news* impactam diferentes âmbitos da vida estudantil no IFAL — Campus Marechal Deodoro, desde prejuízo financeiro por compra *online* a partir de propaganda enganosa (D5), passando por *bullying* digital (D1) e confusão em relação a editais de assistência estudantil (T3), até mesmo pânico coletivo e ausências devido a boatos disseminados pela internet de que haveria atentados na escola (T2).


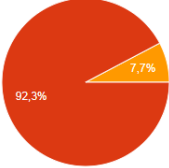
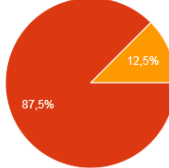
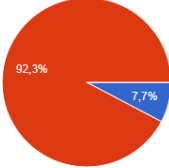
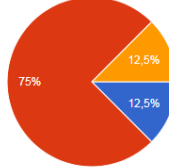

Por outro lado, entre os docentes participantes desta pesquisa, 11 deles afirmam já abordar o tema *fake news* em sala de aula, relacionando-o a conteúdos de seus respectivos componentes curriculares. Três TAEs também afirmaram já trabalhar o tema nas atividades dos seus respectivos setores. A pesquisa não conseguiu identificar, porém, em que turmas e anos letivos são ou foram aplicadas as abordagens. Além disso, apenas um relato apontou para uma perspectiva interdisciplinar, conforme descrito pelo participante D5: “Período eleitoral criamos ambiente de debate para discutir isso entre os professores de humanas”.

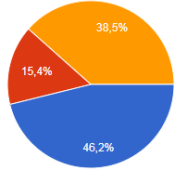
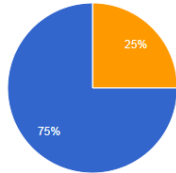

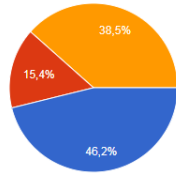
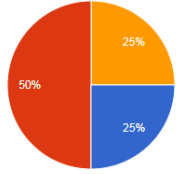
Outro dado importante nesta pesquisa é que, dos 21 participantes docentes e TAEs, 16 deles utilizam sempre ou às vezes redes sociais ou o estudo das mídias para auxiliar o ensino ou o trabalho na escola, demonstrando familiaridade com as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) que caracterizam o mundo do trabalho contemporâneo.

Dos 21 participantes servidores, 15 deles afirmaram que a Educação Midiática no currículo integrado dos cursos técnicos em Guia de Turismo e Meio Ambiente é um conteúdo essencial; e 19 acreditam que o IFAL — Campus Marechal Deodoro deveria oferecer mais informações e espaços de discussão sobre mídias e notícias falsas na internet, seja dentro de sala de aula, seja em espaços como oficinas e cursos. Todos os 21 participantes também acham que o setor de Comunicação do IFAL — Campus Marechal Deodoro pode contribuir com atividades de Educação Midiática na escola.

Por fim, apesar da familiaridade apresentada pelos servidores em relação às *fake news*, a pesquisa identificou que, da mesma forma que os estudantes, muitos docentes e TAEs apresentam dificuldades para discernir informações falsas de informações verdadeiras, principalmente quando elas estão associadas à imprensa tradicional ou produzidas por meio de *deepfake*, conforme a classificação mostrada no Quadro 5 a seguir:

Quadro 5 — Habilidade de docentes e TAEs para identificar *fake news*

Item	Imagem	Tipo de informação	Classificação pelos servidores
1	<p>Em 1995, Shakira deu aulas de Informática para uma criança. Disse a ele: "Nunca Desista de seus Sonhos." Aquela menino era Bill Gates.</p> 	Meme sobre a cantora Shakira. FALSA	<p>Docentes</p> <p>Você acha que a informação abaixo é:</p> <p>13 respostas</p>  <ul style="list-style-type: none"> ● Verdadeira ● Falsa ● Não tenho certeza <p>TAEs</p> <p>Você acha que a informação abaixo é:</p> <p>8 respostas</p>  <ul style="list-style-type: none"> ● Verdadeira ● Falsa ● Não tenho certeza
2	<p>FOLHA DE S.PAULO HÁ 100 ANOS ••• EM JORNAL A SERVIÇO DA DEMOCRACIA</p> <p>Vacina coronavac não tem comprovação científica</p>	Notícia sobre a Coronavac. FALSA	<p>Docentes</p> <p>Você acha que a informação abaixo é:</p> <p>13 respostas</p>  <ul style="list-style-type: none"> ● Verdadeira ● Falsa ● Não tenho certeza <p>TAEs</p> <p>Você acha que a informação abaixo é:</p> <p>8 respostas</p>  <ul style="list-style-type: none"> ● Verdadeira ● Falsa ● Não tenho certeza
3	<p> SALZINHEIRO</p> <p>Após denúncia, PM descobre produção de cachaça falsificada em Arapiraca</p> <p><small>Notícia publicada em 14/05/2020 às 14:14:10. Última atualização em 14/05/2020 às 14:14:10. Endereço: https://www.salzineiro.com.br/2020/05/14/apos-denuncia-pm-descobre-producao-de-cachaça-falsificada-em-arapiraca/</small></p>	Notícia sobre apreensão de cachaça em Alagoas. VERDADEIRA	<p>Docentes</p>

			<p>Você acha que a informação abaixo é:</p> <p>13 respostas</p>  <p>● Verdadeira ● Falsa ● Não tenho certeza</p> <p>TAEs</p> <p>Você acha que a informação abaixo é:</p> <p>8 respostas</p>  <p>● Verdadeira ● Falsa ● Não tenho certeza</p>
<p>4</p>	 <p><i>Deepfake com imagens do Jornal Nacional. FALSA</i></p>		<p>Docentes</p> <p>Você acha que a informação acima é:</p> <p>13 respostas</p>  <p>● Verdadeira ● Falsa ● Não tenho certeza</p> <p>TAEs</p> <p>Você acha que a informação acima é:</p> <p>8 respostas</p>  <p>● Verdadeira ● Falsa ● Não tenho certeza</p>

Fonte: dados da pesquisa (2023).

7. PRODUTO EDUCACIONAL

7.1 Oficina Pedagógica Interdisciplinar

A partir das análises da fase exploratória desta pesquisa-ação, propõe-se o desenvolvimento de uma Oficina Pedagógica como produto educacional. A oficina é um instrumento pedagógico que promove a interação entre teoria e prática para a construção do conhecimento através da ação-reflexão-ação (Do Valle; Arriada, 2012). As oficinas tomam como ponto de partida a realidade, ou seja, visam discutir fatos concretos e produzir conhecimento com o objetivo de transformar a realidade discutida. Dessa forma, os sujeitos participantes da oficina não são meros expectadores, mas desenvolvem a criatividade para questões do cotidiano, sendo atores da aprendizagem (Vieira; Volquind, 2002).

Diante da preferência dos estudantes por espaços de discussão inseridos no próprio cotidiano das aulas, conforme visto no capítulo anterior, esta pesquisa optou, então, pelo desenvolvimento de uma Oficina Pedagógica Interdisciplinar, corroborando com os princípios da formação integrada da EPT e questionando o ensino fragmentado por disciplinas. A interdisciplinaridade é entendida aqui como um dos princípios possíveis para a organização de um currículo integrado, juntamente com a contextualização e o compromisso com a transformação social (Araújo; Frigotto, 2015).

Enquanto na BNCC a Educação Midiática está associada essencialmente à área de Linguagens, especificamente ao componente curricular de Língua Portuguesa, a proposta da oficina que será apresentada a seguir compreende a interlocução entre três componentes curriculares do curso técnico integrado em Guia de Turismo, sendo dois componentes do Núcleo Básico — Língua Portuguesa e Sociologia — e um do Núcleo Profissional — Fundamentos de Turismo e Hospitalidade. A escolha dos componentes se deu por conveniência de horários de aulas na turma escolhida. Assim, o modelo de Educação Midiática proposto aqui visa desenvolver, além das habilidades na área de Linguagens, também a análise crítica do mundo do trabalho na área turística e suas implicações socioeconômicas.

A Oficina Pedagógica Interdisciplinar considera ainda a contribuição de Kaplún (2003), que propõe a integração dos eixos conceitual, pedagógico e comunicacional, defendendo a importância da educomunicação na escola, com a presença de educadores. Estes devem ser hábeis em compreender o ideal construtivista de uma educação construída a partir dos conhecimentos prévios dos sujeitos, e também hábeis em provocar reflexões a partir desses conhecimentos, muitas vezes conflitantes no grupo. Isso “[...] porque o conflito que se quer

gerar é muito mais do que conceitual: envolve aspectos fortemente afetivos, valores etc. Problematizar tudo isto, desconstruí-lo é, sem dúvida, muito difícil” (Kaplún, 2003, p. 53). Dessa forma, considera-se a experiência da pesquisadora no campo da Comunicação para a elaboração e a aplicação do produto educacional, em conjunto com os docentes participantes.

Considere-se ainda que materiais educativos não são apenas objetos, meros reprodutores de conhecimentos já existentes (Kaplún, 2003). Daí a escolha por um produto educacional em forma de oficina, capaz de promover um debate orgânico entre os estudantes participantes, partindo dos pontos de vista individuais para debater questões sociais e técnicas relacionadas à comunicação e às mídias digitais.

A seguir, apresentamos a elaboração da Oficina Pedagógica Interdisciplinar Deixa de Migué, uma proposta de Educação Midiática para estudantes do curso técnico integrado em Guia de Turismo do IFAL — Campus Marechal Deodoro.

7.2 As etapas da oficina

Antes da elaboração da oficina, houve diálogos com três docentes que se voluntariaram a contribuir com esta pesquisa-ação e disponibilizaram tempos e espaços de suas aulas regulares para que o produto educacional fosse aplicado junto a uma das turmas ingressantes no curso técnico em Guia de Turismo em 2023.

Por meio desses diálogos, foram identificados conteúdos então abordados na turma e possíveis de serem relacionados nesta proposta de Educação Midiática, quais sejam: autores clássicos da Sociologia, como Karl Marx, Émile Durkheim e Max Weber; gêneros textuais como notícia, opinião e sátira, no caso do componente de Língua Portuguesa; e impactos socioeconômicos das atividades turísticas, no caso do componente curricular de Fundamentos de Turismo e Hospitalidade.

Para elaborar as etapas da oficina, observou-se o objetivo de oportunizar espaços diversos de reflexão e preparação para os conteúdos conceituais e factuais, conforme orientações de Zabala (1998):

Ao mesmo tempo, o planejamento tem que ser suficientemente diversificado para incluir atividades e momentos de observação do processo que os alunos seguem. É preciso propor aos alunos exercícios e atividades que ofereçam o maior número de produções e condutas para que sejam processadas, a fim de que oportunizem todo tipo de dados sobre as ações a empreender (Zabala, 1998, p. 93).

O professor será um intermediário entre o aluno e a cultura, seguindo a concepção construtivista de ensino e aprendizagem. Assim, o professor deverá ter atenção à diversidade dos alunos e precisará, às vezes, desafiar; às vezes, dirigir; outras vezes, propor e comparar.

Esta oficina tem enfoque globalizador e foi sistematizada de acordo com os centros de interesse de Decroly, seguindo as etapas da observação pessoal e direta através das ciências; associação no espaço e no tempo; e expressão através da língua, do desenho, do corpo, entre outros. “Hoje em dia, se define, com este termo [centros de interesse], o trabalho de conhecimento sobre um tema que é atrativo e que envolve o uso de diferentes recursos disciplinares no processo que leva a conhecê-lo” (Zabala, 1998, p. 147).

A opção pelo enfoque globalizador se dá para atender a uma demanda da vida social contemporânea — a utilização das mídias digitais — de forma crítica e criativa.

Com este objetivo de estabelecer vínculos com o mundo real e partindo de problemas tirados da realidade, os métodos globalizados tentam proporcionar aos meninos e meninas meios e instrumentos para que num determinado momento possam realizar a difícil tarefa de aplicá-los às complexas situações que lhes serão colocadas pela vida em sociedade (Zabala, 1998, p. 159).

Considerando a função social de formação integral dos estudantes, de acordo com as diretrizes da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) no Brasil, a elaboração da Oficina Pedagógica Interdisciplinar visou oferecer elementos técnicos e emocionais para que os estudantes possam compreender o funcionamento da imprensa e das mídias digitais em seus aspectos técnicos, sociais e políticos; identificar notícias e informações falsas disseminadas pelas redes sociais; analisar que fatores subjetivos são manipulados para formação da opinião pública; e, a partir disso, sejam capazes de elaborar suas opiniões e definir suas posições enquanto sujeitos sociais, de forma autônoma e consciente.

Para nomear a oficina, optou-se pelo termo nativo, ou gíria, comumente utilizada no Brasil, inclusive pelos estudantes, para se referir a mentiras ou desculpas com o intuito de enganar alguém: a “miguelagem”. Quem pratica a miguelagem “dá um migué”, sendo, então, um “migueloso” ou “miguelosa”. E para demonstrar sabedoria, ou seja, interromper a conversa falaciosa, o interlocutor utiliza a expressão “deixa de migué!”. Daí, portanto, a Oficina Pedagógica Interdisciplinar Deixa de Migué!, cujas etapas são detalhadas no Quadro 6 a seguir:

Quadro 6 — Síntese das etapas da oficina

DEIXA DE MIGUÉ!					
OFICINA INTERDISCIPLINAR DE EDUCAÇÃO MIDIÁTICA NA EPT					
Carga horária total: 6h/a (5h)					
Etapa	Conteúdos de aprendizagem	Organização social da classe	Recursos didáticos	Carga horária	
Dia 1 - 1h40min					
1	Apresentação da aula: Exposição do tema principal e um resumo das etapas a seguir.	Conceitual.	Grande grupo.	Espaço da sala de aula. Exposição oral.	10min.
2	Apresentação audiovisual: Vídeo <i>Deepfake</i> — DJ Alok no Jornal Nacional.	Conceitual.	Grande grupo.	Projeter audiovisual com caixa de som.	5min.
3	Roda de conversa: O vídeo é verdadeiro ou falso. Por quê?	Atitudinal.	Grande grupo.	Espaço da sala de aula. Debate oral.	5min.
4	Exposição: — Subjetividade e objetividade; — Verdade factual, narrativas e pontos de vista; — Fato, opinião e notícia.	Conceitual.	Grande grupo.	Projeter audiovisual com caixa de som.	30min.
5	Dinâmica — pontos de vista: Pedir que a turma se organize em grupos de 5 ou mais pessoas, de forma que sejam formados pelo menos 5 grupos móveis. Escrever manchetes e lides sobre o conflito turístico em Trancoso-BA. <i>Neste momento, anotar as formações dos grupos e os nomes dos integrantes.</i>	Atitudinal.	Grupos móveis.	Cadernos e canetas.	25min.

6	<p>Roda de conversa: Implicações socioeconômicas do turismo e as posições adotadas pela mídia.</p> <p><i>Neste momento, pedir que cada grupo leia a sua própria notícia. Depois, apresentar as notícias já publicadas sobre o tema e compará-las às produções estudantis, refletindo sobre a diversidade de narrativas na imprensa.</i></p>	Atitudinal.	Grande grupo.	Projetor audiovisual. Debate oral.	15min.
7	<p>Para a próxima aula: Solicitar que cada grupo escolha um ponto turístico ou potencial de Marechal Deodoro e:</p> <p>1) enumere três pontos positivos e três pontos negativos a respeito do ponto escolhido;</p> <p>2) relembre e anote alguma história ou curiosidade famosa que já ouviram falar sobre esse ponto.</p>	Atitudinal.	Grande grupo.	Espaço da sala de aula. Debate oral.	10min.
Dia 2 - 1h40min					
8	<p>Exposição: — <i>Fake news, deepfake;</i> — Pós-verdade e algoritmos; — Como checar as informações.</p>	Conceitual, factual e procedimental.	Grande grupo.	Projetor audiovisual com caixa de som.	40min.
9	<p>Dinâmica — Pesquisa de mídia: Pedir que a turma se organize em grupos de 5 ou mais pessoas, de forma que sejam formados os mesmos grupos móveis da aula anterior.</p> <p>Os grupos devem pesquisar na internet informações publicadas sobre a curiosidade que eles escolheram na aula anterior, anotando as fontes e checando se elas são confiáveis.</p> <p><i>Afinal, a curiosidade é falsa, verdadeira ou imprecisa?</i></p>	Atitudinal.	Grupos móveis. Individual.	Celulares, cadernos e canetas.	25min.
10	<p>Roda de conversa/Avaliação: As curiosidades são falsas, verdadeiras ou imprecisas? Quais fontes foram pesquisadas? Elas são confiáveis? Por que essas histórias se tornaram tão famosas? Elas atraem ou afastam as pessoas do destino turístico? Elas beneficiam ou prejudicam quais grupos sociais?</p>	Atitudinal.	Grande grupo.	Espaço da sala de aula. Debate oral.	20min.

11	<p>Para a próxima aula: Cada grupo deve elaborar uma publicação para redes sociais, na plataforma e no modelo que escolher, promovendo o destino turístico com abordagem crítica, analisando:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) os três pontos positivos; 2) os três pontos negativos; 3) e a curiosidade famosa, explicando se é verdadeira, falsa ou imprecisa. <p><i>Sugere-se abrir um espaço virtual para receber os arquivos antes da última aula, para que sejam organizados pelo/a professor/a para a exposição. Por exemplo: um formulário do Google Forms.</i></p>	Atitudinal.	Grande grupo.	Espaço da sala de aula. Debate oral.	15min.
Dia 3 - 1h40min					
12	<p>Exposição Cada grupo deve apresentar o trabalho produzido, explicando:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) por que escolheu essa plataforma e o modelo? 2) acredita que o conteúdo seria amplamente compartilhado? Por quê? 3) como e por quê a divulgação do material promove o destino turístico escolhido? <p><i>Abrir para comentários da turma após cada apresentação.</i></p>	Atitudinal.	Grupos móveis.	Projetor audiovisual com caixa de som.	1h.
13	<p>Apresentação audiovisual: Vídeo <i>Deepfake</i> — DJ Alok no Jornal Nacional.</p>	Conceitual.	Grande grupo.	Projetor audiovisual com caixa de som.	5min.
14	<p>Roda de conversa/Avaliação: O vídeo é falso ou verdadeiro? Por quê? Como checar se o vídeo é verdadeiro ou falso? O que foi absorvido por cada participante?</p> <p><i>Aqui, o/a professor/a não deve responder se o vídeo é verdadeiro ou falso, mas estimular o debate. A explicação sobre a deepfake do vídeo está na próxima seção.</i></p>	Atitudinal.	Grande grupo.	Questionário impresso.	20min.

15	<p>Avaliação final e encerramento Pedir que estudantes acessem o <i>link</i> e preencham o questionário eletrônico — Verdadeiro ou Falso?</p> <p><i>Sugere-se para este final um encerramento lúdico com músicas que falem sobre verdade e mentira ou até um lanche coletivo combinado previamente com a turma.</i></p>	Atitudinal.	Individual.	Espaço da sala de aula.	15min.
16	<p>BÔNUS! Após toda a turma preencher o questionário eletrônico, caso haja tempo disponível, professores podem abrir uma nova roda de conversa para revelar as respostas corretas às perguntas do questionário.</p> <p><i>Este momento pode ser pensado também para um outro dia de aula. Confira o material didático de apoio e analise suas possibilidades com a turma.</i></p>	Atitudinal.	Grande grupo.	Projetor audiovisual com caixa de som.	30min.

Fonte: dados da pesquisa, a partir das propostas de Zabala (1998).

7.3 Descrição das etapas da oficina

A oficina é dividida em três dias, cada um com duas horas aulas (1 hora e 40 minutos) de duração. No primeiro dia, é realizada a apresentação geral da oficina e, logo após, exibido um vídeo de *deepfake*, seguido de uma roda de conversa para que estudantes discutam se o vídeo é verdadeiro ou falso e por quê. Logo após, há exposição de conteúdo sobre os conceitos de subjetividade, objetividade; verdade factual, narrativas e pontos de vista; e fato, opinião e notícia, bem como orientações sobre como escrever uma notícia. Aqui, os participantes serão convidados a refletirem, por meio de debate aberto com os materiais de apoio, sobre suas próprias vivências e percepções do mundo, o que será fundamental para os dois dias seguintes da oficina.

Em seguida, haverá a Dinâmica — Pontos de Vista. A turma deve se organizar em grupos, de modo que sejam formados pelo menos cinco grupos móveis (Zabala, 1998). A turma deve ser orientada a escrever manchetes e lides de notícias sobre uma situação conflituosa em relação à atividade turística. Neste caso, foi selecionado o caso de Trancoso-BA, onde há um impasse jurídico entre a população e grandes empresas do segmento. Cada grupo deve ser nomeado de 1 a 5, de forma que cada um deles escreva o texto sob o ponto de vista de um dos grupos envolvidos no conflito. O primeiro dia deve se encerrar com uma roda de conversa, a

partir da produção dos textos, sobre as implicações socioeconômicas do turismo e as posições adotadas pela mídia.

A partir dessa dimensão pessoal do primeiro dia da oficina, estudantes devem ser convidados a pensar por que acreditam que as histórias são reais ou não e quais partes de si mesmos, quais crenças e quais valores pessoais influenciam na percepção do que é real ou não. Essas etapas foram pensadas para que os estudantes encontrem sentido na discussão proposta pela oficina, com envolvimento pessoal orientado pelo professor. Como a oficina é estruturada fora dos padrões de respostas certas ou erradas, espera-se que ela também contribua com a elevação da autoestima e do autoconceito, já que toda resposta pensada e articulada será considerada como válida.

Requer-se um conjunto de atividades e situações em que se produzirão conflitos, em que se deverá levar em conta os demais e renunciar à imposição dos próprios pontos de vista. Atividades, enfim, que obriguem a manifestar o contraste entre os colegas como ponto de partida para analisar os próprios comportamentos e fazer as avaliações que permitam interiorizar os princípios da tolerância (Zabala, 1998, p. 106).

A partir desses elementos de autorreflexão, a oficina entrará na exposição factual e conceitual sobre o funcionamento da imprensa e das mídias digitais. Aqui, o professor já terá estimulado as bases emocional e conceitual necessárias para debater como as notícias falsas se espalham pela internet com a ajuda dos usuários. Os estudantes poderão refletir como eles próprios podem ser ou deixar de ser agentes difusores dessas informações e como podem agir para minimizar essa difusão na sociedade.

Como explica Zabala (1998, p. 94), “é indispensável que os meninos e meninas tenham a oportunidade de expressar suas próprias ideias e, a partir delas, convém potencializar as condições que lhes permitam revisar a fundo estas ideias”. Com isso, ampliar as experiências, dando-se conta até de suas limitações, para que possam modificá-las se necessário e buscar outras alternativas.

Para o segundo dia, cada grupo deve escolher um ponto turístico da cidade, neste caso de Marechal Deodoro, e enumerar três pontos positivos e três pontos negativos a respeito do local escolhido, além de lembrar ou pesquisar na comunidade alguma história ou curiosidade famosa que já ouviram falar sobre esse ponto.

O segundo dia se inicia com exposição de conteúdos sobre *fake news* e *deepfake*; pós-verdade e algoritmos; e como checar as informações na internet. A próxima etapa é a Dinâmica — Pesquisa de mídia: o professor deve pedir que a turma volte a se organizar nos mesmos

grupos móveis da aula anterior, e cada aluno, individualmente, deve pesquisar na internet informações publicadas sobre a curiosidade do ponto turístico que eles escolheram, anotando as fontes e checando se elas são confiáveis. Por fim, deve-se abrir uma roda de conversa para que os estudantes compartilhem se as curiosidades são falsas, verdadeiras ou imprecisas.

Para o terceiro dia, cada grupo deve elaborar uma publicação para redes sociais, na plataforma e no modelo que escolher, promovendo o destino turístico com abordagem crítica, abordando: 1) os três pontos positivos; 2) os três pontos negativos; 3) e a curiosidade famosa, explicando se é verdadeira, falsa ou imprecisa.

No terceiro e último dia, cada grupo deve apresentar à turma o trabalho produzido, explicando: 1) por que escolheu essa plataforma e o modelo; 2) por que acredita que o conteúdo seria amplamente compartilhado; 3) como e por que a divulgação do material promove o ponto escolhido. Depois das apresentações, propõe-se reexibir o vídeo *deepfake* da primeira etapa e abrir uma nova roda de conversa para avaliar se os alunos conseguem identificar a manipulação no vídeo.

Para finalizar a oficina, cada estudante deve acessar pelo celular o questionário eletrônico, com quatro perguntas no formato verdadeiro ou falso. O objetivo é verificar se, individualmente, estudantes conseguem identificar informações falsas. Sugere-se para este final, ainda, um encerramento lúdico com músicas que falem sobre verdade e mentira, ou até um lanche coletivo combinado previamente com a turma. Caso haja tempo disponível, professores podem abrir uma nova roda de conversa para revelar o gabarito do questionário, com as respostas corretas às quatro perguntas. Este momento bônus pode ser pensado também para um outro dia de aula.

A forma predominante de organização de espaço nesta oficina é o grande grupo. Por se tratar de um tema social, que são as informações falsas difundidas na internet, a interação entre os estudantes será fundamental para desenvolver o aprendizado. O grande grupo deve funcionar aqui como um recorte da sociedade, já que cada um dos participantes tem suas próprias crenças e valores e terá de perceber as suas diferenças com os demais, sendo estimulados a dialogar com eles.

Dentro do grande grupo haverá momentos de participação individual em todas as etapas da oficina, com as dinâmicas de apresentação e de escrita, por exemplo. Esses momentos individuais são importantes para que todos se reconheçam enquanto sujeitos dentro do grande grupo.

Em relação aos materiais curriculares e outros recursos didáticos, esta oficina se utiliza de apresentação multimídia, com exibição de imagens, textos e produções audiovisuais para exposição dos conteúdos conceituais e procedimentais. Além disso, no caso dos estudantes, há a utilização de folhas de papel e canetas para a etapa da Dinâmica — Pontos de Vista, bem como de aparelhos celulares para efetivação de pesquisas na internet e produção midiática.

A opção pelos recursos acima, em detrimento de materiais curriculares com exercícios sequenciados e padronizados, decorre do objetivo de atender a um modelo interdisciplinar e globalizador, para o qual é necessário materiais e espaços abertos à autorreflexão e à criatividade, como menciona Zabala (1998):

Exatamente como mencionamos antes, as características deste tipo de materiais, que na maioria dos casos implicam a repetição de ações, comportam o risco da mecanização. Portanto, é indispensável que estes materiais sejam incluídos em atividades contextualizadas e que fomentem a compreensão e a reflexão sobre o porquê do procedimento e de cada uma das ações que o compõem (Zabala, 1998, p. 192).

Já no que se refere à avaliação dos estudantes, seguindo o enfoque globalizador com vistas à sua formação integral, entende-se que o ponto de partida é a singularidade de cada estudante, sendo difícil uma avaliação universal. Conforme Zabala (1998, p. 197), “quando a formação integral é a finalidade principal do ensino e, portanto, seu objetivo é o desenvolvimento de todas as capacidades da pessoa e não apenas as cognitivas, muitos dos pressupostos da avaliação mudam”.

Neste caso, a avaliação é um processo que começa com a avaliação inicial, por meio da identificação de seus valores e do nível de conhecimento de cada um sobre o tema proposto; aqui, o funcionamento da imprensa e das mídias digitais. A próxima etapa do processo de avaliação será a avaliação reguladora, a partir de como os estudantes vão responder às primeiras etapas da oficina. E, concluída a última etapa, será feita a avaliação final, com exposição dos conteúdos midiáticos produzidos pelos próprios alunos, uma roda de conversa e um questionário eletrônico no modelo verdadeiro ou falso, verificando os resultados obtidos e os conhecimentos adquiridos. Assim, entendemos que nossa avaliação será integradora, realizada ao longo de todo o processo.

7.4 Aplicação e avaliação da oficina

A Oficina Pedagógica Interdisciplinar Deixa de Migué! foi aplicada em uma turma ingressante do curso técnico integrado em Guia de Turismo do IFAL — Campus Marechal Deodoro nos dias 25 e 28 de julho e 1º de agosto de 2023, com o acompanhamento de três docentes voluntários nesta pesquisa-ação. Além disso, ressaltou-se que a equipe do Núcleo de Apoio a Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNNE) esteve à disposição para atendimento de um estudante que apresentou dificuldades de interação durante as atividades em grupo.

Ao longo dos dias de aplicação da oficina, foi identificada a evasão de parte da turma, o que pode ser explicado pelo caráter facultativo da atividade. Ainda assim, dos 40 estudantes inscritos na lista de frequência da turma, 13 deles seguiram participando até o terceiro e último dia, com apresentação das respectivas produções midiáticas. Nos três dias de oficina, considerou-se que a participação dos estudantes nos debates propostos foi satisfatória, evidenciando conflitos de pontos de vista necessários às dinâmicas.

Ao final do terceiro dia, toda a turma e os três docentes voluntários da pesquisa foram convidados a responder um questionário semiestruturado para avaliação da oficina. Dezoito estudantes responderam ao questionário, bem como os três docentes convidados. A seguir, apresenta-se o panorama das avaliações.

7.4.1 Avaliação discente

Os 18 estudantes do primeiro ano do curso técnico integrado em Guia de Turismo que participaram da oficina e responderam ao questionário avaliativo estão na faixa etária de 15 e 16 anos. Treze deles se identificam pelo gênero feminino (cis) e cinco pelo masculino (cis). Doze participaram dos três dias da oficina, enquanto seis participaram apenas de dois dias.

Questionados qual parte da oficina mais gostaram, todos os 18 estudantes responderam à pergunta aberta, conforme a classificação a seguir (Quadro 7), de acordo com a análise temática:

Quadro 7 — A melhor parte da oficina para os estudantes

Não especifica o tipo de conteúdo	<ul style="list-style-type: none"> • “Obtive mais conhecimento da área”. • “Todas pq sim”. • “Todas”.
Geral	<ul style="list-style-type: none"> • “Da apresentação dos slides”.

Conteúdos conceituais e procedimentais	Tema principal: checagem de fontes	<ul style="list-style-type: none"> • “Sobre as fontes, eu achei totalmente interessante o quanto eu aprendi como ir a fundo atrás das fontes, por que é dali que sabemos se a informação é realmente verdadeira ou não”. • “A informação do que é a real fonte de uma informação”. • “A parte de informação sobre as fontes na internet”.
	Tema principal: <i>fake news</i>	<ul style="list-style-type: none"> • “Da parte em que aprendemos sobre fake news”. • “Falando sobre fake news, pq ela nos alerta pra temos mais cuidado”. • “De discutir as fakes news”.
Conteúdos atitudinais		<ul style="list-style-type: none"> • “Das atividades”. • “Gostei da comunicação, muitas pessoas assim como eu que tem um pouco de vergonha em falar estavam todos ali se comunicando”. • “Sobre as curiosidades, se são verdadeiras ou falsas”. • “A última [<i>supõe-se que se trata da apresentação das produções midiáticas</i>]”. • “Das atividades”. • “Das atividades”. • “De criar a notícia”. • “Pontos positivos e negativos dos trabalhos”.

Fonte: dados da pesquisa (2023).

Percebe-se, pela classificação disposta no quadro acima, que parte dos estudantes gostou mais das etapas da oficina que envolvem conteúdos conceituais e procedimentais, como a exposição sobre o que são *fake news* ou como checar a fonte de uma notícia. Já outra parte do grupo gostou mais das etapas atitudinais, em que são estimulados a, por exemplo, produzir uma notícia ou analisar se uma informação é verdadeira ou falsa, a partir da pesquisa na internet. Os resultados reforçam tanto a importância de manter ambos os tipos de conteúdo na oficina, visando diversificar as etapas, quanto a relevância do uso das TDICs em sala de aula, bem como da perspectiva educacional enquanto elo entre o ensino e a prática comunicativa na escola.

Já questionados qual parte da oficina menos gostaram, todos os 18 estudantes novamente responderam à pergunta aberta, conforme a classificação a seguir (Quadro 8), de acordo com a análise temática:

Quadro 8 — A pior parte da oficina para os estudantes

Não especifica o tipo de conteúdo	<ul style="list-style-type: none"> • “Não teve”. • “Gostei de tudo”. • “Nenhuma achei muito interessante”.
--	---

	<ul style="list-style-type: none"> • “Gostei todos”. • “Não teve”. • “Nenhuma”. • “a primeira pq não entendi muito bem” [<i>o primeiro dia tem atividades mistas, não se pode concluir sobre qual o aluno se refere</i>]. • “Nenhuma” • “Nenhuma pelo fato dela ser dinamica”. • “Nada”. • “Não sei explicar”.
Tempo de duração	<ul style="list-style-type: none"> • “Prolongou demais o assunto. Poderia ser passado sem enrolar demais, 3 aulas seguidas falando do mesmo tema ficou cansativo e entediante para os ouvintes”. • “Prolongou demais o assunto, mesmo não sendo mas o horário de aula dela”.
Conteúdos atitudinais	<ul style="list-style-type: none"> • “Da vila lá em Bahia”. • “Os trabalhos, tenho muito dificuldade em falar pra muitas pessoas”. • “Quando foi passado os assuntos que iríamos abordar”. • “Os assuntos que iríamos abordar”. • “De pesquisar sobre notícias”.

Fonte: dados da pesquisa (2023).

Aqui se percebe que dois fatores foram predominantes entre aqueles que os estudantes citaram como os que menos gostaram na oficina: o tempo de duração e as atividades atitudinais. Em relação ao tempo de duração, uma análise mais detalhada será apresentada mais à frente. Já sobre os conteúdos atitudinais, é importante salientar que alguns estudantes podem não estar ambientados à prática construtivista e ao uso de TDICs em sala de aula. Vale lembrar que a turma onde a oficina foi aplicada acabou de concluir o Ensino Fundamental e estava apenas há menos de um semestre no ambiente da Educação Profissional e Tecnológica (EPT).

Questionados se houve algum tema abordado na oficina sobre o qual já tinham ouvido falar, mas tinham dúvidas e conseguiram esclarecê-las na oficina, quatro estudantes mencionaram as *fake news*, dois estudantes mencionaram a *deepfake*, um estudante mencionou “opinião e notícia”, e um estudante mencionou a “Praia do Francês”, mas não especificou o que exatamente aprendeu sobre o tema. E nenhum estudante mencionou ter dúvidas sobre qualquer um dos temas abordados na oficina, o que demonstra que todas as temáticas foram bem trabalhadas.

Em relação à linguagem utilizada na oficina, 16 dos 18 estudantes concordaram, em parte ou totalmente, que ela permitiu a compreensão das questões abordadas, como o funcionamento das mídias e *fake news*. No espaço reservado a comentários subjetivos, para percepções individuais, um dos estudantes, identificado aqui como E5, escolheu aprofundar a resposta: “Eu achei a oficina totalmente necessária, clareou bastante coisas na minha cabeça e eu acho que todo mundo deveria saber sobre o que foi passado pra gente”.

No que se refere ao material visual apresentado na oficina, 17 estudantes concordaram, em parte ou totalmente, que ele foi adequado e contribuiu para a compreensão das questões abordadas. Um dos estudantes discordou totalmente, mas não explicou por que no espaço reservado a respostas abertas.

Já o tempo de duração da oficina dividiu os estudantes. Embora a maioria (13) concorde, em parte ou totalmente, que o tempo de duração foi adequado, quatro estudantes utilizaram os espaços de respostas abertas para tecer críticas. Aqui, vale observar as respostas da avaliação (Quadro 9):

Quadro 9 — Avaliação dos estudantes sobre o tempo de duração da oficina

E4	Por uma parte foi muito boa, mas quando falamos de uma coisa repetidas vezes acaba ficando totalmente chato.
E5	Eu acho que poderia ter um tempo um pouco menor de duração.
E17	Poderia simplificar sem precisar ficar repetindo a mesma coisa
E19	Eu acho que poderia ser mais resumido, embora seja uma aula, o conteúdo não prende a atenção tão bem

Fonte: dados da pesquisa (2023).

A partir das críticas sobre o tempo de duração da oficina, aspectos da primeira versão do produto educacional foram revistos para evitar redundâncias na apresentação dos conteúdos conceituais e procedimentais. Entretanto, deve-se considerar que nem todos os estudantes podem estar familiarizados com os temas abordados e demandam mais tempo de explicação sobre tais conteúdos.

De volta aos resultados da avaliação discente, 15 estudantes concordaram, em parte ou totalmente, que a oficina Deixa de Migué! contribuiu para a ampliação dos estudos midiáticos em relação ao curso técnico integrado em Guia de Turismo. Além disso, a maioria também

concordou, em parte ou totalmente, que a oficina apresentou diálogo com temas estudados nos componentes de Fundamentos de Turismo e Hospitalidade (13 estudantes), Língua Portuguesa (17) e Sociologia (10).

Em relação ao diálogo da oficina com o componente de Sociologia, o estudante E5 pontuou na resposta aberta: “Acredito que não entendi bem a ligação com sociologia, mas poderá me ajudar futuramente”. Uma hipótese para que alguns estudantes tenham tido dificuldade para identificar esse diálogo é que, nas turmas dos primeiros anos, são abordados autores clássicos da Sociologia, como explicado anteriormente. Uma vez que a oficina não cita expressamente tais clássicos na proposta interdisciplinar, embora aborde aspectos sociológicos vinculados às atividades turísticas, daí, possivelmente, a dificuldade de identificação.

Por outro lado, a maioria dos estudantes (17) concordou, em parte ou totalmente, que a oficina permitiu desenvolver a habilidade de análise crítica sobre conteúdos publicados nas redes sociais; e que, depois da oficina (15 estudantes), se sentem mais preparados para identificar se as informações que chegam até eles pela internet são verdadeiras ou falsas. No espaço de resposta aberta, o estudante E5 complementou as respostas: “Sim, agora sempre irei buscar se aquela informação é realmente verdadeira e de qual fonte ela veio. Me sinto bem mais a vontade e diria que expert no assunto de mídias, saberei bem mais como agir em determinadas situações”.

Por fim, 15 estudantes aprovaram a utilização da oficina para o estudo das mídias no curso técnico integrado em Guia de Turismo, considerando que ela ainda passaria por ajustes a partir dessas avaliações.

7.4.2 Avaliação docente

Os três docentes que responderam ao questionário avaliativo ministram aulas na turma onde a oficina foi aplicada, participaram diretamente da oficina, e cada um deles acompanhou a aplicação durante apenas um dia. Sobre qual parte da oficina mais gostaram, os professores responderam o seguinte (Quadro 10):

Quadro 10 — A melhor parte da oficina para os docentes

D1	<ul style="list-style-type: none"> • “A didática para fazer com que os estudantes possam pensar em notícias e a criticidade do ato”.
----	---

D2	<ul style="list-style-type: none"> • “Gostei da forma como foi conduzida a oficina, especialmente quando foi solicitado aos discentes que, em grupo, fizessem uma matéria (ou uma manchete) sobre algum tema local. Acho importante esse tipo de ‘leitura prévia’ que aproveita significativamente os conhecimentos individuais e coletivos dos estudantes”.
D3	<ul style="list-style-type: none"> • “A metodologia da oficina. De trazer um mesmo problema e solicitar que os estudantes se colocassem em diferentes papéis”.

Fonte: dados da pesquisa (2023).

Já sobre qual parte da oficina menos gostaram, os professores responderam (Quadro 11):

Quadro 11 — A pior parte da oficina para os docentes

D1	<ul style="list-style-type: none"> • “Talvez um grupo focal com vários estudantes isolados tenha melhor resultado, por conta do tempo escasso que a pesquisa ocupou em algumas aulas de professores específicos. Isso faria com que os estudantes possam ter maior empenho e foco”.
D2	<ul style="list-style-type: none"> • “Não saberia dizer. Mas penso que esteja mais relacionada à própria participação dos estudantes, que, a meu ver, deveria ser mais efetiva. No entanto, esse tem sido um problema recorrente, e não tem necessariamente a ver com a aceitação ou não dos discentes pela oficina. Creio que seja mais geral e geracional”.
D3	<ul style="list-style-type: none"> • “O tempo. Gostaria que tivesse mais tempo para aprofundar mais sobre a problemática trazida”.

Fonte: dados da pesquisa (2023).

Os resultados apontam, primeiro, a aceitação dos docentes envolvidos pela abordagem construtivista e pela prática educacional, o que é um ponto positivo para o desenvolvimento de atividades de Educação Midiática no IFAL — Campus Marechal Deodoro. Por outro lado, novamente observa-se a questão do tempo como um empecilho à realização de algumas etapas da oficina. Neste caso, esta pesquisa identifica a necessidade de refletir em investigações futuras sobre as limitações impostas pela estrutura curricular fragmentada em disciplinas à prática interdisciplinar. Esta é, possivelmente, uma contradição entre a teoria e a práxis da Educação Profissional e Tecnológica (EPT).

Em relação à linguagem utilizada na oficina, dois docentes concordaram totalmente e um concordou parcialmente que ela permitiu a compreensão das questões abordadas, como o funcionamento das mídias e *fake news*. No que se refere ao material visual apresentado na oficina, dois docentes concordaram totalmente e um “não soube dizer” se ele foi adequado e contribuiu para a compreensão das questões abordadas. Não houve aprofundamento dos

docentes em relação a esses dois aspectos nos espaços reservados a comentários abertos no questionário.

Quando a pergunta se referiu à duração da oficina, dois docentes concordaram parcialmente e um discordou parcialmente que o tempo foi adequado. Um deles (D2) aprofundou a resposta, em consonância com as premissas desta pesquisa: “Acredito que, como a oficina tem uma clara proposta interdisciplinar, a compreensão mais efetiva dos temas abordados acontecerá com o apoio das disciplinas e áreas envolvidas, continuando a discussão, buscando aprofundar ainda mais os temas”.

Dois docentes também concordaram totalmente — e um “não soube dizer” — que a oficina contribuiu para a ampliação dos estudos midiáticos em relação ao curso técnico integrado em Guia de Turismo. Sobre os diálogos com os três componentes curriculares envolvidos, um docente concordou totalmente e dois não souberam dizer se a oficina apresentou diálogo com os componentes de Fundamentos de Turismo e Hospitalidade e Língua Portuguesa. Já em relação à Sociologia, um concordou totalmente, um concordou parcialmente e um não soube dizer se houve diálogo.

Além disso, dois docentes concordaram totalmente e um em parte que a oficina permitiu aos estudantes desenvolverem a habilidade de análise crítica sobre conteúdos publicados nas redes sociais, bem como a habilidade de checar se as informações divulgadas na internet são falsas ou verdadeiras. Um docente (D2) complementou: “Entendo que essa é uma habilidade que deve ser explorada de forma contínua, mas, sem dúvida, a oficina contribuiu para o desenvolvimento e até para o ‘despertar’ desta habilidade”.

Os mesmos resultados foram alcançados na avaliação de que, depois da oficina, os estudantes participantes estão mais preparados para identificar se as informações que chegam até eles pela internet são verdadeiras ou falsas, assim como que a oficina contribuiu com a formação humana e integral na EPT. Mais uma vez, o docente D2 complementou a resposta:

Entendo que esta é uma ação que ajuda muito nesse processo de integralizar as diversas áreas do conhecimento, mas não a única. Para que isso ocorra, creio que sejam necessárias mais ações como essa, envolvendo outras áreas do conhecimento que não foram contempladas na tal oficina. No entanto, este é sim um passo importante e significativo (D2, dados da pesquisa, 2023).

Por outro lado, os três docentes concordaram totalmente que a proposta interdisciplinar da oficina favorece o ensino dos conteúdos presentes na ementa dos respectivos componentes curriculares, além de aprovarem a utilização da oficina para o estudo das mídias no curso

técnico integrado em Guia de Turismo e pretenderem reproduzir a oficina nos próximos anos letivos.

Por fim, sobre aspectos da oficina que merecem ser aperfeiçoados, os docentes responderam (Quadro 12):

Quadro 12 — O que deve ser aperfeiçoado na oficina, segundo docentes

D1	<ul style="list-style-type: none"> • “Acho que a proposta e a metodologia de aplicação foi exitosa. Sobretudo considero o tema relevante para que os nossos alunos saibam buscar métodos para identificar o real do falso”.
D2	<ul style="list-style-type: none"> • “Pensar melhor a estrutura de tempo e oficinas modelos”.
D3	<ul style="list-style-type: none"> • “Talvez alguns encontros prévios com os/as professores/as envolvidos/as na oficina, algumas reuniões para que os conteúdos apresentados sejam melhor alinhados. Isso foi proposto, mas certamente pela dificuldade em encontrar datas e pela falta de tempo dos profissionais isso acabou não acontecendo”.

Fonte: dados da pesquisa (2023).

Em relação à crítica do docente D3, de fato a primeira versão da oficina foi elaborada após diálogos com docentes dos componentes envolvidos, a partir da disponibilidade de horários de cada um deles. Nem todos, entretanto, tinham horários compatíveis com a pesquisa, o que certamente pode ser aperfeiçoado em novas versões do produto educacional.

A partir das avaliações discentes e docentes, portanto, alguns ajustes foram realizados e podem ser vistos no próximo capítulo, sobre o produto educacional (PE).

8. ENCARTE: OFICINA DEIXA DE MIGUÉ!

Após as avaliações e os aperfeiçoamentos realizados a partir das contribuições dos estudantes e dos docentes participantes desta pesquisa, a versão final do produto educacional está disponível nesta seção e será apresentada à banca examinadora.

O encarte consiste em um pacote com quatro arquivos digitais, interligados:

1) as etapas da Oficina Deixa de Migué!, distribuídas em três dias, totalizando 5 horas de atividades em sala de aula;

2) os materiais didáticos de apoio para o primeiro dia de atividades da oficina;

3) os materiais de apoio para o segundo dia de atividades; e

4) um bônus para um encerramento alternativo, caso seja possível.

Os materiais de apoio podem ser acessados via QR Code e são apresentados em formato .ppt (*powerpoint*), animados e com possibilidade de edição pelos educadores que escolherem ministrar a oficina.

Os materiais didáticos de apoio foram diagramados pela jornalista Nataska Conrado, mestra em Artes pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Nas respectivas capas, Nataska Conrado utilizou inteligência artificial para criar a animação de uma raposa, por meio do *Microsoft Bing*, ferramenta que faz uso do criador de imagens da plataforma DALL-E. A raposa é o animal símbolo do jornalismo. A espécie ilustrada no encarte é a raposa-do-campo, também conhecida como jaguapitanga, comum no Brasil. Na animação, a raposa aparece camuflada por uma máscara. Como explica Nataska Conrado, “a máscara tem uma função ambígua na proposta. Ela esconde a raposa ao mesmo tempo que, sendo um elemento bizarro, faz com que a percebamos”, em referência às notícias falsas que se utilizam dos aspectos jornalísticos para obterem credibilidade, mas que podem ser desmascaradas por meio da Educação Midiática.

Considerando a diversidade de meios de acesso e compartilhamento do produto, foram utilizados tipos de letra das famílias tipográficas *Impact* (desenvolvida por Geoffrey Lee) e *Fira Sans* (projetada por Carrois Apostrophe), ambas sem serifa e com boa legibilidade em diversas telas. Seguindo na direção dos mesmos cuidados, amarelo, branco, preto e cinza, em diversos tons, compõem as cores aplicadas em jogos de contraste que criam uma identidade que interliga as peças que integram o produto.

No Apêndice G, seguem o encarte e os materiais de apoio, submetidos à análise da banca avaliadora e, após aprovação, o produto educacional foi depositado na plataforma Educapes, para que possa ser utilizado e reproduzido por outros educadores.

9. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Consideradas as divergências entre as diretrizes e as concepções da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), é importante analisar quais contribuições a BNCC pode oferecer para a formação dos estudantes da EPT. Embora careça de uma proposta enfática de leitura crítica sobre a formação de grupos midiáticos hegemônicos e suas implicações socioeconômicas e culturais para a sociedade brasileira, o destaque da base para a educação midiática é um ponto positivo.

Os dados obtidos nesta pesquisa corroboram tal entendimento, principalmente no que se refere à habilidade da comunidade escolar do IFAL — Campus Marechal Deodoro para identificar informações falsas na internet. Embora a maioria do público pesquisado, entre estudantes e servidores, afirme estar familiarizada com temáticas como *fake news* e checagem de fontes, grande parte do grupo pesquisado não soube distinguir informações falsas de verdadeiras. Além disso, 78,5% dos estudantes abordados na pesquisa gostariam que a temática fosse mais abordada em sala de aula.

Nesse sentido, a Educação Midiática, com viés educacional, é um caminho possível na EPT, utilizando o jornalismo, as mídias de massa e as redes sociais como possibilidades pedagógicas e de transformação social. A América Latina, afinal, desde os anos 1960, com referências como Paulo Freire, tem sido pioneira no uso das mídias para dar voz a grupos oprimidos. Tais iniciativas se fazem ainda mais necessárias em um contexto de domínio das redes sociais digitais por poucos conglomerados de mídia, com influência global. Some-se a isso a realidade de propagação de discursos de ódio e *fake news* capazes de influenciar a política ao redor do mundo. Os resultados desta pesquisa no IFAL — Campus Marechal Deodoro, bem como outras pesquisas do ProfEPT no instituto, apontam ainda para a necessidade de entender melhor os impactos da desinformação na comunidade acadêmica e na formação humana e profissional dos jovens.

Propostas educacionais reforçam o caráter construtivista da educação. Nesta pesquisa, todo o processo desde a identificação do problema, passando pelo desenvolvimento da oficina até a sua aplicação e avaliação, teve o envolvimento direto dos participantes em sua construção. Entendemos que essa comunicação é importante nas práticas de ensino, em um mundo contemporâneo que oferece diversas distrações digitais, com pouca leitura crítica.

Oferecer espaços de Educação Midiática nas instituições da rede federal atende, portanto, à concepção de formação integral adotada pela EPT, preparando os estudantes

trabalhadores para a vida em uma sociedade mediada pela comunicação digital. Apesar da ausência de indicação para estudos midiáticos nas PPCs dos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio no IFAL — Campus Marechal Deodoro, o letramento digital vem sendo uma preocupação de diversos docentes, que já incluem práticas de Educação Midiática nas atividades de ensino de seus componentes curriculares. Por outro lado, os resultados aqui apresentados apontam para dificuldades na aplicação de práticas interdisciplinares, outra premissa da EPT.

De forma alguma esta pesquisa, proposta por uma servidora técnico-administrativa advinda do campo da Comunicação, pretende interferir de qualquer modo na autonomia dos docentes em sala de aula, princípio tão caro à EPT da rede federal. Pelo contrário, pretende contribuir com ideias de ações interdisciplinares e até mesmo em espaços não formais de ensino, uma vez que a oficina proposta possa ser reaplicada tanto por docentes em sala de aula quanto por TAEs educadores, por meio, por exemplo, de projetos de ensino. Tal possibilidade é prevista na Resolução 86/2022 do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE) do IFAL, que atualiza o regulamento sobre projetos de ensino na instituição, os quais devem ser realizados como atividades extras ou complementares à sala de aula, sob a orientação de docentes ou técnico-administrativos.

Por fim, mesmo realizada a partir de uma perspectiva educacional, é importante ressaltar que esta pesquisa opta por demarcar sua proposta de ensino no âmbito da mídia-educação, ou Educação Midiática. Tal escolha se dá pelo entendimento da necessidade de aperfeiçoar os estudos para de fato contemplar a educação enquanto gestão do ecossistema comunicacional em espaços educacionais, com o envolvimento de toda a comunidade escolar, e não apenas de estudantes e professores em sala de aula. Um caminho para isso certamente se dá pela aproximação da área de ensino com os setores de Comunicação da rede federal de Educação Profissional e Tecnológica.

REFERÊNCIAS

- ALLCOTT, Hunt; GENTZKOW, Matthew. Social Media and Fake News in the 2016 Election. **Journal of economic perspectives**, Pittsburgh, vol. 31, n. 2, p. 211-236, Spring 2017. Disponível em: <https://pubs.aeaweb.org/doi/pdfplus/10.1257/jep.31.2.211>. Acesso em: 18 jul. 2021.
- ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima; FRIGOTTO, Gaudêncio. Práticas pedagógicas e ensino integrado. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 52, n. 38, p. 61-80, maio/ago., 2015.
- AZEVEDO, Daniela Simone de *et al.* Letramento digital: uma reflexão sobre o mito dos “Nativos Digitais”. **Renote** — Revista Novas Tecnologias na Educação, Porto Alegre, v. 16, n. 2, p. 615-625, dez. 2018. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/renote/article/view/89222/0>. Acesso em: 18 jul. 2021.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Trad. Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BLOCH, Marc. Reflexões de um historiador sobre as falsas notícias da guerra. In: **História e historiadores**. Lisboa, Teorema, 1998, p. 177-198.
- BOMFIM, Filomena Maria Avelina; MIRANDA, Marcelo Mauricio. **41º Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação - Intercom**, 2018, Joinville. Educomunicação & criatividade: a ação política em sala de aula. São Paulo: Intercom, 2018. Disponível em: <http://portalintercom.org.br/anais/nacional2018>. Acesso em: 25 mar. 2022.
- BRASIL, **LDB – Leis de Diretrizes e Bases**. Lei nº 9.394. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 25 mar. 2022.
- BRASIL. **Medida provisória nº 746**, de 22 de setembro de 2016. Diário Oficial União, Seção 1, Edição Extra, p. 1, Brasília, DF, 23 set.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.
- BRITTO, Daniella M. C de; MELLO, Irene Cristina de. **Anais do Congresso Nacional Universidade EAD e Software Livre**. O estudo dos vírus por intermédio da desmistificação de *fake news*—um relato de experiência, Belo Horizonte, v.1 n.12, 2020. Disponível em: <http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/ueadsl/article/view/17030>. Acesso em: 25 mar. 2022.
- BUCCI, Eugênio. **Existe democracia sem verdade factual?** Org. Lucia Santaella. Barueri: Estação das Letras e Cores, 2019.
- CHAVES, Mônica; MELO, Luísa. Educação Midiática para notícias: histórico e mapeamento de iniciativas para combater a desinformação por meio da educação. **Mídia e Cotidiano**, Niterói, v. 13, n. 3, dez, 2019, p. 62-82. Disponível em: <https://doi.org/10.22409/rmc.v13i3.38091>. Acesso em: 22 mar. 2022.

CONCEPÇÃO e diretrizes da Educação Profissional e Tecnológica. MEC, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6691-if-concepcaoediretrizes&category_slug=setembro-2010-pdf&Itemid=30192#:~:text=Nesse%20sentido%2C%20a%20concep%C3%A7%C3%A3o%20de,cient%C3%ADfica%20como%20dimens%C3%B5es%20essenciais%20%C3%A0_ Acesso em: 22 mar. 2022.

CORTES, T. P. B.; MARTINS, A. de O.; SOUZA, C. H. M. de. Educação Midiática, educomunicação e formação docente: parâmetros dos últimos 20 anos de pesquisas nas bases Scielo e Scopus. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.34, e200391, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-4698200391>. Acesso em: 22 mar. 2022.

DE BONA, A. S.; DREY, R. F. Piaget e Vygotsky: um paralelo entre as ideias de cooperação e interação no desenvolvimento de um espaço de aprendizagem digital. **#Tear: Revista de Educação, Ciência e Tecnologia**, Canoas, v. 2, n. 1, 2013. DOI: 10.35819/tear.v2.n1.a1783. Disponível em: <https://periodicos.ifrs.edu.br/index.php/tear/article/view/1783>. Acesso em: 22 mar. 2022.

DO VALLE, Hardalla Santos; ARRIADA, Eduardo. “Educar para transformar”: a prática das oficinas. **Revista Didática Sistemica**, [s. l.], v. 14, n. 1, p. 3-14, 2012.

DUARTE GONÇALVES, A. L.; ROCHA, A. C.; MARQUES PEREIRA, D. R. Trabalho com notícias e fake news na sala de aula: experiências do PIBID no COLTEC/UFMG. **PERcursos Linguísticos**, [s. l.], v. 11, n. 27, 2021, p. 112–131. DOI: 10.47456/pl.v11i27.33924. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/percursos/article/view/33924>. Acesso em: 25 mar. 2022.

DUARTE, André de Macedo; CÉSAR, Maria Rita de Assis. Negação da Política e Negacionismo como Política: pandemia e democracia. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 45, n. 4, e109146, 2020. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-6236109146>. Acesso em: 2 nov. 2021.

DUNKER, Christian *et al.* **Ética e pós-verdade**. Porto Alegre: Dublinense, 2017. Editores, 2018. **Educação**, v. 29, 2021, p. 634-661. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5753/rbie.2021.29.0.634>. Acesso em: 25 mar. 2022.

EMPOLI, Giuliano da. **Os engenheiros do Caos**. Tradução: Arnaldo Bloch. São Paulo: Vestígio, 2022.

FEITOSA, M. da S.; MARTINS, J. P. L.; TAVARES, S. L. P.; LEÃES, P. G.; OLIVEIRA, C. A. de. A educação profissional e tecnológica na ótica de Lev Vygotsky: pressupostos teóricos e contribuições. **Revista Semiárido DeVisu**, Petrolina, v. 7, n. 2, 2019, p.100-115. Disponível em: <https://doi.org/10.31416/rsdv.v7i2.87>. Acesso em: 10 fev. 2024

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

FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. **Educar com a mídia**: novos diálogos sobre educação. São Paulo: Paz e Terra, 2021.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M; RAMOS, M. (orgs). **Ensino Médio Integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2012, p. 57-82.

GAIA, Rossana Viana. **Educomunicação & mídias**. Maceió: Edufal, 2001.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de Pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

HAN, Byung-Chul. **Infocracia: digitalização e a crise da democracia**. Tradução: Gabriel S. Philipson. Petrópolis: Vozes, 2022.

HARVEY, David. **A condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural**. 25ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 1992.

IBGE. **Pesquisa nacional por amostra de domicílios: PNAD Contínua TIC**. Rio de Janeiro: IBGE, 2021. Disponível em https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101794_informativo.pdf. Acesso em: 2 nov.2021.

KAPLÚN, Gabriel. Material educativo: a experiência do aprendizado. **Comunicação & Educação**, São Paulo, n. 27, mai-ago 2003, p. 46-60.

KUENZER, Acacia. Trabalho e escola: a flexibilização do Ensino Médio no contexto do regime de acumulação flexível. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, n. 139, abr.-jun., 2017, p.331-354.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. 3ª ed. Tradução: Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 2010.

LIMA, Samuel de Carvalho; MENDES, Eliziane de Sousa Sampaio. Whatsapp e fake news no ensino de Língua Inglesa em uma escola pública do interior do estado do Ceará. **Texto Livre: Linguagem e Tecnologia**, Belo Horizonte, vol. 13, n. 2, 2020, pp. 182-200. Disponível em: <https://doi.org/10.35699/1983-3652.2020.24889>. Acesso em: 10 fev. 2024

MACÁRIO, Carol. #Verificamos: Máscaras não ‘privam’ o cérebro de oxigênio e nem causam doenças neurodegenerativas. **Agência Lupa**. Rio de Janeiro, 17 jun. 2021. Disponível em: <https://piaui.folha.uol.com.br/lupa/2021/06/17/verificamos-mascaras-cerebro-oxigenio-doencas-neurodegenerativas/>. Acesso em: 8 jul. 2021.

NEGRI, Camilo; IGREJA, Rebecca Lemos; PINTO, Simone Rodrigues. Aconteceu também no Brasil: a captura das redes de esperança pela extrema direita. **Cahiers des Amériques latines**, Paris, n. 92 | 2019/3, p. 1-22. Disponível em: <https://doi.org/10.4000/cal.9889>. Acesso em: 10 fev. 2024

NEVES, Lúcia Maria Wanderley; PRONKO, Marcela Alejandra. **O mercado do conhecimento e o conhecimento para o mercado: da formação para o trabalho complexo no Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: EPSJV, 2008.

OLIVEIRA, Débora de *et al.* Notícias falsas e a pandemia do Covid-19: uma proposta interdisciplinar online. **Scientia cum Industria**, v. 9, n. 3, 2021, p. 11-14. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/scientiacumindustria/article/view/10546> . Acesso em: 25 mar. 2022.

OLIVEIRA, Francisco de. **O ornitorrinco**. São Paulo: Boitempo, 2003.

OURO PRETO, Affonso Celso de Assis Figueiredo, Visconde de. **Advento da ditadura militar no Brasil**. Senado Federal: Conselho Editorial, v. 243, 2017.

PASSOS, Claudio A. *et al.* JEDi — Um Jogo Educacional Digital para Apoiar a Capacitação Discente na Identificação de Fake News Escritas em Língua Portuguesa: Estudos de Caso nos Ensinos Médio e Superior. **Revista Brasileira de Informática na Educação**, [S. l.], v. 29, p. 634–661, 2021. Disponível em: <https://sol.sbc.org.br/journals/index.php/rbie/article/view/2790>. Acesso em: 10 fev. 2024.

PELLISSARI, Lucas Barbosa. A reforma da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil: 2016 a 2021. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 39, n. 39, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/edrevista/article/view/37056>. Acesso em: 5 set. 2023.

SAMPAIO, Rafael Cardoso; LYCARIÃO, Diógenes. **Análise de conteúdo categorial: manual de aplicação**. Brasília: Enap, 2021. (Coleção Metodologias de Pesquisa)

SANTAELLA, Lucia. **A pós-verdade é verdadeira ou falsa?** Barueri: Estação das Letras e Cores, 2019.

SANTANA, Mariana Galdino. Letramento crítico no Ensino Médio: uma proposta didática sobre pós-fatos contra o Nordeste/nordestino(a) em aulas de Língua Portuguesa. **Scripta**, v. 25, n. 54, p. 296-322, 2º quadrimestre de 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.5752/P.2358-3428.2021v25n54p296-322>. Acesso em: 25 mar. 2022.

SANTOS, Kassia Nobre dos. **Em busca da credibilidade perdida: a rede de investigação jornalística na era das fake news**. Belo Horizonte: Letramento, 2019.

SOARES, Ismar de Oliveira. Educomunicação, paradigma indispensável à renovação curricular no ensino básico no Brasil. **Comunicação & Educação**, Ano XXIII, n. 1, jan/jun 2018

SOARES, Ismar de Oliveira. **Educomunicação: as múltiplas tradições de um campo emergente de intervenção social na Europa, Estados Unidos e América Latina**. Brasília: IPEA, 2013. Disponível em: <https://www.eca.usp.br/acervo/producao-academica/002442869.pdf>. Acesso em: 8 set. 2023.

SOARES, Ismar de Oliveira. Gestão comunicativa e Educomunicação: caminhos da educomunicação. **Comunicação & Educação**, São Paulo, n. 23, jan-abr 2002, p. 16-25.

- SOUSA, Antonio Cleiton Lino de; FEITOSA, Edinilza Maria Anastácio. Abordagem de fake news no ensino de química: concepções e práticas de professores. **Ensino em Perspectivas**, Fortaleza, v. 2, n. 3, p. 1-12, 2021.
- TANAJURA, Laudelino Luiz Castro; BEZERRA, Ada Augusta Celestino. Pesquisa-ação sob a ótica de René Barbier e Michel Thiollent: aproximações e especificidades metodológicas. **Rev. Eletrônica Pesquiseduca**, Santos, v. 7, n. 13, p.10-23, jan.-jun. 2015.
- TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2011.
- TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005
- TROPIANO, L. MOOC de literacia midiática e informacional no contexto da desordem da informação. **#Tear: Revista de Educação, Ciência e Tecnologia**, Canoas, v. 10, n. 1, 2021. DOI: 10.35819/tear.v10.n1.a5075. Disponível em: <https://periodicos.ifrs.edu.br/index.php/tear/article/view/5075>. Acesso em: 25 mar. 2022.
- VIEIRA, Elaine; VOLQUIND, Lea. **Oficinas de ensino: O quê? Por quê? Como?** 4ª ed. Porto Alegre: Edipucrs, 2002.
- ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO ESTUDANTES

PERFIL

Qual a sua idade?

- 12
- 13
- 14
- 15
- 16
- 17
- 18 ou mais
- Não quero responder

Qual o seu gênero?

- Feminino (cis)
- Feminino (trans)
- Masculino (cis)
- Masculino (trans)
- Não binário
- Não quero responder

Antes do Ifal, você estudava em escola:

- Pública
- Privada
- Mista
- Não quero responder

Qual o seu curso?

- Guia de Turismo
- Meio Ambiente
- Não quero responder

Em qual município você mora?

- Marechal Deodoro
- Maceió
- Barra de São Miguel
- São Miguel dos Campos
- Não quero responder
- Outro:

Você mora:

- Na Zona Urbana (na cidade, em áreas urbanizadas)
- Na Zona Rural (no campo, mais distante da cidade)
- Não quero responder

Sua família (que mora com você) recebe, juntando a renda de todos os integrantes:

- Até um salário-mínimo por mês
- De 1 a 3 salários-mínimos por mês
- Mais de 3 salários-mínimos por mês
- Não quero responder

Sobre seus pais — ou as pessoas que cuidam de você em casa:

- Pelo menos um deles não concluiu o Ensino Fundamental
- Pelo menos um deles possui Ensino Fundamental completo
- Pelo menos um deles possui Ensino Médio completo
- Pelo menos um deles possui Ensino Superior completo
- Pelo menos um deles possui Pós-Graduação
- Não quero responder

Qual a sua religião?

- Budismo
- Candomblé
- Catolicismo
- Espírita
- Evangélica
- Umbanda
- Não tenho religião
- Não quero responder
- Outro:

RELAÇÃO COM A INTERNET

Marque abaixo todas as formas de acesso à internet que você tem em casa:

- Wifi
- 3G
- Rádio
- Não tenho acesso à internet em casa
- Uso a internet do vizinho, do amigo ou da família
- Não quero responder
- Outro:

Marque abaixo todos os equipamentos que possui em casa para acessar a internet:

- Tablet
- Celular
- Notebook
- Computador de mesa (desktop)
- Tenho internet em casa, mas não tenho nenhum equipamento pra acessar
- Não tenho acesso à internet em casa
- Não quero responder
- Outro:

Você tem celular próprio com acesso a wifi?

Sim
 Não
 Não quero responder

Quantas horas por dia você passa utilizando a internet?

Quase não uso internet
 Até 2 horas por dia
 2 a 4 horas por dia
 De 4 a 6 horas por dia
 Mais de 6 horas por dia
 Não quero responder

Em que você passa mais tempo na internet? (MARQUE APENAS OS PRINCIPAIS, AQUELES QUE COSTUMA USAR TODOS OS DIAS)

Redes sociais
 Whats app/Telegram/outros apps de mensagem
 Jogos
 Notícias
 Ferramentas de estudo/trabalho
 Plataformas de vídeo/streaming (ex.: Netflix, Amazon, etc.)
 Plataformas de áudio (ex.: Spotify, Deezer, etc.)
 Não quero responder

Outro:

Você utiliza quais destas redes sociais/aplicativos (se utiliza mais de uma, marque todas que utiliza):

Facebook
 Instagram
 Whats App
 Telegram
 Tiktok
 Twitter
 Youtube
 Não uso rede social
 Não quero responder

Outro:

Você costuma se informar sobre notícias da cidade, do Brasil e do mundo por quais canais?

(marque apenas os principais, que você acessa todos os dias)

Pelos jornais e revistas impressas
 Pelos telejornais na TV
 Pelos jornais no Rádio
 Pelo WhatsApp

Pelas redes sociais (Facebook, Twitter, Instagram, TikTok, etc.)

Pelo Youtube

Por podcasts

Costumo me informar pelo que minha família fala

Costumo me informar na escola, com professores e amigos

Não costumo me informar sobre esses assuntos

Não quero responder

Outro:

Quais são os temas das notícias que mais te interessam? (marque todas as alternativas que servem para você)

Educação (escola, faculdade, Enem, cursinhos, etc.)

Trabalho/Emprego

Esportes

Notícias policiais

Religião

Notícias da minha cidade

Tecnologia

Política

Jogos

Não quero responder

Outro:

- Quais são os seus veículos de notícias preferidos?

(Cite até três. Por exemplo, se você se informa pela TV, qual o nome do telejornal e emissora preferidos? Se for pelo Youtube, qual nome do canal? Se for pelo Whatsapp, por qual grupo? etc.)

Sua resposta

INFORMAÇÕES NA INTERNET I

Você sabe o que é um fato?

Sim

Não

Não quero responder

- Para você, o que é um fato?

Sua resposta

Você sabe o que é uma opinião?

Sim

Não

Não quero responder

- Para você, o que é uma opinião?

Sua resposta

Você sabe o que são fake news?

Sim

Não

Não quero responder

- Para você, o que são fake news?

Sua resposta

Onde você aprendeu o que são fake news?

Na minha escola anterior

Minha família me explicou

Meus amigos me explicaram

Na TV

Nas redes sociais (Facebook, Instagram, Twitter, TikTok, etc.)

Não sei o que são fake news

Outro:

Você costuma checar as informações que recebe pelos diferentes meios de comunicação?

Sempre

Às vezes

Raramente

Nunca

- Caso tenha respondido positivamente acima, como você costuma checar as informações que recebe?

Sua resposta

Você conhece agências de checagem de informação?

Sim

Não

Não quero responder

- Caso conheça alguma agência, por favor informe o nome abaixo:

INFORMAÇÕES NA INTERNET II

Você já caiu em algum golpe pela internet (whats app, redes sociais, sites, etc)?

Sim
 Não
 Não quero responder

Você já acreditou em alguma notícia e depois descobriu que ela era falsa?

Sim
 Não
 Não quero responder

Você já compartilhou uma notícia falsa, mesmo sabendo que era falsa?

Sim
 Não
 Não quero responder

Você já compartilhou uma notícia falsa, sem saber que era falsa, e só descobriu depois?

Sim
 Não
 Não quero responder

Você costuma compartilhar notícias apenas pela manchete/título, sem clicar para ler todo o conteúdo?

Sempre
 Às vezes
 Raramente
 Nunca

Quando você lê uma notícia, qual sensação ela te causa que mais faz você querer compartilhá-la?

(MARQUE UM NÍVEL DIFERENTE PARA CADA SENSACÃO, NUMA ESCALA DE 1 A 5, ONDE 1 É A PRINCIPAL SENSACÃO; 2 É A SEGUNDA PRINCIPAL SENSACÃO; E ASSIM POR DIANTE)

1
 2
 3
 4
 5

1) Medo
 2) Raiva
 3) Alegria
 4) Tristeza
 5) Curiosidade

- 1) Medo
- 2) Raiva
- 3) Alegria
- 4) Tristeza
- 5) Curiosidade

Você acha que compartilhar notícia falsa:

- Sempre é um problema grave
 Às vezes é um problema grave
 Raramente é um problema grave
 Nunca é um problema grave

Dos sujeitos indicados abaixo, quais lhe parecem com MAIOR CREDIBILIDADE, o que significa que você costuma acreditar mais nas informações que vêm deles (marque todas as opções que quiser):

- Familiares
 Artistas
 Amigos
 Professores
 Jornalistas
 Servidores da escola
 Líderes religiosos
 Políticos
 Outro:

Dos sujeitos indicados abaixo, quais lhe parecem com MENOR CREDIBILIDADE, o que significa que você costuma acreditar menos nas informações que vêm deles (marque todas as opções que quiser):

- Familiares
 Artistas
 Amigos
 Professores
 Jornalistas
 Servidores da escola
 Líderes religiosos
 Políticos
 Outro:

CONCORDA OU DISCORDA I

Para cada afirmação a seguir, reflita com honestidade como você costuma se sentir e agir no seu dia a dia. Marque a opção que mais se adequa a você, sendo:

1. Concorda totalmente

1. Concorda totalmente
2. Concorda em parte
3. Discorda em parte
4. Discorda totalmente

Eu acredito que, sobre qualquer tema, existem diferentes verdades ou perspectivas sobre o mundo.

1 2 3 4
 Concordo totalmente
 Discordo totalmente

Eu posso mudar de ideia em relação a temas políticos, se me apresentarem argumentos sobre os quais eu não havia pensado antes.

1 2 3 4
 Concordo totalmente
 Discordo totalmente

Nas redes sociais, costumo seguir pessoas com opiniões diferentes das minhas.

1 2 3 4
 Concordo totalmente
 Discordo totalmente

Eu posso mudar de ideia em relação a assuntos religiosos, se me apresentarem argumentos sobre os quais eu não havia pensado antes.

1 2 3 4
 Concordo totalmente
 Discordo totalmente

Eu evito acessar ou ler notícias e informações que possam me deixar triste ou com raiva.

1 2 3 4
 Concordo totalmente
 Discordo totalmente

Eu posso mudar de ideia em relação a futebol, se me apresentarem argumentos sobre os quais eu não havia pensado antes.

1 2 3 4
 Concordo totalmente
 Discordo totalmente

VERDADEIRO OU FALSO

Você acha que as informações abaixo são verdadeiras ou falsas?

Você acha que a informação abaixo é:

Em 1995, Shakira deu aulas de Informática para uma criança. Disse a ele: "Nunca Desista de seus Sonhos." Aquele menino era Bill Gates.



Verdadeira
Falsa
Não tenho certeza

Você acha que a informação abaixo é:

FOLHA DE S.PAULO

HÁ 100 ANOS ★★ UM JORNAL A SERVIÇO DA DEMOCRACIA

Vacina coronavac não tem comprovação científica

Verdadeira
Falsa
Não tenho certeza

Você acha que a informação abaixo é:



Após denúncia, PM descobre produção de cachaça falsificada em Arapiraca

Dentro de uma residência, os militares apreenderam garrafas vazias e com a substância; dois homens foram apontados como suspeitos do esquema

Regina Carvalho

22/12/2021 16h14 - Atualizada em 22/12/2021 17h16



- Verdadeira
- Falsa
- Não tenho certeza

Assista ao vídeo e responda abaixo



Você acha que a informação acima é:

- Verdadeira
- Falsa
- Não tenho certeza

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO DOCENTES

PERFIL

Em qual curso ministra aulas?

Guia de Turismo
Meio Ambiente
Ambos

Qual (quais) componente (s) curricular (es) você ministra?

Sua resposta

Qual o seu tempo total de docência?

Menos de 1 ano
De 1 a 3 anos
De 3 a 5 anos
De 5 a 7 anos
De 7 a 10 anos
Mais de 10 anos

RELAÇÃO COM A INTERNET

Quantas horas por dia você passa utilizando a internet?

Quase não uso internet
Até 2 horas por dia
2 a 4 horas por dia
De 4 a 6 horas por dia
Mais de 6 horas por dia
Não quero responder

Em que você passa mais tempo na internet? (MARQUE APENAS OS PRINCIPAIS, AQUELES QUE COSTUMA USAR TODOS OS DIAS)

Redes sociais
Whats app/Telegram/outros apps de mensagem
Jogos
Notícias
Ferramentas de estudo/trabalho
Plataformas de vídeo/streaming (ex.: Youtube, Netflix, Amazon, etc.)
Plataformas de áudio (ex.: Spotify, Deezer, etc.)
Não quero responder
Outro:

Você utiliza quais destas redes sociais/aplicativos (se utiliza mais de uma, marque todas que utiliza):

Facebook
Instagram
Whats App
Telegram
Tiktok
Twitter
Youtube
Não uso rede social

Não quero responder

Outro:

Você costuma se informar sobre notícias da cidade, do Brasil e do mundo por quais canais?

(marque apenas os principais, que você acessa todos os dias)

Pelos jornais e revistas impressas

Pelos telejornais na TV

Pelos jornais no Rádio

Por grupos de Whats App

Pelas redes sociais (Facebook, Twitter, Instagram, TikTok, etc.)

Pelo Youtube

Por podcasts

Costumo me informar pelo que minha família ou colegas falam

Não costumo me informar sobre esses assuntos

Não quero responder

Outro:

INFORMAÇÕES NA INTERNET

Você já caiu em algum golpe pela internet (whats app, redes sociais, sites, etc)?

Sim

Não

Não quero responder

Você já acreditou em alguma notícia e depois descobriu que ela era falsa?

Sim

Não

Não quero responder

Você já compartilhou uma notícia falsa, sem saber que era falsa, e só descobriu depois?

Sim

Não

Não quero responder

Você já compartilhou uma notícia falsa, mesmo sabendo que era falsa?

Sim

Não

Não quero responder

Você costuma compartilhar notícias apenas pela manchete/título, sem clicar para ler todo o conteúdo?

Sim

Não
Não quero responder

Você acha que compartilhar notícia falsa:

Sempre é um problema grave
Às vezes é um problema grave
Raramente é um problema grave
Nunca é um problema grave

Você costuma checar as informações que recebe pelos diferentes meios de comunicação?

Sempre
Às vezes
Raramente
Nunca

- Caso tenha respondido positivamente acima, como você costuma checar as informações que recebe?

Sua resposta

EDUCAÇÃO MIDIÁTICA I

Você sabe a diferença entre fato e opinião?

Sim
Não
Não quero responder

- Para você, qual a diferença entre fato e opinião?

Sua resposta

Você sabe o que são fake news?

Sim
Não
Não quero responder

- Para você, o que são fake news?

Sua resposta

Você conhece agências de checagem de informação?

Sim
Não
Não quero responder

- Caso conheça alguma agência, por favor informe o nome abaixo. Se não lembrar, apenas pule essa resposta.

Sua resposta

Dos sujeitos indicados abaixo, quais lhe parecem com MAIOR CREDIBILIDADE, o que significa que você costuma acreditar mais nas informações que vêm deles (marque todas as opções que quiser):

Familiares
 Artistas
 Amigos
 Professores
 Jornalistas
 Servidores da escola
 Líderes Religiosos
 Políticos
 Outro:

Dos sujeitos indicados abaixo, quais lhe parecem com MENOR CREDIBILIDADE, o que significa que você costuma acreditar menos nas informações que vêm deles (marque todas as opções que quiser):

Familiares
 Artistas
 Amigos
 Professores
 Jornalistas
 Servidores da escola
 Líderes Religiosos
 Políticos
 Outro:

EDUCAÇÃO MIDIÁTICA II

Dentro da sala de aula ou na escola de modo geral, você já testemunhou algum episódio em que estudante (s) foram vítimas de golpes, boatos ou foram influenciados por qualquer outro tipo de informação falsa divulgada pela internet?

Sim
 Não
 Não me recordo

- Se respondeu sim à pergunta anterior, poderia relatar a situação abaixo?

Sua resposta

Dentro da sala de aula ou na escola de modo geral, você já testemunhou algum episódio em que estudante (s) promoveram ou disseminaram golpes, boatos ou qualquer outro tipo de informação falsa pela internet?

Sim
 Não
 Não me recordo

- Se respondeu sim à pergunta anterior, poderia relatar a situação abaixo?

Sua resposta

Suas aulas já foram prejudicadas de alguma forma por algum tipo de conteúdo falso disseminado pela internet?

Sim
 Não
 Não me recordo

- Se respondeu sim à pergunta anterior, poderia relatar a situação abaixo?

Sua resposta

O tema “fake news” ou educação midiática ou letramento midiático faz parte da ementa da sua disciplina?

Sim
 Não
 Não quero responder

Em algum momento das suas aulas, você já abordou de alguma forma o tema “fake news”?

Sim
 Não
 Não me recordo

- Se respondeu sim à pergunta anterior, poderia relatar a experiência abaixo?

Sua resposta

Nas suas aulas, com que frequência utiliza redes sociais ou o estudo das mídias para auxiliar no ensino da sua disciplina?

- Sempre utilizo
- Às vezes utilizo
- Raramente utilizo
- Nunca utilizo

- Caso utilize ou já tenha utilizado redes sociais ou o estudo das mídias para auxiliar no ensino da sua disciplina, por favor descreva de forma breve como fez esse uso e um pouco dessas experiências:

Sua resposta

Você acha que Educação Midiática no currículo integrado dos cursos técnicos em Guia de Turismo e Meio Ambiente:

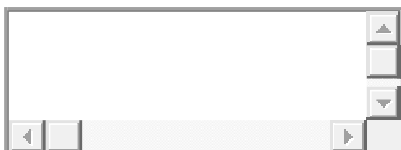
- é um conteúdo essencial.
- é um conteúdo relevante, mas não essencial.
- não é um conteúdo relevante, mas pode ser abordado na escola.
- não deve ser abordado na escola.

Você acha que o Campus Marechal Deodoro deveria oferecer mais informações e espaços de discussão sobre mídias e notícias falsas na internet?

- Sim, os professores devem abordar mais esse tema nas aulas.
- Sim, a escola deve oferecer cursos ou oficinas específicas sobre esse tema.
- Não tenho certeza.
- Não, os estudantes podem aprender sobre esse tema em outros espaços.
- Não, o conteúdo não é relevante.

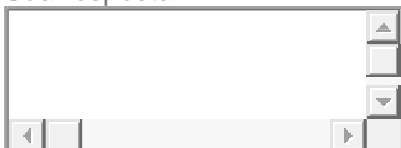
- Se respondeu positivamente à pergunta anterior, de que forma você acha que conteúdos referentes à Educação Midiática podem ser abordados nos cursos técnicos integrados do Campus Marechal Deodoro? Por favor, descreva as ideias que tiver em mente.

Sua resposta



- No seu componente curricular, a Educação Midiática poderia ser abordada de alguma forma, relacionada a algum conteúdo específico? Se sim, descreva qual o conteúdo e de que forma, por favor.

Sua resposta



Você acha que o setor de Comunicação do Campus Marechal Deodoro pode contribuir com atividades de Educação Midiática na escola?

Sim
Não
Não tenho certeza

- Se respondeu sim à pergunta anterior, de que forma acha que o setor de Comunicação pode contribuir no ensino do tema?

VERDADEIRO OU FALSO

IMPORTANTE: não faça pesquisas para responder às próximas perguntas.

Você acha que a informação abaixo é:

Em 1995, Shakira deu aulas de Informática para uma criança. Disse a ele: "Nunca Desista de seus Sonhos." Aquele menino era Bill Gates.



Verdadeira
Falsa
Não tenho certeza

Você acha que a informação abaixo é:

FOLHA DE S.PAULO

HÁ 100 ANOS ★★ UM JORNAL A SERVIÇO DA DEMOCRACIA

Vacina coronavac não tem comprovação científica

Verdadeira
Falsa
Não tenho certeza

Você acha que a informação abaixo é:



Após denúncia, PM descobre produção de cachaça falsificada em Arapiraca

Dentro de uma residência, os militares apreenderam garrafas vazias e com a substância; dois homens foram apontados como suspeitos do esquema

Regina Carvalho

22/12/2021 16h14 - Atualizada em 22/12/2021 17h16



Verdadeira
Falsa
Não tenho certeza

Assista ao vídeo e responda abaixo



Você acha que a informação acima é:

Verdadeira
Falsa
Não tenho certeza

Você acha que tem algo mais a contribuir sobre o tema abordado nesta pesquisa?

Caso seja necessário, estaria disponível para uma entrevista?

[Se sim, acesse aqui o link para enviar seus contatos.](#)

APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO TAEs

PERFIL

Seu trabalho no Campus está ligado à área de Ensino ou tem relação diária com estudantes de qual curso?

Guia de Turismo
Meio Ambiente
Ambos

Qual a sua área de formação?

Ciências Exatas e da Terra
Ciências Biológicas
Engenharias
Ciências da Saúde
Ciências Agrárias
Ciências Sociais Aplicadas
Ciências Humanas
Linguística, Letras e Artes

Há quanto tempo ocupa este cargo/função com relação diária com estudantes?

Menos de 1 ano
De 1 a 3 anos
De 3 a 5 anos
De 5 a 7 anos
De 7 a 10 anos
Mais de 10 anos

RELAÇÃO COM A INTERNET

Quantas horas por dia você passa utilizando a internet?

Quase não uso internet
Até 2 horas por dia
2 a 4 horas por dia
De 4 a 6 horas por dia
Mais de 6 horas por dia
Não quero responder

Em que você passa mais tempo na internet? (MARQUE APENAS OS PRINCIPAIS, AQUELES QUE COSTUMA USAR TODOS OS DIAS)

Redes sociais
Whats app/Telegram/outros apps de mensagem
Jogos
Notícias
Ferramentas de estudo/trabalho
Plataformas de vídeo/streaming (ex.: Youtube, Netflix, Amazon, etc.)
Plataformas de áudio (ex.: Spotify, Deezer, etc.)
Não quero responder
Outro:

Você utiliza quais destas redes sociais/aplicativos (se utiliza mais de uma, marque todas que utiliza):

Facebook
 Instagram
 Whats App
 Telegram
 Tiktok
 Twitter
 Youtube
 Não uso rede social
 Não quero responder
 Outro:

Você costuma se informar sobre notícias da cidade, do Brasil e do mundo por quais canais?

(marque apenas os principais, que você acessa todos os dias)

Pelos jornais e revistas impressas
 Pelos telejornais na TV
 Pelos jornais no Rádio
 Por grupos de Whats App
 Pelas redes sociais (Facebook, Twitter, Instagram, TikTok, etc.)
 Pelo Youtube
 Por podcasts
 Costumo me informar pelo que minha família ou colegas falam
 Não costumo me informar sobre esses assuntos
 Não quero responder
 Outro:

INFORMAÇÕES NA INTERNET

Você já caiu em algum golpe pela internet (whats app, redes sociais, sites, etc)?

Sim
 Não
 Não quero responder

Você já acreditou em alguma notícia e depois descobriu que ela era falsa?

Sim
 Não
 Não quero responder

Você já compartilhou uma notícia falsa, sem saber que era falsa, e só descobriu depois?

Sim
Não
Não quero responder

Você já compartilhou uma notícia falsa, mesmo sabendo que era falsa?

Sim
Não
Não quero responder

Você costuma compartilhar notícias apenas pela manchete/título, sem clicar para ler todo o conteúdo?

Sim
Não
Não quero responder

Você acha que compartilhar notícia falsa:

Sempre é um problema grave
Às vezes é um problema grave
Raramente é um problema grave
Nunca é um problema grave

Você costuma checar as informações que recebe pelos diferentes meios de comunicação?

Sempre
Às vezes
Raramente
Nunca

- Caso tenha respondido positivamente acima, como você costuma checar as informações que recebe?

Sua resposta

EDUCAÇÃO MIDIÁTICA I

Você sabe a diferença entre fato e opinião?

Sim
Não
Não quero responder

- Para você, qual a diferença entre fato e opinião?

Sua resposta

Você sabe o que são fake news?

Sim

Não

Não quero responder

- Para você, o que são fake news?

Sua resposta

Você conhece agências de checagem de informação?

Sim

Não

Não quero responder

- Caso conheça alguma agência, por favor informe o nome abaixo. Se não lembrar, apenas pule essa resposta.

Sua resposta

Dos sujeitos indicados abaixo, quais lhe parecem com MAIOR CREDIBILIDADE, o que significa que você costuma acreditar mais nas informações que vêm deles (marque todas as opções que quiser):

Familiars

Artistas

Amigos

Professores

Jornalistas

Servidores da escola

Líderes Religiosos

Políticos

Outro:

Dos sujeitos indicados abaixo, quais lhe parecem com MENOR CREDIBILIDADE, o que significa que você costuma acreditar menos nas informações que vêm deles (marque todas as opções que quiser):

Familiars

Artistas

Amigos

Professores

Jornalistas

Servidores da escola

Líderes Religiosos

Políticos

Outro:

EDUCAÇÃO MIDIÁTICA II

Na escola, você já testemunhou algum episódio em que estudante (s) foram vítimas de golpes, boatos ou foram influenciados por qualquer outro tipo de informação falsa divulgada pela internet?

Sim
 Não
 Não me recordo

- Se respondeu sim à pergunta anterior, poderia relatar a situação abaixo?

Sua resposta

Na escola, você já testemunhou algum episódio em que estudante (s) promoveram ou disseminaram golpes, boatos ou qualquer outro tipo de informação falsa pela internet?

Sim
 Não
 Não me recordo

- Se respondeu sim à pergunta anterior, poderia relatar a situação abaixo?

Sua resposta

O seu trabalho ou o trabalho do seu setor na escola já prejudicado de alguma forma por algum tipo de conteúdo falso disseminado pela internet?

Sim
 Não
 Não me recordo

- Se respondeu sim à pergunta anterior, poderia relatar a situação abaixo?

Sua resposta

O tema “fake news” ou educação midiática ou letramento midiático faz parte do seu trabalho na escola?

Sim
 Não
 Não quero responder

Em algum momento do seu trabalho na escola, você já abordou de alguma forma o tema “fake news”?

Sim
 Não
 Não me recordo

- Se respondeu sim à pergunta anterior, poderia relatar a experiência abaixo?

Sua resposta

Na escola, com que frequência utiliza redes sociais ou o estudo das mídias para auxiliar no seu trabalho?

Sempre utilizo
 Às vezes utilizo
 Raramente utilizo
 Nunca utilizo

- Caso utilize ou já tenha utilizado redes sociais ou o estudo das mídias para auxiliar no seu trabalho, por favor descreva de forma breve como fez esse uso e um pouco dessas experiências:

Sua resposta

Você acha que Educação Midiática no currículo integrado dos cursos técnicos em Guia de Turismo e Meio Ambiente:

é um conteúdo essencial.
 é um conteúdo relevante, mas não essencial.
 não é um conteúdo relevante, mas pode ser abordado na escola.
 não deve ser abordado na escola.

Você acha que o Campus Marechal Deodoro deveria oferecer mais informações e espaços de discussão sobre mídias e notícias falsas na internet?

Sim, os professores devem abordar mais esse tema nas aulas.
 Sim, a escola deve oferecer cursos ou oficinas específicas sobre esse tema.

Não tenho certeza.
 Não, os estudantes podem aprender sobre esse tema em outros espaços.
 Não, o conteúdo não é relevante.

- Se respondeu positivamente à pergunta anterior, de que forma você acha que conteúdos referentes à Educação Midiática podem ser abordados nos cursos técnicos integrados do Campus Marechal Deodoro? Por favor, descreva as ideias que tiver em mente.

Sua resposta

- No seu trabalho, a Educação Midiática poderia ser abordada de alguma forma, relacionada a algum conteúdo ou ação específica? Se sim, descreva qual o conteúdo e de que forma, por favor.

Sua resposta

Você acha que o setor de Comunicação do Campus Marechal Deodoro pode contribuir com atividades de Educação Midiática na escola?

Sim
 Não
 Não tenho certeza

- Se respondeu sim à pergunta anterior, de que forma acha que o setor de Comunicação pode contribuir no ensino do tema?

VERDADEIRO OU FALSO

IMPORTANTE: não faça pesquisas para responder às próximas perguntas.

Você acha que a informação abaixo é:

Em 1995, Shakira deu aulas de Informática para uma criança. Disse a ele: "Nunca Desista de seus Sonhos." Aquele menino era Bill Gates.



Verdadeira
Falsa
Não tenho certeza

Você acha que a informação abaixo é:

FOLHA DE S.PAULO

HÁ 100 ANOS ★★ ★ UM JORNAL A SERVIÇO DA DEMOCRACIA

Vacina coronavac não tem comprovação científica

Verdadeira
Falsa
Não tenho certeza

Você acha que a informação abaixo é:



Após denúncia, PM descobre produção de cachaça falsificada em Arapiraca

Dentro de uma residência, os militares apreenderam garrafas vazias e com a substância; dois homens foram apontados como suspeitos do esquema

Regina Carvalho

22/12/2021 16h14 - Atualizada em 22/12/2021 17h16



- Verdadeira
- Falsa
- Não tenho certeza

Assista ao vídeo e responda abaixo



Você acha que a informação acima é:

- Verdadeira
- Falsa
- Não tenho certeza

Você acha que tem algo mais a contribuir sobre o tema abordado nesta pesquisa?

Caso seja necessário, estaria disponível para uma entrevista?

[Se sim, acesse aqui o link para enviar seus contatos.](#)

APÊNDICE D – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: EDUCAÇÃO MIDIÁTICA NO CURRÍCULO INTEGRADO DA EPT: UMA PROPOSTA DE ENSINO PARA OS CURSOS TÉCNICOS DO INSTITUTO FEDERAL DE ALAGOAS - CAMPUS MARECHAL DEODORO

Pesquisador: ACASSIA DELIE MENDONCA ALVES **Área Temática:**

Versão: 2

CAAE: 56201122.2.0000.0195

Instituição Proponente: INSTITUTO FEDERAL DE EDUCACAO, CIENCIA E TECNOLOGIA DE ALAGOAS **Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.335.391

Apresentação do Projeto:

Pesquisa-ação, de caráter qualitativo, que objetiva desenvolver uma proposta de ensino em Educação

Midiática para estudantes dos cursos técnicos integrados do Instituto Federal de Alagoas – Campus Marechal Deodoro. Investiga o nível de conhecimento dos estudantes participantes da pesquisa em relação às fake news e ao funcionamento da imprensa e das redes sociais. Analisa o impacto da desinformação nas turmas iniciantes e identifica práticas de ensino-aprendizagem em Educação Midiática nos cursos técnicos integrados do campus. Compara a proposta de Educação Midiática da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) com as diretrizes da Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Utiliza pesquisa bibliográfica e documental, questionários e observação participante para coletar dados entre estudantes, docentes e membros da gestão do campus ligados à área de Ensino. A partir do diagnóstico, desenvolve uma proposta de ensino em Educação Midiática com os estudantes participantes.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Investigar possibilidades de ensino em Educação Midiática que superem a lógica dualista da tecnologia para o mercado de trabalho, contribuindo para a formação integral dos estudantes iniciantes nos cursos técnicos integrados do Instituto Federal de Alagoas – Campus Marechal Deodoro.

Objetivo Secundário:

- Identificar o nível de conhecimento dos estudantes participantes da pesquisa em relação às fake news e o funcionamento das redes sociais;- Identificar práticas de ensino-aprendizagem e ações institucionais relacionadas à Educação Midiática nos cursos técnicos integrados do Ifal - Campus Marechal Deodoro; Analisar o impacto da desinformação nas turmas iniciantes dos cursos técnicos integrados em Guia de Turismo e Meio Ambiente, no Ifal - Campus Marechal Deodoro;- Analisar a proposta de Educação Midiática da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em comparação com as diretrizes da Educação Profissional e Tecnológica (EPT); - Elaborar um produto educacional para ofertar Educação Midiática no Ifal – Campus Marechal Deodoro.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Esta é uma pesquisa de riscos mínimos, conforme a graduação de riscos estabelecida pela Resolução CNS nº 510/2016. Mesmo assim, a pesquisa de abordagem qualitativa traz, naturalmente, limites e riscos, como excesso de confiança no investigador como instrumento de coleta de dados; envolvimento do pesquisador na situação analisada; falta de detalhes sobre os processos pelos quais as conclusões da pesquisa foram alcançadas;

e falta de observância de aspectos diferentes sob enfoques diferentes (GERHARDT e SILVEIRA, 2009). Cientes destes riscos, teremos cuidado redobrado na elaboração dos questionários, de modo a coletar dados claros e, sempre que possível, objetivos, para a construção do diagnóstico. Além disso, faremos um esforço para que estes questionários sejam preenchidos pela totalidade do público-alvo, ou o mais próximo possível da totalidade, permitindo, assim, uma análise quanti-qualitativa dos dados. Em relação ao preenchimento dos questionários online, enfrentaremos o limite da falta de acesso à internet nas casas dos estudantes, dúvidas em relação às questões e devemos considerar também possíveis interferências dos familiares no preenchimento domiciliar. Para evitar

estes riscos, disponibilizaremos a opção do preenchimento presencial no Laboratório de Informática do Campus Marechal Deodoro, de acordo com a disponibilidade acordada com a Direção de Ensino e as coordenações dos cursos. Nesta etapa, há ainda riscos de inibição ou constrangimento dos estudantes, principalmente diante das questões sobre valores pessoais. Para minimizar estes riscos, a pesquisadora ressaltará o anonimato dos participantes na pesquisa. Além disso, será explicitado que não haverá estigmatização sobre os participantes e que estes podem retirar o consentimento e desistir da pesquisa a qualquer momento, sem que haja qualquer prejuízo para si. Sobre o sigilo dos dados eletrônicos, pode haver receio dos participantes em

relação à quebra de sigilo dos dados, colhidos via plataforma digital. O Ifal é contratante dos serviços Google e disponibiliza emails institucionais a todos os servidores e estudantes matriculados. Para minimizar o risco de vazamento de informações e a preocupação dos participantes, as responsáveis por esta pesquisa irão seguir todas as orientações de segurança recomendadas pelo Google, além de limitar o acesso aos questionários apenas para emails institucionais vinculados à rede do Ifal. Outra medida a ser tomada será a retirada imediata dos dados online tão logo os termos e questionários sejam preenchidos pelos participantes. Ainda assim, em caso de quebra de sigilo ou vazamento de informações, risco inerente à coleta de dados em ambiente virtual, os dados com sigilo rompido serão descartados e o fato será comunicado ao

Conselho de Ética em Pesquisa para que se avalie a necessidade de adequação e as devidas providências. Por fim, diante da responsabilidade na relação com estudantes com menos de 18 anos, manteremos relação direta e constante com docentes, pedagogas do Ifal – Campus Marechal Deodoro, bem como com a equipe médica e psicológica para quaisquer dúvidas ou acompanhamentos demandados no curso da pesquisa. Já caso haja estudantes com necessidades específicas, acionaremos o Napne (Núcleo de Atendimento a Pessoas com Necessidades Específicas), para fazer as adaptações necessárias para a realização da pesquisa.

Benefícios:

Contribuir para uma melhor compreensão dos estudantes participantes em relação ao funcionamento da imprensa e

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Considera-se que o presente estudo se encontra de acordo com a Resoluções 466/12 e 510/16 do Conselho Nacional de Saúde (CNS) e suas complementares.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Prezada pesquisadora, considera-se que os Termos de apresentação obrigatória estão de acordo com as Resoluções 466/12 e 510/16 do CNS e complementares.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

CARTA RESPOSTA ÀS PENDÊNCIAS INDICADAS NO PARECER
CONSUBSTANCIADO N. 5.308.077

Título do Projeto: EDUCAÇÃO MIDIÁTICA NO CURRÍCULO INTEGRADO DA EPT:
UMA PROPOSTA DE

ENSINO PARA OS CURSOS TÉCNICOS DO INSTITUTO

1. Pesquisador(a) Responsável: ACÁSSIA DELIÊ MENDONÇA ALVES

2. CAAE: 56201122.2.0000.0195

Senhor(a) Coordenador(a) do CEP SH/Ifal

Encaminho ao CEP SH/Ifal respostas às pendências assinaladas no Parecer
Consubstanciado

Número 5.308.077, elencando as alterações e sinalizando-as em cor diferente no(s)
documento(s) indicado(s). Informo que estou ciente de que serão considerados
impedimentos éticos quaisquer modificações não citadas abaixo.

Respostas às Pendências:

Pendência 1. [Sobre o TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
(TALE), postado como CEP_Acassia_Delie_TALE_Versao_CEP_IFAL_OK.pdf, em
19/02/2022]. O TALE não aborda ao que estabelece o parágrafo 2º do Art. 19 da
Resolução CNS n. 510/2016, nem o que estabelece o item II.3, a letra "o" do item
III.2, a letra "h" do item IV.3 e o item V.6 da Resolução CNS n. 466/2012, referente
ao direito do/a participante a assistência e indenização. Solicita-se incluir no TALE
que o participante terá a garantia de que se vier a sofrer qualquer tipo de dano,
resultante de sua participação na pesquisa, previsto ou não neste Termo de
Consentimento Livre e Esclarecido, terá direito a assistência e a indenização.

Resposta à Pendência 1: Atendendo à orientação do CEP no Parecer
Consubstanciado Número

5.308.077, incluímos no TALE o item "7. Em caso de algum dano resultante da sua
participação na pesquisa, previsto ou não neste TALE, será providenciada a
assistência necessária e você terá direito a buscar indenização.". No texto original, a
alteração foi grifada em amarelo e um novo documento em PDF foi postado na
plataforma em substituição ao anterior

ANÁLISE: PENDÊNCIA ATENDIDA

Pendência 2. [Sobre TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
(servidores)

(https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLScxqqGYcCP0q2Jo3f7r__Wmg4sUqzOJugn6TT)

VSm3w-_AMpyA/viewform)]. Conforme os itens 2.2.1 e 2.2.2 da carta Circular nº 1/2021-

CONEP/SECNS/MS, "deve-se garantir ao participante de pesquisa o direito de não responder qualquer questão, sem necessidade de explicação ou justificativa para tal, podendo também se retirar da pesquisa a qualquer momento" e "caso tenha pergunta obrigatória deve constar no TCLE o direito do participante não participar de não responder a pergunta". Por isso, nos formulários eletrônicos, na primeira seção, colhe informações pessoais. Solicita-se que a primeira seção contenha apenas os itens do TCLE ou TALE e a pergunta, concordo e não concordo, com a indicação de fechar a página caso não concorde.

Resposta à Pendência 2: Atendendo à orientação do CEP no Parecer Consubstanciado Número

5.308.077, incluímos no TCLE (Servidores), na primeira seção, após apresentar os itens do TCLE e antes de solicitar qualquer informação do participante, ao lado da opção "Não quero participar da pesquisa.", inserimos o seguinte trecho: "[CASO NÃO QUEIRA CONTINUAR,

VOCÊ TAMBÉM PODE APENAS FECHAR ESTA PÁGINA AGORA E NENHUM DADO SEU SERÁ

RECOLHIDO]". Por se tratar de alteração em formulário do Google, não é possível fazer grifos ou destaques de outra cor no texto para sinalizar a alteração, por isso incluímos o novo trecho em CAIXA ALTA. O link do formulário continua o mesmo. Na versão em PDF, a alteração foi grifada em amarelo e um novo documento em PDF foi postado na plataforma em substituição ao anterior.

ANÁLISE: PENDÊNCIA ATENDIDA

Pendência 3. [Sobre TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE +18)

(https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSfr_wp2Y2Q78I1h1AVTPzLLbN64kG6tUBZcK9G_0GKWR6OS_g/viewform?usp=sf_link)]. Conforme os itens 2.2.1 e 2.2.2 da carta Circular nº 1/2021-CONEP/SECNS/MS, "deve-se garantir ao participante de pesquisa o direito de não responder qualquer questão, sem necessidade de explicação ou justificativa para tal, podendo também se retirar da pesquisa a qualquer momento" e "caso tenha pergunta obrigatória deve constar no TCLE o direito do participante não participar de não responder a pergunta". Por isso, nos formulários eletrônicos, na primeira seção, colhe informações pessoais. Solicita-se

que a primeira seção contenha apenas os itens do TCLE ou TALE e a pergunta, concordo e não concordo, com a indicação de fechar a página caso não concorde.

Página 05 de

Resposta à Pendência 3: Atendendo à orientação do CEP no Parecer Consubstanciado Número 5.308.077, incluímos no TCLE (+18), na primeira seção, após apresentar os itens do TCLE e

antes de solicitar qualquer informação do participante, ao lado da opção “Não quero participar da pesquisa.”, inserimos o seguinte trecho: “[CASO NÃO QUEIRA CONTINUAR, VOCÊ

TAMBÉM PODE APENAS FECHAR ESTA PÁGINA AGORA E NENHUM DADO SEU SERÁ RECOLHIDO]”.

Por se tratar de alteração em formulário do Google, não é possível fazer grifos ou destaques de outra cor no texto para sinalizar a alteração, por isso incluímos o novo trecho em CAIXA ALTA. O link do formulário continua o mesmo. Na versão em PDF, a alteração foi grifada em amarelo e um novo documento em PDF foi postado na plataforma em substituição ao anterior.

ANÁLISE: PENDÊNCIA ATENDIDA

Pendência 4. [Sobre TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (PARA

RESPONSÁVEIS, COM PESQUISA EM MENORES DE IDADE E PARA PESSOAS LEGALMENTE INCAPAZES)

<https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSdgAsXSNZmDkfSML6cMBImauwPv9cJEaTeT9l18Tihn0cLqw/vi ewform>]). conforme os itens 2.2.1 e 2.2.2 da carta Circular nº 1/2021-CONEP/SECNS/MS, "deve-se garantir ao participante de pesquisa o direito de não responder qualquer questão, sem necessidade de explicação ou justificativa para tal, podendo também se retirar da pesquisa a qualquer momento" e "caso tenha pergunta obrigatória deve constar no TCLE o direito do participante não participar de não responder a pergunta". Por isso, nos formulários eletrônicos, na primeira seção, colhe informações pessoais. Solicita-se que a primeira seção

contenha apenas os itens do TCLE ou TALE e a pergunta, concordo e não concordo, com a indicação de fechar a página caso não concorde.

Resposta à Pendência 4: Atendendo à orientação do CEP no Parecer Consubstanciado Número 5.308.077, incluímos no TCLE (-18), na primeira seção, após apresentar os itens do TCLE e

antes de solicitar qualquer informação do participante, ao lado da opção “Não quero participar da pesquisa.”, inserimos o seguinte trecho: “[CASO NÃO QUEIRA CONTINUAR, VOCÊ

TAMBÉM PODE APENAS FECHAR ESTA PÁGINA AGORA E NENHUM DADO SEU SERÁ RECOLHIDO]”.

Por se tratar de alteração em formulário do Google, não é possível fazer grifos ou destaques de outra cor no texto para sinalizar a alteração, por isso incluímos o novo trecho em CAIXA ALTA. O link do formulário continua o mesmo. Na versão em PDF, a alteração foi grifada em amarelo e um novo documento em PDF foi postado na plataforma em substituição ao anterior.

ANÁLISE: PENDÊNCIA ATENDIDA

Pendência 5. [Sobre TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (Maiores de 12 anos e menores de 18 anos)

https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSelkRE37ts4QeQ4PLLwwgcQlh5edcydC6AJsbl4dtzCqhOVQ/vie_wform] Conforme os itens 2.2.1 e 2.2.2 da carta Circular nº 1/2021-

CONEP/SECNS/MS, "deve-se garantir ao participante de pesquisa o direito de não responder qualquer questão, sem necessidade de explicação ou justificativa para tal, podendo também se retirar da pesquisa a qualquer momento" e "caso tenha pergunta obrigatória deve constar no TCLE o direito do participante não participar de não responder a pergunta". Por isso, nos formulários eletrônicos, na primeira seção, colhe informações pessoais. Solicita-se que a primeira seção contenha apenas os itens do TCLE ou TALE e a pergunta, concordo e não concordo, com a indicação de fechar a página caso não concorde.

Resposta à Pendência 5: Atendendo à orientação do CEP no Parecer Consubstanciado Número 5.308.077, incluímos no TALE, na primeira seção, após apresentar os itens do TALE e antes

de solicitar qualquer informação do participante, ao lado da opção “Não quero participar da pesquisa.”, inserimos o seguinte trecho: “[CASO NÃO QUEIRA CONTINUAR, VOCÊ

TAMBÉM PODE APENAS FECHAR ESTA PÁGINA AGORA E NENHUM DADO SEU SERÁ RECOLHIDO]”.

Por se tratar de alteração em formulário do Google, não é possível fazer grifos ou destaques de outra cor no texto para sinalizar a alteração, por isso incluímos o novo trecho em CAIXA ALTA. O link do formulário continua o mesmo. Na versão em PDF, a alteração foi grifada em amarelo e um novo documento em PDF foi postado na plataforma em substituição ao anterior.

ANÁLISE: PENDÊNCIA ATENDIDA

Considerações Finais a critério do CEP:

Ilma. Pesquisadora ACASSIA DELIE MENDONCA ALVES, de acordo com as diretrizes para pesquisas definidas pelas Res. CNS 466/12, Res. CNS 510/16 e suas complementares, seu protocolo de pesquisa está APROVADO. Dessa forma, o seu protocolo de pesquisa encontra-se totalmente adequado para execução.

Página 07 de

Esta aprovação está condicionada a que o projeto de pesquisa seja desenvolvido conforme os Termos e delineamentos apresentados pelo/a(s) pesquisador/a(es) nesse protocolo de pesquisa.

Conforme estabelece a alínea "d" do item XI.2 da Res. CNS 466/2012 e o item V do Art. 28 da Res. CNS

510/2016, cabe ao pesquisador elaborar e apresentar o relatório parcial e final (ver modelos na página do CEP/SH/Ifal em "Modelos de Documentos e Orientações para Submissão" - <https://www2.ifal.edu.br/oifal/pesquisa-pos-graduacao-e-inovacao/comite-de-etica-em-pesquisa>) atestando que o projeto foi desenvolvido conforme delineado, justificando, quando ocorridas, a sua mudança ou interrupção.

Caso sejam necessárias mudanças no desenvolvimento do projeto, essas devem ser comunicadas ao

CEPHS/Ifal na forma de Emendas ou Extensões, conforme definidas no item "H" do tópico 2.1 da Norma Operacional CNS 001/2013.

Cabe destacar que o Comitê de Ética em Pesquisa ao receber denúncias ou perceber situações de infrações éticas, sobretudo as que impliquem em riscos aos participantes de pesquisa, deve comunicar os fatos às instâncias competentes para averiguação e, quando couber, ao Ministério Público, conforme estabelece o item "K" do tópico 2.1 da Norma Operacional CNS 001/2013.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1831926.pdf	24/03/2022 12:55:11		Aceito
Outros	CEP_Acassia_Delie_Carta_Resposta_Pendencias_Parecer_I.pdf	24/03/2022 12:52:53	ACASSIA DELIE MENDONCA ALVES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento /	CEP_Acassia_Delie_TCLE_menor18_Versao_CEP_IFAL_OK.pdf	24/03/2022 12:50:33	ACASSIA DELIE MENDONCA ALVES	Aceito

Página 08 de

Justificativa de Ausência	CEP_Acassia_Delie_TCLE_menor18_Versao_CEP_IFAL_OK.pdf	24/03/2022 12:50:33	ACASSIA DELIE MENDONCA ALVES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de	CEP_Acassia_Delie_TCLE_Servidores_Versao_CEP_IFAL_OK.pdf	24/03/2022 12:50:20	ACASSIA DELIE MENDONCA ALVES	Aceito

Ausência				
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	CEP_Acassia_Delie_TCLE_maior18_Versao_CEP_IFAL_OK.pdf	24/03/2022 12:50:04	ACASSIA DELIE MENDONCA ALVES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	CEP_Acassia_Delie_TALE_Versao_CEP_IFAL_OK.pdf	24/03/2022 12:49:47	ACASSIA DELIE MENDONCA ALVES	Aceito
Outros	CEP_Acassia_Delie_Questionario_TAE_Versao_CEP_IFAL_OK.pdf	19/02/2022 00:08:14	ACASSIA DELIE MENDONCA ALVES	Aceito
Outros	CEP_Acassia_Delie_Questionario_Estudiante_Versao_CEP_IFAL_OK.pdf	19/02/2022 00:08:00	ACASSIA DELIE MENDONCA ALVES	Aceito
Outros	CEP_Acassia_Delie_Questionario_Docente_Versao_CEP_IFAL_OK.pdf	19/02/2022 00:07:47	ACASSIA DELIE MENDONCA ALVES	Aceito
Outros	CEP_Acassia_Delie_Declaracao_DG_Assistencia.pdf	19/02/2022 00:05:31	ACASSIA DELIE MENDONCA ALVES	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	CEP_Acassia_Delie_PROJETO_Educacao_Midiatica_na_EPT_OK.pdf	19/02/2022 00:04:35	ACASSIA DELIE MENDONCA ALVES	Aceito
Outros	CEP_Acassia_Delie_Declaracao_Napne.pdf	11/02/2022 19:12:29	ACASSIA DELIE MENDONCA ALVES	Aceito
Outros	CEP_Acassia_Delie_Declaracao_Assistencia_Medica_e_Psicologica.pdf	11/02/2022 19:12:13	ACASSIA DELIE MENDONCA ALVES	Aceito
Outros	CEP_Acassia_Delie_Checklist_OK.pdf	11/02/2022 19:10:58	ACASSIA DELIE	Aceito

			MENDONCA ALVES	
Declaração de Pesquisadores	CEP_Acassia_Delie_Declaracao_de_Isencaoassinado.pdf	11/02/2022 19:09:44	ACASSIA DELIE MENDONCA ALVES	Aceito
Declaração de Pesquisadores	CEP_Acassia_Delie_Termo_de_compromissoassinado.pdf	19/01/2022 12:22:44	ACASSIA DELIE MENDONCA ALVES	Aceito
Declaração de concordância	CEP_Acassia_Delie_Autorizacao_para_pesquisaassinado.pdf	19/01/2022 12:18:21	ACASSIA DELIE MENDONCA ALVES	Aceito
Folha de Rosto	CEP_Acassia_Delie_Folha_de_Rostoassinado.pdf	19/01/2022 12:08:52	ACASSIA DELIE MENDONCA ALVES	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Página 09 de

MACEIO, 06 de Abril de 2022

Assinado por:
GILSON OLIVEIRA DOS SANTOS
(Coordenador(a))

APÊNDICE E – LIVRO DE CÓDIGOS

Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT/IFAL)

PESQUISA: Educação Midiática no contexto da EPT: uma proposta de ensino no IFAL - Campus Marechal Deodoro

LIVRO DE CÓDIGOS

Introdução

Este livro de códigos é ferramenta auxiliar para análise do repertório dos estudantes ingressantes nos cursos técnicos integrados em Guia de Turismo e Meio Ambiente, no ano letivo de 2023, no Instituto Federal de Alagoas – Campus Marechal Deodoro, a respeito dos temas pesquisados, quais sejam mídias e fake news, no ano inicial dos estudos no campus. A coleta dos dados se deu nos dias 11, 12 e 20 de abril, por meio de formulário eletrônico.

Amostra

O tamanho da amostra analisada nesta pesquisa foi estabelecido a partir do procedimento estatístico por intervalo de confiança de proporção. O cálculo amostral considerou a margem de erro de 5% para um nível de confiança de 95%, com uma proporção esperada de 50%. Assim, foram coletados dados de 140 dos 216 estudantes ingressantes nos cursos técnicos integrados em Guia de Turismo e Meio Ambiente, no ano letivo de 2023, no Instituto Federal de Alagoas – Campus Marechal Deodoro.

Instruções para codificação

Antes de codificar, leia cada resposta em sua totalidade. Em seguida, observe as orientações de cada categoria e relacione ao código pertinente para cada resposta.

Se tiver dúvidas ou verificar ambiguidade na codificação, por favor entre em contato com as pesquisadoras responsáveis para discutir como solucioná-las.

Unidades de análise e categorias

Pergunta 1 (P1): Veículos preferidos (<i>análise temática de cada resposta</i>)	
V01 Especificidade da fonte	
00 Ausente	Quando a resposta estiver vazia, com variações como “não tenho” ou “não quero dizer”; ou quando for genérica, sem especificar, por exemplo, o nome do

	programa de TV ou o canal do Youtube. Por ex.: Globo, Youtube, Whatsapp, etc.
01 Presente	Quando especificar pelo menos um programa de TV, portal de notícias, canal do Youtube, perfil de rede social ou nome do grupo de whats app. Ex: Jornal Nacional, grupo da família, Choquei, etc.

Pergunta 2 (P2): O que é um fato? (análise temática de cada resposta)	
V01 Conceitos relacionados	
O conceito ou conceitos preponderantes relacionados à resposta da P2.	
00 Nenhum	Quando a resposta estiver vazia; com variações como “não sei” ou “não quero dizer”; vaga, sem coesão ou clareza; ou apresentando conceitos que não se enquadrem nos códigos 01, 02 ou 03
01 Verdade	Quando o principal conceito abordado na resposta for “verdade” ou variações como “realidade” e “concreto”
02 Acontecimento	Quando o principal conceito abordado na resposta for “acontecimento” ou variações como “ocorrência”
03 Ambos	Quando a resposta apresentar elementos tanto do código 01 quanto do código 02. Ex.: “algo que realmente ocorreu”
V02 Relação com comprovação	
Identificar se a resposta faz menção à ideia de comprovação do fato	
00 Ausente	Quando a resposta estiver vazia; com variações como “não sei” ou “não quero dizer”; ou não mencionar a necessidade de comprovação ou validação do fato
01 Presente	Quando a resposta mencionar a necessidade de comprovação ou validação do fato
V03 Relação com imprensa	
Identificar se a resposta faz menção à ideia de fato como algo reportado, informado ou noticiado	
00 Ausente	Quando a resposta estiver vazia; com variações como “não sei” ou “não quero dizer”; ou quando a resposta não fizer relação com o termo “notícia”, “informação” ou variações dessas duas palavras
01 Presente	Quando a resposta fizer relação a termos como “notícia”, “informação” ou variações dessas duas palavras

Pergunta 3 (P3): O que é uma opinião? (<i>análise temática de cada resposta</i>)	
V01 Conceito-chave: Subjetividade	
Identificar se a resposta à P3 remete, de alguma forma, à ideia de subjetividade	
00 Ausente	Quando a resposta estiver vazia; com variações como “não sei” ou “não quero dizer”; vaga; ou quando a ideia de subjetividade não estiver presente na resposta
01 Presente	Quando a resposta remeter de alguma forma à ideia de subjetividade
V02 Conceito-chave: Expressão	
00 Ausente	Quando a resposta estiver vazia; com variações como “não sei” ou “não quero dizer”; vaga; ou quando a ideia de expressão não estiver presente na resposta
01 Presente	Quando a resposta se relacionar de alguma forma à expressão do pensamento, por meio de verbos como “falar” e “dizer” ou ideias como “sugestão”, “resposta”, “palpite”, “julgamento”, etc.

Pergunta 4 (P4): O que são fake news? (<i>análise temática de cada resposta</i>)	
V01 Conceito-chave: mentira	
Identificar se a resposta remete, de alguma forma, à ideia de informação falsa, enganosa ou mentirosa	
00 Ausente	Quando a resposta estiver vazia; com variações como “não sei” ou “não quero dizer”; vaga; ou quando a ideia de notícia ou informação falsa não estiver presente na resposta
01 Presente	Quando a resposta remeter de alguma forma a informação ou notícia falsa
V02 Divulgação	
Identificar se a resposta associa fake news a informações publicadas ou disseminadas de alguma forma	
00 Não menciona	Quando a resposta estiver vazia; com variações como “não sei” ou “não quero dizer”; vaga; ou quando a ideia de divulgação ou disseminação não estiver presente na resposta. Ex.: apenas “notícias falsas” ou “mentiras”
01 Pela internet	Quando a resposta associar fake news a informação divulgada pelas redes sociais e mídias digitais, inferidas inclusive pelo verbo “postar” ou pela expressão “fazer fake”

02 Pelos veículos tradicionais	Quando a resposta associar fake news a informação divulgada por jornais, imprensa ou outras mídias tradicionais
03 Não específica	Quando a resposta associa fake news a informação divulgada de alguma forma pela mídia, sem especificá-la
04 Por outros meios	Quando a resposta associar fake news a informação divulgada de alguma forma, como “boca a boca” ou apenas “por pessoas” ou apenas “divulgadas”, sem mencionar o meio

Pergunta 5 (P5): Como checa as informações? <i>(análise temática de cada resposta)</i>	
V01 Pesquisa e comparação	
00 Ausente	Quando a resposta estiver vazia; com variações como “não sei” ou “não quero dizer”; vaga; ou quando a ideia de comparar informações não estiver presente na resposta
01 Presente	Quando a resposta remeter de alguma forma à ideia de pesquisa e comparação de informações
V02 Forma de pesquisar	
Aqui a unidade de análise não será o tema, mas as palavras-chaves. <i>A categorização será por enumeração de frequência. Agrupar cada resposta na coluna do respectivo código. Neste caso, a resposta pode incluir mais de uma palavra-chave, se dividindo em mais de um código.</i>	
A Não específica	Quando a resposta indicar a prática de pesquisa das informações, mas não especificar o procedimento por nenhuma das palavras-chaves abaixo. Ex.: “pela internet”
B Sites confiáveis	Quando a resposta incluir as palavras-chaves “site” ou “sites confiáveis” (mesmo com grafias incorretas)
C Familiares, amigos e professores	Quando a resposta incluir as palavras-chaves “familiares” ou “amigos” ou “professores” ou “pessoas de confiança” ou “outras pessoas” ou variações diretamente relacionadas (mesmo com grafias incorretas)
D Checagem da fonte	Quando a resposta incluir as palavras-chaves “fonte” ou “checo a fonte” ou variações diretamente relacionadas (mesmo com grafias incorretas)

E TV, jornais e canais de notícias	Quando a resposta incluir as palavras-chaves “TV” ou “jornal” ou “canal de notícias” ou “emissoras” ou variações diretamente relacionadas (mesmo com grafias incorretas)
F Google	Quando a resposta incluir a palavra-chave “google” (mesmo com grafia incorreta)
G Redes sociais e influenciadores	Quando a resposta incluir as palavras-chaves “redes sociais” ou “instagram” ou “influenciador” ou variações diretamente relacionadas (mesmo com grafias incorretas)
H Youtube, canais e vídeos	Quando a resposta incluir as palavras-chaves “youtube” ou “canais” ou “vídeos” ou variações diretamente relacionadas (mesmo com grafias incorretas)
I Outros	Quando a resposta estiver vazia, for vaga ou imprecisa ou não indicar prática de pesquisa de informação

Pergunta 6 (P6): Quais agências de checagem conhece?

(análise de palavras-chave)

A categorização será por enumeração de frequência. Agrupar cada resposta na coluna do respectivo código. Neste caso, cada resposta pode incluir mais de uma palavra-chave, se dividindo em mais de um código.

V01 Nome da Agência

A G1	Quando a resposta incluir a palavra-chave “G1”
B Sites de Alagoas	Quando a resposta incluir palavras-chaves referentes a sites de notícias de Alagoas. Ex.: TNH1, AlagoasWeb (mesmo com grafias incorretas)
C Google	Quando a resposta incluir a palavra-chave “Google”
D Wikipedia	Quando a resposta incluir a palavra-chave “Wikipedia”
E Agência Lupa	Quando a resposta incluir a palavra-chave “Lupa”
F Outros	Quando a resposta incluir palavras-chaves que não estejam relacionadas acima
G Não sabe	Quando a resposta estiver vazia ou indicar que o participante não conhece agências de checagem

APÊNDICE F - FORMULÁRIO DE CÓDIGOS

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R		
1	P1) Quais são os seus veículos de notícias preferidos? (Cite até três. Por exemplo, se você se informa pela TV, qual o nome do canal? Se for pelo Whatsapp, por qual grupo? etc.)		Especificidade da fonte	P2) Para você, o que é um fato?	Principal conceito relacionado	Relação com comprovação	Relação com imprensa	P3) Para você, o que é uma opinião?	Relação com subjetividade do pensamento	Relação com expressão do pensamento	P4) Para você, o que são fake news?	Relaciona ao conceito de mentira	Divulgação	P5) Caso tenha respondido positivamente acima, como você costuma checar as informações que recebe?	Tipo de pesquisa	Menção à checagem de fonte	Menção à comparação de informações	P6) Caso conheça alguma agência, por favor informe o nome abaixo:		
2																				
3																				
4																				
5																				
6	P5) Caso tenha respondido positivamente acima, como você costuma checar as informações que recebe?		Não especifica	Sites Confiáveis	Familiares, amigos e professores	Checagem da fonte	TV, jornais e canais de notícias	Pelo Google	Redes sociais e influenciadores	Youtube, canais e vídeos	Outros									
7	FREQUÊNCIA		33	26	19	11	10	10	8	4	16									
8																				
9																				
10																				
11																				
12	P6) Caso conheça alguma agência, por favor informe o nome abaixo:		Não sabe	G1	De Alagoas	Google	Lupa	Wikipedia	Outros											
13	FREQUÊNCIA		18	8	3	2	1	1	1											

APÊNDICE G – ENCARTE: OFICINA DEIXA DE MIGUÉ!

Disponível na plataforma Educapes, pelo link:

<https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/743050>