

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA
MESTRADO ACADÊMICO EM ENSINO**

MARCELO RODRIGUES BARBOZA DUARTE

**EDUCAÇÃO MIDIÁTICA NA FORMAÇÃO DOCENTE: ESTABELECENDO
CONVERGÊNCIAS COM AS COMPETÊNCIAS PROFISSIONAIS**

**Bagé
2024**

MARCELO RODRIGUES BARBOZA DUARTE

**EDUCAÇÃO MIDIÁTICA NA FORMAÇÃO DOCENTE: ESTABELECENDO
CONVERGÊNCIAS COM AS COMPETÊNCIAS PROFISSIONAIS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGE) da Universidade Federal do Pampa, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Ensino.

Orientador: Prof.^a Dr.^a Vera Lucia Duarte
Ferreira

Coorientador: Prof.^a Dr.^a Gisele Benck de
Moraes

**Bagé
2024**

Ficha catalográfica elaborada automaticamente com os dados fornecidos
pelo(a) autor(a) através do Módulo de Biblioteca do
Sistema GURI (Gestão Unificada de Recursos Institucionais) .

D812e Duarte, Marcelo Rodrigues Barboza
Educação midiática na formação docente: estabelecendo
convergências com as competências profissionais / Marcelo
Rodrigues Barboza Duarte.
136 p.

Dissertação (Mestrado)-- Universidade Federal do Pampa,
MESTRADO EM ENSINO, 2024.
"Orientação: Vera Lucia Duarte Ferreira".

1. Educação midiática. 2. Formação docente. 3. Competências
profissionais. 4. Abordagem quali-quantitativa. I. Título.

MARCELO RODRIGUES BARBOZA DUARTE

**EDUCAÇÃO MIDIÁTICA NA FORMAÇÃO DOCENTE: ESTABELECENDO
CONVERGÊNCIAS COM AS COMPETÊNCIAS PROFISSIONAIS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGE) da Universidade Federal do Pampa, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Ensino.

Área de concentração: Ensino.

Dissertação defendida e aprovada em: 26 de abril de 2024.

Banca examinadora:

Prof.^a Dr.^a Vera Lúcia Duarte Ferreira
Orientadora
(Unipampa)

Prof.^a Dr.^a Gisele Benck de Moraes
Coorientadora
(UPF)

Prof. Dr. Julio Cesar Mateus
(ULIMA)

Prof.^a Dr.^a Elena Maria Billig Mello
(Unipampa)

Prof.^a Dr.^a Taiane de Oliveira Volcan
(UFPel)



Assinado eletronicamente por **VERA LUCIA DUARTE FERREIRA, PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR**, em 02/05/2024, às 15:14, conforme horário oficial de Brasília, de acordo com as normativas legais aplicáveis.



Assinado eletronicamente por **Gisele Benck de Moraes, Usuário Externo**, em 02/05/2024, às 16:42, conforme horário oficial de Brasília, de acordo com as normativas legais aplicáveis.



Assinado eletronicamente por **ELENA MARIA BILLIG MELLO, PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR**, em 02/05/2024, às 18:19, conforme horário oficial de Brasília, de acordo com as normativas legais aplicáveis.



Assinado eletronicamente por **Taiane De Oliveira Volcan, Usuário Externo**, em 02/05/2024, às 20:59, conforme horário oficial de Brasília, de acordo com as normativas legais aplicáveis.



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.unipampa.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **1434704** e o código CRC **783BC28C**.

Dedico este trabalho a cada uma das pessoas deste país que lutam por uma educação transformadora e emancipatória para todas e todos.

AGRADECIMENTO

Em primeiro lugar, agradeço à minha mãe, Reila, e ao meu pai, Raul, por serem meus exemplos e por lutarem para que a minha maior herança seja educação.

Um agradecimento não menos especial à minha irmã, Fabiana, e meu cunhado, Sérgio, por fazerem parte da rede de apoio.

Agradeço à minha namorada, Sandrielle, por ser a minha parceira de vida e por todo o suporte dado para que eu pudesse chegar a esse momento final, sempre me incentivando a aproveitar cada oportunidade da vida.

Agradeço, especialmente, à professora Vera, não só por ter trilhado, mas por ter construído comigo, lado a lado, esse caminho que nos trouxe até aqui. Levo comigo, a partir de agora, muitos ensinamentos, manias e *footnotes* que espero façam de mim um excelente pesquisador e professor

Agradeço à professora Gisele, por ter topado o desafio de contribuir para que nosso caminho fosse ainda mais frutífero.

Agradeço à banca examinadora, professora Elena, professor Julio e, especialmente, à professora Taiane, que me acompanha desde a graduação, por aceitarem o convite e terem contribuído substancialmente para a potência deste trabalho.

Agradeço aos meus amigos e colegas Augustho e Renan, por terem sido grandes parceiros desde a seleção e durante cada momento dessa jornada.

Agradeço ao Reitor e à Vice-Reitora, professor Edward e professora Francéli, não apenas pela parceria e amizade, mas também por serem grandes exemplos nessa jornada de luta por uma educação transformadora e *pra toda gente*.

Agradeço aos professores do Programa de Pós-Graduação em Ensino e aos colegas pelo convívio, aprendizagens e partilhas.

Viva a Unipampa, viva a educação pública, gratuita e de qualidade!

“El presente tiene sentido trascendente cuando se actúa por el deseo de hacer efectiva la justicia social.”

Reina Reyes (1971)

RESUMO

O cenário midiático-tecnológico contemporâneo vem tornando-se uma preocupação cada vez mais latente nos diversos âmbitos da sociedade. Nesse sentido, o principal fator de discussão tem sido o consumo informacional em um contexto em que o ecossistema midiático é permeado pelos mecanismos de desinformação. Em meio a isso, a educação midiática surge como um caminho para estimular o pensamento crítico dos sujeitos e, assim, oportunizar relações midiáticas mais saudáveis. Porém, para incorporar a temática aos ambientes escolares, é preciso, primeiro, formar docentes capacitados para lidar com as questões midiáticas em sua prática diária. Assim, o objetivo principal deste trabalho é analisar as competências midiáticas de estudantes de licenciatura da Universidade Federal do Pampa (Unipampa), além de identificar as relações entre as competências midiáticas e as competências profissionais docentes. Metodologicamente, este é um estudo exploratório e de abordagem quali-quantitativa, que combina pesquisas documental e de campo, a partir de análises comparativa, de índices e de conteúdo. Os resultados apontam um panorama multifacetado das competências midiáticas entre os licenciandos. Por um lado, do ponto de vista quantitativo, os estudantes demonstram uma capacidade maior para analisar e criticar os conteúdos midiáticos que consomem, enquanto enfrentam desafios na hora identificar riscos na internet e diferenciar informações falsas. Por outro lado, qualitativamente, apesar de ressaltar certas dificuldades para lidar cotidianamente com o consumo informacional, os licenciandos reconhecem a importância de estabelecer uma relação crítica com o que consomem. Tal cenário é particularmente preocupante tendo em vista o contexto contemporâneo, no qual a habilidade para navegar de forma segura e com perspectiva crítica pelo ambiente digital é essencial. Sendo assim, esta pesquisa aponta para a necessidade de aprimoramento das políticas públicas de educação, principalmente na formação de professores, de forma a que a educação midiática e o pensamento crítico sejam, de fato, incorporados e exercitados na formação integral dos sujeitos.

Palavras-chave: educação midiática; formação docente; competência profissional.

ABSTRACT

The contemporary media-technological scenario has become an increasingly salient concern in various spheres of society. In this context, the primary focus of discussion has been information consumption in the context of a media ecosystem permeated by disinformation mechanisms. In response to this, media education has emerged as a means of stimulating critical thinking among individuals, thereby fostering healthier media relations. However, in order to incorporate the theme into school environments, teachers must first be trained to deal with media issues in their daily practice. Thus, the main objective of this study is to analyze the media competencies of undergraduate students at the Federal University of Pampa (Unipampa), as well as to identify the relationships between media competencies and professional teaching competencies. Methodologically, this is an exploratory study employing a qualitative-quantitative approach, combining documentary and field research. The study is based on comparative, index, and content analysis. The results indicate a multifaceted panorama of media skills among undergraduates. On the one hand, from a quantitative perspective, the students demonstrate a greater ability to analyze and criticize the media content they consume. However, they face challenges when it comes to identifying risks on the internet and differentiating false information. Conversely, qualitatively, despite acknowledging certain challenges in navigating information consumption on a daily basis, the undergraduates recognize the importance of establishing a critical relationship with the information they consume. This scenario is particularly concerning in the contemporary context, in which the ability to navigate the digital environment safely and with a critical perspective is essential. Consequently, this research indicates the necessity for improvements in public education policies, particularly in teacher training, in order to ensure the incorporation and practice of media education and critical thinking.

Keywords: media education; teacher training; professional competence.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Diagrama de fluxo PRISMA da revisão sistemática de literatura	19
Figura 2 - Frequência das Categorias Temáticas entre competências	79

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Competências gerais de ensino estipuladas pela BNC-Formação	75
Tabela 2 - Competências midiáticas docentes propostas pela Unesco	77
Tabela 3 - Constructo adaptado para desenvolver o instrumento	91
Tabela 4 - Matriz de dados e resultados do CVC	93
Tabela 5 - Matriz para cálculo do Alpha de Cronbach	95
Tabela 6 - Matriz de respostas dos participantes e coeficientes de competência	100

LISTA DE SIGLAS

AMI – Alfabetização Midiática e Informacional

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

BNC-Formação – Base Nacional Comum para Formação

CVC – Coeficiente de Variação de Conteúdo

PRISMA – Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	15
1.1 TRABALHOS CORRELATOS.....	17
1.2 DELINEAMENTOS DE PESQUISA.....	20
1.3 ESTRUTURA DO TRABALHO.....	22
2 EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA: FORMAÇÃO, IDENTIDADES E MÍDIAS.....	23
2.1 CONSTITUIÇÃO DOS SUJEITOS E SUAS IDENTIDADES.....	24
2.2 EDUCAÇÃO, ESPAÇOS E APRENDIZAGEM.....	28
2.3 AMBIENTES MIDIÁTICOS, FORMAÇÃO E INTERAÇÃO.....	33
3 DA TEORIA À CURRICULARIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO MIDIÁTICA.....	38
3.1 DE EDUCOMUNICAÇÃO A EDUCAÇÃO MIDIÁTICA: E O BRASIL?.....	39
3.2 EDUCAÇÃO MIDIÁTICA EM MEIO À CONTROVERSA BNCC.....	43
3.3 BUSCA PELA CURRICULARIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO MIDIÁTICA.....	47
4 FORMAÇÃO DOCENTE PARA UMA EDUCAÇÃO MIDIÁTICA EFETIVA.....	53
4.1 OS PRINCÍPIOS TEÓRICOS DA FORMAÇÃO DOCENTE.....	54
4.2 A POLÍTICA DE FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES NO BRASIL.....	58
4.3 PROPOSTAS DE FORMAÇÃO DOCENTE PARA EDUCAÇÃO MIDIÁTICA.....	62
5 METODOLOGIA.....	67
5.1 A PESQUISA DOCUMENTAL.....	68
5.2 A PESQUISA DE CAMPO.....	69
5.3 AVALIAÇÃO ÉTICA DA PESQUISA.....	71
6 DESVENDANDO AS COMPETÊNCIAS: ANÁLISE DA EDUCAÇÃO MIDIÁTICA NA FORMAÇÃO DOCENTE.....	73
6.1 COMPETÊNCIAS MIDIÁTICAS E DOCENTES NO CONTEXTO DA POLÍTICA BRASILEIRA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	75
6.1.1 Categorização da análise.....	77
6.1.2 Frequência das Categorias Temáticas.....	79
6.1.3 Análise e Discussão dos Resultados.....	80
6.1.3.1 Uso de Tecnologias e Mídias.....	80
6.1.3.2 Crítica e Reflexão.....	81

6.1.3.3 Desenvolvimento Profissional e Aprendizagem Contínua.....	82
6.1.3.4 Empatia e Respeito pela Diversidade.....	84
6.1.4 Reflexões a partir da análise de conteúdo.....	85
6.2 CONSTRUINDO UMA FERRAMENTA DE AVALIAÇÃO DE COMPETÊNCIAS MIDIÁTICAS.....	86
6.2.1 Concepção do instrumento de coleta de dados.....	89
6.2.2 Processo de validação.....	91
6.2.3 Reflexões a partir do instrumento proposto.....	96
6.3 ENTENDENDO AS COMPETÊNCIAS MIDIÁTICAS DE ESTUDANTES DE LICENCIATURA DA UNIPAMPA.....	97
6.3.1 Visão geral dos dados coletados.....	99
6.3.1.1 Observando cada dimensão do constructo.....	101
6.3.1.2 Comparativos: oportunidades e lacunas.....	102
6.3.2 Além dos números: percepções qualitativas dos sujeitos.....	104
6.3.2.1 Sobre a dimensão de Linguagem.....	104
6.3.2.2 Sobre a dimensão de Tecnologia.....	105
6.3.2.3 Sobre a dimensão de Interação.....	105
6.3.2.4 Sobre a dimensão de Produção e Difusão.....	106
6.3.2.5 Sobre a dimensão de Ideologia e Valores.....	106
6.3.2.6 Sobre a dimensão de Estética.....	107
6.3.2.7 Interseções entre as dimensões das competências midiáticas.....	108
6.3.3 Reflexões a partir da mensuração das competências.....	109
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	110
REFERÊNCIAS.....	115
APÊNDICE.....	123

1 INTRODUÇÃO

Historicamente, os meios de comunicação e o seu trabalho perante a sociedade têm sido o centro de diferentes discussões teórico-práticas, tanto no âmbito acadêmico como em espaços de debate social, servindo de objeto para estudos em diversas áreas do conhecimento. A partir dos anos 2000, quando as transformações tecnológicas e digitais começam a ser notadas socialmente, as plataformas midiáticas, desenvolvidas no universo digital, também passam a estar no centro dessas discussões, especialmente no que diz respeito aos seus impactos nas interações e nas mediações sociais.

Nesse sentido, uma das tantas preocupações contemporâneas é o consumo informacional por parte dos sujeitos sociais, isto é, aquilo que está sendo lido, ouvido e/ou assistido pelas pessoas, tanto de forma mediada através dos veículos de comunicação (jornais, rádios, canais de televisão, portais, etc.), nos diferentes ambientes midiáticos (analógicos ou digitais), quanto de forma direta através de plataformas de redes sociais¹. Sobre isso, ao menos dois aspectos devem ser observados: o tipo e a quantidade de conteúdo que é consumido, questões que se sobressaem cada uma por razões diferentes.

Por um lado, a preocupação pelo tipo de conteúdo está relacionada à conjuntura do ecossistema midiático contemporâneo, poluído por estruturas político-ideológicas de desinformação, que utilizam as redes sociais como instrumento para disseminar *fakes news*². Essas estruturas têm protagonizado inúmeros momentos sociais e políticos ao redor do mundo, com sérios impactos e repercussões, como por exemplo a pandemia de Covid-19³, os processos eleitorais

¹ As redes sociais também são mediadoras da informação, pois seus algoritmos decidem o que é mostrado aos usuários, mas aqui optamos por utilizar o senso comum de que são ferramentas de comunicação direta para uma melhor compreensão do assunto.

² Expressão traduzida popularmente como 'notícias falsas', mas que se refere a qualquer estratégia de manipulação de informações com propósito de distorcer a realidade.

³ GALHARDI, Cláudia Pereira; FREIRE, Neyson Pinheiro; FAGUNDES, Maria Clara Marques; MINAYO, Maria Cecília de Souza; CUNHA, Isabel Cristina Kowal Olm. Fake news e hesitação vacinal no contexto da pandemia da COVID-19 no Brasil. *Ciênc saúde coletiva*, v. 27, n. 5, p. 1849–1858, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1413-81232022275.24092021>. Acesso em: 14 jan. 2024.

nos Estados Unidos, Hungria e Brasil⁴ ou o conflito entre o Estado de Israel e o grupo armado Hamas na Faixa de Gaza⁵.

Por outro lado, a questão da quantidade está relacionada com a avalanche de informações às quais estamos expostos diariamente e à necessidade de estabelecer uma relação crítica com esse consumo. Isso deve ser compreendido sob a perspectiva de que as narrativas informacionais (frutos da ação humana) são subjetivas e respondem a interesses diversos, inclusive na mídia tradicional (Chomsky, 2003), o que sustenta a importância do estabelecimento de uma ‘dieta informacional’, isto é, prestar atenção nas informações que se consome e consumir conteúdos que agreguem pontos de vista diferentes.

A partir dessas inquietações, diversos atores sociais passaram a dedicar sua atenção às discussões envolvidas no assunto, na tentativa de encontrar caminhos de solução. Uma delas é a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura - Unesco, que tem promovido debates para uma responsabilização coletiva sobre as questões inerentes ao consumo informacional, desde suas causas até suas consequências, buscando resgatar o papel da educação e das estruturas educacionais, bem como trabalhando para a consolidação de concepções agora conhecidas como educação midiática.

Mesmo que essa nomenclatura seja mais recente, a educação midiática tem origem em conceituações e ideias presentes desde meados do século XX, quando os estudos sobre a penetração dos grandes meios de comunicação na sociedade começam a ganhar força academicamente, inclusive na América Latina, principalmente na perspectiva anticapitalista e anticolonialista (Reyes, 1971). Entretanto, naquele então, essa discussão era apenas filosófica, estava restrita a alguns espaços e não oferecia propostas pragmáticas para lidar com as consequências da influência midiática no cotidiano social.

Diferentemente, as discussões sobre a temática na contemporaneidade apresentam, além de abstrações teóricas, lógicas didático-pedagógicas e propostas curriculares que possibilitam dar conta de forma prática da educação midiática nos

⁴ BERNARDI, Ana Julia Bonzanini; COSTA, Andressa Liegi Vieira. Populismo e fake news na era da pós-verdade: comparações entre Estados Unidos, Hungria e Brasil. **Rev. Cadernos de Campo**, Araraquara, n. 28, p. 385-412, jan./jun. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.47284/2359-2419.2020.28.385412>. Acesso em: 14 jan. 2024.

⁵ KUSOVAC, Zoran. Analysis: Propaganda, deception, and fake news in the Israel-Hamas conflict. **Al Jazeera**, 14 oct. 2023. Disponível em: <https://www.aljazeera.com/news/2023/10/14/analysis-propaganda-deception-fake-news-and-psychological-warfare>. Acesso em: 14 jan. 2024.

contextos formais de educação, ainda que parcialmente. A própria Unesco lançou, no final de 2021, o documento Padrões Globais para Diretrizes de Desenvolvimento de Currículos de Alfabetização Midiática e Informacional (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, 2021), que estabelece delineamentos para que os países absorvam a temática em seus currículos.

No caso do Brasil, apesar de que o assunto ainda merece uma discussão mais profunda, a Base Nacional Comum Curricular - BNCC apresenta, em sua estrutura de competências previstas, algumas possibilidades para implementação da educação midiática no cotidiano escolar (Ferrari; Ochs; Machado, 2020). Contudo, é preciso observar o despreparo manifestado por muitos docentes da educação básica para implantar a BNCC de forma geral (Miranda; Tugas; Romeiro, 2022), algo que evidencia falhas na formação inicial e continuada oferecidas pelo sistema educacional brasileiro para efetivação dessa política pública.

É preciso esclarecer que, no contexto deste estudo, compreende-se a política pública na esteira conceitual de Souza (2006), que sintetiza os principais modelos e as perspectivas epistemológicas sobre o tema. Entende-se, então, que "a política pública é uma ação intencional, com objetivos a serem alcançados" (Souza, 2006, p. 36), particularmente pelas diversas estruturas governamentais, mas não limitando-se a elas. Com isso, é importante frisar que a análise de políticas públicas, materializadas em normativas, "[...] permite distinguir entre o que o governo pretende fazer e o que, de fato, faz" (Souza, 2006, p. 36).

Posto isto, entende-se que estabelecer a educação midiática como política pública passa, primeiro, por oferecer uma docência capaz de atender tal desafio, o que por sua vez demanda um olhar particular sobre a política nacional de formação de professores, tendo em vista que o assunto não se presta a uma abordagem conteudista; ele demanda estimular o pensamento crítico do docente para que este tenha condições de instigar o pensamento crítico dos seus alunos. Assim, decidiu-se conduzir uma revisão sistemática de literatura, buscando estudos nessa perspectiva, que mostrem possíveis caminhos para nossa pesquisa.

1.1 TRABALHOS CORRELATOS

Esta revisão sistemática de literatura seguiu orientações metodológicas do documento PRISMA (Page *et al.*, 2021), um protocolo específico que estabelece

delineamentos para esse tipo de pesquisa. Como primeiro passo, então, definiram-se os descritores e a *string* de busca: *education AND media literacy AND teacher training*. O uso de palavras em inglês para realizar as buscas justifica-se nas chances de obter melhores resultados nas bases de dados internacionais, que são *Scopus*, *SciELO* e *ERIC*. Também definiu-se que a busca é por artigos de fonte primária, publicados em periódicos entre 2014 e 2023.

As buscas e extrações das três bases de dados foram feitas no dia 14 de janeiro de 2024, retornando o seguinte resultado: 155 artigos na *Scopus*, 10 na *SciELO* e 81 na *ERIC*. Para o gerenciamento de dados desta revisão sistemática de literatura, utilizou-se a ferramenta Rayyan (Ouzzani *et al.*, 2016), que aplica inteligência artificial para lidar com grandes volumes de dados bibliográficos. Como observa-se no fluxograma abaixo, do total de 246 publicações extraídas, foram descartadas 87 publicações por três motivos: extração duplicada, artigos de fonte secundária e artigos fora do escopo temático.

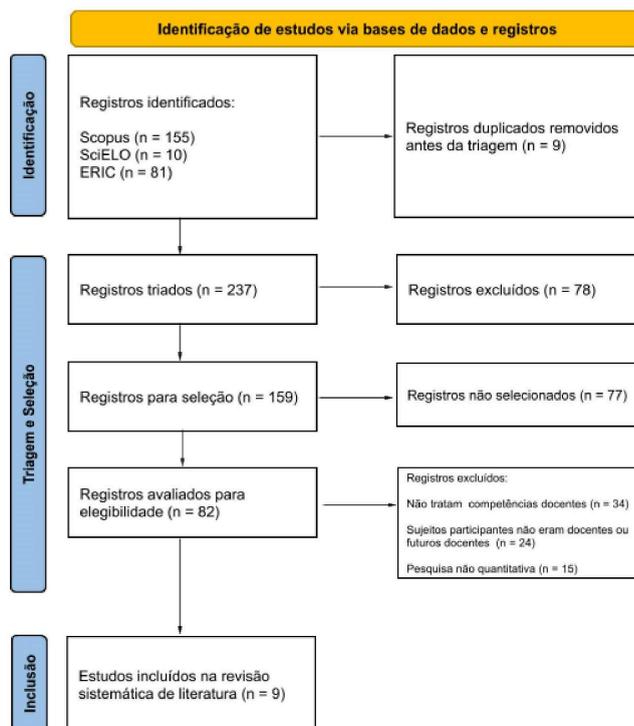
Na sequência, refinou-se a análise temática e descartou-se um total de 77 publicações que não tratavam estritamente sobre educação midiática na formação docente. Em seguida, o *abstract* dos 82 trabalhos restantes foi analisado, buscando um recorte temático sobre competência para lidar com a educação midiática. Também limitou-se à escolha de pesquisas cujos sujeitos participantes eram docentes ou futuros docentes, sendo excluídos 58 trabalhos. Na etapa final de seleção, optou-se por pesquisas de abordagem quantitativa, com o qual chegou-se a 9 artigos para compor esta revisão sistemática.

Antes de prosseguir, vale ressaltar que neste estudo compreende-se por competência "[...] a capacidade individual de mobilizar e integrar recursos cognitivos como conhecimentos, habilidades, aspectos comportamentais (atitudes, valores e crenças) e relacionais (participação, interação e experiência) [...]" (Bastos; Boscaroli, 2021, p. 21) para opinar, decidir e agir em situações reais.

Para uma melhor compreensão do papel desta revisão sistemática de literatura dentro da nossa pesquisa principal e para nortear a análise dos trabalhos selecionados, estabeleceu-se a seguinte pergunta de pesquisa: De que forma se pode analisar a competência ou capacidade de docentes ou docentes em formação para lidar com as relações midiáticas e informacionais ou com a educação midiática? Assim, definiu-se como objetivos da revisão: Compreender delineamentos

metodológicos de estudos em educação midiática e identificar ferramentas de geração de dados na formação docente.

Figura 1 - Diagrama de fluxo PRISMA da revisão sistemática de literatura.



Fonte: Autor (2024) adaptado de Page *et al.* (2021).

Os 9 artigos resultantes do processo de triagem e seleção foram lidos integralmente e analisados através do *framework* SPICE, um acrônimo em inglês que define cinco elementos: contexto de pesquisa, sujeitos participantes, fenômeno estudado, mensuração de resultados e avaliação de resultados (Booth, 2006); esses detalhes serão aprofundados em desdobramentos futuros. Aqui, acredita-se que cabe destacar a distribuição temporal das publicações: 2014 (1), 2018 (2), 2020 (1), 2022 (4) e 2023 (1); e sua diversidade geográfica: América Latina (1)⁶, Canadá (1), Equador (1), Espanha (3), Indonésia (1), Turquia (1) e Rússia (1).

Brevemente, ressaltam-se algumas observações, principalmente no que diz respeito ao recorte temático dos artigos e ao seu desenho metodológico. Todos os estudos contemplam como sujeitos de pesquisa docentes ou docentes em formação,

⁶ O artigo foi desenvolvido em conjunto por pesquisadores de quatro países diferentes: Peru, Chile, Equador e Argentina, pelo qual decidiu-se diferenciar a publicação como regional.

mas alguns deles também apresentam outros sujeitos, como estudantes e seus familiares, evidenciando um interesse de pesquisa mais amplo. Também chamou nossa atenção que alguns artigos possuem uma abordagem temática aplicada, isto é, além de tratarem sobre educação midiática e/ou competências midiáticas também discutem temas como pandemia, gênero e economia.

Outra particularidade é que os trabalhos analisados possuem contextos de pesquisa em níveis diferentes: por um lado, a educação básica, e por outro, a educação superior. A diferença entre eles também reside nos sujeitos participantes: os estudos nas escolas foram feitos com docentes e os estudos nas universidades foram feitos com alunos de cursos de graduação que habilitam para docência. Isso, naturalmente, suscita mais uma diferença: os estudos com docentes nas escolas atentam-se para a formação continuada de professores; já os outros ressaltam a necessidade de aprimorar a formação inicial.

Verificou-se também que, curiosamente, 8 dos 9 trabalhos que compõem esta revisão sistemática de literatura possuem, ao menos, uma citação a documentos da Unesco que tratam sobre educação midiática. Alguns desses documentos citados foram as primeiras sinalizações práticas dadas pela organização sobre o assunto enquanto problemática mundial, no início dos anos 2010. Outros documentos referenciados, principalmente nos artigos mais recentes, abordam aspectos pontuais da educação midiática, como a formação inicial e continuada de professores e as modificações necessárias nos currículos de ensino.

De forma geral, avalia-se que a realização da revisão sistemática de literatura trouxe mais contribuições do que as esperadas, especialmente por ter oportunizado o contato com autores que se dedicam ao aprofundamento dos estudos sobre educação midiática. Alguns desses autores identificados na revisão possuem outras publicações, baseadas em outros trabalhos de investigação, que certamente podem trazer novos subsídios para o contexto desta pesquisa, por exemplo, sobre competências para a educação midiática, formas de mensurá-las ou até mesmo proposições de instrumentos de coleta de dados.

1.2 DELINEAMENTOS DE PESQUISA

A partir da contextualização inicial do problema e das descobertas trazidas pela revisão sistemática de literatura, propõe-se uma pesquisa voltada para o

recorte temático das competências, no contexto da educação midiática, pontualmente em relação à atuação profissional docente, observando a latente necessidade de formação para fazer frente à problemática exposta. Da mesma forma, por conveniência, estabelece-se como contexto de pesquisa a própria Universidade Federal do Pampa (Unipampa) e os cursos de graduação em que se oferece formação inicial aos futuros professores da educação básica.

Com isso, define-se a seguinte questão norteadora para esta dissertação: *que competência midiática para lidar com o consumo informacional, no contexto da competência profissional docente, possuem as e os estudantes de licenciatura da Unipampa?* Para respondê-la, o seguinte objetivo geral: *analisar, à luz da competência profissional docente, qual é a competência midiática de estudantes de licenciatura da Unipampa para lidar com o consumo informal.* Da mesma forma, os objetivos específicos para atingir o objetivo geral são: *Compreender qual é a relação entre as competências midiáticas e as competências profissionais docentes; Elaborar um instrumento para detectar o nível de desenvolvimento das competências midiáticas; Avaliar o nível de competência midiática dos estudantes de licenciatura da Unipampa.*

Metodologicamente, este é um estudo exploratório e quali-quantitativo (Gil, 2002), tendo dois procedimentos: por um lado, uma pesquisa documental, com a condução de uma análise comparativa e de conteúdo (Bereday, 1977; Bardin, 2004) para atender ao primeiro objetivo específico; e por outro, uma pesquisa de campo, com foco nos outros dois objetivos específicos, cujos dados serão coletados em questionário estruturado (Marconi; Lakatos, 2003) e passarão por uma análise de índices (Hair *et al.*, 2009) e de conteúdo (Bardin, 2004).

É importante ressaltar, ainda, que o desenho desta pesquisa passou por avaliação ética e foi aprovado pelo Sistema CEP/CONEP, estando registrado sob CAAE nº 67947223.1.0000.5323, de forma a seguir procedimentos necessários para garantir a integridade física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural e espiritual dos sujeitos participantes. Ainda, os pesquisadores envolvidos comprometeram-se com o sigilo e a confidencialidade dos dados coletados.

1.3 ESTRUTURA DO TRABALHO

Nas próximas páginas serão apresentados outros cinco capítulos, através dos quais buscaremos dar conta de aspectos teórico-conceituais para uma ampla discussão da temática e, assim, desenvolver esta pesquisa.

Após um primeiro capítulo introdutório, o próximo capítulo trata sobre a constituição dos sujeitos e suas identidades; os espaços de aprendizagem; e as relações midiáticas. Por sua vez, o terceiro capítulo aborda a trajetória conceitual na América Latina sobre educação midiática; a sua relação com a BNCC; e a busca pela curricularização da educação midiática. O quarto capítulo, que encerra a seção teórica deste trabalho, traz uma discussão sobre os princípios da formação docente contemporânea; a política de formação inicial de professores no Brasil; e as propostas de formação docente para educação midiática.

Os aprofundamentos que sustentam o design metodológico; as decisões de operacionalização técnica da pesquisa; e os detalhes de coleta e análise de dados são apresentados no quinto capítulo deste trabalho. O sexto capítulo, onde são destrinchados os dados e é apresentada a análise e os resultados, está dividido em três seções, em que cada uma dá conta de um objetivo específico a partir dos respectivos procedimentos metodológicos já mencionados.

Por fim, nas considerações finais, apresenta-se uma reflexão e avaliação sobre a condução da pesquisa e seus resultados, bem como explicitam-se lacunas de conhecimento percebidas. Também são apresentados caminhos vislumbrados para futuros desdobramentos, com o objetivo de promover a educação midiática como temática a ser abordada nas estruturas formais de educação e também como campo de estudo acadêmico em meio à sua complexidade.

2 EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA: FORMAÇÃO, IDENTIDADES E MÍDIAS

Resulta impossível discorrer sobre as relações dos sujeitos com a sociedade e seus produtos sem compreender questões básicas da constituição individual e coletiva de cada um. Aliás, cada vez que utilizamos a palavra ‘sujeitos’, no plural, referimo-nos a cada indivíduo e às características socioculturais que fazem parte da sua formatação: costumes, hábitos, crenças, idéias, ideais, entre outras. São essas características, e a sua consolidação, as que tornam os indivíduos capazes de relacionar-se em sociedade e de ‘ver o mundo’, algo tão singular e subjetivo quanto os próprios sujeitos (Morin, 1996). É isso o que nos torna únicos.

Quando refletimos sobre educação na contemporaneidade e sobre os espaços em que ela se desenvolve, ao menos formalmente, não podemos fazê-lo ignorando essas características dos sujeitos, pois elas impactam de forma significativa na educação, mesmo que os espaços ou as organizações didático-pedagógicas não estejam pensadas para abranger as individualidades. Da mesma forma, observa-se que a necessidade latente de articulação entre as identidades e os processos formativos vem sendo discutida na busca por modificações nas próprias estruturas educacionais.

Entretanto, também é preciso considerar que as características às que nos referimos não vêm pré-estabelecidas nos indivíduos⁷, isto é, ninguém nasce tendo determinados costumes, hábitos, idéias ou uma cultura específica; todas essas são questões que vão se moldando ao longo do tempo e que dependem para isso do contato e da interação entre os indivíduos e as estruturas sociais, estas sim, pré-existentes. Ou seja, ao mesmo tempo em que as características dos sujeitos são ‘óculos’ para ‘ver o mundo’, elas também são formatadas pelo ‘mundo que se vê’, sendo esse um processo constante e ininterrupto.

Após compreender esse aspecto em particular, é fundamental fazer um amplo exercício de reflexão para vislumbrar qual é o lugar que a educação formal ocupa no cotidiano dos sujeitos e que outros espaços impactam em sua formação, especialmente os espaços midiático-culturais, que resultam ser o interesse de pesquisa deste trabalho. Com isso, ao longo dos três tópicos deste capítulo, buscaremos entender como está relacionada a formação sociocultural dos sujeitos

⁷ É preciso esclarecer que, neste trabalho, assumimos em alguns momentos a palavra ‘indivíduos’ como sinônimo da palavra ‘sujeitos’, entendendo-as sobre a mesma concepção.

com os espaços formais de aprendizagem e os ambientes midiáticos, de maneira a posicionar a educação midiática nesse contexto.

2.1 CONSTITUIÇÃO DOS SUJEITOS E SUAS IDENTIDADES

Além de não nascer com o sujeito, suas características e seus conhecimentos não se constroem por mera consciência e seu aprendizado não ocorre em processos de instrução externa. Segundo Piaget (1972, p. 19, tradução nossa), esse conhecimento “[...] surge de interações que ocorrem a meio caminho entre os dois e, portanto, envolvem ambos ao mesmo tempo, [...]”. Dessa forma, as interpretações que possam ser feitas sobre o processo de aprendizagem não pode ignorar nem o sujeito nem o ambiente externo e também não pode considerar uma influência unidirecional. Trata-se de um processo relacional e multidirecional.

Em meio a isso, há que se considerar também que as interações dos sujeitos ocorrem de forma mediada por outros sujeitos ou estruturas compostas por outros sujeitos Vygotsky (1978). No processo de aculturação, por exemplo, um sujeito não é capaz de interagir com a cultura em si; o sujeito deverá interagir com outros sujeitos ou com estruturas complexas pré-estabelecidas por eles que promovem aspectos culturais. Portanto, é fundamental atentar-se à mediação do processo de consolidação da aprendizagem, com especial interesse sobre a formação ou formatação dos mediadores (Piaget, 1972).

Ao mesmo tempo, durante o processo de formação (integral dos sujeitos), “as percepções desempenham um papel essencial, mas dependem parcialmente de toda a ação, [...]” (Piaget, 1972, p. 20, tradução nossa). Isto é, a percepção do intermediário sobre o objeto do conhecimento pode influenciar a forma como o sujeito interpreta o todo, mas não será decisório. O sujeito, depois de uma primeira interação, passa a desenvolver suas concepções, baseadas, fundamentalmente, em sua própria experiência em relação ao objeto do conhecimento, o que ocorre, também, a partir de outros fatores e das interinfluências.

O processo de formação do conhecimento ao qual se refere Piaget (1972) está diretamente relacionado aos momentos de vida do sujeito. Desde os primeiros estágios de vida, ele forma suas estruturas cognitivas e desenvolve, com isso, a capacidade de classificar informações, interpretá-las, refletir sobre elas e estabelecer correspondências. Ao discorrer sobre isso, Piaget (1972) também faz

referência a como o sujeito, desde cedo, demonstra sua curiosidade natural e começa a procurar respostas para as mais diversas questões que se apresentam, ficando cada vez mais profundas com o avançar da idade.

Por ter sido biólogo, Piaget (1972) acaba associando-se diretamente aos estudos da formação do conhecimento a partir de um olhar genético. Ele compreende o processo de aprendizagem do sujeito observando o desenvolvimento natural das suas estruturas biológicas, o que ocorre gradualmente durante a vida. Com isso, ele vincula determinadas possibilidades de conhecimento a certas estruturas que se desenvolvem em uma idade específica, como caminhar, por exemplo. Além disso, o autor também considera que a construção de novos conhecimentos depende, ainda, de construções prévias.

O que ele chama de epistemologia genética, dá suporte, segundo ele mesmo, à hipótese construtivista, ou seja, que o conhecimento do sujeito se constrói em etapas. Piaget (1972, p. 93, tradução nossa), dissertando sobre o assunto, diz que “[...] as formas iniciais de conhecimento diferem das formas superiores em muito mais extensão do que se acreditava e que, conseqüentemente, a construção destas últimas teve que seguir um caminho muito mais amplo [...]”. Com essa reflexão, o autor nos diz que para construir conhecimentos complexos ou avançados é preciso, antes, construir conhecimentos prévios e/ou elementares.

Essa concepção está diretamente relacionada com a ideia sociointeracionista de Vygotsky (1978), que explica que os sujeitos aprendem constantemente com os ambientes sociais em que está inserido e com os quais se relaciona. O autor propõe que “[...] o aprendizado desperta uma variedade de processos internos de desenvolvimento que são capazes de operar apenas quando a criança está interagindo com as pessoas em seu ambiente e em cooperação com seus pares” (Vygotsky, 1978, p. 90, tradução nossa), o que, claramente, também aplica-se aos demais momentos da vida do sujeito em sociedade.

A hipótese de Vygotsky (1978), apesar de conversar com as ideias de Piaget (1972), vai além delas. Uma das diferenças é que ele traz à tona o desenvolvimento do sujeito como objetivo final da aprendizagem. Para Vygotski (1978, p. 90, tradução nossa), “[...] a aprendizagem devidamente organizada resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento uma variedade de processos de desenvolvimento que seriam impossíveis sem a aprendizagem”. Ou seja, segundo ele, aprender algo novo

não é o objetivo do processo de formação, mas sim é o primeiro passo de um processo complexo, integral e, possivelmente, incessante.

Na perspectiva vygotskiana, o desenvolvimento do sujeito não ocorre na medida em que ele estabelece significados. Segundo Vygotsky (1978, p. 91, tradução nossa), “o desenvolvimento das crianças nunca segue a aprendizagem escolar da mesma forma que uma sombra segue o objeto que a projeta. Na realidade, existem relações dinâmicas altamente complexas entre os processos [...]”. Esse desenvolvimento do sujeito ocorrerá na medida em que ele relacione, socialize e utilize essas significações para estabelecer novas, ou seja, torne essas significações parte do seu cotidiano enquanto sujeito social.

Uma das características mais marcantes da teoria vygotskiana é que ela busca distanciar-se da ideia de que o sujeito desenvolve-se em meio à aprendizagem de conceitos e teorias, como se o sentido do desenvolvimento humano fosse meramente o de intelectualizar-se. Vygotsky (1978) entende o desenvolvimento cognitivo do sujeito a partir de situações muito mais cotidianas do que uma sala de aula tradicional. Quando fala do desenvolvimento da criança, ele valoriza, por exemplo, o ato de brincar como forma de satisfazer as suas necessidades e como forma de desenvolver-se integralmente.

Em definitiva, Vygotsky (1978) busca que se compreenda que os processos de aprendizagem, que desencadeiam processos de desenvolvimento, precisam ter uma razão de ser. A significação de conhecimentos, para ser efetiva, precisa estar atrelada a uma relação do sujeito com o mundo real, que deve ser entendido como os ambientes socioculturais em que ele está inserido, seja seu núcleo familiar, a escola, a universidade, seu ambiente de trabalho, etc. Esses ambientes e todos os vínculos sociais estabelecidos neles, naturalmente, em um contexto de inter-relação, impactam o sujeito e resultam-se impactados por ele.

Ao mesmo tempo, é preciso entender a maneira como ocorre todo esse processo. Sobre o desenvolvimento, Vygotsky (1978, p. 73, tradução nossa) diz que é “[...] um processo dialético, complexo, caracterizado por periodicidade, desnível no desenvolvimento de diferentes funções, metamorfose ou transformação qualitativa de uma forma em outra [...]”. Com isso, é possível afirmar que a formação sociocultural do sujeito não é linear, pelo contrário, é caótica. Os processos envolvidos nela não se sucedem. Eles ocorrem de forma simultânea, em dimensões diferentes, e a partir de objetos de conhecimento diferentes.

Nessa mesma linha de raciocínio, assim como o conhecimento, as características identitárias dos sujeitos são formadas e constituídas em processos interativos e coletivos (Hall, 2006), tanto nas configurações sujeito-sujeito e sujeito-ambiente quanto em uma configuração complexa: sujeito-ambiente-sujeito. Essas relações consolidam um processo multidirecional, no qual os sujeitos são formatados pelas interações sociais e também tornam-se parte da sociedade, servindo de influência para o processo identitário de outros sujeitos. Para Hall (2006, p. 12), “a identidade, então, costura o sujeito à estrutura”.

Entretanto, as mesmas interações sociais que constituem as identidades também ocasionam sua fragmentação, pois, ao serem processos ininterruptos, acabam gerando uma fluidez das identidades, extinguindo fronteiras, por exemplo, culturais. Nesse sentido, o autor observa que, na contemporaneidade, o sujeito passou a ser “composto não de uma única, mas de várias identidades” (Hall, 2006, p. 12), em meio a um processo de transformação das próprias estruturas sociais, diretamente relacionado ao encurtamento de distâncias geoculturais que é resultado da consolidação da globalização nos últimos cem anos.

Hall (2006, p. 73) diz que “alguns teóricos argumentam que o efeito geral desses processos globais tem sido o de enfraquecer ou solapar formas nacionais de identidade [...]” e é nessa conjuntura em que devem ser entendidos os ambientes midiático-digitais: eles são fundamentais para a difusão de produtos das indústrias culturais, especialmente as hegemônicas, onde existem interesses de colonização. Apesar de fugir do nosso tema, a questão serve para ilustrar e compreender a interinfluência dessas estruturas nas relações estabelecidas entre os sujeitos e os diferentes ambientes de socialização/aprendizagem.

Dentro dessa mesma perspectiva, é preciso compreender que ao falar em interação entre sujeitos, ambientes e os produtos dessas relações também estamos falando sobre comunicação, em diferentes aspectos e dimensões, e sobre o processo em que ela se desenvolve na sociedade. Hall (2003) considera que esse processo, em primeiro lugar, não pode ser entendido como linear e sim como um circuito, “[...] em termos de uma estrutura produzida e sustentada através da articulação de momentos distintos, mas interligados - produção, circulação, distribuição/consumo, reprodução” (Hall, 2003, p. 387).

Esse entendimento do processo comunicacional sob a perspectiva da complexidade permite que ele seja compreendido como parte do sistema industrial,

que está presente em todos os âmbitos sociais contemporâneos, no qual existe intencionalidade nas produções. Mesmo assim, Hall (2003) considera importante fazer uma ressalva: diferente dos demais processos produtivos, a produção discursiva é necessariamente cíclica, pois o 'produto' do processo comunicacional e da interação social é reproduzido em novas produções ou interações sociais, isto é, transformado em matéria prima da formação sociocultural.

Essa continuidade cíclica de que falamos depende, ao mesmo tempo, do processo de codificação e decodificação de mensagens. Os códigos e signos, encarregados por transmitir as mensagens na comunicação/interação social, são considerados por Hall (2003, p. 396) como “[...] os meios pelos quais o poder e a ideologia são expressos em discursos específicos”. Esses códigos e signos, presentes nos processos formativos, carregam o peso de sentido das palavras para a interpretação das frases e, como afirma Barthes, citado por Hall (2003, p. 396), “[...] representam, de certa forma, os fragmentos da ideologia”.

2.2 EDUCAÇÃO, ESPAÇOS E APRENDIZAGEM

Quando se fala em educação, é comum confundi-la com o Sistema Nacional de Educação e a articulação entre os diferentes sistemas de ensino, públicos, privados e das diferentes esferas; também confunde-se com os próprios espaços institucionais de formação. Mas a educação, como refletido anteriormente, faz parte da complexa estrutura de formação sociocultural e engloba a totalidade dos sujeitos, pois está em todos os lugares. “Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender-e-ensinar” (Brandão, 2007, p. 7).

Se a educação está em todos os lugares e desenvolve-se de forma quase natural pela interação entre os sujeitos e os ambientes, da mesma forma ela não existe como concepção única... até porque, em última instância, também depende das interpretações do processo comunicativo e da codificação/decodificação de mensagens que fazem parte dele. Portanto, “não há uma forma única nem um único modelo de educação; a escola não é o único lugar onde ela acontece e talvez nem seja o melhor; o ensino escolar não é a sua única prática e o professor profissional não é o seu único praticante” (Brandão, 2007, p. 9).

No mesmo sentido, “a educação pode existir livre e, entre todos, pode ser uma das maneiras que as pessoas criam para tornar *comum*, como saber, como idéia, como crença, aquilo que é *comunitário* como bem, como trabalho ou como vida” (Brandão, 2007, p. 10, *grifo* do autor). Isto é, a educação é tão ampla e está tão atrelada ao convívio social que pode ser entendida tanto como uma ferramenta propositalmente ideológica quanto como instrumento cotidiano das sociedades e culturas para sobreviver. Em qualquer um dos casos, a educação está a serviço da formatação dos sujeitos aos olhos da sociedade.

Como a finalidade da educação é manter modelos sociais, devemos afastar a ideia de que os sujeitos se formam para si mesmos. Não haveria propósito algum nisso. A educação idealiza o sujeito que a sociedade/cultura necessita e dedica-se a instruí-lo, através das diferentes relações de saber que se estabelecem com ele, para que este possa desempenhar um papel social (Brandão, 2007). “Mais ainda, a educação participa do processo de produção de crenças e idéias, de qualificações e especialidades que envolvem as trocas de símbolos, bens e poderes que, em conjunto, constroem tipos de sociedades” (Brandão, 2007, p. 11).

A partir dessa concepção menos utópica, é preciso visualizar também os sujeitos formados para os papéis sociais nas estruturas de educação. É comum, por exemplo, que docentes adotem visões romantizadas da sua prática. “No entanto, pensando às vezes que age por si próprio, livre e em nome de todos, o educador imagina que serve ao saber e a quem ensina mas, na verdade, ele pode estar servindo a quem o constituiu professor, a fim de usá-lo, [...]” (Brandão, 2007, p. 11-12). Essa reflexão aplica-se também a quem desempenha papéis em ambientes midiáticos, que também compõem as estruturas de educação.

Em definitiva, Brandão (2007) reflete que essa também é uma questão de percepção da sociedade, dos grupos sociais e dos sujeitos. As estruturas de educação, com sua intencionalidade ideológica e/ou de sobrevivência bem estabelecida e posta, acreditam e fazem acreditar que existe uma missão maior, heróica e benevolente para transformar (mas cabe interpretá-la também como higienizar e civilizar) tudo e a todos. “Mas na prática a mesma educação que ensina pode deseducar: e pode correr o risco de fazer o contrário do que pensa que faz, ou do que inventa que pode fazer [...]” (Brandão, 2007, p. 12).

Nesse sentido, é importante deter nosso olhar sobre os espaços de educação formal e não-formal, pois são eles os catalisadores dessas estruturas perante a

sociedade. Antes, talvez, seja preciso entender cada ‘tipo’ de educação. Segundo Gadotti (2005), a educação formal tem uma estrutura organizada em um sistema sequencial, sob uma perspectiva burocrática, com diretrizes curriculares unificadas e está submetida à fiscalização do Estado. A educação não-formal, por outro lado, é mais flexível, menos hierárquica e/ou burocrática, pode ou não seguir um sistema de progressão e pode ou não estar explicitamente estruturada.

Chamada erroneamente de informal, a concepção da educação não-formal está atrelada à compreensão do tópico anterior, em que a formação é um fenômeno sociocultural consolidado pela interação dos sujeitos e ambientes. Gadotti (2005), nesse sentido, aponta as transformações tecnológicas como responsáveis por novos espaços de conhecimento e novas percepções sobre temporalidade. “O espaço da aprendizagem é aqui, em qualquer lugar; o tempo de aprender é hoje e sempre. [...]. A sociedade do conhecimento é uma sociedade de múltiplas oportunidades de aprendizagem” (Gadotti, 2005, p. 98, tradução nossa).

A partir desta compreensão sobre os tipos de educação, devemos retomar a questão sobre os espaços que educam, principalmente pela perspectiva contemporânea sobre eles. Relacionando os tipos, Gadotti (2005) diz que sua diferença reside nas próprias diferenças dos cenários em que se desenvolvem, mesmo que as intencionalidades das educações sejam as mesmas. “O espaço da escola é marcado pela formalidade, pela regularidade, pela seqüencialidade. O espaço da cidade⁸ [...] é marcado pela descontinuidade, pela eventualidade, pela informalidade” (Gadotti, 2005, p. 97, tradução nossa).

Apesar das diferenças entre ambos os tipos de educação aqui abordados, “não podemos estabelecer fronteiras muito rígidas hoje entre o formal e o não-formal. Na escola e na sociedade, interagem diversos modelos culturais (Gadotti, 2005, p. 100, tradução nossa). Essa reflexão quase obriga a repensarmos todos os aspectos inerentes à educação formal, especialmente os currículos. Não é possível ignorar a existência de diferentes culturas em interação nos contextos escolares e, portanto, esse multiculturalismo deveria orientar o estabelecimento dos projetos político-pedagógicos e os currículos.

⁸ O autor utiliza a cidade apenas como exemplo e o faz para referir-se à educação não-formal, mas é possível entendê-la também como qualquer ambiente em que se forma integralmente a cidadania e ocorre a formação sociocultural dos sujeitos, inclusive nos ambientes midiático-digitais.

Gadotti (2005), nessa perspectiva, pontua dois tipos de currículos possíveis e ainda faz uma distinção entre eles. “Os currículos monoculturais do passado, [...], etnocêntricos, desprezavam o ‘não-formal’ como ‘extra-escolar’, ao passo que os currículos interculturais de hoje reconhecem a informalidade como uma característica fundamental da educação do futuro” (Gadotti, 2005, p. 100, tradução nossa). Esse reconhecimento curricular de uma educação para além da escola resultaria na quase extinção de fronteiras entre as educações formal e não-formal e na convergência dos espaços para uma educação integral.

No fim das contas, toda essa discussão, desde as estruturas de manutenção dos modelos sociais até as particularidades do seu funcionamento, diz respeito à importância de uma educação que faça sentido para os sujeitos, mesmo que socialmente ela esteja configurada para que cada um cumpra papéis específicos. Gadotti (2005) ressalta essa questão quando diz que “hoje as teorias do conhecimento estão centradas na aprendizagem. Mas só aprendemos quando nos envolvemos profundamente naquilo que aprendemos, quando o que estamos aprendendo tem sentido para as nossas vidas (Gadotti, 2005, p. 99).

Essa ideia conversa diretamente com as proposições teóricas de Ausubel (2000), que diz que a formação do conhecimento do sujeito se dá em um processo que começa pela interação com algo novo, desencadeia-se no que ele chama de aprendizagem significativa e resulta em novos significados. Basicamente, ele afirma que um novo conhecimento ou significado só é possível porque o sujeito relaciona o novo objeto de interesse com um conhecimento que já faz parte da sua estrutura cognitiva (Ausubel, 2000). Após aprender algo novo, o sujeito e sua percepção passam a ter novos elementos para relacionar-se em sociedade.

Para que a aprendizagem ocorra conforme Ausubel (2000), é fundamental que o sujeito queira aprender, ou seja, que exista “[...] uma disposição para relacionar o novo material a ser aprendido, de forma não arbitrária e não verbal à sua estrutura de conhecimento [...].” (Ausubel, 2000, p. 68, tradução nossa). Além da vontade, a arbitrariedade e a literalidade são importantes. O sujeito precisa ter uma razão para aprender algo novo e para que esse algo passe a fazer sentido em sua estrutura cognitiva. Da mesma forma, ressaltamos anteriormente que ‘aprender’ não é uma ação com finalidade em si mesma e nem pode ser.

Consequentemente, também é importante que o novo objeto de conhecimento tenha o potencial para ser significativo dentro da estrutura cognitiva do sujeito. Ou

seja, aquilo que o sujeito deseja aprender precisa ter alguma relação com o que ele já sabe, mesmo que de forma indireta. Para Ausubel (2000, p. 68, tradução nossa), esse novo objeto de conhecimento precisa ser “[...] relacionável a qualquer estrutura cognitiva hipotética no mesmo campo de assunto, bem como à estrutura cognitiva idiossincrática do aluno em particular”. Isso quer dizer que aprender sobre áreas diferentes é possível, mas precisa ter uma razão e uma motivação.

Quando um sujeito não consegue significar aquilo que está tentando aprender, pela razão que for, ocorrem situações, por exemplo, em que eles “[...] se tornam muito hábeis no uso de termos abstratos com aparente adequação, quando obrigados a fazê-lo, embora sua compreensão dos conceitos ou proposições subjacentes seja praticamente zero” (Ausubel, 2000, p. 68, tradução nossa). Processos de aprendizagem como esse, incompletos ou nulos e decorrentes de tentativas forçadas, como ocorre também na educação formal, resultam em sujeitos pouco capazes de refletir criticamente sobre seu conhecimento.

Entretanto, quando o processo de significação de um objeto de conhecimento ocorre de forma adequada, este poderá oportunizar a significação de outros. Isso também irá depender “[...] de capacidades cognitivas como representação simbólica, abstração, categorização e generalização” (Ausubel, 2000, p. 78, tradução nossa), mas a priori possibilitará o estabelecimento de inter-relações entre objetos de conhecimento e a formulação de novas unidades de significação. Essas unidades, por sua vez, passarão a compor a estrutura cognitiva do sujeito e irão mediar as suas relações com outros sujeitos e com os ambientes.

Por fim, essa questão retoma a discussão sobre a importância de rever o que se aprende, especialmente na educação formal, mesmo que esse seja um assunto mais profundo e para outro momento. De qualquer maneira, o processo de aprendizagem significativa possibilita que os sujeitos, que aprendem ao longo de toda a vida e o fazem de diversas formas e em diferentes espaços, constituam um processo único e intransferível de formação integral, dando sentido não só a cada uma das coisas que aprende, mas também ao próprio papel social que acaba desempenhando no modelo cultural em que está inserido.

2.3 AMBIENTES MIDIÁTICOS, FORMAÇÃO E INTERAÇÃO

Historicamente, há duas concepções em relação à palavra comunicação. Por um lado, destaca-se uma visão de transmissão, associada ao ato de enviar ou fornecer informações a alguém, e, por outro, uma visão ritualista, que está vinculada a ter uma fé em comum. Esse resgate conceitual é feito por Carey (2009) a partir de uma análise do trabalho do filósofo John Dewey (1859-1952). Em sua percepção, ambas concepções sobre a comunicação apresentam-se como contrastantes, mas, observadas a partir da contemporaneidade, são, na verdade, complementares. Além disso, as duas compartilham uma origem religiosa.

A visão de transmissão, por um lado, é a que predomina nas culturas industriais e percebe a comunicação pelo ponto de vista do tempo-espaço. Segundo Carey (2009, p. 12, tradução nossa), “é uma visão de comunicação que deriva de um dos mais antigos sonhos humanos: o desejo de aumentar a velocidade e o efeito das mensagens à medida que viajam no espaço”. Esse entendimento está calcado na crença que predominava até o século XIX, a respeito de que a movimentação de bens ou pessoas e a circulação das informações eram processos iguais e estavam relacionados ao substantivo comunicação (Carey, 2009).

Essa associação entre a comunicação e a movimentação geográfica está presente, pelo menos na cultura ocidental, desde meados do século XVI, quando as religiões europeias influenciaram a exploração e colonização de novos territórios, expandindo assim o reino de Deus na Terra. “A invenção do telégrafo acabou com essa associação, mas não destruiu a metáfora.” (Carey, 2009, p. 13). O propósito de controle social através da transmissão de informações se manteve firme, especialmente porque a nova tecnologia permitiu que o controle fosse executado para além de qualquer barreira geográfica (Carey, 2009).

Por outro lado, a visão ritualista entende a comunicação como algo relacionado à comunidade, como molde para o agir coletivo. Essa concepção tem origem nas práticas religiosas voltadas para a oração, o canto e a cerimônia. Segundo Carey (2009, p. 15, tradução nossa), a comunicação como ação de cultivar também busca “[...] servir como contenedor e controle para a ação humana”. A visão ritualista entende que os diferentes mecanismos de comunicação ou de expressões comunicacionais são ferramentas que têm como objetivo fim a manutenção de crenças e de costumes de determinada cultura (Carey, 2009).

Basicamente, se para a visão de transmissão o importante é o controle social a partir da conquista geográfica pela informação, para a visão ritualística o importante é o controle social pela cerimônia sagrada que une as pessoas em comunidade (Carey, 2009). Apesar dessa compreensão não ser a que predomina no senso comum, ela ainda faz parte de estudos sociológicos sobre a cultura, entendendo que as formas de materializá-la, como a dança, arquitetura, linguagem, etc., não operam para buscar transformações ou promover reflexões, pelo contrário, operam para reafirmar as estruturas sociais já estabelecidas (Carey, 2009).

Apesar de contrastantes, como dizíamos, ambas as visões não se negam uma à outra. Elas coexistem e convivem, oportunizando formas diferentes, e concomitantes, de perceber a realidade. Para Carey (2009, p. 16), por exemplo, “se alguém analisa um jornal pela visão de transmissão, o verá como um instrumento de disseminação de notícias e conhecimentos [...]”; entretanto, a partir da visão ritualista, “o que é apresentado ao leitor não é pura informação, mas um retrato das forças em conflito no mundo”. Juntas, as duas percepções expõem a relação dos ambientes midiáticos com a formatação dos sujeitos.

Essa questão é analisada há décadas com um olhar pragmático, mas que pouco compreende os impactos diretos das estruturas de sustentação e reprodução dos modelos socioculturais. Reyes (1971), dissertando sobre a relação entre os produtos midiático-culturais e a formação dos sujeitos, questiona a lacuna de informações estatísticas em contexto latinoamericano que permitissem compreender, naquele então, de que maneira as formas de produção da mídia afetam a formação da sociedade latina. A referida autora faz pontual ênfase na influência que os interesses econômicos têm nessa questão.

Dentro desse contexto, há um fato destacado por Reyes (1971, p. 14, tradução nossa) e que precisa ser evidenciado aqui: “[...] as instituições de ensino continuam repetindo normas didáticas de uma época em que os meios não existiam ou não tinham o grau de difusão que se tem hoje”. Agora, é preciso registrar que a autora expressava essa ideia há 50 anos atrás, mas continua tão atual como se tivesse sido escrita ontem. E é provável que continue parecendo atual por mais tempo, já que os contextos midiático-tecnológicos avançam mais rápido do que se pode imaginar algum tipo de mudança na educação.

Entretanto, pela natureza dos sistemas formais de educação, não há possibilidade de concebê-los alheios a essa realidade. Reyes (1971) reconhece que

as elites econômicas submeteram os sujeitos aos seus interesses através dos meios de comunicação e acredita que a educação é capaz de modificar essa realidade. Ela diz que “se for possível fazer com que o sujeito se liberte do condicionamento ao qual foi submetido, sem deixar de reconhecer os valores culturais que o meio social lhe proporcionou, estará promovendo-se a mudança social e não atrasando-a” (Reyes, 1971, p. 13, tradução nossa).

No entanto, para que isso ocorra, é preciso que socialmente se tome consciência e se promova mudanças a partir do próprio sistema. Ela considera que o sujeito enquanto ser social terá condições de ganhar conotações formativas mais densas “[...] se cultivarmos nas crianças e nos jovens a flexibilidade intelectual, o julgamento crítico e a estabilidade emocional que, [...], permitem unir-se a outros em um empreendimento comum por aspirações compartilhadas” (Reyes, 1971, p. 14, tradução nossa). Reyes (1971), com isso, destaca que esses resultados podem ser alcançados se o sistema educacional for estruturado para agir.

E há uma razão muito atual para isso, também vinculada às transformações tecnológicas e às visões sobre a palavra comunicação. Segundo Reyes (1971, p. 27, tradução nossa), “[...] quando os estímulos exteriores provêm de imagens múltiplas e cambiantes, originam inércia do pensamento, debilidade de concentração e pobreza imaginativa”. Levando isso em consideração, a enxurrada de estímulos midiático-culturais aos quais os sujeitos estão expostos diariamente, acabam prejudicando a sua formação, contrariando a ideia de consenso de que mais informação é sinônimo de mais liberdade.

Uma das principais provocações feitas por Reyes (1971) é sobre o papel que o docente tem nesse contexto. Apesar do sistema educacional ser engessado e burocrático, a ponto de mudanças estruturais, acredita-se que a compreensão docente dos ambientes midiáticos no cotidiano escolar pode fazer a diferença. Ela faz ênfase na necessidade de prestar atenção nos produtos midiáticos para além do que verbalizam, pois “[...] a informação visual tende a atuar completamente por fora desse sistema e provoca o desenvolvimento exuberante de novas necessidades mais imperiosamente sentidas que as antigas” (Reyes, 1971, p. 30).

É a partir de reivindicações como essa, e do amadurecimento das diversas concepções voltadas para a relação entre os ambientes midiáticos e a escola, que estabelecem-se as conceituações de *media education* e *media literacy*, traduzidas como educação midiática e letramento midiático, que não devem ser confundidas.

Segundo Buckingham (2003, p. 04, tradução nossa), “a educação midiática, então, é o processo de ensinar e aprender sobre a mídia; já o letramento midiático é o resultado - o conhecimento e as habilidades que os alunos adquirem”. Ou seja, não se pode alcançar o letramento sem a educação.

Mas antes de aprofundarmos sobre essas conceituações, Buckingham (2003) resgata a influência midiático-cultural na formação dos sujeitos, considerando o quanto as crianças e jovens, por exemplo, ocupam seu tempo assistindo televisão. “Se somarmos a isso o tempo dedicado a filmes, revistas, jogos de computador e música popular, fica claro que os meios de comunicação constituem, de longe, sua atividade de lazer mais significativa.” (Buckingham, 2003, p. 05, tradução nossa). Claro que essa reflexão, há 20 anos, não previa o quanto os ambientes midiáticos acabariam expandindo-se e envolvendo outros âmbitos da vida.

A educação midiática não tem a ver com utilizar-se dos ambientes midiáticos para poder ensinar ou utilizar produtos midiáticos enquanto materiais de estudo, como por exemplo trazer à sala de aula uma reportagem sobre certa temática (Buckingham, 2003). E essa é a relação que a maior parte dos docentes estabelece ainda hoje com a indústria cultural, fazendo um uso ferramental de filmes, de músicas, de arte, o que também foi potencializado por novos ambientes virtuais de aprendizagem e a plataformização da vida. Com isso, os educandos acabam ocupando ainda mais tempo nessas relações midiáticas.

Buckingham (2003) defende uma adequação curricular da escola para uma educação midiática que permita uma aproximação do que os educandos aprendem em contexto escolar com o que eles convivem cotidianamente fora da escola. Mas a postura adotada, ainda hoje, pelas estruturas escolares e pelos docentes é uma postura de confronto aos ambientes midiáticos, não compreendendo-os como uma realidade concreta e praticamente inabalável. Essa postura é observada, talvez com mais ênfase, frente aos *smartphones*, que acabam sendo a principal ferramenta de interação e consumo midiático dos sujeitos contemporâneos.

A aproximação com o cotidiano, que a educação midiática busca estabelecer, está alicerçada exatamente em promover um pensamento crítico nos educandos sobre o seu próprio consumo de produtos informacionais dentro da realidade de hiperconexão, que busca ser combatida pela escola. Na proposta de Buckingham (2003), ele tem cuidado em assumir a visão de influência profunda do discurso midiático na formação dos sujeitos, mas também questiona “[...] até que ponto o

público tem o poder de criar seus próprios significados e prazeres?” (Buckingham, 2003, p. 18, tradução nossa).

Por fim, como registrava-se anteriormente, há que se compreender, além da educação midiática, a conceituação de letramento midiático. “O termo ‘letramento midiático’ refere-se ao conhecimento, habilidades e competências que são necessários para usar e interpretar a mídia.” (Buckingham, 2003, p. 36, tradução nossa). Ou seja, o letramento midiático é um norte para poder operacionalizar a educação midiática e que dependerá plenamente dessa operacionalização; da forma de trabalho da educação midiática por parte do docente e do tipo de conteúdo e de análises promovidas sobre os ambientes midiáticos.

3 DA TEORIA À CURRICULARIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO MIDIÁTICA

Como pontuado no capítulo anterior, a educação midiática não é uma questão apenas contemporânea, pelo contrário, suas origens estão presentes ao longo da segunda metade do século vinte e a discussão, em seus diferentes aspectos, estava estabelecida em diversos países da América Latina. O ponto aqui é que todas as conceituações que estão compreendidas pela educação midiática também não eram tratadas como hoje em dia: independentemente do campo do conhecimento em que ocorria esse debate, a questão central sempre esteve relacionada às percepções sobre o papel dos meios de comunicação na sociedade.

A grande diferença, entre essas primeiras discussões e o que se pode considerar hoje como debate contemporâneo, é que a educação midiática não discute apenas o papel que os meios de comunicação e os ambientes midiáticos têm no cotidiano social. Ela discute, principalmente, a forma como os sujeitos relacionam-se com meios e ambientes. Assim, podemos dizer que as discussões históricas sobre o assunto buscavam mudar o trabalho dos meios de comunicação, enquanto as discussões contemporâneas buscam qualificar os sujeitos para que transformem as relações estabelecidas com eles.

Nesse sentido, há uma diferença ainda maior entre as concepções históricas e a educação midiática contemporânea: as discussões do século passado residiam, principalmente, no campo das ideias, isto é, as problematizações sobre os meios de comunicação e o consumo informacional dos sujeitos exercitavam-se a partir de um aprofundamento teórico, com, no máximo, experiências práticas pontuais e isoladas. Entretanto, hoje, busca-se discutir a educação midiática com mais pragmatismo, a partir de aproximações teóricas que incentivem a geração de vivências práticas e que, por sua vez, oportunizem novas discussões teóricas.

Assim, considera-se importante estabelecer, neste capítulo, um olhar sobre esses dois aspectos, teórico e prático, de maneira tal que se possa, a partir disso, traçar novas articulações. Por um lado, é necessário observar as primeiras problematizações sobre a questão do consumo informacional e das relações midiáticas, pelo menos algumas delas, tentando compreender também o contexto brasileiro. Por outro lado, é fundamental estabelecer uma constatação dos esforços realizados até aqui para que a educação midiática seja exercitada na prática, principalmente na educação formal e no Brasil.

3.1 DE EDUCOMUNICAÇÃO A EDUCAÇÃO MIDIÁTICA: E O BRASIL?

Como mencionado, muitas das discussões sobre o que hoje conhecemos como educação midiática, ou a necessidade dela, já existiam há 50 anos ou mais e estavam estabelecidas em diversos territórios, mas aqui daremos ênfase ao contexto da América Latina. Apesar de que o aspecto teórico era mais forte do que as experiências práticas, “a história da educação midiática na América Latina nos últimos 50 anos pode ser vista por meio de projetos que foram implementados com sucesso ao longo do tempo ou por meio do contexto que define seus significados na prática social” (Soares, 2020, p. 185, tradução nossa).

Também é importante ressaltar que, quando falamos de educação midiática ou educomunicação, como também é conhecido o assunto, referimo-nos a uma educação que busca compreender sobre as diferentes expressões da indústria cultural. Um dos primeiros projetos identificados na América Latina foi desenvolvido a partir da década de 1960, com ênfase em produções cinematográficas, através dos cineclubes (Soares, 2020). Os cineclubes ainda existem como prática em contextos *cult*⁹ e são, basicamente, exibições de filmes seguidas de debates em que se discutem as aproximações da obra com a sociedade.

Na década seguinte, 1970, as análises midiáticas passam a prestar atenção aos meios de comunicação impressos e também à televisão (Soares, 2020), que vivia seu processo de consolidação como uma das principais fontes de informação e entretenimento nos lares ao redor do mundo. Foi observando pontualmente esse movimento midiático que a educomunicação passou a adotar uma postura freireana (Soares, 2020), com vistas a promover a educação popular e libertadora, inspirada pelas primeiras obras de Paulo Freire: *Educação como prática da liberdade* (1967); *Pedagogia do Oprimido* (1968); e *Extensão ou Comunicação?* (1969).

A partir da década de 1980, as discussões sobre educação midiática começam a associar-se a uma percepção social de comunicação participativa, que recebe influência e contribuição teórica de estudiosos de diversos países da América Latina, como Argentina, Bolívia, Brasil, Equador, Paraguai e Venezuela (Soares, 2020). Ao mesmo tempo, tal fortalecimento de conceituações e discussões fez com

⁹ Podemos dizer que os contextos *cult* são aqueles onde as preferências estéticas estão mais distantes de expressões culturais hegemônicas e que valorizam movimentos alternativos, com percepções filosóficas e políticas mais profundas (geralmente, à esquerda do espectro político).

que o assunto chamasse a atenção de organizações como a Unesco, que já no início dessa década começa a fazer movimentos para promover iniciativas voltadas à educomunicação no continente (Soares, 2020).

O campo dos estudos culturais, com o advento da década de 1990, passa a ter forte influência nas discussões sobre educação midiática (Soares, 2020), aproximando dela o entendimento de que a relação com os meios de comunicação constitui parte da formação sociocultural dos sujeitos. “Essa mudança de paradigma possibilitou que a educação midiática passasse de uma teoria baseada no tecnicismo, centrada na mídia, para uma reflexão articulada das práticas de comunicação [...] que moldam a cultura da vida cotidiana” (Soares, 2020, p. 188, tradução própria), sendo essa a percepção ainda vigente.

No final da década de 1990 e início dos anos 2000, observa-se uma série de projetos desenvolvidos em diferentes países da América Latina, momento em que também multiplica-se a pesquisa em educação midiática, com o surgimento de revistas científicas especializadas. A articulação internacional ganha fôlego a partir dos anos 2000, com a criação de redes de pesquisa entre pesquisadores e instituições da América Latina, Espanha e Portugal (Soares, 2020). Essa relação entre contextos diferentes têm permitido, além da consolidação de conceitos, o aprimoramento das práticas em educação midiática.

Contudo, os avanços teórico-práticos da educação midiática na América Latina, nos últimos 50 anos, ainda são insuficientes para consolidar uma consciência coletiva sobre a urgência que existe. Talvez essa avaliação seja mais consistente ao observarmos o cenário contemporâneo da educação midiática na América Latina, que pode ser analisado, segundo Mateus, Andrada e Quiroz (2020), a partir de cinco dimensões: o contexto sociopolítico; a regulamentação da educação midiática; as instituições ou atores sociais envolvidos nela; a formação docente para a educação midiáticas; e a produção intelectual sobre o assunto.

No que diz respeito ao contexto sociopolítico, o fator econômico é uma das principais preocupações ao analisar a mídia regional. Isso porque o cenário latino-americano é de concentração (Mateus; Andrada; Quiroz, 2020), ou seja, a maior parte dos meios de comunicação está nas mãos de grandes grupos empresariais e sediada em centros urbanos. “Quando combinada com a concentração de propriedade, a concentração geográfica também afeta o pluralismo

e a diversidade, pois gera uma uniformidade de agendas e conteúdos informativos” (Mateus; Andrada; Quiroz, 2020, p. 4, tradução nossa).

Na teoria, se a problemática apresentada pelo contexto sociopolítico fosse compreendida com a importância que tem na formação sociocultural dos sujeitos, haveriam esforços dos países latino-americanos para regulamentação da educação midiática. Entretanto, nessa dimensão de análise, o cenário é pouco esperançador, pois, apesar de que a liberdade de expressão e o acesso à informação são temas constantemente discutidos, não se vislumbra quase nenhuma iniciativa de debate legislativo que possa colocar, de fato, a educação midiática na agenda prioritária dos países da América Latina (Mateus; Andrada; Quiroz, 2020).

O mais marcante é que essa questão impacta outros aspectos. Segundo Mateus, Andrada e Quiroz (2020), os governos latino-americanos estão longe de ser os principais atores sociais envolvidos na promoção da educação midiática. Pelo contrário, identificam-se diversos projetos da iniciativa privada e do terceiro setor para expandir a temática. “No entanto, devido à sua natureza ocasionalmente voluntária ou aos recursos financeiros limitados, essas experiências são limitadas em espaço e tempo e não atingem o impacto e a sustentabilidade desejados” (Mateus; Andrada; Quiroz, 2020, p. 9, tradução nossa).

A ausência de Estado é constatada novamente, com mais ênfase, no que diz respeito à dimensão de formação docente para a educação midiática. Em todos os países da América Latina existe uma ausência de formação para que professoras e professores possam lidar com as questões midiáticas e também com as tecnologias de informação e comunicação (Mateus; Andrada; Quiroz, 2020). As raras exceções que podem ser encontradas em alguns países, incluído o Brasil, estão voltadas apenas para a formação continuada, o que exige, muitas vezes, uma iniciativa dos docentes ou, ainda, a existência de uma motivação.

Contudo, a América Latina destaca-se na produção intelectual sobre o tema. Segundo Mateus, Andrada e Quiroz (2020), a região soube oferecer importantes contribuições para o desenvolvimento de conceituações compreendidas hoje pela educação midiática, especialmente a partir da concepção de educomunicação e da educação popular/cidadã. “A maioria dos países conta com pesquisadores e há várias organizações nacionais ou regionais [...] que foram importantes no desenvolvimento do pensamento latino-americano em vários momentos” (Mateus; Andrada; Quiroz, 2020, p. 11, tradução nossa).

Com esse panorama regional estabelecido, é necessário aproximar nosso olhar à realidade brasileira sobre educação midiática, considerando as mesmas dimensões mencionadas anteriormente. Sobre o contexto sociopolítico, o Brasil deve ser entendido a partir da sua geografia continental e as conseqüentes diferenças entre macrorregiões, com especial atenção às desigualdades de acesso à informação. Nesse sentido, as escolas brasileiras vivem realidades diametralmente opostas: algumas com telas multimídia no lugar da clássica lousa de giz; e outras sem qualquer tipo de dispositivo ou internet (Fantin, 2020).

Já em relação à regulamentação da educação midiática, o país vive realidade similar aos demais da América Latina. Apesar de existirem ações de promoção e consolidação há mais de duas décadas, ainda não se conseguiu que a educação midiática fosse contemplada na política educacional do Brasil (Fantin, 2020). Sobre a BNCC, principal diretriz curricular brasileira, Fantin (2020, p. 56, tradução nossa) afirma que, “embora contenha uma visão polissêmica da tecnologia - incluindo TICs, TICs digitais, novas TICs e outros conceitos, a ênfase ainda é instrumental, ou seja, a tecnologia e a mídia são vistas como ferramenta pedagógica”.

Enquanto o Estado não promove oficialmente a educação midiática no Brasil, a promoção de iniciativas é feita tanto pelos setores público e privado quanto pelas organizações civis. “Em geral, o trabalho desses atores se baseia em diferentes suportes teóricos e metodológicos de educação midiática, educomunicação e outros, de acordo com a diversidade temática e interdisciplinar que o campo congrega [...]” (Fantin, 2020, p. 57, tradução nossa). Exemplos dessa questão são a Prefeitura de São Paulo e o Instituto Palavra Aberta, que promovem, sob perspectivas diferentes, a educação midiática em seus contextos de atuação.

Sobre a formação docente, apesar de que os documentos que desenham a política de educação do Brasil citam as discussões feitas pela educação midiática, eles não as contemplam a ponto de oportunizar uma qualificação profissional com vistas à implementação formal (Fantin, 2020). Essa lacuna tenta ser preenchida por iniciativas de formação continuada, mas “[...] têm se mostrado ineficazes diante dos desafios mencionados. Em geral, reforçam a ideia da mídia como recurso pedagógico e não como objeto de estudo crítico articulado a outros campos do conhecimento, [...]” (Fantin, 2020, p. 58, tradução nossa).

Em relação à dimensão de produção intelectual, o Brasil destaca-se pela contribuição tanto para o estabelecimento das concepções centrais da educação

mediática, através de autores como o próprio Paulo Freire, quanto para discussões contemporâneas, com trabalhos de pesquisa aplicada. A riqueza do conhecimento brasileiro reside no aprofundamento temático com foco em diferentes aspectos, “[...] incluindo políticas públicas na área, formação de professores, TICs na educação, usos e práticas com a mídia por crianças e jovens, bem como mediações e desafios da cultura digital” (Fantin, 2020, p. 59, tradução nossa).

Por fim, compreende-se que o cenário brasileiro é desafiador em todas as dimensões, particularmente em relação às movimentações necessárias para tornar a educação midiática uma política pública. Destaca-se a iniciativa de “[...] instituições e atores sociais, que aproveitam oportunidades para promover a educação midiática dentro e fora das escolas, em esforços para minimizar as lacunas entre o formal e o informal [...]” (Fantin, 2020, p. 60, tradução nossa), mas ressalta-se que sem a ação do Estado, para incluir a temática nas diretrizes curriculares e para formar docentes capazes de lidar com ela, pouco vai se avançar.

3.2 EDUCAÇÃO MIDIÁTICA EM MEIO À CONTROVERSA BNCC

Na mesma perspectiva do tópico anterior, consideramos importante um olhar sobre a Base Nacional Comum Curricular - BNCC, para entender o contexto em que a educação midiática precisaria ser inserida. Primeiro, é preciso compreender que a BNCC “[...] define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, [...]” (Brasil, 2017, p. 7). Ainda assim, a BNCC não é um currículo nacional unificado, ela serve de referência para que todos os sistemas e as redes de ensino desenvolvam suas matrizes curriculares.

Ao mesmo tempo, o nível de detalhamento da BNCC enquanto diretriz nacional faz com que também assuma um papel fundamental para a proposição, estruturação e condução de outras políticas públicas relacionadas à educação no país (Brasil, 2017). As políticas de avaliação escolar e para formação docente, inicial e continuada, são algumas das políticas redesenhadas a partir da BNCC, após a sua aprovação pelo Conselho Nacional de Educação. Além disso, a Base orienta os critérios de infraestrutura necessária para que as instituições de ensino desenvolvam seu trabalho de forma adequada (Brasil, 2017).

Com o estabelecimento da BNCC, busca-se que ela “[...] ajude a superar a fragmentação das políticas educacionais, enseje o fortalecimento do regime de colaboração entre as três esferas de governo e seja balizadora da qualidade da educação” (Brasil, 2017, p. 8). Tais pontos são alguns dos questionados por críticos à Base, o que será detalhado mais adiante, mas, em definitiva, a criação da BNCC se dá pela necessidade observada de “[...] que sistemas, redes e escolas garantam um patamar comum de aprendizagens a todos os estudantes, tarefa para a qual a BNCC é instrumento fundamental” (Brasil, 2017, p. 8).

Para entender a lógica pela qual concebeu-se a BNCC, deve-se compreender que sua estrutura gira ao redor do conceito de competência, que se define “[...] 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” (Brasil, 2017, p. 8). Todas as decisões pedagógicas, segundo a BNCC, ao longo do processo de ensino-aprendizagem, devem estar orientadas no sentido de contribuir para o desenvolvimento de competências.

Ao todo, a BNCC prevê um total de 10 competências gerais que os educandos devem desenvolver ao longo da sua formação e que estão articuladas em todas as etapas da educação básica. A partir da perspectiva das competências, a BNCC espera que, ao finalizar todas as etapas da educação básica, os sujeitos não só ‘saibam’ coisas, mas principalmente ‘saibam fazer’ coisas (Brasil, 2017). Com isso, o que a BNCC pretende é que se abandone o trabalho didático-pedagógico por componentes curriculares isoladas e se adotem metodologias que oportunizem a articulação de conhecimentos entre as diferentes áreas.

Essa questão está relacionada diretamente à promoção da educação integral, um dos ‘compromissos’ assumidos pela BNCC em seus fundamentos pedagógicos, que buscam estabelecer entendimentos contemporâneos sobre uma formação que contemple o desenvolvimento dos sujeitos em todas as dimensões inerentes à vida em sociedade (Brasil, 2017). Isso, segundo o detalhamento da BNCC, “[...] implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva” (Brasil, 2017, p. 14).

Apesar de que suas fundamentações pedagógicas aparentam alinhamento com a compreensão integral dos sujeitos, que exercitam a análise crítica em seu

cotidiano e se reconhecem enquanto seres histórico-culturais, a BNCC, de fato, não promove essa perspectiva em suas orientações didático-pedagógicas. Ao contrário, ela está alinhada a princípios neoliberais que entendem que a educação deve atender aos interesses do sistema de capital, especialmente as necessidades da figura abstrata chamada 'mercado', isto é, a educação é colocada a serviço da manutenção do sistema hegemônico (Freitas, 2018).

Para perpetuar os privilégios de classe e permitir que os meios de produção e riqueza continuem nas mãos das elites, o sistema educacional põe em xeque os anseios e/ou necessidades dos sujeitos e desvirtua as finalidades da formação. Através da BNCC, o ideal meritocrático de esforço/recompensa transforma a educação em 'competição' entre alunos, entre professores e entre escolas. "A lógica esperada é que, definindo o que se deve ensinar, a escola saberá o que ensinar, os testes verificarão se ela ensinou ou não, e a responsabilização premiará quem ensinou e punirá quem não ensinou" (Freitas, 2018, p. 78).

Essa lógica também rege o resultado do processo formativo dos sujeitos, que é, de fato, a verdadeira razão para promover reformas como essa: quem adquiriu as competências esperadas pelo mercado ganhará um espaço nas linhas de produção e no consumo da sociedade e quem não adquirir tais competências permanecerá à margem (Freitas, 2018). A BNCC não busca promover uma formação integral de sujeitos e coletivos. Seu objetivo é formar mão de obra pseudo-qualificada, capaz de retroalimentar o mercado, desconsiderando as consequências ocasionadas, como por exemplo o aprofundamento das desigualdades sociais.

O desvio de finalidade ocasionado pela reforma educacional neoliberal tem também um impacto significativo na docência. O tecnicismo é repassado aos professores através da Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), que os forma aos olhos da reforma neoliberal. Nesse contexto de padronização e controle, a docência resulta "[...] mais descartável e torna-se um apêndice das plataformas interativas em sala de aula, sendo mais facilmente adaptável aos planos de gestão de resultados e à flexibilização da força de trabalho" (Freitas, 2018, p. 108-109).

Além de precarizar a educação sob uma lógica de mercado, a reforma neoliberal também abriu portas para privatização e terceirização da educação pública. Segundo Freitas (2018, p. 104), "ao redor da escola floresce um mercado de consultorias e assessorias destinadas a lidar com todas essas exigências" contidas

na Base. Da mesma forma, grandes empresas têm criado sistemas inteiros, com material didático, apostilas e até manual do professor, e vendido às redes municipais de educação que buscam caminhos na iniciativa privada para ‘melhorar índices’, porque afinal é disso mesmo que se trata a reforma neoliberal.

É exatamente através de discursos midiáticos sustentados em índices que as reformas neoliberais da educação têm conseguido apoio na América Latina, comparando realidades regionais com realidades de países da Europa Setentrional que lideram as avaliações censitárias internacionais. A reforma neoliberal também ganha o senso comum quando equivocadamente “[...] contrasta escolas públicas com escolas privadas de bom desempenho e dá publicidade a casos de sucesso (p. ex. Sobral, no estado do Ceará) que possam ser elevados à condição de modelo, sugerindo a viabilidade destas políticas” (Freitas, 2018, p. 80).

Apesar de profundamente questionável em diversos aspectos teórico-práticos, a BNCC é, em definitiva, o principal documento norteador da educação brasileira e como tal não pode ser simplesmente ignorado quando se busca propor uma aplicação transversal de temáticas de interesse contemporâneo, como é o caso da educação midiática. Por esse motivo, entende-se como primordial compreender não só as fundamentações da BNCC e suas críticas, mas também as brechas e possibilidades nela existentes para que a educação midiática possa ser introduzida no cotidiano escolar e nas práticas didático-pedagógicas.

Segundo Ferrari, Ochs e Machado (2020, p. 33), “a educação midiática permeia várias das competências gerais da Base”, sendo que em ao menos três é possível visualizá-la de forma mais concreta. Ainda assim, a educação midiática não aparece como tal na BNCC, mas suas concepções constam no detalhamento de três competências gerais: 4 - Comunicação; 5 - Cultura Digital; e 7 - Argumentação. A primeira diz respeito ao domínio da linguagem para expressão. A outra refere-se às habilidades para uso das tecnologias digitais. E por fim, a terceira está associada às habilidades argumentativas e de pensamento crítico-reflexivo.

De forma geral, é esta competência voltada ao pensamento crítico a que mais interessa para viabilizar a educação midiática no contexto escolar, pois é o alicerce que se vislumbra teoricamente para promover criticidade sobre a informação que se consome, compreender os mecanismos de produção e disseminação discursiva, bem como reconhecer quando uma informação foi produzida propositalmente para desinformar. Nesse sentido, a BNCC também dá abertura para abordar questões

midiáticas dentro das áreas de ensino como Língua Portuguesa e timidamente nas áreas de Ciências (Ferrari; Ochs; Machado, 2020).

Ainda assim, a presença de algumas concepções de educação midiática na BNCC sem aderir a todo seu espectro conceitual faz com que o tratamento de questões midiáticas na educação formal seja, de novo, meramente instrumental, como visto em outros momentos da história. Ao detalhar as possibilidades de análise de textos midiáticos e de pesquisa documental (Ferrari; Ochs; Machado, 2020), por exemplo, ignora-se a análise dos próprios meios de comunicação e das plataformas midiáticas, algo fundamental para compreender amplamente as relações midiáticas e de mediação do consumo informacional.

O convívio social contemporâneo deve contemplar esse entendimento sobre as plataformas digitais que mediam o consumo, sejam elas os sites vinculados aos meios de comunicação ou as redes sociais. “Unicef, London School of Economics and Political Science e EU Kids Online confirmaram, em 2019, o que já parecia claro: a internet pode transformar a vida de crianças e jovens – para o bem e para o mal” (Ferrari; Ochs; Machado, 2020, p. 35). Com isso, a compreensão sobre as diferentes plataformas midiáticas resulta fundamental para atingir um dos principais objetivos da globalização: formar cidadania digital crítica.

Mas o anseio por melhor utilizar a internet também está presente nos usuários. Segundo a mesma pesquisa mencionada pelos autores, “entre 20% e 40% disseram ‘buscar informações’ online semanalmente, seja para aprender algo novo, seja para procurar trabalho ou oportunidades de estudo, acessar notícias, informações de saúde ou eventos em sua cidade” (Ferrari; Ochs; Machado, 2020, p. 35). Isso reflete a oportunidade latente de transversalizar a educação midiática no cotidiano desses sujeitos, mesmo que de forma inicial a partir das possibilidades contidas na Base Nacional Comum Curricular.

3.3 BUSCA PELA CURRICULARIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO MIDIÁTICA

Antes de propor a curricularização de qualquer temática de interesse, é preciso compreender a importância que as estruturas curriculares têm para a educação contemporânea e, conseqüentemente, a finalidade de contemplar essas temáticas nos currículos. Young (2014, p. 192) instiga essa discussão ao afirmar que a teoria do currículo deve estar orientada a responder “o que todos os alunos

deveriam saber ao deixar a escola?”¹⁰. Encontrar a resposta a esse questionamento, aplicável a todos os níveis, é uma missão desafiadora por demandar uma profunda análise sociológica das finalidades da própria educação.

Exatamente nesse sentido, Young (2014, p. 193) afirma que “[...] não é possível ter uma teoria do currículo sem uma teoria do conhecimento”. Para definir o que será ensinado e aprendido, em qualquer nível de ensino formal, é preciso compreender primeiro o próprio processo de ensino-aprendizagem, isto é, de que forma o conhecimento é consolidado pelos sujeitos. Além disso, é fundamental ter clareza sobre ‘por que se ensina e se aprende’, algo que demanda uma percepção ampla dos objetivos individuais e coletivos da sociedade, que por sua vez alinha-se à discussão do capítulo anterior sobre a constituição dos sujeitos.

O papel da teoria do currículo já contempla essas duas concepções: por um lado, normativo, por outro lado, crítico; apesar disso, ambas percepções têm sido contrapostas historicamente (Young, 2014). “Por exemplo, os que prescrevem modelos para um currículo ‘melhor’ raramente se engajam em análises críticas, o que os obrigaria a examinar suas premissas” (Young, 2014, p. 195). Mas acaba sendo natural que as análises, sobre qualquer dimensão ou aspecto da educação, sejam superficiais, pois é mais fácil analisar e questionar a partir de ‘cláusulas pétreas’ do que questionar os próprios fundamentos.

Mesmo tendo as condições e a iniciativa de promover discussões profundas, deve-se exercitar o próprio pensamento crítico ao lidar com a teoria do currículo, pois seus dois papéis, normativo e crítico, não são concomitantes. A teoria precisa ser aplicada, primeiro, com viés crítico para depois cumprir um papel normativo. Na visão de Young (2014, p. 195), “[...] se o currículo for definido por resultados, competências ou, de forma mais abrangente, avaliações, ele será incapaz de prover acesso ao conhecimento”. Ou seja, antes de qualquer normatização, a finalidade da educação precisa ser exaustivamente discutida e pensada.

O desafio da curricularização de temáticas como a educação midiática reside, exatamente, na reflexão sobre finalidade. Não por ser necessário motivo para incluir a temática na estrutura curricular dos sistemas formais de ensino, mas porque as próprias estruturas não estão pensadas a partir de uma finalidade e sim a partir de

¹⁰ A partir de tal reflexão, reafirma-se que neste trabalho o conceito de currículo está associado à organização e estruturação de conhecimentos que os sujeitos devem ter ao finalizar qualquer etapa de formação (Young, 2014).

consensos consolidados, como resultados, habilidades ou avaliações (Young, 2014). Não se pode esperar, por exemplo, que o pensamento crítico-reflexivo seja avaliado tradicionalmente com escalas, quantitativas ou qualitativas, pois todas dependem das percepções docentes que são sempre subjetivas.

Em definitiva, antes de propor qualquer estrutura, ou a modificação de uma já existente, é fundamental compreender que “a educação preocupa-se, antes de mais nada, em capacitar as pessoas a adquirir conhecimento que as leve para além da experiência pessoal, e que elas provavelmente não poderiam adquirir se não fossem à escola ou à universidade” (Young, 2014, p. 196). A questão é que essa afirmação deve ser entendida por um viés humanístico e não como pragmatismo tecnocrático. A experiência, com novos conhecimentos, continuará sendo pessoal, portanto eles precisam fazer sentido ao sujeito em formação.

Apesar de que essa é a perspectiva teórica à qual nos associamos neste trabalho, entende-se que sua efetiva aplicação depende de uma série de fatores, especialmente políticos, para concretizar-se. Mesmo propostas superficiais e/ou tecnicistas, que não questionam fundamentos da educação, demandam esses consensos. Isso resulta evidenciado, por exemplo, quando observados os caminhos tomados pelas políticas e estratégias sobre educação midiática em nível mundial. O principal desafio para estabelecer uma política efetiva é formar consenso entre os diferentes atores envolvidos na temática (Grizzle *et al.*, 2016).

Nesse sentido, a Unesco propõe uma estratégia de seis elementos para que as políticas públicas de educação midiática possam ser estabelecidas em diferentes contextos, entre eles o contexto curricular, mesmo que isso signifique adaptar-se circunstancialmente às estruturas e concepções preexistentes. Esses elementos são: Visão; Consenso; Incentivos; Recursos; Competências; e Plano de ação e “a ideia básica desse modelo é que a mudança é possível por meio de um consenso entre os atores, para tanto, é necessário superar os desafios com a colaboração e o uso de recursos eficazes” (Grizzle *et al.*, 2016, p. 101).

Especificamente sobre a curricularização da educação midiática, a Unesco entende que ela é fundamental para a política pública de conscientização sobre o consumo informacional. Sugere-se que todas e todos os atores envolvidos no cotidiano educacional participem das decisões sobre como e onde incluir a temática no currículo, principalmente professores atuando em sala de aula, pois, “[...] por exemplo, existem possibilidades para que seja incluída no estudo de outras áreas da

aprendizagem, para que seja uma área de aprendizagem e ensino autônoma, ou uma combinação dessas opções (Grizzle *et al.*, 2016, p. 114).

Apesar de ser um tópico que aprofundaremos no próximo capítulo, é preciso evidenciar que a Unesco considera fundamental, em meio a esse processo de construção da política pública de educação midiática e da sua curricularização, o estabelecimento também de uma política de formação docente. Segundo Grizzle *et al.* (2016, p. 114), “será necessário um desenvolvimento profissional sustentado e contínuo para garantir aos alunos todos os benefícios da educação combinada à AMI”, isto é, a Alfabetização Midiática e Informacional, expressão utilizada pela Unesco para referir-se à educação midiática de forma geral.

Outra questão pontuada pela Unesco em suas diretrizes para formulação de políticas públicas e de curricularização da educação midiática refere-se à avaliação da aprendizagem. Assim como em outras estruturas construídas aos olhos da teoria do currículo, a avaliação é fundamental para compreender se a política de formação a ser aplicada atinge os resultados esperados. Neste caso, a Unesco propõe que a avaliação seja feita sob a concepção de competências que os sujeitos deverão ter adquirido durante cada ciclo de formação, isto é, em cada ciclo serão verificadas determinadas competências midiáticas (Grizzle *et al.*, 2016).

Ainda assim, as diretrizes formuladas pela Unesco são muito amplas e gerais sobre a temática, o que de certa forma faz sentido por serem apenas diretrizes. Entretanto, a consequência disso é uma temerária responsabilização das instituições de ensino, que a priori não estão preparadas para essa missão. Segundo Grizzle *et al.* (2016, p. 115), “cada instituição precisa definir como garantir o desenvolvimento dessas competências dos candidatos, incorporando na prática a educação com base na AMI nos currículos formais [...]”. Assim, resulta ser natural que certas políticas, como na BNCC, não tenham uma proposta objetiva e efetiva.

Com isso, considera-se fundamental, primeiro, compreender as possibilidades para propor uma curricularização da educação midiática adequada à luz das discussões anteriormente levantadas, entendendo que a BNCC prevê alguns caminhos, mas que estão longe de ser suficientes. Um bom primeiro passo é a consolidação da conceituação única da educação midiática, pois observa-se que as questões midiáticas ainda são entendidas pelo público alvo - os professores - de maneira instrumental na educação, além de serem confundidas com educação voltada para a tecnologia (Freitas; Ferrari Júnior, 2016).

Freitas e Ferrari Júnior (2016, p. 52) identificam que na estrutura curricular da educação básica brasileira há lacunas suficientes para propor a “[...] criação de uma disciplina curricular, que problematize, reflita e identifique a gestação, gestão, controle, utilização etc. da informação em massa”. A existência de um espaço como esse no currículo escolar seria, de fato, interessante e importante, mas ao mesmo tempo seria preciso observar a teoria do currículo para analisar se a finalidade dessa criação encaixa com a normatização a ser seguida para se ter o status de ‘matéria’ e tudo o que isso implica, por exemplo, na avaliação.

Tal proposta implicaria, ainda, em uma contemplação profunda da temática na formação inicial de professores ou, quem sabe, até na criação de uma licenciatura em comunicação e temas afins, de maneira a atender as expectativas da temática como disciplina. Uma outra proposta, de transversalização da educação midiática, também demandaria o aprimoramento da formação a ponto de que os professores sejam capazes de perceber os caminhos didático-pedagógicos para trabalhar, concomitantemente, por exemplo, matemática e questões midiáticas ou química e questões midiáticas (Freitas; Ferrari Júnior, 2016).

Independentemente da proposta geral, é importante que a educação midiática exerça um papel essencialmente crítico em meio à estrutura curricular. Isso significa estabelecer um espaço em que se analise não só as questões midiáticas, mas os atores envolvidos, as próprias tecnologias e como nos relacionamos com elas (Freitas; Ferrari Júnior, 2016). Esse último ponto, por exemplo, é especialmente relevante se considerarmos o contexto sociotecnológico contemporâneo e tudo o que implica a superexposição aos dispositivos digitais e à internet desde os primeiros anos de vida, muitas vezes sem controle parental.

Da mesma forma, como componente curricular ou de forma transversalizada, a educação midiática “[...] deverá desempenhar um papel mais do que de aporte ou apoio pedagógico de determinadas disciplinas ou atividades específicas” (Freitas; Ferrari Júnior, 2016, p. 66). Ela deve ser compreendida como parte da formação integral do sujeito e que contribui para a convivência cidadã. Isso pode resultar ainda mais desafiador quando se pensa na transversalização das temáticas, exigindo uma concepção muito sólida da estrutura curricular e uma capacitação de todos os envolvidos, do professor até a gestão, para sua efetivação.

Por fim, entendendo exatamente a importância da formação docente nesse processo, é preciso retomar a discussão sobre a educação que se quer enquanto

sociedade em todos os níveis. Segundo Freitas e Ferrari Júnior (2016, p. 66-67), “é importante que possamos romper com as relações de alienações na escola frente à produção do conhecimento, podendo pensar um currículo que privilegie o ser humano [...]” (Freitas; Ferrari Júnior, 2016, p. 66-67). Para isso, consideramos que, antes, devem formar-se docentes conscientes sobre o mundo em que vivem e não apenas formar replicadores de cartilhas e manuais.

4 FORMAÇÃO DOCENTE PARA UMA EDUCAÇÃO MUDIÁTICA EFETIVA

Apesar de ter refletido profundamente sobre a formação dos sujeitos, tanto no aspecto sociocultural quanto no aspecto do sistema de ensino, resulta relevante atentar-se à formação dos sujeitos que formam, ou que se propõem a formar, outros sujeitos. Ainda que os diversos ambientes de convívio social façam parte da formatação sociocultural que esses sujeitos acabarão adquirindo e reproduzindo ao longo da vida, as políticas, as características e os espaços voltados para formação docente serão preponderante para orientar a prática didático-pedagógica e as possíveis articulações com temáticas de interesse.

Nesse sentido, percebe-se que a formação docente passa pelos mesmos desafios que os demais aspectos da educação. A pouca atratividade da carreira docente por parte dos jovens, a desvalorização profissional em termos econômicos, os impactos da massificação da tecnologia e dos avanços de questões como a inteligência artificial, que colocam em xeque a qualidade da prática docente, entre outros. Em meio a isso, as mudanças sociais transformam o próprio público alvo da educação e desafiam o profissional a buscar alternativas para viabilizar uma 'sala de aula' que atenda aos novos anseios discentes.

Da mesma forma, observam-se as tentativas de reinvenção dos sistemas de ensino para lidar com os mesmos desafios, mas sem, de fato, apresentar grandes mudanças e responsabilizando, em grande medida, a docência pelo 'fazer diferente'. Nesse contexto, fruto dessas próprias tentativas, surgem novas problematizações sociais que impactam direta e significativamente as estruturas educacionais e que demandam um agir complexo para encontrar soluções, como por exemplo a hiper exposição de crianças e adolescentes a dispositivos tecnológicos e à internet, o que pode trazer importantes consequências futuras.

Exatamente por se tratar da profissão que forma outros sujeitos e que, em definitiva, lida diretamente com as particularidades das estruturas de educação e de ensino-aprendizagem, precisam ser discutidas as questões inerentes à formação profissional docente. Assim, ao longo dos três tópicos deste capítulo, abordaremos questões teóricas sobre a formação docente e o perfil esperado para exercício da docência, bem como detalharemos as políticas de formação inicial de professores no Brasil, buscando articular essas questões com as necessidades contemporâneas de formação para lidar com ambientes e relações midiáticas.

4.1 OS PRINCÍPIOS TEÓRICOS DA FORMAÇÃO DOCENTE

Ao fazer um resgate histórico sobre como foi estruturada a formação de professores no Brasil, Saviani (2009) contrapõe dois modelos de formação. Por um lado, o que ele chama de “modelo dos conteúdos culturais-cognitivos” e, por outro, o “modelo pedagógico-didático” (Saviani, 2009, p. 148-149). O primeiro estabelece o professor enquanto figura que domina a área temática que pretende lecionar. Já o segundo entende o professor como uma figura que domina o processo de ensino-aprendizagem em si. As especificidades de cada um dos modelos são entendidas a partir de perspectivas particulares.

O modelo que prioriza o domínio temático dos conteúdos compreende que “[...] a formação pedagógico-didática virá em decorrência do domínio dos conteúdos do conhecimento logicamente organizado, sendo adquirida na própria prática docente ou mediante mecanismos do tipo ‘treinamento em serviço’” (Saviani, 2009, p. 149). O outro modelo, ao contrário deste, considera que não só o conhecimento temático é importante, mas “[...] a formação de professores só se completa com o efetivo preparo pedagógico-didático” (Saviani, 2009, p. 149). Este último modelo nega a possibilidade de um professor sem este preparo.

Em meados do século XX, este mesmo último modelo acaba prevalecendo no contexto brasileiro em todos os níveis de ensino, levando as universidades, que até então entendiam o domínio do conteúdo como primordial, a adaptar-se ao modelo pedagógico-didáticas e passando a formar sujeitos/professores ‘completos’ (Saviani, 2009). Dessa forma, a atividade docente passa a ser compreendida de forma profissional, com “[...] objetivos e competências específicas, requerendo em consequência estrutura organizacional adequada e diretamente voltada ao cumprimento dessa função” (Saviani, 2009, p. 150).

Entretanto, o modelo pedagógico-didático estabeleceu um novo problema para as estruturas de formação de professores. Se, por um lado, é preciso que os docentes dominem a temática curricular (matemática, línguas, história, enfim) e, por outro, dominem também os aspectos pedagógicos e didáticos, de que forma equacionar isso para que haja um equilíbrio na formação docente? (Saviani, 2009). É importante compreender essa situação como um problema, pois a partir dele irá se desenhar a organização institucional, de modo a oportunizar a esperada formação docente sob as concepções do modelo predominante.

“Tudo indica que na raiz desse dilema está a dissociação entre os dois aspectos indissociáveis da função docente: a forma e o conteúdo.” (Saviani, 2009, p. 151). Ou seja, apesar de serem aspectos diferentes e que devem fazer parte da formação de professores, não se pode conceber um sem o outro. Afinal, seria possível planejar uma aula de determinado conteúdo sem imaginar de que forma ela pode ser realizada para que o processo de aprendizagem dos educandos seja efetivo? Ou, então, seria possível apenas planejar uma atividade sem considerar de forma alguma o conteúdo a ser trabalhado?

Saviani (2009) pontua que a formação docente deve ser fruto de políticas públicas voltadas pontualmente para sua melhoria e que tenham como centro da discussão o desenvolvimento do sujeito e não a formação pela formação, simplesmente porque há regras que definem que ela deve ocorrer de determinada maneira. Mas claro que, em meio à formação, ainda há o aspecto de carreira que precisa ser levado em consideração, pois a docência necessita ser atraente enquanto prática profissional para que outras motivações e anseios possam ser, de fato, discutidos com a profundidade que merecem (Saviani, 2009).

Partindo de uma reflexão similar sobre as políticas educacionais, Schön (1997) ressalta que os agentes políticos, em determinados momentos, buscam promover reformas e indicar o que ensinar e de que forma fazê-lo, estabelecendo uma crise de confiança no conhecimento docente. Nos mesmos processos, promovem-se questionamentos cujas respostas dependerão sempre de quem os responde. O referido autor traz um exemplo ao questionar “que tipos de formação serão mais viáveis para equipar os professores com as capacidades necessárias ao desempenho do seu trabalho?” (Schön, 1997, p. 80).

Nesse sentido, ao tentar compreender a crise de confiança, Schön (1997) diferencia duas formas de entender o conhecimento produzido no contexto do processo de ensino-aprendizagem. Por um lado, o que ele chama de saber escolar, que “[...] é um tipo de conhecimento que os professores são supostos de possuir e transmitir aos alunos” (Schön, 1997, p. 81). Essa interpretação do que deve ser o conhecimento, entende-se como imutável, ou seja, aquilo que é ensinado pelo professor deve ser tido como verdade concreta e terá que ser aprendido exatamente dessa forma, sempre como uma resposta exata.

Por outro lado, Schön (1997) também descreve uma perspectiva que denomina de conhecimento-na-ação. Esse tipo de conhecimento é aquele que foge

às expectativas curriculares e que considera outras aprendizagens do educando em outros ambientes, para além do contexto de sala de aula. Esse conhecimento seria “[...] do tipo revelado pela criança que faz um bom jogo de basquetebol, que arranja uma bicicleta ou uma motocicleta ou que toca ritmos complicados no tambor, apesar de não saber fazer operações aritméticas elementares” (Schön, 1997, p. 82). Essa perspectiva é a que entende a individualidade do aluno.

No primeiro caso, quando o sujeito tem dificuldades para absorver o que se espera que ele aprenda, considerando o saber escolar, Schön (1997, p. 82) diz que o sistema vai entender isso como um problema do próprio aluno. Com isso, ele será penalizado de alguma forma pelo professor até que seja capaz de aprender. Entretanto, quando o professor é capaz de entender a individualidade do educando e permite-se, a partir disso, refletir, estabelece-se o que Schön (1997) chama de reflexão-na-ação, ou seja, o professor presta atenção no aluno para entender de que forma é possível otimizar a sua aprendizagem.

Para ter uma percepção no sentido da reflexão-na-ação, o professor precisa passar por um processo formativo sob essa perspectiva. Antes, o próprio sistema educacional e de formação docente precisa envolver-se em uma reflexão coletiva sobre os rumos e os objetivos educacionais (Schön, 1997). Um primeiro passo para essa reflexão, segundo Schön (1997, p. 89), é observar a aprendizagem na formação artística, que tem implicado “[...] aprender fazendo, em que os alunos começam a praticar, juntamente com os que estão em idêntica situação, mesmo antes de compreenderem racionalmente o que estão a fazer”.

Entretanto, a realidade que se tem ainda hoje é bastante distante em alguns aspectos, mesmo que se tenha feito tal reflexão em outros. Segundo Schön (1997, p. 91), a própria estrutura curricular na formação docente faz parte das dificuldades. “Primeiro ensinam-se os princípios científicos relevantes, depois a aplicação desses princípios e, por último, tem-se um *practicum* cujo objetivo é aplicar à prática quotidiana os princípios da ciência aplicada”. Para caminhar em direção a uma perspectiva reflexiva da formação docente, o referido autor sugere que a prática docente seja introduzida logo no início da formação.

Em meio a essa discussão curricular, o que sobressai é a necessidade de pensar o perfil profissional que deve ser formado para ser capaz de formar outros sujeitos. Entretanto, não só as estruturas curriculares devem ser observadas, mas também a finalidade da formação, afinal “os papéis sociais são definidos levando-se

em consideração as instituições onde se desenvolve a prática dos sujeitos. O educador desenvolve sua prática no espaço da instituição que é a escola” (Rios, 2013, local. 529). Assim, a educação que se pretende e a escola que se constitui para isso também compõem a reflexão sobre o profissional.

De qualquer forma, em nosso contexto de discussão, entende-se que é preciso buscar mais pragmatismo para compreender o assunto, estabelecendo algum tipo de parâmetro ao menos conceitual. Nesse sentido, resgata-se a palavra ‘competência’, que já apareceu nos capítulos anteriores, e que têm aparecido nas discussões teóricas. Segundo Rios (2013, local. 549, *grifo* da autora), “falar em competência significa falar em *saber fazer bem*. Apesar das diferenças entre as diversas concepções de educação e de escola presentes entre nós, elas sem dúvida concordam em definir desse modo a competência”.

Entretanto, apesar da simplicidade ‘à primeira leitura’, Rios (2013) faz questão de explicar o viés triplo da expressão utilizada para definir as competências do educador. Por um lado, a expressão refere-se às condições técnicas, bem como de conhecimentos, que o educador tem ou deve ter para lidar com a missão de ensinar; por outro lado, diz respeito às condições políticas que o educador tem ou deve ter para exercer sua missão e com ela dar retorno à sociedade; e por fim, relaciona-se ao aspecto ético que deve ser o mediador das outras duas dimensões, técnica e política, na missão profissional do educador (Rios, 2013).

Nesse sentido, refletindo sobre a formação necessária para tais qualidades, percebe-se a impossibilidade de que técnica, política e ética sejam compreendidas como competências separadas, apesar de que cada uma tenha sua contribuição específica para a reflexão profissional. “O que é importante, a meu ver, é falar em competência, pura e simplesmente, e nela apontar seus componentes - interligados, indissolúveis, essenciais [...]” (Rios, 2013, local. 604). Tal entendimento é importante para que a formação profissional também seja indissociável, isto é, aprende-se a docência técnica, política e ética ao mesmo tempo.

Mesmo indissociáveis, técnica e política são dimensões que geram polêmica. Predomina uma cultura profissional docente que as entende como contrastantes e impossíveis de coexistirem. Entretanto, isso ocorre pela incompreensão conceitual sobre as palavras. Segundo Rios (2013), o componente técnico da competência não é o mesmo que ser tecnicista e o componente político longe está do politicismo ou partidarismo. “Acredito que é preciso recuperar no próprio caráter dialético da prática

educativa a articulação entre os dois polos da competência, e me parece fértil esse caminho que passa pela ética, [...]” (Rios, 2013, local. 583).

Por fim, também é preciso esclarecer que na competência docente de Rios (2013), sustentada nos vieses de técnica, política e ética, não há espaço para uma docência que se reduz ao afeto, ou seja, ser afetuoso não constitui um docente competente, apesar de considerarmos importante o exercício das características que levarão às boas relações interpessoais. Segundo Rios (2013, local. 594), esse perfil romantizado é prejudicial à docência e “[...] precisa ser negado, quando procuramos uma consistência para o desempenho do papel do educador na contribuição que dá à construção da sociedade” (Rios, 2013, local. 594).

4.2 A POLÍTICA DE FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES NO BRASIL

Apesar das teorias observadas anteriormente, a formação inicial docente no Brasil foi estabelecida aos olhos da BNCC pelo Conselho Nacional de Educação, através da Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Tal documento definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Professores para a Educação Básica e instituiu a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), que por sua vez servem de orientação para a elaboração dos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC) de Licenciatura das Instituições de Ensino Superior.

Segundo a Resolução CNE/CP nº 2/2019, os estudantes de licenciatura devem desenvolver, além das competências gerais da BNCC, as “[...] aprendizagens essenciais a serem garantidas aos estudantes, quanto aos aspectos intelectual, físico, cultural, social e emocional de sua formação, tendo como perspectiva o desenvolvimento pleno das pessoas, visando à Educação Integral” (Brasil, 2020, Art. 2º, p. 2). Percebe-se que, ao menos teoricamente, a BNC-Formação também associa-se a uma perspectiva pedagógica que afirma contemplar a integralidade dos sujeitos durante a sua formação, da mesma forma que a BNCC.

No que diz respeito às competências, no plural, a BNC-Formação prevê uma estrutura de dez competências gerais e doze competências específicas, divididas igualmente em três dimensões: conhecimento profissional, prática profissional e engajamento profissional (Brasil, 2020). Por sua vez, cada competência específica está subdividida em habilidades que os futuros professores devem desenvolver em

sua formação para serem considerados aptos a exercer a docência. Ao todo, 21 habilidades correspondem à dimensão do conhecimento profissional, 22 à prática profissional e 19 ao engajamento profissional (Brasil, 2020).

Além desses detalhamentos, a Resolução CNE/CP nº 2/2019 prevê três fundamentos da política de formação docente, entre eles, nos Art. 5º e 6º, “III - o aproveitamento da formação e das experiências anteriores, desenvolvidas em instituições de ensino, em outras atividades docentes ou na área da Educação” (Brasil, 2020, p. 3). Também estabelece dez princípios que devem nortear a formação docente, sempre alinhada à BNCC, dentre os quais destacamos “X - a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte, o saber e o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas” (Brasil, 2020, p. 3).

Em meio a fundamentos, princípios, competências e habilidades que orientam a formação e atuação do futuro professor, a Resolução CNE/CP nº 2/2019 também debruça-se sobre a organização e estruturação curricular para efetivar a formação. Por um lado, o documento aponta fundamentos gerais que devem orientar a criação de todos os cursos voltados para a formação docente e, por outro lado, ele faz um detalhamento profundo e estabelece modalidades: curso de licenciatura, formação em segunda licenciatura, formação pedagógica para graduados e a formação para atividades pedagógicas e de gestão (Brasil, 2020).

Apesar de que todas as modalidades compõem a política de atendimento à demanda de professores no Brasil, aqui nos interessa a formação em licenciatura, que é a mais detalhada da Resolução CNE/CP nº 2/2019, com diretrizes curriculares, carga horária, entre outros. Segundo o documento, os cursos de licenciatura devem ter mínimo de 3.200 horas, divididas em 800 horas para conhecimentos pedagógicos comuns, 1.600 horas para conteúdos específicos da área de formação e 800 horas de prática pedagógica entre estágios escolares e outras práticas em componentes curriculares (Brasil, 2020).

Retomando questões gerais, é necessário estabelecer um olhar crítico sobre a BNC-Formação justamente porque sua concepção à luz da BNCC significa seguir os mesmos ideais neoliberais e tecnicistas, com o agravante de estar voltada à formação de quem irá formar outros sujeitos. Uma formação orientada dessa forma acaba por “[...] limitar as possibilidades de desenvolvimento profissional e pessoal, restringindo os novos docentes a executores da Base, um imenso reducionismo das

dimensões formativas essenciais ao desenvolvimento de atividades educativas transformadoras” (Ceschini; Franco; Mello, 2022, p. 280).

Como evidenciado anteriormente, a BNC-Formação traz indícios, em suas fundamentações, de certas concepções voltadas a uma pedagogia de perspectiva humanizadora, bem como a própria BNCC. Entretanto, aparecem também as oportunidades de privatização e terceirização da educação. Ceschini, Franco e Mello (2022) destacam, por exemplo, que a formação profissional para dominar recursos tecnológicos cria uma demanda proposital no mercado da tecnologia, que terá a oportunidade de lucrar com os investimentos públicos necessários para a presença de dispositivos e *softwares* no contexto escolar.

Ainda que a visão neoliberal permeie toda a normatização da formação inicial de professores, evidencia-se que as competências e habilidades docentes, previstas pela BNC-Formação, permitem vislumbrar o que Ceschini, Franco e Mello (2022) chamam de formação docente na perspectiva acadêmico-profissional, democrática e crítico-inovadora. Das 62 habilidades necessárias para o exercício da docência, oito delas oportunizam uma formação acadêmico-profissional, sete relacionam-se com uma formação democrática e 20 habilidades estão alinhadas a uma formação docente crítico-inovadora (Ceschini; Franco; Mello, 2022).

Por outro lado, “das 62 habilidades elencadas na BNC-FI, 27 são diretamente subordinadas aos operadores curriculares escolhidos, as competências, sendo elas ainda intimamente ligadas à implementação/execução da BNCC na Educação Básica” (Ceschini; Franco; Mello, 2022, p. 286). Tal questão resulta particularmente preocupante pois demonstra o pouco compromisso das diretrizes de formação do país com a autonomia docente e tudo o que isso significa na prática. Nesse sentido, atrelado aos mecanismos de controle, o papel das licenciaturas estaria reduzido à formação de executores de uma política pré-moldada.

Uma das questões destacadas por Ceschini, Franco e Mello (2022) refere-se à participação de futuros docentes em espaços onde se discutem as políticas de educação como parte da formação proposta pela normativa. Os autores vêem isso como oportunidade para influência dos licenciandos na reestruturação curricular dos cursos de licenciatura. Presume-se que essa atuação ocorra no sentido de resistir à padronização imposta pela reforma educacional e aproveitar as brechas conceituais da BNC-Formação para promover uma formação docente na perspectiva que Ceschini, Franco e Mello (2022) chamam de transformadora.

Apesar de não ser possível constatar que a BNC-Formação está inteiramente equivocada, pois apresenta concepções com alinhamento inovador, observa-se que as perspectivas vislumbradas não são o centro da normativa e seu aproveitamento dependerá de como se traduz nos projetos pedagógicos dos cursos e nas estruturas curriculares das instituições de ensino superior. Ainda, concorda-se com Ceschini, Franco e Mello (2022, p. 288) que negativamente a padronização proposta pela BNC-Formação atende às “[...] avaliações em larga escala que poderão servir como parâmetros para classificação e regulação das instituições e sujeitos”.

Nesse sentido, é importante ressaltar que a BNC-Formação estabelece mecanismos de poder e controle (de ‘qualidade’) que demandam aqui um olhar crítico sobre como se espera avaliar os resultados da política de formação docente e que consequências isso traz para a educação em sua concepção geral. Para Rodrigues, Pereira e Mohr (2021, p. 22, *grifo dos autores*), na visão da normativa “os professores não são *um* dos fatores mais relevantes, eles são o fator mais importante, o que traz, em si, grande responsabilização para os professores a respeito de resultados de aprendizagem obtidos pelos alunos”.

O aspecto da avaliação do ensino e da aprendizagem na BNC-Formação é estabelecido de forma a seguir modelos de avaliação em larga escala, isto é, privilegia-se uma perspectiva de avaliação que não está voltada diretamente a considerar o avanço do aluno no dia a dia da sala de aula e sim busca que essa mensuração ocorra estatisticamente a partir de parâmetros de expectativa coletiva e instrumentos padronizados (Rodrigues; Pereira; Mohr, 2021). Sob essa perspectiva, apenas uma amostra representativa da população de alunos é avaliada e os resultados apontam tendências gerais e menos pontuais.

Para estabelecer não só esse tipo de avaliação, mas a política de formação de modo geral, os fundamentos da BNC-Formação seguem modelos internacionais, pois “[...] são considerados os melhores balizadores para organização de processos de formação de professores no Brasil diante da suposta ausência de história de formação aqui construída [...]” (Rodrigues; Pereira; Mohr, 2021, p. 23). Essa visão acaba ignorando as experiências de formação de professores constituídas no Brasil de forma não padronizada e ao mesmo tempo desconsidera a realidade brasileira e tudo o que isso significa em termos de contextos socioculturais.

A perspectiva pela qual a BNC-Formação foi concebida entende que outros países com ‘boas’ experiências na formação docente “[...] (supostamente exemplos

a serem seguidos), desenvolvem mecanismos de avaliação e acreditação de licenciados e recém-graduados, de certificação e registro para controle do ingresso [...]” (Rodrigues; Pereira; Mohr, 2021, p. 23). Entretanto, essa perspectiva só está fundamentada de forma a validar a capacidade dos professores enquanto o que chamamos de ‘executores da Base’, isto é, docentes especializados em seguir a BNCC sem qualquer tipo de criticidade em sua prática pedagógica.

Dessa forma, a instrumentalização da formação docente via BNC-Formação depende de dois aspectos centrais: por um lado, a adequação dos PPCs de cursos de licenciatura para atender o novo perfil de prática docente esperada pela política educacional brasileira, e por outro, a estruturação de mecanismos nacionais que garantam a adequação dos cursos à nova realidade formativa (Rodrigues; Pereira; Mohr, 2021). Ou seja, a avaliação e fiscalização não ocorre apenas sobre o sujeito que está sendo formado, mas também sobre as instituições de ensino superior e sobre os cursos, colocando em xeque sua autonomia.

Finalmente, acredita-se que a política de formação docente instituída pela BNC-Formação sobrecarrega as expectativas sobre o futuro professor e dificulta as inovações nos projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura, pois os esforços institucionais resultam focalizados em atender o que a normativa estipula e em garantir ‘boas’ avaliações (Rodrigues; Pereira; Mohr, 2021). Como consequência, vislumbra-se a desvalorização da docência e uma inevitável desprofissionalização, resultando em mão de obra formada e de baixa qualidade para atuar nas linhas de produção dos sistemas de padronização de sujeitos.

4.3 PROPOSTAS DE FORMAÇÃO DOCENTE PARA EDUCAÇÃO MUDIÁTICA

Após pontuar alguns princípios teóricos importantes para nosso trabalho e de observar a política brasileira de formação docente por vários ângulos, retomamos a discussão sobre a questão central de toda esta pesquisa, que é a contemplação da educação midiática enquanto tema de interesse contemporâneo nas políticas de educação do Brasil. Mas, para que isso possa acontecer, é preciso evidenciarmos a desafiadora missão de incorporar, primeiro, a educação midiática às estruturas de formação docente, aproximando-a dos PPCs dos cursos de licenciatura e da sua estrutura curricular (Pérez-Tornero; Tayie, 2012).

Essa discussão, apesar de parecer nova, é fomentada há ao menos 20 anos, com especial estímulo da Unesco a partir de 2008. Segundo, Pérez-Tornero e Tayie (2012, p. 10, tradução nossa), há várias razões para que isso acontecesse nessa época, mas principalmente porque foi quando “[...] quase todos os sistemas de educação do mundo empreenderam reformas curriculares que colocaram a capacitação e as competências dos estudantes no centro do sistema. Entre elas, destacadas, as competências digitais [...]”. Assim, buscou-se padronizar diretrizes curriculares sobre a temática para influenciar essas reformas.

Também foi momento de início da massificação da tecnologia e da internet, com programas educacionais voltados para ampliar o acesso nas escolas, bem como da popularização das redes sociais, o que tornou urgente a aproximação da temática dos meios às instituições de formação. A proposta curricular da Unesco, denominada ‘Alfabetização Midiática e Informacional: currículo para formação de professores’, foi lançada em julho de 2011 e em um ano já influenciava mais de uma dezena de países que buscaram adaptá-la e desenvolver suas próprias propostas curriculares para o assunto (Pérez-Tornero; Tayie, 2012).

Na mesma época do lançamento da proposta curricular, a Unesco também passou a promover um programa de cooperação internacional para alfabetização midiática e informacional, através de um acordo junto a oito universidades de todo o mundo, tendo a Universidade de São Paulo (USP) como a única instituição representante da América Latina (Pérez-Tornero; Tayie, 2012). Essa movimentação internacional trouxe indícios do que seria uma década desafiadora para a educação midiática, considerando o contexto sociotecnológico que se desenvolveu nos anos seguintes e que ainda hoje apresenta-se complexo.

Segundo Pérez-Tornero e Tayie (2012, p. 12, tradução nossa), a proposta do currículo da Unesco foi concebida a partir da integração de duas conceituações: alfabetização informacional, “[...] voltada para questões de necessidade informativa, acesso, localização, avaliação, organização e uso ético da informação e das tecnologias de informação e comunicação [...]”, e a alfabetização midiática, “[...] centrada no funcionamento dos meios, da interpretação crítica dos conteúdos, a expressão individual como forma de participação democrática e a competência tecnológica enquanto usuários midiáticos para produzir conteúdos”.

De modo geral, a proposta curricular da Unesco busca contemplar o amplo espectro da comunicação permeada na sociedade. Pérez-Tornero e Tayie (2012, p.

13) verificam que o foco da proposta curricular da Unesco, tanto para formação docente quanto para a formação dos sujeitos no geral, está direcionado a três aspectos: “a) o conhecimento da informação e dos meios frente à construção de um discurso democrático; b) a avaliação e análise dos meios e dos conteúdos; c) a produção e o uso dos meios”. Tais enfoques serão percebidos de forma entrelaçada a todos os âmbitos da educação midiática conforme a Unesco.

A proposta curricular da Unesco é mais do que um conjunto de diretrizes, ela estabelece um caminho concreto que oportuniza operacionalizar os conhecimentos mínimos e necessários para uma formação voltada à educação midiática e sua absorção na prática docente. Entretanto, é preciso pontuar que “a matriz curricular de AMI e os módulos curriculares que a acompanham são não prescritivos, de modo a facilitar sua adaptação às estratégias globais, regionais e nacionais [...]” (Wilson *et al.*, 2013, p. 22), o que possibilita às políticas de cada país, baseadas na proposta, oferecer uma formação midiática socioreferenciada.

Também é preciso esclarecer que a proposta curricular da Unesco contempla as relações midiáticas de forma ampla e geral, isto é, todas aquelas voltadas tanto para ambientes analógicos, como jornais, livros, rádio e televisão, quanto para ambientes digitais, o que diz respeito a todos os provedores de informação e plataformas de interação. “Assim, a formação de professores em AMI não deve ser vista como algo reservado apenas àqueles que têm acesso a tecnologias avançadas. É igualmente aplicável em contextos nos quais o uso de tecnologias avançadas é limitado” (Wilson *et al.*, 2013, p. 22).

Sobre a estrutura propriamente dita, ela está organizada em uma dimensão curricular a partir dos três aspectos da formação mencionados anteriormente. “Essas três áreas foram ligadas a seis outras de educação geral e desenvolvimento de professores, a fim de descrever sua progressiva relação e criar uma matriz curricular de AMI para formação de professores pela UNESCO” (Wilson *et al.*, 2013, p. 22). As áreas curriculares centrais articuladas na proposta curricular são: Política e visão; Currículo e avaliação; Pedagogia; Mídia e informação; Organização e administração; e Desenvolvimento profissional dos professores.

O resultado da articulação entre os aspectos da educação midiática e as áreas curriculares centrais é uma estrutura que possui nove módulos centrais, dois complementares e três unidades curriculares. Segundo Wilson *et al.* (2013, p. 30), “os módulos fornecem um esboço dos conteúdos e das atividades que podem ser

adaptados pelos professores e pelas instituições de educação de professores nos seus respectivos países”. Por visar uma política flexível, a proposta curricular da Unesco não define previamente conteúdos a serem trabalhados em sala de aula, deixando essa definição a critério de cada política nacional.

Por outro lado, a Unesco estipula pontualmente as habilidades que cada docente deve adquirir na formação para educação midiática. Tais habilidades estão diretamente relacionadas às áreas curriculares centrais e suas respectivas metas curriculares. As metas curriculares, por sua vez, relacionam-se à conscientização sobre educação midiática, utilização e aplicação de recursos, aprofundamento dos conhecimentos, organização pedagógica, prática pedagógica e o desenvolvimento profissional (Wilson *et al.*, 2013). Para atingir cada uma das metas é necessária uma articulação entre diferentes conhecimentos.

Além de orientar a elaboração das políticas nacionais de modo geral e de sugerir estruturas para operacionalização da formação em educação midiática, a proposta curricular da Unesco também prevê abordagens pedagógicas voltadas ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem. Ao todo, são dez as abordagens pedagógicas previstas pelo documento, sendo elas: Abordagem investigativa; Aprendizagem baseada em problemas (ABP); Investigação científica; Estudo de caso; Aprendizagem colaborativa; Análise de textos; Análise de contexto; Traduções; Simulações; Produção (Wilson *et al.*, 2013).

Passados cerca de dez anos após o lançamento da proposta curricular da Unesco, um grupo de pesquisadores da Rede Interuniversitária Euro-Americana de Pesquisa em Competências Midiáticas para a Cidadania (Rede Alfamed) decidiu promover uma revisão dessa proposta com apoio da própria Unesco, mas sem vislumbrar uma substituição da proposta original (Santos; Aguaded, 2023). Esta atualização, iniciada em 2020, resulta mais do que óbvia, tendo em vista o tempo transcorrido desde a publicação original, em 2011, e as inúmeras transformações tecnológicas e sociais ocorridas desde então.

Entretanto, a missão foi aprimorada ao longo do processo e o que começou como uma adaptação da proposta da Unesco tornou-se uma reelaboração a partir da ampliação de olhares e novas vivências. “Tal realinhamento (de uma proposta inicial de revisão para a elaboração de uma ressignificação) se deu em virtude das dinâmicas do processo e das discussões acumuladas pelo coletivo de pesquisadores participantes” (Santos; Aguaded, 2023, p. 4). Isso evidencia não só o

avanço da temática, mas também a importância do seu amadurecimento através do trabalho acadêmico multiplicado nos últimos anos.

Tal avanço observa-se na própria constituição temática do Currículo Alfamed. O trabalho do coletivo em rede é percebido na articulação das temáticas que vinham sendo estudadas individualmente pelos pesquisadores e seus respectivos núcleos institucionais, o que resultou em uma estrutura atual e qualificada para impactar os diferentes aspectos da formação em educação midiática. Assim, para chegar à estrutura da proposta, “os temas gerais foram selecionados em função das análises geradas por cada pesquisador e, na sequência, organizados em módulos específicos” (Santos; Aguaded, 2023, p. 17).

Os dez módulos da proposição curricular desenvolvida pela rede Alfamed são: 1) Alfabetização midiática e informacional: justificativa, conceituação e contextos; 2) Da mídia tradicional à mídia emergente; 3) Cultura participativa e prossumidores na era do compartilhamento; 4) Representação na mídia e informação: valores e emoções; 5) Linguagens nas novas mídias e informações; 6) Publicidade; 7) Oportunidades e desafios na internet; 8) Informação, desinformação e suas implicações; 9) Segurança digital, privacidade e cidadania digital; 10) Competência e aprendizagem de mídia (Santos; Aguaded, 2023).

Apesar de que nossa análise não é sobre a proposição curricular, algumas temáticas trabalhadas nos módulos do Currículo Alfamed chamam nossa atenção, como por exemplo aquelas voltadas para a publicidade, a segurança digital e privacidade e as representações na mídia. Isso mostra uma preocupação por certas necessidades latentes da contemporaneidade, tanto no que diz respeito ao uso das tecnologias quanto à questões discursivas. Segundo Santos e Aguaded (2023, p. 16), “[...] o ponto estruturante do Currículo Alfamed centralizou-se no viés humanista da prática da cidadania num mundo hiperconectado”.

Finalmente, retomando questões gerais, é importante resgatar que o Currículo Alfamed sustenta-se em discussões teórico-práticas dos dez anos prévios à sua publicação e, da mesma forma, as soluções contempladas nele dizem respeito a problemáticas observadas naquele então. “Por esta razão, o Currículo Alfamed não está finalizado; ao contrário, esta é apenas a sua primeira versão - que pode e deve ser sempre revista mediante o escrutínio da práxis” (Santos; Aguaded, 2023, p. 19). Com isso, é preciso entender que para um melhor aproveitamento da proposta, sua utilização deve contemplar questões contemporâneas.

5 METODOLOGIA

Para responder a pergunta norteadora desta pesquisa, propõe-se um estudo exploratório e quali-quantitativo (Gil, 2002), que se caracteriza duplamente: por um lado, uma pesquisa documental, e por outro, uma pesquisa de campo. A primeira atende ao primeiro objetivo específico por meio de análises comparativa e de conteúdo (Bereday, 1977; Bardin, 2004); enquanto a segunda tem foco nos outros dois objetivos específicos, cujos dados foram coletados em questionário estruturado (Marconi; Lakatos, 2003) e passaram, primeiro, por análise de índices (Hair *et al.*, 2009), e segundo, por análise de conteúdo (Bardin, 2004).

Sobre a escolha por uma abordagem quali-quantitativa, entende-se que ela oportuniza um aprofundamento fenomenológico a partir de vários ângulos. Por um lado, “a pesquisa qualitativa tem por objetivo compreender a multiplicidade de significados e sentidos que marcam as subjetividades dos sujeitos na relação com o social” (Silva *et al.*, 2022, p. 3). Por outro lado, as pesquisas quantitativas “[...] podem vir a enriquecer a compreensão de eventos, fatos, processos. As duas abordagens demandam, no entanto, o esforço de reflexão do pesquisador para dar sentido ao material levantado e analisado” (Gatti, 2004, p. 13).

Já em relação aos dois procedimentos de pesquisa, acredita-se que eles são complementares para construir um amplo entendimento sobre a formação docente na perspectiva da educação midiática. A exploração de documentos, detalhados nas próximas subseções, permitirá compreender de forma aprofundada a materialização de normas e orientações institucionalizadas, difíceis de perceber a partir de olhares simplificados (Gil, 2002). Enquanto isso, a pesquisa de campo vai permitir que seja feita uma descrição minuciosa sobre o fenômeno estudado e sua relação com um grupo de sujeitos em seu cotidiano social (Gil, 2002).

Além disso, este estudo associa-se à fenomenologia como método científico. Segundo Aguirre-García e Jaramillo-Echeverri (2012), com esse método é possível compreender as experiências humanas a partir da perspectiva dos indivíduos que as vivenciam. Trazendo-o ao contexto da nossa pesquisa, o método fenomenológico vai permitir analisar e entender as particularidades da formação docente na perspectiva da educação midiática a partir de uma percepção reduzida, mas não reducionista, das vivências formativas de um grupo de pessoas, que em nosso caso diz respeito a docentes em formação no Campus Bagé da Unipampa.

5.1 A PESQUISA DOCUMENTAL

O primeiro procedimento a ser realizado é uma pesquisa documental exploratória (Gil, 2002) e atende ao seguinte objetivo específico: compreender qual é a relação entre as competências midiáticas e as competências profissionais docentes. Apesar de que teoricamente nos associamos às concepções de Rios (2013) sobre competências profissionais docentes, aqui devemos trabalhar com a materialidade que orienta, hoje, a política pública de formação de professores no Brasil, ou seja, deve ser observada a Resolução CNE/CP nº 2/2019, que institui a BNC-Formação (Brasil, 2020), detalhada anteriormente.

A referida Resolução prevê competências profissionais docentes alinhadas à política educacional que orienta a educação básica do país, principalmente no que diz respeito às estruturas curriculares das redes de ensino públicas e privadas, e a partir da qual os docentes devem desenvolver sua prática didático-pedagógica. Nesse sentido, as competências docentes previstas na BNC-Formação dividem-se em gerais e específicas. Contudo, tratando-se de um estudo que considera a integralidade da formação docente, aqui utilizaremos como parte do nosso *corpus* de análise as dez competências gerais previstas no documento.

Por outro lado, entendemos que as competências profissionais previstas na política pública de formação docente devem ser articuladas com competências midiáticas previstas em normativa com objetivo similar, isto é, que também esteja orientada à formação de professores, mesmo que em outros âmbitos. Assim, em nossa análise utilizaremos as competências midiáticas da proposta curricular de formação docente da Unesco (Wilson *et al.*, 2013), detalhada no Capítulo 4, cuja finalidade é justamente orientar a elaboração de políticas públicas de formação docente em educação midiática como uma referência mundial.

O *corpus* de pesquisa, composto pelas dez competências profissionais docentes da BNC-Formação (Brasil, 2020) e pelas sete competências midiáticas docentes da proposta curricular da Unesco (Wilson *et al.*, 2013), passará por uma análise comparativa de conteúdo, que nada mais é do que a combinação da análise de conteúdo (Bardin, 2004) e da análise comparada (Bereday, 1977). Acredita-se que a conjunção destas duas análises é importante pois irá permitir uma compreensão detalhada e sistematizada sobre a articulação entre os conjuntos de competências que se pretende aprofundar neste trabalho.

A análise de conteúdo, por um lado, é “um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens” (Bardin, 2004, p. 33). Em nosso caso, as mensagens correspondem ao detalhamento dos conjuntos de competências materializadas nos documentos que analisamos. A partir dessa análise poderemos desenvolver uma leitura aprofundada das mensagens e o faremos seguindo as três etapas divididas por Bardin (2004): a análise preliminar, a exploração do material e o tratamento e interpretação dos resultados (Bardin, 2004).

Já a análise comparativa, por outro lado, permite fazer paralelos sistemáticos entre elementos, problemas ou contextos aparentemente distintos, na expectativa por encontrar semelhanças, diferenças e relações entre eles (Bereday, 1977). Nessa perspectiva, a análise comparativa vai ao encontro do que se pretende com este trabalho, uma vez que essa abordagem evita que as comparações sejam feitas de forma aleatória ou leviana. Da mesma forma, é importante pontuar que esse tipo de análise se apresenta como uma importante ferramenta de subsídio à formulação de políticas públicas e a tomada de decisões (Bereday, 1977).

5.2 A PESQUISA DE CAMPO

O segundo procedimento metodológico refere-se à pesquisa de campo (Gil, 2002), no intuito de atender os outros objetivos específicos, que são: elaborar um instrumento para detectar o nível de desenvolvimento das competências midiáticas; e avaliar o nível de competência midiática dos estudantes de licenciatura da Unipampa. Aqui reside uma profunda diferença conceitual: nosso foco deixa de ser a competência midiática docente e passa a ser a competência midiática dos sujeitos. Acredita-se que, antes de ensinar sobre o assunto, os futuros docentes terão que ser capazes de lidar com as próprias relações midiáticas.

Para este segundo enfoque, associamo-nos à concepção de Ferrés e Piscitelli (2012, p. 79, tradução nossa), que explicam que “a competência midiática comporta o domínio de conhecimentos, destrezas e atitudes relacionadas a seis dimensões básicas [...]”, sendo a linguagem; a tecnologia; a recepção e audiência; a produção e difusão; a ideologia e valores; e a estética. Isso significa que, para considerar-se competentes midiaticamente, e exercer essa competência em sua prática docente

futura, os licenciandos precisarão ter plenas condições de lidar com tais dimensões de forma articulada e aplicada ao cotidiano midiático.

Com isso, buscamos construir e aplicar um instrumento de coleta de dados no formato de questionário estruturado (Marconi; Lakatos, 2003), baseado nas concepções e dimensões de Ferrés e Piscitelli (2012), para avaliar a competência midiática de alunas e alunos de todas os cursos de licenciatura, na modalidade presencial, da Universidade Federal do Pampa (Unipampa), distribuídas em nove dos seus dez campi. Com esta amostra não probabilística de sujeitos participantes, e escolhida por conveniência (Wheelan, 2016), esperamos alcançar uma percepção sobre futuros professores de diferentes áreas do conhecimento.

Essa etapa ocorre em dois momentos. Por um lado, foi desenvolvido o referido instrumento, com perguntas abertas e fechadas (Chaer; Diniz; Ribeiro, 2011), que serviram para coletar dados diferentes e passaram por análises também diferentes. Após a elaboração, o instrumento foi avaliado por juízes especialistas em educação e em educação midiática, que verificaram se os itens atendiam ao fenômeno estudado pelo instrumento. Para consolidar essa avaliação, calculamos o Coeficiente de Validade de Conteúdo, CVC (Filgueiras, 2011), e a consistência interna com o Alpha de Cronbach (Cronbach, 1951).

O segundo momento dessa etapa consiste na aplicação do instrumento já validado. Em função das dificuldades geográficas inerentes às distâncias entre as unidades acadêmicas da Universidade, optou-se por uma aplicação digital através de recursos disponíveis na ferramenta Google Forms. Para alcançar os sujeitos participantes, a pesquisa será divulgada junto às coordenações de curso e por meio das representações discentes. Antes de responder o questionário, todos os sujeitos participantes terão que assinar um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, TCLE, que segue os padrões éticos correspondentes.

Os dados obtidos nas perguntas fechadas do instrumento, cujas respostas ocorreram por meio Escala de Likert de concordância de cinco pontos (Morales; Urosa; Blanco, 2003), passaram por uma análise de índice composto (Hair *et al.*, 2009), na qual os dados dos itens são combinados para formar um único indicador que reflete amplamente o constructo. Enquanto isso, as respostas dissertativas das perguntas abertas passaram por uma análise de conteúdo (Bardin, 2004), na busca por aprofundar a compreensão fenomenológica sobre as competências midiáticas dos sujeitos participantes.

5.3 AVALIAÇÃO ÉTICA DA PESQUISA

Por se tratar de uma pesquisa que, em parte, busca coletar dados a partir da participação de seres humanos, há a obrigatoriedade de que ela passe por uma avaliação ética, através do Sistema CEP/CONEP, nos termos da Resolução CNS nº 466, de 12 de dezembro de 2012 (Brasil, 2013). Em nosso caso, esta pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa da Unipampa, estando registrada sob Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE) nº 67947223.1.0000.5323. Da mesma forma, sua execução foi aprovada em 07 de maio de 2023, através do Parecer Consubstanciado nº 6.043.560.

Em conformidade com a normativa supracitada, é preciso detalhar aqui os riscos e benefícios aos sujeitos participantes que se dispuserem a participar desta pesquisa, informação que também consta no TCLE por eles assinado. Considerando as dimensões física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural e/ou espiritual, de acordo com a Resolução CNS nº 466/2012 (Brasil, 2013), consideramos que os potenciais riscos de participação desta pesquisa são:

- Invasão de privacidade;
- Responder questões sensíveis que exponham pensamentos nunca revelados;
- Discriminação e estigmatização a partir do conteúdo revelado;
- Divulgação de dados confidenciais (registrados no TCLE);
- Tomar o tempo do sujeito ao responder ao questionário/entrevista;
- Interferência na vida e na rotina dos sujeitos;
- Embaraço de interagir com estranhos e receio de repercussões eventuais.

É fundamental ressaltar que, pelas características da pesquisa, na qual não será feita nenhuma modificação intencional nas variáveis fisiológicas ou psicológicas e sociais dos sujeitos, entendemos que esta pesquisa deve ser categorizada como de risco mínimo, mas ainda assim será garantida a devida assistência aos sujeitos participantes caso sua participação ocasione danos diretos ou indiretos em qualquer dimensão. Também destaca-se que, a todo momento, adotaremos as medidas necessárias para minimizar os riscos listados e quaisquer outros que eventualmente se perceba no andamento da realização da pesquisa.

Da mesma forma, salientamos que a participação dos sujeitos nesta pesquisa também trará benefícios. Esta aproximação com a temática da educação midiática na formação inicial docente, mesmo que de forma introdutória, tem o potencial de promover a expansão intelectual, social e cultural dos sujeitos de modo a contribuir com o desenvolvimento de competências essenciais para a futura prática docente. Além disso, este envolvimento contribui ainda para o âmbito pessoal dos sujeitos, principalmente no que diz respeito à sua formação sociocultural e integral, que por sua vez impacta diretamente nas relações cidadãs.

Sendo assim, com as devidas garantias éticas, passamos no próximo capítulo a conduzir os procedimentos metodológicos já mencionados, apresentando o detalhamento de cada uma das análises, bem como evidenciando os resultados trazidos por elas. Ainda, buscamos articular tais resultados com uma discussão teórica relacionada aos fundamentos da pesquisa para atender qualificadamente os objetivos específicos propostos neste trabalho.

6 DESVENDANDO AS COMPETÊNCIAS: ANÁLISE DA EDUCAÇÃO MIDIÁTICA NA FORMAÇÃO DOCENTE

As preocupações contemporâneas voltadas ao consumo informacional e às relações com os meios e os ambientes midiáticos, principalmente as redes sociais e recentemente a inteligência artificial, têm ocupado diversos espaços de discussão no campo da educação. Entretanto, é possível observar que tais questões têm sido tratadas sob uma perspectiva técnico-ferramental, isto é, as práticas educacionais vêm utilizando-se dos meios de comunicação e das tecnologias de informação e comunicação de maneira auxiliar em sua prática didático-pedagógica, sem exercitar qualquer tipo de olhar crítico (Pinheiro, 2009).

Isso é observado tanto nas práticas docentes quanto nas próprias diretrizes que orientam a política educacional do Brasil, as quais sugerem esse entendimento técnico-ferramental das tecnologias de informação e comunicação (Freitas, 2016). Parte da preocupação sobre o assunto reside no fato de que ele tem servido de justificativa para que os investimentos públicos em educação sejam direcionados à presença de recursos digitais em sala de aula, sem que isso acompanhe uma sólida formação de professores, que acabam sendo obrigados a adaptar suas práticas cotidianas a uma realidade profissional que desconhecem.

Outro aspecto de preocupação relaciona-se diretamente ao uso cotidiano das tecnologias e plataformas pelos jovens. No Brasil, 92% das crianças e adolescentes de 9 e 17 anos, mais de 24 milhões, usam a internet e 86%, quase 23 milhões de crianças e adolescentes, fazem uso de redes sociais (Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR, 2023a). Tal panorama contraria regras da maior parte das plataformas, que exigem dos usuários a idade mínima de 13 anos, e sinaliza possíveis falhas de controle parental na presença digital desses menores de idade, gerando dúvidas sobre a exposição aos perigos da internet e as consequências disso (Soares; Moraes, 2023).

Nesse contexto, a educação midiática surge como proposta teórico-prática de formação crítico-reflexiva, de modo a possibilitar aos sujeitos o estabelecimento de relações saudáveis com os meios de comunicação e os ambientes midiáticos (Buckingham, 2003), através das próprias estruturas do sistema de ensino. A grande questão é que, para desenvolver essa proposta, se faz necessário formar sujeitos capazes de multiplicar essa concepção e de oferecer tal formação a outros sujeitos.

Esse desafio demanda, por sua vez, a tarefa de compreender possíveis articulações entre a educação midiática e a formação docente.

Há caminhos interessantes a serem explorados para desenvolver uma prática docente mobilizada pela educação midiática, principalmente ao estabelecer diálogos promissores entre tal temática e a inovação pedagógica na perspectiva da educação emancipadora (Silva; Prata-Linhares (2020). No entanto, para se chegar a este entendimento, é preciso exercitar discussões iniciais sobre formação de professores e o próprio trabalho docente, para o qual já compreendemos no Capítulo 5 que se precisa adquirir certas competências profissionais previamente estabelecidas nas políticas públicas de educação de cada país.

Ao mesmo tempo, de nada serve que o profissional docente seja 'ensinado a ensinar' sobre educação midiática sem que ele também se perceba como sujeito midiaticamente competente e compreenda em si mesmo os impactos da educação midiática. Dessa forma, os tantos esforços, por exemplo, da Unesco para que a temática seja absorvida pelas políticas de formação de professores (Wilson *et al.*, 2013) não servem se as nações não assumirem, primeiro, um compromisso definitivo e sólido com a promoção das competências midiáticas (Ferrés; Piscitelli, 2012) de modo amplo para toda a composição social.

É nesse cenário que se enquadra este trabalho de pesquisa de viés duplo, atendendo, por um lado, à necessidade de articular teoricamente as competências profissionais docentes e competências midiáticas docentes e, por outro, buscando compreender as competências midiáticas de futuros professores. Acredita-se que esses dois vieses vão permitir estabelecer pontos de partida para incorporar a educação midiática na formação de professores: ao entender quão competentes são os estudantes de licenciatura midiaticamente, poderemos, no futuro, traçar caminhos para a efetivar a articulação das competências.

Dessa forma, apresentam-se a seguir as três seções deste capítulo, que detalham as análises conduzidas, respectivamente uma por objetivo específico da pesquisa, e os resultados correspondentes junto à discussão teórica aplicada a eles. Na primeira seção, apresenta-se uma articulação das competências profissionais docentes e midiáticas no contexto da política brasileira de formação docente. Na segunda seção, detalha-se a construção da ferramenta que busca mensurar a competência midiática dos sujeitos. Por fim, na terceira e última seção, evidencia-se a aplicação da ferramenta e os resultados decorrentes.

6.1 COMPETÊNCIAS MIDIÁTICAS E DOCENTES NO CONTEXTO DA POLÍTICA BRASILEIRA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Apesar de que as discussões teórico-práticas sobre as políticas educacionais do Brasil, depois da reforma mencionada no Capítulo 3, podem e devem ser aprofundadas com criticidade, é preciso compreender a temática deste estudo a partir de um contexto concreto. Ou seja, para entender as possibilidades reais de implementação da educação midiática no cotidiano escolar, através da formação docente, devem ser levadas em consideração as políticas educacionais em vigência e não quaisquer teorizações distantes delas, mesmo que bem fundamentadas, pois demandariam uma nova reforma para se tornarem realidade.

Isso posto, a análise a ser detalhada nesta seção tem por objeto de pesquisa a BNC-Formação e a proposta curricular da Unesco para formação de professores em educação midiática, pontualmente o que se refere ao detalhamento sobre competências de ambos documentos. Por acreditar que a educação midiática não é um conhecimento específico e sim uma concepção ampla sobre as relações midiáticas que deve estar articulada aos demais conhecimentos, decidimos analisar pontualmente as dez competências gerais estipuladas pela BNC-Formação (Brasil, 2020), detalhadas a seguir na Tabela 1.

Tabela 1 - Competências gerais de ensino estipuladas pela BNC-Formação.

(continua)

Competências Gerais Docentes	
1 ^a	Compreender e utilizar os conhecimentos historicamente construídos para poder ensinar a realidade com engajamento na aprendizagem do estudante e na sua própria aprendizagem colaborando para a construção de uma sociedade livre, justa, democrática e inclusiva.
2 ^a	Pesquisar, investigar, refletir, realizar a análise crítica, usar a criatividade e buscar soluções tecnológicas para selecionar, organizar e planejar práticas pedagógicas desafiadoras, coerentes e significativas.
3 ^a	Valorizar e incentivar as diversas manifestações artísticas e culturais, tanto locais quanto mundiais, e a participação em práticas diversificadas da produção artístico-cultural para que o estudante possa ampliar seu repertório cultural.
4 ^a	Utilizar diferentes linguagens - verbal, corporal, visual, sonora e digital - para se expressar e fazer com que o estudante amplie seu modelo de expressão ao partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos, produzindo sentidos que levem ao entendimento mútuo.

Tabela 1 - Competências gerais de ensino estipuladas pela BNC-Formação.

(conclusão)

Competências Gerais Docentes	
5 ^a	Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas docentes, como recurso pedagógico e como ferramenta de formação, para comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e potencializar as aprendizagens.
6 ^a	Valorizar a formação permanente para o exercício profissional, buscar atualização na sua área e afins, apropriar-se de novos conhecimentos e experiências que lhe possibilitem aperfeiçoamento profissional e eficácia e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania, ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
7 ^a	Desenvolver argumentos com base em fatos, dados e informações científicas para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns, que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental, o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.
8 ^a	Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana, reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas, desenvolver o autoconhecimento e o autocuidado nos estudantes.
9 ^a	Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza, para promover ambiente colaborativo nos locais de aprendizagem.
10 ^a	Agir e incentivar, pessoal e coletivamente, com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência, a abertura a diferentes opiniões e concepções pedagógicas, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários, para que o ambiente de aprendizagem possa refletir esses valores

Fonte: Brasil (2020).

Da mesma forma, apesar de que as competências midiáticas têm sido conceitualizadas por vários autores, com diferentes concepções, a finalidade de uma articulação com as competências docentes nos leva a buscar subsídio em uma proposta concreta, como é a proposta da Unesco sobre a educação midiática na formação docente (Wilson *et al.*, 2013). A escolha sustenta-se, ainda, pelo objetivo da própria Unesco, que buscou influenciar os países nos seus respectivos processos de elaboração de políticas públicas de educação midiática na formação docente. Cada competência midiática consta na Tabela 2 a seguir.

Tabela 2 - Competências midiáticas docentes propostas pela Unesco.

Competências Midiáticas Docentes	
1 ^a	Familiarizar-se com as funções das mídias e de outros provedores de informação e compreender sua importância para a cidadania e para a tomada de decisões bem informadas.
2 ^a	Demonstrar seu conhecimento e sua compreensão da forma como as pessoas utilizam as mídias nas suas vidas pessoais e públicas, das relações entre os cidadãos e os conteúdos da mídia, e do uso das mídias para uma série de propósitos.
3 ^a	Determinar os tipos de informações necessárias para tarefas específicas e para o acesso à informação de maneira eficiente e eficaz.
4 ^a	Avaliar criticamente as informações e suas fontes e incorporar as informações selecionadas com vistas à solução de problemas e à análise de ideias.
5 ^a	Entender os usos da tecnologia digital, das ferramentas e das redes de comunicação para a coleta de informações e a tomada de decisões.
6 ^a	Demonstrar seu conhecimento e sua compreensão de que os conteúdos de mídia são produzidos em meio a contextos sociais e culturais específicos.
7 ^a	Usar os conhecimentos e as habilidades assimiladas durante sua própria formação em AMI para promover a alfabetização midiática e informacional entre os estudantes e gerenciar as mudanças a ela relacionadas no ambiente escolar.

Fonte: Wilson *et al.* (2013).

Para compreender as similaridades e as distâncias entre as competências docentes da BNC-Formação e as competências midiáticas propostas pela Unesco, foi desenvolvida uma análise de conteúdo (Bardin, 2004) com um viés comparativo (Bereday, 1977) entre os dois conjuntos de competências como *corpus*. Nesse sentido, desenvolveu-se uma análise preliminar do material para estabelecer possíveis categorias que permitam explorar o *corpus* de forma mais pontual. Após a categorização, promoveu-se, por um lado, um olhar quantitativo sobre elas e, por outro, um aprofundamento qualitativo.

6.1.1 Categorização da análise

A etapa de categorização, que surge na pré-análise da análise de conteúdo, se constitui nesta pesquisa em meio a um processo crítico, compreendendo que a

formação docente ocorre em meio ao cenário digital contemporâneo e atravessada por diversas temáticas em discussão na sociedade (Lima; Pereira, 2023). Esse processo destaca as competências necessárias para o exercício da docência e também a sua interconexão com a tecnologia, o desenvolvimento profissional, a diversidade e a reflexão crítica. Percebe-se, ainda, uma sobreposição entre as categorias na moldagem do perfil docente contemporâneo.

A primeira categoria que resulta do processo de pré-análise é 'Uso de Tecnologias e Mídias', que traz a importância da competência digital na educação contemporânea e sua relação indissociável com as estruturas sociais da atualidade, mas também se constitui sob um viés crítico da integração tecnológica à prática pedagógica e como ferramenta de suporte do processo de ensino. Essa perspectiva está intrinsecamente conectada com a segunda categoria, 'Crítica e Reflexão', que enfatiza a necessidade de contemplar implicações éticas e sociais na prática docente e de promoção do pensamento crítico dos alunos.

Por sua vez, outras duas categorias surgem neste processo preliminar, que são 'Desenvolvimento Profissional e Aprendizagem Contínua' e 'Empatia e Respeito pela Diversidade'. Ambas categorias destacam-se em meio ao caráter dinâmico e socialmente referenciado da docência. O desenvolvimento profissional contínuo, no cenário contemporâneo, apresenta-se como necessidade primordial para que os docentes se mantenham atualizados tanto nas questões pedagógicas quanto didáticas. Paralelamente, o foco na empatia e diversidade resulta fundamental para estabelecer ambientes de aprendizagem inclusivos e equitativos.

Essas categorias, apesar de estarem constituídas a partir de uma pré-análise de competências docentes previstas na BNC-Formação e na proposta formativa da Unesco, também estão relacionadas à perspectiva teórica de Rios (2013), centrada na tríade inseparável de técnica, política e ética na competência docente. Sob tal prisma, é possível afirmar que as categorias estão concebidas a partir da ideia de que a inclusão tecnológica precisa transcender o tecnicismo e estabelecer relações políticas e éticas para fomentar uma prática pedagógica crítica e reflexiva em relação às implicações sociais da educação.

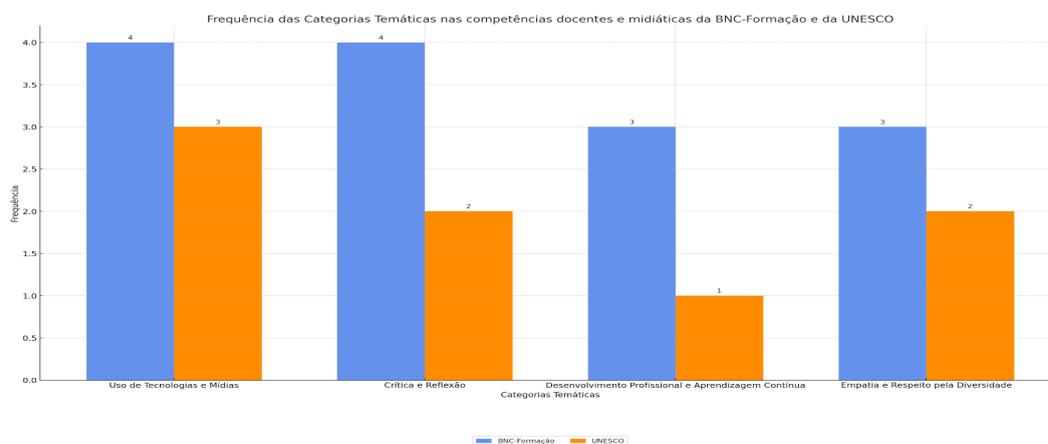
O compromisso com o desenvolvimento profissional contínuo que sobressai na criação das categorias, também destacado por Rios (2013), aponta a necessária formação dinâmica e adaptável às transformações sociais, assim como o viés de empatia diz respeito a uma docência enraizada em valores humanistas. Assim,

considera-se acertada a categorização desenvolvida, pois ela não só inicia a articulação entre as competências docentes da BNC-Formação e as competências midiáticas docentes da Unesco, mas também estabelece um cruzamento com a perspectiva teórica à qual nos associamos anteriormente.

6.1.2 Frequência das Categorias Temáticas

Antes de analisar a articulação dos conjuntos de competências docentes que fazem parte do *corpus* desta pesquisa, considera-se relevante conduzir uma rápida análise quantitativa voltada à presença e frequência, explícitas ou implícitas, das quatro categorias temáticas em meio a eles. Para isso, durante a exploração do material (Bardin, 2004), foi atribuído um ponto sempre que identificada a presença de uma categoria temática na descrição de cada competência, tanto docente quanto midiática. Cada competência pode ter pontuações em mais de uma categoria se for verificado que ela aborda mais de uma temática.

Figura 2 - Frequência das Categorias Temáticas entre competências



Fonte: Autor (2024).

Como mostra o gráfico da Figura 2, a BNC-Formação, aparentemente, apresenta uma distribuição equilibrada de todas as quatro categorias temáticas nas competências gerais docentes previstas como requisitos para exercer a docência. A partir dessa análise, é possível afirmar que a BNC-Formação parece valorizar uma abordagem integral e equilibrada da formação docente, atendendo aos anseios de cada uma das categorias temáticas. Ainda assim, ressalva-se que tal afirmação

ocorre sobre o discurso materializado na normativa analisada, sendo necessário verificar se isso ocorre também na prática da formação.

Por sua vez, as competências midiáticas da proposta da Unesco apresentam ênfase no uso da tecnologia e dos meios de comunicação, assim como trazem um equilíbrio entre os aspectos crítico-reflexivos e os valores humanísticos de empatia e diversidade. Entretanto, na contramão da formação docente, há uma presença ínfima da temática de desenvolvimento profissional e aprendizagem contínua no conjunto de competências midiáticas. Isso mostra uma falta de preocupação do conjunto de competências midiáticas com aspectos pedagógicos da prática docente, o que impacta diretamente em sua própria implementação.

De modo geral, com base na análise conduzida, o conjunto de competências docentes da BNC-Formação e de competências midiáticas da Unesco para formação de professores resultam enquadrar-se nas categorias temáticas criadas na primeira etapa da análise de conteúdo. Todas as competências analisadas parecem alinhar-se com uma ou mais categorias, demonstrando uma abrangência importante para o desenvolvimento da formação docente no contexto social contemporâneo. Além disso, durante o processo de exploração do material, não se identificou que alguma das competências tenha ficado de fora da categorização.

6.1.3 Análise e Discussão dos Resultados

Nesta seção, apresentamos a análise da articulação entre os conjuntos de competências da BNC-Formação e da Unesco, oferecendo um detalhamento por categoria, no intuito de compreender, no contexto de cada temática, as semelhanças e diferenças entre conjuntos. Ainda, estabelecemos um diálogo entre os resultados e as concepções de Cunha (2014), Freire (2013) e Marcelo (2009), cujas contribuições são significativas na discussão sobre a formação docente.

6.1.3.1 Uso de Tecnologias e Mídias

Ao examinar os conjuntos de competências da BNC-Formação e da Unesco, observa-se um consenso sobre a relevância das tecnologias digitais e da mídia no contexto educacional contemporâneo. A BNC-Formação enfatiza uma adoção das tecnologias como instrumentos didáticos, enfocando também uma abordagem crítica

(Competência 5). Por outro lado, a proposta da UNESCO realça a necessidade de que os educadores se familiarizem com os recursos midiático-tecnológicos e suas funcionalidades (Competência 1), além de promoverem um engajamento crítico com as tecnologias digitais (Competência 5).

Este entendimento compartilhado, sobre o impacto da tecnologia e da mídia nas interações sociais e suas implicações mais amplas, vem ao encontro das concepções de Cunha (2014), que advoga por uma abordagem formativa que preze pela experiência vivida dos educadores, considerando a docência uma prática imersa em contextos sociais, políticos e culturais, ideias também presentes em Rios (2013). Tal perspectiva ressoa com as concepções contidas nas competências, que vão além da mera utilização de ferramentas digitais, incentivando um uso que é consciente, reflexivo e moralmente fundamentado.

O entendimento de transcender o simples uso ferramental da tecnologia e das mídias encontra sustento em Cunha (2014) e Marcelo (2009), que destacam a importância de inserir os futuros professores em contextos que permitam adquirir uma visão ampliada da realidade social e estabelecer caminhos frente aos desafios cotidianos. O objetivo, assim, é formar educadores que saibam não só manusear recursos midiáticos e tecnológicos, mas também sejam capazes de comprometer-se a ensinar sobre eles sob uma abordagem dialógica e participativa, reconhecendo em seus alunos sujeitos capazes de transformar (Freire, 2013).

Ao explorar as competências da Unesco, que incentivam a análise crítica dos meios de comunicação em seus variados contextos, encontram-se transversalizados os princípios defendidos por Freire (2013), nos quais entende-se o desenvolvimento da consciência crítica nos estudantes como a principal finalidade da educação. Freire (2013) acredita que ela deve possibilitar aos sujeitos uma leitura do mundo a sua volta de maneira crítica para que assim possam transformá-lo. Tal perspectiva é ecoada pela ênfase dada pela Unesco e pela BNC-Formação sobre a necessária preparação dos alunos para questionar e moldar a sociedade.

6.1.3.2 Crítica e Reflexão

Nesta categoria, os conjuntos de competências trazem a indissociabilidade da análise crítica, da reflexão profunda e do emprego da criatividade como pilares da formação e atuação docente. A BNC-Formação traz a necessidade de uma postura

investigativa e criativa em práticas pedagógicas que desafiem e engajem os alunos (Competência 2). Paralelamente, a Unesco enfatiza a importância de uma avaliação crítica das informações e de suas fontes, bem como a compreensão dos contextos de produção e o consumo de conteúdo (Competência 4). Em ambas perspectivas, o educador assume um papel de mediador crítico.

Tal concepção sobre o papel a ser exercido pelo docente encontra sustento em certas discussões contemporâneas de formação e constituição da identidade docente. Nessa perspectiva, Marcelo (2009) destaca que a capacidade do professor de responder às mudanças sociais produz importantes efeitos na qualidade de ensino oferecida aos alunos. Apesar de que essa perspectiva pode ser criticada por responsabilizar em demasia o docente, é fato que o professor precisa se recolocar no processo de ensino e de aprendizagem, entendendo seu potencial transformador em meio ao contexto educacional (Freire, 2013).

Entretanto, constituir uma identidade docente para uma prática pedagógica sustentada na criticidade depende do cultivo de um espírito e reflexivo na própria formação docente, o que implica, primeiro, reconhecer a educação como processo contínuo de questionamento, descoberta e transformação (Cunha, 2014). Nesse contexto, é preciso compreender que a relação entre educador e educando não pode ser estabelecida hierarquicamente e sim alicerçada na parceria e trabalho mútuo, em que o educador não detém o conhecimento e sim é o mediador do processo que auxilia o educando a descobri-lo (Freire, 2013).

A articulação entre as competências da BNC-Formação e da proposta da Unesco, no que diz respeito à crítica e reflexão, aponta para a necessidade de que a formação docente não esteja focada apenas na incorporação de qualquer temática de interesse ou recurso inovador/alternativo, mas, principalmente, ocorra entendendo as finalidades dessas incorporações, os seus impactos, consequências e buscando ainda manter uma reflexão constante sobre seus entrelaçamentos no contexto educacional, tanto para o processo de aprendizagem dos educandos quanto para o processo de aprimoramento da prática docente.

6.1.3.3 Desenvolvimento Profissional e Aprendizagem Contínua

No cenário contemporâneo, a valorização da atualização profissional se manifesta tanto nas competências da BNC-Formação quanto naquelas propostas

pela Unesco, evidenciando o entendimento compartilhado sobre a formação continuada dos professores, buscando as adaptações importantes e já mencionadas, especialmente na era digital. A BNC-Formação ressalta a importância do desenvolvimento contínuo em uma variedade de domínios pedagógicos e disciplinares (Competência 6), enquanto a Unesco enfatiza a necessidade cultivar conhecimentos e habilidades para lidar com mudanças relacionadas à educação midiática no ambiente escolar (Competência 7).

Essas questões, apesar de suas ênfases distintas, mas complementares, encontram paralelo na discussão sobre formação docente de Cunha (2014). Entretanto, a concepção da autora entende que a formação continuada e o desenvolvimento profissional docente não podem ser confundidos com uma extensão da formação inicial, isto é, não devem ocorrer nos mesmos moldes tradicionais e acadêmicos (Cunha, 2014). Tal compreensão vai ao encontro do próprio pensamento crítico que se busca incentivar em ambos conjuntos de competências aqui analisados, pois valoriza a autonomia dos sujeitos na construção do seus conhecimentos, o que também sustenta-se em Freire (2013).

A perspectiva de valorização da atualização profissional, tanto pela BNC-Formação quanto pela UNESCO, ressoa com as ideias de Marcelo (2009) sobre a necessidade de uma formação continuada que responda aos desafios da sociedade do conhecimento e da era digital. Nesse sentido, as estruturas e as políticas de educação do país devem dar subsídios para que esses docentes possam manter-se motivados para o desenvolvimento profissional constante. Tal formação continuada deve ocorrer, principalmente, em relação aos aspectos pedagógico e didático (Freire, 2013), já que os conteúdos como conhecimentos docentes tornam-se obsoletos mais rápido do que a atualização pode ocorrer.

Esse entendimento, evidenciado teoricamente e, de certa forma, contrastante com o que é proposto pelo conjunto de competências, sugere que a constituição das instâncias de formação docente deve ocorrer para além da compreensão geral sobre as competências, inclusive midiáticas, tendo em vista que a visão materializada nos conjuntos analisados pressupõe a formação de um perfil docente limitado no que diz respeito à concepção de formação continuada e desenvolvimento profissional. A formação continuada emerge como imperativo para promover uma educação que prepare os estudantes para as complexidades do mundo contemporâneo e os desafios da atuação docente.

6.1.3.4 Empatia e Respeito pela Diversidade

Nesta categoria, destaca-se a valorização de princípios de empatia, respeito pela diversidade, diálogo e cooperação, essenciais para fomentar ambientes de aprendizagem inclusivos. A BNC-Formação, por um lado, reconhece a diversidade de indivíduos e grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades (Competência 9). Enquanto a proposta curricular da Unesco situa a empatia e o respeito pela diversidade em meio ao panorama das relações midiáticas, destacando a sua influência na construção de uma sociedade capaz de compreender a diversidade social e cultural (Competência 2).

Essa visão também está muito presente nas concepções de Freire (2013) sobre a educação de modo geral, que a entende como prática da liberdade e enfatiza a necessidade de um diálogo autêntico e de conscientização crítica por todos os atores envolvidos nos processos e ambientes educacionais. A promoção de empatia e respeito pela diversidade, conforme delineado pela BNC-Formação e pela Unesco, engloba as ideias freireanas de construção de uma educação que transcende o ensino tradicional, abordando os aspectos sociais e culturais que moldam as relações humanas e a compreensão do mundo.

Mesmo com essa visão comum, as distinções sobressaem na perspectiva sobre como alcançar tais objetivos. A BNC-Formação, focada na criação de espaços acolhedores e cooperativos de aprendizagem, prevê o engajamento dos educadores na construção de uma comunidade educacional que valorize a diversidade. Já a Unesco amplia essa visão para incluir a compreensão do ecossistema midiático como campo significativo de luta pela representação, inclusão e respeito mútuo, implicando um compromisso com a formação de cidadãos capazes de estabelecer relações saudáveis nos ambientes midiáticos.

Quando Cunha (2014) destaca a necessidade da formação continuada para constituir docentes capazes de lidar com as transformações sociais, não refere-se apenas a uma aprendizagem contínua sobre aspectos técnicos e pedagógicos, mas também a aspectos que qualificam o estabelecimento de relações humanas no contexto educacional, entendendo seu poder transformador. Tal abordagem reflete, ainda, uma compreensão profunda sobre o papel docente em meio às necessidades contemporâneas de formação integral dos educandos, entendendo o necessário compromisso de formação para cidadania.

6.1.4 Reflexões a partir da análise de conteúdo

As convergências e divergências estabelecidas aqui, entre os conjuntos de competências da BNC-Formação e da Unesco, desvendam o panorama complexo da formação docente contemporânea, com aproximações importantes, mas também com diferenças consideráveis nas visões pedagógicas e nos objetivos educacionais que se vislumbram. O reconhecimento compartilhado de aspectos como tecnologia, desenvolvimento profissional, valores humanos e o pensamento crítico aponta um caminho comum de princípios que podem ser preponderantes para, eventualmente, concretizar a formação docente sobre educação midiática.

Apesar de que o escopo amplo das competências da BNC-Formação, que visa uma aplicabilidade em todo o contexto educacional, aparenta contrastar com o enfoque restrito das competências da Unesco, que privilegiam o estabelecimento de novas relações midiáticas na sociedade, ambos conjuntos devem ser articulados na construção de propostas formativas que contemplem não só a realidade digital, mas o futuro que vem pela frente e para o qual ainda não estamos preparados. No entanto, as políticas e investimentos públicos precisam dar condições pedagógicas e estruturais para que esse trabalho possa ser desenvolvido.

A articulação apresentada aqui não passa de mera instrumentalização das políticas públicas de educação em vigência no Brasil, mas percebe-se que ainda é preciso um aprofundamento da discussão sobre as concepções da política de formação de professores e do perfil docente que se espera formar. Em nossa concepção, o docente do futuro é um docente que compreende seu papel transformador, seja no micro ou no macroambiente. A partir dessa conscientização será possível, então, fazer novas articulações para que o conhecimento técnico seja instrumento de transformação e não o foco da política.

Por fim, acreditamos que a análise conduzida serve como base fundamental para futuras proposições de pesquisa que analisem as possibilidades da educação midiática associada à formação docente. Ainda, ressaltamos que esta análise não esgota o assunto das competências, nem docentes nem midiáticas. Especialmente, observa-se que as competências midiáticas devem debruçar-se sobre os aspectos pedagógicos da docência, de modo a estabelecer proposições incorporáveis. Da mesma forma, as competências docentes devem enxergar com olhos mais críticos a incorporação midiático-tecnológica na prática pedagógica.

6.2 CONSTRUINDO UMA FERRAMENTA DE AVALIAÇÃO DE COMPETÊNCIAS MUDIÁTICAS

Como já mencionado, acredita-se que a articulação entre os dois conjuntos de competências, docentes e midiáticas docentes, é uma primeira etapa para que se possa iniciar uma discussão concreta sobre a incorporação da educação midiática nas estruturas e nas políticas públicas de formação docente do Brasil. Nesse sentido, é importante reforçar, como pontuado ao final da seção anterior, que tanto as competências docentes quanto midiáticas docentes devem ser aprimoradas para que uma seja contemplada pela outra com mais ênfase para que os futuros docentes possam entrelaçar as competências.

Além dessa questão, também é fundamental compreender a diferença entre ter competências midiáticas e ter competências midiáticas docentes. Essas últimas referem-se a competências para promover a educação midiática no contexto escolar (Wilson *et al.*, 2013). Não obstante, a competência midiática diz respeito ao domínio de conhecimentos, capacidades e atitudes que oportunizam estabelecer relações saudáveis com os meios de comunicação e com os ambientes midiáticos (Ferrés; Piscitelli, 2012). Por conseguinte, é possível afirmar que, antes de ter competências midiáticas docentes, é preciso ser midiaticamente competente.

Isto posto, nesta seção passamos a trabalhar com este último conceito. Entendemos que antes de propor uma efetivação da competência midiática docente, em meio à formação de professores, devemos compreender a própria competência dos futuros professores. Da mesma forma, passamos a nos associar teoricamente com as concepções de Ferrés e Piscitelli (2012), em cujo trabalho se propõem dimensões e indicadores gerais no intuito de subsidiar o desenvolvimento de algum tipo de avaliação e mensuração das competências midiáticas dos sujeitos, independentemente da idade ou contexto.

A partir de um primeiro contato com a proposição de Ferrés e Piscitelli (2012), conduzimos uma nova revisão sistemática de literatura, a qual se pretende detalhar em publicação futura, cuja finalidade foi estabelecer uma compreensão a respeito de outros trabalhos de pesquisa que já vinham sendo desenvolvidos sob a mesma perspectiva de dimensões e indicadores propostos pelos autores. A busca pelos trabalhos ocorreu nas bases de dados *SciELO*, *Scopus* e *Web of Science*, com

recorte temporal de dez anos, de 2014 a 2023, filtrando artigos de fonte primária e de acesso livre em inglês, espanhol ou português.

Entre os trabalhos localizados, todos voltados de certa forma à avaliação e mensuração da educação midiática, observamos distintas abordagens. Nesse sentido, destacam-se três trabalhos que contribuem para esta seção. O primeiro, de García-Ruiz, González e Aguaded (2014), detalha um instrumento de larga escala, construído sob interpretação própria das dimensões e indicadores de Ferrés e Piscitelli (2012). O segundo, de Rey *et al.* (2017), faz uma crítica a trabalhos que se baseiam nas dimensões de Ferrés e Piscitelli (2012), porém, inadvertidamente, priorizam a dimensão tecnológica em detrimento das demais.

Por fim, o terceiro trabalho destacado, de Mateus, Hernández-Breña e Figueras-Maz (2019, p. 436), inspirou parte da nossa proposição de pesquisa por oferecer “um instrumento de diagnóstico útil para orientar formadores de docentes e decisores de políticas educacionais”. O trabalho apresenta um instrumento que se propõe a medir as competências midiáticas a partir de conceituações e um desenho metodológico relacionado à psicometria, que “[...] representa a teoria e a técnica de medida dos processos mentais, especialmente aplicada na área da Psicologia e da Educação” (Pasquali, 2009, p. 993).

O instrumento proposto pelos autores (*op.cit.*, 2019), assim como os outros, considera as dimensões e indicadores de Ferrés e Piscitelli (2012). Nesse sentido, os autores pontuam que a maior parte dos instrumentos que se propõem a medir de alguma forma as competências midiáticas acabam falhando na obtenção de dados representativos e válidos (Mateus; Hernández-Breña; Figueras-Maz, 2019). Por essa razão, os autores buscaram desenhar um instrumento de coleta que oferecesse dados e resultados estatisticamente válidos e confiáveis, bem como um instrumento replicável em outros contextos e com a mesma finalidade.

Ainda, outro aspecto vislumbrado na proposta de Mateus, Hernández-Breña e Figueras-Maz (2019) é o caráter autoperceptivo dos itens do instrumento, isto é, as respostas que o instrumento espera são visões dos sujeitos sobre si mesmos, nesse caso sobre suas próprias competências midiáticas. Esse ponto é importante pois Ferrés e Piscitelli (2012) oferecem dimensões e indicadores, mas não estabelecem parâmetros ou escalas pelas quais devem ser analisadas as respostas obtidas em instrumentos construídos sob suas concepções, o que nos deixa como alternativa analisar a percepção dos próprios sujeitos participantes.

Entretanto, ao analisar cuidadosamente o instrumento proposto pelos autores, deparamo-nos com certos detalhes que não se alinham à compreensão de avaliação da competência midiática que se busca estabelecer neste estudo, considerando as suas finalidades e o contexto em que é proposto. Uma das divergências relaciona-se às próprias concepções sobre competências midiáticas. O instrumento de Mateus, Hernández-Breña e Figueras-Maz (2019), assim como Ferrés e Piscitelli (2012), entende a competência midiática por dois aspectos: consumir e interagir com as mensagens midiáticas; e expressar-se com mensagens.

Tal compreensão faz sentido se considerado um cenário midiático-tecnológico ideal, em que ambos aspectos estão presentes no cotidiano dos sujeitos. Porém, essa não é a realidade posta da maior parte da sociedade, devendo ser observado o contexto de acesso e utilização das tecnologias da informação e comunicação. Em nosso caso, “seis a cada dez usuários de internet no Brasil acessaram a rede exclusivamente pelo telefone celular (62%)” (Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR, 2023b, p. 25), o que representa quase 90 milhões de pessoas. Desse total, 63% dizem não verificar as informações encontradas na internet (Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR, 2023b).

A partir desse panorama preocupante, centrado pontualmente no consumo de mensagens midiáticas e as suas interações, entendemos que em nosso contexto as competências midiáticas devem estar centradas também nesse aspecto, de maneira a atender as motivações que geraram nossa pesquisa, detalhadas na Introdução. Tal escolha não é apenas discricionária, mas sustenta-se nas possibilidades que Ferrés e Piscitelli (2012) estabelecem para utilização das dimensões e indicadores. Assim, o instrumento que propomos está baseado nas seis dimensões das competências midiáticas com ênfase no consumo midiático.

Outra questão observada, e com a qual estabelecemos uma divergência, diz respeito à redação dos itens do instrumento. Não percebemos que o conteúdo de cada um deles oportuniza a compreensão clara sobre o que está sendo medido exatamente pelas dimensões. Isso não quer dizer que se questione a validade do instrumento ou do constructo e sim que não vislumbramos que esse instrumento, concebido sob uma realidade midiática da pré-pandemia, possa trazer os resultados esperados em nossa pesquisa. Acreditamos que o instrumento a ser utilizado aqui deve ter itens mais específicos para cada dimensão.

A partir de tal compreensão e do olhar aprofundado sobre as competências midiáticas (Ferrés; Piscitelli, 2012), propomos um novo instrumento, que recebe o nome de ‘Ferramenta para mensurar a capacidade individual de recepção de mensagens e interação com ambientes midiáticos’. Na sequência, detalhamos a concepção da proposta e sua fundamentação.

6.2.1 Concepção do instrumento de coleta de dados

Segundo Coluci, Alexandre e Milani (2015), o processo de construção de um instrumento de coleta de dados deve seguir uma série de sete etapas para que seja possível chegar a um instrumento tecnicamente adequado, que, por sua vez, nos leve a obter os dados esperados.. Estas etapas são:

I - Estabelecimento da estrutura conceitual; II - definição dos objetivos do instrumento e da população envolvida; III - Construção dos itens e das escalas de resposta; IV - Seleção e organização dos itens; V - Estruturação do instrumento; VI - Validade de Conteúdo; e VII - Pré-teste. (Coluci; Alexandre; Milani, 2015, p. 926).

É importante ressaltar que cada uma das etapas não precisa ocorrer de forma individual nem mesmo precisa ser detalhada dessa forma. Exemplo disso é que a segunda etapa já está contemplada no próprio desenho da nossa pesquisa, bem como em seu delineamento metodológico estipulado no Capítulo 5 deste trabalho. Outras etapas, como as de construção dos itens, de organização e de estruturação, desenvolvem-se naturalmente em sua execução. Entretanto, outras exigem um certo nível de detalhamento, como a estruturação conceitual do instrumento, seu processo de validação e o pré-teste que deve ser conduzido.

Com base em Pasquali (1998), começamos por estabelecer a estrutura conceitual para este instrumento, dividindo-a em estrutura constitutiva e operacional. A estrutura constitutiva tem como constructo a competência midiática, que é a capacidade dos sujeitos para relacionar-se com os meios de comunicação, os ambientes midiáticos e as mensagens. Em nosso trabalho, principalmente em nosso instrumento, esse conceito está sustentado nas perspectivas epistemológicas de Ferrés e Piscitelli (2012), com seu detalhamento sobre dimensões e os indicadores gerais que buscam tornar o constructo mensurável.

Apesar de que a proposta dos autores é bastante completa, entendemos que não é suficiente para estabelecer a estrutura operacional deste instrumento. Os próprios autores assumem a insuficiência da sua proposta ao afirmar que seus indicadores são “[...] genéricos e flexíveis, confiando que serão adaptados para cada situação educacional concreta em função da idade e do nível cultural das pessoas com as que vai se trabalhar” (Ferrés; Piscitelli, 2012). Este estudo, por conseguinte, trata com estudantes universitários, sem uma idade específica, considerando a diversidade etária observada nos cursos de licenciatura da Unipampa.

Dessa maneira, buscamos outros subsídios, trabalhos e instrumentos que utilizassem como base as ideias dos mesmos autores, mas também não chegamos a uma proposta que atendesse completamente nossas expectativas. O instrumento proposto por Mateus, Hernández-Breña e Figueras-Maz (2019) continua sendo o que mais se aproxima estruturalmente da proposta que gostaríamos de desenvolver. A redação de alguns itens, inclusive, foi inspirada pelo instrumento dos autores, mas mantendo o objetivo de torná-los um pouco mais atuais e aproximados, na prática, das concepções de cada uma das seis dimensões

Para operacionalizar o constructo de Ferrés e Piscitelli (2012), a partir de uma estrutura similar à proposta por Mateus, Hernández-Breña e Figueras-Maz (2019), utilizamos as seis dimensões, sendo: Linguagem; Tecnologia; Processos de Interação; Processos de Produção e Difusão; Ideologia e valores; e Estética. Ainda, descartamos os indicadores voltados ao aspecto de produção de mensagens, bem como desenvolvemos uma interpretação própria dos indicadores gerais e flexíveis, detalhados na Tabela 3, no intuito de chegar a um resultado mais objetivo e pontual no instrumento a ser desenvolvido.

A estrutura conceitual e de indicadores, detalhada na Tabela 3, resultou em uma primeira versão do instrumento de coleta de dados, considerada como a versão preliminar a ser submetida ao processo de validação de conteúdo, como sexta etapa da construção deste instrumento (Coluci; Alexandre; Milani, 2015). Já em relação à construção da escala de resposta, optamos por trabalhar com uma Escala de Likert, ancorada em uma escala de concordância de cinco pontos, com pontuação entre zero e quatro, sendo: 0 = Incapaz; 1 = Pouco capaz; 2 = Capaz; 3 = Bastante capaz; 4 = Muito capaz (Morales; Urosa; Blanco, 2003).

Tabela 3 - Constructo adaptado para desenvolver o instrumento de coleta de dados.

Constructo adaptado para desenvolver o instrumento de coleta de dados	
Linguagem	1.1 Ser capaz de assimilar e interpretar o conteúdo. 1.2 Ser capaz de identificar o gênero textual do conteúdo. 1.3 Ser capaz de diferenciar o que é um fato do que é uma interpretação no conteúdo.
Tecnologia	2.1 Ser capaz de reconhecer riscos relacionados ao uso das tecnologias (roubo de dados, vírus, etc). 2.2 Ser capaz de utilizar com plenitude a plataforma tecnológica em que se consome o conteúdo. 2.3 Ser capaz de explorar uma determinada plataforma em busca de mais informações.
Processos de interação	3.1 Ser capaz de selecionar e autoavaliar o seu próprio consumo de conteúdo; 3.2 Ser capaz de identificar os elementos que chamaram sua atenção no conteúdo. 3.3 Ser capaz de analisar criticamente os elementos que compõem o conteúdo.
Processos de produção e difusão	4.1 Ser capaz de reconhecer a origem ou a fonte do conteúdo. 4.2 Ser capaz de identificar conteúdos produzidos propositalmente para manipular a opinião da audiência. 4.3 Ser capaz de analisar criticamente o conteúdo antes de disseminá-lo ou compartilhá-lo.
Ideologia e valores	5.1 Ser capaz de reconhecer como o conteúdo impacta ou busca impactar na formação da sua opinião. 5.2 Ser capaz de refletir sobre a presença de valores ideológicos, culturais ou político-partidários no conteúdo. 5.3 Ser capaz de reconhecer elementos de confiança ou desconfiança no conteúdo.
Estética	6.1 Ser capaz de reconhecer as representações simbólicas dos elementos que compõem o conteúdo. 6.2 Ser capaz de perceber referências culturais, históricas, filosóficas ou populares no conteúdo. 6.3 Ser capaz de identificar sentimentos gerados pelo consumo do conteúdo ou da informação.

Fonte: Autor (2024).

6.2.2 Processo de validação

A primeira versão do nosso instrumento foi submetida à avaliação de dois conjuntos de juízes, cinco especialistas e cinco não-especialistas (Coluci; Alexandre; Milani, 2015). O primeiro conjunto foi composto por docentes universitários com doutorado em Comunicação ou Educação e com produção científica no campo da educação midiática; já o segundo conjunto de juízes esteve composto por docentes universitários com doutorado em qualquer área. Ambos conjuntos de juízes fizeram uma avaliação no que diz respeito à pertinência dos itens do instrumento para materializar o constructo de cada dimensão avaliada.

Todos os juízes convidados para participar deste processo de validação foram escolhidos por conveniência (Wheelan, 2016). Os especialistas foram localizados através de busca temática de produção científica na plataforma Lattes do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Cerca de 40 pessoas encaixaram-se no perfil desejado e foram convidadas por e-mail, das quais cinco retornaram aceitando a participação. Para o conjunto de não-especialistas, foram convidados cinco docentes de graduação da Unipampa e também da Universidade de Passo Fundo (UPF), instituição parceira nesta pesquisa.

Para executar sua avaliação, os juízes receberam, através do Google Forms, um 'instrumento do instrumento', construído a partir de Coluci, Alexandre e Milani (2015). Optou-se novamente por uma Escala de Likert, ancorada em uma escala de concordância de cinco pontos, com pontuação entre zero e quatro, sendo: 0 = Nada pertinente; 1 = Pouco pertinente; 2 = Pertinente; 3 = Bastante pertinente; 4 = Muito pertinente (Morales; Urosa; Blanco, 2003). Os juízes também foram convidados a oferecer críticas e sugestões sobre cada item em formato dissertativo, no sentido de melhorarmos a clareza e redação de cada item.

Para validar o instrumento, começamos por calcular o Coeficiente de Validade de Conteúdo, CVC (Filgueiras, 2011). Assim, primeiro, organizamos os dados em uma matriz de dois eixos. Nas colunas, identificamos os juízes especialistas (JE1, JE2, JE3, JE4 e JE5) e não-especialistas (JN1, JN2, JN3, JN4 e JN5). Já nas linhas, organizamos os itens por dimensão, na mesma ordem do instrumento e identificados por códigos no seguinte formato: Item, Número do item, Dimensão, Número do item na dimensão, como por exemplo I4T2 (Item 4 Tecnologia 2). Na interseção da matriz apresentam-se as pontuações dos juízes sobre cada item.

Tabela 4 - Matriz de dados e resultados do CVC.

Item	Juizes Especializados					CVC de JE por item	Juizes Não-especializados					CVC de JN por item	CVC total por item
	1	2	3	4	5		1	2	3	4	5		
I1L1	2	4	1	4	2	0,65	3	4	3	3	4	0,85	0,75
I2L2	4	4	4	2	2	0,80	4	4	4	3	4	0,95	0,88
I3L3	1	4	2	2	3	0,60	3	4	4	3	3	0,85	0,73
I4T1	0	4	2	3	4	0,65	4	4	4	3	4	0,95	0,80
I5T2	0	4	3	3	2	0,60	4	4	3	3	4	0,9	0,75
I6T3	2	4	4	2	3	0,75	4	3	4	3	4	0,9	0,83
I7I1	1	4	3	2	2	0,60	4	4	4	3	3	0,9	0,75
I8I2	0	4	2	2	3	0,55	4	1	4	3	4	0,8	0,68
I9I3	1	4	2	2	2	0,55	4	3	4	3	4	0,9	0,73
I10PD1	4	4	2	2	3	0,75	4	4	3	3	4	0,9	0,83
I11PD2	2	4	3	1	4	0,70	4	4	4	3	4	0,95	0,83
I12PD3	4	4	3	2	3	0,80	4	4	4	3	4	0,95	0,88
I13IV1	4	4	1	2	1	0,60	3	4	3	3	4	0,85	0,73
I14IV2	4	4	3	2	3	0,80	4	4	3	3	4	0,9	0,85
I15IV3	1	4	2	2	1	0,50	4	4	3	3	4	0,9	0,70
I16E1	1	4	1	2	2	0,50	4	4	3	3	4	0,9	0,70
I17E2	4	4	3	2	2	0,75	4	4	4	3	4	0,95	0,85
I18E3	4	4	4	2	2	0,80	4	4	4	3	4	0,95	0,88
CVC da escala/conjunto						0,66389						0,90278	0,7833333333
Erro Pe para polarização dos juizes						0,00032						0,00032	0,0000000001
CVC da escala/conjunto menos o erro						0,66						0,90	0,78

Fonte: Autor (2024).

A partir da matriz estruturada, calculamos o CVC em três aspectos diferentes: de cada item em relação à avaliação de todos os juizes, de toda a escala em relação a cada conjunto de juizes (especialistas e não-especialistas) e de toda a escala em relação a todos os juizes que a avaliaram. Acreditamos que, a partir do cruzamento

desses olhares, é possível estabelecer uma compreensão ampla sobre a validade do instrumento como um todo, percebendo as particularidades dos itens sobre seu constructo, bem como entendendo as relações entre os juízes, suas avaliações e sua postura perante o instrumento avaliado.

Por um lado, observam-se importantes variações no CVC entre itens. Isso pode sugerir que, entre todos os itens do instrumento, os juízes consideram alguns mais pertinentes que outros frente ao constructo. Por exemplo, os itens I2L2, I12PD e I18E3 compartilham os maiores valores de CVC de toda a escala, considerando os dois conjuntos de juízes: todos com valor igual a 0,88. Ou seja, em média, os dez juízes concordam com a adequação desses itens no contexto do instrumento. No sentido oposto, os juízes apontam uma menor adequação ao instrumento dos itens I8I2 (0,68), I15IV3 e I16E1 (ambos com valor de 0,70).

Outro aspecto a ser observado é a diferença nas avaliações entre os juízes considerados especialistas, isto é, aqueles que já possuem pesquisa no campo da educação midiática, e os juízes considerados como não-especialistas, aqueles que atuam como docentes no ensino superior, mas não pesquisam sobre o assunto do instrumento. A média do valor de CVC de toda a escala de itens considerando apenas o conjunto de juízes especialistas foi de 0,66 (já descontado o possível valor de erro de polarização), enquanto o valor de CVC de toda a escala referente ao conjunto de juízes não-especialistas foi de 0,90.

Assim, em média, os juízes não-especialistas concordaram mais sobre a validade dos itens do instrumento do que os juízes especialistas. Tal discrepância pode ser observada explicada de várias maneiras: os especialistas, em função da sua familiaridade com o assunto, podem ter critérios mais rigorosos ao avaliar os itens frente ao constructo que se pretende medir com eles. Os não-especialistas, por outro lado, com pouca ou nenhuma familiaridade da temática, podem ter avaliado os itens com base na sua percepção como possíveis sujeitos respondentes, o que, de fato, já se esperava ao escolher dois conjuntos de juízes.

Assim, a variação entre valores deve ser fundamentalmente compreendida como parte importante da avaliação sob múltiplas perspectivas. Com isso, é preciso observar o valor de CVC para todo o instrumento e a partir de ambos os conjuntos de juízes, que é de 0,78 (descontado o possível valor de erro de polarização entre os juízes). Isso indica uma boa validade geral, ainda que não atinja o valor esperado teoricamente, de ao menos 0,80 (Filgueiras, 2011), sendo necessário revisar alguns

itens para assegurar sua adequação ao constructo. Para tal, consideram-se as próprias sugestões e comentários enviados pelos juízes.

Tabela 5 - Matriz para cálculo do Alpha de Cronbach.

Item	Juizes Especializados					Juizes Não-especializados					Total	Média	Variância dos itens
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5			
I1L1	2	4	1	4	2	3	4	3	3	4	30	3	1,11
I2L2	4	4	4	2	2	4	4	4	3	4	35	4	0,72
I3L3	1	4	2	2	3	3	4	4	3	3	29	3	0,99
I4T1	0	4	2	3	4	4	4	4	3	4	32	4	1,73
I5T2	0	4	3	3	2	4	4	3	3	4	30	3	1,56
I6T3	2	4	4	2	3	4	3	4	3	4	33	3,5	0,68
I7I1	1	4	3	2	2	4	4	4	3	3	30	3	1,11
I8I2	0	4	2	2	3	4	1	4	3	4	27	3	2,01
I9I3	1	4	2	2	2	4	3	4	3	4	29	3	1,21
I10PD1	4	4	2	2	3	4	4	3	3	4	33	3,5	0,68
I11PD2	2	4	3	1	4	4	4	4	3	4	33	4	1,12
I12PD3	4	4	3	2	3	4	4	4	3	4	35	4	0,50
I13IV1	4	4	1	2	1	3	4	3	3	4	29	3	1,43
I14IV2	4	4	3	2	3	4	4	3	3	4	34	3,5	0,49
I15IV3	1	4	2	2	1	4	4	3	3	4	28	3	1,51
I16E1	1	4	1	2	2	4	4	3	3	4	28	3	1,51
I17E2	4	4	3	2	2	4	4	4	3	4	34	4	0,71
I18E3	4	4	4	2	2	4	4	4	3	4	35	4	0,72
Total	39	72	45	39	44	69	67	65	54	70			
Média	56,4												
Variância dos juizes	33,64	27,04	14,44	33,64	17,08	17,64	12,48	8,22	0,64	20,55			

Fonte: Autor (2024).

Além do CVC, também calculamos a consistência interna do instrumento por meio do Alpha (Cronbach, 1951). Isso porque, enquanto o foco do CVC é validar a pertinência dos itens frente ao constructo que se pretende medir, o Alpha busca mensurar o grau de relação entre os itens, ou seja, o CVC avalia se os itens são os itens certos e o Alpha avalia se os itens funcionam bem juntos. Assim, o refinamento

dos itens será mais robusto em meio ao instrumento como um todo e garantimos que os dados produzidos com ele são confiáveis e válidos. Apresentamos, na Tabela 5, a matriz gerada com as respostas para calcular o Alpha.

$$\alpha = \frac{k}{k-1} \left(1 - \frac{\sum V_i}{V_t} \right) = \frac{18}{18-1} \left(1 - \frac{19,80}{183,38} \right) = 0,94$$

No cálculo, o componente k é a quantidade de itens que o nosso instrumento possui. Já o componente $\sum V_i$ diz respeito ao somatório da variância de cada item do instrumento. Além disso, o componente $\sum V_t$ refere-se ao somatório da variância total, calculado a partir das respostas dos juízes, que são os sujeitos avaliados neste contexto. Assim, em nosso caso, α (alpha) é igual a 0,94. Isso indica que o nosso instrumento possui uma alta consistência interna, que por sua vez diz respeito ao grau em que os itens do instrumento medem o mesmo conceito ou constructo, ou seja, a sua capacidade de ser coeso em suas medições.

De acordo com a categorização proposta por Landis e Koch (1977), um valor de alpha acima de 0,80 é considerado como evidência de uma consistência interna quase perfeita. Isso quer dizer que os itens deste instrumento, construído para medir as competências midiáticas de estudantes de licenciatura, estão muito bem correlacionados e medindo eficazmente o constructo de Ferrés e Piscitelli (2012). Tal afirmação nos garante, estatisticamente, a confiabilidade das respostas coletadas através do instrumento, bem como a validade das conclusões tiradas a partir delas, nesta ou em outras pesquisas, próprias e alheias.

6.2.3 Reflexões a partir do instrumento proposto

A construção de um instrumento para mensurar as competências midiáticas, como discutido e apresentado nesta seção, exige tanto um alicerce teórico sólido quanto uma abordagem estatística cuidadosa para garantir a sua confiabilidade. O processo reflete também o quão complexa se apresenta a tarefa de mensurar um constructo teórico, mesmo que bastante flexível, como é a proposta de Ferrés e Piscitelli (2012), pois demanda uma compreensão socialmente aplicada e ampla do

assunto. Em nosso caso, a busca por instrumentos pré-existentes foi preponderante para delinear caminhos mais concretos e atuais.

O olhar crítico desses instrumentos, principalmente sobre suas limitações, e a busca por uma abordagem mais atualizada, revela a latente preocupação em criar um instrumento que não só meça competências de maneira abstrata, mas considere especialmente o contexto tecnológico e midiático contemporâneo em que os futuros professores atuarão. Nesse sentido, consideramos que a adaptação do constructo teórico sobre as competências midiáticas, aqui detalhado, atingiu a aproximação das percepções teóricas com uma contemporaneidade que vai oportunizar uma coleta de dados socialmente referenciada no contexto brasileiro.

Sobre a validação do instrumento criado a partir do constructo adaptado, acreditamos que as escolhas metodológicas foram adequadas para chegar a uma ferramenta eficaz, principalmente quanto à diversidade dos juízes convidados para avaliar nossa proposta e à utilização de recursos estatísticos como o Coeficiente de Validade de Conteúdo e Alpha de Cronbach para consolidar sua avaliação. Contudo, o desenvolvimento dessa ferramenta reflete desafios intrínsecos de um campo de estudos vasto e em constante transformação como o midiático, sendo necessário, por exemplo, adaptar conceitos abstratos a contextos específicos.

Por fim, consideramos que a ferramenta proposta, cujo detalhamento consta por completo no Apêndice deste trabalho, permite que nossa pesquisa apresente resultados confiáveis e concretos sobre as competências midiáticas de estudantes que logo estarão exercendo a docência em uma contexto educacional permeado por relações midiáticas e recursos tecnológicos. De qualquer forma, ressaltamos que tal ferramenta não espera ser a única capaz de mensurar um constructo tão amplo quanto complexo, sendo válido estabelecer outras propostas que se configurem em contextos ou delineamentos de pesquisa diferentes.

6.3 ENTENDENDO AS COMPETÊNCIAS MIDIÁTICAS DE ESTUDANTES DE LICENCIATURA DA UNIPAMPA

Após construir e validar um instrumento considerado confiável para mensurar as competências midiáticas na seção anterior, buscamos a sua aplicação no contexto de formação docente oferecida pela Universidade Federal do Pampa. A instituição possui configuração *multicampi* e suas unidades estão espalhadas pela

Metade Sul do Rio Grande do Sul, nos municípios de Alegrete, Bagé, Caçapava do Sul, Dom Pedrito, Itaqui, Jaguarão, Santana do Livramento, São Borja, São Gabriel e Uruguiana, atuando também à distância em parceria com a Universidade Aberta do Brasil, UAB (Universidade Federal do Pampa, 2019).

Em sua região de abrangência, a Unipampa oferece 23 cursos de licenciatura em oito dos seus dez *campi*, sendo que apenas as unidades de Alegrete e Santana do Livramento não atuam na formação de professores. Desse total, 18 cursos são presenciais e os outros cinco são oferecidos à distância com recursos da UAB, atingindo municípios de outras regiões do Rio Grande do Sul e do Brasil. No geral, as licenciaturas oferecidas pela Unipampa referem-se às áreas de concentração de Ciências Agrárias; Ciências Biológicas; Ciências da Saúde; Ciências Exatas e da Terra; Ciências Humanas; e Lingüística, Letras e Artes.

Nesse contexto, optamos por mensurar as competências midiáticas apenas dos estudantes das licenciaturas presenciais da Unipampa, já que a formação de professores na modalidade à distância tende a desvalorizar os espaços físicos como locais de aprendizagem e experiências culturais que contribuem para a formação integral dos sujeitos (Giolo, 2008), algo que se apresenta como fundamental quando falamos de educação midiática. Assim, nosso instrumento foi encaminhado a todos os coordenadores das licenciaturas presenciais da Unipampa através da ferramenta de e-mail institucional para que fosse repassado aos alunos.

Ao todo, 18 estudantes das licenciaturas da Unipampa responderam ao nosso instrumento. Essa amostragem, entretanto, não é suficiente para que os resultados da nossa pesquisa tenham representatividade estatística (Agranonik; Hirakata, 2011), considerando que o total do universo populacional era, em fevereiro de 2024, de cerca de 1.400 estudantes (Universidade Federal do Pampa, 2024). Ainda assim, acreditamos que esta pesquisa pode trazer resultados de significativa contribuição para as discussões sobre a incorporação da educação midiática na formação docente, bem como servir de base para futuras pesquisas.

Da mesma forma, não foi possível atrair respostas de sujeitos de todos os cursos nem de todos os *campi* que oferecem formação docente. As respostas obtidas referem-se a três *campi* e seis licenciaturas: Bagé (cursos de Física, Letras - Línguas Adicionais e Matemática); Dom Pedrito (curso de Educação do Campo); e Uruguiana (cursos de Ciências da Natureza e Educação Física). Por outro lado, nossa amostra contempla mulheres (61%) e homens (39%), além de não haver

respostas de pessoas não-binárias. Por fim, a maioria dos respondentes (10) têm entre 18 e 24 anos, sendo que o resto tem entre 30 e 59 (8).

6.3.1 Visão geral dos dados coletados

Estabelecendo um olhar geral sobre as respostas, é possível observar que os estudantes de licenciatura da Unipampa possuem níveis de competências midiáticas bastante altos. Algumas diferenças eventualmente observadas podem relacionar-se a questões demográficas que impactam a formação sociocultural desses sujeitos, como idade ou a área de estudo à qual estão vinculados, mas não há elementos que nos levem a fazer inferências mais concretas nesse sentido. Para aprofundarmos o nosso olhar sobre os dados, vamos observar todos os itens frente a cada dimensão trabalhada no constructo (Ferrés; Piscitelli, 2012).

Para isso, calculamos o coeficiente da média de cada item, ou seja, os valores que apresentaremos são a soma de todas as respostas dos sujeitos para um mesmo item, dividida pelo total de sujeitos respondentes, dividida novamente pelo maior valor da escala de resposta, que em nosso caso é quatro. Para estabelecer parâmetros de competência midiática, criamos uma escala de cinco níveis de competência, inspirada em Landis e Koch (1977). Assim, a competência dos sujeitos será considerada como: insuficiente (0,00 a 0,20), básica (0,21 a 0,40), moderada (0,41 a 0,60), avançada (0,61 a 0,80) e alta (0,81 a 1,00).

Tabela 06 - Matriz de respostas dos participantes e coeficientes de competência.

Id.	li1	li2	li3	te1	te2	te3	in1	in2	in3	pr1	pr2	pr3	id1	id2	id3	es1	es2	es3	Média do sujeito	
s1	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	1,00
s2	3	3	2	2	3	3	3	3	3	2	2	2	2	2	2	2	2	3	3	0,61
s3	4	4	3	3	3	4	4	4	4	3	4	3	4	4	4	4	4	4	4	0,93
s4	3	3	4	3	2	2	3	3	2	3	3	4	3	3	3	3	3	3	3	0,74
s5	3	3	3	1	2	2	2	2	2	2	1	2	2	2	1	1	1	2	2	0,47
s6	3	3	3	3	3	2	4	4	4	2	3	4	4	4	4	3	3	4	4	0,83
s7	4	3	4	4	4	4	4	4	4	2	3	4	4	3	4	4	4	4	4	0,93
s8	4	3	4	4	4	2	4	4	4	1	4	4	4	4	4	4	4	4	4	0,92
s9	2	2	2	1	3	1	3	4	4	1	2	4	3	2	2	2	2	4	4	0,61
s10	2	2	3	1	3	3	3	3	3	2	2	4	3	3	3	3	3	3	3	0,68
s11	4	4	3	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4	4	4	4	0,96
s12	3	3	4	4	4	4	4	4	1	2	0	0	2	0	0	4	1	4	4	0,61
s13	4	3	3	3	2	2	3	4	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	0,74
s14	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	1,00
s15	3	3	3	3	3	4	3	2	1	3	3	3	2	2	3	3	2	4	4	0,69
s16	4	4	4	2	4	3	3	4	4	2	4	4	4	4	4	4	4	4	4	0,92
s17	3	3	4	3	4	3	4	3	3	2	3	4	2	3	3	3	3	4	4	0,79
s18	2	2	3	3	2	2	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	0,68
Média do item	0,82	0,78	0,83	0,71	0,81	0,74	0,86	0,88	0,79	0,61	0,72	0,83	0,78	0,75	0,75	0,81	0,75	0,90		0,78
Média da dimensão	0,81		0,75			0,84			0,72			0,76			0,82					

Fonte: Autor (2024).

Conforme o detalhamento da Tabela 6, é possível observar que predominam índices de competência midiática mais altos entre os participantes, o que sugere um perfil midiaticamente competente em termos gerais. Do total de respondentes, 44% encaixam-se na faixa de alta competência, enquanto 50% está na faixa de competência avançada. Apenas um sujeito evidenciou um nível de competência moderado, apresentando certas limitações em praticamente todas as dimensões avaliadas. Contudo, não registrou-se nenhum sujeito nos níveis de competência mais baixos (insuficiente ou básica, de 0,00 a 0,40).

6.3.1.1 Observando cada dimensão do constructo

Sobre a primeira dimensão do constructo que se buscou mensurar com nosso instrumento, da Linguagem, os dados mostram pontuações consideráveis em todas as respostas dos sujeitos participantes (3 e 4), o que sugere uma competência midiática alta. Tal cenário é corroborado pelas médias das respostas dos itens que compõem a dimensão: compreender e interpretar conteúdos = 0,82; identificar tipos de conteúdo ou gênero = 0,78; e diferenciar fatos de opiniões = 0,83. O nível alto da competência é constatado ao observar o valor alcançado pela média da dimensão como um todo, sendo Linguagem = 0,81.

Na dimensão de Tecnologia, as respostas mostram que os licenciandos da Unipampa possuem certa familiaridade para utilizar recursos tecnológicos de acesso à informação. Segundo as médias de respostas dos itens da dimensão, os alunos sentem uma confiança avançada no que diz respeito a identificar e reconhecer riscos na internet = 0,71; tem uma alta competência no uso e domínio de dispositivos eletrônicos = 0,81; e uma competência avançada quando o assunto é explorar os recursos de pesquisa de informações = 0,74. A média da dimensão = 0,75 também a colocam em um nível avançado de modo geral.

Quanto à dimensão de Interação, os dados coletados indicam uma variação nas respostas dos sujeitos participantes, o que sugere competências de diferentes níveis entre os respondentes e podem estar associadas às próprias diferenças em aspectos demográficos. As médias indicam níveis altos na capacidade dos sujeitos de buscar e escolher outros pontos de vista quando consomem informações = 0,86; de destacar elementos de interesse nos conteúdos = 0,88. Já a capacidade de identificar a origem dos conteúdos = 0,79 encaixa-se no nível avançado. Como um todo, a dimensão alcança uma média alta = 0,84.

Para a dimensão de Produção e Difusão, as respostas obtidas apontam uma competência de quase moderada a alta, sendo a dimensão que apresenta maior discrepância entre os itens mensurados. Apesar de que, pela nossa escala, a capacidade de reconhecer quem criou o conteúdo que se consome = 0,61 pode ser considerada avançada, ela está mais próxima do limite com o nível moderado. Enquanto isso, os sujeitos apresentam nível avançado para identificar *fake news* e desinformação = 0,72 e para analisar os conteúdos antes de compartilhar = 0,83. Como dimensão, a média permanece no nível avançado = 0,72.

No que diz respeito à dimensão de Ideologia e Valores, as médias dos itens mensurados apresentam homogeneidade, o que sugere a sensibilidade dos sujeitos participantes em relação aos subtextos e mensagens subjacentes do conteúdo que consomem cotidianamente. Os respondentes demonstram capacidade avançada para perceber como os conteúdos influenciam sua opinião = 0,78; para reconhecer valores ideológicos presentes nos conteúdos = 0,75; bem como para perceber os impactos do conteúdo na sociedade = 0,75. Tal nível avançado de competência é corroborado pela média da própria dimensão = 0,76.

Por fim, os dados expõem uma alta competência dos sujeitos participantes para lidar com os itens que compõem a dimensão de Estética. A média de resposta sugere um alto nível de capacidade para perceber símbolos e significados nas mensagens e conteúdos consumidos cotidianamente = 0,81. Em relação ao nível de percepção das influências histórico-culturais, a capacidade observada é avançada, com uma média = 0,75. Já a capacidade de identificar sentimentos causados pelo conteúdo consumido apresenta um nível alto = 0,90. Sobre a média da dimensão, ela resulta de nível alto, com valor = 0,82.

6.3.1.2 Comparativos: oportunidades e lacunas

A análise referente às médias, ilustrada na subseção anterior, de modo geral, revela algumas particularidades sobre as competências midiáticas dos estudantes de licenciatura da Universidade Federal do Pampa. Por um lado, evidenciam-se níveis robustos de competência nas dimensões de Linguagem e Estética; por outro, a competência nas dimensões de Tecnologia e de Ideologia e Valores apresentam níveis menores, mas ainda assim avançados. A dimensão da Interação é a que se destaca com o nível de competência mais alto do constructo; enquanto a dimensão de Produção e Difusão é a que apresenta menor nível de competência nas respostas dos sujeitos participantes.

Ainda que as médias por dimensão sejam importantes para um olhar holístico sobre os principais componentes do constructo que nos propomos a medir, também é fundamental estabelecermos um olhar pontual sobre alguns dos itens do instrumento que, em meio ao cálculo das médias por dimensão, acabam não sobressaindo, mas que podem revelar cenários importantes no contexto formativo. Esse novo olhar, que surge de forma comparativa, recai tanto sobre áreas de maior

nível de competência midiática quanto áreas de menor nível, o que oportuniza uma percepção sobre oportunidades e lacunas para formação.

Por um lado, destacamos três itens do constructo mensurado que apresentam melhores médias a partir das respostas dos sujeitos pesquisados: buscar e escolher outros pontos de vista quando consomem informações = 0,86 (Interação); destacar elementos de interesse nos conteúdos = 0,88 (Interação); e identificar sentimentos causados pelo conteúdo consumido = 0,90 (Estética). Esses dados refletem atitudes por parte dos estudantes de licenciatura da Unipampa que vão além do consumo midiático passivo, evidenciando uma predisposição para estabelecer olhares críticos e reflexivos sobre seu próprio consumo informacional.

Esse cenário, que sobressai superficialmente, coloca sob a mesa algumas oportunidades para implementar a educação midiática em meio à formação docente, tendo em vista que os aspectos em que os licenciandos apresentam os melhores resultados são partes importantes do constructo e a partir das quais podem ser desenvolvidos outros aspectos da competência midiática (Ferrés; Piscitelli (2012). Estes próprios resultados servem de orientação para implementar ações formativas que busquem aprimorar a competência dos sujeitos e sua capacidade de exercer a docência sob a perspectiva da educação midiática.

Por outro lado, os três itens com as menores médias a partir das respostas coletadas são: identificar e reconhecer riscos na internet = 0,71 (Tecnologia); reconhecer a autoria do conteúdo consumido = 0,61 (Produção e Difusão); e discernir entre informações falsas ou inexatas e informações autênticas = 0,72 (Produção e Difusão). Esses resultados apontam certo grau de vulnerabilidade nas competências midiáticas dos licenciandos da Unipampa, resultando preocupante um cenário em que esses jovens não conseguem identificar, por exemplo, as fontes da informação ou do conteúdo que estão consumindo.

Nossa preocupação torna-se maior quando observada a combinação dos itens em que se vislumbram menores níveis de competência. É preocupante um cenário em que os sujeitos não conseguem verificar o tempo todo as fontes da informação que consomem, nem reconhecer se essas informações são verídicas ou não e ainda por cima encontram dificuldades para identificar perigos da internet. Nesse sentido, tais lacunas evidenciam uma necessidade latente sobre a integração da educação midiática na formação docente, resultando urgente o aprimoramento de habilidades críticas relativamente básicas dos sujeitos.

6.3.2 Além dos números: percepções qualitativas dos sujeitos

Para aprofundar a compreensão sobre as competências midiáticas dos sujeitos participantes, utilizamos as suas respostas dissertativas, fornecidas em seis itens extras do nosso instrumento, um por dimensão, para conduzir uma análise de conteúdo (Bardin, 2004). Após uma primeira aproximação sobre os dados coletados, decidimos estabelecer como categorias principais de análise as próprias dimensões do nosso constructo, mantendo alinhamento com os aspectos teóricos da pesquisa e com a análise quantitativa desenvolvida previamente, o que tende a reforçar a sua validade e a enriquecer a discussão.

Entretanto, para estabelecer um olhar aprimorado sobre o *corpus* relacionado a cada dimensão, decidimos criar subcategorias relacionadas às percepções sobre as respostas dos sujeitos, resultando em quatro subcategorias por dimensão. Dessa forma, garantimos que a categorização não limita nossa análise a apenas o que já se espera sobre o constructo. Além da análise de cada dimensão/categoria e suas subcategorias, também exploramos a relação que possuem as dimensões do nosso constructo em meio às respostas dos sujeitos participantes, de modo a compreender as competências midiáticas em todo o espectro de incidência.

6.3.2.1 Sobre a dimensão de Linguagem

Nossa análise sobre as respostas da dimensão de Linguagem evidencia uma relação entre três subcategorias: Auto percepção e consumo crítico, Consciência linguística e Desafios e limitações enfrentados pelos indivíduos. Nesse sentido, os participantes dizem sentir-se competentes para lidar com questões midiáticas a partir de conhecimentos acadêmicos e experiências prévias relacionadas. Da mesma forma, a abordagem crítica ao consumo vem se evidenciando pela seletividade que os participantes dizem possuir sobre os conteúdos que consomem cotidianamente, empregando de forma ativa a verificação de informações.

Além disso, a análise também mostra uma consciência sobre a linguagem empregada na produção de conteúdos midiáticos, reconhecendo elementos visuais e linguísticos que são empregados para engajar o público e moldar opiniões. Tal reconhecimento demonstra que a competência midiática é exercitada para além do conteúdo consumido, mas também recai sobre questões de compreensão técnica da

comunicação. Entretanto, os sujeitos admitem que a interpretação de linguagens ambíguas e conteúdos complexos resulta uma tarefa desafiadora, sendo necessário aprimorar os aspectos interpretativos da sua competência.

6.3.2.2 Sobre a dimensão de Tecnologia

Ao analisar a dimensão de Tecnologia, novamente, vislumbram-se três subcategorias: Domínio tecnológico; Consciência sobre algoritmos; e Diversificação de fontes. Sobre a primeira, muitos participantes dizem ter um sólido conhecimento adquirido em formações anteriores, com cursos e experiências profissionais relacionadas à tecnologia. Entretanto, os respondentes dizem utilizar os dispositivos com certa cautela, pois os avanços da tecnologia acabam sendo difíceis de acompanhar. Alguns também afirmam sentir-se inseguros em alguns aspectos da utilização de dispositivos tecnológicos.

Por outro lado, os sujeitos demonstram noções detalhadas sobre a influência de certos aspectos tecnológicos em seu consumo informacional, citando a atuação dos algoritmos em plataformas como as redes sociais e os buscadores, que acabam por limitar, segundo eles, as próprias experiências *online*. Essa percepção toma ainda mais relevância pois surge junto a uma necessidade dos sujeitos de diversificarem as fontes das informações que consomem cotidianamente, servindo como contraposição à curadoria algorítmica, o que demonstra engajamento da sua parte sobre o consumo informacional saudável.

6.3.2.3 Sobre a dimensão de Interação

No que diz respeito à dimensão de Interação, observa-se uma narrativa dos sujeitos que pode ser condensada em três subcategorias: Criticidade e veracidade das informações; Influência midiática; e Bolha informacional. Isso revela, primeiro, que os sujeitos pesquisados compreendem-se para além de receptores passivos de informação e exercitam sua criticidade buscando o aprofundamento das informações que consomem. Esse processo é enriquecido pelo questionamento da veracidade dos conteúdos aos quais se tem acesso, refletindo uma postura vigilante contra as *fake news* e os mecanismos de desinformação.

Ambos processos são decorrentes da conscientização dos sujeitos sobre os papéis desempenhados pelos meios de comunicação e pelos ambientes midiáticos, entendendo-os não como meros canais de informação, mas como instrumentos com capacidade de moldar as percepções e opiniões de quem é impactado por eles. Os sujeitos também demonstram uma compreensão sobre as dificuldades de romper as bolhas informacionais para poder explorar informações e opiniões contrastantes. Esse panorama qualitativo reforça a evidência quantitativa de que os respondentes possuem maior competência na dimensão de Interação.

6.3.2.4 Sobre a dimensão de Produção e Difusão

Em relação à dimensão de Produção e Difusão, emerge uma compreensão sobre três subcategorias debruçadas na criação e compartilhamento de conteúdo: Intencionalidade e manipulação; Seletividade ao compartilhar; e Desafios para identificar origem e propósito. Em primeiro lugar, sobressai um reconhecimento dos sujeitos sobre as intenções por trás dos conteúdos midiáticos, assim como o receio sobre o sensacionalismo e sobre a manipulação midiática, o que põe novamente em evidência a predisposição dos sujeitos participantes para exercitar cotidianamente seus olhares críticos e reflexivos sobre a mídia.

Tal perspectiva não impacta os sujeitos apenas nos aspectos relacionados à produção, mas também no que diz respeito aos cuidados na hora de compartilhar informações. Nesse sentido, os sujeitos demonstram sua preocupação ao exercitar avaliações cuidadosas sobre as informações que consomem antes de pensar em compartilhá-las. Entretanto, de forma contrastante, os respondentes dizem que é um desafio identificar quem criou os conteúdos disseminados e aos quais acabam tendo acesso, o que acaba dificultando o processo por inteiro, mesmo que exista interesse dos sujeitos em estabelecer essa relação ética com os conteúdos.

6.3.2.5 Sobre a dimensão de Ideologia e Valores

A dimensão de Ideologia e Valores traz consigo uma perspectiva também de três subcategorias de análise, sendo elas: Consciência das narrativas; Busca pela objetividade; e Impacto na formação ideológica. Através das respostas dos sujeitos participantes, percebemos um certo discernimento sobre como as narrativas estão

permeadas por aspectos culturais, ideológicos e morais que se associam à própria intencionalidade da produção de conteúdos. Nesse sentido, os respondentes dizem relacionar-se com as informações de maneira cautelosa, mantendo-se vigilantes sobre as técnicas empregadas pela mídia para influenciar.

Na mesma perspectiva, os sujeitos demonstram certos princípios orientadores em meio ao seu cotidiano de consumo informacional, um deles, bastante ressaltado, diz respeito à seleção e interpretação de conteúdos. Eles valorizam os conteúdos e informações que apresentam narrativas aparentemente equilibradas, sem elementos ideológicos escancarados. Entretanto, nem todos os respondentes conseguem chegar a esse consumo desejado. Alguns dizem ter escolhas claras das fontes de informação para evitar a influência excessiva, enquanto outros admitem que acabam fortemente influenciados pelas informações que consomem.

6.3.2.6 Sobre a dimensão de Estética

Na exploração das respostas dos sujeitos participantes sobre a dimensão de Estética, surgem três subcategorias de análise: Consciência estética; Reflexão desafiante da estética; e Impacto emocional da estética. Primeiro e principal, é preciso destacar que os sujeitos demonstram o entendimento de que as discussões estéticas não dizem respeito a aspectos centrados na 'beleza' dos conteúdos. Eles reconhecem que todas as escolhas linguísticas, visuais ou sonoras não são mera decoração e sim constituem-se como ferramentas narrativas utilizadas de forma proposital nas estratégias de produção informacional.

Também é revelado pelas respostas dos sujeitos participantes o entendimento de que os aspectos estéticos possuem um viés de direcionamento, isto é, a partir deles os conteúdos midiáticos buscam influenciar, por exemplo, decisões de compra, dos sujeitos. Esse olhar recai pontualmente em relação à publicidade e propaganda. No entanto, a percepção dos sujeitos vai na mesma perspectiva quando se trata de conteúdos informacionais. Eles compreendem que os aspectos estéticos acabam sendo direcionados a influenciar as reações do público sobre o conteúdo, evocando sentimentos específicos: revolta, nojo, entre outros.

6.3.2.7 Interseções entre as dimensões das competências midiáticas

Estabelecendo um olhar transversal entre as dimensões do nosso constructo, é possível traçar conexões entre as subcategorias que surgem da nossa análise, principalmente porque Ferrés e Piscitelli (2012), apesar de considerarem que os indicadores das competências midiáticas são flexíveis, entendem que as dimensões coexistem em meio à complexidade do assunto. Tal percepção encontra sustento em Morin (2000, p. 38), que diz que “o conhecimento pertinente deve reconhecer esse caráter multidimensional e nele inserir estes dados: não apenas não se poderia isolar uma parte do todo, mas as partes umas das outras [...]”.

Nesse sentido, observa-se uma sinergia importante na interseção entre as subcategorias ‘Autopercepção e consumo crítico’, na Linguagem, e ‘Consciência sobre algoritmos’, na Tecnologia. A capacidade de estabelecer um consumo crítico de conteúdos midiáticos resulta amplificada pela compreensão que os respondentes têm sobre como os algoritmos moldam sua experiência nos contextos digitais, o que por sua vez leva à seletividade informacional, na qual a capacidade crítica extrapola as limitações dos conteúdos e recai sobre as próprias estruturas informacionais, sejam elas os meios de comunicação ou os ambientes digitais.

Por outro lado, a subcategoria de ‘Consciência das narrativas’, na dimensão de Ideologia e Valores, tem eco na subcategoria de ‘Reflexão desafiante da estética’, na dimensão de Estética. Ambas acabam ponderando sobre as capacidades dos sujeitos de discernir sobre as intenções das mensagens, explícitas ou implícitas, que não ficam limitadas a apenas essas duas dimensões, mas também encontrando relação na própria criticidade do consumo midiático que os sujeitos, aparentemente, possuem, evidenciando também a abrangência e a aplicabilidade dos conceitos intrínsecos à educação e ao letramento midiático.

Finalmente, mas sem esgotar as possíveis ligações entre subcategorias de análise, observamos que a ‘Influência midiática’, na dimensão de Interação, e a ‘Seletividade ao compartilhar’, na dimensão de Produção e Difusão, revelam, juntas, uma postura ativa que os respondentes dizem ter ao estabelecer relações com os conteúdos midiáticos. Ao considerarem que os discursos midiáticos são capazes de moldar as percepções sociais e tendo a cautela de não compartilhar conteúdos de forma indiscriminada, os sujeitos demonstram um compromisso ético e entendem-se corresponsáveis pelo ecossistema midiático-digital.

6.3.3 Reflexões a partir da mensuração das competências

Em meio à síntese desta seção, destaca-se um olhar duplo que deve ser estabelecido sobre as competências midiáticas de estudantes de licenciatura da Unipampa, por um lado, quantitativo, e por outro, qualitativo. Isso permite que sejam contempladas em nossa reflexão as múltiplas perspectivas da educação midiática como catalisadora de relações mais saudáveis entre os sujeitos e os meios de comunicação e ambientes midiáticos. Por meio dos dados analisados, ressaltamos que os licenciandos, ao menos os que participaram desta pesquisa, são sujeitos altamente engajados e críticos no seu consumo informacional.

No que diz respeito ao aspecto quantitativo da nossa análise, dois cenários sobressaem dos resultados. Por um lado, os sujeitos demonstram um alto nível de competência nas dimensões de Interação, Estética e Linguagem, evidenciando uma tendência de consumo midiático consciente, a partir da interpretação e avaliação dos conteúdos. Contrastantemente, eles admitem níveis mais baixos nas dimensões de Produção e Difusão, Tecnologia e Ideologia e Valores, com algumas dificuldades para identificar riscos na internet ou diferenciar informações falsas e distorcidas, algo preocupante frente ao cenário midiático contemporâneo.

O aspecto qualitativo da nossa análise acaba aprofundando essas mesmas percepções iniciais, mesmo que se vislumbre uma consciência desses sujeitos sobre questões avançadas dos processos comunicacionais e detalhes até técnicos. Tal conscientização não parece refletir profundamente na efetiva competência ao lidar de forma prática e cotidiana com as relações midiáticas. O olhar transversal sobre as competências também nos permite compreender a indissociabilidade das dimensões e das capacidades que os sujeitos devem ter, não só para o consumo informacional, mas também para explorar os ambientes de convivência midiática.

Por fim, mesmo que os estudantes de licenciatura da Unipampa demonstrem competências promissoras enquanto consumidores midiáticos, ainda é um desafio torná-los suficientemente competentes para ensinar sobre o assunto. Resta evidente a necessidade de promover o fortalecimento da formação docente para que os futuros professores possam lidar com as vulnerabilidades das suas competências midiáticas. Esse desafio, porém, não é tão simples e demanda um compromisso de todos os envolvidos tanto no desenho das políticas públicas de formação docente quanto na sua execução nas instituições de ensino superior.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Retomamos, para finalizar, os objetivos que deram início à discussão sobre educação midiática na formação docente. Como objetivo geral, nosso trabalho buscou analisar, à luz da competência profissional docente, a competência midiática de estudantes de licenciatura da Unipampa para lidar com o consumo informacional. Os objetivos específicos foram: compreender a relação entre as competências midiáticas e as competências docentes; elaborar um instrumento para detectar o nível de desenvolvimento das competências midiáticas; e avaliar o nível de competência midiática dos estudantes de licenciatura da Unipampa.

Em resumo, consideramos que os procedimentos metodológicos conduzidos no decorrer da nossa pesquisa nos levaram a poder afirmar que atingimos todos os objetivos propostos para o trabalho. Além disso, é fundamental considerarmos que as discussões promovidas nos Capítulos 2, 3 e 4 permitiram um aprofundamento de diferentes concepções envolvidas nas nossas duas temáticas centrais, formação docente e letramento midiático, de maneira a promover uma articulação entre elas, o que, conseqüentemente, oportunizou estabelecer olhares micro e macro sobre o cenário teórico-prático para condução do estudo.

O paralelo estabelecido entre as competências docentes, previstas pela BNC-Formação, e as competências midiáticas docentes, contidas na propostas da Unesco para formação de professores, revelou divergências significativas em relação às concepções pedagógicas e aos objetivos educacionais vislumbrados por ambos os documentos, bem como certos níveis de ambigüidade. Apesar de que a política de formação docente brasileira diz privilegiar a promoção do pensamento crítico, ela apresenta uma percepção midiático-tecnológica completamente limitada a um uso ferramental de dispositivos e recursos informacionais.

Por outro lado, a restrição temática trazida pela proposta da Unesco impede a incorporação da educação midiática não só na formação docente, mas também no próprio exercício da docência. A proposta da Unesco falha ao não articular aspectos pedagógicos quando fala sobre competências de um ponto de vista especificamente comunicacional. Imaginar uma convergência efetiva sobre as diversas competências que os futuros professores devem ter passa primeiro por um movimento necessário e urgente de aproximação teórico-prática das próprias temáticas, que possuem, de fato, muitos entrelaçamentos possíveis a serem explorados.

Mas como dar início a essa transversalização das temáticas, e a vislumbrar a formação de docentes capazes de ensinar sobre as mídias e as relações midiáticas, se não há certezas de que os estudantes de licenciatura são capazes de lidar com o as próprias relações midiáticas e seu consumo informacional? Por isso, decidimos dar um passo atrás e estabelecer, primeiro, um instrumento que fosse capaz de medir as competências midiáticas de futuros professores. Tal desafio demandou a construção de um susto teórico e metodológico que permitisse desenvolver uma ferramenta com capacidade de produzir dados confiáveis.

A partir da contribuição de pesquisadores da educação midiática e de outras áreas, bem como de um sólido delineamento de validação estatística, foi possível chegar a um instrumento eficaz e validado. Entretanto, somos conscientes de que a nossa proposição possui configurações específicas e pode não ser útil em qualquer contexto de pesquisa. Ainda assim, ressaltamos que ela contribui significativamente para um campo de estudos em constante transformação e os dados que podem ser produzidos com tal ferramenta acabarão retroalimentando as próprias discussões teóricas que serviram para sua concepção.

Prova da afirmação anterior é a própria aplicação do instrumento como ápice do nosso estudo, que trouxe resultados concretos e importantes para o contexto. De modo geral, é possível afirmar que os estudantes de licenciatura da Unipampa que participaram da nossa pesquisa são sujeitos altamente engajados e críticos em seu consumo informacional. Quantitativamente, eles demonstram níveis mais altos de competência em dimensões do constructo que estão relacionadas à interpretação e às relações cotidianas com a mídia. Enquanto isso, os níveis são mais baixos nas dimensões associadas à tecnologia e à desinformação.

As percepções qualitativas sobre as competências midiáticas dos sujeitos, de certa forma, acabam ratificando as evidências numéricas. A conscientização que os estudantes de licenciatura demonstram ter, sobre o agir dos meios de comunicação e sobre os impactos dos algoritmos na internet, parece não ter reflexos na forma em que os sujeitos lidam com as relações midiáticas no cotidiano. Nesse sentido, resulta indispensável refletir sobre a indissociabilidade das competências midiáticas, sendo inconcebível, ou no mínimo estranho, imaginar que um sujeito possa ser competente em certas dimensões do constructo e em outras não.

Em definitiva, os dados coletados e analisados em nossa pesquisa trazem importantes implicações práticas. Apesar de que os futuros docentes demonstram

estar relativamente preparados para lidar com os meios de comunicação, ambientes midiático-digitais e com seu próprio consumo informacional, ainda possuem lacunas que devem ser preenchidas antes de sequer imaginar uma docência alinhada às concepções da educação midiática. Isso demanda um compromisso do Estado para aprimorar as políticas de formação docente sob uma perspectiva que entenda a relevância midiática para além do instrumentalismo.

Tamanha discussão não foge à temáticas sensíveis e ainda mais profundas, como a própria finalidade da educação/formação como um todo, em todos os níveis, ou a estruturação de bases curriculares que possam abranger a contemporaneidade de assuntos que se modificam a todo instante, mas que não deixam de ser de amplo interesse da sociedade, sem falar no debate urgente sobre o próprio papel docente. Enquanto as políticas públicas de educação continuam privilegiando uma docência que se limita a seguir apostilas e cartilhas, especializada em aplicar uma 'base', não se pode falar em pensamento crítico-reflexivo-midiático.

Entretanto, ainda que o Estado não promova nenhuma dessas discussões, mesmo que necessárias e urgentes, nem encaminhe nenhuma modificação às políticas públicas, especialmente da formação de professores, continua sendo primordial que a execução das diretrizes já existentes esteja voltada ao oferecimento de condições mínimas para que as práticas pedagógicas possam ser desenvolvidas para estimular a formação crítica e socialmente referenciada dos nossos jovens, algo já previsto nas fundamentações que sustentam a BNCC e da BNC-Formação, mas que parecem ter ficado apenas na retórica.

Contudo, acreditamos fortemente que esta pesquisa, como uma das tantas sobre educação midiática no Brasil, mas das poucas que articulam a formação docente a partir das políticas públicas nacionais, é capaz de abrir caminho para novos horizontes em que a temática possa ser melhor compreendida e, talvez, até institucionalizada. Entendemos que as oportunidades para que a educação midiática possa florescer em nosso país, hoje, estão concentradas na sensibilização daquelas instituições de ensino superior engajadas em oferecer formação de professores para além do enquadramento neoliberal da BNC-Formação.

Mesmo assim, também é necessário pontuar que o nosso estudo, pelas suas configurações e pelo tempo em que foi desenvolvido, possui limitações que devem ser consideradas. Uma das principais diz respeito à representatividade amostral do estudo, que teve apenas 18 sujeitos participantes, o que não é suficiente para

representar estatisticamente o universo de estudantes de licenciatura presencial da Unipampa. Outra limitação pode ser o recorte feito na modalidade presencial, tendo em vista que exclui a modalidade a distância, que mesmo com controvérsias acaba sendo a modalidade de maior procura.

Além disso, vislumbramos outras limitações um pouco mais complexas, como por exemplo o fato de que o instrumento foi construído com base na autopercepção dos respondentes. A autoavaliação é útil quando não se tem embasamento para outro tipo de aferição, entretanto, ela resulta em respostas carregadas dos vieses dos sujeitos participantes e que podem não estar refletindo, de fato, sua capacidade e competência. As mudanças midiático-tecnológicas também são fatores limitantes do nosso estudo, já que os contextos informacionais transformam-se a todo instante e podem modificar o próprio constructo avaliado.

Contudo, a partir de algumas das limitações pontuadas, também enxergamos possíveis encaminhamentos futuros para aprofundar as pesquisas que entrelaçam a educação midiática e a formação docente, principalmente inicial. Um dos principais encaminhamentos futuros é conduzir uma segunda fase da pesquisa, que pode ter dois caminhos: buscar o aumento da participação dos estudantes de licenciatura na própria Unipampa, por meio de parceria institucional, que oportunize compreender com mais fidedignidade a realidade regional; ou tornar a pesquisa interinstitucional, para estabelecer um olhar, talvez, sobre o Rio Grande do Sul.

Outro encaminhamento que se vislumbra com pertinência é a proposição de uma efetiva incorporação da educação midiática na formação docente, entendendo que hoje a temática pode ser tratada como necessária, mas em breve precisará ser considerada urgente pelas políticas educacionais de forma geral. Nesse sentido, também há dois caminhos que podem ser perfeitamente explorados. Por um lado, a transversalização da temática em meio às licenciaturas já existentes nas diferentes áreas de concentração. Por outro, a criação de uma licenciatura específica, voltada para o entrelaçamento da comunicação na educação.

Por fim, para concluir, consideramos que é fundamental que se compreenda que o pensamento crítico, base da educação midiática, é a melhor trincheira que se pode ter contra as estratégias de dominação perpetradas por aqueles que detêm o poder econômico e político. Nossa pesquisa, apesar de abordar certos tecnicismos, não trata apenas sobre concepções educacionais, mas sim de mundo. Em uma sociedade cada vez mais mediada pelos fluxos informacionais, desenvolver uma

consciência crítica da população não é apenas uma questão de educação, mas uma urgência para caminhar rumo à emancipação popular.

Historicamente, os sistemas econômicos têm sido eficazes no aprimoramento dos seus distintos mecanismos de cultivo da ignorância e da alienação das massas, de modo a perpetuar as estruturas de poder que sustentam a mesma elite política e econômica que conduz a sociedade. Com isso, a promoção da educação midiática resulta inseparável da luta mais ampla por justiça social e equidade. Ao falar sobre o pensamento crítico na formação escolar, no nível que for, não vislumbramos apenas sujeitos mais informados e menos propensos à manipulação, mas também capazes de questionar, desafiar e transformar as estruturas de poder.

Nosso estudo, além de uma modesta contribuição ao campo da educação midiática, também busca ser um chamado à ação não só à comunidade acadêmica, mas principalmente àqueles envolvidos na condução das políticas educacionais do país, dos estados e dos municípios, que devem fazer da educação midiática um dos principais pontos de pauta do seu trabalho. Somente o pensamento crítico nos fará romper os ciclos da ignorância e da alienação e nos colocará no caminho em direção a um mundo onde liberdade e igualdade não sejam meras palavras de efeito e sim possibilidades reais para todas as pessoas.

REFERÊNCIAS

AGUIRRE-GARCÍA, Juan Carlos; JARAMILLO-ECHEVERRI, Luis Guillermo. Aportes del método fenomenológico a la investigación educativa. **Revista Latinoamericana de Estudios Educativos**, Colombia, v. 8, n. 2, p. 51-74, 2012. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1341/134129257004.pdf>. Acesso em: 29 mar. 2024.

AGRANONIK, Marilyn; HIRAKATA, Vânia Naomi. Cálculo de tamanho de amostra: proporções. **Clinical & Biomedical Research**, *online*, v. 31, n. 3, p. 382-388, nov. 2011. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/hcpa/article/view/23574>. Acesso em: 7 abr. 2024.

AUSUBEL, David. **The Acquisition and Retention of Knowledge**: a cognitive view. New York: Springer, 2000.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. 3. ed. Lisboa: Edições 70, 2004.

BEREDAY, George. Comparative analysis in education. **Prospects**, *online*, v. 7, p. 472-487, 1977. Disponível em: <https://doi.org/10.1007/BF02196268>. Acesso em: 17 jan. 2024.

BOOTH, Andrew. Clear and present questions: formulating questions for evidence based practice. **Library Hi Tech**, *online*, v. 24 n. 3, p. 355-368, 2006. Disponível em: <<https://doi.org/10.1108/07378830610692127>>. Acesso em: 15 jan. 2024.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é Educação**. São Paulo: Brasiliense, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/CNE, 2017. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/base-nacional-comum-curricular-bncc>>. Acesso em: 15 fev. 2024.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019. **Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação)**. Diário Oficial da União, Brasília, 15 de abril de 2020, Seção 1, p. 46-49. Disponível em: portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file. Acesso em: 15 mar. 2024.

BRASIL. Resolução CNS nº 466, de 12 de dezembro de 2012. **Dispõe sobre diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos**. Diário Oficial da União, Brasília, 13 de junho de 2013, Seção 1, pp. 59-62. Disponível em: <https://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf>. Acesso em: 30 mar. 2024.

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

CAREY, James. **Communication as culture**: essays on media and society. New York: Routledge, 2009.

CHAER, Galdino; DINIZ, Rafael Rosa Pereira; RIBEIRO, Elisa Antônia. A técnica do questionário na pesquisa educacional. **Evidência**, Araxá, v. 7, n. 7, p. 251-266, 2011. Disponível em: <https://ojs.uniaraxa.edu.br/index.php/evidencia/article/view/201>. Acesso em: 30 mar. 2024.

CHOMSKY, Noam. **Controle da mídia**: os espetaculares efeitos da propaganda. Tradução de Antônio Augusto Fontes. Rio de Janeiro: Graphia, 2003.

CESCHINI, Mayra da Silva Cutruneo; FRANCO, Ronan Moura; MELLO, Elena Maria Billig. Discussões sobre a BNC-FI: regulação e uniformização dos currículos de formação docente? **Revista Nova Paideia**, *online*, v. 4, n. 3, p. 278–289, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.36732/riep.vi.162>. Acesso em: 17 mar. 2024.

COLUCI, Marina Zambon Orpinelli; ALEXANDRE, Neusa Maria Costa; MILANI, Daniela. Construção de instrumentos de medida na área da saúde. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 3, p. 925-936, mar. 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1413-81232015203.04332013>. Acesso em: 3 abr. 2024.

CRONBACH, Lee. Coefficient alpha and the internal structure of tests. **Psychometrika**, *online*, v. 16, n. 3, p. 297-334, 1951. Disponível em: <https://doi.org/10.1007/BF02310555>. Acesso em: 04 nov. 2023.

CUNHA, Maria Isabel da. Aprendizagem da docência em espaços institucionais: é possível fazer avançar o campo da formação de professores? **Avaliação**, Campinas, v. 19, n. 3, p. 789-802, nov. 2014. Disponível em: <http://doi.org/10.1590/S1414-40772014000300013>. Acesso em: 1 abr. 2024.

FANTIN, Monica. Media education in Brazil: dilemmas, limits and possibilities. *In*: MATEUS, Julio-César; ANDRADA, Pablo; QUIROZ, María-Teresa. **Media Education in Latin America**. New York: Routledge, 2020. p. 48-63.

FERRARI, Ana Claudia; OCHS, Mariana; MACHADO, Daniela. **Guia da Educação Midiática**. São Paulo: Instituto Palavra Aberta, 2020. Disponível em: <https://educamidia.org.br/guia>. Acesso em: 15 fev. 2024.

FERRÉS, Joan; PISCITELLI, Alejandro. Media competence: articulated proposal of dimensions and indicators. **Comunicar**, *online*, v. 19, n. 38, p. 75-82, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.3916/C38-2012-02-08>. Acesso em: 30 mar. 2024.

FIGUEIRAS, Alberto *et al.* Tradução e adaptação semântica do Questionário de Controle Atencional para o Contexto Brasileiro. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 32, n. 2, p. 173-185, abr./jun. 2015. Disponível em: <http://doi.org/10.1590/0103-166X2015000200003>. Acesso em: 4 abr. 2024.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança** [recurso eletrônico]. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREITAS, Janaina Peixoto de; FERRARI JÚNIOR, José Carlos. Importância da sistematização dos conceitos educomunicação, TIC'S e mídias na organização curricular escolar. *In*: SOARES, Ismar de Oliveira; VIANA, Claudemir; XAVIER, Jurema Brasil (Orgs.). **Educomunicação e alfabetização midiática** [recurso eletrônico]: conceitos, práticas e interlocuções. São Paulo: ABPEducom, 2016. p. 50-70.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação**: nova direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

GADOTTI, Moacir. Éducation formelle et éducation non-formelle. *In*: INSTITUT INTERNATIONAL DES DROITS DE L'ENFANT; INSTITUT UNIVERSITAIRE KURT BÖSCH. **Droit a l'éducation**: solution a tous les problèmes ou problème sans solution? Sion, Switzerland: IDE, 2005. p. 93-112. Disponível em: <https://www.childsrighs.org/fr/publications-de-lide>. Acesso em: 08 fev. 2024.

GARCÍA-RUIZ, Rosa; GOZÁLVEZ, Vicent Perez; AGUADED, J. Ignacio Gomez. La competencia mediática como reto para la educomunicación: instrumentos de evaluación. **Cuadernos.info**, Santiago, n. 35, p. 15-27, 2014. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.7764/cdi.35.623>. Acesso em: 15 jul. 2022.

GATTI, Bernardete A. Estudos quantitativos em educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 11-30, jan./abr. 2004. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022004000100002>. Acesso em: 25 jul. 2022.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIOLO, Jaime. A educação a distância e a formação de professores. **Educação & Sociedade**, *online*, v. 29, n. 105, p. 1211–1234, 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302008000400013>. Acesso em: 7 abr. 2024.

GRIZZLE, Alton; MOORE, Penny; DEZUANNI, Michael; ASTHANA, Sanjay; WILSON, Carolyn; BANDA, Fackson; ONUMAH, Chido. **Alfabetização midiática e informacional**: diretrizes para a formulação de políticas e estratégias. Brasília: UNESCO, Cetic.br, 2016. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000246421>. Acesso em: 13 mar. 2024.

HAIR, Joseph; BLACK, William; BABIN, Barry; ANDERSON, Rolph; TATHAM, Ronald. **Análise multivariada de dados** [recurso eletrônico]. Tradução de Adonai Schlup Sant'Anna. 6. ed. Porto Alegre: Bookman, 2009.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP & A, 2006.

HALL, Stuart. **Da diáspora**: Identidades e mediações culturais. Organização de Liv Sovik. Tradução de Adelaine La Guardia Resende *et al.* Belo Horizonte: Editora UFMG; Brasília: Unesco, 2003.

LANDIS, Richard; KOCH, Gary. The Measurement of Observer Agreement for Categorical Data. **Biometrics**, *online*, v. 33, n. 1, p. 159-174, mar. 1977. Disponível em: <https://doi.org/10.2307/2529310>. Acesso em: 6 abr. 2024.

LIMA, Wollacy Esquerdo; PEREIRA, Alexandre Adalberto. A interculturalidade na formação docente: proposta afirmativa para a diversidade. **Revista Eletrônica Casa De Makunaima**, Boa Vista, volume especial, p. 53-65, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.24979/vi.1156>. Acesso em: 1 abr. 2024.

MARCELO, Carlos. A identidade docente: constantes e desafios. **Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 109-131, 2009. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/8>. Acesso em: 1 abr. 2024

MARCONI, Marina de Andrade Marconi; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MATEUS, Julio-Cesar; ANDRADA, Pablo; QUIROZ, María-Teresa. The state of media education in Latin America. *In*: MATEUS, Julio-César; ANDRADA, Pablo; QUIROZ, María-Teresa. **Media Education in Latin America**. New York: Routledge, 2020. p. 1-16.

MATEUS, Julio-Cesar; HERNÁNDEZ-BREÑA, Wilson; FIGUERAS-MAZ, Mònica Figueras-Maz. Validation of a self-perceived media competence instrument for pre-service teachers. **Culture and Education**, v. 31, n. 2, p. 436-464, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/11356405.2019.1597440>. Acesso em: 04 nov. 2022.

MIRANDA, Nonato Assis de; TUGAS, Cristina Favaron; ROMEIRO, Maria do Carmo. A implementação da BNCC em um município do ABC Paulista na perspectiva dos gestores escolares. **Revista @mbienteeducação**, São Paulo, v. 15, n. 00, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.26843/ae.v15i00.1161>. Acesso em: 14 jan. 2024.

MORALES, Pedro Vallejo; UROSA, Belén Sanz; BLANCO, Ángeles Blanco. **Construcción de escalas de actitudes tipo Likert**. Madrid: La Muralla, 2003.

MORIN, Edgar. A noção de sujeito. *In*: SCHNITMAN, Dora Fried (Org.). **Novos paradigmas, cultura e subjetividade**. Tradução de Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: Artmed, 1996.

MORIN, Edgar. Os sete saberes necessários à educação do futuro. 2. ed. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.

NÚCLEO DE INFORMAÇÃO E COORDENAÇÃO DO PONTO BR. **Pesquisa sobre o uso da Internet por crianças e adolescentes no Brasil**: TIC Kids Online Brasil 2022. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2023a. Disponível em: <https://cetic.br/pt/publicacao/pesquisa-sobre-o-uso-da-internet-por-criancas-e-adolescentes-no-brasil-tic-kids-online-brasil-2022/>. Acesso em: 3 abr. 2024.

NÚCLEO DE INFORMAÇÃO E COORDENAÇÃO DO PONTO BR. **Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nos domicílios brasileiros**: TIC Domicílios 2022. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2023b. Disponível em: <https://cetic.br/pt/publicacao/pesquisa-sobre-o-uso-das-tecnologias-de-informacao-e>

-comunicacao-nos-domicilios-brasileiros-tic-domicilios-2022/. Acesso em: 3 abr. 2024.

OUZZANI, Mourad; HAMMADY, Hossam; FEDOROWICZ, Zbys; ELMAGARMID, Ahmed. Rayyan - a web and mobile app for systematic reviews. **Syst Rev**, *online*, v. 5, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1186/s13643-016-0384-4>. Acesso em: 14 jan. 2024.

PAGE, Matthew *et al.* PRISMA 2020 explanation and elaboration: updated guidance and exemplars for reporting systematic reviews. **BMJ**, v. 372, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1136/bmj.n160>. Acesso em: 14 jan. 2024.

PASQUALI, Luiz. Psicometria. **Rev Esc Enferm USP**, *online*, v. 43, p. 992-999, dez. 2009. Disponível em <https://doi.org/10.1590/S0080-62342009000500002>. Acesso em: 2 abr. 2024.

PÉREZ-TORNERO, José Manuel; TAYIE, Samy. La formación de profesores en medios: currículo y experiencias internacionales. **Comunicar - Revista Científica de Comunicación y Educación**, *online*, v. 20, n. 39, p. 10-14, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.3916/C39-2012-02-00>. Acesso em: 19 mar. 2024.

PIAGET, Jean. **The Principles of Genetic Epistemology**. Tradução ao inglês de Wolfe Mays. New York: Routledge & Kegan Paul, 1972.

PINHEIRO, Geslani Cristina Grzyb. Teoria curricular crítica e pós-crítica: uma perspectiva para a formação inicial de professores para a educação básica. **Analecta**, Guarapuava, Paraná, v. 10, n. 2, p. 11-25, jul./dez. 2009. Disponível em: <https://revistas.unicentro.br/index.php/analecta/article/view/2096>. Acesso em: 31 mar. 2024.

REY, Juan; HERNÁNDEZ-SANTAOLALLA, Victor; SILVA-VERA, Francisco; MEANDRO-FRAILE, Eva. Alfabetización mediática y discurso publicitario en tres centros escolares de Guayaquil. **Convergencia**, Toluca, v. 24, n. 74, p. 187-207, mayo/ago. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.29101/crcs.v0i74.4388>. Acesso em: 15 jul. 2022

REYES, Reina. **¿Para que futuro educamos?** 2. ed. Montevideo: Alfa, 1971.

RIOS, Terezinha Azerêdo. **Ética e competência** [livro eletrônico]. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

RODRIGUES, Larissa Zancan; PEREIRA, Beatriz; MOHR, Adriana. Recentes imposições à formação de professores e seus falsos pretextos: as BNC Formação Inicial e Continuada para controle e padronização da docência. **RBPEC**, *online*, v. 21, e35617, p. 1–39, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.28976/1984-2686rbpec2021u12771315>. Acesso em: 19 mar. 2024

SANTOS, Vanessa Matos dos; AGUADED, Ignacio. Currículo Alfamed de formação de professores em Educação Midiática: por uma ressignificação do currículo UNESCO. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 18, e023154, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.21723/riaee.v18i00.17648>. Acesso em: 20 mar. 2024.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, *online*, v. 14, n. 40, p. 143-155, jan./abr. 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782009000100012>. Acesso em: 15 mar. 2024.

SCHÖN, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. *In*: NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. Tradução de Graça Cunha *et al.* 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997. p. 77-92.

SILVA, Daniele Cariolano da; MARTINS JÚNIOR, Francisco Ranulfo Freitas; SILVA, Tatiana Maria Ribeiro; NUNES, João Batista Carvalho. Características De Pesquisas Qualitativas: estudo em teses de um Programa de Pós-Graduação em Educação. **Educação em Revista**, *online*, v. 38, e26895, 2022. Disponível em: <http://doi.org/10.1590/0102-469826895>. Acesso em: 29 mar 2024

SILVA, Ketiuce Ferreira; PRATA-LINHARES, Martha Maria. Tecnologias digitais de informação e comunicação e educação a distância na formação docente: qual inovação?. **Revista Educação e Políticas em Debate**, *online*, v. 9, n. 1, p. 137-150, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.14393/REPOD-v9n1a2020-54808>. Acesso em: 23 mar. 2024.

SOARES, Ismar de Oliveira. Educommunication landmarks in Latin America: what should be considered in the last 50 years. *In*: MATEUS, Julio-César; ANDRADA, Pablo; QUIROZ, María-Teresa. **Media Education in Latin America**. New York: Routledge, 2020. p. 185-199.

SOARES, Rebeca Rodrigues; MORAIS, Rosângela Maria Rodrigues Medeiros Mitchell de. Abandono digital: a responsabilidade parental diante dos perigos das redes sociais à luz da LGPD e do marco civil da internet para a proteção integral da criança e do adolescente. **Revista de Estudos Jurídicos do UNI-RN**, *online*, n. 6, p. 239-272, 2022. Disponível em:

<http://www.revistas.unirn.edu.br/index.php/revistajuridica/article/view/834>. Acesso em: 15 mar. 2024.

UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION. **Global Standards for Media and Information Literacy Curricula Development Guidelines**. Paris, 2021. 37 p. Disponível em: https://www.unesco.org/sites/default/files/medias/files/2022/02/Global%20Standards%20for%20Media%20and%20Information%20Literacy%20Curricula%20Development%20Guidelines_EN.pdf. Acesso em: 14 jan. 2024.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2019-2023**. Bagé: Unipampa, 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA. Pró-Reitoria de Graduação. **Perfil dos Acadêmicos de Graduação e Pós-Graduação**. Bagé: EPROC, 2024. Disponível em: <https://sites.unipampa.edu.br/eproc/relatorios-academicos/>. Acesso em: 7 abr. 2024.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Mind in society: The Development of Higher Psychological Processes**. Cambridge, Massachusetts; London: Harvard, 1978.

WHEELAN, Charles. **Estatística: o que é, para que serve, como funciona**. Rio de Janeiro: Zahar, 2016.

WILSON, Carolyn; GRIZZLE, Alton; TUAZON, Ramon; AKYEMPONG, Kwame; CHEUNG, Chi-Kim. **Alfabetização midiática e informacional: currículo para formação de professores**. Brasília: Unesco; UFTM, 2013. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000220418>. Acesso em: 19 mar. 2024.

YOUNG, Michael. Teoria do currículo: o que é e por que é importante. **Cadernos de Pesquisa, online**, v. 44, n. 151, p. 190-202, jan./mar. 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/198053142851>. Acesso em: 13 mar. 2024.

APÊNDICE

Instrumento de coleta de dados aplicado em formato digital através da ferramenta Google Forms.

11/04/2024, 18:30

Competências midiáticas de licenciandos da Unipampa

Competências midiáticas de licenciandos da Unipampa

Olá! Você recebeu convite para participar da pesquisa **Letramento midiático: educação no combate à desinformação**, desenvolvida pelo mestrando Marcelo Rodrigues Barboza Duarte, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Federal do Pampa, sob orientação da Prof.^a Dr.^a Vera Lucia Duarte Ferreira (Unipampa) e da Prof.^a Dr.^a Gisele Benck de Moraes (UPF).

Este estudo é relevante por buscar soluções à problemática sociocultural da desinformação e das *fake news*, compreendendo a influência que os ambientes midiáticos possuem na formação dos sujeitos. Nesse sentido, como primeiro ponto desta ampla pesquisa, queremos compreender o quão competentes são as(os) estudantes de licenciaturas da Universidade Federal do Pampa para lidar e interagir com ambientes e informações midiáticas. Buscamos cobrir esse objetivo a partir dos dados coletados neste questionário.

Além de algumas informações demográficas básicas, você participará respondendo um total de 24 perguntas, sendo 18 perguntas de marcar e 6 perguntas dissertativas. Todas elas são extremamente importantes para chegarmos a resultados que nos permitam atingir os objetivos deste estudo.

O tempo aproximado de resposta é de 10 a 20 minutos.

Antes de iniciar o processo de resposta ao questionário, é muito importante que você leia com atenção o [Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE](#), onde constam informações importantes que você deve estar ciente antes da sua participação. Esta pesquisa foi analisada e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa - CEP da Unipampa sob CAAE nº 67947223.1.0000.5323.

Se tiver dúvidas sobre o estudo, você pode entrar em contato com o pesquisador responsável. Caso suas dúvidas sejam respeito à condução deste estudo, você pode entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa - CEP da Unipampa.

Pesquisador responsável

Marcelo Rodrigues Barboza Duarte.

E-mail: marcelobarboza.aluno@unipampa.edu.br

Comitê de Ética em Pesquisa da Unipampa

Endereço: Campus Uruguaiiana – BR 472, Km 592, Prédio Administrativo – Sala 7A, Caixa Postal 118, Uruguaiiana – RS, CEP 97500-970

Tel. do CEP/Unipampa: (55) 3911-0202, Voip 8025

E-mail: cep@unipampa.edu.br

11/04/2024, 18:30

Competências midiáticas de licenciandos da Unipampa

Site: <https://sites.unipampa.edu.br/cep/>

* Indica uma pergunta obrigatória

1. E-mail *

2. Leia o [Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE](#). Ao selecionar a opção "sim", você declara-se ciente das informações do TCLE e aceita livremente participar da pesquisa. *

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

Informações demográficas

Todas as informações fornecidas nesta seção servem única e exclusivamente para a identificação interna do participante. Suas informações serão protegidas conforme a Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais, Lei nº 13.709/2018. Eventualmente, algumas informações podem ser utilizadas na divulgação dos resultados da pesquisa, como por exemplo a identidade de gênero, faixa etária ou semestre acadêmico. Seu nome ou dados de contato serão sempre preservados completamente em sigilo pelos pesquisadores.

3. Nome *

4. Identidade de gênero *

Marcar apenas uma oval.

Homem

Mulher

Pessoa não-binária

Outro: _____

11/04/2024, 18:30

Competências midiáticas de licenciandos da Unipampa

5. **Faixa etária ****Marcar apenas uma oval.*

- 18 - 24
- 25 - 29
- 30 - 34
- 35 - 39
- 40 - 44
- 45 - 49
- 50 - 54
- 55 - 59
- 60 ou mais

6. **Campus ****Marcar apenas uma oval.*

- Bagé
- Caçapava do Sul
- Dom Pedrito
- Itaqui
- Jaguarão
- São Borja
- São Gabriel
- Uruguiana

7. **Curso ***

Marcar apenas uma oval.

- Ciências Biológicas
- Ciências da Natureza
- Ciências Exatas
- Ciências Humanas
- Educação do Campo
- Educação Física
- Física
- História
- Letras - Línguas Adicionais
- Letras - Espanhol
- Letras - Português
- Matemática
- Música
- Pedagogia
- Química

8. **Qual semestre está cursando? ***

Marcar apenas uma oval.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<input type="radio"/>									

Dimensão da Linguagem

Para responder as perguntas, considere as situações de consumo de conteúdo do seu cotidiano, como por exemplo a leitura de notícias, assistir televisão ou vídeos no YouTube, ouvir podcasts, assistir vídeos curtos no Instagram, TikTok ou Shorts, receber conteúdo por redes sociais ou aplicativos de mensagem, entre outras possibilidades que você possa ter no seu dia a dia.

11/04/2024, 18:30

Competências midiáticas de licenciandos da Unipampa

9. **Você consegue compreender e interpretar os conteúdos que consome diariamente (notícias, postagens, vídeos, etc.)?** *

Indique um número de 0 a 4, considerando a seguinte escala:

0. Incapaz 1. Pouco capaz 2. Capaz 3. Bastante capaz 4. Muito capaz

Marcar apenas uma oval.

0 1 2 3 4

Inca Muito capaz

10. **Você consegue identificar o tipo de conteúdo ou gênero daquilo que está lendo, ouvindo ou assistindo (notícia, relato, propaganda, etc.)?** *

Indique um número de 0 a 4, considerando a seguinte escala:

0. Incapaz 1. Pouco capaz 2. Capaz 3. Bastante capaz 4. Muito capaz

Marcar apenas uma oval.

0 1 2 3 4

Inca Muito capaz

11. **Você consegue diferenciar o que é um fato (algo que aconteceu) e o que é uma opinião (o que dizem sobre o que aconteceu) no conteúdo que você lê, ouve ou assiste?** *

Indique um número de 0 a 4, considerando a seguinte escala:

0. Incapaz 1. Pouco capaz 2. Capaz 3. Bastante capaz 4. Muito capaz

Marcar apenas uma oval.

0 1 2 3 4

Inca Muito capaz

11/04/2024, 18:30

Competências midiáticas de licenciandos da Unipampa

12. **Você se considera suficientemente competente para compreender os elementos de linguagem presentes nos conteúdos midiáticos que consome diariamente? Explique.** *

Dimensão da Tecnologia

Para responder as perguntas, considere as situações de consumo de conteúdo do seu cotidiano, como por exemplo a leitura de notícias, assistir televisão ou vídeos no YouTube, ouvir podcasts, assistir vídeos curtos no Instagram, TikTok ou Shorts, receber conteúdo por redes sociais ou aplicativos de mensagem, entre outras possibilidades que você possa ter no seu dia a dia.

13. **Você consegue identificar e reconhecer riscos quando usa a internet e/ou ferramentas digitais (roubo de dados, vírus, etc.)?** *

Indique um número de 0 a 4, considerando a seguinte escala:

0. Incapaz 1. Pouco capaz 2. Capaz 3. Bastante capaz 4. Muito capaz

Marcar apenas uma oval.

0 1 2 3 4

Inca Muito capaz

11/04/2024, 18:30

Competências midiáticas de licenciandos da Unipampa

14. **Você consegue usar com facilidade e dominar o uso das plataformas que você mais costuma navegar (YouTube, Instagram, TikTok, G1, etc.)?** *

Indique um número de 0 a 4, considerando a seguinte escala:

0. Incapaz 1. Pouco capaz 2. Capaz 3. Bastante capaz 4. Muito capaz

Marcar apenas uma oval.

0 1 2 3 4

Inca Muito capaz

15. **Você se considera capaz de explorar os recursos das plataformas digitais que você mais costuma usar, buscando mais informações de assuntos que lhe interessam (hashtags, hiperlinks, etc.)?** *

Indique um número de 0 a 4, considerando a seguinte escala:

0. Incapaz 1. Pouco capaz 2. Capaz 3. Bastante capaz 4. Muito capaz

Marcar apenas uma oval.

0 1 2 3 4

Inca Muito capaz

16. **Você se considera suficientemente competente para reconhecer como a tecnologia envolvida na difusão do conteúdo midiático repercute na forma como você o consome? Explique.** *

Dimensão da Interação

Para responder as perguntas, considere as situações de consumo de conteúdo do seu cotidiano, como por exemplo a leitura de notícias, assistir televisão ou vídeos no YouTube, ouvir podcasts, assistir vídeos curtos no Instagram, TikTok ou Shorts, receber conteúdo por redes sociais ou aplicativos de mensagem, entre outras possibilidades que você possa ter no seu dia a dia.

17. **Você se sente capaz de procurar e escolher outros conteúdos, inclusive em outras plataformas digitais, para esclarecer, tirar dúvidas ou aprofundar os assuntos que você pesquisa/consome (exemplo: se você vê uma postagem no Instagram, procura notícias sobre isso ou vídeos explicativos)?** *

Indique um número de 0 a 4, considerando a seguinte escala:

0. Incapaz 1. Pouco capaz 2. Capaz 3. Bastante capaz 4. Muito capaz

Marcar apenas uma oval.

0 1 2 3 4

Inca Muito capaz

18. **Você se sente capaz de identificar e reconhecer o que mais lhe chamou atenção nos assuntos/conteúdos que consome (título, fotografias ou ilustrações, subtítulos, destaques, etc.)?** *

Indique um número de 0 a 4, considerando a seguinte escala:

0. Incapaz 1. Pouco capaz 2. Capaz 3. Bastante capaz 4. Muito capaz

Marcar apenas uma oval.

0 1 2 3 4

Inca Muito capaz

11/04/2024, 18:30

Competências midiáticas de licenciandos da Unipampa

19. **Você se sente capaz de avaliar de forma crítica as informações que está lendo nos assuntos/conteúdos que você pesquisa/consome (título, fotografias ou ilustrações, subtítulos, destaques, etc.)?** *

Indique um número de 0 a 4, considerando a seguinte escala:

0. Incapaz 1. Pouco capaz 2. Capaz 3. Bastante capaz 4. Muito capaz

Marcar apenas uma oval.

0 1 2 3 4

Inca Muito capaz

20. **Você se considera suficientemente competente para entender o conteúdo midiático que consome e para refletir sobre ele? Explique.** *

Dimensão da Produção e Difusão

Para responder as perguntas, considere as situações de consumo de conteúdo do seu cotidiano, como por exemplo a leitura de notícias, assistir televisão ou vídeos no YouTube, ouvir podcasts, assistir vídeos curtos no Instagram, TikTok ou Shorts, receber conteúdo por redes sociais ou aplicativos de mensagem, entre outras possibilidades que você possa ter no seu dia a dia.

11/04/2024, 18:30

Competências midiáticas de licenciandos da Unipampa

21. **Você se sente capaz de reconhecer quem criou (pessoa, instituição e/ou empresa) e de onde vem o assunto que você pesquisou?** *

Indique um número de 0 a 4, considerando a seguinte escala:

0. Incapaz 1. Pouco capaz 2. Capaz 3. Bastante capaz 4. Muito capaz

Marcar apenas uma oval.

0 1 2 3 4

Inca Muito capaz

22. **Você consegue identificar quando o conteúdo que você pesquisou é uma fake news (algo que não corresponde total ou parcialmente à realidade) ou um conteúdo criado propositalmente para causar desinformação (isto é, para que substitua a verdade perante a sociedade)?** *

Indique um número de 0 a 4, considerando a seguinte escala:

0. Incapaz 1. Pouco capaz 2. Capaz 3. Bastante capaz 4. Muito capaz

Marcar apenas uma oval.

0 1 2 3 4

Inca Muito capaz

23. **Quando você encontra um assunto interessante ou polêmico, você analisa bem antes de encaminhá-lo ou compartilhá-lo?** *

Indique um número de 0 a 4, considerando a seguinte escala:

0. Incapaz 1. Pouco capaz 2. Capaz 3. Bastante capaz 4. Muito capaz

Marcar apenas uma oval.

0 1 2 3 4

Inca Muito capaz

11/04/2024, 18:30

Competências midiáticas de licenciandos da Unipampa

24. **Você se considera suficientemente competente para identificar critérios e características que motivaram a produção e difusão dos conteúdos midiático que você consome diariamente? Explique.** *

Dimensão da Ideologia e Valores

Para responder as perguntas, considere as situações de consumo de conteúdo do seu cotidiano, como por exemplo a leitura de notícias, assistir televisão ou vídeos no YouTube, ouvir podcasts, assistir vídeos curtos no Instagram, TikTok ou Shorts, receber conteúdo por redes sociais ou aplicativos de mensagem, entre outras possibilidades que você possa ter no seu dia a dia.

25. **Você se sente capaz de perceber a influência que um assunto/conteúdo causa na formação da sua opinião?** *

Indique um número de 0 a 4, considerando a seguinte escala:

0. Incapaz 1. Pouco capaz 2. Capaz 3. Bastante capaz 4. Muito capaz

Marcar apenas uma oval.

0 1 2 3 4

Inca Muito capaz

11/04/2024, 18:30

Competências midiáticas de licenciandos da Unipampa

26. **Você consegue perceber quando um conteúdo/assunto tem valores ideológicos, culturais ou político-partidários (produzido para disseminar uma ideologia, um tipo de cultura ou um partido/personagem político)?** *

Indique um número de 0 a 4, considerando a seguinte escala:

0. Incapaz 1. Pouco capaz 2. Capaz 3. Bastante capaz 4. Muito capaz

Marcar apenas uma oval.

0 1 2 3 4

Inca Muito capaz

27. **Você se sente capaz de perceber as coisas que te fazem considerar um assunto/conteúdo duvidoso, em termos de informação?** *

Indique um número de 0 a 4, considerando a seguinte escala:

0. Incapaz 1. Pouco capaz 2. Capaz 3. Bastante capaz 4. Muito capaz

Marcar apenas uma oval.

0 1 2 3 4

Inca Muito capaz

28. **Você se considera suficientemente competente para analisar de que forma o conteúdo midiático, e suas marcas ideológicas, impactam na formação da sua opinião? Explique.** *

Dimensão da Estética

Para responder as perguntas, considere as situações de consumo de conteúdo do seu cotidiano, como por exemplo a leitura de notícias, assistir televisão ou vídeos no YouTube, ouvir podcasts, assistir vídeos curtos no Instagram, TikTok ou Shorts, receber conteúdo por redes sociais ou aplicativos de mensagem, entre outras possibilidades que você possa ter no seu dia a dia.

29. **Você se sente capaz de perceber símbolos e significados em um assunto/conteúdo midiático (por exemplo, ao assistir a um publicidade consegue identificar cores, imagens e músicas utilizadas para influenciar a percepção sobre um produto ou serviço)?** *

Indique um número de 0 a 4, considerando a seguinte escala:

0. Incapaz 1. Pouco capaz 2. Capaz 3. Bastante capaz 4. Muito capaz

Marcar apenas uma oval.

0 1 2 3 4

Inca Muito capaz

30. **Você se sente capaz de perceber a influência da história, da cultura, da filosofia ou de manifestações populares em um assunto/conteúdo?** *

Indique um número de 0 a 4, considerando a seguinte escala:

0. Incapaz 1. Pouco capaz 2. Capaz 3. Bastante capaz 4. Muito capaz

Marcar apenas uma oval.

0 1 2 3 4

Inca Muito capaz

11/04/2024, 18:30

Competências midiáticas de licenciandos da Unipampa

31. **Você se sente capaz de identificar os sentimentos que um assunto/conteúdo/informação lhe causa (raiva, nojo, satisfação, alegria, empolgação)?** *

Indique um número de 0 a 4, considerando a seguinte escala:

0. Incapaz 1. Pouco capaz 2. Capaz 3. Bastante capaz 4. Muito capaz

Marcar apenas uma oval.

0 1 2 3 4

Inca Muito capaz

32. **Você se considera suficientemente competente para avaliar a qualidade estética de apresentação dos conteúdos midiáticos, bem como as implicações disso em relação ao seu consumo? Explique.** *

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários