

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

LINHA DE PESQUISA: SABERES E PRÁTICAS EDUCATIVAS

LUCIANO CONCEIÇÃO DA SILVA

**EDUCAÇÃO MIDIÁTICA E FORMAÇÃO, SABERES E PRÁTICAS DOCENTES NO
ENSINO FUNDAMENTAL: ANÁLISE DA PRODUÇÃO ACADÊMICA (2020-2025)**

UBERLÂNDIA

2026

LUCIANO CONCEIÇÃO DA SILVA

**EDUCAÇÃO MIDIÁTICA E FORMAÇÃO, SABERES E PRÁTICAS DOCENTES NO
ENSINO FUNDAMENTAL: ANÁLISE DA PRODUÇÃO ACADÊMICA (2020-2025)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia (PPGED/FACED/UFU) como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Saberes e Práticas Educativas

Orientadora: Prof.^a Dra Vanessa Matos dos Santos

UBERLÂNDIA

2026

Ficha Catalográfica Online do Sistema de Bibliotecas da UFU
com dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).

S586 Silva, Luciano Conceição da, 1994-
2026 EDUCAÇÃO MIDIÁTICA E FORMAÇÃO, SABERES E PRÁTICAS
DOCENTE NO ENSINO FUNDAMENTAL [recurso eletrônico] :
ANÁLISE DA PRODUÇÃO ACADÊMICA (2020-2025) / Luciano
Conceição da Silva. - 2026.

Orientador: Vanessa Matos dos Santos.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia,
Pós-graduação em Educação.
Modo de acesso: Internet.
DOI <http://doi.org/10.14393/ufu.di.2026.545>
Inclui bibliografia.

1. Educação. I. Santos, Vanessa Matos dos ,1981-, (Orient.). II.
Universidade Federal de Uberlândia. Pós-graduação em Educação.
III. Título.

CDU: 37

Bibliotecários responsáveis pela estrutura de acordo com o AACR2:
Gizele Cristine Nunes do Couto - CRB6/2091
Nelson Marcos Ferreira - CRB6/3074



ATA DE DEFESA - PÓS-GRADUAÇÃO

Programa de Pós-Graduação em:	Educação				
Defesa de:	Dissertação de Mestrado Acadêmico, 27/2026/980, PPGED				
Data:	Dez de julho de dois mil e vinte e seis	Hora de início:	09h30	Hora de encerramento:	11h47
Matrícula do Discente:	12412EDU033				
Nome do Discente:	LUCIANO CONCEIÇÃO DA SILVA				
Título do Trabalho:	"EDUCAÇÃO MIDIÁTICA E FORMAÇÃO, SABERES E PRÁTICAS DOCENTE NO ENSINO FUNDAMENTAL: ANÁLISE DA PRODUÇÃO ACADÊMICA (2020-2025)"				
Área de concentração:	Educação				
Linha de pesquisa:	Saberes e Práticas Educativas				
Projeto de Pesquisa de vinculação:	"El Currículum Alfamed: investigación e implementación de una propuesta de formación docente en educación mediática en Iberoamérica"				

Reuniu-se, através da sala virtual RNP (<https://conferenciaweb.rnp.br/sala/vanessa-matos-dos-santos>), da Universidade Federal de Uberlândia, a Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-graduação em Educação, assim composta: Professores Doutores: Anderson Claytom Ferreira Brettas - IFTM, Astrogildo Fernandes da Silva Júnior - UFU e Vanessa Matos dos Santos - UFU, orientador(a) do(a) candidato(a).

Iniciando os trabalhos o(a) presidente da mesa, Dr(a). Vanessa Matos dos Santos, apresentou a Comissão Examinadora e o candidato(a), agradeceu a presença do público, e concedeu ao Discente a palavra para a exposição do seu trabalho. A duração da apresentação do Discente e o tempo de arguição e resposta foram conforme as normas do Programa.

A seguir o senhor(a) presidente concedeu a palavra, pela ordem sucessivamente, aos(às) examinadores(as), que passaram a arguir o(a) candidato(a). Ultimada a arguição, que se desenvolveu dentro dos termos regimentais, a Banca, em sessão secreta, atribuiu o resultado final, considerando o(a) candidato(a):

Aprovado

Esta defesa faz parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre.

O competente diploma será expedido após cumprimento dos demais requisitos, conforme as normas do Programa, a legislação pertinente e a regulamentação interna da UFU.

Nada mais havendo a tratar foram encerrados os trabalhos. Foi lavrada a presente ata que após lida e achada conforme foi assinada pela Banca Examinadora.



Documento assinado eletronicamente por **Vanessa Matos dos Santos, Professor(a) do Magistério Superior**, em 15/07/2026, às 13:57, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Astrogildo Fernandes da Silva Junior, Professor(a) do Magistério Superior**, em 17/07/2026, às 11:25, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Anderson Claytom Ferreira Brettas, Usuário Externo**, em 17/07/2026, às 23:28, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://www.sei.ufu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **7470992** e o código CRC **A4657980**.

Dedicatória

À minha avó, Diva Lina, raiz e sustento de minha existência.

À minha família e aos meus antepassados, fios invisíveis que teceram o caminho.

Aos que vieram antes e abriram clareiras no tempo para que eu pudesse, hoje, colher este destino.

Aos meus mestres e mestras que, em meio ao ofício de ensinar, souberam fazer da palavra um abraço.

Aos nordestinos e nordestinas, retirantes de sonhos e de coragem. Aos que enfrentam o açoite do preconceito com o peito aberto, deixando o solo pátrio e o cheiro da própria cultura em busca de um horizonte mais digno.

AGRADECIMENTOS

Aos meus Guias Espirituais e aos meus Orixás que me regem, me guiam e iluminam meus caminhos.

À minha avó, mulher forte e guerreira, cujos ensinamentos de vida são o alicerce de quem sou.

À minha família, que sempre torceu por mim, compreendendo as ausências e oferecendo o apoio incondicional que me permitiu chegar até aqui.

Aos meus queridos professores, que fizeram da Educação um ato de entrega e transformação ao longo de toda a minha trajetória acadêmica. De modo especial, agradeço à professora Angélica, pelo incentivo fundamental no Ensino Médio; à professora Aline, pelas sementes plantadas durante a graduação; e, nesta etapa final, ao professor Astrogildo, cujas orientações e voz foram como um abraço, acolhendo minhas dúvidas e fortalecendo minha caminhada.

Aos meus colegas de Mestrado, Olavo, Sandra, Maria Amélia e Duaoculha. Obrigado por serem ouvidos atentos nos momentos de medo e angústia e por compartilharem os desafios deste percurso. A amizade de vocês tornou o peso do trabalho muito mais leve.

Às pessoas queridas que fazem parte da minha vida e que, mesmo indiretamente, estiveram presentes com palavras de incentivo. Meu agradecimento especial ao Maicon e ao Paulo César, por estarem ao meu lado e acreditarem no meu potencial.

A todos que, de alguma forma, contribuíram para que este sonho se tornasse realidade, meu mais profundo obrigado.

RESUMO

O avanço exponencial das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) e a intensa midiaticização da sociedade transformaram os modos de comunicação e interação, mas potencializaram desafios centrais, como a circulação de desinformação, a atuação algorítmica e a ascensão da Inteligência Artificial Generativa (IAGen) na produção de conteúdos desvinculados de compromissos éticos ou fatuais. Diante desta realidade, a escola assume um papel fundamental no desenvolvimento do pensamento crítico e da cidadania, tornando a Educação Midiática um processo imprescindível. Esta pesquisa se concentra na figura do(a) professor(a), considerado(a) o(a) mediador(a) central para a efetivação da Educação Midiática no ambiente escolar. O objetivo geral é analisar a abordagem da Educação Midiática no desenvolvimento da criticidade e reflexão frente às tecnologias digitais na formação continuada, nos saberes e nas práticas pedagógicas de professores(as) que atuam no Ensino Fundamental, a partir do levantamento bibliográfico de teses, dissertações e artigos produzidos no recorte entre 2020 e 2025. O estudo se constitui como uma pesquisa de natureza qualitativa, centrada em um levantamento bibliográfico que se inspira no método do Estado da Arte/Estado da Questão. O corpus foi mapeado nas bases de dados da CAPES e na BDTD. A análise, realizada a partir de produções no recorte temporal de 2020 a 2025, concentrou-se na interseção entre a Educação Midiática e a formação, saberes e práticas docentes no Ensino Fundamental. A análise revelou um campo de pesquisa coeso em suas motivações, mas com lacunas em práticas pedagógicas de contextos específicos. Os resultados indicam a necessidade de uma formação docente que supere a visão instrumental das tecnologias e mídias digitais. No que tange aos saberes mobilizados, identificou-se a premência de conhecimentos que transcendam o uso técnico, abrangendo a compreensão política do ecossistema digital, o que envolve debates sobre dataficação, algoritmização e o poder das *Big Techs*. Conclui-se que as práticas de Educação Midiática não se reduzem à introdução de aparatos técnicos, mas demandam o desenvolvimento da criticidade frente ao cenário de midiaticização da sociedade.

Palavras-chave: Educação Midiática; Formação Docente; Saberes Docentes; Práticas Pedagógicas; Ensino Fundamental.

ABSTRACT

The exponential growth of Digital Information and Communication Technologies (DICTs) and the intense mediatization of society have transformed modes of communication and interaction, but have also exacerbated key challenges, such as the spread of misinformation, algorithmic behavior, and the rise of Generative Artificial Intelligence (GAI) in the production of content divorced from ethical or factual commitments. In light of this reality, schools play a fundamental role in developing critical thinking and citizenship, making Media Education an indispensable process. This research focuses on the role of the teacher, considered the central mediator for the implementation of Media Education in the school environment. The general objective is to analyze the approach to Media Education in the development of critical thinking and reflection regarding digital technologies in continuing education, as well as in the knowledge and pedagogical practices of teachers working in elementary education, based on a bibliographic review of theses, dissertations, and articles produced between 2020 and 2025. The study is a qualitative research project centered on a bibliographic survey inspired by the State of the Art/State of the Question method. The corpus was mapped using the CAPES and BDTD databases. The analysis, based on studies conducted between 2020 and 2025, focused on the intersection between Media Education and teacher training, knowledge, and practice in elementary school. The analysis revealed a research field that is cohesive in its motivations but has gaps in pedagogical practices within specific contexts. The results indicate the need for teacher training that goes beyond an instrumental view of digital technologies and media. Regarding the knowledge mobilized, there is an urgent need for knowledge that transcends technical use, encompassing a political understanding of the digital ecosystem, which involves debates on datafication, algorithmization, and the power of Big Tech. It is concluded that media education practices are not limited to the introduction of technical devices, but require the development of critical thinking in the face of the media-driven landscape of society.

Keywords: Media Education; Teacher Training; Teacher Knowledge; Pedagogical Practices; Elementary School.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Gráfico 1 -	Proporção de escolas com acesso à Internet e com dispositivos digitais para uso dos alunos por localização e dependência administrativa (2024)	44
Quadro 1 -	Competências gerais da BNCC relacionadas às tecnologias digitais.....	53
Quadro 2 -	Estrutura da BNCC Computação nas etapas da Educação Básica.....	55
Quadro 3 -	Competências a serem desenvolvidas ao longo do Ensino Fundamental.....	56
Quadro 4 -	Processo da pesquisa	71
Quadro 5 -	Artigos científicos selecionados	73
Quadro 6 -	Pesquisas selecionadas, a partir dos descritores “educação midiática” + “alfabetização midiática” + “ensino fundamental” na BDTD (Teses e Dissertações)	81
Quadro 7 -	Pesquisa selecionada, a partir dos descritores “educação midiática” + “formação docente” + “ensino fundamental” na BDTD (Teses e Dissertações)	82
Quadro 8 -	Pesquisa selecionada, a partir dos descritores “educação midiática” + “formação de professores” + “ensino fundamental” + “alfabetização midiática” na BDTD (Teses e Dissertações).....	83

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEMEPE	Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz
DCTMA	Documento Curricular do Território Maranhense
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENEC	Estratégia Nacional de Escolas Conectadas
IA	Inteligência Artificial
IAGen	Inteligência Artificial Generativa
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LGPD	Lei Geral de Proteção de Dados
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PISA	<i>Programme for International Student Assessment</i> (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes)
PIEC	Política de Inovação Educação Conectada
PNE	Plano Nacional de Educação
PNED	Política Nacional de Educação Digital
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
TDICs	Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação

SUMÁRIO

1 A TRAVESSIA DE UM SONHADOR: DO CANDEEIRO À CONECTIVIDADE ...	19
1.1 Memórias do Rio Corrente: o radinho de pilha como primeira janela para o Mundo.....	20
1.2 Entre o desafio tecnológico e o compromisso de quebrar ciclos.....	26
1.3 Trilhas Metodológicas entre o Estado da Arte e o Estado da Questão.	28
1.4 A organização da dissertação.....	30
2 NAVEGAR É PRECISO, REFLETIR É URGENTE: A ESCOLA NO OLHO DO FURACÃO DIGITAL	31
2.1 O Império dos Dados: algoritmos e Inteligência Artificial na Trama Social Contemporânea.	31
2.2 Muros de Vidro e Telas de Papel: desafios, práticas e desigualdades no Chão da Escola.....	40
2.3 Políticas públicas e marcos normativos sobre as tecnologias na escola.....	51
2.4 Para Além do "Saber-Fazer": A Educação Midiática como escudo ético e cidadão....	63
3 GARIMPO DE SABERES: RETRATOS DA EDUCAÇÃO MIDIÁTICA NA PÓS-GRADUAÇÃO BRASILEIRA.	70
3.1 O pulso dos Periódicos: tendências e diálogos na produção científica recente.....	71
3.2 .Vozes de mestres e doutores: uma cartografia da literatura cinzenta sobre o Ensino Fundamental.	81
3.3Espelhos e Silêncios: o que a Academia revela e o que oculta sobre a Prática Docente.....	86
4 O (A) PROFESSOR (A) COMO ANTENA: MEDIAÇÕES, SABERES E A PRÁTICA DOCENTE EM FOCO	88
4.1 Formar para operar ou formar para pensar? Os dilemas da Identidade Docente Digital	88
4.2 A mochila pedagógica: saberes e conhecimentos para a Fluência Crítica	105
4.3 Mãos na Massa Digital: estratégias e desafios no cotidiano do Ensino Fundamental.....	115
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	1278
REFERÊNCIAS	12736

1. A TRAVESSIA DE UM SONHADOR: DO CANDEEIRO À CONECTIVIDADE

O início do século XXI foi marcado pelo avanço e pela consolidação das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação que transformaram os modos de interação, comunicação e acesso à informação. Observamos que essa realidade de fluxo contínuo de dados e uso massivo de plataformas digitais exigiu que os cidadãos assumissem papéis mais ativos, atuando não apenas como consumidores, mas como criadores e disseminadores de conteúdo.

Contudo, reconhecemos que esse cenário não trouxe apenas impactos positivos, pois a facilidade de produção e compartilhamento de conteúdo potencializou desafios como a circulação de desinformação, a ascensão da Inteligência Artificial Generativa na produção de conteúdos desvinculados de compromissos éticos ou fatuais e a complexa atuação dos algoritmos de recomendação. Diante desta realidade, que tensionou o funcionamento harmônico e democrático da sociedade, compreendemos que a escola assumiu um papel fundamental. Consideramos impossível e indesejável desassociar a prática educativa da realidade digital em que os alunos estão imersos.

Foi precisamente neste ponto que a Educação Midiática emergiu como um processo imprescindível em nosso estudo e possibilitou o fornecimento de elementos para o desenvolvimento do pensamento crítico sobre o funcionamento da mídia, visando equipar os cidadãos para uma navegação saudável, ética e responsável no ambiente digital.

Para que a Educação Midiática se efetivasse no cotidiano escolar, identificamos a figura do(a) docente como o(a) mediador(a) central. Sua formação continuada e seus respectivos saberes e práticas pedagógicas, quanto ao uso crítico das tecnologias, constituíram o cerne desta pesquisa. O foco deste trabalho se concentrou em compreender como os docentes integraram essas tecnologias e desenvolveram ações de Educação Midiática.

Para apresentarmos os pilares desta investigação, organizamos a presente seção introdutória em tópicos específicos. No primeiro, relatamos a trajetória pessoal e profissional que nos aproximou do tema. No segundo, registramos a delimitação, a questão e os objetivos da pesquisa. Em seguida, detalhamos a perspectiva metodológica e, por fim, apresentamos a organização da dissertação, descrevendo a estrutura das seções que compuseram o corpo deste trabalho.

2. Memórias do Rio Corrente: O radinho de pilha como primeira janela para o Mundo

Sou um sonhador. Desde muito pequeno, sempre alimentei o desejo de fazer coisas grandes. Sonhava sonhos imensos, naquele mundo de privações, tendo como plano de fundo a dura realidade do sertão, no oeste da Bahia, entre o final dos anos 1990 e o início dos anos 2000. Sonhar era o meu gesto mais ousado.

Eu me chamo Luciano Conceição da Silva, homem pardo, nordestino, nascido e criado às margens do Rio Corrente na zona rural de Correntina (BA). Sou filho de uma mulher preta, porém fui criado por meus avós maternos, Seu Franciso e Dona Diva, homem e mulher pretos, lavradores, cuja sabedoria não se encontrava nas letras. Além de seus nove filhos biológicos, acolheram a mim, meu irmão mais velho e um primo, totalizando 12 vidas sob seus cuidados.

Minha trajetória, neste sentido, é uma quebra de ciclo. Sou o primeiro dos 12 filhos acolhidos por meus avós a ingressar em um Mestrado, o primeiro a cursar uma faculdade e o primeiro a concluir o Ensino Médio regular. Isto não significa que a Educação não tivesse valor para meus irmãos. A realidade, no entanto, era outra: o que garantia a comida na mesa era a força da enxada, não o uso do lápis e do caderno. Essa era uma escolha cruel que esvaziava o sentido da escola, não só para minha família, mas para muitas casas naquela comunidade.

Embora minha família não seja referência em termos de formação acadêmica, tenho profundo orgulho e admiração pela trajetória de todos os meus irmãos e irmãs. Amo e admiro a coragem, a humildade, a resiliência e a força de vontade com que cada um/uma construiu sua história. Alguns, de fato, com tijolos, outros, com a roçadeira ou na labuta do lar com o esfregão e o sabão, mas todos conseguiram erguer seus impérios com muita dignidade e trabalho. No meu caso, a Educação se tornou o único alicerce possível para a construção do meu próprio império.

Minha jornada educacional teve início no primeiro ano deste milênio em uma pequena escola rural, a Escola Municipal Santa Helena, localizada no povoado de Caruaru, a cerca de 30 km do município de Correntina. Meu primeiro ano escolar, o “prezinho”, foi um dos mais desafiadores da minha vida. Morando, até os 7 anos (2001), em uma casa de pau-a-pique, a 3,5 km da escola, eu e meus irmãos enfrentávamos diariamente essa caminhada de ida e volta, pois não havia transporte escolar.

No período da tarde, quando retornávamos da escola, todos éramos chamados para os serviços da fazenda, a qual não era nossa. Meus avós cuidavam da propriedade para um senhor que morava na cidade. Eles não recebiam salário fixo, mas tinham o direito de cultivar a terra e morar no local. Em troca, tudo que era produzido, era dividido com o proprietário. Nossa

moradia era uma casa de pau-a-pique em uma parte da fazenda que também era o cemitério da região. Depois da escola, nossas tarefas envolviam trabalho na enxada, cuidado dos animais e buscar água em baldes, lavar roupas e realizar tarefas no rio que cortava a propriedade. Como não havia água encanada, éramos totalmente dependentes desse rio para as tarefas domésticas e nossas necessidades básicas.

À noite, iluminados pela luz dos candeeiros, pois a propriedade não tinha energia elétrica e, na maioria das vezes, exaustos fisicamente, qualquer possibilidade de nos dedicarmos a atividades escolares ou à leitura era quase inexistente. O que nos restava era o imaterial: observar a lua, ouvir as histórias da nossa avó, a nossa primeira contadora de histórias, e imaginar, ao som de cada música que tocasse no radinho a pilha do meu avô. Naquele mundo analógico e de privações, talvez este contato com as narrativas orais e com aquela única mídia tenha sido o primeiro sinal do meu interesse em compreender como conhecemos o mundo por meio de suas representações.

Essa rotina de longas caminhadas, trabalho e radinho de pilha perdurou até o dia em que perdemos o direito de viver naquela terra. No ano de 2001, depois de mais de 15 anos dedicados àquela fazenda, meus avós foram brutalmente despejados. Levando apenas os poucos pertences, a dignidade e a coragem, nos mudamos para o povoado de Caruaru onde estava a escola em que éramos matriculados. Sem terra para produzir e sem sustento imediato, passamos a viver do que produzíamos em terras emprestadas, dividindo o fruto do trabalho meio a meio com o proprietário. A rotina não nos permitia descanso: assim que retornávamos da escola, tínhamos o dever de colaborar com o plantio, a colheita, a produção de farinha ou o corte de cana, a depender da época.

A primeira mudança significativa aconteceu, em 2003, com a chegada da energia elétrica e, principalmente, com as políticas sociais do novo governo do presidente Lula. Nossa realidade começou a mudar: a escola passou a fornecer materiais e uniformes, e no ano seguinte, nossa família começou a receber o Bolsa Família. Esse auxílio foi um divisor de águas, sobretudo para mim e outras crianças que precisavam trabalhar, o que elevava o índice de evasão escolar. Com o suporte do governo e o núcleo familiar diminuído, a escola finalmente passou a ser prioridade, inclusive para os meus avós. A rotina de aulas e serviços rurais continuou, mas o plantio já não era mais a única forma de garantir nossa subsistência.

Em 2006, na 6ª série do Ensino Fundamental, surgiu algo que fez total diferença na minha vida: a escola recebeu os primeiros computadores e passou a oferecer um curso básico de informática por 10 Reais mensais. Meus avós não entendiam a necessidade de pagar por aquilo, mas eu queria desesperadamente fazer parte daquele mundo. Diante da minha

necessidade e forte vontade de aprender, tomei a decisão radical: vendi o filhote de porco que havia ganhado de meu avô para pagar a maior parte do curso. Confesso que, sendo um dos poucos naquele povoado com um curso básico de Informática, senti-me o garoto mais especial do mundo, dono de um conhecimento que ninguém poderia tirar.

A sala de informática, que dividia espaço com a biblioteca da escola, era o meu “país das maravilhas”. Sem internet na região, eu pedia permissão para usar os computadores para digitar meus trabalhos ou me oferecia para digitar para os funcionários como forma de me adentrar àquela ferramenta. Naquele espaço, me encantei definitivamente com a tecnologia e com as possibilidades da leitura. Foi mantendo essa rotina (quando não estava nos serviços rurais, buscava abrigo na biblioteca/sala de informática para ler, digitar ou ensinar o básico que sabia) que concluí meu Ensino Fundamental. Em 2009, decidi que faria o Magistério, na cidade de Correntina. Eu não tinha dúvidas, eu queria ensinar.

Desde o início do meu Ensino Médio, a vida ficara mais leve. Eu já não precisava mais ajudar nos trabalhos rurais, salvo raras exceções. Minha avó, além do benefício do Bolsa Família, também havia se aposentado. Em casa, não faltava mais o básico. Assim, passei a ter uma nova rotina que envolvia pegar um velho ônibus até a cidade todos os dias, uma distância de aproximadamente 30 km para frequentar as aulas. Às quartas-feiras, tínhamos o estágio obrigatório I, então, nesse dia específico, saía de casa para a cidade às 5 horas da manhã.

No ano seguinte, ciente das novas leis que não permitiam mais a atuação de professores apenas com o Magistério, decidi retornar ao Ensino Médio regular de 3 anos, na minha antiga escola. O plano era concluir mais rápido para buscar em outra cidade a oportunidade de fazer uma faculdade. Nesse período, em casa, éramos apenas eu e meus avós, visto que meu irmão havia abandonado a escola para acompanhar os outros na busca por mais oportunidades.

De volta à antiga escola do meu povoado, retomei a minha rotina de longas visitas à biblioteca. Por ser um dos poucos na região, com habilidade em informática, fui convidado pela direção a realizar trabalho voluntário como instrutor de Informática básica, pois a sala estava sem instrutor na época, o que prontamente aceitei. Tempos depois, minha professora de Matemática assumiu a gestão da sala e, notando meu empenho, me ofereceu uma ajuda de custo para cobri-la um dia na semana, que seria dedicado aos seus cuidados de saúde. Esta foi a minha primeira remuneração ligada à Educação.

Concluí meu Ensino Médio, dias após completar 17 anos e, assim como meus irmãos, parti para São Sebastião (DF) em busca de uma vida melhor. Enquanto ainda era menor de idade, não podia trabalhar formalmente, por isso, trabalhava com meu irmão como piscineiro para me manter. Ao completar a maioridade, mudei-me para Taguatinga, uma das maiores

cidades satélites de Brasília. Lá, comecei a trabalhar como operador de Telemarketing no turno vespertino e, nos outros turnos, me preparava para o Enem.

Em 2015, realizei um dos meus maiores sonhos: ingressei em Pedagogia pelo ProUni. Por uma triste coincidência, neste mesmo ano, fomos assolados pela descoberta de um câncer em meu avô. Durante meu processo formativo na graduação, dividi minha rotina entre faculdade, estágios e os cuidados com ele aos finais de semana. Nesse período, realizei estágios, que considero fundamentais, para minha concepção de vida e como profissional de Educação. O primeiro foi no CIEE (Centro de Integração Empresa-Escola) em um programa que atendia alunos da EJA (Educação de Jovens e Adultos) da comunidade. O segundo, no Ministério dos Transportes, em um programa que atendia funcionários e a comunidade, preparando-os para o ENEM e o Encceja.

Nos meus dois últimos semestres de Pedagogia, em 2018, para me manter e ajudar a arcar com o tratamento do meu avô, intensifiquei minha rotina de trabalho. No turno matutino, fazia estágio como auxiliar pedagógico no HCB, Hospital da Criança de Brasília, José Alencar. No turno vespertino, trabalhava como profissional de apoio no programa Educador Social Voluntário, do Governo do Distrito Federal, no Centro de Educação Infantil 05 de Taguatinga. E, por fim, atuava como residente pedagógico pela CAPES, em uma escola de Ceilândia (DF), onde criava e desenvolvia projetos para os alunos todas às quintas-feiras.

Em uma luta contra o tempo, concluí meu curso de Pedagogia em 3 anos e meio, com grade aberta, adiantando o máximo de matérias possíveis. Era um esforço àqueles que eu mais amava, pudessem dividir comigo o recebimento do primeiro diploma da família. Infelizmente, no dia da minha colação de grau, não era a alegria por estar quebrando um ciclo que tomava conta de mim, mas sim a tristeza pela ausência daqueles que eram o motivo pelo qual eu havia me esforçado tanto para estar ali.

Um mês após o término da minha graduação, havia assumido meu primeiro contrato como profissional de Educação em um orfanato que, além de abrigar crianças e adolescentes, ofertava Educação Infantil à comunidade em parceria com o Governo do Distrito Federal. Foi uma experiência, porém muito difícil, pelas muitas situações de violência que presenciei.

No ano seguinte, em 2020, obtive meu primeiro contrato como professor temporário na rede municipal da cidade de Cristalina (GO) para onde me mudei. No entanto, a mudança coincidiu com o início da pandemia da COVID-19. Assim, mantive meu trabalho de forma remota durante todo o contrato. Esse período me permitiu aproveitar o maior contato com a tecnologia para desenvolver projetos que envolvessem o uso de recursos tecnológicos digitais. Por se tratar de uma comunidade carente, eu pensava em atividades que fossem lúdicas e

pudessem ser acessadas dentro das possibilidades de família. Para isso, elaborava áudios com efeitos de sons pelo Windows Media Player e os enviava no grupo do WhatsApp; gravava vídeos explicativos com efeitos divertidos e digitava atividades em imagens com fundos coloridos, tudo pelo WhatsApp, que era a única forma de contato com os alunos.

Em 2021, assumi meu primeiro cargo efetivo na rede municipal de Uberlândia (MG). O trabalho teve início ainda em período pandêmico. No entanto, em uma comunidade que dispunha de mais condições de acesso à internet e dispositivos digitais para acompanhar as aulas, pude explorar e aprofundar o uso de recursos tecnológicos digitais na minha prática. Para as minhas aulas, desenvolvia jogos para trabalhar os conteúdos em sites como Wordwall; elaborava atividades, no Google Forms, em formato de quiz e, nas aulas síncronas, organizava apresentações em quadros interativos como o Jamboard, além de produzir vídeos, os quais publicava na plataforma do YouTube para enviar aos alunos.

Como professor do Ensino Fundamental I, meu foco tem sido desenvolver projetos com os alunos enquanto aprendemos sobre o mundo que nos cerca, valorizando a experimentação didática. Minha dedicação à pesquisa e à inovação pedagógica também resultou na produção de trabalhos científicos em importantes eventos, como o projeto que une jogos digitais e analógicos, apresentado no VII Congresso Nacional de Educação, na Universidade Federal de Catalão (UFCAT), em 2025.

A base para esse desejo de experimentar, criar e produzir em minha prática didática teve início, sobretudo, em minha graduação, quando o tema do meu TCC em Pedagogia foi “Os conhecimentos didático-pedagógicos e sua aplicação”, referenciado na teoria de José Carlos Libâneo. Foi esse processo que despertou meu maior interesse pela Didática e me conduziu à conclusão de que a Educação se inicia na realidade do aluno e rumo à transformação dela. Assim, minha trajetória me levou, por continuidade lógica, ao Mestrado do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGED) da FAGED/UFU.

Em minha perspectiva, acredito que ser professor é ser um pesquisador da própria prática, um aprendiz. Por ter crescido e vivido a transição entre o analógico e o digital, acredito ser impensável, hoje, conceber minha prática sem considerar a realidade dos meus alunos, sobretudo, as experiências trazidas por eles de sua vida digital. Enquanto aluno em uma escola rural, o acesso ao computador foi o que despertou em mim o interesse em conhecer o mundo, aprender sobre ele e compartilhar esse conhecimento com quem precisasse naquele pequeno povoado.

Assim, creio que foi justamente essa interseção entre minha história pessoal e o meu processo formativo que me acenderam o fascínio por ser um professor experimentador, movido pela paixão de inovar as práticas didáticas que me conduziram a este tema de pesquisa. Acreditar que a Educação transforma realidades e que as tecnologias digitais, se bem utilizadas, podem ser um impulsionador dessa transformação, não é apenas uma crença, mas uma consequência da minha própria jornada, que teve na Educação, o instrumento de mudança e quebra de ciclos.

Aqui, escrevendo essas linhas finais, chego à conclusão de que ter ingressado na Pós-Graduação foi a materialização da continuidade da minha missão: não apenas a do professor que busca continuamente aprender, mas a do ser humano que tem o compromisso inadiável de honrar a luta e o sacrifício de meus ancestrais, e de quebrar, de vez, os ciclos que foram impostos à minha família.

3. Entre o desafio tecnológico e o compromisso de quebrar ciclos

O avanço vertiginoso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) e a digitalização dos meios têm transformado profundamente os modos de interação, comunicação e acesso à informação da maior parte da sociedade contemporânea. Nessa nova realidade de fluxo contínuo de informações e uso massivo das redes sociais, potencializada sobretudo pelo desenvolvimento das grandes plataformas digitais, os cidadãos têm assumido papéis cada vez mais ativos, atuando não apenas como consumidores passivos, mas também como criadores e disseminadores de conteúdo.

Contudo, o avanço tecnológico não se traduziu apenas em impactos positivos. Diante das novas possibilidades de participação social, produção e compartilhamento de conteúdo, a veracidade e a criticidade das informações representam desafios centrais no espaço digital. A circulação de conteúdos manipulados com informações falsas ou distorcidas, sustentadas por crenças políticas sem fundamentação sólida e explorando elementos emocionais, encontrou no ambiente digital um espaço profícuo.

Agravando esse cenário, a ascensão da Inteligência Artificial (IA) na criação de conteúdos, notadamente por meio da Inteligência Artificial Generativa (IAGen), tem ampliado significativamente os desafios relacionados à desinformação e à dificuldade de discernimento. O problema se acentua com a utilização dos algoritmos de recomendação pelas plataformas digitais, estruturas que visam induzir comportamentos e priorizam o engajamento.

Somado a isso, estão questões como os problemas relacionados à privacidade; a interação com conteúdos publicitários veiculados de forma dissimulada; os direitos e deveres no espaço cibernético, dos quais grande parte dos cidadãos não tem plena consciência, além da ausência de ações e políticas claras das grandes plataformas para regulamentação dos conteúdos publicados e a dificuldade em regulamentar o ambiente online de forma puramente legal, culminam em uma grave ameaça ao funcionamento harmônico e democrático da sociedade.

Nesse contexto de potencialidade e desafios em que as tecnologias e mídias digitais inserem a sociedade, um número crescente de estudiosos e especialistas, tanto da área da Comunicação quanto da Educação, convergem ao apontar que a escola desempenha um papel fundamental para o enfrentamento desses desafios. Além disso, partindo do pressuposto de que o processo de ensino e aprendizagem escolar não pode estar desvinculado da prática social, e visto que as crianças e os jovens em idade escolar estão cada vez mais imersos no mundo digital, torna-se, de fato, impossível desassociar a prática educativa da realidade digital.

Dada essa premissa, o momento atual tem exigido cada vez mais que os sistemas de ensino se atentem e se aliem no sentido de propor ações que contemplem a formação e o desenvolvimento de um olhar cidadão mais crítico e sensível, de modo a permitir que os sujeitos possam atuar de forma ativa, consciente e responsável nesta nova realidade midiática, tecnológica e conectada. É, portanto, neste ponto que a Educação Midiática como processo ou conjunto de habilidades tradicionalmente concebido, com base no pensamento crítico, se torna imprescindível.

Considerando a realidade que se instala de produção e propagação de desinformação, o avanço da IAGen, a lógica do capitalismo baseado em dados e outros aspectos negativos que afetam, inclusive, a saúde mental dos usuários, a inclusão de ações de Educação Midiática, nas escolas, se torna cada vez mais indispensável para desenvolver o pensamento crítico sobre o funcionamento da mídia e suas formas de representação do mundo, equipando os cidadãos para a navegação sadia e responsável no ambiente digital.

Em resposta a essa demanda social, o campo institucional e normativo tem se movimentado. Alterações nas políticas educacionais recentes, que reconhecem a Educação digital como um direito assegurado de todos e instituíram a integração curricular desta frente bem como da Educação midiática, não só reforçam a urgência da temática, como também estabelecem uma nova responsabilidade para os sistemas de ensino.

Assim, considerando que ser educado para viver no mundo digital, sobretudo para desenvolver as saberes e autonomia associados à inteligência digital, é hoje uma necessidade de toda a sociedade, a escola, e, nessa perspectiva, o(a) professor(a), detém um papel fundamental nessa função mediadora. Para isso, é necessário considerar a centralidade da sua formação para este novo cenário, visto que são os seus conhecimentos teórico-práticos e didático-pedagógicos e, acima de tudo, seus olhares críticos, que irão conduzir o processo de formação e conscientização para/com as tecnologias e mídias digitais. Dessa forma, essa pesquisa desloca para uma análise aprofundada da produção acadêmica sobre o tema, conduzindo-nos à seguinte questão central: de que modo as produções acadêmicas recentes – teses, dissertações e artigos (2020 a 2025) têm abordado a relação entre Educação Midiática, formação, saberes e práticas docentes no Ensino Fundamental?

O objetivo geral desta pesquisa é analisar a abordagem da Educação Midiática no desenvolvimento da criticidade e reflexão frente às tecnologias digitais na formação continuada, nos saberes e nas práticas pedagógicas de professores/as que atuam no Ensino Fundamental. Para alcançar isto, foram delimitados os seguintes objetivos específicos: i) Realizar um estudo teórico sobre os conceitos de Educação Midiática e Formação Docente,

estabelecendo a base teórica e analítica que será utilizada para examinar as produções levantadas; ii) Mapear a produção bibliográfica, produzida no recorte temporal de 2020 a 2025, que aborde a Educação Midiática em articulação com as tecnologias digitais e formação, saberes e práticas de professoras/es que atuam no Ensino Fundamental; iii) Analisar, no *corpus* bibliográfico selecionado, como a relação entre Educação Midiática, formação, saberes e práticas docentes tem sido investigada e apresentada.

A hipótese defendida, nesta dissertação, é que a efetivação da Educação Midiática no Ensino Fundamental, entendida como urgente para a formação de uma cidadania crítica diante dos desafios da desinformação, da Inteligência Artificial e da lógica algorítmica depende centralmente da atuação do(a) docente como mediador(a). Contudo, para exercer esse papel, defendemos que a formação e os saberes docentes precisam superar a perspectiva meramente instrumental (focada apenas no manuseio técnico das ferramentas), avançando para uma apropriação crítica e reflexiva sobre as tecnologias e mídias digitais e seus impactos sociais.

4. Trilhas metodológicas entre o Estado da Arte e o Estado da Questão

A presente investigação se situa no campo da pesquisa de natureza qualitativa, estruturada a partir de um rigoroso levantamento bibliográfico. A opção por esta abordagem não se resume à compilação de textos, mas configura-se como um exercício hermenêutico de interpretação e análise crítica da produção científica recente.

Segundo Cajueiro (2013), a pesquisa qualitativa prioriza os aspectos subjetivos e as percepções inerentes aos objetos de estudo, buscando interpretar valores e opiniões para a compreensão dos fenômenos. Para conferir sistematicidade e profundidade à investigação, o percurso metodológico inspirou-se nos procedimentos do “Estado da Arte” e do “Estado da Questão” (Nóbrega-Therrien; Therrien, 2004).

O primeiro movimento da pesquisa, o Estado da Arte, foi assumido como uma metodologia de caráter inventariante e descritivo, essencial para mapear o vasto campo de produção acadêmica sobre o tema. O objetivo, nesta etapa, foi garantir a exaustividade e a representatividade do levantamento. Para tanto, realizou-se uma busca sistemática nas bases de dados do Portal de Periódicos da CAPES e em periódicos específicos das áreas de Educação e Comunicação, definindo-se o recorte temporal de 2020 a 2025. Este recorte justifica-se pela necessidade de capturar as discussões mais atuais, atravessadas pela implementação da BNCC,

pela pandemia da COVID-19 e pela ascensão dos debates sobre desinformação e Inteligência Artificial.

Para assegurar o rigor na recuperação dos dados, foram utilizadas estratégias de busca combinatória (lógica booleana) com os descritores: “Tecnologias Digitais”, “Educação Midiática”, “Formação Docente”, “Alfabetização Midiática”, “Ensino Fundamental” e “Formação de Professores”. Esta etapa permitiu identificar as tendências gerais, os volumes de publicação e os principais focos temáticos da área.

Superada a fase de mapeamento, a pesquisa avançou para o Estado da Questão. Diferentemente do caráter panorâmico da etapa anterior, este momento exigiu um refinamento analítico seletivo e crítico. Conforme Nóbrega-Therrien; Therrien (2004), o Estado da Questão tem a finalidade de situar o objeto específico da investigação no estado atual da ciência, delimitando o alcance do estudo.

Nesta pesquisa, o rigor do Estado da Questão materializou-se no afunilamento criterioso do *corpus*. Mediante a leitura flutuante de títulos e resumos, foram aplicados critérios de inclusão e exclusão estritos para selecionar apenas as produções que dialogassem diretamente com o problema de pesquisa. Foram segregados os trabalhos que tratavam de tecnologias sob viés puramente instrumental ou focados, no Ensino Médio/Superior, para eleger exclusivamente aqueles que investigam a interseção entre Educação Midiática e a formação, saberes e práticas de professores nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental. Este movimento permitiu isolar as lacunas e evidenciar a contribuição original pretendida por esta dissertação.

A etapa final do rigor metodológico consistiu na construção das Categorias de Análise, que não foram definidas a priori de forma rígida, mas emergiram da articulação dialética entre o referencial teórico (apresentado na Seção 2) e os dados empíricos encontrados nos textos selecionados. Para responder aos objetivos específicos e à questão central da pesquisa, a interpretação do *corpus* foi sistematizada nos seguintes eixos analíticos: I. Concepções de Formação Docente: categoria destinada a investigar se as pesquisas privilegiam a formação inicial ou continuada e fundamentalmente se a abordagem formativa é técnica/instrumental ou crítico-reflexiva; II. Saberes Docentes Mobilizados: eixo focado na identificação dos conhecimentos (teóricos, pedagógicos, curadoria de informação) apontados pela literatura como imprescindíveis para o exercício da Educação Midiática; III. Práticas Pedagógicas Relatadas: categoria voltada para o mapeamento das estratégias didáticas concretas no chão da escola do Ensino Fundamental.

Dessa forma, a metodologia adotada transcende a revisão de literatura convencional, constituindo-se como uma análise sistemática que articula o mapeamento quantitativo (Estado da Arte) com a profundidade qualitativa (Estado da Questão), garantindo a solidez necessária para sustentar a tese defendida neste trabalho.

5. A organização da dissertação

A presente dissertação está estruturada, para além desta Seção 1 (Introdução), em três seções subsequentes.

A Seção 2, intitulada “Navegar é preciso, refletir é urgente: a escola no olho do furacão digital”, apresenta o referencial que alicerça esta investigação. Em resposta ao primeiro objetivo específico, esta seção registra um estudo teórico sobre os conceitos centrais da Educação Midiática e sua intersecção com os debates sobre a Formação de Professores. O arcabouço, aqui desenvolvido, estabelecerá as bases teóricas e as categorias de análise que fundamentarão a análise na seção final.

A Seção 3, “Garimpo de saberes: retratos da Educação Midiática na pós-graduação brasileira”, dedica-se a apresentar os resultados da busca bibliográfica na metodologia, além de mapear e descrever o corpus de teses, dissertações e artigos selecionados, identificando as principais tendências, focos e lacunas nas publicações do recorte temporal estabelecido (2020-2025).

Por fim, a Seção 4, “O professor como antena: mediações, saberes e a prática docente em foco”, realiza a análise das produções que dialogam diretamente com a temática da pesquisa. Utilizando o referencial teórico da Seção 2, esta seção examinará criticamente como as produções selecionadas abordam a relação entre Educação Midiática, formação, saberes e práticas de professoras/es do Ensino Fundamental.

Encerram o trabalho as Considerações Finais, que sintetizam as conclusões do estudo, retomam a questão central da pesquisa, apresentam as contribuições deste levantamento para a área e sugerem recomendações para futuras investigações.

6. NAVEGAR É PRECISO, REFLETIR É NECESSÁRIO: A ESCOLA NO OLHO DO FURACÃO DIGITAL

Apresentamos, nesta seção, o alicerce teórico que sustentou toda a investigação. Em resposta ao primeiro objetivo específico da pesquisa, registramos um estudo teórico sobre os conceitos de Educação Midiática e formação docente, o que estabeleceu a base teórica e analítica utilizada para examinarmos as produções identificadas.

Para construirmos este arcabouço, organizamos o percurso textual de modo a conectarmos os conceitos de forma progressiva e encadeada. O ponto de partida foi o tópico intitulado tecnologias digitais nas últimas décadas do século XXI, no qual, contextualizamos o impacto das Tecnologias digitais de Informação e Comunicação na sociedade, a ascensão da Inteligência Artificial Generativa e o papel dos algoritmos como desafios e potencialidades do século atual.

Na sequência, afunilamos a discussão para o tópico Educação escolar e a tecnologia digital para analisar como essa realidade digital atravessou os muros da escola e tensionou as práticas pedagógicas, considerando tanto as desigualdades de acesso quanto a necessidade de uma postura crítica para além do uso instrumental.

Como resposta institucional a esses desafios, o terceiro tópico analisou as políticas públicas e marcos normativos, por meio do mapeamento de documentos recentes, como a Base Nacional Comum Curricular, a Política Nacional de Educação Digital e as diretrizes curriculares que orientaram a integração das tecnologias e da Educação Midiática no contexto brasileiro.

Este caminho culminou na discussão central sobre pensamento crítico e Educação Midiática, momento em que aprofundamos o conceito, diferenciamos o termo de expressões correlatas como o letramento digital e o estabelecemos como o processo pedagógico chave para o desenvolvimento da autonomia e da cidadania no ambiente digital.

7. 2.1 O Império dos Dados: algoritmos e Inteligência Artificial na Trama Social Contemporânea

As mudanças, as trocas e o movimento sempre foram parte integrante da história da humanidade e de suas necessidades na incessante busca pelo novo e pela descoberta em seu processo evolutivo. As transformações de materiais em instrumentos e ferramentas, capazes de potencializar, auxiliar ou até prejudicar a vida humana, acompanham o estar no mundo dos

seres humanos. Em geral, essas mudanças, quando afetam a rotina das pessoas, provocam naturalmente estranhamento e impõem desafios, o que inevitavelmente exige processos de reflexão, reorganização dos “mapas” de ideias e adaptação. Nesse contexto, as tecnologias cujo uso é tão antigo quanto a própria humanidade têm desempenhado papel central nos processos de evolução humana e de reordenamento social, econômico, político e cultural, a tal ponto de, muitas vezes, serem confundidas com a própria evolução da sociedade (Stadler; Santos, 2022).

A cada nova invenção-interação-integração tecnológica potencializa-se o abalo de nossas antigas certezas e dos comportamentos solidificados ao redor das relações estabelecidas na sociabilidade mediada pelas tecnologias. De tal modo que conceitos como os de verdade, natureza e conhecimento são postos em novas dinâmicas (Stadler; Santos, 2022, p.766).

Diante disso, partindo do pressuposto de que a evolução tecnológica não se limita apenas ao uso de novos equipamentos e produtos, Stadler e Santos (2022) argumentam que as tecnologias também transformam as formas de pensar, sentir e agir, de modo que o vivenciar humano está sempre mediado pelas inovações contemporâneas a cada período histórico. Isso tornou-se ainda mais evidente, nas últimas décadas, considerando a forma como as inovações digitais se inseriram no cotidiano das pessoas.

Com o avanço do século 21, as mudanças engendradas pela tecnologia foram ainda mais profundas. E rápidas. Dispositivos inteligentes acessíveis e com recursos fáceis de usar, além de outras incontáveis inovações digitais, entre as quais as das tecnologias da informação e comunicação, se espalharam pelos quatro cantos do planeta, alterando o ambiente informacional e muitos dos hábitos e comportamentos dos mais de 4 bilhões de usuários da internet hoje no mundo (Hobbs, 2020, p. 16).

São mudanças que afetam todos, independentemente da idade, profissão ou nacionalidade, possibilitando novas formas de se comunicar, se relacionar, trabalhar, consumir, pesquisar, aprender, se expressar e, sobretudo, se informar. Além disso, as tecnologias digitais têm possibilitado às pessoas assumir papéis mais ativos, passando a atuar não apenas como consumidores passivos, mas também como criadores de conteúdo (Hobbs, 2020).

Considerando as novas perspectivas espaço-temporais, de participação social e de vida cidadã, a sociedade vive um momento, segundo Souza; Oliveira; Veloso (2025, p. 2). “marcado por uma crescente onda de conectividade, interação, compartilhamento e envolvimento constante no mundo virtual, seja por meio do consumo, da produção ou do uso dos aparatos e mídias digitais”.

De fato, observa-se cada vez mais um crescimento no processo de democratização do acesso à internet e dispositivos digitais (smartphones, tablets e laptops etc.), o que tem ampliado as oportunidades de participação social no espaço digital. No caso do Brasil, por exemplo, dados do IBGE (2025) indicam que, nos últimos 8 anos, o número de pessoas com telefone celular aumentou de 77,4%, em 2016, para 88,9%, em 2024, entre a população com 10 anos ou mais, sendo que 97,5% utilizam o aparelho como principal meio de acesso à internet.

No entanto, quanto às finalidades de uso dessa linguagem, Souza; Oliveira; Veloso (2025) observam que elas se concentram, em grande medida, nas dimensões recreativas e comunicativas, bem como no consumo e na produção de conteúdos em redes sociais e plataformas digitais. Essa constatação encontra respaldo também nos dados do IBGE (2025), segundo os quais, em 2024, 95% dos usuários acessaram a internet para realizar chamadas de voz ou vídeo; 90,2% utilizaram para envio ou recebimento de mensagens de texto, voz ou imagens por aplicativos distintos do e-mail. Já o acesso a conteúdos audiovisuais também se destacou, alcançando 88,5% dos usuários e as redes sociais e as plataformas de *streaming* musical registraram taxas próximas a 84%.

A partir dessa realidade, pesquisadores de diferentes áreas, sobretudo da Educação e da Comunicação, como Souza; Oliveira; Veloso (2025); Britto; Lima (2024) e Moura; Palmeira; Sousa, (2025), levantam inquietações que requerem especial atenção, sobretudo no que diz respeito ao modo como se dá a utilização dos dispositivos tecnológicos digitais e ao acesso, criação e propagação de informações nas redes. Isto porque, como destacam Souza, Oliveira e Veloso (2025), a familiaridade de um indivíduo com determinado recurso tecnológico não implica necessariamente em sua utilização de forma crítica, consciente e cidadã.

É importante considerar que embora o ambiente digital apresente inegáveis potencialidades, não podemos negligenciar seus riscos. Neste contexto, torna-se imprescindível atentar para as vulnerabilidades associadas às práticas de navegação e compartilhamento de informações na internet, visto que, no cenário nacional, grande parte da população ainda adota uma postura pouco crítica e consciente nesse ambiente (Souza; Oliveira; Veloso, 2025). Segundo Moura; Palmeira e Sousa (2025, p.2),

[...] as tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC) trouxeram impactos positivos e negativos em relação às práticas sociais que as utilizamos e efetivamos nos nossos processos comunicativos e de construção de conhecimento e aprendizagem. Se por um lado temos o acesso à informação e comunicação aberto e ampliado, por outro, a veracidade e criticidade quanto ao que é informado e veiculado tornou-se problemático.

Nesse cenário, as autoras explicam que a produção, disseminação, engajamento e o alto consumo de conteúdos mediados pelas tecnologias digitais, sobretudo nas redes e mídias sociais, quando não acompanhados da devida verificação de veracidade, podem gerar sérios danos, já que manipulações e notícias falsas circulam com maior facilidade nesses espaços (Moura; Palmeira; Sousa, 2025).

Muitas vezes apresentados em formato de notícias, os conteúdos manipulados trazem informações falsas ou distorcidas, sustentadas por crenças políticas sem fundamentação sólida, explorando elementos emocionais e narrativas enviesadas. Essa combinação de características favorece sua rápida aceitação e compartilhamento, ao mesmo tempo em que dificulta o acesso a informações baseadas em evidências. Assim, à fluidez e à velocidade com que as informações se espalham no ambiente digital, soma-se a ausência de ações e políticas claras das grandes plataformas (Facebook, Instagram, WhatsApp, YouTube e X/Twitter) no que se refere à regulamentação de conteúdos enganosos. Esse contexto favorece o cenário, permitindo que a desinformação adquira alto poder de engajamento e atinja um público cada vez maior (Moura; Palmeira; Sousa, 2025).

[...] nos últimos tempos, especialmente nessas plataformas digitais, muito se fala em liberdade de expressão para justificar atos criminosos em consonância com a desinformação, contrapondo-se claramente à legislação brasileira, a exemplo da Constituição de 1988, em que a liberdade de expressão defendida não abrange a disseminação intencional de mensagens e informações falsas, que ocasionam prejuízos significativos a pessoas, grupos específicos ou a sociedade inteira. [...] A desinformação, com a convivência das big techs, tornou-se um problema global e precisa ser combatida, vez que este cenário da sociedade da informação e comunicação tem se mostrado cada dia mais arriscado e complexo, com a necessidade de que cada indivíduo saiba atuar em um ambiente digital regado de manipulação e notícias falsas (Moura; Palmeira; Sousa, 2025, p.3-4).

Segundo P. Santos (2024), a desinformação pode se manifestar de duas formas: de maneira intencional, quando informações falsas são produzidas com o objetivo de manipular opiniões, e de maneira não intencional, quando indivíduos compartilham conteúdos incorretos sem verificar sua veracidade. No entanto, em ambos os casos, as consequências são significativas, com potencial de impacto em áreas como Política, Saúde e Educação.

De acordo com Britto e Lima (2024, p. 26), “[..] a desinformação, de forma intencional ou mesmo desproposita, é algo que faz parte do dia a dia da internet, seja em conversas sobre saúde, notícias locais ou mesmo em interações com pessoas próximas”. Os autores explicam que esse fenômeno não é algo recente, mas acabou por se agravar com a atual crise de confiança nas instituições epistêmicas. Dada a complexidade desse contexto, os autores entendem que:

[...] Chegamos ao final do primeiro quarto do século 21 sob impacto desse fenômeno global de manipulação intensiva da opinião individual e pública. Nesse contexto, a desinformação como forma de discurso abala estruturas antes consideradas sólidas em democracias liberais seculares. A posse do discurso verdadeiro não é um assunto pacífico como outrora, e permanece um cabo de guerra municiado pelas tecnologias usadas em aplicações maléficas (Britto; Lima, 2024, p. 26).

Não obstante, no contexto do uso massivo das redes sociais, a proliferação de informações falsas e sua capacidade de alcance causam um dano sistêmico que afeta muitas áreas da vida social. Os impactos desse fenômeno são resumidos por Becker (2024, p. 3):

A proliferação de informações falsas causa danos à saúde pública, às comunidades vulneráveis e ao meio ambiente; desestabiliza a democracia, ameaça os direitos humanos e prejudica a sociedade, impedindo que notícias confiáveis e relevantes de interesse público sejam conhecidas pelos cidadãos [...] A propagação de informações falsas também afeta a mediação e a autoridade dos meios tradicionais de comunicação de enunciar a verdade dos fatos, mitiga a liberdade de imprensa e a confiança nas instituições, favorece regimes extremistas e torna nebuloso o discernimento dos problemas sociais do Brasil e do mundo.

Por tudo isso, entendemos que *fake news* e desinformação são fenômenos que representam desafios do espaço digital cujas consequências se estendem além. Por isso, consideramos fundamental compreender esses fenômenos e diferenciá-los conceitualmente, já que, embora muitas vezes sejam tratados como sinônimos, possuem características próprias que implicam em estratégias distintas de enfrentamento. Segundo P. Santos (2024), as *fake news* (notícias falsas) correspondem a conteúdos intencionalmente manipulados, produzidos para enganar o público, frequentemente imitando o formato do jornalismo tradicional, conferindo maior credibilidade e influenciando opiniões e decisões. Já a desinformação possui um escopo mais amplo, englobando qualquer forma de informação enganosa, independentemente da intenção de quem a divulga; equívocos jornalísticos, distorções de contexto e compartilhamentos impulsivos também se enquadram nessa categoria.

Além disso, a esse quadro de riscos à integridade da informação que circula nos espaços digitais, soma-se outra preocupação emergente: o uso de tecnologia de Inteligência Artificial (IA) na criação de conteúdos manipulativos, principalmente por meio da IAGen. De acordo com a Unesco (2024, p. 8),

[...] a Inteligência Artificial Generativa (IAGen) é uma tecnologia de inteligência artificial (IA) que gera conteúdo de forma automática em resposta a comandos escritos em interfaces de conversação em linguagem natural. Em vez de simplesmente fazer a curadoria de páginas da web, aproveitando o conteúdo existente, a IAGen na verdade produz novo conteúdo. Esses conteúdos podem aparecer em formatos que compreendem todas as representações simbólicas do pensamento humano: textos escritos em linguagem natural, imagens (incluindo fotografias, pinturas digitais e

desenhos animados), vídeos, música e código de software. A IAGen é treinada usando dados coletados de páginas da web, conversas em mídias sociais e outros meios online. Ela gera seu conteúdo analisando estatisticamente as distribuições de palavras, pixels ou outros elementos nos dados que foram consumidos e identificando e repetindo padrões comuns (por exemplo, quais palavras geralmente aparecem seguidas de outras palavras) (Unesco, 2024, p. 8).

As IAGen's ganharam popularidade, a partir do final de 2022, com o lançamento do ChatGPT, primeira ferramenta de Inteligência Artificial amplamente disponibilizada ao público. Com capacidade de imitar habilidades humanas para gerar textos, imagens, vídeos, músicas e até códigos de software, essas tecnologias passaram a integrar o cotidiano de milhões de pessoas, ampliando tanto as possibilidades de uso quanto os desafios relacionados ao seu impacto social (Unesco, 2024).

A ascensão da Inteligência Artificial (IA) tem revolucionado diversas áreas do conhecimento e da sociedade, transformando a maneira como a informação é produzida e disseminada. No entanto, esse avanço tecnológico também ampliou significativamente os desafios relacionados à desinformação digital [...] Modelos de IA generativa, como ChatGPT, DALL-E, MidJourney e redes neurais avançadas, estão cada vez mais sofisticados, permitindo a criação de textos manipulados, imagens adulteradas, áudios sintéticos e vídeos falsificados [...] O impacto mais preocupante dessa tecnologia é a geração de deepfakes, que utilizam aprendizado profundo (deep learning) para criar vídeos e áudios falsificados de maneira extremamente convincente (P. Santos, 2024, p. 34-35)

Diferentemente da desinformação tradicional, que depende da produção e outras ações humanas, a IA generativa possibilita a automação e a massificação desse processo, tornando o fenômeno ainda mais complexo (P. Santos, 2024). No entanto, cabe destacar, conforme observa P. Santos (2024, p. 33), que a IA pode exercer “[...] um papel duplo no cenário da desinformação digital, ao mesmo tempo em que possibilita a criação de conteúdos manipulativos, também pode ser utilizada como ferramenta de detecção e mitigação dessas informações”. Ainda assim, sua eficácia para checagem automatizada de fatos encontra limites, seja pelos vieses algorítmicos, seja pelas dificuldades em interpretar o contexto no qual tais informações circulam (P. Santos, 2024).

Ademais, todo esse cenário de crise informacional e produção automatizada de conteúdos enganosos se agrava com a utilização dos algoritmos de recomendação presentes em redes sociais e plataformas de vídeos. Nos espaços digitais, esses algoritmos, que priorizam conteúdos que aumentam o engajamento dos usuários independentemente da veracidade ou legitimidade, desempenham um papel crucial no processo de disseminação da desinformação.

Nesse processo, conteúdos de cunho reacionário, misógino, racista, homofóbico e neofascista são propagados aceleradamente por algoritmos das *big techs* que, ao gerarem alto engajamento, acumulam capital e demonstram indiferença ética em relação ao impacto social da informação veiculada (Becker; Goes; Pelliccione, 2025). De acordo com P. Santos (2024, p. 23), “isso ocorre porque as plataformas digitais são projetadas para maximizar o tempo de permanência dos usuários, promovendo conteúdos com alto potencial viral, mesmo que sejam enganosos”.

Nesse contexto, convém destacar que as preocupações acerca da influência dos algoritmos, no entanto, não se limitam à disseminação da desinformação. Seu uso desenfreado e o complexo processamento de dados pelas plataformas digitais, cujo propósito é induzir ações e comportamento, fenômeno que Lemos e Domingo (2020) definem como a Era da “plataformização”, “dataficação” e “performatividade algorítmica” (PDPA), têm transformado não apenas as formas de produção e distribuição de produtos midiáticos, mas também como são consumidos e interpretados pelos indivíduos, conforme alertam Kabuenge *et al.* (2024).

Para detalhar a engrenagem desse novo cenário, Lemos e Domingo (2020, p. 404-405, tradução nossa), explicam os mecanismos de atuação da PDPA:

A plataformização da sociedade atua pela irradiação diária da coleta de dados a partir das plataformas digitais, sobre os menores movimentos pessoais (como uma mensagem, postar uma foto, escrever um comentário, comprar algo, visitar algum lugar, etc.), gerando inferências sobre comportamentos e induzindo ações. Este processo básico de coleta de dados é a dataficação, um processo diferente da digitalização, que simplesmente consiste em transformar objetos analógicos em digitais [...] Se plataformização e dataficação são as formas de ação digital na sociedade contemporânea, os algoritmos são o combustível que as impulsiona [...] o poder dos algoritmos reside na possibilidade de induzir práticas de sociabilidade, moldar ações políticas e intervir na maneira como produzimos conhecimento (eles escolhem, classificam e apresentam certas informações)

Em consonância ao detalhado pelos autores, uma das principais consequências dessa performatividade algorítmica está associada às mudanças na forma como se dão o acesso e o processamento de informações. Reforçando este ponto, Loureiro e Lopes (2024) afirmam que o processo pelo qual as ações dos indivíduos na internet são transformadas em estatísticas, que as autoras descrevem como “*Big Data*”, “algoritmização da vida”, “dataficação” e “governamentalidade algorítmica” tem provocado transformações que podem até parecer consequências naturais da evolução tecnológica. Entretanto, são mudanças que acabam por influenciar na produção de novos modos de percepção de mundo, modificando comportamentos e criando desejos. Nesse sentido, as autoras destacam que o funcionamento algorítmico está diretamente relacionado à produção de formas de ser e de estar no mundo contemporâneo.

A modificação da natureza da existência humana talvez seja uma das principais ações produzidas pela junção entre IA e big data, que aumenta significativamente a capacidade de identificar preferências conscientes e inconscientes dos sujeitos habitantes das sociedades digitalizadas. A potente aliança entre IA e big data tem o potencial de promover modulação inconsciente no comportamento humano e este talvez sejam um dos principais efeitos colaterais desta transmutação (Loureiro; Lopes, 2024, p.3).

Nesta perspectiva, as autoras explicam que esse processo se inicia no simples ato de comunicar, acessar e compartilhar conteúdos digitalmente, o que implica a produção e o consumo sistemático de dados. As informações dos usuários nas plataformas (como dados de geolocalização, consumo e padrões comportamentais) são processadas por algoritmos que geram novos padrões utilizados para conduzir ações do sujeito no ambiente digital. É, contudo, este poder de condução que levanta sérias preocupações acerca da autonomia, da tomada de decisão e do debate público em uma sociedade democrática. Embora as plataformas digitais ofereçam novas possibilidades de participação, nas quais os indivíduos podem atuar simultaneamente como consumidores e produtores de conteúdo, Loureiro e Lopes (2024) advertem que essa dinâmica não pode ser entendida necessariamente como participação democrática, pois a comunicação digital está, em grande medida, sob o domínio de gigantes corporações que, a partir do uso dos dados de cada usuário, constroem quadros personalizados de interesses e decidem quais conteúdos serão exibidos. Nessa perspectiva, Becker, Goes e Pelliccione (2025) observam que os mais impactados pela desinformação são os menos favorecidos, considerando que os grupos economicamente mais favorecidos são os principais agentes envolvidos na produção e circulação de conteúdo.

Todavia, para além dos efeitos nas esferas pública e social, o impacto mais sutil e profundo desse controle é sobre a própria individualidade. Loureiro e Lopes (2024) salientam que essa transformação das nossas ações em equações matemáticas tende, a longo prazo, a culminar na imperceptível perda do nosso poder de decisão sobre nossas próprias escolhas, gostos, gestos e até mesmo emoções, dado que os conteúdos que nos são apresentados não resultam de uma decisão própria, mas sim, da modulação algorítmica.

Corroborando a complexidade desse cenário, Britto e Lima (2024) avaliam que a vida digital envolve ainda uma série de outras questões que, neste contexto de funcionamento algorítmico, exige muita atenção, como a exposição de dados e os problemas relacionados à privacidade; a interação com conteúdos publicitários veiculados de forma dissimulada; os direitos e deveres no espaço cibernético, dos quais grande parte dos cidadãos não tem plena consciência. E o excesso de informações acessadas diariamente, aspecto bastante delicado da era digital que já foi classificado pelo Conselho da Europa como “transtorno da informação”.

Diante deste arcabouço complexo de riscos digitais, o Brasil tem buscado respostas legais, caso das políticas recentes sancionadas com vistas à garantia de proteção de dados, como a Lei Geral de Proteção de Dados (LGPD), sancionada em 2018, e o Marco Civil da Internet, promulgado em 2014.

O Marco Civil da Internet estabeleceu princípios, garantias, direitos e deveres para o uso da internet no Brasil [...] O Marco Civil atende a princípios de natureza democrática, como a liberdade de expressão, a manutenção da natureza livre da internet, a neutralidade, a função social da rede, a guarda de dados e a proteção da privacidade. Ao mesmo tempo, o documento impõe obrigações e responsabilidades a usuários e provedores referentes à disponibilização de conteúdos na rede [...] Lei Geral de Proteção de Dados (LGPD) dispõe sobre o tratamento de dados pessoais, inclusive nos meios digitais [...] A LGPD viabilizou a inclusão do Brasil no rol das 140 nações que atualmente possuem leis e regulamentos para a proteção de dados de seus cidadãos (Becker; Goes; Pelliccione, 2025, p.28-29).

O Marco Civil da Internet e as políticas voltadas à proteção de dados abarcam temas intrínsecos que se inserem em um debate mais amplo sobre a urgente necessidade de ações para o combate à desinformação e outros riscos do mundo digital. Contudo, como bem destacam Becker, Goes e Pelliccione (2025, p.29) “a definição de políticas regulatórias é questão complexa, pois demanda práticas capazes de permitir uma efetiva moderação de conteúdo sem violar o direito à liberdade de expressão em sociedades democráticas”.

Nesse sentido, a dificuldade em regulamentar o ambiente online de forma puramente legal, aliada à ausência de transparência e de políticas regulatórias robustas por parte das plataformas, realçam a necessidade da responsabilidade individual. Os próprios usuários inseridos nesses espaços desempenham, portanto, um papel fundamental. Britto e Lima (2024, p. 27) ressaltam que esta lacuna aponta para a necessidade de um sujeito dotado de responsabilidade, consciência e criticidade, pois:

[...] dada a imersão em informações diárias online a que estão sujeitos dois terços do mundo – a parcela conectada à internet –, jamais haverá checadores suficientes para desmentir boatos ou corrigir notícias enganosas, a não ser que a própria audiência passe a estar capacitada para fazer tal checagem.

Essa lacuna regulatória e a urgência da checagem individual pressupõem a necessidade fundamental de que a escola esteja preparada para formar cidadãos capazes de lidar de forma autônoma, crítica e responsável com os conteúdos que consomem, produzem e compartilham nos espaços digitais. Nessa linha, Hobbs (2020, p.20) defende que “desde cedo, é importante que as crianças comecem a compreender seu papel na sociedade hiperconectada, desenvolvendo

senso crítico para identificar conteúdos inapropriados, agir com empatia e tirar o melhor proveito do que a tecnologia oferece”. Para a autora, a participação plena, ativa e saudável no mundo atual, bem como sua leitura e entendimento, demandam novos instrumentos adequados a este tempo. Assim, é preciso garantir que as novas gerações desenvolvam habilidades que as capacitem a lidar com a realidade que se instala, bem como as auxiliem no processo de construção de conhecimento diante da abundância de informações a que têm acesso (Hobbs, 2020).

De fato, são muitas incertezas, mas uma coisa parece estar evidente: o crescimento ininterrupto do volume de informações e das novas tecnologias digitais levará a sociedade a cenários cada vez mais desafiadores. Nesse contexto, um número crescente de estudiosos e especialistas converge ao apontar que o momento atual exige que as escolas se atentem e se aliem no sentido de promover práticas educativas que contemplem o desenvolvimento de capacidades intelectuais e de um pensamento independente e crítico. O objetivo é formar cidadãos capazes de atuar de forma ativa, consciente e responsável nesta nova realidade midiática, tecnológica e conectada. Compreender como a educação escolar, em seu papel social, responde aos desafios e potencialidades impostos por essa onipresente tecnologia digital é, portanto, o ponto central que será abordado a seguir.

8. 2.2 Muros de vidro e Telas de papel: desafios, práticas e desigualdades no Chão da Escola.

Educação é um conceito amplo que, nas palavras de Libâneo (2017, p. 21), corresponde “a toda modalidade de influências e inter-relações que convergem para a formação de traços de personalidade social e do caráter”. Por sua própria natureza, a Educação é um fenômeno social e politicamente contextualizado, estando sempre subordinada às demandas e exigências da sociedade (Libâneo, 2017).

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996, art. 1º), “a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. Nesse sentido, Libâneo (2017), distingue dois enfoques para a compreensão da Educação: em sentido amplo, vinculada aos processos formativos que ocorrem no meio social; e em sentido estrito, relacionada aos processos que se desenvolvem em instituições específicas, sejam elas escolares ou não escolares (Libâneo, 2017).

No que se refere às diversas modalidades de Educação, Libâneo (2017) explica que as influências educativas podem ser entendidas como não intencionais e intencionais. A primeira, também denominada Educação informal, diz respeito às aprendizagens que ocorrem de maneira espontânea no convívio social. Já a Educação intencional envolve objetivos, métodos e técnicas previamente organizados para promover ideias, valores, atitudes e comportamentos, englobando tanto a Educação formal (escolar) quanto a não formal (extraescolar). Contudo, cumpre destacar, nesse conjunto, a centralidade da Educação escolar por ser suporte e requisito de todas as outras formas de Educação intencional. Como afirma Libâneo (2017, p. 16):

[...] é a escolarização básica que possibilita aos indivíduos aproveitar e interpretar, consciente e criticamente, outras influências educativas. É impossível, na sociedade atual, com o progresso dos conhecimentos científicos e técnicos, e com o peso cada vez maior de outras influências educativas (mormente os meios de comunicação de massa), a participação efetiva dos indivíduos e grupos nas decisões que permeiam a sociedade sem a educação intencional e sistematizada provida pela educação escolar.

Compreende-se, nessa perspectiva, que a escola não pode estar apartada do contexto social, histórico, econômico e cultural em que os sujeitos estão inseridos. Para Libâneo (2017), a realidade concreta do aluno deve ser o referencial do trabalho pedagógico, funcionando como ponto de partida e de chegada da prática docente, em consonância com o que estabelece a própria LDB, ao determinar que a Educação escolar deve vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social (Brasil, 1996). No cenário contemporâneo, isso significa reconhecer que tais dimensões estão atravessadas pelas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) que influenciam o modo como os alunos vivem, se relacionam, aprendem e constroem conhecimento.

Isto posto, a BNCC (2017), documento norteador do ensino, nas escolas de todo o Brasil, partindo do reconhecimento de que a sociedade contemporânea tem exigido um olhar inovador e inclusivo sobre questões centrais da Educação, reforça a necessidade de que as práticas pedagógicas estejam adaptadas à realidade contemporânea, marcada, sobretudo, pela cultura digital.

É importante que a instituição escolar preserve seu compromisso de estimular a reflexão e a análise aprofundada e contribua para o desenvolvimento, no estudante, de uma atitude crítica em relação ao conteúdo e à multiplicidade de ofertas midiáticas e digitais. Contudo, também é imprescindível que a escola compreenda e incorpore mais as novas linguagens e seus modos de funcionamento, desvendando possibilidades de comunicação (e também de manipulação), e que eduque para usos mais democráticos das tecnologias e para uma participação mais consciente na cultura digital (Brasil, 2017, p. 61).

Esse entendimento aparece de forma mais concreta nas competências¹ gerais da BNCC (2017). Entre as dez competências previstas para o desenvolvimento, ao longo da Educação Básica, a Base define como quinta competência: “Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais” (Brasil, 2017, p. 9). Embora aqui se destaque a quinta competência, por tratar diretamente sobre o uso das TDICs, é importante notar que o tema da cultura digital também perpassa outras competências gerais de maneira transversal no documento.

Contudo, quando se passa do plano normativo da BNCC para as práticas e debates sobre o uso das tecnologias digitais no espaço escolar, observa-se que as discussões não são consensuais. Nas últimas décadas, segundo Stadler e Santos (2022), a defesa da integração das tecnologias no campo educacional tem sido cada vez mais enfatizada em discursos e teorias pedagógicas, sobretudo em palestras de formação docente, em narrativas midiáticas e em propagandas ligadas à proliferação de cursos de Educação a Distância (EaD). Esses discursos partem, em grande medida, da premissa de que a presença das tecnologias garante, por si só, melhores aprendizagens por parte do alunado. Contudo, mesmo diante do imperativo tecnológico da sociedade contemporânea, é preciso cautela ao se considerar o papel das tecnologias digitais no processo de ensino e aprendizagem. Na perspectiva de Stadler e Santos (2022, p. 764):

Se referir às tecnologias quando se fala em processo de aprendizagem, de assimilação e obtenção de novos conhecimentos, significa também enfatizar que, em algumas realidades escolares, elas são quase tão naturais quanto o uso técnico do caderno, do lápis e da caneta. Agora, como professores do ensino público brasileiro, devemos atentar que na maioria de nossas instituições de ensino as tecnologias se apresentam como um tema ainda delicado e vivenciado apenas teoricamente.

Essa preocupação dialoga diretamente com as análises do Relatório de Monitoramento Global da Educação (Relatório GEM) 2023² publicado pela UNESCO. O documento aponta

¹ O termo “competência”, central na BNCC e em documentos citados nesta pesquisa, é aqui compreendido sob uma perspectiva crítica. Reconhece-se sua origem vinculada a uma lógica tecnicista e neoliberal que privilegia a adaptação funcional ao mercado em detrimento de uma formação intelectual ampla. Mantém-se o termo em citações e referências oficiais por fidelidade às fontes.

² Relatório de Monitoramento Global da Educação 2023: Tecnologia na Educação: uma ferramenta a serviço de quem? (Unesco, 2023) é um relatório anual publicado pela Unesco, elaborado por uma equipe independente organizada pela instituição, utilizado como ferramenta para monitorar os desafios educacionais e os avanços no cumprimento das metas de Educação relacionadas ao Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4 (ODS 4) da ONU... Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000386147_por

que a adoção da tecnologia digital, de fato, resultou em muitas transformações no âmbito da Educação:

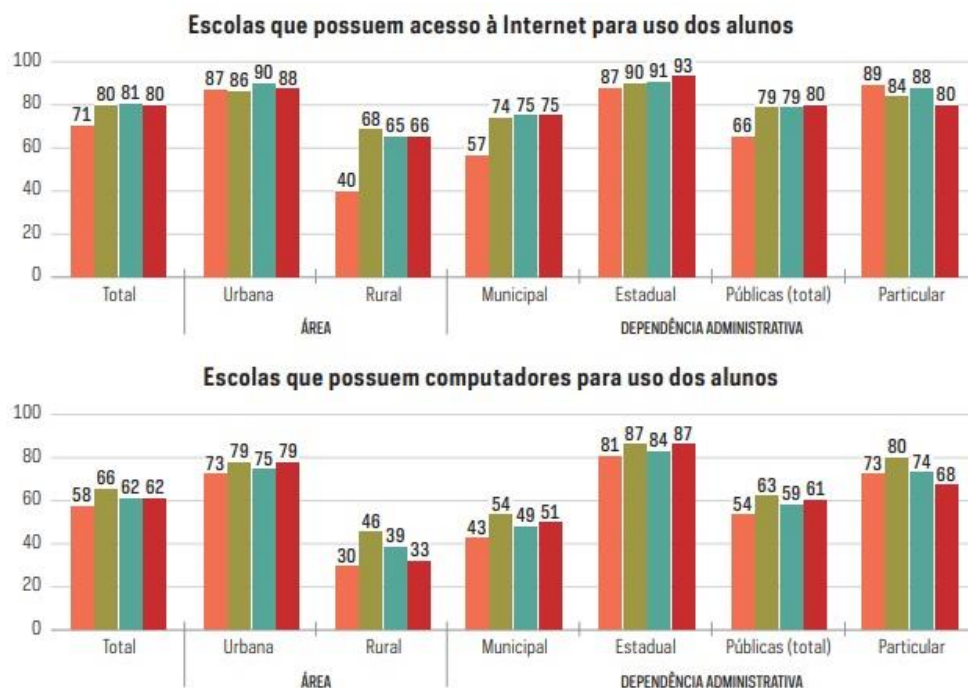
O conjunto de habilidades básicas que se espera que os jovens aprendam na escola, ao menos nos países mais ricos, aumentou e passou a incluir uma ampla gama de habilidades voltadas ao mundo digital. Em muitas salas de aula, a folha de papel foi substituída por telas e as canetas por teclados. A COVID-19 pode ser vista como uma experiência em que os sistemas educacionais tiveram de transferir o ensino e a aprendizagem, em sua totalidade, para o mundo digital praticamente da noite para o dia [...] O uso de análise de dados aumentou na gestão educacional. A tecnologia tornou acessível uma ampla gama de oportunidades de aprendizagem informal (Unesco, 2023, p. 9).

Contudo, o mesmo documento salienta que as evidências acerca do valor agregado da tecnologia digital na Educação ainda são escassas. As transformações observadas no campo educacional tendem a ser incrementais e distribuídas de forma desigual, variando conforme fatores como o nível socioeconômico da comunidade, o preparo e aceitação dos(as) professores(as) e a infraestrutura disponível. Além disso, as evidências sobre seu impacto permanecem inconsistentes: alguns tipos de tecnologia parecem favorecer determinados tipos de aprendizagem, mas não há consenso quanto a efeitos generalizados no processo educativo (Unesco, 2023).

No contexto nacional, dados publicados pelo Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (Cetic.br), na Pesquisa TIC Educação 2024 (Pesquisa sobre o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação nas escolas brasileiras), apontam para o aumento na disseminação e acesso aos recursos de conectividade nas escolas. Contudo, os mesmos dados revelam a existência de profundas desigualdades: enquanto alunos das regiões Norte (29%) e Nordeste (31%) apresentam as menores proporções de acesso à Internet na escola por meio de um computador da instituição, as regiões Centro-Oeste (54%) e Sudeste (64%) demonstram taxas superiores. A disparidade atinge seu ápice na região Sul, que, com 87% dos alunos, registra a maior taxa de acesso (Cetic.br, 2024).

Em relação à proporção de escolas com acesso à Internet, a pesquisa sinaliza um aumento entre os anos de 2020 e 2024, sendo o crescimento mais notável em escolas da rede municipal das regiões Norte e Nordeste e em áreas rurais. Porém, uma proporção menor dessas instituições (62%) possuía dispositivos digitais disponíveis para o uso direto dos alunos em atividades educacionais. As escolas municipais, por exemplo, registravam apenas 51% de dispositivos disponíveis e as localizadas em áreas rurais, 33%. Essas desigualdades são ainda mais detalhadas ao se considerar os fatores de localização e rede administrativa, conforme a seguir:

Gráfico 1 – Proporção de escolas com acesso à Internet e com dispositivos digitais para uso dos alunos por localização e dependência administrativa (2024)



Fonte: CETIC.BR – Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (TIC Educação 2024).

Os quadros anteriores mostram que, embora os avanços sejam evidentes, o acesso à internet e a recursos digitais ainda se distribui de forma profundamente desigual. E aqui é interessante lembrar o alerta da Unesco (2023) em apontar justamente para o risco de tais disparidades aprofundarem a desigualdade no acesso à Educação. Essa situação ficou dramaticamente evidenciada durante o fechamento das escolas no período pandêmico da COVID-19, no qual, os sistemas educacionais tiveram de transferir o processo de ensino e aprendizagem, em sua totalidade, para o mundo digital, possibilitando o alcance de mais de 1 bilhão de estudantes. Contudo, ao mesmo tempo, meio bilhão não foi alcançado, representando 31% dos estudantes em todo o mundo — e 72% entre os mais pobres.

Outro ponto que merece destaque, de acordo com o Relatório GEM, é que muitas das discussões sobre tecnologia educacional têm se concentrado na tecnologia em si e não na Educação. No entanto, a questão central não deve se restringir a avaliar se a tecnologia pode ou não transformar a aprendizagem, mas sim sob quais condições ela consegue contribuir de fato para enfrentar os desafios estruturais do setor. Nesse sentido, considerando aspectos como igualdade, qualidade e eficiência, a Unesco (2023) ressalta que, embora as tecnologias digitais

tenham potencial para ampliar o acesso, diversificar metodologias e tornar o ensino mais dinâmico, o simples acesso às ferramentas não é suficiente para superar desigualdades históricas e garantir uma Educação de qualidade para todos.

Será que as sociedades estão fazendo as perguntas certas sobre a educação antes de recorrer à tecnologia como uma solução? As tecnologias de informação e comunicação têm o potencial de apoiar a igualdade e a inclusão no sentido de alcançar estudantes desfavorecidos e difundir mais conhecimento em formatos atraentes e acessíveis. Em determinados contextos, e para alguns tipos de aprendizagem, ela pode melhorar a qualidade do ensino e da aprendizagem de habilidades básicas [...] A tecnologia digital também pode apoiar a gestão e aumentar a eficiência, ajudando a lidar com volumes maiores de dados educacionais. Todavia, a tecnologia também pode excluir e ser irrelevante e onerosa, ou até totalmente prejudicial (Unesco, 2023).

Nessa perspectiva, o debate sobre tecnologias digitais não pode ignorar seus efeitos potencialmente negativos, como o excesso de tempo de tela associado a impactos adversos na saúde física e mental; invasão de privacidade; disseminação de ódio e outros riscos nos ambientes digitais como os mencionados no tópico anterior. No contexto específico da sala de aula, é preciso atenção também à distração e à redução da interação humana, aspectos que não podem ser negligenciados (Unesco, 2023).

Tais preocupações ganham contornos alarmantes ao se analisar a realidade brasileira, especialmente no que diz respeito à distração em sala de aula. Segundo dados mais recentes do Programa de Avaliação Internacional de Estudantes (PISA), 73% dos estudantes não alcançaram o nível básico em Matemática, considerado pela OCDE, o mínimo necessário para que os jovens possam exercer plenamente sua cidadania; 45% relataram se distrair com dispositivos digitais durante as aulas de Matemática e 40% afirmaram se distrair com colegas que utilizavam esses recursos, percentuais superiores à média da OCDE (30% e 25%, respectivamente) (OCDE, 2023).

Dados da Pesquisa TIC Educação 2024, acerca da percepção dos professores brasileiros, corroboram essa preocupação com a distração dos alunos. Em um levantamento que consultou 1.462 docentes dos Ensinos Fundamental e Médio, 55% afirmaram que a dispersão dos alunos ao utilizar tecnologias digitais, durante as aulas, representa uma das principais dificuldades enfrentadas na adoção desses recursos em atividades educacionais. Embora as tecnologias digitais possuam potencial para possibilitar mudanças no processo de ensino e aprendizagem e contribuir para o enfrentamento de alguns desafios educacionais, seu uso indiscriminado e acrítico pode gerar consequências adicionais (Cetic.br, 2024).

Diante disso, a Unesco (2023, p. 10) adverte que “[...] os sistemas educacionais precisam estar melhor preparados para ensinar sobre e por meio das tecnologias digitais, ferramentas que devem servir aos melhores interesses de todos os estudantes, professores e gestores”. O Relatório aponta as potencialidades do uso e integração das tecnologias digitais na Educação para lidarem com desafios ainda presentes, como a Igualdade, a Inclusão e a Qualidade, mas, ao mesmo tempo, apresenta as limitações que não podem ser desconsideradas no debate. Nesse contexto, são necessários objetivos claros e uma visão abrangente a fim de garantir que o emprego dessas tecnologias seja benéfico, evite danos e, de fato, atue como uma aliada efetiva do processo de ensino-aprendizagem.

No entanto, cumpre destacar a centralidade do papel do(a) professor(a) e da sua formação, visto que são os seus conhecimentos teórico-práticos e didático-pedagógicos e, acima de tudo, seu olhar crítico que conduzirão o processo de integração e uso dessas tecnologias e mídias digitais nas suas práticas de ensino. Neste ponto, recorremos a Libâneo (2017), cujas reflexões são cruciais para compreender a dimensão do papel docente nesse processo:

Na escola, a aula é a forma predominante de organização do processo de ensino. Na aula se criam, se desenvolvem e se transformam as condições necessárias para que os alunos assimilem conhecimentos, habilidades, atitudes e convicções e, assim, desenvolvem suas capacidades cognitivas [...] se considerarmos o processo de ensino como uma ação conjunta do professor e dos alunos, na qual o professor estimula e dirige atividades em função da aprendizagem dos alunos, podemos dizer que a aula é a forma didática básica de organização do processo de ensino. Cada aula é uma situação didática específica, na qual objetivos e conteúdos se combinam com métodos e formas didáticas, visando fundamentalmente propiciar a assimilação ativa de conhecimentos e habilidades pelos alunos. Na aula se realiza, assim, a unidade entre ensino e estudo, como que convergindo nela os elementos constitutivos do processo didático (Libâneo, 2017, p. 195-196)

Ao estabelecer a aula como o núcleo central do processo didático, Libâneo (2017) coloca o/a docente como o elemento dirigente e organizador. Desta forma, a escolha dos meios e os recursos materiais (analógicos ou digitais) utilizados pelo professor em sua aula ou em seu conjunto de aulas, dependerá dos objetivos e conteúdo da matéria, das características do grupo de alunos, dos recursos didáticos disponíveis etc. Em suma, são o contexto real e as necessidades dos estudantes que subordinam a escolha dos meios. Essa avaliação só pode ser realizada e concebida com a devida profundidade pelo(a) docente no desempenho de sua atividade diária. No entanto, o autor também ressalta que para um ensino crítico, o trabalho docente deve ter como referência a realidade social, política, econômica, cultural da qual tanto ele(a) como os alunos e alunas são parte integrante. É a prática social o ponto de partida e ponto de chegada da atividade docente (Libâneo, 2017).

Diante disso, considerando que “a sociedade contemporânea está sendo conduzida cada vez mais em linhas digitais” (Selwyn, 2017, p.86), torna-se impossível desassociar o processo de ensino dessa realidade tecnológica, midiática e conectada. É nesse cenário que o domínio das bases teórico-científicas e técnicas, em articulação com a formação teórico-política (Libâneo, 2017), se torna indispensável para a atuação docente. A dimensão educativa do ensino requer do(a) professor(a) uma compreensão clara do fenômeno educativo e do seu papel social e político, bem como do caráter político-ideológico de toda Educação.

No seu trabalho cotidiano como profissional e como cidadão, o professor precisa permanentemente desenvolver a capacidade de avaliar os fatos, os acontecimentos, os conteúdos da matéria de um modo mais abrangente, mais globalizante. Trata-se de um exercício de pensamento constante para descobrir as relações sociais reais que estão por trás dos fatos, dos textos do livro didático, dos discursos, das formas de exercício do poder. É preciso desenvolver o hábito de desconfiar das aparências, desconfiar da normalidade das coisas, porque os fatos, os acontecimentos, a vida do dia a dia estão carregados de significados sociais que não são “normais”; neles estão implicados interesses sociais diversos. (Libâneo, 2017, p.78-79)

Essa postura crítico-reflexiva do(a) professor(a) será decisiva para “[...] sobrepujar um viés reducionista limitado ao caráter instrumental que enxerga o aparato tecnológico como mero recurso facilitador” (Souza; Oliveira; Veloso, 2025, p. 2). Isso não quer dizer que não haja relevância no uso técnico inerente à dimensão instrumental da didática. Contudo, diante dessa realidade tecnológica de possibilidades e desafios, torna-se fundamental o desenvolvimento de posturas mais reflexivas e críticas sobre as tecnologias e mídias digitais.

Selwyn (2017) corrobora essa visão defendendo que a relação entre tecnologia e Educação requer muito debate, análise, escrutínio e contestação. Não só os(as) professores(as), mas todos os interessados nessa área precisam ter um olhar crítico, realista, atento e consciente para não se submeterem “[...] à tentação de associar, sem reflexão, as tecnologias digitais a uma noção de inevitabilidade de progresso e mudança na educação” (Selwyn, 2017, p. 101). Para o autor, a tecnologia também possui uma natureza intrinsecamente política, o que pressupõe que qualquer discussão sobre tecnologias na Educação não pode restringir-se apenas a seus efeitos instrumentais ou metodológicos.

[...] é preciso que a escrita, a pesquisa e o debate abordem o uso de tecnologia na educação como problemático. Tal perspectiva não significa assumir que a tecnologia é o problema, mas, sim, reconhecer a necessidade de interrogar seriamente o uso da tecnologia da educação. Isso envolve a produção de análises detalhadas e ricas em contexto, engajamento em avaliação objetiva, e dedicação de tempo para investigar qualquer situação em seus aspectos positivos, negativos e toda e qualquer nuance intermediária. Envolve, também, um posicionamento inerentemente cético (Selwyn, 2017, p.88).

Nessa mesma perspectiva, Stadler e Santos (2022) propõem uma reflexão fundamental sobre como as atuais práticas de ensino se aproximam das novas dinâmicas de aprendizagem, a partir do surgimento das ferramentas e plataformas digitais. A complexidade do cenário exige também que se analise sobre de que forma e até que ponto as tecnologias podem exercer um papel de mediação pedagógica significativa e, principalmente, como educar para o uso consciente e educativo delas. Contudo, essa teorização, conforme as autoras, precisa ser desenvolvida, a partir de uma realidade empírica de aplicação e observação que considere as diferentes realidades e necessidades.

[...] não basta apenas afirmar que vivemos numa cultura tecnológica e, sim, elaborar um planejamento e propostas curriculares do uso das tecnologias em sala de aula capazes de atender as exigências do processo de aprendizagem e de educação de qualidade. Isso implica enxergar as novas tecnologias como aliadas ao homem na busca pela verdade e difusão de saberes, experiências e práticas educacionais (Stadler; Santos, 2022, p. 764).

Os autores alertam ainda para o fato de que "[...] nem toda tecnologia, necessariamente, exerce uma função estritamente educacional" (Stadler; Santos, 2022, p. 764). Essas considerações corroboram o Relatório da Unesco que aponta o potencial imenso da tecnologia digital, mas reforça que essas ferramentas, na maioria, não foram concebidas para aplicação na Educação. Diante disso, é importante considerar que são os professores e professoras que atribuem ou não um sentido pedagógico ao utilizar um determinado equipamento nos espaços escolares. Assim, o uso das tecnologias, a depender do contexto e das necessidades, pode ser tão útil quanto desnecessário em uma sala de aula.

De fato, enquanto meios de ensino, as tecnologias e mídias digitais, assim como qualquer outro recurso, dependerão das exigências do momento didático. Como destaca Libâneo (2017, p.191), cada disciplina exige “[...] seu material específico, como ilustrações e gravuras, filmes, mapas e globo terrestre, discos e fitas, livros, enciclopédias, dicionários, revistas, álbum seriado, cartazes, gráficos etc.”. Contudo, o autor (2017, p. 191) destaca também que:

Os professores precisam dominar, com segurança, esses meios auxiliares de ensino, conhecendo-os e aprendendo a utilizá-los. O momento didático mais adequado de utilizá-los vai depender do trabalho docente prático, no qual se adquirirá o efeito traquejo na manipulação do material didático.

O que pressupõe que, antes de dispensar ou escolher fazer o uso das tecnologias e mídias digitais em aula, o(a) docente precisa conhecê-las e saber utilizá-las. Essa percepção ganha relevância, pois como mencionado anteriormente, hoje é impossível desassociar o ensino escolar do mundo digital, sobretudo pelo fato que as crianças e jovens em idade escolar estão cada vez mais imersos no mundo digital e nem sempre com a devida mediação e acompanhamento de seus responsáveis.

Segundo dados da pesquisa TIC KIDS ONLINE BRASIL 2024, 93% da população brasileira, de 9 a 17 anos, é usuária de Internet, o que corresponde a cerca de 24,5 milhões de pessoas nessa faixa etária. Destes, 83% possuem perfil próprio em plataformas digitais como WhatsApp, Instagram, TikTok e YouTube (Cetic.br, 2024). Contudo, embora muitas crianças e adolescentes estejam online, a grande maioria não é acompanhada pelos pais ou responsáveis. De acordo com a mesma pesquisa, de cada 10 usuários de Internet entre 9 e 17 anos, apenas três têm responsáveis que utilizam recursos para bloquear ou filtrar alguns tipos de sites, aplicativos ou mecanismos que limitam as pessoas com quem eles podem entrar em contato por meio de chamadas de voz ou mensagens.

Além disso, é preciso considerar que, nesta realidade digital e conectada, as mídias exercem forte influência na forma como jovens e crianças se comportam e se relacionam. As novas gerações, desde a tenra infância, estão imersas em diversos ambientes midiáticos e espaços virtuais onde se entretêm, buscam informações, produzem e compartilham conteúdo. Nesses mesmos espaços, elas se inspiram e têm acesso à diversidade de vozes e ideias. Neste cenário, são muitas as potencialidades para a sua formação, incluindo a possibilidade de novas formas de engajamento social, participação e acesso à informação e busca pelo conhecimento. (Godo, 2024)

Não é exagero afirmar que os jovens e as crianças estão cada vez mais condicionados pelo que consomem, compartilham e produzem nos ambientes virtuais. O problema reside, contudo, no paradoxo em que a ausência de pensamento crítico, diante dos vários riscos já mencionados, somada à lógica algorítmica que tende a limitar a ampliação da bagagem cultural e a autonomia do indivíduo colocam em risco todas as potencialidades que esse amplo acesso ao universo digital poderia oferecer.

Daí a importância do papel da escola e dos professores e professoras, diante de sua responsabilidade no processo de desenvolvimento das capacidades intelectuais, de pensamento independente, crítico e criativo, conforme já sinalizava Libâneo (2017). Considera-se também a contribuição reflexiva de Roznieski (2022, p. 37), “educar-se para viver no mundo digital, especialmente para desenvolver as habilidades e competências associadas à inteligência digital,

é uma necessidade de todos”. Cabe aos professores e professoras (embora, evidentemente, não só a eles/elas) assumir essa função mediadora, o que justifica a necessidade urgente de que os docentes estejam plenamente preparados para ensinar ‘para’ e ‘por meio’ das tecnologias digitais. Como destacam Moura, Palmeira e Sousa (2025, p. 7),

A tecnologia deve ser bem utilizada; precisamos de conhecimentos específicos para tal feito e a escola deve estar totalmente preparada para atender a essas demandas, a fim de que indivíduos ativos na sociedade sejam formados, estendendo o conhecimento adquirido para o seu meio social. Dessa forma, para que isso aconteça, habilidades e competências devem ser desenvolvidas, tornando urgente e necessária a educação.

A superação desse desafio não reside apenas nas práticas individuais dos professores e professoras. Essa perspectiva exige que o debate considere, além das mudanças curriculares, questões estruturais e de gestão, como a infraestrutura, a escassez de recursos, a superlotação e o modelo de organização das salas de aula, fatores que frequentemente não contribuem para a integração substantiva das tecnologias e mídias digitais. Somam-se a isso a falta de programas de formação continuada e os salários desestimulantes, inúmeros fatores internos e externos que interferem no funcionamento da escola e, conseqüentemente, na qualidade do trabalho docente.

As tecnologias digitais avançam rapidamente e a sociedade participa ativamente desse processo de transformações. Contudo, como afirmado anteriormente, “a educação é um fenômeno social” enquanto parte de uma sociedade depende de ações governamentais e do apoio das famílias para que suas ações sejam condizentes com as expectativas dessas transformações. Para que a escola possa responder a essa demanda, é importante que todo o sistema esteja “[...] interligado e unido no mesmo propósito, pois assim permitirá que sejam desenvolvidas políticas públicas na formação” (Moura; Palmeira; Sousa, 2025, p. 6).

É preciso reconhecer, conforme apontam Loureiro e Lopes (2024, p. 13), que há muita potência na utilização das tecnologias digitais. São inúmeras as possibilidades que elas podem proporcionar: “[...] espaços de reflexão e de ativismo, formas de acesso a expressões de arte e a diferentes lugares e culturas. O potencial tecnológico pode ser utilizado para a ampliação dos modos de olhar o mundo e, com isso, possibilitar elaborações outras, pensar de outros modos”. Contudo, sem investimento em formação, disponibilidade de tempo de preparação e estudos por parte dos professores, além de equipamentos de qualidade que coloquem as escolas em condições de promover interações digitais compatíveis com os avanços tecnológicos característicos deste terceiro decênio do século XXI, tais possibilidades dificilmente se concretizarão.

Para as autoras,

[...] a disseminação das tecnologias digitais na educação só faz sentido se todas as escolas contarem com infraestrutura adequada, viabilizada por meio de políticas públicas, se dispuserem de espaços e tempos de estudos e preparação por parte dos professores e se fomentarem discussões sobre o uso dos artefatos tecnológicos, indo além de sua utilização como ferramentas de aprendizagem (Loureiro; Lopes, 2024, p. 13).

Essa realidade aponta para a importância de que o sistema educacional brasileiro se mobilize legalmente, propondo políticas públicas de Educação que estejam alinhadas aos desafios contemporâneos da sociedade digital e às necessidades de formação do professor. Como observam Aquino e Caetano (2022, p. 51): “a inclusão da tecnologia sugere mudanças inovadoras na educação, que perpassam, de forma incisiva, pela promoção de políticas públicas que viabilizem o acesso às tecnologias no âmbito escolar”. Em razão disso, o próximo tópico se dedicará à análise dos marcos normativos e das políticas públicas mais recentes que tratam do uso e integração das tecnologias e mídias digitais nas práticas educativas no contexto da Educação Básica.

10. 2.3 Políticas públicas e marcos normativos sobre as tecnologias na escola

É intrínseca à cultura digital (ou cibercultura) a vivência com múltiplas telas. Ao simples toque, é possível consumir, disseminar informações, produzir e compartilhar conteúdos de forma sem precedentes, embora muitos cidadãos não tenham recebido instrução ou formação adequada para atuar na sociedade digital (Roznieski, 2022).

Essa cultura, que se forma a partir do mundo virtual, impõe novos desafios à Educação, uma vez que os formatos de disseminação e consumo de informação foram transformados pelas mídias digitais (Roznieski, 2022). Nesse contexto, à medida que as práticas sociais são ressignificadas pelo uso das tecnologias e mídias digitais, faz-se necessário que a Educação escolar enquanto “[...] uma atividade social que, por intermédio de instituições próprias, visa à assimilação dos conhecimentos e experiências humanas acumuladas no decorrer da história, tendo em vista a formação dos indivíduos enquanto seres sociais” esteja alinhada para atender às demandas e exigências desse novo contexto (Libâneo, 2017, p. 53).

[...] educar-se para viver no mundo digital, especialmente para desenvolver as habilidades e competências associadas à inteligência digital, é uma necessidade de todos. No âmbito do contexto escolar, acredita-se que essa construção deve ocorrer desde os primeiros anos da Educação Básica e estender-se até a Educação Superior, de forma que o escopo de reflexão formativa necessária seja garantido na formação de novos cidadãos, possibilitando a aquisição de hábitos de consumo de informação qualificada (Roznieski, 2022, p. 37).

A integração das tecnologias e mídias digitais às práticas pedagógicas, assim como a preparação do docente para atuar nesse cenário, passaram a ocupar lugar central nas políticas e debates educacionais nos últimos anos. Contudo, as discussões acerca da tecnologia na Educação não são recentes. De acordo com Mendes, Bastos e Lopes (2024, p. 2) “[...] no final da década de sessenta, o educador norte americano Seymour Papert, já começara a pesquisar o uso do computador como recurso pedagógico baseando na concepção construtivista”. O Brasil, por sua vez, ingressou na era digital, segundo Aquino e Caetano (2022), na década de 1980, com a criação do projeto Educom – Educação com Computadores, considerado como a primeira política nacional de Tecnologia na Educação. Nas décadas seguintes, inúmeros projetos e programas educacionais foram implementados, voltados à aquisição de recursos midiáticos e digitais para viabilizar o acesso de alunos e professores nos espaços escolares.

No entanto, conforme Mendes, Bastos e Lopes (2024, p.10), desde a promulgação da LDB, em 1996, até o ano de 2019, “apesar das políticas públicas desenvolvidas na área da tecnologia educacional, na prática, não teve o resultado esperado, ou seja, não operou mudanças significativas nas escolas. É a partir de 2020, período marcado, sobretudo pela pandemia da COVID-19, que a situação se altera:

A pandemia da covid-19 fez agigantar a importância da integração do seu uso no processo educativo, diante da urgência do isolamento social e demais medidas sanitárias, necessárias no período de maior disseminação e contaminação do vírus, quando o ensino passou a ser de forma remota. Neste novo cenário, muitas foram as dificuldades, as incertezas e o medo do novo, de uma nova forma de ensinar, de aprender, de comunicar, de viver. (Mendes; Bastos; Lopes, 2024, p.2)

Nesse ínterim, é importante ressaltar que esse movimento já vinha ganhando força desde a homologação da BNCC pelo Ministério da Educação, em 2017, para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental; em 2018, para o Ensino Médio. Segundo Loureiro e Lopes (2024, p. 4), “a partir da BNCC, inúmeras propostas de currículo foram criadas, colocando em destaque o desenvolvimento de competências alinhadas ao pensamento computacional, bem como à cultura e à tecnologia digital”. Isto devido ao fato de que esse documento normativo, que se constitui como referência nacional para a formulação dos currículos e que define as

aprendizagens essenciais de todos os estudantes da Educação Básica, prevê entre suas 10 competências gerais o desenvolvimento de habilidades relacionadas ao uso de tecnologias, recursos e linguagens digitais tanto de forma transversal quanto em abordagens específicas e que não podem ser desconsideradas no planejamento educacional (Brasil, 2018).

Na BNCC, competência é definida como “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, 2018, p. 8). Ao estabelecer as aprendizagens essenciais, a BNCC visa assegurar aos estudantes o desenvolvimento de 10 competências gerais, das quais quatro estão diretamente relacionadas ao uso das tecnologias digitais. Para uma melhor compreensão, o Quadro 1, a seguir, apresenta as competências gerais da BNCC que mais se relacionam diretamente ao uso das tecnologias e mídias digitais, respeitando a ordem em que aparecem no documento e destacando seus objetivos.

Quadro 1 – Competências gerais da BNCC relacionadas às tecnologias digitais

Competência 1	
Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital .	Objetivos: entender e explicar a realidade; continuar aprendendo; colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
Competência 2	
Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade.	Objetivos: investigar causas; elaborar e testar hipóteses; formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas
Competência 4	
Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica.	Objetivos: Se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos; produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
Competência 5	
Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares).	Objetivos: Se comunicar, acessar e disseminar informações; produzir conhecimentos; resolver problemas; exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.

Fonte: Elaborado pelo autor e adaptado de Brasil (2018, p.9, grifo dos autores).

Como abordado, no tópico anterior, e observado no Quadro 1, a Competência 5 se destaca. Ao estabelecer a Cultura Digital como uma competência central, reconhece o papel fundamental da tecnologia ao recorrer a essas linguagens para a construção do conhecimento, resolução de problemas e exercício da cidadania.

Em complemento, o documento reconhece que, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, a interação das crianças com as mais diversas Tecnologias de Informação e Comunicação também se constitui como fonte de estímulo para a curiosidade e a formulação de perguntas. Dessa forma, o uso dessas tecnologias se manifesta como um meio que pode auxiliar o aluno no processo de ampliação da sua compreensão de si e do mundo que o cerca. Já nos Anos Finais do Ensino Fundamental, partindo do pressuposto de que “os jovens têm se engajado cada vez mais como protagonistas da cultura digital, envolvendo-se diretamente em novas formas de interação multimidiática e multimodal e de atuação social em rede” (Brasil, 2018, p. 61), o documento recomenda que a escola compreenda e incorpore as novas linguagens porque, “ao aproveitar o potencial de comunicação do universo digital, a escola pode instituir novos modos de promover a aprendizagem, a interação e o compartilhamento de significados entre professores e estudantes” (Brasil, 2018, p. 61).

Já na etapa final da Educação Básica, a BNCC apresenta um tópico específico para tratar das tecnologias digitais, intitulado “As tecnologias digitais e a computação”. No texto, o documento parte da premissa de que:

[...]grande parte das informações produzidas pela humanidade está armazenada digitalmente. Isso denota o quanto o mundo produtivo e o cotidiano estão sendo movidos por tecnologias digitais [...] Essa constante transformação ocasionada pelas tecnologias, bem como sua repercussão na forma como as pessoas se comunicam, impacta diretamente no funcionamento da sociedade e, portanto, no mundo do trabalho [...] É preciso garantir aos jovens aprendizagens para atuar em uma sociedade em constante mudança, prepará-los para profissões que ainda não existem, para usar tecnologias que ainda não foram inventadas e para resolver problemas que ainda não conhecemos. Certamente, grande parte das futuras profissões envolverá, direta ou indiretamente, computação e tecnologias digitais (Brasil, 2018).

Essa visão da BNCC, que alinha a Educação Básica à urgência do mundo produtivo e à necessidade de preparar os jovens para um futuro profissional incerto, não está isenta de questionamentos. Pelo contrário, é justamente essa centralidade, no mercado de trabalho e nas demandas do capital, que atrai críticas significativas de diversos autores. Nesse sentido, o documento recebe ressalvas, como as de Mendes, Bastos e Lopes (2024, p.19), que se referem à “centralização e a supervalorização da prática e estar atrelada à lógica e aos interesses do capital”, conforme é possível observar no trecho destacado anteriormente.

Na perspectiva de Loureiro e Lopes (2024), a narrativa de cultura digital, manifestada na BNCC, se fundamenta na utilização da Educação escolarizada para a proliferação do projeto neoliberal. Para as autoras, ao partir do pressuposto de que os jovens estão dinamicamente inseridos na cultura digital e que seu engajamento seria suficiente para êxitos pessoais e profissionais, a Base Nacional “sinaliza a ideia de que as condições de partida, de apoio familiar e de acesso são irrelevantes” (Loureiro; Lopes, 2024, p. 7), além de contribuir “para a produção de um tipo de subjetivação que naturaliza as desigualdades e coloca nas mãos dos próprios sujeitos a responsabilização pelos êxitos individuais” (Loureiro; Lopes, 2024, p. 7). Diante disso, Loureiro e Lopes (2024, p. 7) afirmam que:

fazer reverberar o uso das tecnologias digitais alicerçado somente na lógica das habilidades e competências parece desconsiderar, na maioria das vezes, as desigualdades sociais, as diferenças de condições de vida, de infraestrutura tecnológica, de formação profissional e de condições de estudo e de trabalho.

Mais recentemente, a BNCC também passou a incorporar diretrizes específicas para o ensino de Computação na Educação Básica. Com base no Parecer CNE/CEB nº 2/2022, foi instituído um documento complementar à BNCC, denominado “BNCC Computação”, que estabelece orientações normativas sobre Computação nas três etapas da Educação Básica. O documento é estruturado em três eixos norteadores — Pensamento Computacional, Mundo Digital e Cultura Digital — e organiza-se da seguinte forma: apresenta objetivos de aprendizagem para a Educação Infantil; sete competências, alinhadas aos mesmos três eixos, para o Ensino Fundamental; e sete competências para o Ensino Médio. A estrutura detalhada de cada etapa é apresentada no quadro a seguir:

Quadro 2 – Estrutura da BNCC Computação nas etapas da Educação Básica

Educação Infantil				
Quatro premissas				
Eixos norteadores		Objetivos de aprendizagem		Exemplos
Ensino Fundamental				
Sete competências				
Eixos norteadores	Objetos de conhecimento	Habilidades	Explicação das habilidades	Exemplos
Ensino Médio				
Sete competências				
Competências específicas	Habilidades		Explicação das habilidades	Exemplos

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de Brasil (2022). Parecer CNE/CEB nº 2/2022. Brasília: Ministério da Educação.

Por meio da “BNCC Computação”, a BNCC apresenta “[...] uma abordagem mais aprofundada e estruturada sobre as competências e habilidades que os estudantes da educação básica devem desenvolver para atuar de forma plena e cidadã em uma sociedade marcada pela cultura digital” (Brasil, 2025, p. 10). Todavia, é preciso considerar que essa estrutura detalhada, ao fornecer sugestões e exemplos práticos, corre o risco de reduzir o/a doente a um mero(a) executor(a) de atividade, minando sua autonomia para contextualizar as tecnologias à realidade específica da escola, sobretudo para aqueles que não possuem formação adequada ou não se sentem confiantes para a utilização de tecnologias e mídias digitais em suas práticas.

Para o Ensino Fundamental, que é o cerne desta pesquisa, a BNCC Computação estabelece sete competências a serem desenvolvidas ao longo dos 9 anos da etapa, as quais são apresentadas no quadro a seguir:

Quadro 3: Competências a serem desenvolvidas ao longo do Ensino Fundamental

1 Compreensão Crítica	Compreender a Computação como uma área de conhecimento que contribui para explicar o mundo atual e ser um agente ativo e consciente de transformação capaz de analisar criticamente seus impactos sociais, ambientais, culturais, econômicos, científicos, tecnológicos, legais e éticos.
2 Reconhecimento e Discussão	Reconhecer o impacto dos artefatos computacionais e os respectivos desafios para os indivíduos na sociedade, discutindo questões socioambientais, culturais, científicas, políticas e econômicas.
3 Expressão e Linguagem	Expressar e compartilhar informações, ideias, sentimentos e soluções computacionais utilizando diferentes linguagens e tecnologias da Computação de forma criativa, crítica, significativa, reflexiva e ética.
4 Aplicação e Solução	Aplicar os princípios e técnicas da Computação e suas tecnologias para identificar problemas e criar soluções computacionais, preferencialmente de forma cooperativa, bem como alicerçar descobertas em diversas áreas do conhecimento seguindo uma abordagem científica e inovadora, considerando os impactos sob diferentes contextos.
5 Avaliação e Argumentação	Avaliar as soluções e os processos envolvidos na resolução computacional de problemas de diversas áreas do conhecimento, sendo capaz de construir argumentações coerentes e consistentes, utilizando conhecimentos da Computação para argumentar em diferentes contextos com base em fatos e informações confiáveis com respeito à diversidade de opiniões, saberes, identidades e culturas.
6 Desenvolvimento de Projetos	Desenvolver projetos, baseados em problemas, desafios e oportunidades que façam sentido ao contexto ou interesse do estudante, de maneira individual e/ou cooperativa, fazendo uso da Computação e suas tecnologias, utilizando conceitos, técnicas e ferramentas computacionais que possibilitem automatizar processos em diversas áreas do conhecimento com base em princípios éticos, democráticos, sustentáveis e solidários, valorizando a diversidade de indivíduos e de grupos sociais, de maneira inclusiva.

7 Atuação e Responsabilidade Social	Agir pessoal e coletivamente com respeito, autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, identificando e reconhecendo seus direitos e deveres, recorrendo aos conhecimentos da Computação e suas tecnologias para tomar decisões frente às questões de diferentes naturezas.
--	--

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de Brasil (2022). Parecer CNE/CEB nº 2/2022. Brasília: Ministério da Educação.

Com base na progressão de complexidade observada, a análise das competências da BNCC Computação para o Ensino Fundamental revela uma trajetória curricular que eleva o aluno da conscientização à ação social. Todavia, é preciso salientar a importância da formação docente para a execução dessa proposta. A jornada se inicia com a compreensão crítica e o reconhecimento dos impactos (Competências 1 e 2), avança para o uso ativo da linguagem digital na expressão e na construção de argumentos (Competências 3 e 5), culminando na aplicação técnica por meio da criação de soluções e do desenvolvimento de projetos guiados por princípios éticos e democráticos (Competências 4 e 6) e, por fim, busca o agir com autonomia e responsabilidade (Competências 7).

No entanto, é importante questionarmos: nossos professores e professoras estão, de fato, preparados para liderar esse processo tão complexo? Dados recentes, divulgados pela pesquisa TIC Educação (2024), mostram que a ausência de formação continuada sobre tecnologias digitais é um fator que dificulta a adoção dessas tecnologias em aula. O apoio aos educadores é, de fato, um aspecto crítico para o sucesso das políticas de Educação digital. Além disso, conforme o Relatório GEM da Unesco (2023), a falta de formação para usar dispositivos digitais é um dos principais obstáculos para a integração da tecnologia, somando-se à infraestrutura digital inadequada e à escassez de dispositivos.

Outros marcos relevantes que vão ao encontro da necessidade de preparar escolas e profissionais para os desafios do mundo digital são as políticas de conectividade e Educação digital: a Política de Inovação Educação Conectada (PIEC) e a Política Nacional de Educação Digital (PNED). Em consonância com a estratégia 7.15 do Plano Nacional de Educação³, a PIEC, instituída pela Lei nº 14.180, de 1º de julho de 2021, tem como objetivo “[...] apoiar a universalização do acesso à internet em alta velocidade e fomentar o uso pedagógico de

³ BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Diário Oficial da União: Seção 1, Brasília, DF, p. 1-13, 26 jun. 2014. Estratégia 7.15: 7.15) universalizar, até o quinto ano de vigência deste PNE, o acesso à rede mundial de computadores em banda larga de alta velocidade e triplicar, até o final da década, a relação computador/aluno (a) nas escolas da rede pública de educação básica, promovendo a utilização pedagógica das tecnologias da informação e da comunicação. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm. Acesso em: 13 out. 2025.

tecnologias digitais na educação básica” (Brasil, 2023, Art. 1º), englobando ações de infraestrutura, apoio técnico e financeiro e também de incentivo à formação e capacitação de professores e gestores para o uso e a integração das tecnologias digitais no âmbito escolar.

As ações da PIEC evidenciaram "a necessidade de estabelecer uma agenda governamental mais ampla, capaz de integrar conectividade, distribuição de dispositivos, transformações curriculares e formação de professores" (Brasil, 2023). Diante disso, foi instituída a Política Nacional de Educação Digital (PNED) pela Lei nº 14.533, de 11 de janeiro de 2023, alterando a LDB. Trata-se do primeiro marco legal a reconhecer a Educação digital como um direito assegurado de todos, estabelecendo diretrizes para ampliar e qualificar o acesso às tecnologias. Seu objetivo central é, nas palavras da própria lei, “potencializar os padrões e incrementar os resultados das políticas públicas relacionadas ao acesso da população brasileira a recursos, ferramentas e práticas digitais, com prioridade para as populações mais vulneráveis” (Brasil, 2023, art. 1º).

A PNED organiza suas ações em quatro eixos estruturantes e objetivos (Inclusão Digital; Educação Digital Escolar; Capacitação e Especialização Digital e Pesquisa e Desenvolvimento (P&D) em Tecnologias da Informação e Comunicação). Dentre os quatro destacam-se, para os fins deste estudo, os eixos Inclusão Digital e Educação Digital Escolar (Brasil, 2023).

O primeiro eixo, o de Inclusão Digital, estabelece como estratégias prioritárias

:

I - **promoção de competências digitais e informacionais** por intermédio de ações que visem a sensibilizar os cidadãos brasileiros para a importância das competências digitais, midiáticas e informacionais;

II - promoção de ferramentas on-line de autodiagnóstico de competências digitais, midiáticas e informacionais;

III - **treinamento de competências digitais, midiáticas e informacionais**, incluídos os grupos de cidadãos mais vulneráveis;

[...]

VI - **implantação e integração de infraestrutura de conectividade para fins educacionais**, que compreendem universalização da conectividade da escola à internet de alta velocidade e com equipamentos adequados para acesso à internet nos ambientes educacionais e fomento ao ecossistema de conteúdo educacional digital, bem como promoção de política de dados, inclusive de acesso móvel para professores e estudantes (Brasil, 2023, Art. 2º, grifo nosso).

Já o segundo, o eixo da Educação Digital Escolar, “tem como objetivo garantir a inserção da educação digital nos ambientes escolares, em todos os níveis e modalidades, a partir do estímulo ao letramento digital e informacional e à aprendizagem de computação, de programação, de robótica e de outras competências digitais” (Brasil, 2023, art. 1º), que englobem pensamento computacional, mundo digital e cultura digital. Tais competências

refletem os três eixos norteadores da BNCC Computação, pois, conforme a própria lei, este eixo deve estar em consonância com a BNCC e com outras diretrizes curriculares específicas. Além disso, os direitos digitais e a tecnologia assistiva também são competências englobadas. Essas competências, segundo a lei, são conceituadas da seguinte forma:

I - **pensamento computacional**, que se refere à capacidade de compreender, analisar, definir, modelar, resolver, comparar e automatizar problemas e suas soluções de forma metódica e sistemática, por meio do desenvolvimento da capacidade de criar e adaptar algoritmos, com aplicação de fundamentos da computação para alavancar e aprimorar a aprendizagem e o pensamento criativo e crítico nas diversas áreas do conhecimento;

II - **mundo digital**, que envolve a aprendizagem sobre hardware, como computadores, celulares e tablets, e sobre o ambiente digital baseado na internet, como sua arquitetura e aplicações;

III - **cultura digital**, que envolve aprendizagem destinada à participação consciente e democrática por meio das tecnologias digitais, o que pressupõe compreensão dos impactos da revolução digital e seus avanços na sociedade, a construção de atitude crítica, ética e responsável em relação à multiplicidade de ofertas midiáticas e digitais e os diferentes usos das tecnologias e dos conteúdos disponibilizados;

IV - **direitos digitais**, que envolve a conscientização a respeito dos direitos sobre o uso e o tratamento de dados pessoais, [...] a promoção da conectividade segura e a proteção dos dados da população mais vulnerável, em especial crianças e adolescentes;

V - **tecnologia assistiva**, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade e a aprendizagem, com foco na inclusão de pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida (Brasil, 2023, Art. 3º, grifo nosso).

Em termos de estratégias, o eixo Educação Digital Escolar estabelece 10 prioridades. Porém, para os fins deste estudo, destacam-se as seguintes:

I - desenvolvimento de competências dos alunos da educação básica para atuação responsável na sociedade conectada e nos ambientes digitais, conforme as diretrizes da base nacional comum curricular;

II - promoção de projetos e práticas pedagógicas no domínio da lógica, dos algoritmos, da programação, da ética aplicada ao ambiente digital, do letramento midiático e da cidadania na era digital;

III - promoção de ferramentas de autodiagnóstico de competências digitais para os profissionais da educação e estudantes da educação básica;

IV - estímulo ao interesse no desenvolvimento de competências digitais e na prossecução de carreiras de ciência, tecnologia, engenharia e matemática; [...]

IX - promoção da formação inicial de professores da educação básica e da educação superior em competências digitais ligadas à cidadania digital e à capacidade de uso de tecnologia, independentemente de sua área de formação;

X - promoção de tecnologias digitais como ferramenta e conteúdo programático dos cursos de formação continuada de gestores e profissionais da educação de todos os níveis e modalidades de ensino. (Brasil, 2023, Art. 3º)

As ações da PIEC e da PNED são complementares e devem ser vistas de forma integrada. Assim, para consolidar o entendimento e a atuação dessas políticas, foi instituída, por meio do Decreto nº 11.713/2023, a Estratégia Nacional de Escolas Conectadas (ENEC). A ENEC, em consonância com PIEC e PNED, tem como finalidade “[...] articular ações para universalizar a conectividade de qualidade para uso pedagógico e administrativo nos estabelecimentos de ensino da rede pública da educação básica (Brasil, 2023, art. 1º). Tendo como foco a atuação articulada entre os entes federativos, a ENEC visa:

- I - promover a universalização da conectividade nas escolas da rede de ensino pública da educação básica;
- II - fomentar a equidade de oportunidades de acesso às tecnologias digitais no processo de ensino e aprendizagem; e
- III - contribuir com a aprendizagem digital e com o aperfeiçoamento da gestão por meio da ampliação do acesso à internet e às tecnologias digitais pelos estudantes, pelos professores e pelos gestores da rede pública de educação básica (Brasil, 2023, art. 2º)

Ao universalizar a conectividade para uso pedagógico e administrativo, a Estratégia Nacional de Escolas Conectadas (ENEC) busca reforçar o desenvolvimento da Educação digital e Midiática. Para tanto, a estratégia se organiza em seis eixos integrados (Conectividade, Ambientes e Dispositivos, Competências e Formação, Gestão e Transformação Digital, Recursos Educacionais Digitais (RED) e Currículo), visando fomentar uma Educação com tecnologia para inclusão e cidadania digital.

Em complemento às ações da ENEC, foi sancionada a Lei nº 15.100, de 13 de janeiro de 2025, que regulamenta o uso de dispositivos digitais nas escolas. Com o objetivo de “evitar o uso excessivo e descontextualizado para proteger a saúde mental, física e emocional dos estudantes, ao mesmo tempo em que incentiva o uso consciente e pedagógico da tecnologia” (MEC, 2025), a lei proíbe o uso, por alunos, de aparelhos eletrônicos portáteis pessoais durante a aula, o recreio ou intervalos entre as aulas em todas as etapas da Educação Básica. O uso desses aparelhos, de acordo com a lei, é permitido em situações estritamente pedagógicas ou didáticas ou para fins de: garantia de acessibilidade; inclusão; atendimento às condições de saúde dos estudantes; e garantia dos direitos fundamentais (Brasil, 2025).

Em 2025, a partir das Diretrizes Operacionais Nacionais sobre o uso de dispositivos digitais nos espaços escolares instituídas pela Resolução CNE/CEB nº 2, de 21 de março de 2025, também foi instituída a integração curricular de Educação Digital e Midiática, a ser desenvolvida com base nos documentos oficiais vigentes, especialmente na BNCC, de forma transversal ou como componente específico e disciplinar, de acordo com a escolha da rede de ensino e da escola.

Para apoiar esse processo, o MEC elaborou o documento orientador “Educação Digital e Midiática: Como elaborar e implementar o currículo nas escolas”. O guia auxilia as Secretarias de Educação e suas equipes gestoras na organização e implementação de políticas de EDM, a qual é definida no próprio documento como “área interdisciplinar que inclui as competências e aprendizagens previstas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) relativas ao uso de tecnologias, comunicação, reflexão e análise de informações e mídias, cultura digital, mundo digital e pensamento computacional” (Brasil, 2025, p. 5).

O documento enfatiza que currículos atuais que já incluem o uso de tecnologias digitais, todavia em uma perspectiva instrumental, precisam ser complementados. Isso é necessário para que se possa explorar a Educação Digital e Midiática, tendo em vista a formação de sujeitos mais críticos.

A análise do complexo mandato curricular imposto pela BNCC, BNCC Computação e das recentes políticas nacionais (PIEC, PNED e ENEC) revela um profundo paradoxo na Educação Digital brasileira. De um lado, temos o ideal da legislação: preparar o aluno para ser um agente ativo e consciente por meio de uma trajetória que o leva da conscientização à ação social. Do outro lado, enfrentamos as lacunas críticas que impedem o cumprimento dessa visão: a insuficiência na formação docente, a infraestrutura física e digital inadequada e a desigualdade social que, conforme Loureiro e Lopes (2024), são naturalizadas por um currículo focado no êxito individual.

A superação desses obstáculos exige mais do que apenas conectar e equipar as escolas. Nesse ponto, ressaltamos a relevância de que aos professores e professoras em exercício sejam garantidos processos formativos que permitam romper com aquele viés reducionista muitas vezes limitado ao caráter instrumental das mídias e tecnologias digitais. O que buscamos aqui é uma apropriação crítica e reflexiva dessas linguagens, de modo que a prática pedagógica consiga integrar as mídias e tecnologias digitais, não apenas como suporte técnico, mas como um objeto de estudo. Essa perspectiva converge com as considerações de Souza, Oliveira e Veloso (2025, p. 25) ao ressaltarem a necessidade de direcionar a atuação docente contrária à “perspectiva mais instrumental e disciplinar que comumente ocorre ao se pensar o trabalho pedagógico com mídias e tecnologias digitais”.

Ademais, precisamos considerar que, sob o impulso das novas tecnologias, os produtos midiáticos têm transformado profundamente a cultura, as relações sociais e a forma como se experimenta o mundo (Kabunge *et al.*, 2024). Diante dos riscos e desafios da vida digital, a formação dos professores e professoras assume papel central, uma vez que, conforme destacam Moura, Palmeira e Sousa (2025, p. 4), esse cenário torna imperioso:

[...] evidenciar uma educação que ajude a despertar a consciência e criticidade dos indivíduos [...] que possam averiguar as informações e conteúdos aos quais estão acessando através dos meios de comunicação. Uma educação que promova a adoção de atitudes que contribuam ao enfrentamento das informações falsas, voltada para o aperfeiçoamento e vivência no mundo virtual a fim de despertar uma inteligência digital, análise e boas práticas de consumo dos conteúdos. Neste caso, uma educação midiática (Moura; Palmeira; Sousa, 2025, p. 4).

A Educação Midiática cujo conceito será mais bem detalhado no próximo tópico, deveria, para muitos pesquisadores, começar “desde a inserção da criança na vida escolar, na alfabetização”. Essa perspectiva é motivada, conforme Roznieski (2022, p. 45), pela importância de inserir elementos da Comunicação, na disciplina de Língua Portuguesa, para que o aluno comece a internalizar o conteúdo e formar o pensamento crítico. Contudo, apesar dos recentes mandatos legais e curriculares que apontam para uma formação mais crítica e cidadã para uso das mídias e tecnologias digitais, a BNCC estabelece a Educação Midiática como conteúdo obrigatório nas escolas brasileiras, a partir dos anos finais do Ensino Fundamental, conforme explica Roznieski (2022, p. 45):

O campo está presente nos anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) e no Ensino Médio (1º ao 3º ano), compreendendo alunos de 12 a 17 anos, dividindo espaço com outros cinco campos: artístico literário, vida cotidiana, vida pública, prática de estudos e pesquisa, atuação na vida. Reúne ainda a prática de linguagem (análise linguística/semiótica; leitura; oralidade e produção de textos) que se relaciona com o objeto de conhecimento e as habilidades trabalhadas.

Embora esteja presente apenas na área de conhecimento de Língua Portuguesa e não de forma transversal, como especialistas indicam, a teoria e a prática apresentam uma lacuna, conforme aponta Roznieski (2022), pela ausência de ações formativas consolidadas e condizentes com as necessidades atuais de Educação. Essa lacuna é crítica, pois a Educação Midiática é fundamental para o desenvolvimento do pensamento crítico, sobretudo para a formação para a sociedade tecnológica, midiática e conectada (Roznieski, 2022).

Em suma, apesar da localização tardia e disciplinar da Educação Midiática, no currículo da BNCC, as exigências e propostas das novas políticas públicas e diretrizes analisadas sinalizam para a urgência de práticas educativas que promovam o desenvolvimento do pensamento crítico diante da realidade conectada que trouxe consigo benefícios e desafios. Neste contexto, o próximo tópico analisará a relação indissociável entre o pensamento crítico e a Educação Midiática, bem como os desafios para a formação docente neste cenário.

11. 2.4 Para além do "Saber-Fazer": a Educação Midiática como escudo ético e cidadão

O avanço das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) e a digitalização dos meios provocaram transformações nas formas de consumo e produção de informações, o que resultou em um fluxo informacional intenso. Esse processo tem facilitado o fomento da desinformação e impulsionado a disseminação de falsas notícias, potencializada sobretudo, pelo desenvolvimento e uso massivo das grandes plataformas digitais.

A circulação de conteúdos enganosos e discursos de ódio encontraram, no ambiente digital, um espaço profícuo. Becker, Goes e Pelliccione (2025, p. 27) alertam para as implicações democráticas desse cenário, ao afirmarem que “a produção e o consumo de conteúdos maliciosos na internet com interesses políticos e financeiros escusos que apelam às crenças e às emoções colocam as sociedades democráticas em risco”. Isto porque tais práticas comprometem a confiança nos meios de comunicação e nas instituições.

Nesse contexto de crise, a escola assume um papel fundamental, visto que o enfrentamento dos desafios postos pelo mundo digital demanda ações formativas voltadas, sobretudo, ao desenvolvimento de um olhar cidadão mais crítico e sensível. Ações nas quais se inserem as responsabilidades primárias da escola, como explica Libâneo (2017, p. 20-21):

O campo específico de atuação profissional e política do professor é a escola, à qual cabem tarefas de assegurar aos alunos um sólido domínio de conhecimentos e habilidades, o desenvolvimento de suas capacidades intelectuais, de pensamento independente, crítico e criativo.

Tais tarefas representam uma significativa contribuição para a formação de cidadãos ativos, criativos e críticos. Contudo, efetivar este mandato na sociedade contemporânea, impregnada pela desinformação e pela lógica algorítmica, representa o desafio central da prática docente. Exige do(a) professor(a), não apenas o domínio de novos conteúdos, mas uma reconfiguração dos seus próprios saberes, muitas vezes, forjados em uma realidade analógica.

É precisamente neste ponto que reside uma das maiores lacunas na formação de professoras (es). Como destacam Souza, Oliveira e Veloso (2025), o trabalho no âmbito escolar com mídias e tecnologias digitais não deve limitar-se à perspectiva instrumental e disciplinar, como observado com frequência. No entanto, muitos programas de formação inicial e continuada ainda marcam as práticas docentes pelo “saber-fazer” (operar a ferramenta), falhando em prover os saberes necessários para uma abordagem pautada em perspectivas

críticas e criativas de leitura e produção em mídias, as quais ainda se encontram pouco exploradas.

Em consonância, Britto e Lima (2024) sugerem que a escola incorpore, como uma abordagem estratégica desde a pré-escola, o ensino do pensamento crítico e reflexivo que questiona e avalia qualquer informação ou conteúdo antes de compartilhá-los, tendo em vista preparar as crianças e jovens para lidar com os desafios e riscos inerentes à imersão em informações diárias online. Nesse sentido, a iniciativa de fornecer ferramentas para que cidadãos possam navegar de forma segura e responsável no ambiente online situa-se no escopo da Educação Midiática, que, segundo os autores, é um processo ou conjunto de estratégias concebido com base no pensamento crítico:

[...] a educação midiática se oferece como um conjunto de estratégias para promover o desenvolvimento de competências em crianças, adolescentes, adultos e pessoas idosas para compreensão, análise, engajamento e produção crítica em diferentes canais de mídia digital e da informação, de forma criativa, saudável, consciente e cidadã (Britto; Lima, 2024, p. 35).

Roznieski (2022) complementa essa visão, argumentando que, no contexto de produção e propagação de notícias falsas e do capitalismo baseado em dados, a Educação Midiática é imprescindível para desenvolver o pensamento crítico sobre o funcionamento da mídia e suas formas de representação do mundo. A autora argumenta que a Educação Midiática pode auxiliar as pessoas no processo de desenvolvimento do pensamento crítico para todas as formas de mídia, de modo que “[...] controlem a interpretação do que veem ou ouvem, em vez de permitir que sejam controlados pela interpretação”.

Este ideal de "controlar a interpretação" é, entretanto, um desafio monumental para a prática docente. Exige que o(a) professor(a), primeiro, sinta-se seguro em sua própria capacidade de análise crítica para então mediar esse processo com os alunos. O que se observa, muitas vezes, é uma prática marcada pela insegurança ou pela reprodução acrítica, justamente pela ausência de uma formação específica e aprofundada que dê conta da complexidade do fenômeno. Continuamos esse tópico apresentando as distinções conceituais e os possíveis impactos na formação docente.

Embora a Educação Midiática seja o conceito central adotado neste estudo por sua amplitude, ela dialoga e, por vezes, se sobrepõe a outras abordagens importantes nos campos da Comunicação e Educação, o que exige uma distinção conceitual.

A expressão “Letramento Midiático” é, em grande parte, dominante no contexto atual, e comumente compreendida como “a capacidade de acessar, analisar, avaliar e criar mensagens em contextos midiáticos”. De acordo com Nichols e LeBlanc (2023), o “Letramento Midiático” tem seu surgimento histórico, a partir do interesse conjunto que a Educação Midiática e a Educação alfabetizadora compartilham na representação, ou seja, na forma como os símbolos (palavras, imagens, textos multimídia, etc.) são organizados ou interpretados para refletir, revelar, distorcer ou ocultar realidades, ideias e ideologias.

“A Educação Midiática, há muito, compartilha interesses com a Educação alfabetizadora. As duas historiografias mais comuns do campo traçam as raízes da Educação Midiática por meio da “análise de propaganda”, nos EUA, e do treinamento de “consciência crítica” no Reino Unido [...]” (Nichols; LeBlanc, p. 155, 2023). Embora nenhuma das linhagens tenha se apresentado explicitamente como uma pedagogia da “alfabetização”, é fácil perceber práticas intimamente relacionadas com a alfabetização em cada uma delas: busca de fontes, leitura atenta, avaliação estética, crítica ideológica e investigação da produção textual. Tais práticas continuam sendo fundamentais para a Educação Midiática atual, que, no uso popular, passou a ser usada de forma intercambiável com “letramento midiático”.

O termo “Alfabetização midiática”, em sua origem, se referia ao processo de análise crítica dos meios de comunicação tradicionais como rádio, televisão e jornais. Todavia, com os avanços tecnológicos e as mudanças nas formas de produção, distribuição e consumo de conteúdos midiáticos, o conceito expandiu-se para abranger ambientes digitais (TDICs) e novas formas de interação mediadas pelas TICs. Nesse viés, a Alfabetização Midiática pode ser entendida como “um conjunto de competências que auxilia cidadãos a criar, acessar, avaliar e analisar conteúdos midiáticos de maneira reflexiva, responsável e ética”. Kabuenge *et al.* (2024, p. 90). Ela busca capacitar os cidadãos para serem mais críticos, criativos e ativos, não se restringindo, no entanto, apenas ao domínio técnico-tecnológico, pois engloba “o entendimento dos processos de produção midiática, a percepção das intencionalidades e de vieses desses conteúdos, bem como a habilidade de participação de forma ativa nos ambientes digitais” Kabuenge *et al.* (2024, p. 91).

A Alfabetização Midiática é um campo que se estabelece na interface entre Educação e Comunicação. Justamente por sua complexidade e por se originar de duas áreas distintas, esse campo gerou múltiplas tessituras conceituais, tais como: a alfabetização para a mídia, a mídia-educação, a literacia mediática, entre outras. Todavia, conforme explicam Kabuenge *et al.* (2024, p.92) “essa multiplicidade é enganosa, já que vários desses silogismos são empregados

como sinônimos e não há um que, tomado individualmente, satisfaça todas as nuances dessa interface. Por isso, o sentido de cada um depende do seu contexto sociocultural de uso”.

Esta “multiplicidade enganosa” não é um debate meramente terminológico; ela impacta diretamente a formação docente. A confusão conceitual se reflete em políticas públicas e propostas pedagógicas fragmentadas, dificultando que o(a) professor(a) construa um saber coeso sobre o que, de fato, se espera de sua prática.

Ademais, considerando a complexidade das mídias e tecnologias digitais, alguns autores argumentam que a Alfabetização Midiática, apesar de sua importância, apresenta limitações diante dos problemas cruciais da sociedade contemporânea (Kabuenge *et al.*, 2024). Há, inclusive, a crítica conceitual de outros estudiosos que consideram a expressão “letramento” restrita e incapaz de abordar as múltiplas facetas e a complexidade dos sistemas midiáticos atuais (Nichols; LeBlanc, 2023).

É nesse contexto de limitações conceituais e pedagógicas que a abordagem unificada proposta pela Unesco (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura) emerge como a proposta necessária. A Alfabetização Midiática e Informacional (AMI), conceito que integra a Alfabetização Midiática (AM) e a Alfabetização Informacional (AI), trouxe contribuições significativas para o campo. Por sua amplitude, a adoção do AMI tornou-se um referencial essencial para pesquisadores, colaborando diretamente na formulação de políticas públicas, propostas curriculares e pedagógicas e no desenvolvimento de estudos sobre formação docente (Souza; Valle, 2021).

A AMI pode ser definida como um processo de aprendizagem que abarca as perspectivas do olhar crítico, da reflexão ética e da argumentação e promove a tomada de decisão consciente aos cidadãos [...] para que haja um entendimento sobre o propósito da AMI, sobretudo no contexto educacional, é necessário que a sociedade reconheça as funções das tecnologias e informações que estão extremamente associadas aos meios midiáticos [...] AMI estimula o processo comunicacional nos mais diversos contextos, sobretudo no contexto educacional, sendo este imprescindível para o exercício da cidadania [...] a AMI se constitui em uma perspectiva necessária para o pleno exercício da cidadania, bem como uma exigência indispensável para a promoção da igualdade de acesso às mídias e aos provedores de informação (Souza; Valle, p. 111-112).

A relevância dessa abordagem unificada da Unesco é reforçada ao se analisar as distinções conceituais que impactam a prática pedagógica. Nesse contexto, Hobbs (2020) ressalta ainda a importância da distinção de conceitos, como os de “letramento digital” e “Educação Midiática”. A autora explica que:

Letramento (ou alfabetização) digital é a construção da fluência necessária para escolher e utilizar as ferramentas e dispositivos digitais. Abrange desde o uso correto do mouse e do teclado até o entendimento do que é e de como funciona um código, por exemplo. Inclui conhecimento das tecnologias da informação e comunicação. O letramento digital requer competências para encontrar, selecionar e usar novas ferramentas e aplicativos à medida que as necessidades vão surgindo. Já a educação midiática é um conceito mais afinado com a reflexão e com as responsabilidades e oportunidades decorrentes das mensagens que recebemos e produzimos (Hobbs, p. 26, 2020).

No contexto da Educação Midiática, a autora também destaca a importância de compreender a diferença entre “a mídia” (singular) e “as mídias” (plural). Um detalhe importante, pois o termo, no plural, é que define o alcance total da prática pedagógica: enquanto “a mídia” refere-se especificamente à imprensa e ao conjunto de veículos onde se exerce o jornalismo, “as mídias” englobam todos os canais e plataformas (sites, redes sociais, TV, etc.) pelos quais é possível transmitir mensagens para grandes audiências (Hobbs, 2020).

A distinção de Hobbs (2020) é nevrálgica para problematizar os saberes docentes. Historicamente, a formação de professores tem se concentrado no “letramento digital” (a fluência no uso das ferramentas). Contudo, a crise da desinformação e outras questões problemáticas que emergem no processo de democratização do acesso ao mundo digital exigem um salto qualitativo para a “Educação Midiática” (a reflexão e a responsabilidade). A marca visível nas práticas de muitos docentes é justamente a permanência na primeira etapa: o domínio instrumental sem o avanço para a análise crítica da mensagem.

Assim, considerando a distinção acima e em alinhamento com a perspectiva de Roznieski (2022), que defende que letramento, alfabetização e Educação, no âmbito educacional, são conceitos que se relacionam, mas não podem ser considerados sinônimos, dada a especificidade de cada um para o planejamento escolar e as propostas e práticas pedagógicas voltadas à Educação para a leitura, será utilizada, neste estudo, a expressão “Educação Midiática”. Ela é aqui compreendida como “conjunto de habilidades para acessar, analisar, criar e participar de maneira crítica do ambiente informacional e midiático em todos os seus formatos dos impressos aos digitais”.

Com base nessa concepção, a Educação Midiática pode ser considerada como um processo baseado no trato com/por/sobre as novas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação que possibilita aos “indivíduos aprimoram a sua compreensão sobre conceitos e aspectos da tecnologia no que diz respeito às informações e comunicação, de modo que uma informação produzida ou compartilhada revele as competências necessárias de consciência e criticidade” (Moura; Palmeira; Sousa, 2025, p.5). Adotar esta concepção de Educação Midiática implica, portanto, um desafio direto à formação de professoras (es): o de superar os saberes

focados na instrumentalidade e avançar para práticas pedagógicas que efetivamente desenvolvam a consciência e criticidade diante do funcionamento das mídias.

Autores como Britto; Lima (2024) e Moura; Palmeira; Sousa (2025) defendem que, dada a rapidez e o impacto da tecnologia digital na sociedade, a Educação Midiática merece atenção, desde os primeiros anos da vida escolar, por meio de ações que visam despertar os estudantes para a prática da pesquisa, o pensamento crítico, o questionamento e a argumentação, promovendo uma postura mais reflexiva que vá além das informações veiculadas em rede e consideradas verdadeiras pelo senso comum.

Nesse contexto, é preciso considerar, conforme alertam Moura; Palmeira; Sousa (2025, p.5):

[...] educação midiática envolve muitas possibilidades, mas também inúmeros desafios, uma vez que jovens, adultos e até mesmo crianças acessam conteúdos digitais e interagem com facilidade com ferramentas tecnológicas em seu cotidiano, fora do ambiente escolar. Isso torna mais complexa a atuação da escola no contexto da educação midiática, exigindo um olhar mais amplo sobre as experiências dos sujeitos fora da escola, bem como maior atenção à forma como os estudantes se relacionam com as mídias, o que aprendem, o que já desenvolveram e como esses saberes podem servir de base para o planejamento das experiências pedagógicas com o uso das mídias.

Esse cenário, no qual a vida midiática do estudante ocorre majoritariamente fora da escola, reforça a urgência de a prática educativa considerar as experiências prévias dos sujeitos, tal como enfatizado por especialistas como Libâneo (2017), pela LDB e pela própria BNCC. É neste ponto que o desafio da formação docente se intensifica, pois exige do(a) docente a capacidade de mediar criticamente essa realidade, buscando entender e atender as necessidades educativas do aluno ao mesmo tempo em que precisa sobrepujar a perspectiva meramente instrumental das tecnologias, lidar com a insuficiência de infraestrutura física e digital nas escolas e transpor a lacuna curricular, garantindo de fato, a formação para o pensamento crítico e a cidadania plena consideração as exigências da sociedade do século XXI.

Em face da urgente necessidade de formação das futuras gerações para os desafios oriundos dos espaços digitais, a Educação Midiática é indispensável ao trabalho docente. Acreditamos que a Educação Midiática, hoje, é o caminho para formar crianças e jovens, não apenas para o consumo crítico, mas também para a produção criativa, consciente e responsável de conteúdos, além da navegação saudável no mundo digital (Godo, 2024).

Nesse cenário de desinformação, *fake news* e ascensão da Inteligência Artificial Generativa (IAGen), aliadas à lógica algorítmica, a Educação Midiática pode atuar como uma potente ferramenta contra-hegemônica, formando cidadãos mais criteriosos e seletivos. Isso permite que o consumo de informação atenda às suas expectativas e necessidades e não apenas

às das Big Techs (Becker; Goes; Pelliccione, 2025). Contudo, para que a Educação Midiática não seja reduzida a respostas técnicas à desinformação ou a um mero modismo, torna-se fundamental envidar esforços para garantir aos professores e professoras acesso à formação adequada para que possam desenvolver práticas que estejam alinhadas aos desafios contemporâneos decorrentes do uso das tecnologias e mídias digitais.

A perspectiva de uma Educação crítica, com vistas à formação do pensamento crítico, criativo e independente, já remonta a abordagens clássicas e fundamentais, como a Pedagogia Libertadora, de Paulo Freire, e a Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos, de Libâneo (Libâneo, 2017), que influenciam fortemente a prática educativa escolar desde então. Contudo, com a evolução das TDICs, o processo de digitalização dos meios e a midiaticização da sociedade transformaram a realidade dos estudantes. Para que os professores e professoras possam, de fato, formar cidadãos críticos, criativos, conscientes e responsáveis, é importante que considerem que a realidade do alunado agora é permeada e fortemente influenciada pelas mídias e tecnologias digitais. Assim, para todo e qualquer professor (a) que pensa em uma “educação interessada na transformação da sociedade” (Libâneo, 2017, p. 35), é essencial considerar a realidade tecnológica, conectada e midiática, na qual o aluno está inserido tanto para identificar seu ponto de partida quanto seu ponto de chegada.

Em síntese, a presente seção construiu o alicerce teórico da dissertação. O percurso partiu da contextualização das tecnologias digitais na sociedade contemporânea, abordando os desafios emergentes como a desinformação, a Inteligência Artificial Generativa e a lógica dos algoritmos. Em seguida, analisou-se a complexa relação entre a escola e esse cenário, bem como os marcos normativos (como a BNCC e a PNED) que orientam a integração curricular do tema. Por fim, aprofundou-se o conceito central de Educação Midiática, estabelecendo-a como um processo importante pautado no pensamento crítico, problematizando os desafios que sua implementação impõe à formação, aos saberes e às práticas docentes. Munidos desta base conceitual, contextual e crítica, a pesquisa avança agora para a Seção 3, que se dedica ao levantamento bibliográfico da produção acadêmica recente sobre a temática, com o objetivo de mapear como o tema vem sendo tratado em teses, dissertações e artigos científicos.

3. GARIMPO DE SABERES: RETRATOS DA EDUCAÇÃO MIDIÁTICA NA PÓS-GRADUAÇÃO BRASILEIRA

Apresentamos, nesta seção, os resultados da pesquisa bibliográfica cuja estratégia detalhamos na perspectiva metodológica. Mapeamos e descrevemos o *corpus* de teses, dissertações e artigos selecionados para identificarmos as tendências, os focos temáticos e as lacunas nas publicações sobre Educação Midiática e formação docente no período de 2020 a 2025. Estruturamos a seção, de acordo com os repositórios que consultamos para organizarmos esse panorama.

Iniciamos com a exposição do levantamento que realizamos no Portal de Periódicos da CAPES. Aplicamos, nesse portal, quatro estratégias com os operadores booleanos AND e OR. A primeira combinação utilizou os descritores “educação midiática” AND (“formação docente” OR “formação de professores”) e resultou em 28 artigos. A segunda associou “tecnologias digitais” AND “educação midiática” AND (“formação docente” OR “formação de professores”) e relacionou 9 artigos. A terceira utilizou “alfabetização midiática” AND (“formação docente” OR “formação de professores”) e recuperou 14 trabalhos. A quarta combinou (“educação midiática” OR “alfabetização midiática”) AND “ensino fundamental” e retornou 18 trabalhos.

Na sequência, detalhamos os achados da busca manual realizada em sites de periódicos específicos com o termo Educação Midiática. Fizemos essa busca em revistas das áreas de Educação e Comunicação, como a Revista Pesquisa em Foco, a Revista Teias e a Comunicação e Educação.

Finalizamos com o panorama da literatura cinzenta que consultamos na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações. Realizamos as buscas, nessa base, por meio de três estratégias. Na primeira, com os descritores “educação midiática”, “alfabetização midiática” e “ensino fundamental”, encontramos 24 trabalhos e selecionamos 4 dissertações. Na segunda, com “educação midiática”, “formação docente” e “ensino fundamental”, obtivemos 36 trabalhos e selecionamos uma dissertação. Na terceira, com “educação midiática”, “formação de professores”, “ensino fundamental” e “alfabetização midiática”, encontramos 16 trabalhos e selecionamos uma dissertação. O mapeamento, na BDTD, resultou na seleção de 6 dissertações para a análise das práticas pedagógicas e dos saberes docentes no Ensino Fundamental.

3.1. O pulso dos periódicos: tendências e diálogos na produção científica recente

O levantamento de artigos científicos foi realizado em duas etapas complementares. A primeira etapa consistiu em uma busca ampla realizada no Portal de Periódicos da CAPES, enquanto a segunda se concentrou em uma busca focada em periódicos reconhecidamente influentes nas áreas de Educação e Comunicação.

No Portal da CAPES, foram empregadas quatro estratégias com combinações de descritores no idioma português, utilizando a lógica booleana, a fim de refinar a pesquisa e garantir a aderência ao objetivo central do estudo. A etapa inicial de busca resultou em 69 artigos, distribuídos da seguinte forma:

Quadro 4: Processo da pesquisa

Estratégia de Busca	Descritores	Resultados	Artigos Pré-selecionados
1 ^a	“educação midiática” AND (“formação docente” OR “formação de professores”)	28	11
2 ^a	“Tecnologias Digitais” AND “educação midiática” AND (“formação docente” OR “formação de professores”)	9	4
3 ^a	“alfabetização midiática” AND (“formação docente” OR “formação de professores”)	14	8
4 ^a	(“educação midiática” OR “alfabetização midiática”) AND “ensino fundamental”	18	4
Total		69	27

Os 27 artigos pré-selecionados foram submetidos à triagem dos resumos e à aplicação dos critérios de inclusão, estabelecidos a partir do objetivo central do estudo (Analisar a Educação Midiática na formação, nos saberes e nas práticas de professoras/es que atuam no Ensino Fundamental):

1. Abordar diretamente os conceitos de Educação Midiática, Alfabetização Midiática e Informacional ou o combate à Desinformação/*Fake News* no contexto da Educação.
2. Apresentar análise ou discussão sobre a formação docente, os saberes e/ou as práticas pedagógicas de professores, com aplicabilidade ou referência ao Ensino Fundamental.
3. Ter sido publicado, a partir do ano de 2020, conforme o recorte temporal estabelecido para a pesquisa.

Concomitantemente à triagem dos critérios, foi realizada a eliminação de duplicatas entre os resultados das quatro estratégias. A 2ª estratégia resultou em 9 artigos, dos quais 4 foram pré-selecionados e identificados como duplicatas de trabalhos já contidos nos resultados da 1ª Estratégia, sendo, portanto, excluídos como resultados originais. A 3ª Estratégia recuperou 14 trabalhos, dos quais 8 foram pré-selecionados e confirmados como duplicatas de trabalhos previamente selecionados. Desta forma, as estratégias 2 e 3 não agregaram novos artigos ao *corpus* da pesquisa, mas confirmaram a relevância dos trabalhos já identificados.

O *corpus* final foi consolidado, a partir dos artigos únicos resultantes da 1ª e 4ª Estratégias que atenderam a todos os critérios de inclusão: 11 artigos selecionados da 1ª estratégia e 4 artigos selecionados da 4ª Estratégia.

Complementarmente, a segunda etapa de busca, focada em periódicos específicos, refinou a seleção baseando-se unicamente no termo “Educação Midiática”. Os trabalhos selecionados foram distribuídos nos seguintes periódicos: Pesquisa em Foco (1 artigo), Teias (1 artigo), Intersaberes (1 artigo), Revista Ecosos (1 artigo) e Comunicação & Educação (1 artigo). O conjunto final, composto pelos 15 trabalhos selecionados no Portal da CAPES e pelos 5 trabalhos resultantes da busca focada, constituiu o *corpus* para análise.

O quadro, a seguir, sintetiza os principais artigos selecionados nestas buscas que estabelecem a base empírica e teórica para as discussões desenvolvidas neste estudo.

Quadro 5 – Artigos científicos selecionados

Títulos do artigo	Autores (as)	Periódico	Palavras-chave
Mídia-educação: um estudo sobre a proposta de alfabetização midiática e informacional da UNESCO	Julia Leandro de Carvalho; Graziela Fátima Giacomazzo	Saberes Pedagógicos	Mídia-Educação; Formação de Professores; Alfabetização Midiática; UNESCO
Identidade docente e educação midiática na formação de professores: revisão sistemática da literatura	Virgínia Marne da Silva Araújo dos Santos; Patrícia Macedo de Castro; Ricardo Carvalho dos Santos	Revista REAMEC	Licenciatura, Docência, Ensino, Meios de Comunicação Social, Novas Gerações
Letramento Digital, Educação Midiática e Produção de Sentidos	Maria Fernanda Lacerda de Oliveira	Revista Letra Magna (RLM)	Letramento digital, Educação docente, Educação midiática
Competências para a formação de professores em alfabetização midiática e informacional: uma análise do currículo da UNESCO	Ana Júlia Buss Duarte; Lidnei Ventura	Revista Contribuciones a las Ciencias Sociales	Alfabetização midiática informacional, UNESCO, formação de professores, sociedade da informação, mídia-educação
Experiências pedagógicas com mídia e educação: caminhos para superar a abordagem instrumental e desenvolver	Mariana Picaro Cerigatto	Educação em Revista	Educação para mídia, cultura midiática, linguagens midiáticas

habilidades críticas-reflexivas sobre a cultura midiática			
Comunicação na sala de aula em tempos de pandemia: ações e programas voltados para a capacitação de professores	Paula Renata Silva da Fontoura; Arandi Ginane Bezerra Júnior	Revista Contribuciones a las Ciencias Sociales	Fake news, formação de professores, comunicação na sala de aula, educação midiática
Políticas públicas e desinformação: a lei das fake news (PL 2630/2020) e suas propostas de educação midiática	Leonardo Dalla Rosa; Kleber Aparecido da Silva	Revista Educação em Debate	Educação Midiática, Desinformação, Políticas Públicas
Globalização, pós-modernidade líquida e educação	Carlos Henrique da Costa Barreto; Taís Steffenello Ghisleni	Revista Comunicologia	Atualidade, Pensamento crítico, Tecnologias, Digital, Educação
Alfabetização Midiática e Informacional na formação do professor	Danielle Reis, Kalinka Ribeiro Aragão de Melo, Líviam Santana Fontes, Nilvânia Cardoso Almeida,	Revista Pesquisa e Ensino	Formação de professores. Alfabetização midiática e informacional. Plataformas educacionais.
Implicações da alfabetização midiática e informacional no contexto da desinformação	Edielle Santos Moura; Rodrigo Camargo Aragão	Brazilian Journal of Development	Tecnologias digitais, desinformação, formação docente, alfabetização midiática

			informacional, práticas pedagógicas.
Alfabetização midiática e informacional no combate à desinformação e à violência nas escolas: uma proposta de agenda	Liziane Soares Guazina	Revista Comunicação & Educação	Desinformação, Violência, Alfabetização midiática e informacional, Políticas públicas, Educação
Integração entre os multiletramentos e a educação midiática: saberes e práticas docentes na educação básica	Jeanny Meiry Sombra Silva; Juliana Caetano Neto; Thiago Henrique Valério Pereira; Francielle Aparecida Miquilini Arcega	Revista Docência e Cibercultura	Multiletramentos. Educação midiática. Metodologias ativas.
Educação física escolar e mídia: relato de experiência	Cleiton de Moraes Cardozo; Paula Bianchi	RELACult - Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura e Sociedade	Representações midiáticas, saúde, esportes, estudantes.
A alfabetização midiática e informacional: perspectivas para a área de ciências da natureza apontadas pelo documento curricular do território maranhense	Premma Hary Mendes Silva, Thaliana Cruz Dantas, Renata Araujo Lemos, Mariana Guelero do Valle	Caderno Seminal	Alfabetização Midiática e Informacional., BNCC., Ensino de Ciências., DCTMA., Currículo., Maranhão.

Promovendo a literacia midiática e informacional no contexto emergente da desinformação: proposta para o ensino fundamental	Mariana Pícaro Cerigatto	Revista Observatório	literacia da informação; educação para a mídia; literacia digital; currículo.
Alfabetização Midiática e Informacional: uma revisão sistemática da literatura	Katiane de Jesus Souza; Mariana Guelero do Valle	Pesquisa em Foco	Alfabetizaçãoinforma cional, alfabetização midiática, alfabetização midiática e informacional
Educação midiática no combate à desinformação: percepções e proposições de ação dos professores	Késsia Mileny de Paulo Moura / Luciana Silva Palmeira / Samantha Moraes de Oliveira Sousa	Revista Teias	Tecnologias; desinformação; educação midiática; professores
Educação Midiática na educação matemática na formação inicial de professores	Juliana Campos Sabino de Souza; Achilles Alves de Oliveira; Braian Veloso	Revista Intersaberes	Cibercultura; mídias; formação docente; ensino; matemática.
Estudos de literacia midiática: uma evolução no campo da comunicação nas pesquisas brasileiras	Egle Müller Spinelli; Isabela Afonso Portas	Revista Ecopos	Literacia Midiática; Educação Midiática; Comunicação; Estudos de Recepção
Educação midiática na prática: o desafio da avaliação de impacto	Marco Britto; Samuel Pantoja Lima	Comunicação & Educação	Educação midiática; letramento midiático; educomunicação; fake

			news; métodos de avaliação.
--	--	--	-----------------------------

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados da pesquisa

Uma reflexão sobre os artigos selecionados (vide Quadro 2) revela um campo de pesquisa coeso em suas motivações, mas que ainda apresenta lacunas significativas no que tange às práticas pedagógicas em contextos específicos. A aproximação mais evidente entre os estudos é a justificativa da Educação Midiática como resposta urgente aos desafios contemporâneos. A disseminação da desinformação é um motor central para a pesquisa, conectando-se diretamente a debates sobre políticas públicas, como o PL 2630/2020 (Lei das Fake News). Dalla Rosa e Silva (2024), ao analisarem esta proposta legislativa, revelam que o próprio texto da lei identifica a importância do desenvolvimento de saberes críticos e aponta a formação continuada de professores como medida essencial para a viabilização e o fortalecimento das ações educativas.

Essa preocupação é compartilhada por Guazina (2023) que discute a relação direta entre a desinformação e a violência no ambiente escolar. O artigo articula uma proposta de agenda de políticas públicas para o Ministério da Educação, alinhada à BNCC, que contemple, entre seus eixos, a formação de professores e a produção de conteúdos.

Alguns autores inserem essa urgência em um contexto teórico mais amplo. Barreto e Ghisleni (2023), por exemplo, constroem uma reflexão sobre o ensino na “pós-modernidade líquida”. Eles percebem que os efeitos desse cenário se refletem em uma experiência digital caótica, sem aprofundamento crítico, e destacam a Educação Midiática como o caminho para formar sujeitos aptos a vivenciar conscientemente o mundo digital.

A falta de formação crítica é confirmada empiricamente em contextos específicos. Em uma análise qualitativa focada na Educação de Jovens e Adultos (EJA) em contextos periféricos, Scarcella e Silva (2025) verificaram uma falta generalizada de habilidades críticas para navegar no ciberespaço, notando que 81% dos participantes nunca tiveram qualificação formal em Alfabetização Midiática e Informacional (AMI).

Diante desse cenário de desafios digitais e da crescente disseminação da desinformação, a formação de professores emerge como eixo nevrálgico. Uma parte significativa da literatura dedica-se a analisar e fundamentar os referenciais curriculares que devem nortear essa formação, tomando a UNESCO como principal ponto de partida. Neste contexto, Carvalho e Giacomazzo (2022) analisam o conceito de Alfabetização Midiática e Informacional (AMI) proposto pela UNESCO, entendendo a mídia-educação como um movimento social e destacando a valorização da união entre o currículo e a prática pedagógica.

Complementando a análise curricular, Duarte e Ventura (2023) aprofundam-se na identificação das competências necessárias para a formação docente em AMI, descrevendo o contexto histórico e conceitual de surgimento do tema. A partir de seu estudo bibliográfico, os autores apontam que há pouca bibliografia disponível sobre o tema no contexto nacional com prevalência de artigos internacionais. Essa carência, concluem, resulta em uma lacuna de conhecimentos e de formação de competências, gerando insegurança nos professores.

A crítica à qualidade dessa produção é reforçada por Moura e Aragão (2025), que ao analisarem a aplicação do conceito de AMI na formação docente, concluíram que embora haja reconhecimento da necessidade de formar professores para o uso das mídias, a maior parte da produção acadêmica revisada apresenta uma perspectiva instrumentalizadora da AMI.

A formação docente, em Educação Midiática, também é contextualizada por estudos que analisam os desafios impostos pela crise sanitária global. Fontoura e Júnior (2023), por exemplo, partem de uma análise do período pandêmico e da forma como os conteúdos falsos circularam nas redes sociais para refletir sobre a contribuição da área de Ensino nesse cenário. Os autores destacam o desafio de monitorar e responder rapidamente à desinformação (*fake news*) que prejudicou o enfrentamento do problema de saúde pública. Neste contexto, eles analisam a atuação e a formação dos professores e ancoram as ferramentas disponíveis para aperfeiçoar suas práticas pedagógicas, como o programa de Alfabetização Midiática e Informacional (AMI) lançado pela UNESCO.

A dimensão da prática pedagógica na formação de professores é essencial. Partindo da proposição e avaliação de práticas pedagógicas específicas que possam desenvolver o senso crítico do futuro professor, Souza, Oliveira e Veloso (2025) trazem um estudo relevante, ao proporem uma reflexão acerca da Educação Midiática relacionada à Educação Matemática. Os autores, a partir de uma análise qualitativa de uma oficina desenvolvida com discentes de um Curso de Licenciatura em Matemática, no Distrito Federal, apresentam resultados que demonstraram que a intervenção foi bem-sucedida, contribuindo positivamente para o desenvolvimento crítico-reflexivo na formação inicial docente.

Na área de Ciências da Natureza, Santos, Castro e Santos (2024), por meio de uma revisão sistemática de literatura realizada em bases de dados nacionais e internacionais, sinalizam que é necessário amadurecer o conhecimento sobre as interações entre educação midiática/educação para as mídias em trabalhos voltados à formação de professores de Ciências Biológicas, uma vez que o número de autores que atuam nesta vertente ainda é incipiente. Os autores inferem que um dos grandes desafios reside no fato de que os próprios professores podem não se reconhecerem e reconhecerem os outros como professores que precisam ter em si

habilidades midiáticas, percebendo a Educação Midiática, não apenas como uma ferramenta pedagógica, mas como um “instrumento constitutivo da formação da identidade docente”. Em consonância, a pesquisa documental de Silva *et al.* (2024), que analisou as competências e habilidades em Alfabetização Midiática e Informacional (AMI) para a área de Ciências da Natureza do Ensino Fundamental, no Documento Curricular do Território Maranhense (DCTMA), concluiu que temas relacionados à AMI não são expressos diretamente, nem no DCTMA nem na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o que enfatiza a urgência de sua previsão nos currículos oficiais.

Na área de Linguagens, Oliveira (2023) discute a importância das intersecções entre Educação Midiática, Letramento Digital e Análise do Discurso para a formação de professores de línguas. Em seu estudo, a autora percebe a necessidade dessas intersecções para lidar com as incertezas da formação docente.

A necessidade de integração e de novos modelos de práticas é concretizada no trabalho de Silva *et al.* (2021) que apresenta um relato de prática didática desenvolvida com 39 alunos do Ensino Fundamental II em um projeto integrado, coordenado por professores de diferentes componentes curriculares. Fundamentado na Pedagogia dos Multiletramentos e na Educação Midiática, o estudo aponta para as potencialidades da pedagogia dos multiletramentos e da Educação Midiática, de forma integrada ao conteúdo curricular. Os autores destacam que essa abordagem proporcionou aos professores formas significativas de trabalhar conteúdos e, aos alunos, o desenvolvimento da autonomia, da criatividade, da capacidade de pesquisa e da produção de conteúdo. Complementando esta vertente de práticas integradas e focadas na produção, Cardozo e Bianchi (2020) descrevem um relato de experiência com estudantes do 7º ano do Ensino Fundamental para problematizar as representações midiáticas sobre saúde e esporte. O projeto, que resultou na produção de um jornal escolar, demonstrou o desenvolvimento de atitudes mais críticas nos alunos, validando a abordagem da mediação da cultura midiática no contexto da escola básica.

A articulação curricular para essas práticas é teoricamente suportada por Cerigatto (2020), em seu estudo que articula a Literacia Informacional à Literacia Midiática (LM) e apresenta abordagens pedagógicas para o Ensino Fundamental no bojo das diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A autora demonstra como é possível relacionar as habilidades de ambos os campos, oferecendo um caminho para o desenvolvimento da autonomia do aluno frente ao ambiente de desinformação contemporâneo e à exigência de formar leitores críticos e produtores éticos.

Ademais, é preciso considerar que a complexidade da Educação Midiática reside, não apenas em questões curriculares e instrumentais, mas também em sua própria fundamentação conceitual. Neste sentido, Spinelli e Portas (2025) realizaram um levantamento bibliográfico que se dedica a compreender a ausência de consenso na tradução de “*media literacy*”, o que gera significativas inquietações conceituais. O estudo revela a aplicação de diferentes nomenclaturas e, principalmente, o predomínio de autores e autoras internacionais na fundamentação conceitual.

Complementarmente, o debate se estende aos desafios para a avaliação das iniciativas de Educação Midiática. Britto e Lima (2024) examinam pesquisas e materiais institucionais do Brasil, Estados Unidos e Reino Unido que abordam a avaliação em iniciativas de Educação Midiática. O estudo identifica desafios cruciais para a área que impactam diretamente o fortalecimento da formação docente, como a sistematização de métodos de avaliação e a dificuldade dos projetos em manter contato com os alunos impactados.

O desafio central dessa formação é superar a visão meramente técnica. Cerigatto (2022) observa que ainda é comum, no ambiente escolar e na formação docente, o uso das mídias em perspectiva instrumental. A autora sugere que, para desenvolver habilidades crítico-reflexivas, as abordagens devem focar na análise da linguagem, das narrativas e do contexto social de produção, refletindo sobre as relações de poder.

Investigando o impacto da cultura digital na prática, Reis *et al.* (2022) realizaram um estudo exploratório sobre o uso de plataformas educacionais e jogos digitais. Os autores inferem que os professores demonstram uma atitude positiva frente ao emprego desses recursos, apesar das limitações de infraestrutura. Da mesma forma, pela pesquisa de campo, Moura, Palmeira e Sousa (2025) situaram as percepções dos professores sobre a chegada da desinformação na escola. Os resultados indicam que os docentes percebem as implicações do fenômeno e vislumbram ações convencionais, porém válidas para promover uma Educação para/com/sobre as mídias.

Por fim, a pertinência deste campo de estudo é reforçada por uma revisão sistemática da literatura. Souza e Valle (2023), ao analisarem a produção sobre AMI entre 2010 e 2020, identificaram que, embora a desinformação seja um tema recorrente, existem lacunas significativas em relação às abordagens acerca da formação de professores [...] assim como [...] práticas pedagógicas no contexto brasileiro. Esta constatação dialoga diretamente com os objetivos da presente dissertação que se debruça justamente sobre os saberes e práticas docentes do Ensino Fundamental.

3.2. Vozes de mestres e doutores: uma cartografia da literatura cinzenta sobre o Ensino Fundamental

Nesta seção, será apresentado o levantamento das pesquisas realizadas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), repositório fundamental para identificar a produção da pós-graduação *stricto sensu* no país. O objetivo foi mapear trabalhos focados na formação, saberes e práticas de professores com foco no Ensino Fundamental. A busca utilizou diferentes combinações de termos-chave, conforme detalhado na metodologia, com o filtro de data, a partir de 2020.

Em uma primeira busca nas bases de dados da BDTD, foi priorizada a identificação dos conceitos centrais. Utilizando os descritores combinados “educação midiática” + “alfabetização midiática” + “ensino fundamental”, foram encontrados 24 trabalhos (2 teses e 22 dissertações). Após a aplicação dos critérios de inclusão e análise dos títulos e resumos, 4 dissertações foram selecionadas.

Quadro 6: Pesquisas selecionadas, a partir dos descritores “educação midiática” + “alfabetização midiática” + “ensino fundamental” na BDTD (Teses e Dissertações)

Título	Autor/a	Tipo	Instituição/Repositório	Ano
Educação física, mídia-educação e práticas corporais de aventura: uma experiência com alunos do 8º ano do Ensino Fundamental	SILVA, Tauana e Paula da.	Dissertação	Universidade Estadual Paulista (Unesp)	2024
Alfabetização midiática e informacional na educação básica: o papel de professores(as) dos anos iniciais do ensino fundamental	CRUZ, Marcele e Silva.	Dissertação	Universidade Federal de Itajubá	2024

Articulação entre as alfabetizações científica, midiática e informacional com a temática imunidade	GRAFFUNDER, Karine Gehrke.	Dissertação	Universidade Federal de Santa Maria	2021
Protótipo de ensino de letramento midiático: as tecnologias da informação e comunicação na produção do gênero reportagem no ensino fundamental	Romero, Patrícia Lopes.	Dissertação	Universidade Estadual de Maringá	2020

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados da BDTD.

A segunda busca focou em trabalhos que tratavam de forma mais explícita a dimensão da formação de professores do Ensino Fundamental. Utilizando os descritores “educação midiática” + “formação docente” + “ensino fundamental”, a pesquisa retornou 36 trabalhos (11 teses e 25 dissertações). Dentre estes resultados, e após a eliminação de duplicatas e a aplicação dos critérios de seleção, mais um trabalho foi selecionado.

Quadro 7 – Pesquisa selecionada, a partir dos descritores “educação midiática” + “formação docente” + “ensino fundamental” na BDTD (Teses e Dissertações)

Título	Autor/a	Tipo	Instituição/Repositório	Ano
Cultura da convergência e formação de professores de inglês no ensino fundamental anos finais: desafios e perspectivas pedagógicas	ZANLORENSSI, Lorena	Dissertação	Universidade Estadual de Londrina	2024

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados da BDTD.

Por fim, uma terceira busca foi realizada utilizando os descritores “educação midiática” + “formação de professores” + “ensino fundamental” + “alfabetização midiática”. Esta combinação mais abrangente resultou em 16 trabalhos (1 tese e 15 dissertações). Desses, após a aplicação dos filtros e análise dos resumos, 1 dissertação foi selecionada.

Quadro 8 – Pesquisa selecionada a partir dos descritores “educação midiática” + “formação de professores” + “ensino fundamental” + “alfabetização midiática” na BDTD (Teses e Dissertações)

Título	Autor/a	Tipo	Instituição/Repositório	Ano
O letramento midiático nos planos de aula da Nova Escola de Língua Portuguesa dos anos iniciais do Ensino Fundamental	SANTOS, Mariana Moreira dos.	Dissertação	Universidade Federal de Viçosa	2024

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados da BDTD.

Ao final das três etapas de busca na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), foi selecionado um *corpus* final com 6 dissertações para análise. A seleção desses trabalhos foi baseada em critérios de inclusão e exclusão, visando garantir coerência com os objetivos da presente pesquisa.

Para a busca na BDTD e a constituição do corpus de literatura cinzenta, o processo ocorreu mediante a aplicação dos critérios de inclusão e exclusão, sendo o foco no Ensino Fundamental e a natureza do estudo (Práxis/Saberes/Formação Continuada) os filtros mais decisivos.

Primeiramente, além dos critérios estabelecidos na busca realizada no Periódicos da Capes, os filtros de recorte temporal (exclusão de trabalhos anteriores a 2020), a eliminação de duplicatas e a exclusão de trabalhos que abordavam o uso de tecnologias em uma perspectiva puramente instrumental, a seleção foi refinada pela análise de público-alvo e natureza do estudo. O filtro da delimitação de público-alvo eliminou estudos com foco em Formação Inicial (licenciandos) e aqueles que apresentavam risco de focar no Ensino Médio, na Educação Básica em geral ou que não especificavam apenas o Ensino Fundamental por não se alinharem ao objetivo de analisar saberes e práticas de professores atuantes no Ensino Fundamental.

O filtro mais restritivo foi o da natureza do estudo. Trabalhos de cunho puramente teórico-documental e de mapeamento da literatura foram excluídos, bem como aqueles focados exclusivamente na análise da cognição do aluno sem estabelecer conexão com a prática pedagógica do professor. Em resumo, os critérios de exclusão aplicados para refinar o *corpus* foram:

- Trabalhos publicados antes de 2020.
- Trabalhos que abordavam o uso de tecnologias ou mídias digitais na perspectiva puramente instrumental sem desenvolver a dimensão do letramento, da reflexão crítica ou da cidadania.
- Trabalhos que não deixavam claro o foco no Ensino Fundamental ou que não fossem focados na perspectiva de formação, saberes e práticas docentes do Ensino Fundamental.
- Trabalhos nos quais o texto completo não estava disponível.

A partir da análise dos trabalhos selecionados, revela-se um campo de pesquisa em consolidação que busca integrar a Mídia-Educação de forma prática e crítica em diferentes componentes curriculares do Ensino Fundamental. No entanto, é notória a prevalência de estudos situados em práticas pedagógicas nos Anos Finais dessa etapa. A pesquisa de Silva (2024), por exemplo, ilustra essa tendência, sendo realizada com adolescentes entre 12 e 15 anos, matriculados no 8º ano do Ensino Fundamental na área da Educação Física. O estudo, que possui forte aproximação com esta pesquisa, fundamentou-se em referenciais sobre Alfabetização Midiática, Mídia-educação e Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC's). Seu objetivo central é investigar e analisar como a temática das práticas corporais de aventura podem ser desenvolvidas nas aulas de Educação Física para possível transformação e superação de práticas hegemônicas, orientando a prática pela busca do esclarecimento e apropriação crítica em relação à mídia. Como resultado de sua intervenção, desenvolvida a partir de uma abordagem qualitativa que envolveu intervenção pedagógica, diário de campo e entrevista, Silva (2024) infere que seu trabalho contribuiu para o desenvolvimento da criticidade, valorização de responsabilidade social, pertencimento e a criatividade para a expressão frente às transformações sociais nos alunos, demonstrando a potência da mediação do professor para questionar as percepções distorcidas da cultura corporal retratadas midiaticamente.

Em uma abordagem mais prática e focada na formação continuada, a pesquisa de Zanlorenssi (2024)⁴⁴ tem como público-alvo, os professores atuantes dos Anos Finais do Ensino Fundamental de Língua Inglesa. A pesquisadora parte do diagnóstico do distanciamento entre a escola e o mundo contemporâneo, ampliado pela conexão on-line, e propõe um produto educacional: um curso autoinstrucional. A discussão também aborda a influência da Cultura Contemporânea e a demanda de uma Educação Midiática para o exercício da cidadania, direcionando essas reflexões para a realidade da sala de aula de Língua Inglesa. O resultado evidencia a necessidade de esforços pedagógicos visando a aproximação das ações docentes à imersão cotidiana dos alunos em novas dinâmicas de criação de sentidos.

Em diálogo a esta proposta, Romero (2020), em sua pesquisa desenvolvida nos Anos Finais do Ensino Fundamental com alunos do 9º ano por meio de uma Pesquisa-Ação, infere que a formação docente precisa ser reestruturada nesse cenário em que os alunos acessam as diversas mídias digitais, o que demanda uma formação crítica para o consumo consciente destas. A autora, fundamentada em multiletramentos como requisito de cidadania, propôs como objetivo central levar os alunos a compreenderem a importância do letramento midiático por meio da produção do gênero reportagem multimídia. Os resultados indicam que o trabalho de multiletramentos, focado na prática de produção, contribuiu para a diminuição na produção e compartilhamento de notícias falsas e infrações, pois os alunos se tornaram mais críticos ao questionarem alterações em conteúdos midiáticos.

Em uma perspectiva que aborda a integração curricular de forma ainda mais complexa, a dissertação de Graffunder (2021) também se insere no eixo de propostas metodológicas, focando em uma proposta didática para alunos do 7º ano do Ensino Fundamental no ensino de Ciências. O estudo investiga as relações entre as alfabetizações midiática, informacional e científica, desenvolvendo uma proposta didática. A pesquisadora afirma que ao se indagar com o “quê” e “como” se ensina Ciências na Educação Básica, é fundamental refletir a forma que os estudantes estão realizando a leitura dos conteúdos sobre a própria Natureza da Ciência. Dessa forma, ela desenvolve um trabalho que propõe a capacitação do professor para orientar

⁴⁴ A pesquisa de Zanlorenssi (2024), “Cultura da convergência e formação de professores de inglês no Ensino Fundamental Anos Finais: desafios e perspectivas pedagógicas”, é citada neste estudo por sua relevância no mapeamento do “Estado da Arte”. Contudo, cabe esclarecer que não foi possível realizar uma análise aprofundada de suas práticas e resultados, uma vez que o documento disponível no repositório, até o fechamento desta seção, trata-se do exemplar destinado à banca examinadora (julho de 2024). Por se tratar de uma versão para defesa, o acesso ao produto educacional (curso autoinstrucional) e aos dados conclusivos da aplicação prática ainda não se encontram públicos na íntegra, impossibilitando a integração detalhada deste trabalho à análise das demais produções aqui discutidas.

os alunos no processo de desenvolvimento de habilidades, busca e interpretação de informações de forma crítica, integrando a AMI à didática de Ciências.

O estudo de Cruz (2024) se destaca por ser um dos poucos focados nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e cujo objetivo é compreender as percepções dos(as) professores(as) sobre seu papel no processo de formação para a AMI e a Educação científica. A pesquisa utiliza uma metodologia qualitativa (questionário e entrevistas) com professores egressos de um curso de extensão, caracterizando-se como uma análise da Formação Continuada já realizada. Os resultados apontam que os professores reconhecem a importância de seu papel na promoção da AMI para a cidadania e, crucialmente, apontam a necessidade de uma formação inicial e continuada que possibilite o desenvolvimento e o fortalecimento desses saberes.

Complementando essa discussão, a dissertação de Santos (2024) realiza uma pesquisa documental em planos de aula de Língua Portuguesa da Plataforma Nova Escola para os Anos Iniciais. A autora discute a influência da Fundação Lemann e a necessidade de uma concepção de formação crítica, fundamentada em Paulo Freire. Os resultados revelam que a maioria das propostas da Nova Escola podem desenvolver, de maneira crítica, habilidades do letramento midiático, desde que o professor que as utiliza, compreenda a importância desse desenvolvimento. E, por fim, a autora ressalta que o professor deve elaborar seus próprios planos e adaptar as sugestões de acordo com a realidade, exigindo um saber de contextualização curricular que transcenda a aplicação instrumental do material.

3.3. *Espelhos e silêncios: o que a academia revela e o que oculta sobre a prática docente*

A análise da Seção 3 do relatório permite traçar um diagnóstico do campo acadêmico, revelando aproximações e distanciamentos que fundamentam a relevância da pesquisa proposta. No que tange às aproximações, o levantamento evidencia que a produção acadêmica recente compartilha da mesma motivação central do estudo: a urgência da Educação Midiática como resposta ao cenário de desinformação, *fake news* e violência escolar. Há uma convergência teórica entre os trabalhos selecionados que, assim como a presente investigação, utilizam o referencial da Alfabetização Midiática e Informacional (AMI) da UNESCO e defendem a superação de uma abordagem meramente instrumental das tecnologias em favor de práticas pedagógicas que desenvolvam o pensamento crítico e reflexivo. Além disso, nota-se um alinhamento nas discussões sobre políticas públicas, com diversos autores referenciando a BNCC e propostas legislativas, como o PL 2630/2020, para justificar a necessidade de formação docente.

Entretanto, é nos distanciamentos e lacunas identificadas que a pesquisa encontra seu espaço de contribuição original. O mapeamento revelou uma concentração expressiva de estudos focados nas práticas pedagógicas dos Anos Finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano), deixando uma lacuna notória na investigação sobre os Anos Iniciais. Outro distanciamento percebido é a predominância de abordagens que analisam a potencialidade de produtos educacionais ou a cognição dos alunos em detrimento de investigações que foquem na subjetividade, na identidade e nos saberes específicos dos professores frente a esse novo desafio curricular.

A justificativa para a seleção dos trabalhos que compõem o Estado da Questão reside na necessidade de abranger as nuances identificadas e fornecer modelos comparativos de práticas pedagógicas. Nesse sentido, as dissertações de Silva (2024), Zanlorenssi (2024), Romero (2020) e Graffunder (2021) foram escolhidas por concretizarem a integração da Educação Midiática em componentes curriculares específicos dos Anos Finais, compreendendo as áreas de Educação Física, Língua Inglesa, Língua Portuguesa e Ciências, respectivamente, o que demonstra a viabilidade de articular letramentos e produção de sentidos no cotidiano escolar. Paralelamente, os estudos de Cruz (2024) e Santos (2024) foram eleitos de forma estratégica para suprir a lacuna relativa aos Anos Iniciais. A investigação de Cruz (2024) foca nas percepções docentes sobre o papel do professor na formação para a AMI enquanto o trabalho de Santos (2024) analisa criticamente os materiais didáticos da Nova Escola, ressaltando a importância da autonomia e dos saberes docentes para a adaptação desses recursos ao contexto da alfabetização.

4. O (A) PROFESSOR (A) COMO ANTENA: MEDIAÇÕES, SABERES E A PRÁTICA DOCENTE EM FOCO

Após o levantamento bibliográfico que apresentamos, na seção anterior, avançamos, nesta etapa, para o cumprimento do objetivo central da pesquisa que consiste na análise das produções que dialogaram diretamente com a temática investigada. Para isso, utilizamos o referencial teórico estabelecido na segunda seção, o qual fundamentou os conceitos de Educação Midiática, pensamento crítico, políticas públicas e o papel docente. Esta escolha se deu para examinar como as produções selecionadas abordaram a relação entre Educação Midiática, formação, saberes e práticas de professores no Ensino Fundamental.

Para organizarmos a discussão, estruturamos o exame crítico do corpus em tópicos, sendo cada um dedicado a uma das categorias de análise definidas na perspectiva metodológica. No primeiro tópico, investigamos as concepções de formação docente, analisando se as produções focaram na formação inicial ou na continuada e se a abordagem foi instrumental ou crítica. No segundo, debruçamo-nos sobre os saberes docentes mobilizados, identificando quais conhecimentos teóricos, pedagógicos e críticos foram apontados como necessários. No terceiro, mapeamos as práticas pedagógicas relatadas por meio da identificação de atividades concretas propostas nas obras.

Ressaltamos que essa análise não se limitou a uma descrição porque buscamos interpretar as tendências, as tensões e os silenciamentos presentes na literatura recente. Ao final, consolidamos um entendimento aprofundado sobre o estado da questão do tema, ao contrastarmos as tendências encontradas com as lacunas que já havíamos identificado, na terceira seção, notadamente a carência de estudos focados em práticas pedagógicas concretas do Ensino Fundamental.

4.1 Formar para operar ou Formar para pensar? Os dilemas da Identidade Docente Digital

Nesta categoria, investigamos como as produções selecionadas concebem a formação do professor para mediar a relação dos estudantes do Ensino Fundamental com o consumo midiático e informacional no contexto das tecnologias digitais. Considerando as múltiplas tessituras conceituais que, em geral, são utilizadas em estudos dos campos da Comunicação e Educação, analisaremos também os termos ou expressões adotadas em cada investigação.

Diante do regime de Plataformização, Dataficação e Performatividade Algorítmica (PDPA), fundamentado na Seção 2, sustentamos que a formação docente transcenda o uso instrumental das tecnologias e mídias digitais. No atual cenário de imersão digital, não basta habilitar o docente para a integração didática, mas é preciso fomentar uma compreensão crítica e mais globalizante que abarque, inclusive, o modo como a coleta massiva de dados e os mecanismos de indução algorítmica moldam percepções de mundo e influenciam o comportamento humano (Loureiro; Lopes, 2024).

A investigação de Cruz (2024) assume um caráter emblemático para esta categoria. Ao intitular seu trabalho “Alfabetização Midiática e Informacional na Educação Básica: o papel de professores(as) dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental”, a autora preenche uma lacuna crítica identificada em nossa revisão: a carência de estudos voltados especificamente à formação de docentes da primeira etapa do Ensino Fundamental.

Observamos que a escolha conceitual da autora pela Alfabetização Midiática e Informacional (AMI), proposta pela UNESCO, não é meramente terminológica. Essa opção permite a Cruz (2024) estabelecer uma ponte dialógica entre a Educação Científica e a perspectiva freiriana de “leitura de mundo”. Para a pesquisadora, a AMI atua como um mecanismo de empoderamento, capacitando os sujeitos para acessar, avaliar e produzir conteúdo de forma ética e com potencial emancipador. No entanto, esse empoderamento, na visão da autora, só é possível mediante a ruptura com o que ela denomina “deslumbramento tecnológico”.

Em consonância com as discussões de Lemos e Domingo (2020), Loureiro e Lopes (2024) e M. Santos (2024) sobre a coleta e o uso massivo de dados, por parte das gigantes da tecnologia, Cruz (2024) argumenta que a formação docente, tanto inicial quanto continuada, deve superar a percepção ingênua da tecnologia como uma “bênção” neutra. Sob nossa ótica, a necessidade de superação dessa ingenuidade dialoga diretamente com a perspectiva de Libâneo (2017), para quem a prática pedagógica exige que o professor seja um sujeito crítico e consciente. Concordamos com a investigadora, quando ela aponta que tal superação é condição necessária para a compreensão dos interesses econômicos do grupo GAFAM (Google, Amazon, Facebook, Apple e Microsoft), empresas que “utilizam a gratuidade do acesso às suas plataformas para obter o monopólio dos dados, gerando daí o lucro” (Cruz, 2024, p. 23). Todavia, é preciso ressaltar que essa postura crítico-reflexiva e investigativa não emerge de forma espontânea. Ela está intrinsecamente ligada à concepção de Educação, adotada pelo(a) docente e ao seu compromisso ético-político, aqui em consonância com Libâneo (2017), compreendido como uma tomada de posição consciente frente aos interesses sociais e econômicos em jogo no cenário digital.

Conforme aponta P. Santos (2024), a dinâmica de funcionamento dessas plataformas tem por objetivo maximizar o tempo de permanência do sujeito, a partir de conteúdos com alto potencial viral, ainda que enganosos. Essa lógica de funcionamento, pautada pela “indiferença ética e social” das estruturas algorítmicas que priorizam o engajamento em detrimento da veracidade (Becker; Goes; Pelliccione, 2025), torna a mediação docente para formação de um cidadão crítico, consciente, em um desafio ainda mais complexo. Nesse cenário, o(a) docente, investido de sua responsabilidade social, não enfrenta apenas a desinformação isolada, mas um processo de indução algorítmica que confina os sujeitos em bolhas de interesse e reforça juízos de valor, crenças ou pontos de vista que, muitas vezes, não se sustentam em fatos (Loureiro; Lopes, 2024). Ao serem constantemente submetidos a esses processos que modulam o comportamento e a percepção da realidade, os estudantes podem encontrar barreiras severas à abertura ao contraditório e ao pensamento divergente, elementos que sustentamos essenciais para a formação humana integral.

Nesse contexto, sustentamos em diálogo com a pesquisadora, que a Alfabetização Midiática e Informacional (AMI) deve ser compreendida como um direito humano fundamental e um requisito para a cidadania e para a e-cidadania (ou cidadania digital). Entretanto, o exercício pleno dessa cidadania digital é impossível “sem políticas de formação, inclusão nos currículos e programas de preparação para a formação do cidadão digital que possa usar com respeito, tolerância, responsabilidade e segurança a internet” (Cruz, 2024, p. 27). O que a investigadora defende, converge com as considerações de Loureiro e Lopes (2024): a Educação não pode ignorar a “algoritimização da vida”, se pretende cumprir seu papel social de formação integral. Todavia, é preciso admitir que se as formas de interação social e de construção do conhecimento mudaram, a escola não pode permanecer estática em suas velhas estruturas. Essa transição, contudo, não se resolve apenas com a inserção de dispositivos digitais, o que seria inócuo sem uma reorganização profunda da dinâmica escolar. É preciso que o(a) professor(a) tenha espaço em sua jornada para investigar, relacionar-se com as tecnologias e compreender as mídias, não como recursos externos, mas como artefatos culturais que reconfiguram as formas de relações humanas, o pensamento, a cultura e a própria Educação. Sem ofertar essas condições mínimas de apropriação, a escola continuará à margem das transformações da sociedade, sobrecarregando o professor com uma responsabilidade que extrapola suas possibilidades individuais.

Nesse cenário, é preciso salientar que a formação das novas gerações para enfrentamento dos desafios mencionados em nosso referencial teórico (e de tantos outros que emergem do avanço disruptivo das tecnologias digitais) não pode recair exclusivamente sobre os ombros dos(as) profissionais da Educação. Estado, famílias, escola e a sociedade devem se

articular em uma rede de responsabilidade compartilhada. Somente por esse esforço coletivo, as potencialidades do progresso tecnológico poderão ser plenamente aproveitadas em benefício do desenvolvimento social.

Repensar o processo formativo diante das transformações que influem nas relações sociais e nas formas de aprendizagem é de extrema importância. Todavia, é insuficiente, se não houver um repensar simultâneo das formas de atuação de todos os atores do processo educativo. Segundo a própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96), a Educação abrange processos formativos que se desenvolvem “na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais”. Portanto, se a Educação é um trabalho coletivo, que envolve múltiplos agentes, a formação das crianças e jovens para o ambiente digital não pode ser delegada apenas à escola. É necessária uma governança pública e social que regule, supervisione e oriente esse ecossistema para que a evolução tecnológica atue como aliada de toda a sociedade imersa na cultura digital.

Sem essa articulação entre Estado, família e regulação das plataformas, o professor é lançado em uma posição na qual os debates público e acadêmico, muitas vezes, lhe atribui responsabilidades que extrapolam suas possibilidades de atuação. Nesse contexto, salientamos que a formação docente e o trabalho pedagógico devem ser compreendidos como uma peça fundamental para a formação de sujeitos ativos, críticos, conscientes, éticos e responsáveis no que se refere ao ambiente social real, digital, midiático e informacional. Todavia, entendemos que esta é uma parte integrante de um trabalho conjunto muito maior que envolve participação de toda a estrutura social.

Contudo, ainda que a responsabilidade seja compartilhada, reiteramos que o professor exerce um papel estratégico e insubstituível nesse processo. Conforme ressalta Cruz (2024), diante das variadas problemáticas que envolvem a relação entre sociedade e consumo midiático no ambiente digital, como a cultura de dados, a plataformização e a performatividade algorítmica que influem em opiniões, visões de mundo e direcionamentos políticos, conforme observado sobretudo no período pandêmico da COVID-19, no Brasil, nossa análise converge com a da autora ao enfatizar a importância dos docentes enquanto mediadores críticos da Educação Midiática.

Para a pesquisadora, é urgente que tanto a formação inicial quanto a continuada promova espaços de reflexão e práxis que permitam aos docentes uma atuação consciente e transformadora. Ao adotar o referencial da Unesco, Cruz (2024) defende uma formação docente

que considere não apenas o uso e manejo de tecnologias e mídias digitais, mas os contextos de produção e consumo atravessados pelo capitalismo de vigilância.

Essa perspectiva de formação se torna ainda mais urgente, sobretudo, pela ascensão da Inteligência Artificial Generativa (IAGen), como aponta P. Santos (2024), é uma tecnologia que tem sido amplamente utilizada na produção e disseminação em massa de conteúdos manipuláveis. Com a intensificação desse fluxo, a Educação Midiática, na linha defendida por Cruz (2024), deve ser posicionada no centro de uma resistência contra-hegemônica e transformadora, formando os sujeitos para acessar, avaliar e, sobretudo, criar conteúdos de forma responsável, crítica e ética.

No contexto dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, a abordagem de Cruz (2024) se torna ainda mais premente. Como demonstram os dados discutidos, em nosso referencial teórico, as crianças e adolescentes desta etapa se encontram imersos em um ecossistema digital que bombardeia os sujeitos com produções pautadas por uma lógica algorítmica de alto impacto emocional.

Nesse cenário, é importante que os professores e professoras estejam preparados para um “embate” direto contra a influência dos influenciadores digitais e produtores de conteúdo, considerando que esses atores digitais passaram a exercer uma centralidade pedagógica informal, atuando como referências de estilos de vida, hábitos, costumes, gostos, crenças e valores. Nossa preocupação recai sobre a ausência de um discernimento crítico plenamente desenvolvido, o que torna os estudantes vulneráveis à mimetização de comportamentos nem sempre desejáveis ou condizentes com a formação humana integral.

Além disso, esses conteúdos impulsionados por interesses comerciais e pela lógica do engajamento tendem a utilizar a proximidade afetiva para consolidar visões de mundo que atendem à lucratividade das *Big Techs*, independentemente dos impactos na formação moral, ética e intelectual dos sujeitos ali conectados. Sob a ótica das plataformas, depreendemos que a criança e o adolescente são lidos primariamente como consumidores de conteúdos e fornecedores de dados a serem processados por estruturas algorítmicas e não como humanos em formação.

Alinhado a essa preocupação, a partir das considerações de Loureiro e Lopes (2024), sublinhamos que o aspecto mais crítico desse processo se refere às consequências a longo prazo. A exposição contínua e acrítica aos conteúdos midiáticos, nas plataformas digitais, a partir da lógica algorítmica, pode culminar na imperceptível perda do poder de decisão sobre escolhas, gostos, gestos e até mesmo emoções. Em última análise, trata-se de um impacto direto na própria

identidade dos sujeitos e, conseqüentemente, em seu processo de formação como ser humano, único, subjetivo.

Esse fenômeno, conforme salienta Cruz (2024), é agravado à medida em que o acesso às plataformas do grupo GAFAM induz ao “deslumbramento tecnológico”, mantendo crianças e jovens conectados a conteúdos que oferecem apenas o reforço positivo sobre seus próprios interesses e valores, fortalecendo bolhas ideológicas e comportamentais. Diante disso, a mediação docente, proposta por Cruz (2024), se torna um ato de resistência indispensável para romper com esse ciclo de dependência e monetização da subjetividade. Para ela, a AMI, em diálogo com a Educação científica, deve ser privilegiada na construção dos currículos para garantir que os estudantes não sejam apenas usuários de tecnologias digitais e consumidores passivos de conteúdos em rede, mas sujeitos capazes de utilizar o conhecimento científico para melhorar sua qualidade de vida e discernir valores éticos e agir com criticidade e responsabilidade no ambiente midiático, informacional e digital.

Todavia, os resultados da investigação de Cruz (2024) revelam um paradoxo: embora a fundamentação teórica aponte para uma formação crítica, política, problematizada e contra-hegemônica, a realidade observada entre os docentes dos Anos Iniciais, participantes da investigação, ainda é fortemente marcada por uma abordagem instrumental e protecionista.

Na mesma perspectiva, tendo como base para seus estudos o pensamento freiriano, M. Santos (2024) defende que o letramento midiático deve ser entendido como uma atualização da “alfabetização em televisão”, proposta por Paulo Freire. Diferentemente de Cruz (2024), a autora opta pelo uso do termo “Letramento Midiático” por entender que este conceito permite discutir a Educação para além do domínio de artefatos digitais. Apoiada em autores como Livingstone (2004) e Soares (2002), M. Santos (2024) justifica que hoje é preciso ser letrado midiaticamente para lidar com a multissemiose, ou seja, interpretar criticamente linguagens que articulam textos, imagens, sons e vídeos.

A BNCC enfatiza que o potencial da escola como espaço formativo reside na “compreensão dos estudantes como sujeitos com histórias e saberes construídos nas interações com outras pessoas, tanto do entorno social mais próximo quanto do universo da cultura midiática e digital” (Brasil, 2018, p.62). Nessa perspectiva, M. Santos (2024) operacionaliza essa diretriz ao defender que a navegação consciente na cultura multimídia exige que as crianças sejam fluentes em “ler” e “escrever” as linguagens das imagens e dos sons. Assim, a escola contemporânea, que coexiste com múltiplos letramentos, precisa considerar a pluralização deste conceito para dar conta das novas práticas de produção de sentido demandadas pelos multiletramentos.

Essas considerações se alinham diretamente à proposta da BNCC de que a escola deve compreender e incorporar as novas linguagens e seus modos de funcionamento em resposta às mudanças sociais promovidas pela cultura digital. Para M. Santos (2024), como a convergência entre mídia e tecnologia altera as formas como aprendemos, torna-se urgente o processo formativo dos alunos para a interpretação crítica das informações que acessam, produzem ou compartilham. Nesse sentido, a pesquisadora define Letramento Midiático como o conjunto de “habilidades” essenciais para o atual cenário informacional, midiático e digital, implicando na capacidade de acessar, analisar, avaliar, criar e comunicar informações de maneira autônoma.

Embora não trate especificamente da formação docente como tema central, nem distinga formação inicial ou continuada, percebe-se que a autora evidencia uma clara concepção crítica de trabalho ao defender que o professor precisa assumir o papel de mediador da curiosidade crítica. Entendemos, portanto, que essa mediação permite transformar o contato cotidiano do aluno com as mídias digitais em um processo reflexivo de aprendizagem.

A pesquisa de M. Santos (2024) se debruça sobre a análise dos planos de aula da plataforma Nova Escola (NE), que tem como atual mantenedora, a Fundação Lemann, organização filantrópica criada por Jorge Paulo Lemann, empresário frequentemente apontado como um dos homens mais ricos do Brasil. A autora buscou compreender como o Letramento Midiático é abordado nessas aulas, confrontando tais momentos com as habilidades da BNCC, especificamente, no componente curricular de Língua Portuguesa dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

M. Santos (2024) reafirma a necessidade de uma postura crítica do professor, a qual deve ser fomentada tanto na formação inicial quanto na continuada. Essa postura é fundamental, não apenas para o desenvolvimento de ações de letramento midiático, mas também, para a adaptação e a contextualização de propostas do setor privado para a Educação pública. Conforme salienta a pesquisadora, é preciso que os professores estejam atentos diante de situações nas quais o setor privado demonstra um suposto interesse pedagógico que, na realidade, pode ocultar outras intenções. Entendemos que essa vigilância crítica pode contribuir para garantir que as propostas e ações voltadas para a integração de tecnologias, advindas de atores externos às especificidades do cotidiano escolar, contribuam para a efetividade pedagógica da instituição e para o fortalecimento da escola como *locus* de produção de conhecimentos voltados às necessidades reais dos alunos.

Nesse ponto, as conclusões da autora dialogam com Libâneo (2017), que enfatiza a necessidade de uma sólida formação docente aliada a uma postura crítica frente à transformação

social, evitando que a Educação sirva apenas aos interesses das classes dominantes. No que concerne às tecnologias, esta visão confronta a abordagem puramente instrumental. Como ressaltado por Souza; Oliveira; Veloso (2025 p. 2), uma postura crítico-reflexiva, por parte dos professores, é decisiva para “[...] sobrepujar um viés reducionista limitado ao caráter instrumental que enxerga o aparato tecnológico como mero recurso facilitador”.

A pesquisadora não aprofunda sobre questões relacionadas aos interesses do setor privado, na Educação pública, mas sublinha a necessidade de os professores estarem atentos, atuantes, reflexivos e críticos no que se refere à atuação de organizações privadas no desenvolvimento de projetos, ações e currículos para supostas melhorias nesse segmento.

Segundo Loureiro e Lopes (2024), a narrativa de cultura digital, manifestada na BNCC, se fundamenta na utilização da escola para a proliferação de um projeto neoliberal. Para as autoras, ao pressupor que o engajamento digital dos jovens é suficiente para o êxito, a Base ignora as desigualdades de acesso. Esse cenário é impulsionado pelo Movimento pela Base (MPB), que conta com mantenedores como a Fundação Lemann e o Itaú Educação, cuja “gramática empresarial” busca naturalizar as disparidades sociais. Assim, a postura crítico-reflexiva, defendida por M. Santos (2024), Souza; Oliveira; Veloso (2025) e Libânio (2017) se torna essencial para que o (a) docente consiga desvelar essas intenções e sobrepujar o viés reducionista que enxerga a tecnologia e as mídias digitais apenas como um recurso facilitador e não como um campo de disputa política e social.

Nessa mesma linha, Romero (2020) oferece uma contribuição fundamental ao campo da formação docente, sobretudo no contexto da Educação do Campo no contexto da Educação Midiática, ao reforçar que a formação para a cultura digital não pode ser dissociada das especificidades socioculturais dos sujeitos.

A concepção de formação, defendida por Romero (2020), se alinha à perspectiva do professor(a)-mediador(a). A partir de Freire (2006) e Vigotski (1991), a pesquisadora define este papel como aquele “que faz a ponte entre aquilo que o estudante compreende e o conhecimento a ser adquirido” (Romero, 2020, p. 20). Diferentemente da abordagem conceitual, mas na mesma perspectiva de M. Santos (2024) que define o letramento midiático como um conjunto de “habilidades” para acessar, analisar, avaliar, criar e comunicar informações, Romero (2020) se apoia em um conceito mais abrangente ao tratar da capacidade de decodificar, compreender, criar e escrever em múltiplos formatos e linguagens, sejam elas verbais, imagéticas, audiovisuais ou digitais.

Alinhada ao que propõe a BNCC, a autora defende que o letramento midiático deve ser ensinado “na” e “pela” escola, o que coloca o professor em um papel central. Esse processo exige uma formação docente que o mobilize, não apenas para o manejo de dispositivos pedagógicos, mas para mediar os estudantes pelos processos de seleção, crítica e uso consciente das tecnologias e mídias digitais.

Apoiada em Fimon (2013), Romero enfatiza que o letramento midiático se desenvolve em três estágios: selecionar, criticizar e utilizar com consciência. Nessa perspectiva, cabe ao professor(a)-mediador(a) auxiliar o desenvolvimento da criticidade, especialmente a partir do segundo estágio e a partir da orientação sobre a responsabilidade das atitudes nos ambientes virtuais e físicos, fortalecendo a formação humana integral e a cidadania do estudante.

Essa perspectiva é corroborada por estudiosos como Britto e Lima (2024, p. 27), que defendem que uma Educação para formação do “pensamento crítico, reflexivo, que questiona e avalia a informação antes de compartilhá-la” precisa ser concebida como estratégia que deve contemplar todas as níveis e etapas da Educação. No mesmo sentido, acrescenta-se aqui Hobbs (2020, p. 20) que reforça a importância de que, desde cedo, as crianças compreendam seu papel na sociedade hiperconectada, “desenvolvendo senso crítico para identificar conteúdos inapropriados, agir com empatia e tirar o melhor proveito do que a tecnologia oferece”.

Todavia, Romero (2020) ressalta que a efetivação dessa mediação crítica esbarra na escassez de programas federais de formação continuada voltados ao Letramento Midiático. Para a pesquisadora, o Estado falha ao não oferecer processos formativos que permitam aos profissionais da Educação acompanhar o ritmo das transformações tecnológicas. Ao citar Buckingham (2010), ela evidencia um cenário de conflito: a sociedade e o sistema de ensino impõem uma modernização tecnológica sem, contudo, fomentar o desenvolvimento profissional docente que deveria ser o centro desse processo.

Nesse ponto, não podemos ignorar que essa lacuna estatal acaba por sobrecarregar o professor, que se vê pressionado a dar conta de uma realidade complexa sem o suporte institucional necessário. A cobrança por transformação pedagógica na escola se torna contraditória, quando não é acompanhada por políticas públicas sérias de formação e de recuso nas escolas. Em nossa análise, esse cenário reflete uma questão paradoxal histórica na Educação em que as exigências sociais quanto à prática docente estão em total descompasso com o apoio e o suporte que estes profissionais deveriam receber para suprir tais demandas.

O imperativo de “modernização” e “transformação” da Educação pela tecnologia digital não é um debate recente, mas frequentemente ignora as condições reais de trabalho no âmbito escolar. Discute-se recorrentemente o suposto “atraso” da escola frente a uma evolução

tecnológica cuja velocidade de mudança parece impossível acompanhar. Conforme destacado pelo Relatório GEM da UNESCO (p.10) “[...] a tecnologia está se desenvolvendo tão rápido que não há tempo de fazer avaliações para fundamentar decisões sobre legislação, políticas e regulamentação”. Nesse cenário, ressaltamos a necessidade de repensar as formas de condução dessas discussões sobre o processo de formação docente para o uso e integração de tecnologias e mídias digitais e suas práticas. As dificuldades nesse processo não derivam apenas da lacuna formativa individual ou da categoria, mas de questões estruturais da própria escola e da desvalorização da Educação por parte de governantes e da própria sociedade que frequentemente não caminham harmonicamente com a realidade enfrentada no cotidiano dos professores e professoras.

No contexto deste trabalho, é preciso considerar também que a ausência de políticas regulatórias sobre as redes sociais, conteúdos digitais e as estruturas algorítmicas, somada à falta de supervisão e orientação, por parte de pais e responsáveis, deixa crianças e jovens expostos a um consumo midiático desassistido no âmbito digital. A falta de regulação de conteúdos, frente à forte influência de influenciadores e criadores na formação das novas gerações, é um fator preocupante. O (a) professor(a) sozinho (a), mesmo com uma formação sólida, não consegue mitigar tais impactos se a governança pública, a família e a sociedade caminharem no sentido contrário à formação de cidadãos críticos, ativos e responsáveis.

Como exposto em nosso referencial, é possível perceber, nos últimos anos, esforços do Estado para propor políticas, estratégias e diretrizes voltadas à formação digital e midiática, como PIEC, PNED, ENEC e a BNCC Computação. Contudo, são passos lentos em comparação à velocidade das transformações sociais advindas do surgimento de novas linguagens e que ainda esbarram em desafios estruturais, na falta de prioridade real da Educação, no orçamento público, e na profunda desigualdade social brasileira. Percebemos que o Estado cria a norma, as estratégias, as propostas e a sigla, mas falha na entrega da conectividade e dos recursos necessários; não garante o tempo nem a formação para que professores e professoras possam entender e atender essas demandas. Assim, a escola pública vive hoje um cenário de desalento. Ao mesmo tempo em que lida com problemas estruturais antigos e amplamente debatidos, a sociedade impõe novas exigências formativas, como a Educação para a vida digital.

Diante disso, ponderamos que o debate, nesse contexto de relação entre sociedade, tecnologias, mídias digitais e Educação deve transcender a formação docente, convocando governos, famílias e a sociedade em geral. Como respalda a LDB 9.394/96, a Educação ocorre em múltiplos processos formativos e é um dever da família e do Estado; logo, diante dos riscos às subjetividades e à formação da identidade das novas gerações no ambiente digital, bem como

os riscos à saúde física e mental e à própria democracia, essa discussão precisa contemplar todos os atores e suas respectivas responsabilidades. É importante, não apenas que o Estado se mobilize para a oferta de formação continuada e de recursos e infraestrutura adequada nas escolas, mas que o debate nos campos da Comunicação e Educação advenha de uma análise mais globalizante e pautada na realidade concreta da Educação no Brasil.

É preciso refletir sobre a Educação e a urgência de sua transformação, a partir do contexto real em que a escola se insere, o qual é marcado por desafios e flagelos sociais que asfixiam o trabalho docente. A pesquisa-ação, de Romero (2020), evidencia que o descaso com o ensino público, a desigualdade social e a ausência de políticas de equidade e respeito ao indivíduo são problemas que demandam tanto (ou mais) espaço nas discussões sobre o que seria, de fato, uma Educação “moderna”. Na prática, a investigação dessa autora se transfigura em um relato de sobrevivência pelo qual parte significativa de seu corpo textual descreve um cenário de carência de infraestrutura e dificuldades de acesso que, se em tempos normais, já seriam limitadores, sob o regime da pandemia da COVID-19, tornaram-se barreiras quase intransponíveis. Ao analisar a obra, é possível identificar um profundo sentimento de frustração diante do desrespeito com a Educação pública do campo.

Notamos, a partir da construção do referencial teórico desta pesquisa, a pouca discussão sobre as condições reais e materiais da Educação pública. Nesse sentido, reafirmamos que as questões relacionadas ao descaso e ao sucateamento da escola pública precisam estar no centro dos debates que tratam das transformações educacionais. Ignorar a infraestrutura é desviar o olhar do que viabiliza, ou impede, a prática pedagógica transformadora, sobretudo, diante dos desafios contemporâneos oriundos da relação entre sociedade e mídias digitais.

É nesse cenário de resistência que o trabalho de Romero (2020) converge com as preocupações de Cruz (2024) e M. Santos (2024), ao reafirmar que o desenvolvimento profissional docente deve ser um espaço de reflexão crítica. Romero evidencia que, mesmo diante de desafios infraestruturais severos, onde os próprios professores e professoras, muitas vezes, precisam prover o equipamento técnico, a formação política e crítica do educador é o que possibilita transformar o uso do celular, das redes sociais ou de qualquer tecnologia/mídia de um espaço de vulnerabilidade em um espaço de exercício de cidadania e de transformação social.

Um ponto central na formação docente, defendida por Romero (2020), é a superação da visão do aluno como mero consumidor. Ao utilizar o conceito de “lautor” (Rojo, 2013), a pesquisadora propõe que o professor seja formado para mediar processos de produção ativa. Em sua pesquisa-ação, ela busca demonstrar que o docente, ao orientar a criação de reportagens multimídia e incentivar a produção, permite que o estudante desmonte a engrenagem da

construção midiática. Nesse sentido, essa vivência prática contribui para o desenvolvimento da autonomia crítica e das capacidades intelectuais necessárias para a participação e a expressão do sujeito. A experiência direta com as práticas de produção e edição, por meio do uso de aplicativos e recursos digitais, pode possibilitar maior compreensão acerca dos processos de produção e as possibilidades de manipulação da informação. Nesse contexto, defendemos que além da análise e da avaliação crítica, é fundamental que os(as) docentes desenvolvam práticas para a apropriação e domínio das linguagens digitais por parte dos alunos, garantindo que o sujeito consiga agir com autonomia ocupando espaços e intervindo na sociedade.

O trabalho de Graffunder (2021), assim como o de Romero (2020), propõe uma intervenção prática voltada aos Anos Finais do Ensino Fundamental, especificamente para o 7º ano. Em sua pesquisa, a autora desenvolve um caderno com um conjunto de cinco atividades. Complementarmente, em seu manuscrito teórico, investiga as origens e os conceitos das alfabetizações científica (AC), midiática (AM) e informacional (AI) para compreender como essas áreas podem convergir para a melhoria do ensino de Ciências.

A pesquisadora adota o termo “Alfabetização”, fundamentando-se nos pressupostos da pedagogia crítica freireana e nas diretrizes da Unesco (2018). Nesse contexto, ser alfabetizado hoje transcende a capacidade de leitura da palavra, implicando “na capacidade de conciliar uma leitura de mundo e da palavra, que garanta ao sujeito uma organização lógica do pensamento e uma visão crítica” (Graffunder, 2021, p. 19).

A proposta central de Graffunder (2021) dialoga com Cruz (2024), ao defender a articulação entre a Alfabetização Midiática e Informacional (AMI) e a Alfabetização Científica, definidas pela autora como: “alfabetização midiática (AM) em ‘saber como buscar fontes confiáveis’; alfabetização informacional (AI) em ‘saber como interpretar informações’; e alfabetização científica (AC) em ‘saber como é o processo de elaboração e progresso da ciência’” (Graffunder, 2021, p.126). Essa integração, segundo a autora, visa desenvolver a capacidade de análise sob o viés dos conhecimentos científicos utilizando diferentes mecanismos de acesso e interpretação da informação. Nesse contexto, o papel da escola e primordialmente do professor de Ciências, assume extrema relevância, visto que as instituições de ensino são espaços fundamentais para a implementação de atividades relacionadas à AMI e para Alfabetização Científica.

A Alfabetização Científica, principal objetivo do ensino de Ciências na Educação Básica, precisa proporcionar ao estudante condições de entender o processo pelo qual os conhecimentos de Ciência e Tecnologia são formulados e validados, contribuindo diretamente para o combate aos processos de desinformação que circulam nas redes. As considerações dessas

investigadoras, no sentido de articular ações de Educação Midiática com o conhecimento científico, são formação humana integral de crianças e jovens imersos em ambientes digitais corporativos.

No cenário da atual crise de confiança nas instituições epistêmicas, causada, sobretudo, pela desinformação e disseminação de *fake news*, como assinalam Britto e Lima (2024), consideramos que as propostas de Graffunder (2021) e Cruz (2024) são uma estratégia a ser considerada nos estudos sobre Educação e Comunicação para a Educação Midiática. De acordo com Britto e Lima (2024), dada a complexidade do ecossistema informacional e a velocidade de produção e compartilhamento de conteúdo, torna-se quase impossível conceber a existência de checadores suficientes para desmentir boatos ou corrigir notícias enganosas em tempo real, a não ser uma postura crítico-reflexiva dos próprios usuários e consequentemente sua bagagem de conhecimentos.

Nesse sentido, a investigação qualitativa de Graffunder (2021), bem como a de Cruz (2024), analisada anteriormente, nos convida à reflexão sobre a importância da Alfabetização Científica, aliada à Educação Midiática no contexto escolar ao ressaltar que “uma pessoa considerada alfabetizada cientificamente percebe o processo de elaboração e progresso da ciência, além do impacto que os feitos científicos podem causar na natureza e na sociedade” (Graffunder, 2021, p. 126). Em um contexto marcado pela insuficiente supervisão de jovens e crianças no ambiente digital, pela carência de políticas de regulação de conteúdos por parte das plataformas e pela escassez de ações governamentais que coíbam a produção de conteúdos manipulativos, o sujeito desempenha um papel fundamental. Somente um indivíduo dotado de consciência crítica, ética e política, aliado a uma responsabilidade informacional pautada no conhecimento cientificamente embasado, será capaz de realizar a análise de veracidade necessária para navegar com segurança e atuar ativamente no combate à desinformação.

Nesse contexto, sublinhamos que a desinformação não se restringe a interferências em cenários políticos, como observado nas eleições de 2018 no Brasil, em que a produção de *fake news* e a manipulação de conteúdos foram utilizadas para influenciar o processo democrático. Trata-se de um fenômeno transversal que atinge diversas esferas sociais. Nesse ponto, Graffunder (2021) ressalta a gravidade do aumento de movimentos negacionistas e grupos antivacina que prejudicam o direito básico do cidadão à informação confiável e colocam em risco a saúde coletiva. Além disso, como ressaltam Becker; Goes; Pelliccione (2025), os menos favorecidos são os mais impactados pela desinformação e disseminação de informações manipuladas. Diante disso, em uma sociedade que tem como pano de fundo a desigualdade social, não se pode mais pensar em Educação sem projetar a formação de cidadãos que não

apenas evitem cair em conteúdos enganosos, mas que atuem como agentes de enfrentamento à desinformação. Assim, as ações de Educação Midiática, defendidas neste estudo, não tratam apenas de formação para uma navegação segura nos ambientes digitais e midiáticos, mas de uma estratégia de transformação social e de enfrentamento aos processos que aprofundam as desigualdades e impossibilitam às maiorias populares o acesso a direitos básicos como a informação fidedigna e a efetiva participação democrática.

Para Libâneo (2017), cabe à escola e ao corpo docente a tarefa de assegurar aos alunos o sólido domínio de conhecimentos e habilidades bem como o desenvolvimento de suas capacidades intelectuais e de um pensamento independente, crítico e criativo. É imprescindível que os professores e professoras, interessados na transformação social, considerem a Educação Midiática, não como um conteúdo ou proposta pedagógica a mais em seu plano, mas como um saber necessário, transversal e político, transformador, emancipador, indispensável para que o sujeito possa ler, interpretar e intervir em uma realidade cada vez mais mediada por algoritmos e fluxos informacionais complexos, a partir da sua capacidade crítica.

Embora Graffunder (2021) não disserte especificamente sobre a formação docente, sua proposta deixa implícita uma concepção de professor que ultrapassa o domínio técnico. Ao defender que a escola é fundamental para formar cidadãos aptos a navegarem na superabundância informacional, a autora defende como estratégia central para se alcançar um efeito multiplicador de Alfabetização Midiática e Informacional, realizar o trabalho inicial com professores, e assim “de professores alfabetizados em termos informacionais para seus alunos e, eventualmente, para a sociedade em geral” (Graffunder, 2021, p.125).

No caderno de atividades sobre “Imunidade”, a mediação das sequências didáticas, proposta pela pesquisadora, pressupõe que o docente disponha de entendimento teórico, prático e crítico-político acerca das tecnologias e mídias digitais. Sem esse saber, torna-se inviável orientar os estudantes, segundo a articulação entre as alfabetizações midiática (AM), informacional (AI) e científica (AC). Depreende-se, portanto, que o(a) docente do componente curricular de Ciências (público-alvo central do material proposto) deve mobilizar um domínio pleno de conhecimentos que integrem sua área de formação às tecnologias e mídias digitais de forma crítico-reflexiva.

No campo da Educação Física, a investigação de Silva (2024), fundamentada em uma pesquisa de intervenção pedagógica sobre as práticas corporais de aventura urbana e ancorada na Teoria Histórico-Crítica, enfatiza que o professor não pode ser reduzido à figura de um mero instrutor técnico. O (a) docente precisa assumir o papel de mediador (a), o que implica propor uma leitura e uma produção crítica das mídias, conectando o que o aluno consome nas telas

com os saberes sistematizados da escola. Em sua investigação qualitativa, tendo como referencial Monica Fantin, opta pela utilização do termo “mídia-educação”, ressaltando que esta é a chave para decifrar a cultura moderna. Educar para as mídias, nessa perspectiva, não é apenas ensinar a usar tecnologias e mídias digitais, mas fomentar uma postura crítica e criadora desenvolvendo capacidades comunicativas e relacionais. A escola, nesse contexto, cumpre sua função social quando forma sujeitos que não apenas consomem passivamente, mas interpretam e avaliam, ética e esteticamente, o que lhes é oferecido.

A análise de Silva (2024) converge com a BNCC e com Libâneo (2017) por defender que a escola deve considerar a realidade concreta dos alunos. No contexto contemporâneo, essa realidade implica reconhecer que os estudantes são sujeitos históricos e sociais imersos em ambientes digitais onde são bombardeados por uma sobrecarga informacional que frequentemente conduz à desinformação. Nesse sentido, é importante que a prática docente valide e, sobretudo, problematize o que o aluno acessa, consome e aprende fora dos muros escolares.

Nós, enquanto professores e professoras, precisamos compreender o estudante como um sujeito cultural, social e histórico, detentor de uma bagagem de experiências que constitui sua identidade e leitura de mundo. Nesse sentido, ressaltamos a importância de uma prática docente pautada em uma perspectiva afetiva, humana e acolhedora. Não cabe a nós menosprezar ou ignorar o que o aluno acessa nos espaços digitais, mas sim, acolher esse saber para, a partir do diálogo, transformá-lo. Por esse vínculo humano, podemos, enquanto agentes de transformação, contribuir para mostrar que nem toda informação ou conteúdo oriundo do mundo digital é válido para o desenvolvimento do estudante. Ao não ignorarmos o que o aluno traz, nossa prática pedagógica caminha para um horizonte contextualizador, transformador e emancipador. Isso permite que o jovem relacione o conhecimento sistematizado da escola com sua própria vida, proporcionando uma aprendizagem mais significativa.

Alinhada às considerações de Cruz (2024), Silva (2024) defende que a Educação para as mídias é uma condição indispensável da educação para a cidadania. No contexto de sua investigação, a Educação Física escolar assume o papel fundamental de problematizar como as imagens midiáticas moldam a percepção do corpo, promovendo estigmas, modelos inalcançáveis de performance e o apelo constante ao consumismo. Outro ponto relevante que a autora ressalta é a importância de no contexto escolar, tratar as mídias e tecnologias em uma dupla dimensão: tanto como objeto de estudo quanto como suporte.

Para a autora, a mídia-educação não pode ser feita só com a leitura crítica e uso instrumental; é necessário aprender a “escrever” com as linguagens das mídias. Assim, a Educação não pode negligenciar o ensino dessas linguagens, garantindo que o(a) estudante se aproprie de seu conhecimento e uso. Silva (2024) enfatiza ainda o trabalho interdisciplinar como estratégia para melhor desenvolver ações de mídia-educação, conforme defendido também, na BNCC, no que se refere à integração e ao uso das tecnologias e mídias digitais no contexto escolar.

A partir da nossa análise, percebemos que a concepção de formação, defendida por Silva (2024), é a de um professor-mediador de conhecimentos. Ao ancorar-se na Teoria Histórico-Cultural e nas considerações de Vygotsky, especificamente no conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), a investigação da autora projeta um professor capaz de mediar a apropriação do saber e da cultura historicamente produzida. Nessa perspectiva, o papel docente é de um agente que intervém intencionalmente, ancorado em práticas educativas questionadoras, críticas e emancipadoras para elevar o nível de consciência do estudante. No contexto da Educação Midiática, a investigadora aponta que a formação docente deve contemplar a tríplice dimensão proposta por Fantin (2006): o contexto metodológico (ensinar *com* a mídia); o contexto crítico (ensinar *sobre* a mídia); e o processo produtivo (ensinar *através* da mídia).

A convergência entre a Teoria Histórico-Cultural e a Mídia-Educação (Silva, 2024) revela que a formação de professores deve ser, antes de tudo, uma formação para a autoria e para o desenvolvimento de uma postura crítico-reflexiva. A partir da nossa análise, é possível perceber que a investigadora defende um (a) professor(a) capaz de atuar na ZDP, proporcionando aos alunos, situações nas quais eles possam desenvolver e adquirir saberes para que não sejam apenas usuários passivos, mas sujeitos ativos, conscientes e críticos acerca do que consomem e produzem nos espaços digitais, midiáticos e informacionais. O objetivo central é o desenvolvimento do pensamento crítico formando os sujeitos para lidar, interpretar e fundamentar as diferentes linguagens.

Em suma, as produções analisadas convergem para a compreensão de que a formação docente, no Ensino Fundamental, para uso e integração das tecnologias e mídias digitais exige a superação definitiva do uso instrumental, sem, contudo, ignorar o domínio técnico desses artefatos. Identificamos duas nuances complementares sobre essa identidade: por um lado, M. Santos (2024), Romero (2020) e Silva (2024) focam na figura do professor-mediador, aquele que intervém na realidade imediata do aluno, para transformar a curiosidade ingênua em autonomia e produção ativa (lautor). Por outro lado, Cruz (2024) e Graffunder (2021) projetam

o docente como um multiplicador estratégico cuja formação é o primeiro passo para uma resposta social e científica contra o negacionismo e a estruturas algorítmicas.

Nesse contexto, salientamos que, para desenvolver ações de Educação Midiática no âmbito escolar, é fundamental que os professores e professoras estejam plenamente preparados para formar sujeitos capazes de não apenas acessar, mas de analisar, produzir e participar dos ambientes digitais e midiáticos de forma ética e responsável. A partir dessas novas demandas sociais, impostas por uma sociedade midiática, informacional e hiperconectada, espera-se que a formação docente possa contribuir para permitir que o (a) docente, a partir da sua prática, ajude a mitigar os efeitos danosos da rede na formação das novas gerações. O objetivo maior, nesse cenário, é que por meio de uma mediação docente fortalecida, estudantes superem a condição de receptores acríticos e deixem de atuar nos espaços digitais como meros fornecedores de dados às plataformas e passem a ocupar a posição de sujeitos críticos, conscientes de suas escolhas e autores de sua própria história no mundo digital.

Entretanto, as produções analisadas revelam paradoxos e silenciamentos estruturais sobre a viabilidade dessa missão. Embora o arcabouço teórico aponte para uma formação emancipatória e crítica, os estudos silenciam sobre soluções para a lacuna entre o discurso e a realidade de uma prática docente que tem como plano de fundo o sucateamento da Educação pública. Percebemos, nos textos, uma omissão quanto à falta de políticas públicas que garantam recursos mínimos: internet que funcione na sala de aula; laboratórios que não sejam apenas depósitos de máquinas velhas e, principalmente, tempo para o professor respirar e estudar. Sem enfrentar a precarização que adoce o corpo docente, com carga horária sufocante e salas superlotadas, a proposta de uma Educação para as mídias vira apenas mais uma cobrança nas costas de quem já está exausto e adoecido.

Afinal, como educar para o digital em ambientes onde falta o mínimo ou onde o acesso é inexistente? A realidade da Educação brasileira é, em grande parte, a de professores e professoras que usam seus próprios recursos lidando com uma infraestrutura que, muitas vezes, não tem sequer tomadas suficientes. É um cenário de improviso constante. Além disso, as produções evidenciam que essa suposta modernização transfere para o docente uma responsabilidade que deveria ser sistêmica. Tenta-se resolver apenas com pedagogia o que é também um problema de regulação política e econômica das *Big Techs*.

Nesse contexto, defendemos uma formação sólida que prepare o docente para a realidade digital e midiática, mas sobretudo, uma reestruturação da Educação que convoque todos os responsáveis para suas respectivas responsabilidades no processo de formação humana: pais, Estado e, no contexto digital, a regulamentação das plataformas. Falar em Educação

contextualizada e transformadora, nesta sociedade digital, exige admitir que uma prática docente, que atenda às novas demandas sociais, não nasce apenas da vontade individual, mas de condições adequadas de trabalho para os professores e professoras e de um esforço conjunto entre todos os atores no sentido da formação humana integral.

Diante desse cenário de tensões em que a exigência por uma postura crítica e mediadora esbarra na fragilidade das condições materiais e políticas, é preciso questionar sobre o que o professor, apesar de todas as ausências, consegue levar consigo para sala de aula. Se a estrutura falha e o suporte estatal é omissivo, o que resta é o repertório de saberes que esse profissional mobiliza, pensando em práticas que formem estudantes para atuar nos espaços digitais e midiáticos. Assim, passamos agora a investigar os Saberes Docentes Mobilizados, identificando quais conhecimentos teóricos, pedagógicos e críticos são apontados como necessários para o desenvolvimento de ações de Educação Midiática.

4.2. A Mochila Pedagógica: saberes e conhecimentos para a fluência crítica

No que se refere aos saberes docentes, Cruz (2024) revela que, embora os professores possuam acesso ubíquo à rede, os saberes mobilizados ainda são predominantemente instrumentais. Em diálogo com Loureiro e Lopes (2024), reforça que a “algoritmização da vida” exige saberes que transcendam o “como usar” e alcancem o “porquê” e o “a serviço de quem” as tecnologias são mobilizadas.

A investigação evidencia uma lacuna nos saberes críticos, já que os participantes reconhecem a importância de orientar os alunos, mas carecem de conhecimentos teóricos e pedagógicos para lidar com o uso de dados pelas *big techs* e a privacidade dos estudantes. Há uma carência de saberes que permitem desvelar a “gratuidade camuflada” das plataformas privadas, como Google e Microsoft, utilizadas na mediação de bens públicos. Assim, entendemos que o saber docente mobilizado, de acordo com os resultados apresentados por Cruz (2024), ainda está distante de compreender a dataficação como um processo de transformação de rastros digitais em inferências comportamentais.

Outro ponto crítico identificado, na pesquisa, se refere à avaliação da confiabilidade das fontes. Segundo Cruz (2024), os docentes reconhecem a importância de orientar os alunos, mas seus saberes pedagógicos tendem a se limitar a um controle sobre as escolhas dos sites, plataformas de pesquisas e fontes que estes podem ou não acessar em detrimento de uma prática que os leve a problematizar a origem e a intenção daquela informação, instigando o sujeito à autonomia na busca e na análise crítica.

Levantar esse debate é fundamental, pois compreendemos que, na prática pedagógica, não existem fórmulas prontas. No contexto do trabalho pedagógico com as mídias e tecnologias digitais, no âmbito escolar, o cenário é ainda mais complexo por ser mutável e desafiador. Não se pretende aqui ditar prescrições para o trabalho docente. Todavia, entendemos que a ideia de uma curadoria compartilhada com os (as) estudantes é uma estratégia a ser considerada nesse contexto. Entendemos que em intervenções que envolvem a pesquisa e a análise de informações, nos espaços digitais, é fundamental que o(a) professor(a) desenvolva uma mediação problematizadora e contextualizada. Isso implica não oferecer apenas itinerários pré-estabelecidos ou plataformas fechadas, mas instigar a pesquisa autônoma, a análise crítica e a autoria do estudante.

Porém, como bem lembra Libâneo (2017), para ensinar qualquer objeto, o (a) docente precisa ter segurança e domínio daquele conteúdo. No caso do digital, esse domínio exige um tempo de estudo, um contato sensível e uma aproximação com os possíveis suportes e linguagens, antes de propor uma intervenção, evitando que o (a) estudante seja exposto (a) a conteúdos desvinculados da finalidade educativa. Nesse sentido, pontuamos que a mediação pedagógica exige que as condições materiais na escola sejam pensadas especificamente para o contexto formativo. Não basta apenas entregar o aparelho, é necessário que os dispositivos pedagógicos ofereçam um ambiente seguro com acesso a conteúdo adequado e configurações técnicas que garantam a integridade da experiência didática. Em um cenário marcado por salas de aula superlotadas, torna-se humanamente impossível assegurar individualmente a navegação de cada estudante, por isso, uma infraestrutura configurada previamente desonera o (a) docente da função de vigilante e controlador (a) do acesso.

Para que professores e professoras desenvolvam uma prática problematizadora, instigadora e contextualizada são necessários suportes e estruturas que não os/as obriguem a atuar sob uma lógica de controle e vigilância. A postura protecionista por parte dos (as) docentes, muitas vezes imposta pela precariedade técnica e pela falta de condições materiais, acaba por limitar a mediação pedagógica e cercear o espaço para que o estudante se constitua como sujeito questionador, crítico e autônomo. Dispor de estruturas adequadas para a finalidade educativa, acreditamos, é o que pode contribuir para que a experimentação didática com tecnologias e mídias digitais caminhe para a construção do conhecimento significativo, análise crítica das linguagens e informações e autonomia dos (as) estudantes.

Acreditamos que a formação de sujeitos críticos para o consumo midiático e informacional, diante do cenário de dataficação e desinformação, exige uma postura menos controladora e protecionista, mais aberta à problematização que instigue o acesso, a análise, o

questionamento e a crítica. Entretanto, sem as condições materiais e a estrutura adequada, colocamos os professores e professoras em uma posição de vulnerabilidade em que lhes são entregues as demandas, as cobranças e as incumbências de um mundo digitalizado ao mesmo tempo que a eles são negados os suportes necessários para atender as novas exigências da sociedade.

Em suma, a pesquisa de Cruz (2024) revela que os saberes mobilizados ainda não contemplam a análise dos campos de interesses e conflitos que perpassam a produção da informação na contemporaneidade. Em diálogo com o referencial freiriano, os resultados da autora sugerem que os docentes relacionam a AMI predominantemente a conceitos básicos de alfabetização e letramento, carecendo de uma análise profunda frente aos conteúdos midiáticos direcionados pelo regime de dataficação. A pesquisa indica ainda um cenário de vulnerabilidade docente, pois embora o professorado perceba seu papel na mediação, sente-se desassistido pela ausência de políticas de formação tanto inicial quanto continuada. Nesse contexto, salientamos que a ausência de oferta de formação continuada que permita aos professores e professoras uma apropriação mais crítica das lógicas algorítmicas e das dinâmicas de poder que regem o ecossistema digital e midiático torna difícil proporcionar aos alunos momentos de reflexão sobre tecnologias e mídias digitais para que estes ajam com autonomia e criticidade. Como afirmam Loureiro e Lopes (2024), sem o domínio desses novos saberes, a escola corre o risco de apenas reproduzir as lógicas de consumo impostas pelas plataformas.

A necessidade de transitar de uma postura meramente instrumental para uma atuação crítica é corroborada pela análise de M. Santos (2024). Ao investigar os planos de aula da plataforma Nova Escola para os anos iniciais do ensino Fundamental, a autora conclui que, embora as propostas possuam potencial para desenvolver habilidades de acessar, analisar, avaliar, criar e comunicar, o êxito dessas práticas depende intrinsecamente da mobilização de saberes docentes que permitam a contextualização e a adaptação dos materiais às realidades e necessidades locais.

Nesse cenário, a autora enfatiza que a atuação docente exige uma sólida formação que articule as dimensões teórica, prática e didático-pedagógica levando em consideração a realidade local. Para M. Santos (2024), a escola contemporânea deve ser um espaço de valorização de múltiplos letramentos, o que demanda do (a) professor (a) o domínio de saberes que permitam formar os indivíduos, indo além do simples treinamento técnico de leitura e escrita. Essa perspectiva, ancorada na proposta freiriana de “alfabetização em televisão”, exige que o (a) docente disponha de subsídios teóricos e metodológicos para possibilitar aos estudantes uma formação que os capacite a decifrar textos multissemióticos, como vídeos e

sons, de maneira crítica, questionando as ideologias e os valores que muitas vezes permanecem implícitos nos conteúdos midiáticos.

Portanto, segundo M. Santos (2024), o saber docente mobilizado deve ser capaz de realizar uma triangulação entre os letramentos da cultura escolar dominante, os letramentos locais e os produtos da cultura de massa. Essa postura, no contexto atual, exige que professores e professoras não atuem como meros executores de currículos oficiais ou de propostas elaboradas por agentes externos à Educação para integração de mídias e tecnologias digitais, mas como profissionais capazes de articular essas demandas às reais necessidades de seus estudantes. Entendemos, sob essa ótica, que o (a) docente não deve ser reduzido (a) a um implementador (a) de pacotes ou projetos prontos, ao contrário, ele (a) deve possuir a *expertise* necessária para considerar os diferentes letramentos que os alunos já trazem de suas vivências digitais, buscando atender às demandas oficiais propostas sem, contudo, negligenciar as necessidades do contexto local. Nesse sentido, concordamos com a pesquisadora que independentemente da origem das propostas curriculares, a postura crítica do (a) docente é o que possibilita adequar ações, planos, projetos ou propostas elaborados por agentes externos ao cotiando escolar, garantindo que o uso das mídias, tecnologias digitais ou qualquer tecnologia atenda às necessidades reais do alunado e resulte em aprendizagens mais significativas.

Torna-se essencial, neste ponto, articular essa análise ao documento complementar BNCC Computação. Embora o documento apresente uma “[...] abordagem mais aprofundada e estruturada sobre as competências e habilidades que os estudantes da educação básica devem desenvolver para atuar de forma plena e cidadã em uma sociedade marcada pela cultura digital” (Brasil, 2022, p. 10), sua estrutura detalhada e repleta de exemplos práticos pode, paradoxalmente, reforçar o projeto neoliberal ao reduzir o papel do professor. Salientamos que sem uma formação sólida e um posicionamento crítico-reflexivo, o (a) docente corre o risco de se tornar um mero executor de planos e projetos prontos, silenciando sua autonomia e a capacidade de contextualizar as propostas de uso e integração de tecnologias às disparidades sociais da escola.

Além disso, a própria BNCC, documento base para a Educação brasileira, é um produto de embates ideológicos que sofre constantes críticas. Com base em nosso referencial teórico, no contexto de uso e integração das tecnologias e mídias digitais, autores como Loureiro e Lopes (2024) alertam que a narrativa de cultura digital, na BNCC, serve à proliferação de um projeto neoliberal voltado ao desmantelamento do Estado social em favor de indivíduos “livres e responsabilizáveis”. Na perspectiva das autoras, ao focar apenas em habilidades e competências, o documento ignora as profundas desigualdades sociais, sugerindo erroneamente

que o êxito digital depende apenas do esforço individual. Mendes, Bastos e Lopes (2024), na mesma linha, criticam a supervalorização de uma prática pedagógica estritamente atrelada aos interesses do capital e do mercado de trabalho.

Reforçamos, portanto, a necessidade de que os professores e professoras, apoiados (as) tanto nos saberes da sua experiência quanto em uma sólida formação teórico-política e crítica, busquem assumir o protagonismo do seu trabalho por meio de uma postura mais crítica-questionadora. É evidente que os documentos oficiais existem e devem ser respeitados, mas a educação escolar tem que servir, antes de tudo, aos interesses das camadas populares, formando alunos que pensem e ajam, crítica e ativamente, em seus contextos sociais para transformá-los.

Nesse contexto, a análise de M. Santos (2024) sobre as propostas da Nova Escola é fundamental para este debate por nos fazer refletir sobre o imperativo de “inovação”, “transformação” e “modernização” via inserção digital. Embora o foco desta pesquisa seja outro, é importante levantar que esses discursos, muitas vezes, partem daqueles que desconhecem os contextos escolares reais da rede pública e ignoram as necessidades prementes das comunidades como carecer do básico: infraestrutura adequada, recursos humanos e materiais, saneamento básico, acessibilidade, laboratórios e bibliotecas equipados, além de formação continuada, valorização salarial dos professores, suporte psicossocial para os alunos e segurança no ambiente escolar.

Defendemos, decerto, o investimento em tecnologias digitais para que a escola acompanhe as demandas sociais contemporâneas. Todavia, essa integração deve ser precedida pela garantia de uma escola digna e adequada às necessidades humanas de seu alunado e, fundamentalmente, de seu professorado. Não se pode falar em “inovação” na Educação sem assegurar condições dignas de trabalho que envolvam desde a infraestrutura técnica até a saúde mental, o tempo de planejamento e a valorização da carreira. Essa visão é corroborada pelo Relatório de Monitoramento Global da Educação da Unesco (2023) que adverte que as decisões sobre tecnologia na Educação devem se basear em evidências, levando em conta a igualdade, a acessibilidade e a responsabilidade local. Em última análise, torna-se vital que os professores e professoras mobilizem seus saberes para que as tecnologias e mídias digitais, no cotidiano escolar, não sejam apenas soluções vazias que lucram para as classes dominantes, mas sim, instrumentos reais de apropriação do conhecimento e transformação social.

Nesse sentido, posicionamo-nos em consonância às considerações de M. Santos (2024) ao defender que o (a) docente deve exercer sua autonomia diante do que lhe é proposto por meio de uma postura crítico-questionadora. O que a investigadora defende, encontra ressonância, na perspectiva de Libâneo (2017), ao posicionar o (a) professor(a) como o

elemento dirigente e organizador do processo didático. Se, para Libâneo, a escolha dos meios e recursos (analógicos ou digitais) deve estar subordinada aos objetivos da matéria e, sobretudo, ao contexto real e às necessidades dos estudantes, a autonomia docente se torna uma condição inegociável.

A postura crítica, defendida por M. Santos (2024), acreditamos ser o que garante que o trabalho docente mantenha como referência a realidade social, política e cultural dos estudantes. Ao agir como um (a) mediador (a) crítico-reflexivo e questionador, os professores e professoras asseguram que a prática pedagógica não se reduza ao cumprimento de metas do mercado, mas que tenha a prática social como ponto de partida e de chegada, como defendido por Libâneo (2017). É a mobilização desses saberes que articula o domínio dos conteúdos, o conhecimento didático-pedagógico, a compreensão crítica das linguagens digitais e o conhecimento das necessidades e realidades locais, todos fundamentados em uma postura crítico-reflexiva que permite aos professores e professoras subverter a lógica de mão de obra competente proposta na Base ou em qualquer outra proposição externa impositiva, garantindo que toda e qualquer ação educativa, desenvolvida na escola, sirva prioritariamente aos interesses e necessidade da comunidade escolar.

A defesa de Libâneo (2017) e M. Santos (2024) por uma autonomia que submeta a tecnologia aos objetivos pedagógicos ganha contornos práticos na investigação de Romero (2020). Em sua pesquisa-ação, que propõe o desenvolvimento de um protótipo para o ensino do gênero reportagem com alunos do 9º ano em uma escola do campo, a pesquisadora evidencia que a mobilização de saberes voltados aos multiletramentos é condição essencial para a prática docente contemporânea. Alinhada ao trabalho de M. Santos (2024), enfatiza que a escola deve possibilitar a participação nos diversos letramentos (locais, universais, institucionais e multissemióticos) de maneira ética, crítica e democrática. Frente às transformações e ascensão de novas linguagens possibilitadas pelas TDIC, os multiletramentos não podem ser desconsiderados pela instituição escolar. Todavia, a investigação de Romero (2020) evidencia também uma realidade cruel. O relato dela dialoga de forma crítica com os dados da Pesquisa TIC Educação (CETIC.BR, 2024). Embora a região Sul registre as maiores taxas de acesso à internet nas escolas em relação a outras regiões, os números, segundo a autora, muitas vezes camuflam a precariedade de escolas localizadas em regiões marginalizadas como a escola do campo.

Ao relatar as inúmeras dificuldades enfrentadas no desenvolvimento de sua pesquisa-ação, marcada pela desassistência aos alunos, falta de recursos, infraestrutura inadequada e barreiras de acesso em localidades distantes, Romero (2020) expõe um cenário em que a

desigualdade social e o sucateamento da Educação pública se revelam uma realidade que ainda assola o Brasil, condição que dificulta a prática de Educação Midiática. Para o trabalho da autora, esse cenário, agravado pelo contexto pandêmico, impossibilitou o desenvolvimento das atividades do protótipo, conforme planejado inicialmente. Todavia, essa mesma realidade persiste em diversas comunidades impedindo não apenas a implementação de práticas pedagógicas mais “modernas” que integrem as tecnologias e mídias digitais, mas impossibilitando também que o professor realize minimamente o seu trabalho com qualidade. Além disso, é preciso considerar que esse cenário condena muitos jovens e crianças a um ciclo de exclusão digital e social, transformando o direito à Educação e, consequentemente, à Educação digital e midiática um privilégio distante e inacessível às comunidades marginalizadas.

A investigação de Romero (2020) denuncia que enquanto o Estado não priorizar condições básicas de trabalho e acesso às tecnologias e mídias digitais, a “modernização” educacional, muito debatida em trabalhos sobre uso e integração de tecnologias e mídias digitais, será apenas um discurso retórico. Como ressaltam Loureiro e Lopes (2024), sem investimento, formação adequada, disponibilidade de tempo de preparação e estudos por parte dos professores e equipamentos de qualidade que coloquem as escolas em condições de promover interações compatíveis com os avanços do século XXI, de nada adianta falar em tecnologias e mídias na Educação, já que todas as supostas potencialidades tecnológicas dificilmente se concretizarão.

As reflexões de Romero (2020) revelam a necessidade de um (a) docente que, para além do domínio técnico, mobilize saberes voltados à apropriação crítica das tecnologias e mídias digitais. A partir da análise do trabalho referenciado, acrescentamos que a realidade educacional em muitas regiões (tal qual a localidade em que se desenvolveu a pesquisa de Romero), demanda um saber docente pautado na flexibilidade e em um olhar sensível para os diferentes contextos, reafirmando a dimensão humana de quem, mesmo diante da escassez e da desvalorização, é capaz de exercer uma pedagogia do cuidado, do respeito e da resistência.

Ao contrário da terminologia de Romero (2020) que enfatiza a necessidade dos “Multiletramentos” para lidar com a diversidade de linguagens oriundas da evolução tecnológica, Graffunder (2021) defende a articulação de múltiplas “alfabetizações”. Para a autora, integrar a Alfabetização Midiática e Informacional à Alfabetização Científica, no processo de formação escolar, permite a inserção do sujeito em uma cultura científica e tecnológica. Nesse sentido, o saber docente não pode se limitar ao domínio do conteúdo teórico

do componente que leciona (Ciências no caso da referida pesquisa), assim como, em relação às tecnologias e mídias digitais, não deve restringir-se ao nível instrumental.

Para Graffunder (2021), incorporar as múltiplas alfabetizações, no campo educacional, é fundamental diante do cenário de proliferação de desinformação, o qual contribui para o aumento de negacionistas e antivacinas. Isto torna urgente a promoção de processos de formação midiática para que os sujeitos desenvolvam uma postura crítica e evitem o compartilhamento automático de conteúdos que comprometem direitos básicos. Essa preocupação converge com a análise de Becker (2014), ao posicionar a desinformação como barreira ao exercício da cidadania.

Embora boatos e mentiras com interesses políticos e financeiros não sejam práticas recentes, Becker (2014) ressalta que as atuais apropriações das TICs e o uso de algoritmos nas redes sociais potencializaram esse fenômeno, gerando uma superabundância de conteúdos maliciosos que mobilizam crenças e emoções. A proliferação de informações falsas causa danos severos, não só à saúde pública, mas ao meio ambiente e à própria democracia. Ao impedir que notícias confiáveis de interesse público cheguem aos cidadãos, a desinformação ameaça direitos humanos básicos e coloca as comunidades mais vulneráveis em contínuos processos de exclusão e desigualdade social, considerando que, conforme afirmam Becker, Goes e Pelliccione (2025), os menos favorecidos são exatamente os mais prejudicados pela desinformação.

Graffunder (2021) defende que o (a) docente deve atuar como um multiplicador (a) de conhecimentos relacionados à AMI, levando os estudantes a agirem de forma reflexiva sobre o que acessam, produzem e compartilham, pautando suas decisões em conhecimentos cientificamente embasados. Portanto, cabe ao professor (a) desenvolver práticas que possam orientar a investigação científica como uma ferramenta de checagem da realidade, permitindo que os (as) estudantes confrontem o negacionismo e a desinformação por meio do entendimento sobre como a ciência constrói suas evidências.

Embora a autora não aprofunde teoricamente a formação e os saberes docentes necessários para o material proposto na pesquisa, a análise de seu trabalho permite notar que ela pressupõe um perfil específico de educador. A partir da abordagem sobre o conceito e o contexto histórico das três alfabetizações (Científica, Midiática e Informacional), tendo como principais referências a AMI da UNESCO e a perspectiva freiriana, notamos que o material pedagógico para o 7º ano exige um (a) docente que mobilize saberes que transcendem o conteúdo programático e os conhecimentos meramente instrumentais acerca das mídias e tecnologias digitais. Articula-se, assim, o saber teórico-científico para o entendimento crítico

das tecnologias e mídias digitais que desenvolva práticas que possibilitem a formação de indivíduos críticos, autônomos e reflexivos capazes de entender as nuances dos processos de produção da informação e da desinformação.

Como será analisado detalhadamente, no próximo tópico, a autora propõe, em seu material pedagógico, ações que revelam um ponto sensível quanto à neutralidade das ferramentas sugeridas. Graffunder (2021) indica a mediação por meio de plataformas como o Google Classroom e a proposição de atividades, via Google Meet, em seu caderno de atividades, trecho pelo qual se percebe uma tensão fundamental. Ao mesmo tempo em que a pesquisadora busca o enfrentamento da desinformação, ela recorre a uma plataforma que, conforme apontam M. Santos (2024) e Cruz (2024), opera sob a lógica da “gratuidade camuflada” para a extração e o processamento de dados dos sujeitos que acessam sua estrutura algorítmica.

Nesse ponto, entendemos que, ao sugerir o uso dessa plataforma sem questionar ou alertar sobre a suposta gratuidade e a lógica de coleta de dados, a autora evidencia, tal como na investigação de Cruz (2024), uma lacuna nos saberes críticos para lidar com o poder das *Big Techs*, a privacidade dos professores e estudantes e o processo de dataficação em que rastros digitais são transformados em inferências comportamentais. Não podemos ignorar que essa conta ou recursos não são de graça. A própria legislação brasileira, pela Lei nº 14.533/2023, que institui a Política Nacional de Educação Digital, estabelece em seu Artigo 3º no eixo da Educação Digital Escolar que a escola deve garantir a conscientização a respeito dos direitos sobre o uso e o tratamento dos dados pessoais.

No entanto, é fundamental ponderar que a rapidez da evolução tecnológica impõe desafios constantes e as demandas de Educação digital midiática se tornam cada vez mais complexas para o profissional da Educação. Acompanhar essas transformações exige um suporte que frequentemente não é oferecido nem na formação inicial, nem na continuada. Nesse sentido, considerando o contexto em que foi elaborado o material de Graffunder (2021) – ensino remoto emergencial pela urgência da COVID-19 –, entendemos que essa ausência de alerta pode ser reflexo da falta de suporte e formação continuada ou falta de debate naquele momento sobre as complexidades dessa suposta gratuidade.

Todavia, salientamos que para que a proposta da pesquisadora mantenha sua relevância, frente ao que dispõe a Política Nacional de Educação Digital (Lei nº 14.533/2023), bem como ao que alertam pesquisadores da área, torna-se imprescindível que antes da aplicação das atividades ou de qualquer outra prática que envolva cadastros em plataformas digitais, os professores e professoras estejam atentos e orientem seus alunos sobre o processamento

algorítmico, uso de dados pessoais e questões relacionadas à segurança. É fundamental que a prática pedagógica contemple orientações sobre privacidade e sobre como esses dados são utilizados para alimentar modelos de negócios das *Big Techs*, garantindo que a integração digital nas práticas escolares ocorra de forma consciente e protegida.

Ao analisarmos a investigação de Silva (2024), identificamos uma tentativa intencional de romper com a lógica puramente instrumental, sem, contudo, negligenciar os saberes que permitem o uso das tecnologias como suporte. Para Silva (2024), o (a) docente deve mobilizar saberes que contemplem a tríplice dimensão da mídia-educação proposta por Fantin: o contexto metodológico (ensinar com a mídia), o crítico (ensinar sobre a mídia) e o produtivo (ensinar através da mídia). É possível compreender, a partir da nossa análise que essa articulação exige do professor (a) um saber multifacetado que integra o domínio técnico à intenção pedagógica transformadora.

Em seu trabalho de campo com alunos do 8º ano, Silva (2024) relata que embora os discentes possuíssem familiaridade técnica com as TDIC (uso de smartphones e tablets), esse conhecimento não garantiu, por si só, uma postura crítica em relação aos que acessavam e produziam. Percebemos, a partir do relato da investigadora, que a proposta de intervenção exige que o saber docente vá além do domínio funcional. É necessária a mobilização de saberes capazes de promover práticas que possibilitem aos estudantes situações de desenvolvimento do pensamento crítico e simultaneamente a capacidade de uso para a participação social. Em consonância ao que é defendido por Hobbs (2020), a investigadora ressalta que ser educado midiaticamente é, na contemporaneidade, uma condição necessária para o exercício da cidadania.

Alinhando-se a Libâneo (2017) e às diretrizes da BNCC, Silva (2024) enfatiza também a necessidade de os professores e professoras dominarem o conhecimento da realidade dos alunos como pressuposto para qualquer intervenção pedagógica. Nesse ponto, concordamos que não é possível uma prática transformadora e emancipadora com vistas à formação para o pleno exercício da cidadania sem considerar a realidade sociocultural dos sujeitos.

Em nossa análise, é possível perceber que as investigações apontam para a necessidade de que os docentes estejam munidos de saberes que possibilitem desde o domínio dos novos letramentos e linguagens até a compreensão política sobre as tecnologias e mídias digitais, envolvendo a dataficação, a algoritmização e o poder das *Big Techs*. Em suma, o que as pesquisas apontam é que o saber teórico-científico deve caminhar lado a lado com a postura crítico-reflexiva. No entanto, para que essa fluência crítica saia do plano dos saberes e se

transforme em prática, é preciso observar como ela se materializa na sala de aula. Assim, passamos agora, a mapear as práticas pedagógicas relatadas nas investigações.

4.3 Mãos na Massa Digital: estratégias e desafios no cotidiano do Ensino Fundamental

Quanto às práticas concretas, Cruz (2024) oferece um diagnóstico de que a mediação pedagógica, nos Anos Iniciais, é fortemente atravessada pela tensão entre emancipação e controle. As práticas relatadas, na pesquisa, envolvem o uso de dispositivos móveis para atividades laborais e a indicação de conteúdos em plataformas, como YouTube e Canva, estruturas algorítmicas que embora populares operam sob lógicas comerciais nem sempre transparentes.

Todavia, a pesquisa evidencia que as práticas tendem mais à vigilância do que à problematização dos riscos. Ao preestabelecerem sites considerados “confiáveis” e limitarem a autonomia de pesquisa dos estudantes, os docentes perdem a oportunidade de desenvolver habilidades essenciais da AMI como a avaliação crítica de fontes e o confronto com a desinformação. A prática pedagógica relatada, portanto, ainda não promove efetivamente a produção de conteúdos autorais e críticos, focando-se mais no consumo de dados em ambientes controlados e pré-estabelecidos.

Ao confrontar o diagnóstico de Cruz (2024) com as estratégias prioritárias da Lei nº 14.533/2023, que institui a Política Nacional de Educação Digital (PNED), concluímos que a segurança dos alunos não deve ser confundida com o isolamento em ambientes restritos. Pelo contrário, a lei, em seu Art. 3º (que trata do eixo Educação Digital Escolar), incentiva a formação de estudantes para uma atuação responsável na sociedade digital, além do domínio da lógica, dos algoritmos, da ética aplicada e do letramento midiático e informacional, habilidades que só se tornam possíveis quando o (a) estudante é instigado (a) a explorar, confrontar, comparar, questionar e produzir. Nesse cenário, emerge o desafio de transitar de uma postura de vigilância e protecionismo para uma mediação instigadora em que o professorado, amparado por processos de formação continuada e condições materiais dignas, possa organizar situações de aprendizagem voltadas ao exercício pleno da cidadania digital.

Entendemos que atitudes questionadoras podem ser melhor desenvolvidas quando os professores e professoras oferecem situações didáticas em que o aluno possa explorar, questionar e errar. No contexto dos ambientes digitais, pensar em desenvolver ações de Educação Midiática, em sala de aula, que tenham como objetivo o desenvolvimento de habilidades de acessar, analisar, criar e participar de maneira crítica, pressupõe que atitudes

protecionistas não são o caminho para a construção da autonomia dos estudantes. Como ressalta Roznieski (2022, p. 38)

Educação Midiática não é "proteger" as pessoas de mensagens indesejadas, bloqueando o acesso a elas [...] Afinal, a mídia está tão presente em nosso meio cultural que, mesmo desligando o aparelho, ainda haverá influências da cultura de mídia atual. Da mesma forma, não é o oposto, ou seja, colocar um indivíduo na frente da televisão ou do computador sem prática educacional. A Educação Midiática consiste em ajudar as pessoas a desenvolverem o pensamento crítico em todas as formas de mídia, para que controlem a interpretação do que veem ou ouvem, em vez de permitir que sejam controlados pela interpretação.

Nesse contexto, os professores e professoras precisam considerar que os alunos dessa etapa da Educação Básica estão cada vez mais imersos nos ambientes digitais e midiáticos. Conforme evidenciado em nosso referencial teórico e nos dados da pesquisa TIC Kids Online Brasil 2024, essa imersão ocorre, muitas vezes, sem a devida supervisão ou acompanhamento de pais ou responsáveis. Assim, é preciso que os (as) docentes superem o viés protecionista e, dentro de suas possibilidades (considerando os desafios das diferentes realidades escolares onde nem todas dispõem de condições materiais adequadas), atuem na formação de filtros internos, pensando no desenvolvimento das capacidades dos (das) alunos (as) para que aprendam a ler as entrelinhas dos conteúdos midiáticos e assim se posicionarem, de forma ética e emancipada, estimulando o pensamento crítico e criativo, bem como atitudes conscientes e responsáveis, ou seja estimulando a “autonomia crítica” (Masterman (1985) *apud* Roznieski, 2022).

O trabalho de M. Santos (2024), a partir da análise dos planos de aula da plataforma Nova Escola, oferece um contraponto a essa visão protecionista identificada na pesquisa de Cruz (2024). Baseada na perspectiva de Paulo Freire, a autora argumenta que o papel da escola não é isolar a criança das mídias, mas sim, despertar sua curiosidade reflexiva. Para ela, a “Alfabetização em Televisão”, de Freire, deve ser atualizada como um letramento midiático que não “endeusa” nem rejeita a tecnologia, mas a examina criticamente como um produto da cultura humana carregado de valores e interesses.

A partir da análise de 27 planos de aula, todos confrontados com as habilidades da BNCC que tangenciam o letramento midiático no componente de Língua Portuguesa, M. Santos (2024) conclui que a maioria das propostas pode contribuir para o desenvolvimento de capacidades intelectuais críticas. Os resultados revelam que, nos dois primeiros anos (sobretudo no 1º ano), predomina a dimensão da análise (identificar autores e propósitos), o que se assemelha ao processo crítico de alfabetização freiriana em que a leitura do mundo precede a leitura da palavra. Já nos anos finais deste ciclo, principalmente no 5º ano, o foco migra para o criar e

compartilhar. Nesta fase, a consolidação da leitura e da escrita permite ao professorado explorar propostas didáticas que abordam formas mais complexas de expressão, como os textos multissemióticos. Contudo, M. Santos (2024) ressalta que esses planos não são receitas prontas. Embora sirvam de inspiração, o (a) professor (a) precisa adaptá-los à realidade e às necessidades da turma.

Para Libâneo (2017), o ponto de partida e de chegada do trabalho docente deve ser a realidade concreta dos alunos, logo, os professores e professoras precisam estar em constante estado de alerta, atentos à sua capacidade crítica, às imposições de discursos hegemônicos que tentam reduzir a Educação a um treinamento técnico e, sobretudo, atentos às necessidades reais dos seus alunos. Entendemos que a escola deve se consolidar, primordialmente, como um espaço de transformação social. Nesse sentido, a partir das premissas de Libâneo (2017), ressaltamos que a prática docente precisa considerar as necessidades reais dos sujeitos. A postura crítica que defendemos é aquela capaz de mediar os currículos oficiais e as proposições advindas de instâncias externas à escola, contextualizando-os ao que a comunidade local efetivamente demanda para sua transformação.

Nesse sentido, Romero (2020) mostra a realidade escancarada de uma Educação sucateada que impõe ao professor mais do que uma postura crítica e reflexiva, mas uma postura crítica pautada na capacidade de flexibilidade, humanidade e acima de tudo de resistência. Ao relatar as inúmeras dificuldades enfrentadas no desenvolvimento de sua pesquisa-ação, marcada pela desassistência aos alunos, falta de recursos e infraestrutura inadequada, Romero (2020) expõe um cenário de desigualdade social e sucateamento da Educação pública como uma realidade que ainda assola o Brasil. A autora evidencia que a modernização e a integração das tecnologias digitais à Educação encontram barreiras que vão muito além da falta de formação inicial e continuada dos (as) docentes.

Ao aplicar seu protótipo de produção de reportagens em uma escola do campo, Romero (2020) revela que a modernização da Educação pública não é plenamente possível enquanto os fantasmas da desigualdade social, a disparidade de acesso e o sucateamento das instituições não forem resolvidos. A precariedade relatada pela pesquisadora é aprofundada pela exclusão digital dos discentes que, durante a pandemia da COVID-19, foi ainda mais agravante. Nesse contexto, a autora destaca que dos 12 estudantes matriculados, apenas metade pôde participar das atividades. Entre esses seis estudantes, observou-se a participação ativa de apenas três porque a maioria não possuía internet banda larga e dependia de créditos pré-pagos em celulares, o que limitou drasticamente a adesão da turma.

Ao confrontarmos os resultados da investigação de Romero (2020) com os dados da pesquisa TIC Educação (Cetic.BR, 2024), percebemos que a realidade demonstrada não é um caso isolado, mas o reflexo de uma desigualdade estrutural que os números nacionais confirmam. De acordo com os dados recentes, embora o acesso à internet tenha avançado formalmente, a disponibilidade de computadores para alunos em escolas rurais é infinitamente desigual em relação às escolas urbanas. A depender da região do Brasil, essa disparidade revela que o direito à Educação digital e midiática, conforme previsto na Lei nº 14.533/2023, ainda é um privilégio geográfico que não inclui as comunidades rurais ou marginalizadas.

Esse cenário valida o alerta da Unesco (2023) sobre o risco dessas desigualdades de acesso à Educação e às tecnologias digitais aprofundarem o abismo social. O que Romero (2020) nos apresenta, corrobora as estatísticas da Unesco (2023) acerca do processo de exclusão dos alunos menos favorecidos em todo o mundo onde cerca de 31% dos estudantes não foram alcançados pelo ensino remoto na pandemia. Na pesquisa de Romero (2020), os estudantes de Araruna, no estado do Paraná, que residiam em sítios distantes e não possuíam banda larga, foram relegados às atividades impressas, isto é, foram sumariamente excluídos da interação digital em tempo real durante as aulas síncronas. Além da conectividade, a pesquisadora aponta que os computadores da escola eram obsoletos, o que a obrigou a utilizar o próprio equipamento (notebook com placa de vídeo dedicada e softwares pagos) para editar as reportagens.

A necessidade da pesquisadora em utilizar equipamentos próprios evidencia uma realidade: o sucateamento da Educação pública obriga o (a) docente a assumir responsabilidades financeiras e técnicas que deveriam ser do Estado. Nesse contexto, como pensar em modernização da Educação? Como pensar em práticas que integrem as linguagens digitais de forma efetiva? Como esperar do professor, cada vez mais, “práticas inovadoras”? Essas perguntas alertam para a urgência de debater a relação entre Educação e sociedade digital, questionando não apenas as lacunas formativas dos professores e professoras, mas o estado real em que se encontra boa parte desses profissionais e a própria escola pública brasileira.

Vivemos um cenário paradoxal em que os responsáveis pela formação das futuras gerações, aqui compreendidos como as famílias, o Estado e a sociedade, também cobram e esperam que o (a) docente inove, modernize e transforme sua prática, mas o fazem dentro de um contexto em que a Educação pública é sistematicamente desvalorizada. O que se observa é um sistema que mantém a precarização do trabalho docente, mas exige resultados de excelência. Ressaltamos que a busca por uma Educação Midiática crítica não pode ser dissociada da luta por dignidade profissional, sob o risco de converter a tecnologia em mais um fardo sobre os ombros do professorado que lida com realidades cruéis e desumanizantes.

Nesse sentido, é fundamental salientar que, para além das responsabilidades relacionadas às melhorias de infraestrutura e à valorização do trabalho docente, é preciso considerar também o papel de todos os atores, no contexto do consumo midiático, em espaços digitais pelas crianças e jovens. A supervisão e a regulação daquilo que esse público acessa e consome não pode recair exclusivamente sobre a escola. A Educação é um processo que envolve toda a sociedade e exige um trabalho em conjunto. Ou todos os responsáveis caminham juntos ou o cenário que se formará será de um eterno embate, no qual, o (a) professor (a) se vê forçado (a) a caminhar sozinho (a), tentando alcançar por conta própria, aquilo que a sociedade exige e espera da educação escolar, apesar de muitas vezes, essa mesma sociedade negligenciar em suas práticas cotidianas. O trabalho de Romero (2020) mostra que sem o suporte do Estado e sem essa pactuação coletiva, a Educação voltada ao potencial emancipador permanece como um ato isolado de resistência.

Outro ponto fundamental da pesquisa é a forma como Romero (2020) desmistifica a ideia de “nativos digitais”. Ao observar os encontros presenciais, a autora percebeu que apesar do uso frequente de redes sociais, os estudantes (com faixa etária entre 13 e 18 anos) possuíam dificuldades severas tanto no manuseio técnico de equipamentos, programas e aplicativos quanto na identificação de pistas de conteúdos adulterados e notícias falsas. Como a própria pesquisadora salienta, não se pode homogeneizar esses sujeitos e suas aprendizagens por se tratar de várias juventudes inseridas em um contexto de profundas desigualdades sociais. Na percepção da autora, essa situação reforça a importância da Educação Midiática, uma vez que os estudantes precisam compreender, não apenas a leitura e a produção de gêneros multimodais, mas também as responsabilidades éticas ao criar ou compartilhar textos.

Mesmo diante de inúmeras alterações em sua proposta inicial, impostas tanto pela precariedade infraestrutural quanto pelas restrições da pandemia, Romero (2020) conclui que alcançou êxito ao desenvolver uma aplicação prática com os estudantes que conseguiram participar de sua pesquisa-ação. A trajetória dessa aplicação foi organizada em etapas que buscaram integrar o letramento à realidade local, iniciando por um diagnóstico dos conhecimentos prévios, seguido pela distinção de gêneros e pela interpretação de textos audiovisuais produzidos pela própria comunidade escolar em anos anteriores. A pesquisa avançou para a dimensão prática com a elaboração de pautas, ilustrações e tirinhas sobre a temática urgente da COVID-19. Nessa etapa, foram entrevistadas mães, diretoras e o tutor responsável pela Educação do Campo do Núcleo Regional da localidade. O processo culminou no uso de programas de edição para a inserção de logomarcas, legendas e *QR codes*, resultando na criação do blog "Jornal D'Arc News" e na postagem das produções em canais do YouTube.

Dessa forma, Romero (2020) desenvolve práticas que partem da realidade social dos alunos (Libâneo, 2017). Ao escolher como temática o retorno às aulas pós-pandemia, Romero (2020) conectou o conteúdo proposto, na atividade escolar, a uma preocupação coletiva imediata. O uso de textos audiovisuais produzidos na própria escola, por alunos de anos anteriores, reforça o sentimento de pertencimento e a valorização da identidade da Educação do Campo.

Inferimos que a proposta ganharia ainda maior densidade se tivesse avançado para a curadoria compartilhada de textos que circulam nos espaços digitais frequentados pelos jovens. Ao permitir que os alunos trouxessem textos, vídeos ou publicações que julgassem importantes para a análise em sala, o (a) professor (a) possibilitaria um exercício de análise crítica sobre os conteúdos que os (as) estudantes acessam. Essa abordagem permitiria que o (a) docente incentivasse o (a) aluno (a) a questionar e problematizar determinados conteúdos ou informações presentes em sua vida digital cotidiana, decidindo de forma crítica, o que propor ou não para uma análise conjunta com seus colegas de escola. Assim, essa atitude de conferir maior autonomia ao aluno poderia sobrepujar o viés protecionista identificado, por exemplo, no trabalho de Cruz (2024). Em vez de uma postura voltada apenas ao controle e à proteção contra os riscos digitais, a prática pedagógica passaria a focar no empoderamento do sujeito para navegar com autonomia e criticidade.

Embora a autora reconheça que a produção final não tenha atingido o rigor técnico de uma reportagem multimídia nos moldes jornalísticos tradicionais – por se apresentar mais como uma “entrevista com entrada” e com falhas na captação de áudio – o resultado é considerado altamente positivo. O protótipo provou, segundo a pesquisadora, que mesmo com as limitações, os alunos compreenderam que os multimeios são ferramentas de poder que podem ser utilizadas para circular discursos éticos ou desonestos.

O trabalho de Romero (2020) deixa como legado um roteiro de atividades e sugestões de aplicativos que servem como guias para o (a) docente. Nesse aspecto, é fundamental reforçar que para a efetividade desse protótipo, o (a) professor (a) precisa assumir a postura identificada, na análise de M. Santos (2024), de que o material didático, por si só, não garante sucesso nas ações de Educação Midiática voltadas à formação crítica dos estudantes.

Neste sentido, concordamos que é necessária uma disposição do (a) docente para a adaptação e postura crítica frente às propostas pedagógicas prontas que serão utilizadas em suas práticas. Portanto, o êxito do protótipo de Romero (2020) não reside na execução mecânica de suas etapas, mas na sensibilidade do (a) professor(a) entender a realidade, as condições e as necessidades reais de seus alunos. Conforme discutido anteriormente, com os aportes do

trabalho de M. Santos (2024), a capacidade do (a) docente em adaptar ao seu contexto real as atividades, planos, projetos e ações que lhe são propostos é o que pode garantir práticas pedagógicas mais condizentes com as reais necessidades dos alunos, além de possibilitar o que Libâneo (2017, p. 107-108) considera um ensino crítico:

O processo de ensino, ao mesmo tempo que realiza as tarefas da instrução de crianças e jovens, é um processo de educação. No desempenho da sua profissão, o professor deve ter em mente a formação de personalidade dos alunos, não somente no aspecto intelectual, como também nos aspectos moral, afetivo e físico. Como resultado do trabalho escolar, os alunos vão formando o senso de observação, a capacidade de exame objetivo e crítico de fatos e fenômenos da natureza e das relações sociais, habilidades de expressão verbal e escrita etc.; vão desenvolvendo o senso de responsabilidade, a firmeza de caráter, a dedicação aos estudos, o sentimento de solidariedade e do bem coletivo [...] O caráter educativo do ensino está relacionado com os objetivos do ensino crítico [...] Falamos em ensino crítico quando as tarefas de ensino e aprendizagem, na sua especificidade, são encaminhas no sentido de formar convicções, princípios orientadores da atividade prática humana frente a problemas e desafios da realidade social. Ou, por outras palavras, quando a aquisição de conhecimentos e habilidades e o desenvolvimento das capacidades intelectuais propiciam a formação da consciência crítica dos alunos, na condição de agentes ativos na transformação das relações sociais [...] o ensino crítico, expressão do caráter educativo do ensino, não possui fórmulas miraculosas que se distingam daquilo que é básico na conceituação do processo de ensino. O ensino é crítico porque implica objetivos sociopolíticos e pedagógicos, conteúdos e métodos escolhidos e organizados mediante determinada postura frente ao contexto das relações sociais vigentes na prática social. Ele se realiza, no entanto, dentro do processo de ensino. Ensinar significa possibilitar aos alunos, mediante a assimilação consciente de conteúdos escolares, a formação de suas capacidades e habilidades cognoscitivas e operativas e, com isso, o desenvolvimento da consciência crítica.

Pensar em ensino crítico implica necessariamente refletir sobre a relação entre sociedade, tecnologias e mídias digitais. Nesse contexto, o trabalho de Graffunder (2021) alerta para a urgência de práticas pedagógicas que estejam em consonância com as demandas sociais oriundas dessa relação. A autora discute a necessidade das múltiplas alfabetizações, partindo do pressuposto de que o termo “alfabetização”, na contemporaneidade, transcende o processo tradicional e único de leitura e escrita.

Fomentar as capacidades intelectuais do estudante para o enfrentamento da desinformação e a checagem de fatos antes da consolidação de opiniões implica o desenvolvimento de saberes voltados ao questionamento de fontes, ao entendimento crítico das mídias e a tomada de decisões bem-informadas. Para a pesquisadora, é fundamental promover iniciativas de alfabetização midiática, informacional e científica para que os sujeitos desenvolvam uma postura crítica frente às novas formas de relação com a informação. Nesse contexto, Graffunder (2021) propõe o caderno pedagógico “Construindo o entendimento crítico

do uso das mídias digitais de comunicação e informação com o tema Imunidade na Educação Básica”, voltado ao 7º ano do Ensino Fundamental.

O material é organizado em capa, sumário, apresentação, questionário prévio, sequências didáticas, certificado simbólico, questionário pós-intervenção e referências. A estrutura pedagógica se organiza em cinco sequências didáticas que mesclam momentos síncronos e assíncronos. É importante salientar que o material foi pensado e produzido no contexto pandêmico de ensino remoto. Graffunder (2021) busca com esse material articular AC, AI e AM por meio de dinâmicas que contemplam exposição dialogada, jogo de bingo, resolução de uma *WebQuest*, elaboração de um *Pitch* e uma gincana de revisão.

O material tem início com um Questionário Prévio que funciona como um diagnóstico para investigar interesses, hábitos de pesquisa, critérios de curadoria e o comportamento do aluno em relação ao compartilhamento de fotos e localização. Por meio dessa proposta inicial, a autora demonstra a sensibilidade, defendida por Libâneo (2017), em entender a realidade e as necessidades reais dos alunos. No decorrer das atividades, a pesquisadora utiliza imagens, manchetes e exemplos extraídos de contextos reais de navegação, buscando desenvolver habilidades de análise, leitura crítica e capacidade de questionar o que se interpreta.

Segundo a autora, o Caderno pretende levar o aluno a entender as nuances da desinformação, explorando as causas e consequências da superabundância informacional acerca da temática “Imunidade”. Dessa forma, se busca estimular o hábito de “interrogar” a informação em vez de simplesmente consumi-la, avaliando seu propósito e qualidade por meio de mecanismos básicos de checagem.

O material se apresenta como um conjunto adaptável para diferentes níveis de ensino. Cada sequência didática foi elaborada contendo objetivos de investigação do docente, competências a serem desenvolvidas, público-alvo, tempo previsto, formato do encontro e procedimentos de execução. Os conteúdos científicos abrangem desde as funções do sistema imunológico e tipos de imunização até a história da vacina e o calendário vacinal do adolescente, sempre sob a lente da análise crítica das mídias. Contudo, inferimos que a análise desse material exige cautela, visto que foi produzido em um contexto pandêmico e para uma realidade escolar muito atípica. Ao confrontar o Caderno com as discussões que realizamos, a partir de Romero (2020), percebemos que a proposta não contempla plenamente as realidades escolares discrepantes do Brasil. Alunos em situação de vulnerabilidade social, por exemplo, enfrentariam barreiras para participar das atividades de Graffunder (2021). A pesquisadora propõe dinâmicas que dependem de conexão estável à internet e aparelhos capazes de acessar

plataformas específicas, o que conforme inferido por dados, não representa a realidade da maioria das escolas e estudantes.

Além disso, observamos que a prática proposta não estabelece uma relação suficientemente robusta com o suporte teórico apresentado no manuscrito. Há uma lacuna no embasamento oferecido ao professor que deseja utilizar o material. Falta uma fundamentação que lhe dê base para entender a profundidade da proposta e assim refletir sobre sua prática pelo processo de ação-reflexão-ação, como proposto por Libâneo (2017).

Portanto, reforçamos aqui a importância da postura crítica, da sensibilidade, e da capacidade do (a) docente em adaptar a proposta à sua realidade de trabalho e às necessidades de seus alunos e alunas. Como se trata de um material pronto, ele não deve, de maneira alguma, ser transposto para a sala de aula sem a devida reflexão e contextualização para as diferentes realidades e necessidades de cada escola.

Outro ponto sensível, na nossa análise, reside no fato da proposta prática da autora, apresentada como material na versão do professor, não estabelecer uma relação explícita com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) ou qualquer outro documento oficial norteador. Conforme destacam Loureiro e Lopes (2024), a BNCC é um produto de muitas controvérsias, um documento não consensual que recebe severas críticas, todavia, a prática docente no Ensino público precisa, obrigatoriamente, considerar os documentos normativos que estabelecem as diretrizes e os objetivos a serem alcançados. Nesse sentido, as atividades e os objetivos, propostos por Graffunder (2021) não trazem de forma clara essa relação com os documentos oficiais, os quais deveriam orientar a análise e a reflexão do professor. Essa ausência dificulta a integração do material à rotina pedagógica oficial, uma vez que o (a) docente, que se interessar pelo Caderno de atividades, precisará realizar, por conta própria, o esforço de identificar onde cada sequência didática se encaixa nas exigências das diretrizes que norteiam a Educação pública.

Embora esse esforço de adaptação possa, em tese, proporcionar o momento de reflexão-ação-reflexão, defendido por Libâneo (2017), no qual o (a) professor (a) pode se apropriar criticamente do material para ajustá-lo à sua realidade, a falta dessa conexão explícita no material original permanece como uma lacuna significativa.

A partir da análise da investigação de Silva (2024), que propõe uma intervenção pedagógica fundamentada na Teoria Histórico-Crítica vinculada à mídia-educação, observa-se que a prática da autora superou o uso meramente instrumental das tecnologias. A proposta estruturou-se nos momentos pedagógicos de Problematização, Instrumentalização e Catarse,

utilizando as Práticas Corporais de Aventura (PCA), especificamente o skate, para deslocar o aluno do papel de consumidor passivo para o de sujeito crítico, consciente e autônomo.

Em seu trabalho de campo, Silva (2024) utilizou metodologias ativas, como o *Phillips 66* e o *Brainstorming*, além de produções individuais e em grupo como também diversas situações de diálogo para a troca de experiências, com vistas à desconstrução do senso comum dos alunos participantes por meio da mediação docente. Em sua proposta de intervenção, que inclui um *e-book* como recurso educacional para professores de Educação Física, a investigadora enfatiza a necessidade de os docentes promoverem espaços de criação, atribuição de significado à experiência, autoria e pertencimento, utilizando a mídia como linguagem e forma de expressão. Essa perspectiva, na nossa análise, converge com a Competência Geral 4 da BNCC que preconiza o uso de diferentes linguagens para a partilha de informações e sentimentos, materializando o compromisso escolar de estimular a análise crítica frente à multiplicidade de ofertas digitais (Brasil, 2018).

Conforme assinalado por Loureiro e Lopes (2024), é preciso reconhecer que as tecnologias oferecem inúmeras potencialidades para a Educação. Dentre elas, ressaltamos a possibilidade de o que é produzido dentro da escola extrapolar os muros da instituição e chegar à comunidade, gerando maior interação, trocas e debates. As tecnologias e mídias digitais, quando utilizadas para a produção autoral, tornam-se pontes de diálogo entre a escola e o seu entorno possibilitando maior aproximação entre os atores.

Não podemos, enquanto professores e professoras, permitir que a escola funcione apartada de sua realidade local. Portanto, as situações propostas por Silva (2024), focadas na criação, autoria e no pertencimento são fundamentais para um processo de ensino-aprendizagem contextualizado, significativo e transformador. Ao virem suas produções circulando e sendo validadas pela comunidade, aos alunos são oferecidas oportunidades de consolidação da autonomia crítica, conforme defendido por Masterman (1985, *apud* Roznieski, 2022). Compreendemos, por meio desta análise, que os estudantes passam a perceber que a Educação Midiática transcende o uso de dispositivos e é, em essência, uma ferramenta de participação social e política.

Fazer com que os conhecimentos oriundos da escola transponham as fronteiras de seus muros é o que confere sentido ao processo de ensino e aprendizagem escolar; é o que permite alcançar o ensino crítico e uma aprendizagem significativa, conforme defendido por Libâneo (2017). Quando o vídeo produzido na aula de Educação Física sobre o skate (Silva, 2024) ou a reportagem sobre a COVID-19 (Romero, 2020) alcança a comunidade, materializa-se a prática social final descrita por Dermeval Saviani.

Contudo, um ponto de alerta, destacado por Silva (2024), se refere à etapa de análise de uma reportagem, identificada como a fase de maior dificuldade para os alunos do 8º ano. A autora constatou que a familiaridade técnica com as TDIC (smartphones e tablets) não garante, por si só, a capacidade de interpretação crítica. Essa evidência corrobora os achados de Romero (2020) demonstrando que os estudantes das novas gerações, embora ágeis no manuseio, carecem de formação crítica para decodificar intenções ocultas e exercer discernimento sobre o que acessam e compartilham.

Diante disso, é preciso considerar a necessidade de práticas docentes para que, a partir da realidade do aluno, possibilitem a superação de uma postura de sujeitos passivos, consumidores acríticos e meros produtores de dados. Sabemos que as mídias, sobretudo as digitais, influenciam comportamentos, gostos, valores e crenças, podendo estigmatizar, estereotipar e induzir posturas prejudiciais em relação ao coletivo, ao outro e a diferentes culturas, sendo as minorias e os grupos menos favorecidos geralmente os mais afetados por esses processos.

As crianças e os jovens estão inseridos nos ambientes digitais consumindo e, muitas vezes, produzindo conteúdo sem a devida supervisão, regulamentação ou mesmo discernimento ético. Nesse cenário, a intervenção docente se estabelece como uma ferramenta de transformação social. A Educação Midiática, independentemente da terminologia adotada, é atualmente indispensável no âmbito escolar, currículos e práticas educativas, quando pensamos em desenvolvimento do pensamento crítico. Embora o Estado caminhe a passos vagarosos na regulamentação das plataformas digitais, na oferta de infraestrutura adequada nas escolas e de formação continuada adequada, ações de Educação Midiática são condição necessária para o exercício da cidadania. Entendemos que, no contexto social contemporâneo, é um esforço necessário para garantir o equilíbrio social e o desenvolvimento saudável de uma geração que, embora nativa dos ambientes digitais, ainda carece de formação crítica para navegar e produzir de forma responsável, consciente e ética.

Nesse contexto, cabe a nós, professores e professoras, enquanto agentes de transformação, assumir a responsabilidade de proporcionar situações que municiem as futuras gerações com os conhecimentos necessários para que elas estejam preparadas para atuar em uma sociedade hiperconectada que, muitas vezes, se encontra refém de manipulações informacionais e da lógica algorítmica que visam confundir, enganar e induzir comportamentos nem sempre benéficos tanto para o indivíduo quanto para sua coletividade.

A mídia-educação, analisada na proposta de Silva (2024), e neste estudo, compreendida como Educação Midiática, colabora na promoção de uma apreensão crítica e criativa dos meios de comunicação como veículo para a democratização de oportunidades e para a redução das

desigualdades sociais. Entendemos, portanto, que nossa atuação não deve ignorar as falhas do Estado, mas cobrar a participação de todos os atores do processo de Educação escolar. No entanto, faz-se necessário que as práticas pedagógicas, consideradas as possibilidades de cada realidade, ofereçam ferramentas de resistência e autonomia crítica aos alunos.

Silva (2024) enfatiza a importância de professores e professoras assumirem o papel de mediadores e instigadores do conhecimento, fomentando em suas práticas, discussões acerca das dimensões políticas, sociais, ideológicas e econômicas intrínsecas à linguagem midiática. Para que os alunos possam interpretar e fundamentar suas visões de mundo, a investigadora defende que o (a) docente articule os conteúdos midiáticos e as TDIC aos saberes escolares de maneira criativa, crítica e reflexiva. Nesse sentido, acompanhamos o entendimento da pesquisadora, ao propor que a mídia atue simultaneamente como suporte e objeto de estudo.

A análise das investigações de Cruz (2024), M. Santos (2024), Romero (2020), Graffunder (2021) e Silva (2024) revela que o desenvolvimento da Educação Midiática, no Ensino Fundamental, não pode ser reduzido à mera introdução de aparatos técnicos em sala de aula ou à execução de roteiros predefinidos. O que emerge desse conjunto de produções é a compreensão de que a Educação para as mídias constitui um ato político de resistência e uma necessidade imperativa para a transformação social. Todavia, os trabalhos também revelam que as práxis docentes precisam ser repensadas no sentido de ultrapassar o viés protecionista em relação às mídias e tecnologias digitais, no âmbito escolar, migrando para uma postura mais instigadora e problematizadora voltada à formação de sujeitos autônomos e críticos.

Nesse sentido, reforçamos a importância da oferta de formação continuada para que o professorado esteja apto a mediar essas novas demandas sociais. As investigações também levam à reflexão sobre a importância da atuação de todos os atores nos processos de formação das crianças e jovens para a atuação nos espaços digitais e para um consumo midiático ético: o Estado, na regulamentação de conteúdos e plataformas; e as famílias, na curadoria e conscientização sobre o que os sujeitos estão acessando, compartilhando e produzindo na sua vida digital.

Em última análise, infere-se que o êxito das práticas pedagógicas que contemplam a Educação Midiática e a apropriação das linguagens digitais pressupõe um corpo docente que, a partir de uma postura crítica-reflexiva e acima de tudo humana, possua a sensibilidade de contextualizar tais ações à realidade local e aos contextos de vida dos estudantes. A Educação Midiática é hoje essencial para o pleno exercício da cidadania e consequentemente para a transformação social. Nesse cenário, torna-se urgente a valorização de profissionais com formação voltada à constituição de sujeitos capazes de atuar com criticidade, responsabilidade

e autonomia nos espaços digitais. O que ressaltamos aqui são práticas que transcendem a orientação apenas para um consumo midiático saudável e consciente. Considerando as possibilidades de participação oferecidas, no mundo digital, é importante que tais práticas contribuam para a formação de sujeitos atuantes, em que a produção autoral e a participação cidadã sirvam como meios para a emancipação e para a efetiva transformação da realidade social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Reafirmamos o quão fundamental é o papel do professor e da professora nos processos de transformações sociais que se desenrolam no decorrer da evolução humana. Historicamente, as tecnologias sempre mediaram o nosso estar no mundo, contudo, nas últimas décadas, com o avanço vertiginoso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) e a digitalização dos meios, a sociedade tem passado por transformações para as quais, aparentemente, nem ela estava preparada.

O crescimento no processo de democratização do acesso à internet e aos dispositivos digitais tem aberto novas perspectivas espaço-temporais, o que tem ampliado as oportunidades de participação social e vida cidadã. Os sujeitos têm assumido papéis cada vez mais ativos, atuando não apenas como consumidores passivos, mas também como criadores e disseminadores de conteúdo em um fluxo contínuo de informações. Nesse sentido, observamos mudanças profundas, não apenas na forma como as pessoas se relacionam, mas também, nas formas de trabalhar, consumir, pesquisar, aprender, se expressar e, sobretudo, se informar.

É inegável que todo esse avanço proporcionou inúmeras possibilidades. Todavia, é fundamental considerar que embora o mundo digital ofereça muitos benefícios, não podemos negligenciar os riscos que o compõem. Nesse contexto, torna-se imprescindível se atentar para as vulnerabilidades associadas às práticas de navegação e compartilhamento de informações, visto que, no cenário nacional, grande parte da população ainda adota uma postura pouco crítica e consciente nesse ambiente. Como discutimos nesta investigação, a celeridade das inovações e o uso massivo das grandes plataformas digitais facilitaram o fomento da desinformação e a disseminação de notícias falsas, transformando o ambiente virtual em um espaço profícuo para conteúdos enganosos e discursos de ódio cujas consequências transbordam para o espaço físico causando danos que afeta muitas áreas da vida social.

Todo esse quadro de crise informacional se agravou com a ascensão da Inteligência Artificial Generativa na produção e disseminação em massa de conteúdos e a atuação dos algoritmos de recomendação das *big techs* que, movidas por uma indiferença ética, priorizam o engajamento e o acúmulo de capital em detrimento da veracidade ou legitimidade dos fatos.

A propagação acelerada de conteúdos manipulados com interesses econômicos e/ou políticos ou de cunho reacionário, misógino, racista, homofóbico e xenofóbico somada à exposição de dados e à publicidade dissimulada tem culminado em um cenário desafiador para a sociedade. Ressaltamos ainda, nesse contexto, as preocupações relacionadas ao envolvimento de crianças e jovens nesses espaços, sobretudo em seu consumo midiático e sua relação com os

influenciadores digitais e produtores de conteúdo que passaram a exercer uma centralidade pedagógica informal, atuando como referências de estilos de vida, hábitos, crenças e valores que nem sempre condizem com o que se espera de uma formação humana integral.

Sob a lógica algorítmica das *big techs*, o sujeito tem sido reduzido a um fornecedor de dados e consumidor passivo que, na ausência de uma atitude crítica, questionadora e responsável, acaba sofrendo um impacto direto em sua autonomia e identidade e a depender do que produz e compartilha, nos espaços digitais, acaba por tensionar o funcionamento harmônico e democrático da sociedade. Entendemos que, nesse contexto, a exposição e a atuação acríticas, nos ambientes digitais, comprometem o poder de decisão sobre as próprias emoções e escolhas, ameaçando o desenvolvimento da subjetividade e a constituição de um ser humano único e consciente, além de afetar a coletividade como um todo.

Diante deste arcabouço complexo de riscos e desafios digitais, o Brasil tem buscado respostas legais em um processo tortuoso que exige conciliar a moderação de conteúdo com a garantia da liberdade de expressão. Enquanto as plataformas carecem de políticas regulatórias e as famílias, muitas vezes se omitem na supervisão de crianças e jovens, a via jurídica mostra-se insuficiente. Nesse cenário, a dificuldade em regulamentar o ambiente on-line de forma puramente jurídica, aliada à omissão das gigantes da tecnologia, realça a urgência de sujeitos dotados de responsabilidade e criticidade capazes de exercer sua própria curadoria no consumo de informações.

Daí a importância da função social da escola e dos professores e professoras diante de sua responsabilidade no processo de desenvolvimento das capacidades intelectuais e do pensamento independente, crítico e criativo. Sob essa ótica, entendemos que a instituição escolar não pode estar apartada do contexto social, histórico e cultural em que os sujeitos estão inseridos, sob pena de inviabilizar um ensino crítico e uma Educação transformadora e emancipadora. Na contemporaneidade, isso implica reconhecer que as tecnologias e as mídias digitais atravessam e influenciam diretamente os modos de vida, as relações, a aprendizagem e a própria construção do conhecimento. Assim, considerando que crianças e jovens se encontram cada vez mais imersos na cultura digital e, por vezes, condicionados pelos fluxos de consumo e produção nos ambientes virtuais, torna-se impossível desassociar a Educação escolar da realidade tecnológica, midiática e hiperconectada que molda o mundo atual.

A escola, os professores e as professoras desempenham um papel central para o enfrentamento ou a mitigação dos riscos oriundos do mundo digital e midiático. Todavia, efetivar este mandato na sociedade digitalizada, impregnada pela desinformação, pelo consumo massivo de informações e pela lógica algorítmica, entre inúmeras outras tensões, representa um

enorme desafio para a prática pedagógica. As novas demandas do mundo digital não chegam a um terreno neutro ou ideal, ao contrário, se sobrepõem a problemas históricos e estruturais que a escola pública brasileira ainda não superou. A precariedade da infraestrutura, a violência, a desvalorização do trabalho docente, a escassez de recursos e o persistente sucateamento da escola pública são realidades que perduram e que agora se somam à urgência de uma formação para a cidadania digital.

Essa nova realidade exige do professor e da professora, não apenas o domínio instrumental das novas tecnologias, mas uma reconfiguração de seus próprios saberes e práticas, muitas vezes forjados em uma realidade analógica, agora tensionados pela necessidade de orientar o estudante em um mundo hiperconectado, enfrentando simultaneamente o abismo das desigualdades sociais e o persistente sucateamento da Educação pública e a complexidade dos novos fluxos informacionais e midiáticos.

É precisamente nesse ponto que reside uma das maiores lacunas na formação docente, uma vez que o trabalho escolar com tecnologias e mídias digitais hoje já não pode mais limitar-se à perspectiva instrumental e disciplinar frequentemente observada. Conforme observado nesta pesquisa, diversos estudiosos convergem ao assinalar como fundamental que a escola contemporânea incorpore como uma abordagem estratégica, desde a pré-escola, o ensino do pensamento crítico e reflexivo que questiona e avalia qualquer informação ou conteúdo antes de compartilhá-los, tendo em vista preparar as crianças e jovens para lidar com os desafios e riscos inerentes à imersão na abundância informacional e midiática dos espaços digitais.

Nesse sentido, defendemos a Educação Midiática como caminho necessário para que o professor e a professora possam enfrentar esse desafio desenvolvendo os saberes essenciais para mediar a relação entre o estudante e o mundo midiático e hiperconectado de forma segura, crítica, consciente e responsável. Este processo identifica-se, no presente estudo, como um suporte ao desenvolvimento da criticidade acerca do funcionamento das mídias e das dinâmicas de atuação nesses espaços. Sob esse prisma, o conceito é aqui compreendido como o conjunto de habilidades para acessar, analisar, criar e participar de maneira crítica e consciente do ambiente informacional e midiático.

Entendemos que essa perspectiva voltada à formação do pensamento crítico, criativo e independente remonta a abordagens clássicas e fundamentais que há muito orientam a prática docente no Brasil, como a Pedagogia Libertadora, de Paulo Freire, e a Pedagogia Crítico-Social, de Libâneo. Com a evolução das tecnologias digitais e a midiatização da sociedade, torna-se necessário reconhecer que a formação de sujeitos conscientes, críticos e ativos exige considerar

que a realidade do alunado é hoje atravessada por algoritmos e fluxos informacionais que moldam seus estilos de vida.

Nesse contexto, salientamos que para evitar que a Educação Midiática seja reduzida a respostas técnicas ou a um mero modismo, é fundamental garantir aos docentes o acesso à formação adequada, sobretudo, para os profissionais que atuam no Ensino Fundamental, visto que eles são os responsáveis pela mediação direta com as futuras gerações em suas fases iniciais de desenvolvimento. É nessa etapa que se consolidam as bases do pensamento crítico, tornando a atuação docente decisiva para que crianças e jovens transcendam a condição de sujeitos acríticos e consumidores passivos e se tornem sujeitos conscientes, criativos e capazes de intervir com ética, autonomia e responsabilidade no consumo, compartilhamento e produção de conteúdos nos cenários digitais.

Nesse sentido, nesta pesquisa, nos propusemos à realização de uma análise da produção acadêmica recente sobre o tema, conduzindo-nos à seguinte questão central: de que modo as produções acadêmicas recentes (2020 a 2025), especificamente teses, dissertações e artigos, têm abordado a relação entre Educação Midiática, formação, saberes e práticas docentes no Ensino Fundamental?

Para responder a esse questionamento, o objetivo geral desta dissertação foi analisar a abordagem da Educação Midiática no desenvolvimento da criticidade e reflexão frente às tecnologias digitais na formação continuada, nos saberes e nas práticas pedagógicas de professores/as que atuam no Ensino Fundamental, a partir do levantamento bibliográfico anteriormente indicado.

No percurso metodológico, esta dissertação inspirou-se nos procedimentos do “Estado da Arte” e do “Estado da Questão”. A análise empreendida, a partir do Estado da Arte, permitiu observar um campo de pesquisa coeso em suas motivações, mas que ainda apresenta lacunas significativas no que tange às práticas pedagógicas em contextos específicos. Observamos que a Educação Midiática é recorrentemente apresentada como resposta aos desafios da desinformação, encontrando respaldo em discussões legislativas e referenciais da Unesco. A investigação evidenciou uma carência de bibliografia nacional e a ausência de consenso conceitual, o que pode, na nossa concepção, gerar dificuldade de entendimento e insegurança nos professores e professoras. Além disso, embora existam iniciativas em áreas como Matemática, Ciências e Linguagens, a integração curricular no Ensino Fundamental ainda enfrenta lacunas teóricas e a falta de materiais específicos. Os resultados demonstram que temas relacionados à AMI não são expressos diretamente nos currículos oficiais, sobretudo nos anos iniciais, o que reforça a urgência de sua previsão para que a Educação Midiática seja

reconhecida como instrumento constitutivo da identidade docente. Os trabalhos têm consenso acerca da necessidade de superação do viés instrumental, o que exige uma apropriação mais globalizante das tecnologias e mídias digitais por parte da escola e dos professores.

Complementarmente, o Estado da Questão objetivou mapear trabalhos focados na formação, saberes e práticas de professores, especificamente no Ensino Fundamental, o que exigiu um refinamento analítico seletivo. Ao final da etapa de busca na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), foram selecionadas seis dissertações para a análise, baseada em critérios de inclusão e exclusão, visando garantir que o *corpus* fosse coerente com os objetivos desta pesquisa. A etapa final consistiu na construção das Categorias de Análise, definidas em articulação entre o referencial teórico e os dados empíricos encontrados nos textos selecionados.

A investigação das concepções de formação docente revelou que as produções analisadas convergem para a necessidade de superar a visão instrumental das tecnologias e mídias digitais por parte dos professores e professoras. Entretanto, embora o arcabouço teórico aponte para uma formação crítica e emancipatória, os estudos silenciam sobre a viabilidade dessa missão frente uma realidade marcada pelo constante sucateamento da Educação pública, infraestrutura inadequada, salas superlotadas e falta de condições mínimas de trabalho.

Desenvolver ações de Educação Midiática, nas escolas, consideramos uma necessidade e um direito. Isso, no entanto, implica uma formação docente sólida que possibilite aos professores e professoras as condições para formar sujeitos críticos, capazes de analisar e produzir nos ambientes digitais de forma ética e agir ativamente na sociedade, bem como condições materiais e institucionais que deem suporte a essa prática.

Nessa perspectiva, observamos a ausência de um debate mais denso acerca da falta e da necessidade de políticas que garantam recursos mínimos como internet na sala de aula e laboratórios, e principalmente, uma reestruturação da Educação que garanta ao docente quantidade adequada de alunos por turma e tempo para pesquisar, analisar, aprender e se apropriar desses novos aparatos. É preciso entender que sem condições materiais mínimas de existência das escolas, mesmo o (a) professor (a) mais bem formado (a) não conseguirá avançar se o seu cotidiano continuar sendo precarizado. Sem uma política de Estado que sustente a prática, a Educação Midiática corre o risco de ser reduzida a um ideal inalcançável.

O debate sobre a formação de professores e professoras é indissociável da realidade do trabalho docente no Brasil. Portanto, é fundamental que as discussões, debates e propostas formativas considerem as condições concretas da Educação pública para que as reflexões não se limitem a planos teóricos, mas caminhem para propostas exequíveis. Defendemos uma análise

que situe o cotidiano escolar como o ponto de partida para definir as reais necessidades formativas, incluindo nos debates, a dimensão política e econômica que sustenta o fazer pedagógico.

O exercício da profissão docente é condicionado pela realidade material de sua execução. Assim como um cirurgião não pode realizar um procedimento sem as condições e os instrumentos adequados, ou um engenheiro não pode garantir a estabilidade de uma obra sem o cálculo e materiais de qualidade, o(a) docente não pode desenvolver práticas alinhadas às exigências sociais contemporâneas apenas pelo viés da vontade ou do saber teórico.

Diante disso, acreditamos que é fundamental compreender que sem problematizar e enfrentar a precarização que adoece o corpo docente, com carga horária sufocante, salas superlotadas, violência nas escolas e falta de condições mínimas de trabalho, a proposta de uma Educação para as mídias digitais pode acabar virando apenas mais uma cobrança sobre quem já está exausto. Uma Educação contextualizada e transformadora exige, sim, uma formação docente sólida que só se concretiza, se houver condições dignas de trabalho e um esforço conjunto entre Estado, sociedade e famílias em direção à formação humana integral.

Na análise dos saberes docentes mobilizados, identificamos os conhecimentos teóricos, pedagógicos e críticos apontados como essenciais pelas pesquisas. As investigações revelam a necessidade de que os docentes estejam munidos de saberes que transcendem o uso técnico das tecnologias digitais, abrangendo desde os novos letramentos e linguagens até a compreensão política densa acerca do ecossistema digital, o que envolve o debate sobre dataficação, algoritmização, as formas de representação midiática e o poder das *Big Techs*. Em suma, os resultados indicam que domínio teórico-científico deve ser indissociável de uma postura crítico-reflexiva, instigadora e autônoma sob o risco de que, na ausência dessa articulação, o saber docente seja reduzido ao treinamento operacional silenciando a capacidade do (a) docente de atuar como mediador da autonomia e criticidade discente frente a uma sociedade cada vez mais digitalizada e midiaticizada.

Quanto às práticas pedagógicas, os trabalhos analisados indicam que o desenvolvimento da Educação Midiática, no Ensino Fundamental, não pode ser reduzido à mera introdução de aparatos técnicos ou à execução de roteiros predefinidos. A análise das práticas relatadas revela que educar para as mídias digitais constitui um ato político de resistência e transformação social. Todavia, as investigações evidenciam que a práxis docente ainda permanece sitiada por um viés protecionista e vigilante, focado prioritariamente no controle do acesso às tecnologias e mídias digitais. Observa-se que mesmo em atividades com pretensões à Educação Midiática, a

preocupação com a segurança imediata sobrepõe-se, muitas vezes, ao exercício da autonomia e da problematização crítica em sala de aula.

Nesse contexto, salientamos a importância de que essa postura seja superada em favor de uma mediação instigadora, questionadora, problematizadora e contextualizada, o que implica não oferecer apenas itinerários fechados e predefinidos, mas instigar a pesquisa autônoma, a análise crítica, o questionamento e a autoria de alunos e alunas. Nessa perspectiva, é fundamental a oferta de formação continuada que possibilite aos docentes a superação do domínio puramente instrumental para o alcance do domínio crítico das tecnologias e mídias digitais.

Todavia, a formação isolada não é suficiente. Inferimos, a partir desta análise, que a Educação Midiática, voltada ao desenvolvimento do pensamento crítico que capacita o sujeito a acessar, analisar, criar e participar de forma consciente do ambiente informacional e midiático, no contexto das tecnologias digitais, depende intrinsecamente de que o Estado assuma sua responsabilidade política e material. É preciso desonerar o (a) docente das incumbências técnicas e financeiras, garantindo que a tecnologia em sala de aula se efetive como instrumento de emancipação e transformação e não como um fardo adicional sobre os ombros de um professorado exausto e historicamente desassistido.

Nesse sentido, consideramos fundamental que a escola disponha de dispositivos pedagógicos configurados para a finalidade educativa. É imprescindível que os recursos ofereçam um ambiente seguro que preserve a integridade da experiência didática, desonerando o (a) docente da exaustiva função de controlador (a) de acesso. Ao garantir que a infraestrutura técnica assuma a salvaguarda contra conteúdos impróprios, permite-se que o foco da mediação recaia sobre a construção do conhecimento e a análise crítica da informação.

Além disso, a prática pedagógica emancipadora, crítica e transformadora exige a garantia de condições dignas de trabalho, o que inclui o redimensionamento do número de alunos por turma, a disponibilidade de recursos humanos e materiais, infraestrutura adequada e a garantia de tempo de estudo para uma aproximação sensível com as novas linguagens e o reconhecimento das novas demandas formativas, além claro, da valorização do profissional docente enquanto principal agente formador e transformador de uma sociedade.

Nesse contexto, salientamos que a Educação Midiática implica também um esforço coletivo cujo enfrentamento dos desafios do mundo contemporâneo pressupõe o trabalho conjunto entre todos os atores: Família, Estado e Sociedade. Cabe ao Estado, o avanço na regulamentação das plataformas digitais para que a lógica algorítmica não se sobreponha ao direito à Educação; aos pais e responsáveis, compete a supervisão ética do consumo midiático

doméstico. A convergência de responsabilidades desses agentes possibilitará que as futuras gerações atuem como sujeitos conscientes e capazes de converter as potencialidades tecnológicas em instrumentos para a construção de uma sociedade mais justa e democrática.

REFERÊNCIAS

BARRETO, C. H. da C.; GHISLENI, T. S. Globalização, pós-modernidade líquida e educação: uma reflexão sobre o ensino no universo digital. **Comunicologia**, v. 15, n. 3, 11 dez. 2025. Disponível em: <https://portalrevistas.ucb.br/index.php/RCEUCB/article/view/14441>. Acesso em: 10 mai. 2026.

BECKER, B. News Literacy: a potência do diálogo entre jornalismo e educação contra a desinformação. **Esferas**, n. 29, 21 abr. 2024. Disponível em: <https://portalrevistas.ucb.br/index.php/esf/article/view/14752>. Acesso em: 22 jan. 2026.

BECKER, Beatriz.; GOES, Beatriz Silva.; PELLICCIONE, André. Letramento midiático e direito à comunicação: um mapeamento de ações públicas e da produção acadêmica. **Comunicação & Educação**, São Paulo, Brasil, v. 30, n. 1, p. 25–40, 2025. DOI: 10.11606/issn.2316-9125.v30i1p25-40. Disponível em: <https://revistas.usp.br/comueduc/article/view/230269>. Acesso em: 25 nov. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica (CNE/CEB). **Resolução CNE/CEB nº 2, de 21 de março de 2025**. Institui as Diretrizes Operacionais Nacionais sobre o uso de dispositivos digitais em espaços escolares e integração curricular de educação digital e midiática. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 21 mar. 2025. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-cne/ceb-n-2-de-21-de-marco-de-2025-619301726>. Acesso em: 16 out. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 11.713, de 26 de setembro de 2023**. Institui a Estratégia Nacional de Escolas Conectadas – ENEC. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 set 2023. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/decreto/d11713.htm. Acesso em: 15 out. 2025.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 04 set. 2025.

BRASIL. **Lei nº 14.533, de 11 de janeiro de 2023**. Institui a Política Nacional de Educação Digital. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 1, 12 jan. 2023. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/lei/l14533.htm. Acesso em: 16 out. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Guia de Educação Digital: BNCC Computação**. Brasília: MEC, 2022. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/escolas-conectadas/documentos/guia_eddigital_versofinaloficial.pdf. Acesso em: 23 set. 2025.

BRITTO, Marco.; LIMA, Samuel Pantoja. Educação midiática na prática: o desafio da avaliação de impacto. **Comunicação & Educação**, São Paulo, Brasil, v. 29, n. 2, p. 25–39, 2024. DOI: 10.11606/issn.2316-9125.v29i2p25-39. Disponível em: <https://revistas.usp.br/comueduc/article/view/234305>. Acesso em: 30 mar. 2026.

BONA, R. J.; FONTOURA, B. J. Educação e tecnologias digitais: a transmídia como ferramenta para formação continuada de professores. **Revista Intersaberes**, [s. l.], v. 18, p. e023do1004, 2023. DOI: <https://doi.org/10.22169/revint.v18.e023do1004>. Disponível em: <https://www.revistasuninter.com/intersaberes/index.php/revista/article/view/e023do1004>.

Acesso em: 27 ago. 2025.

CAJUEIRO, Roberta Liana Pimentel. **Manual para elaboração de trabalhos acadêmicos: guia prático do estudante**. 1. ed. Rio de Janeiro: Saraiva, 2013.

CARDOZO, Cleiton de Moraes.; BIANCHI, Paula. Educação física escolar e mídia: relato de experiência. **RELACult - Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura e Sociedade**, [S. l.], v. 6, n. 5, 2020. DOI: [10.23899/relacult.v6i5.1885](https://doi.org/10.23899/relacult.v6i5.1885). Disponível em: <https://periodicos.claec.org/index.php/relacult/article/view/1885>. Acesso em: 11 mai. 2026.

CARVALHO, Julia Leandro de.; GIACOMAZZO, Graziela Fátima. Mídia-educação: um estudo sobre a proposta de alfabetização midiática e informacional da UNESCO. **Saberes Pedagógicos**, Criciúma, v. 6, n. 1, p. 1-17, jan./abr. 2022. Disponível em: <https://periodicos.unesc.net/ojs/index.php/pedag/article/view/7744>. Acesso em: 11 mai. 2026.

CERIGATTO, Mariana Picaro. Experiências Pedagógicas com Mídia e Educação: caminhos para superar a abordagem instrumental e desenvolver habilidades críticas-reflexivas sobre a Cultura Midiática. **Educação em Revista**, [S. l.], v. 38, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/edrevista/article/view/25791>. Acesso em: 11 mai. 2026.

CETCI.BR – Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação. Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nas escolas brasileiras: **TIC Educação 2024**. São Paulo: CETIC.br, 2024. Disponível em: https://cetic.br/media/docs/publicacoes/2/pt/20251027173400/tic_educacao_2024_livro_eletronico.pdf. Acesso em: 8 nov. 2025.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (CAPES). **Dicas para pesquisar por Assunto - WOS**. [S. l.: s. n., s. d.]. Disponível em: <https://www.periodicos.capes.gov.br/images/documents/Dicas%20para%20pesquisar%20por%20Assunto%20-%20WOS.pdf>. Acesso em: 19 dez. 2024.

CRUZ, Marcele Silva. **Alfabetização midiática e informacional na educação básica: o papel de professores(as) dos anos iniciais do ensino fundamental**. 112 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências) – Universidade Federal de Itajubá, 2024. Disponível em: <https://repositorio.unifei.edu.br/jspui/handle/123456789/4175>. Acesso em: 8 mai. 2026.

DA FONTOURA, P. R. S.; BEZERRA JÚNIOR, A. G. Comunicação na sala de aula em tempos de pandemia: ações e programas voltados para a capacitação de professores. **Contribuciones a las Ciencias Sociales**, [S. l.], v. 16, n. 10, p. 22317–22330, 2023. DOI: 10.55905/revconv.16n.10-213. Disponível em: <https://ojs.revistacontribuciones.com/ojs/index.php/clcs/article/view/2685>. Acesso em: 10 mai. 2026.

DUARTE, A. J. B.; VENTURA, L. Competências para a formação de professores em alfabetização midiática e informacional: uma análise do currículo da UNESCO. **Contribuciones a las Ciencias Sociales**, [S. l.], v. 16, n. 8, p. 8507–8528, 2023. DOI: 10.55905/revconv.16n.8-018. Disponível em: <https://ojs.revistacontribuciones.com/ojs/index.php/clcs/article/view/1430>. Acesso em: 12 mai. 2026.

FRANCO DE AQUINO, Jayne Cristina.; DIAS CAETANO, Luís Miguel. Políticas Públicas Educacionais: programas de Integração Tecnológica na Rede Pública. **Revista de Estudos Interdisciplinares**, [S. l.], v. 4, n. 3, p. 40–62, 2022. Disponível em: <https://revistas.ceeinter.com.br/revistadeestudosinterdisciplinar/article/view/342>. Acesso em: 24 nov. 2025.

GUAZINA, Liziane Soares. Alfabetização midiática e informacional no combate à desinformação e à violência nas escolas: uma proposta de agenda. **Comunicação & Educação**, São Paulo, Brasil, v. 28, n. 2, p. 20–32, 2023. DOI: [10.11606/issn.2316-9125.v28i2p20-32](https://doi.org/10.11606/issn.2316-9125.v28i2p20-32). Disponível em: <https://revistas.usp.br/comueduc/article/view/214328>. Acesso em: 11 mai. 2026.

GODO, Emanuele Gomes. **Competências midiáticas no ensino fundamental I e II: um mapeamento sistemático da literatura (2014 a 2023)**. 153 f. Dissertação (Mestrado em Formação, Currículo e Práticas Pedagógicas) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2024. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48140/tde-17022025-150135/publico/EMANUELE_GOMES_GODO_rev.pdf. Acesso em: 28 nov. 2025.

GRAFFUNDER, Karine Gehrke. **Articulação entre as alfabetizações científica, midiática e informacional com a temática imunidade**. 137 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências) – Universidade Federal de Itajubá, Itajubá, 2021. Disponível em: <https://repositorio.unifei.edu.br/handle/123456789/22653>. Acesso em: 8 mai. 2026.

HOBBS, Renee. Um universo expandido. In: FERRARI, Ana Claudia.; OCHS, Mariana.; MACHADO, Daniela (org.). **Guia da Educação Midiática**. São Paulo: Instituto Palavra Aberta, 2020. p. 19-21. Disponível em: <https://educamidia.org.br/guia/>. Acesso em: 30 mar. 2026.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua**: acesso à internet e à televisão e posse de telefone móvel celular para uso pessoal 2025. Rio de Janeiro: IBGE, 2023. Disponível em: https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/media/com_mediaibge/arquivos/7552c746f69b9cb9b436b44bdce6b60a.pdf. Acesso em: 29 ago. 2025.

LEMONS, André.; DOMINGO, David. Introduction: Journalism and algorithms. **Brazilian journalism research**, [S. l.], v. 16, n. 3, p. 404–409, 2020. DOI: 10.25200/BJR.v16n3.2021.1390. Disponível em: <https://bjr.sbpjor.org.br/bjr/article/view/1390>. Acesso em: 30 mar. 2026.

LIBÂNIO, José Carlos. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2017. *E-book*. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9788524925573/>. Acesso em: 30 mar. 2026.

LOUREIRO, Carine Bueira.; LOPES, Maura Corcini. Tecnologias digitais na educação: comunicar, acessar e disseminar informações. **ETD – Educação Temática Digital**, Campinas, SP, v. 26, n. 00, e024010, 2024. DOI: 10.20396/etd.v26i00.8669376. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8669376/33574>. Acesso em: 20 set. 2025.

MENDES, Joelma de Fátima.; BASTOS, Ana Maria de Matos Ferreira; LOPES, Natália Moura. As Tecnologias Digitais na Educação: uma análise da legislação brasileira. **Revista e-Curriculum**, [S. l.], v. 22, p. e61532, 2024. DOI: 10.23925/1809-3876.2024v22e61532. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/61532>. Acesso em: 30 mar. 2026.

MENDES SILVA, Premma Hary.; CRUZ DANTAS, Thaliana.; ARAUJO LEMOS, Renata.; GUELERO DO VALLE, Mariana. A Alfabetização Midiática e Informacional: Perspectivas para a Área de Ciências da Natureza apontadas pelo Documento Curricular do território maranhense. **Caderno Seminal**, Rio de Janeiro, n. 50, 2024. DOI: 10.12957/seminal.2024.83863. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/cadernoseminal/article/view/83863>. Acesso em: 11 mai. 2026.

MULLER SPINELLI, Egle.; AFONSO PORTAS, Isabela. Estudos de literacia midiática: uma evolução no campo da comunicação nas pesquisas brasileiras. **Revista Eco-Pós**, [S. l.], v. 28, n. 1, p. 65–85, 2025. DOI: 10.29146/eco-ps.v28i1.28477. Disponível em: https://revistaecopos.eco.ufrj.br/eco_pos/article/view/28477. Acesso em: 11 mai. 2026.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). **Celular na Escola**. Brasília, DF, 2025. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/celular-escola>. Acesso em: 16 out. 2025.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). **Educação Digital e Midiática: como elaborar e implementar o currículo nas escolas**. Brasília, DF, 2025. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/escolas-conectadas/documentos/guia_eddigital_versofinaloficial.pdf. Acesso em: 16 out. 2025.

MOURA, E. S.; ARAGÃO, R. C. Implicações da alfabetização midiática e informacional no contexto da desinformação. **Brazilian Journal of Development**, [S. l.], v. 11, n. 1, p. e76443, 2025. DOI: 10.34117/bjdv11n1-009. Disponível em: <https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/76443>. Acesso em: 12 mai. 2026.

MOURA, Késsia Mileny de Paulo.; PALMEIRA, Luciana Silva.; SOUSA, Samantha Moraes de Oliveira. Educação midiática no combate à desinformação: percepções e proposições de ação dos professores. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 26, n. 81, 2025. DOI: 10.12957/teias.2025.83022. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/83022>. Acesso em: 3 set. 2025.

NGUANGU KABUENGE, N. *et al.* Alfabetização midiática: enfoques dos estudos a partir da revisão sistemática da literatura. **Revista Eco-Pós**, [S. l.], v. 28, n. 1, p. 86–109, 2025. DOI: 10.29146/eco-ps.v28i1.28459. Disponível em: https://revistaecopos.eco.ufrj.br/eco_pos/article/view/28459. Acesso em: 29 out. 2025.

NICHOLS, T. Philip.; LEBLANC, Robert Jean. Educação midiática e os limites da “alfabetização”: orientações ecológicas para plataformas performativas. **Comunicação & Educação**, São Paulo, Brasil, v. 28, n. 2, p. 151–181, 2023. DOI: [10.11606/issn.2316-9125.v28i2p151-181](https://doi.org/10.11606/issn.2316-9125.v28i2p151-181). Disponível em: <https://revistas.usp.br/comueduc/article/view/217958>. Acesso em: 27 out. 2025.

NÓBREGA-THERRIEN, S. M.; THERRIEN, J. Trabalhos científicos e o estado da questão. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 15, n. 30, p. 5–16, 2004. DOI: [10.18222/ae153020042148](https://doi.org/10.18222/ae153020042148). Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/ae/article/view/2148>. Acesso em: 11 mai. 2026.

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico. **PISA 2022 Results** (Volume I and II) – Country Note: Brazil. Paris: OCDE Publishing, 2023. Disponível em: https://www.oecd.org/en/publications/pisa-2022-results-volume-i-and-ii-country-notes_ed6fbcc5-en/brazil_61690648-en.html. Acesso em: 15 set. 2025.

OLIVEIRA, M. F. L. de. Letramento Digital, Educação Midiática^[1] e Produção de Sentidos: Diálogos Possíveis. **Revista Letra Magna**, [S. l.], v. 19, n. 33, 2023. Disponível em: <https://ojs.ifsp.edu.br/magna/article/view/2171>. Acesso em: 11 mai. 2026.

ROMERO, Patrícia Lopes. **Protótipo de ensino de letramento midiático**: as tecnologias da informação e comunicação na produção do gênero reportagem no ensino fundamental. 102 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2020. Disponível em: http://repositorio.uem.br:8080/jspui/bitstream/1/6219/1/Patricia%20Lopes%20Romero_2020.pdf. Acesso em: 8 mai. 2026.

REIS, Danielle Daiane; MELO., Kalinka Ribeiro Aragão de; FONTES, Líviam Santana; ALMEIDA, Nilvania Cardoso. Alfabetização Midiática e Informacional na formação do professor. **Pesquisa e Ensino**, [S. l.], v. 1, p. e202046, 2020. DOI: [10.37853/pqe.e202046](https://doi.org/10.37853/pqe.e202046). Disponível em: <https://revistas.ufob.edu.br/index.php/pqe/article/view/735>. Acesso em: 12 mai. 2026.

ROSA, Leonardo Dalla.; SILVA, Kleber Aparecido da. Políticas públicas e desinformação: a Lei das Fake News (PL n.º 2.630/2020) e suas propostas de educação midiática. **Educação em Debate**, Fortaleza, v. 46, n. 93, p. 284-302, jan./abr. 2024. Disponível em: <https://periodicos.ufc.br/educacaoemdebate/article/view/94497>. Acesso em: 11 mai. 2026.

ROZNIESKI, Raíza Ismério. **Educação midiática**: uma proposta para a escola. 120 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2022. Disponível em: <https://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/10334>. Acesso em: 4 nov. 2025.

SANTOS, Mariana Moreira dos. **O letramento midiático nos planos de aula da Nova Escola de Língua Portuguesa dos anos iniciais do Ensino Fundamental**. 120 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2024. Disponível em: <https://locus.ufv.br/items/bd4b982e-c0fb-49d7-b39f-85563b05bf54>. Acesso em: 8 mai. 2026.

SANTOS, Patrick Renilton Amorin dos. **Desinformação gerada por inteligência artificial: abordagens teóricas para estratégias de mitigação**. 80 f.; il.; 30 cm. Dissertação (Mestrado em Governança, Tecnologia e Inovação) – Universidade Católica de Brasília, 2024. Disponível em: <https://bdtd.ucb.br:8443/jspui/bitstream/tede/3590/2/PatrickSantosDissertacao2024.pdf>.

Acesso em: 09 set. 2025.

SANTOS, Virgínia Marne da Silva Araújo dos.; CASTRO, Patrícia Macedo de.; SANTOS, Ricardo Carvalho dos. Identidade docente e Educação Midiática na formação de professores: revisão sistemática da Literatura. **REAMEC - Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática**, Cuiabá, v. 12, p. e24062, 2024. DOI: [10.26571/reamec.v12.17342](https://doi.org/10.26571/reamec.v12.17342). Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/reamec/article/view/17342>. Acesso em: 12 mai. 2026.

SELWYN, Neil. Educação e Tecnologia: questões críticas. In: FERREIRA, Giselle Martins dos Santos.; ROSADO, Luiz Alexandre da Silva.; CARVALHO, Jaciara de Sá (org.). **Educação e Tecnologia: abordagens críticas**. Rio de Janeiro: SESES, 2017. p. 85-105.

SILVA, Jeanny Meiry Sombra.; NETO, Juliana Caetano.; PEREIRA, Thiago Henrique Valério.; ARCEGA, Francielle Aparecida Miquilini. Integração entre os multiletramentos e a educação midiática: saberes e práticas docentes na educação básica. **Revista Docência e Ciberultura**, [S. l.], v. 5, n. 4, p. 97–120, 2021. DOI: 10.12957/redoc.2021.59471. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/re-doc/article/view/59471>. Acesso em: 10 mai. 2026.

SILVA, Tauana Paula da. **Educação física, mídia-educação e práticas corporais de aventura: uma experiência com alunos do 8º ano do Ensino Fundamental**. 168 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista (UNESP), Bauru, 2024. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/032c9c54-9f9a-4275-acfb-240cb13e833c/content>. Acesso em: 8 mai. 2026.

SOUZA, J. C. S. de.; OLIVEIRA, A. A. de; VELOSO, B. Educação midiática na educação matemática na formação inicial de professores. **REVISTA INTERSABERES**, [S. l.], v. 20, p. e25tl408, 2025. DOI: 10.22169/revint.v20.e25tl408. Disponível em: <https://www.revistasuninter.com/intersaberes/index.php/revista/article/view/2753>. Acesso em: 30 mar. 2026.

SOUZA, Katiane de Jesus.; VALLE, Mariana Guelero do. Alfabetização midiática e informacional: uma revisão sistemática da literatura. **Pesquisa em Foco**, [S. l.], v. 26, n. 2, 2022. DOI: 10.18817/pf.v26i2.2725. Disponível em: https://ppg.revistas.uema.br/index.php/PESQUISA_EM_FOCO/article/view/2725. Acesso em: 24 nov. 2025.

STADLER, T. D.; OLIVEIRA SANTOS, D. Tecnologias digitais: uma nova "Ágora" ou um mero agora? **REVISTA INTERSABERES**, [S. l.], v. 17, n. 42, p. 760–777, 2022. DOI: 10.22169/revint.v17i42.2365. Disponível em: <https://www.revistasuninter.com/intersaberes/index.php/revista/article/view/2365>. Acesso em: 30 mar. 2026.

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Resumo do Relatório de Monitoramento Global da Educação 2023**: Tecnologia na educação: Uma ferramenta a serviço de quem? Paris: UNESCO, 2023. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000386147_por/PDF/386147por.pdf.multi. Acesso em: 15 set. 2025.

ZANLORENSSI, Lorena. **Cultura da convergência e formação de professores de inglês no ensino fundamental anos finais**: desafios e perspectivas pedagógicas. 45 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras Estrangeiras Modernas) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2024. Disponível em: <https://repositorio.uel.br/items/d89ef9e3-6015-4699-8411-9f066dad14f8/full>. Acesso em: 8 mai. 2026.