

Proposta de Definição em Educação Midiática com Abordagem no Capitalismo Digital

Proposal for Definition in Media Education with an Approach to Digital Capitalism

doi: [10.34623/2184-8661.2025.alfamed.380](https://doi.org/10.34623/2184-8661.2025.alfamed.380)

Cristiane Sales Pires
cristianep@ifsp.edu.br
Instituto Federal de Educação,
Ciência e Tecnologia de São Paulo
São Paulo, Brasil
 [0000-0002-4521-1106](https://orcid.org/0000-0002-4521-1106)

Maria Alzira de Almeida Pimenta
alzira.pimenta@gmail.com
Universidade de Sorocaba
Sorocaba, Brasil
 [0000-0002-5775-5856](https://orcid.org/0000-0002-5775-5856)

Resumo

A Educação Midiática (EM) é tema amplo, o que gera abordagens educacionais díspares. Este trabalho procurou refletir sobre a EM a partir do capitalismo digital. O objetivo foi refletir sobre a pertinência de contemplar a dinâmica de negócios da mídia em propostas de EM. A metodologia utilizada foi uma combinação do estado da questão e pesquisa telematizada com estudo de campo. O estado da questão permitiu esclarecer a originalidade da contribuição do trabalho no campo de conhecimento. A pesquisa telematizada complementou com a identificação, acesso e análise das propostas de EM disponibilizadas em ambiente de aprendizagem do Ministério da Educação do Brasil. O estudo de campo diagnosticou o entendimento dos estudantes universitários quanto ao capitalismo digital. A combinação de diferentes métodos de coleta e análise de dados trouxe novas perspectivas sobre o tema. Destacamos dois resultados: a) no processo de Alfabeti-

zação Midiática é desenvolvida a Competência Midiática. Essa dinâmica é denominada EM; b) a abordagem de EM centrada no capitalismo digital desperta e foca a atenção dos estudantes sobre o funcionamento da mídia e os interesses envolvidos. A contribuição desta pesquisa está em demonstrar que a combinação de EM ancorada no capitalismo digital, com a abordagem de valores, pode recuperar o projeto humanístico de educação.

Palavras-chave


Educação midiática • Alfabetização midiática • Competência midiática • Capitalismo digital • Estado da questão

Abstract

Media Education (ME) is a broad topic, which generates disparate educational approaches. This paper sought to reflect on ME from the perspective of digital capitalism. The objective was to reflect on the relevance of considering the dynamics of media business in ME proposals. The methodology used was a combination of the state of the art and telematic research with field study. The state of the art allowed us to clarify the originality of the work's contribution to the field of knowledge. The telematic research was complemented by the identification, access and analysis of ME proposals made available in the learning environment of the Brazilian Ministry of Education. The field study diagnosed the understanding

Artigo recebido em 2025-01-20
Artigo aceite em 2025-04-05
Artigo publicado em 2025-04-30

© Cristiane Sales Pires, Maria Alzira de Almeida Pimenta

 This work is licensed under a [Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/)

Sales Pires, C., & de Almeida Pimenta, M. A. (2025). Proposta de definição em Educação Midiática com abordagem no capitalismo digital. *Rotura – Revista de Comunicação, Cultura e Artes*, 83-95. <https://doi.org/10.34623/2184-8661.2025.alfamed.380>

of university students regarding digital capitalism. The combination of different methods of data collection and analysis brought new perspectives on the topic. We highlight two results: a) in the process of Media Literacy, Media Competence is developed. This dynamic is called ME; b) the ME approach centered on digital capitalism awakens and focuses students' attention on the functioning of the media and the interests involved. The contribution of this research is to demonstrate that

the combination of EM anchored in digital capitalism, with the values approach, can recover the humanistic education project.

Keywords

Media Education • Media Literacy • Media Competence
• Digital Capitalism • State of the Matter

1. Introdução

Vários pesquisadores (Aguaded *et al.*, 2021; Buckingham, 2022; Fantim, 2011) concordam que a Educação Midiática (EM) é um tema amplo, o que gera abordagens educacionais díspares e, por vezes, contraproducentes. Além da denominação EM, expressões como alfabetização digital, literacia midiática, alfabetização informacional, alfabetização midiática e informacional, dentre outros, são usados, algumas vezes, como se fossem sinônimos. Essa imprecisão em relação aos conceitos, fruto, talvez, de produções com pesquisas pouco estruturadas, dificultam o esforço coletivo, na área acadêmica, para compreensão dos fenômenos ligados à mídia e à educação. Essa condição se reflete, nas instituições de educação, na elaboração de materiais didáticos e programas escolares que tateiam no esforço de enfrentar os desafios colocados pelo protagonismo da mídia na atual sociedade. Esses recursos pedagógicos possuem, de maneira geral, propostas de uso das mídias numa perspectiva, instrumental ou expressivo-produtiva, desfavorecendo as abordagens crítico-reflexivas (Fantin, 2011)¹.

O trabalho que se apresenta é um desdobramento dos resultados parciais de uma pesquisa de doutorado em andamento e discussões realizadas pelo GPESTI – Grupo de Pesquisa em Educação Superior, Tecnologia e Inovação² sobre a noção de competência a partir da dissertação de Mota (2021) e suas implicações na abordagem da Competência Midiática (CM). As investigações levaram ao entendimento de que a Alfabetização Midiática (AM) consiste em oferecer recursos para compreender o que é mídia; seus elementos e variáveis; como é produzida; com quais objetivos; servindo a quais interesses, dentre outros. Se a AM for pensada como um processo sistêmico, o que é imprescindível na educação formal, precisará envolver o planejamento de objetivos, conteúdo, estratégias e avaliação. A AM é condição necessária para o desenvolvimento da CM, a capacidade específica para lidar com os diversos problemas relacionados à midiática da vida moderna: participação nas redes sociais, recepção e produção de conteúdo; excesso de exposição; entendimento mais amplo dos aspectos envolvidos na segurança de dados pessoais no contexto midiático atual etc.. Neste trabalho, entende-se que durante o processo de AM desenvolve-se a CM. Essa dinâmica implementada intencionalmente a partir de fundamentos, objetivos e estratégias precisaria ser denominada EM.

Buckingham (2022) sugere uma abordagem crítico-reflexiva da EM a partir da compreensão das mídias em diversos âmbitos – e não apenas a perspectiva do internauta – o que inclui o ponto de vista dos produtores de conteúdo ou proprietários. Ou seja, essa proposta envolve abordar o modelo de negócio desses serviços que depende da captura e comercialização de dados sobre seus usuários. Para isso, fundamenta-se em sistema caça-cliques que não incentiva, em termos econômicos, que as empresas cuidem da fidedignidade ou qualidade do conteúdo que veicula, se é fraudulento ou se foi obtido de maneira ilícita. Abordar o modelo de negócios envolve compreender os algoritmos de recomendação, que são meticulosamente delineados para aumentar o tráfego, por vezes, baseados em combinação de mensagens de conteúdo negativo ou que produzem reações emocionais como medo e raiva. Tais estratégias são concebidas para aumentar a receita e, conseqüentemente, gerar o lucro de tais corporações.

Essa abordagem pode levar os estudantes a refletirem sobre questões mais amplas, por exemplo: quem é o pequeno número de corporações globais que controla o ambiente midiático e quais são as consequências desta realidade? Que práticas possuem em relação a crescimento, monopólio e concorrência? É conhecida a tendência de crescimento rápido rumo ao monopólio por meio da eliminação implacável da concorrência e incorporação de diferentes aspectos às suas operações.

Além disso, abordar aspectos como: as justificativas dos governos para a relutância em regular as novas mídias e quem se beneficia em atribuir ao indivíduo a responsabilidade de lidar com os desafios do ambiente digital, também ajuda a compor um panorama mais amplo.

Esse conjunto de perspectivas propostas para EM elaborado por Buckingham permite uma compreensão mais abrangente de um cenário midiático a serviço de uma complexa teia de relações econômicas e será denominado, nesse trabalho, de capitalismo digital³.

3 Cabe esclarecer que o autor não define diretamente o termo capitalismo digital em seu livro “Manifesto pela Educação Midiática”. Tampouco há essa definição em seu blog ou mesmo em entrevistas. Ou seja, o autor circunda o tema como cenário a ser compreendido pelo estudo da mídia, sem, no entanto, o definir.

Por exemplo, na versão brasileira do livro, há 5 menções sobre o termo: 1 – Na contracapa; 2 – Na ficha catalográfica; 3 – Na nota à edição brasileira, 4 – No prefácio escrito por Januária Cristina Alves, mestre em Comunicação Social pela Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo, (p. 14); e, 5 – finalmente, no único trecho em que o autor menciona o termo, no capítulo denominado Introdução: “Entender a mídia hoje exige o reconhecimento da complexidade de formas modernas de *capitalismo digital* [grifo nosso] (Buckingham, 2022, p. 19).

Vale complementar também que, ao longo do livro, o autor ainda cita outras denominações como “capitalismo de plataforma” ou capitalismo “comunicacional” ou “em rede” (Buckingham, 2022, p. 60).

1 Fantin (2011) distingue propostas educativas de uso da mídia a partir de três perspectivas: com os meios (perspectiva instrumental), através dos meios (perspectiva expressivo-produtiva) e sobre/para os meios (perspectiva crítica).

2 GPESTI – Grupo de Pesquisa em Educação Superior, Tecnologia e Inovação (GPESTI) do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Sorocaba – PPGE-UNISO.

Assim, o presente trabalho se propõe a responder a seguinte pergunta de pesquisa: como pensar a EM a partir do capitalismo digital? Dessa forma, o objetivo final foi refletir sobre a pertinência de contemplar a dinâmica de negócios presente na mídia (Buckingham, 2022), em propostas de EM.

A justificativa é que as abordagens que desconsideram o funcionamento da mídia e sua dinâmica de negócios podem incorrer em orientações simplistas, baseadas em identificação e enfrentamento de comportamentos de risco e de efeitos da mídia – como *bullying*, sexualização, violência, substâncias ilícitas, consumismo, discurso de ódio – que pouco contribuem para uma estratégia educacional mais ampla e coerente. Além disso, conceitos de EM com limites melhor definidos e livre de ambiguidades favorecem o alinhamento de políticas públicas e as iniciativas estatais para a elaboração de programas escolares e de materiais didáticos.

2. Metodologia

Este trabalho apresenta o estado da questão, uma parte do estudo de campo e pesquisa telematizada que fazem parte da investigação de doutorado, na linha de pesquisa Cotidiano Escolar, Práticas Educativas e Formação de Professores, do Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade de Sorocaba. A coleta de dados foi autorizada pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos em 13 de março de 2024, com Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE) nº 7785524.9.0000.5500.

A decisão de realizar um estudo da questão deve-se ao fato dessa técnica ter o intuito de ir além da revisão minuciosa de literatura. A análise dos trabalhos selecionados permite aos pesquisadores ter clareza quanto à originalidade de seu desenho de estudo. Desse modo, é possível reestruturar a pesquisa para que, efetivamente, possa oferecer uma contribuição epistêmica em seu campo de conhecimento (Therrien & Therrien, 2004). As pesquisas sobre EM possuem perspectivas oriundas de diferentes campos. Essa multirreferencialidade se manifesta em linguagens e vocabulários específicos, buscando a interpretação de uma mesma realidade. A pluralidade acontece devido à especialização dos campos de conhecimento, o que é reflexo da crescente fragmentação da ciência (Therrien & Therrien, 2004).

A finalidade do estado da questão é permitir que o pesquisador compreenda a condição de seu objeto, tema ou desenho de estudo, no contexto da ciência atual. A seleção cuidadosa e analítica de fontes de produção científica foca em estudos e critérios compatíveis com o interesse do pesquisador, o que demanda consulta a documentos significativos e essenciais como teses,

dissertações, relatórios de pesquisa e estudos teóricos. No caso deste trabalho, foi realizada, em janeiro de 2023, uma pesquisa *online* no Banco de Dissertações e Teses da CAPES, uma plataforma do governo brasileiro vinculada ao Ministério da Educação que permite identificar teses e dissertações defendidas no Brasil. Os repositórios Dialnet, Google Acadêmico, Redalyc, Scopus e Web of Science também foram consultados para identificar publicações de 2008 a 2024. Devido à imprecisão do termo, os *strings* utilizados incluíam as expressões “Alfabetização Midiática”, “Competência Midiática” e “Educação Midiática”. Os resultados ajudaram a delimitar e definir a perspectiva das pesquisadoras, a partir do campo de estudo da educação e de seus desafios.

Para confirmar e complementar a seleção, um novo levantamento foi realizado em julho de 2023 com o intuito de conhecer os trabalhos com foco em metodologias de diagnóstico de CM a partir do entendimento de Ferrés e Piscitelli (2012). A quantidade de trabalhos localizados por repositório foi: Google Acadêmico (879), Web of Science (190), Scopus (173), Dialnet (274) e Periódico CAPES (27), totalizando 1.543. Foram lidos os títulos e os resumos e selecionados 29 para leitura e análise posterior. Os textos mais aderentes ao objetivo deste trabalho são apresentados na seção Resultados.

Para identificar as propostas de EM no Brasil, foi realizado o segundo procedimento: uma pesquisa telematizada. Esta consiste de um método de investigação que combina o uso de computador e de telecomunicações (Internet) na busca de informações na *World Wide Web* (Moresi, 2023). Durante o mês de novembro de 2024, foram analisados oito cursos disponibilizados, gratuitamente, por meio da plataforma AVAMEC, ambiente virtual colaborativo de aprendizagem do Ministério da Educação (Avamec, 2024). Essa seleção se justifica por dois motivos. Primeiro, pelo fato de serem cursos sobre EM, disponibilizados para a formação de 300 mil profissionais da educação e 400 mil da saúde pelo Ministério da Educação e o Ministério da Saúde do Brasil. Segundo, porque esses cursos são o contato inicial com a EM, configurando-se, portanto, como a porta de entrada oficial sobre o assunto para diversos multiplicadores do tema no país.

Para compor a triangulação, um estudo de campo foi realizado entre os meses de maio e agosto de 2024, na cidade de Sorocaba (Brasil), com estudantes de uma universidade e uma instituição de ensino superior. Um questionário de perguntas abertas, validado por especialistas em EM, foi aplicado com o objetivo de diagnosticar o grau de entendimento dos participantes sobre a relação entre mídia e o capitalismo digital. Portanto, trata-se de um estudo de natureza qualitativa e regional, que teve como intenção conhecer a comuni-

dade em que está inserida. Neste sentido, as análises e as interpretações dos dados coletados, não pretendem ser generalizáveis nem, tampouco, produzir conclusões universalmente aplicáveis. Embora apresente limitações, este tipo de trabalho tem seu valor por oferecer compreensão contextualizada que pode contribuir para formulação de hipóteses ou construção de estratégias aplicáveis a contextos semelhantes, embasando intervenções mais adequadas a uma dada realidade, como é requerida numa prática pedagógica em sala de aula.

As pesquisadoras escolheram combinar diferentes métodos de coleta e de análise de dados para obterem uma visão mais completa do fenômeno estudado, trazendo detalhes além de novas perspectivas sobre o tema.

3. Referencial Teórico

3.1. Definição de educação

Charlot (2006, 2007) chama atenção para a centralidade do estudante no processo de ensino-aprendizagem e defende que a legitimidade da prática docente reside na efetiva construção do conhecimento. Nesse contexto, o professor atua como mediador entre o discente e os saberes. Existem dois elementos-chave que emergem nesse processo: o estudante, ao atribuir sentido aos conteúdos, desenvolve uma postura de sujeito ativo na construção dos significados que o conduzirá ao trabalho intelectual. O segundo elemento-chave é o prazer que consegue extrair desse processo de aprendizagem (Charlot, 2006, 2007).

É dessa relação do aluno com o saber que o pesquisador se baseia para elaborar o seu conceito de educação como um triplo processo que se desenvolve no contexto escolar. O primeiro, a humanização, origina-se da relação do estudante com o saber construído pelas gerações anteriores, um patrimônio cultural e intelectual que precisa ser apropriado. O segundo, a socialização, ocorre em espaços de vida coletiva, onde crianças e jovens são submetidos nos primeiros anos de vida, e que vão moldar o modo como se colocam e atuam como membro de uma comunidade. O terceiro processo, a singularização, refere-se a integração que cada sujeito faz dos saberes assimilados e as interações sociais vividas, produzindo sentidos e significados para si e para o mundo, resultando no desenvolvimento de um ser único, irrepetível e original. Para Charlot, esse triplo processo de humanização, socialização e singularização é indissociável e só acontece por meio do processo educacional (Charlot, 2006, 2007).

As relações dos estudantes com o saber, com o professor e com os colegas se constroem em um lugar-tempo único, a sala de aula, onde a prática pedagógica se materializa.

3.2. Práticas pedagógicas

Se a centralidade do processo educativo está no estudante, então o professor atua como mediador entre ele e o saber. Para isso, é necessário considerar uma série de fatores que compõem a sua prática pedagógica. Para Zabala (1998), essa mediação está condicionada a certas especificidades como as concepções do professor sobre a educação e que envolvem como ele entende a função social do ensino, em termos ideológicos; a epistemologia do conhecimento a ser trabalhado; as concepções de psicologia da aprendizagem – o que vai impactar a forma como lida com os diferentes processos dos estudantes; e as concepções de didática, que envolvem quais estratégias de ensino ele intenciona utilizar. Todas essas considerações são premissas para realizar o planejamento da ação docente, que, por sua vez, está sujeita à imprevisibilidade. A prática educativa⁴ acontece entre o que foi planejado e o que efetivamente aconteceu em sala de aula.

Franco (2015) amplia a gama de condicionamentos que deve ser observada: aspirações, formação, conhecimento do conteúdo, metodologias utilizadas, contexto institucional, práticas de gestão escolar, clima e metas da equipe pedagógica, organização do tempo e espaço das atividades, infraestrutura física, recursos disponíveis, quantidade de estudantes por turma, por instituição escolar, organização e interesse dos estudantes, além dos conhecimentos prévios trazidos por eles. No entanto, a autora ressalta que a prática pedagógica ocorre quando o professor observa tais circunstâncias e as integra na intencionalidade de sua ação, exercendo o planejamento, o acompanhamento, a reflexão crítica e a responsabilidade social.

Dessa forma, o docente compreende o sentido de sua aula dentro de um contexto maior que é a formação do estudante, conecta cada encontro educativo ao objetivo de formação, cria um ambiente de aprendizado por meio do diálogo para entender a necessidade de cada aluno, acompanhando os interesses e produzindo o aprendizado significativo (Franco, 2016, p. 541). É a partir da dialogicidade que as práticas pedagógicas se desenvolvem. O diálogo fecundo, analítico e reflexivo impulsiona, por sua vez, ajustes contínuos de rotas e de meios para se chegar à aprendizagem – fim desejado. A falta de reflexão crítica e de integração entre intencionalidades e ações proporcionadas pelo diálogo pode implicar no empobrecimento de sentido desta prática (Franco, 2015).

4 Na tradução do espanhol para o português, o termo utilizado é “prática educativa”. Contudo, a leitura de Zabala (1998) deixa claro que ele o conceito utilizado por ele é mais comumente conhecido no português do Brasil como “prática pedagógica”.

Franco (2015, 2016) acrescenta três princípios de organização da prática pedagógica. O primeiro é que esta é estruturada a partir de intenções definidas previamente e que serão perseguidas ao longo do processo de ensino-aprendizagem, por meio de diferentes estratégias. O segundo princípio, as práticas pedagógicas são marcadas por avanços e recuos devido às múltiplas variáveis que a influenciam. Esse constante movimento de construção e desconstrução ocorre tanto por parte do docente como dos alunos. Portanto, não se trata de um caminho linear. A reflexão crítica desse processo promove a transformação de todas as partes envolvidas numa sala de aula. Por fim, o último princípio afirma que as práticas pedagógicas trabalham com e na historicidade, são uma expressão do momento e das circunstâncias atuais. Precisam dar espaço para o emergente, para as interferências culturais e para o novo. Não podem ser reproduzidas de fazeres e de ações externas aos sujeitos. Precisam se adaptar a partir das transformações dos estudantes e das circunstâncias do processo. Para atingir esse objetivo, o professor precisa ouvir, insistir, refazer, selecionar outra forma de realizar o trabalho pedagógico e acompanhar a lógica do estudante. Esses princípios induzem à uma interação produtiva entre docente e aluno.

A dialética da prática pedagógica, conforme entendida por Franco (2015, 2016) e Moretto (2007), é fundamental porque o estudante elabora suas representações sobre os fenômenos a partir de experiências anteriores. Uma mesma informação é recebida pelos estudantes de diversas formas, já que cada pessoa possui uma estrutura cognitiva distinta em função de sua história, o que o leva a interpretar de modo diferente as mensagens. Assim, o docente precisa ancorar o processo de ensino a partir das concepções prévias dos estudantes. Isso significa que é necessário realizar ações que vão ajudá-lo a entender os conhecimentos e vivências que os discentes trazem para a sala de aula, para se conectar ao contexto de cada um. A partir das concepções prévias, a prática pedagógica pode ser delineada. A ação empreendida pelo professor para entender os saberes que os estudantes trazem antes do processo educacional é chamada de avaliação diagnóstica (Luckesi, 1999; Moretto, 2007; Zabala, 1998).

3.3. Educação Midiática e Alfabetização Midiática

O termo “Educação Midiática” parece ser suscetível à confusão. A primeira palavra “educação” vem sendo substituída por alfabetização, literacia ou competência, passando, por vezes, como sinônimos. Provavelmente isso se deve ao fato de a EM ser um conceito em construção, permeado por disputas de natureza institucional, política

e epistemológica de âmbito internacional e, portanto, sujeita a diferentes interpretações (Souza de Souza, 2020). Houve um aumento de publicações nas últimas décadas, o que atraiu acadêmicos de diferentes áreas, educadores, ativistas e público em geral (Potter, 2010), cada um trazendo referências e interesses distintos.

Duas premissas são fundamentais para entender o segundo termo, mídia. A primeira é que ela pode ser entendida como qualquer forma de compartilhamento de informações (Potter, 2010, p. 679), e a segunda refere-se ao conceito central da representação – um sistema de sinais simbólicos que precisa ser decodificado. Compreender a mídia como mediadora, e não como reflexo do mundo, implica analisar como os assuntos são representados, simbolizados, “embalados” e entregues por ela (Masterman, 1985, 1989, 2010). Estas duas perspectivas ajudam a esclarecer que o termo vem sendo erroneamente substituído por outras palavras como informacional, audiovisual, digital ou tecnológico, fazendo com que o suporte seja confundido, por vezes, com própria mídia. Além disso, essas perspectivas aumentam o espectro dos objetos de estudo, os tipos de mídias, incluindo as tradicionais e as digitais, como, por exemplo, o cinema, rádio, televisão, música, filmes, livros, ebooks, histórias em quadrinho, periódicos, publicidade, videogames, e formas distintas encontradas na internet como sites, blogs, podcasts, redes sociais, dentre outros.

Portanto, para elucidar os contornos das expressões “Educação Midiática” e “Alfabetização Midiática” as palavras são tomadas em sua raiz: a educação é *processo* (Charlot, 2006, 2007) enquanto a alfabetização, inicialmente, era associada somente à prática de ler e escrever. Atualmente, é compreendida de forma mais ampla como codificar e decodificar, neste caso específico, os meios.

Existem inúmeras nuances de entendimentos sobre as duas expressões. Este trabalho se alinha com as premissas de Buckingham (2022) que observa que a AM é frequentemente uma proposta de solução individualizada para problemas sociais mais amplos. Para o autor, essa lógica de AM mais comumente encontrada visa maximizar benefícios e minimizar riscos no uso da mídia. O problema é que a análise binária – entre oportunidades e ameaças – ignora a complexidade da vida cotidiana e leva a respostas educacionais simplistas, fragmentárias, contraditórias e instrumentais. Quando há uma concentração maior em temas que giram em torno de alertas sobre os perigos na utilização e interação com as mídias, tais propostas tendem a ignorar os potenciais aspectos vantajosos dessa relação. Outra característica importante é que o foco de tais propostas de AM se concentrarem mais nos sintomas do que nas causas: temas como *cyberbullying*, vício em mídia, radicalização, *fake news*, consumismo, dentre outros são entendidos, formulados e discutidos em termos muito restritos. Para completar, o pesquisador britânico observa

que o resultado esperado de tais propostas, de maneira geral, visa assegurar que as pessoas utilizem tecnologia de forma segura e cívica.

Por sua vez, a proposta de Buckingham para EM é voltada para o desenvolvimento da criticidade em relação à mídia. É estimular as pessoas a comporem um panorama mais abrangente por meio de quatro aspectos chaves. O primeiro é observar que a mídia combina diferentes linguagens para transmitir significado. O segundo é compreender que a mídia não oferece uma janela para o mundo, mas elabora uma versão mediada dele. Ela representa e isso não significa que está necessariamente enganando a audiência. A representação envolve fazer escolhas de fatos a serem informados, combiná-los e criar argumentos. O terceiro envolve estudar a produção de mídia, analisar as tecnologias utilizadas, os diferentes papéis e tipos de trabalho. E o último é entender que a mídia compete pela atenção das pessoas, abordando de formas específicas os diversos públicos. Para Buckingham, esses quatro conceitos críticos – linguagem midiática, representação, produção e público – abarcam questões centrais sobre o poder da mídia com foco num conjunto de questões que ajudam a compor um cenário que facilita a análise sistematizada dessa dinâmica.

Outra dimensão desta proposta de Buckingham é abordar o capitalismo digital, que sugere compreender os atuais modelos de negócios das mídias, analisar as implicações econômicas, a tendência monopolista dessas empresas, os serviços de mídia utilizados fazendo conexões com aspectos sociais, culturais, políticos e históricos.

3.4. Competência Midiática

O Grupo de Pesquisa em Educação Superior, Tecnologia e Inovação (GPESTI) do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Sorocaba – PPGE-UNISO, desde 2020, vem estudando competência a partir dos achados de Mota (2021). Trata-se de uma noção utilizada pelo educador Pestalozzi no século XVIII na concepção das chaves de aprendizagem (cabeça, coração e mãos) retomado nas pesquisas de Bloom no início do século XX (domínio no âmbito cognitivo, afetivo e psicomotor) e recuperado, mais recentemente, por Perrenoud (2000), como sendo a articulação, integração e orquestração de recursos como conhecimentos, habilidades e atitudes numa dada situação-problema, podendo ser aplicada, posteriormente, em contextos análogos.

Sabe-se que o tema é controverso, especialmente após alguns trabalhos terem relacionado ao conceito de competência na educação com a sociologia do trabalho. Nesses debates, questiona-se a instrumentalização da educação para servir ao mundo dos negócios. No entanto, os estudos do GPESTI apontam que o foco do processo

ensino-aprendizagem a partir dos três elementos do CHA⁵ tem o potencial de estabelecer o aprendizado significativo para o estudante, porque relaciona os conhecimentos e habilidades com os problemas práticos da vida, não se restringindo aos desafios profissionais, como é a alegação dos que resistem a essa proposta (Dias & Lopes, 2003; Sacristan, 2011). Além disso, a abordagem por competência resgata a discussão sobre valores e virtudes, que vem sendo negligenciada pela educação. Ao recuperar o projeto humanístico de educação é possível promover uma sociedade mais sensível à responsabilidade, à justiça, à ética e à solidariedade.

O entendimento de competência do GPESTI se alinha com a proposta articulada de CM de Ferrés e Piscitelli (2012) que a definem como:

A competência midiática envolve o domínio de conhecimentos, habilidades e atitudes relacionadas a seis dimensões básicas, a partir das quais são elaborados os indicadores. Estes indicadores estão relacionados, em cada caso, com o âmbito de participação das pessoas que recebem mensagens e interagem com elas (âmbito de análise) e das pessoas que produzem as mensagens (âmbito de expressão). (p. 79)

As seis dimensões citadas pelos autores são linguagem, tecnologia, processo de interação, processo de produção e difusão, ideologia/valores e estética. A dimensão linguagem compreende a capacidade de compreender, interpretar, analisar, avaliar os códigos de representação e a função que cumprem uma mensagem midiática. A dimensão tecnologia consiste na capacidade e habilidade de interagir e manusear as inovações tecnológicas de maneira significativa. O processo de interação envolve a atitude ativa com as telas, com pessoas e coletivos diversos. A familiaridade com operações, técnicas de programação e formas de circulação de conteúdos compõem a dimensão produção e difusão. A dimensão ideologia/valores consiste em detectar intenções e interesses, analisar criticamente as representações midiáticas e avaliar a confiabilidade das fontes de informação. Por último, a dimensão estética tem a ver com a apreciação de produções midiáticas quanto à qualidade, beleza e

5 CHA acabou se tornando, na atualidade, um acrônimo para designar a tríade conhecimento-habilidades-atitude. A dimensão C de conhecimento está relacionada a fatos, conceitos, princípios e sistemas conceituais. O H de habilidade envolve o saber fazer, ou seja, o domínio de procedimentos, técnicas, estratégias, métodos, dentre outros. O terceiro elemento, o A de atitude, é comumente associado a características observáveis de comportamento, como, por exemplo, proatividade e espírito de equipe. No entanto, a investigação de Mota (2021) apontou que, na origem das chaves de aprendizado de Pestalozzi, esta terceira dimensão estava mais relacionada à valores e virtudes, aspectos internos de uma pessoa que antecedem sua conduta visível.

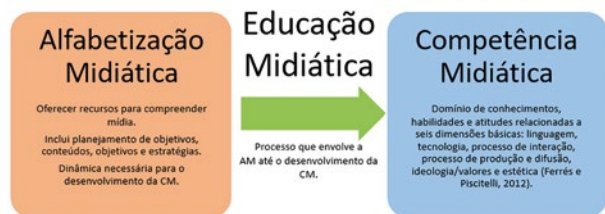


Figura 1. Educação midiática como processo da AM para CM. Fonte: elaboração própria baseado em Pires e Pimenta (2024)

originalidade. Portanto, uma pessoa competente mobiliza essas seis dimensões, tanto no âmbito da análise como na expressão, para solucionar problemas cotidianos relacionados à mídia, a seu favor e da sociedade.

Convergindo com os pressupostos de aprender com prazer de Charlot (2007) e da dialética contida numa prática pedagógica proposta por Franco (2015,2016), Ferrés e Piscitelli (2012) sugerem que a EM seja desenvolvida de forma ativa, participativa e lúdica, centrada na interação com as telas do que em discursos ou reflexões semióticas.

Dessa forma, o atual estágio das discussões no grupo GPESTI e conforme Pires e Pimenta (2024), considera-se a EM como uma proposta de educação que consiste de um processo que se inicia com a AM e se desenvolve de modo a tornar os sujeitos aptos para analisar criticamente o papel e o funcionamento das mídias na sociedade atual e competentes para solucionar os problemas trazidos pela midiatização da vida⁶ (CM). A Figura 1 é uma representação desse entendimento.

Cumprir observar que a CM, como qualquer competência (pedagógica, digital, informacional etc.), pode ser constantemente aprimorada.

4. Resultados

4.1. Estado da Questão

O primeiro resultado do estado da questão pode ser sintetizado da seguinte forma: há trabalhos que abordam capitalismo digital e redes sociais, mas não foi encontrado artigo, dissertação ou tese que aborde propostas de EM incluindo capitalismo digital.

Quanto à pesquisa realizada a partir de diagnósticos baseados em Ferrés e Piscitelli (2012) destacam-se os seguintes resultados: os esforços para avaliar a CM pautam-se em razões pedagógicas e políticas. Pedagógicas, pela necessidade de se elaborar materiais didáticos para

o desenvolvimento da CM; e políticas, para se definir diretrizes para formulação de propostas públicas (Mateus, Andrada & Ferrés, 2019). Existem diversas propostas de diagnósticos analisadas por Mateus, Andrada e Ferrés (2019), Mateus, Hernández e Mas (2019), Mateus, Andrada e Ferrés (2019) e Hernández, Castro e Figueroa (2024).

Mateus, Andrada e Ferrés (2019) identificaram fragilidades na metodologia dos atuais instrumentos. Para os autores, as perguntas são respondidas a partir da autopercepção e autodeclaração do participante. Ou seja, a formulação das perguntas não permite identificar o conhecimento, as habilidades e as atitudes reais do respondente, em relação ao que se quer saber. Além disso, apesar de Ferrés e Piscitelli (2012) alertarem quanto ao caráter integrador das dimensões de CM, Mateus, Hernández e Mas (2019) observaram que algumas são mais requeridas nos questionários (dimensão tecnológica) enquanto outras (estética ou ideologia) possuem menos itens que a contemplem.

A habilidade para identificar o caráter ideológico das mídias, tão necessária para o desenvolvimento crítico, poderia ser abordada a partir do capitalismo digital. A perspectiva de EM crítico-reflexiva inclui a compreensão da dinâmica de negócio das empresas detentoras das mídias, o seu caráter monopolista e a centralidade dos dados: como são captados, vendidos e quais as destinações dadas a eles. A princípio, muitas dessas corporações adotaram o modelo de negócio que tem como objetivo manter a atenção do usuário, fornecendo gratuitamente informação, serviço e entretenimento. Naturalmente, esta lógica atrai o patrocínio de anunciantes, estrutura comercial comumente utilizada pelas mídias tradicionais há décadas. No entanto, o foco das mídias digitais não consiste apenas em vender anúncios, mas por meio da atenção dos usuários acumular uma quantidade exorbitante de dados sobre eles. Esses dados coletados, com o suporte dos algoritmos, possuem a capacidade de decifrar mecanismos do corpo e do cérebro, intenções de compra, motivações, tendências, que por sua vez, serão usados para distintas finalidades (Harari, 2018), gerando grandes lucros para essas corporações.

4.2. Pesquisa Telematizada

A pesquisa telematizada tinha como objetivo caracterizar, a partir de uma síntese, as propostas de EM no Brasil. Após a análise dos *conteúdos programáticos*, observou-se que tais iniciativas focam nas ferramentas digitais para garantir a segurança *online* e a participação digital com ênfase no uso responsável da tecnologia. O comportamento digital também é abordado nos cursos, com temas sobre direitos e deveres *online*, *ciberbullying*, sexualidade *online*, saúde mental, dentre outros. Obser-

⁶ Entendemos como midiatização da vida a intensa exposição, das pessoas, a produtos da mídia e consumo destes, nas plataformas de mídias sociais.

vou-se também a recorrência em se relacionar a EM como antídoto à desordem informacional. São apresentados repetidamente os tipos de desinformação e de vieses e as agências de checagem de fatos. Esses são temas importantes e, por isso, podem e devem ser discutidos em cursos de EM. No entanto, ao analisar essa abordagem sob a perspectiva de Buckingham (2022), é possível identificar características que a aproximam mais do modelo de AM do que EM. Essa visão é evidenciada pelo enfoque em ferramentas digitais e nos efeitos do uso da mídia, em detrimento da reflexão sobre os vetores que levam a esse contexto mais amplo, além do estabelecimento do que seria um bom comportamento *online*. Tais propostas possuem caráter individualista, fragmentário e, quando comparado a propostas da EM crítico-reflexiva, são questionáveis quanto à sua pertinência e efetividade.

Outro aspecto que chamou atenção nessa pesquisa telematizada foram os vários planos de aula e intervenções. Não se questiona a utilidade dessas sugestões. No entanto, quando a prática docente não é impulsionada nem orientada a partir dos conhecimentos prévios dos estudantes sobre o tema, desconsidera as nuances do contexto educacional e tende a se tornar uma intervenção engessada, padronizada e homogênea, pouco favorável ao processo educativo.

4.3. Estudo de Campo

O estudo de campo foi realizado para conhecer a percepção dos estudantes acerca do funcionamento das redes e sua relação com o capitalismo digital. A Figura 2 apresenta o perfil dos 127 respondentes. De acordo com os dados coletados, a faixa etária preponderante é entre 18 e 30 anos, sendo que a maior parte está matriculada em cursos das áreas de Tecnologia e Ciências Sociais, com menor número de respondentes da área de Saúde.

A faixa etária indica que os participantes são nascidos a partir de 1995, portanto, trata-se de uma geração que cresceu impactada pelo marco da popularização da internet (1995), abertura do Facebook para maiores de 13 anos em 2006 e lançamento do iPhone em 2007 (Twenge, 2018).

A Tabela 1 apresenta três de um total de oito questões que compunham o instrumento diagnóstico.

As questões tinham como foco investigar as concepções prévias dos participantes sobre o capitalismo digital e o grau de entendimento sobre o modelo de negócio das corporações que possuem mídias digitais. A primeira pergunta, ID1, “Você usa redes sociais? Se sim, escolha uma rede que você usa:” era o único item de múltipla escolha do questionário. As alternativas eram compostas por algumas das redes sociais mais populares. Essa

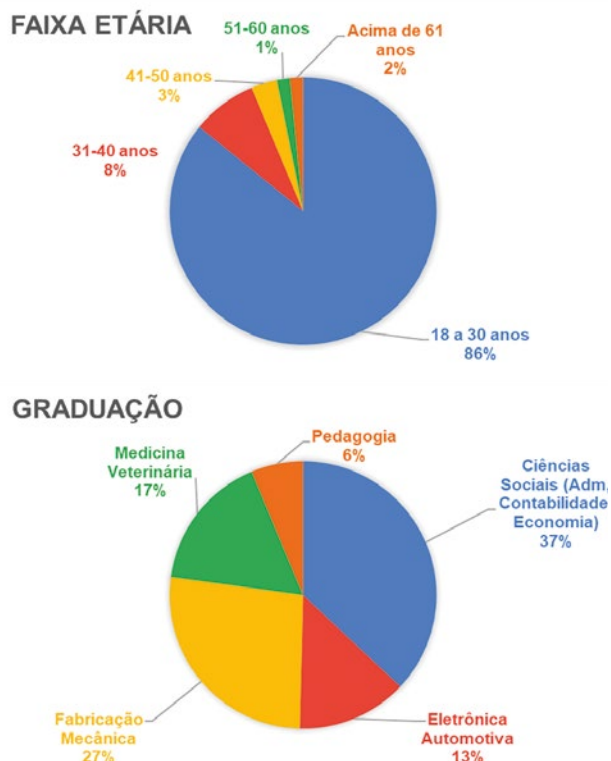


Figura 2. Dados Descritivos. Fonte: elaboração própria

Questões
ID1. Você usa redes sociais? Se sim, escolha uma rede que você usa: () Facebook () Instagram () LinkedIn () TikTok () YouTube () X/Twitter
ID2. O que é comercializado pela empresa proprietária desta rede social?
ID3. Como a empresa proprietária desta rede social gera lucro?

Tabela 1. Questões diagnósticas sobre o capitalismo digital. Fonte: elaboração própria

questão foi delineada para situar o participante sobre a natureza das perguntas subsequentes além de limitar a escolha das redes para facilitar a análise posterior. O Instagram foi a plataforma mais selecionada pelos participantes (67%) seguida do YouTube (18%). As demais opções incluíram X/Twitter (5%), LinkedIn (4%), TikTok (4%) e Facebook (2%).

Os dados coletados das perguntas abertas (ID2 e ID3) foram analisados à luz método conhecido como paradigma indiciário. Este método foi desenvolvido por Carlo Ginzburg e, inicialmente, foi utilizado no campo de pesquisa da história e depois foi estendido a outras ciências humanas. O método consiste em decifrar indícios que possibilitam

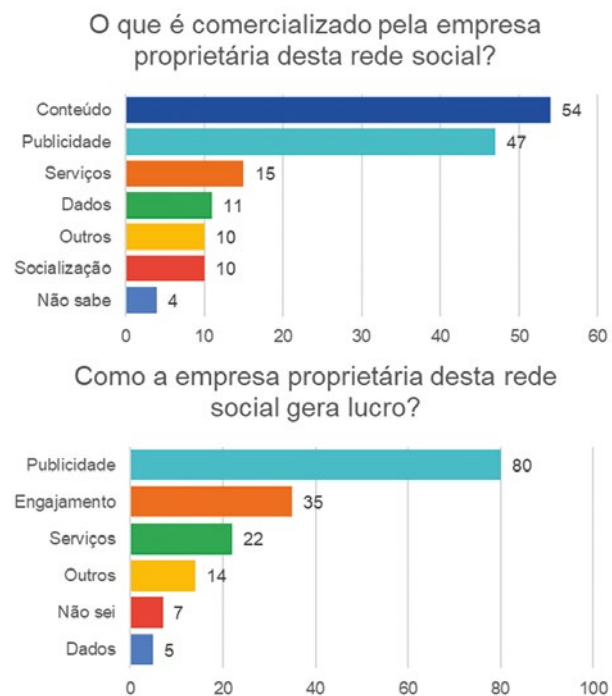


Figura 3. Resultado das questões ID2 e ID3. Fonte: elaboração própria

a interpretação de uma realidade que, por vezes, apresenta-se opaca. A atenção aos detalhes, aos indicadores e sinais induzem ao reconhecimento de características menos vistas (Ginzburg, 1989) que quando consideradas ajudam a delinear um contexto maior – os indícios. O paradigma indiciário revelou-se bastante aderente aos objetivos traçados nesta fase de análise e interpretação de dados, uma vez que as respostas literais dos participantes deixavam implícita a falta de conhecimento deles sobre os temas como capitalismo digital e modelos de negócios de corporações, exigindo uma análise que incluísse os indícios deixados nas respostas. A Figura 3 apresenta o resultado da aplicação do método para as respostas a ID2 e ID3.

Para a compreensão do resultado, é importante considerar que o questionário era composto por perguntas abertas, portanto, os participantes poderiam escrever livremente. Assim, cada resposta poderia apresentar diversos tópicos mencionados pelo respondente, totalizando mais de 127 itens, número total de participantes desta pesquisa.

Em ID2, “O que é comercializado pela empresa proprietária desta rede social?” apenas 11 participantes mencionaram os dados. A maioria destacou que o que é comercializado pelas redes sociais são o conteúdo (54) e a publicidade (47), o que sugere uma percepção predominante de que os próprios usuários e os anunciantes seriam os principais responsáveis pela remuneração da rede social. Buckingham (2019), Harari (2018), Peirano (2022) e Zuboff (2021) convergem ao afirmar que,

entre usuário e plataformas digitais, a relação se inverte: os usuários, ao adquirirem os serviços, tornam-se os principais fornecedores da matéria-prima mais valiosa dessas corporações: os dados pessoais, que são vendidos para outras instituições comerciais, governamentais e de pesquisa de mineração de dados. Em ID3, “Como a empresa proprietária desta rede social gera lucro?” apenas cinco participantes citam os dados. A maioria destacou a publicidade (80), seguida de engajamento (35), o que reforça a compreensão dos modelos de receita mais evidentes para o usuário comum, centralizados em anúncios e engajamento.

Esses resultados apontam que existe uma percepção sobre arrecadação e lucro a partir dos elementos mais visíveis do ponto de vista do usuário. Há pouca atenção quanto ao papel estratégico dos dados como elemento central no modelo de negócio dessas plataformas, revelando o grau de compreensão dos participantes sobre os mecanismos econômicos e comerciais das redes sociais. As respostas oferecidas demonstram, de maneira geral, as concepções prévias dos estudantes sobre o capitalismo digital e o ponto de partida de onde um docente poderia delinear uma prática pedagógica em EM.

Em resumo, questiona-se como os temas comumente relacionados à EM – ferramentas digitais e de identificação de desinformação além de comportamento *online* – precisam ser abordados uma vez que se distanciam daquilo que seria a essência do estudo das mídias. Ao introduzir tais discussões nessas propostas, a atenção dos estudantes pode ser desviada dos assuntos centrais da EM. Muitos desses tópicos poderiam ser discutidos com mais adequação e aderência em outros componentes curriculares. A discussão de outros temas transversais – como: consumismo, vícios, radicalização, *bullying* etc. é fundamental. No entanto, concentrá-los numa proposta de AM em detrimento da abordagem do capitalismo digital e sobre o funcionamento e estratégias comerciais dos meios, pode esvaziar o ensino das mídias daquilo que deveria ser a sua essência. Por isso, ressalta-se que acrescentar a perspectiva do capitalismo digital e do funcionamento dos meios seria uma alternativa para o desenvolvimento da dimensão ideologia de CM proposta por Ferrés e Piscitelli (2012).

Para concluir, considerando os elementos da tríade CHA e a noção de competência, as perguntas abertas revelaram carências importantes de conhecimentos sobre mídia. Por outro lado, a análise das propostas de EM disponíveis no AVAMEC apontou o foco no desenvolvimento de habilidades, no uso delas e no comportamento observável, que se configura como superficial diante da proposta de educação por competência. Essas constatações demonstram que a abordagem de valores, o terceiro elemento da tríade CHA, não está sendo considerada no desenvolvimento da EM. É certo que conhecimento e habilidades são fundamentais

para uma pessoa se tornar competente no seu relacionamento com as mídias. No entanto, esses dois elementos são insuficientes para uma relação adequada com elas, uma vez que são os valores que orientam as escolhas e moldam as ações. As mídias, por sua vez, possuem grande influência nesse aspecto da vida individual e coletiva, o que acaba tendo influência sobre o comportamento das pessoas. Portanto, na tensão entre o externo – valores que estão sendo propagados pelas mídias – e o interno – valores que estão sendo desenvolvidos na personalidade do aprendiz, é o que efetivamente complementaria a chave de aprendizagem de Pestalozzi, cabeça-corção-mãos (ou à tríade CHA conhecimento-habilidade-atitude) e o triplo processo da educação de Charlot: humanização, socialização e singularização.

5. Considerações Finais

O desenvolvimento de CM é um processo complexo que demanda práticas pedagógicas específicas. Diferentes campos de estudo propõem perspectivas distintas de EM a partir de suas referências, linguagem e entendimento sobre sua necessidade. Essa discussão enriquece o debate, mas é necessário não negligenciar as condições do processo educativo para evitar soluções improvisadas que oferecem resultados superficiais e inconsistentes.

Os temas *bullying*, sexualização, violência, substâncias ilícitas, consumismo, discursos de ódio, mensagens duvidosas e cidadania precisam ser discutidos em sala de aula, incluindo o potencial da mídia para amplificar esses fenômenos. No entanto, utilizar o rótulo EM para pôr foco nessas questões pode distrair os estudantes daquilo que efetivamente deveria ser a sua essência. A abordagem do capitalismo digital e do funcionamento das mídias são oportunidades de enriquecer o processo de maneira excepcionalmente interessante e relevante. Por isso, os materiais didáticos de EM precisam ter em conta a necessidade de preparar os cidadãos para além

da perspectiva de usuário. Precisam estimular a compreensão de um cenário mais amplo e integrado que tem o capitalismo digital como base da realidade vivida atualmente, na qual as mídias estão inseridas como um elemento-chave.

As práticas pedagógicas possuem o potencial de ser um exercício de emancipação, tanto para docentes como para estudantes. Ao reconhecer o ponto de partida dos discentes, o professor pode estabelecer intenções mais amplas e historicamente contextualizadas, trabalhando com temas urgentes e emergentes, como é o caso da mídia na sociedade atual. Desta forma, o processo educacional pode ser estabelecido de maneira profícua resultando na humanização, socialização e singularização de que cada estudante tem direito.

No entanto, parece que soluções simplistas no sentido da AM insistem em somente acomodar, sem enfrentar, as expectativas educacionais, institucionais e governamentais. A EM crítico-reflexiva conduzida a partir de uma prática pedagógica, que tenha no professor uma autoridade, no sentido de domínio de saber e que realize a mediação entre o estudante e o conhecimento, ainda é uma solução a ser construída.

O presente trabalho apresentou partes de um estudo exploratório em andamento. O estado da questão e a pesquisa telematizada direcionam a investigação sobre CM, EM e AM e as propostas de EM disponíveis no Brasil. Os dados do estudo empírico ratificaram o caminho que a investigação vai seguir: elaborar diretrizes teóricas para subsidiar a definição de estratégias para prática pedagógica em EM a partir de um diagnóstico de natureza qualitativa.

O resultado esperado dessa jornada é colaborar para que as pessoas se tornem mais competentes na sua relação com a mídia. Espera-se assim que conhecimentos, habilidades e valores possam ser mobilizados para solucionar, de maneira singular, os diversos desafios impostos pelo cenário comunicacional de forma crítica e reflexiva, tanto para si quanto para a sociedade.

Referências

- [1] Agueda, I., Santos, V. M., Chibás-Ortiz, F. & Vizcaíno-Verdú, A. (2021). *Currículo Alfamed de formação de professores em educação midiática*. Palavra Aberta. <https://bit.ly/4cnjsQC>
- [2] Ambiente Virtual de Aprendizagem do Ministério da Educação. (2024, junho). Avamec. Ministério da Educação. <https://avamec.mec.gov.br/#/curso/listar?query=educa%C3%A7%C3%A3o%20midi%C3%A1tica>
- [3] Buckingham, D. (2019). Media education in the age of digital capitalism, *Blog Rethinking digital literacy*, <https://davidbuckingham.net/wp-content/uploads/2019/12/media-education-in-digital-capitalism.pdf>
- [4] Buckingham, D. (2022). *Manifesto pela Educação Midiática*. Edições SESC São Paulo.
- [5] Charlot, B. (2006). Formação de professores: A pesquisa e a política educacional. In S. Pimenta, E. Ghedin (Eds.), *Professor reflexivo no Brasil: Gênese e crítica de um conceito* (pp. 89-110). Cortez.
- [6] Charlot, B. (2007). *Relação com o saber, formação de professoras e globalização: Questões para a educação hoje*. Artmed.
- [7] Dias, R. E. & Lopes, A. C. (2003). Competências na formação de professores no Brasil: O que (não) há de novo. *Educação e Sociedade*, 24(85), 1155-1177. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302003000400004>
- [8] Fantin, M. (2011). Mídia-educação: Aspectos históricos e teórico-metodológicos. *Olhar de professor, Ponta Grossa*, 14(1), 27-40. <https://doi.org/10.5212/OlharProf.v.14i1.0002>
- [9] Ferrés, J. & Piscitelli, A. (2012). La competencia mediática: Propuesta articulada de dimensiones e indicadores. *Comunicar*, 38, 75-82. <https://doi.org/10.3916/C38-2012-02-08>
- [10] Franco, M. A. R. S. (2015). Práticas pedagógicas de ensinar-aprender: Por entre resistências e resignações. *Educação e Pesquisa*, 41(3), 601-614. <https://doi.org/10.1590/S1517-9702201507140384>
- [11] Franco, M. A. R. S. (2016). Prática pedagógica e docência: Um olhar a partir da epistemologia do conceito. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 97(247), 534-551. <https://doi.org/10.1590/S2176-6681/288236353>
- [12] Harari, Y. N. (2018). *21 lições para o século 21*. Companhia das Letras.
- [13] Hernández-Marín, J.-L., Castro-Montoya, M.-D. & Figueroa-Rodríguez, S. (2024). Alfabetización mediática, informacional y digital: Análisis de instrumentos de evaluación. *Investigación Bibliotecológica: Archivonomía, bibliotecología e información*, 38(99), 55-73. <https://doi.org/10.22201/iibi.24488321xe.2024.99.58865>
- [14] Luckesi, C. C. (1999). *Avaliação da aprendizagem escolar: Estudos e proposições*. Cortez.
- [15] Masterman, L. (1989). *Media awareness education: Eighteen basic principles* <http://medialit.org/reading-room/media-awareness-education-eighteen-basic-principles>
- [16] Masterman, L. (1985). *Teaching the media*. Routledge. <https://www.taylorfrancis.com/books/mono/10.4324/9780203359051/teaching-media-len-masterman>
- [17] Masterman, L. (2010). Voices of media literacy. Media Education Association.
- [18] Mateus, J. C., Andrada, P. & Ferrés, J. (2019). Evaluar la competencia mediática: Una aproximación crítica desde las perspectivas pedagógicas, política y metodológica. *Revista de Comunicación*, 18(2), 287-301. <https://doi.org/10.26441/RC18.2-2019-A14>
- [19] Mateus, J. C. & Hernández, W. (2019). Diseño, validación y aplicación de un cuestionario sobre educación mediática para docentes en formación. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 8(1), 36-43. <https://doi.org/10.7821/naer.2019.1.329>
- [20] Mateus, J. C., Hernández, W. B. & Maz, M. F. (2019). Validación de un instrumento de autopercepción de competencia mediática para docentes en formación. *Cultura y Educación*, 31(2), 436-464.
- [21] Moresi, E. (2003). *Metodologia da pesquisa* [Monografia de Especialização, Universidade Católica de Brasília]. <http://goo.gl/zj3Tps>
- [22] Moretto, V. P. (2007). *Prova: Um momento privilegiado de estudo, não um acerto de contas*. Lamparina.
- [23] Mota, C. B. (2021). *O conceito de competência: Origem e aplicações na educação* [Dissertação de Mestrado, Universidade de Sorocaba]. Biblioteca de Teses e Dissertações. <https://bit.ly/43uhbIB>
- [24] Peirano, M. (2022). *O inimigo conhece o sistema*. Editora Rua do Sabão.
- [25] Perrenoud, P. (2000). *Dez novas competências para ensinar*. Artmed Editora.
- [26] Pires, C. P. & Pimenta, M. A. A. (2024). Propuesta de definición en educación mediática con enfoque al capitalismo digital. In A. R. Pérez, P. M. Casas, E. G. E. Rojas (Eds.), *Redes sociales y ciudadanía: El reto de la formación del profesorado en educación mediática*. (pp. 611-614). Comunicar. <https://www.grupocomunicar.com/pdf/redes-sociales-y-ciudadania-2024.pdf>
- [27] Potter, W. J. (2010). The state of media literacy. *Journal of Broadcasting & Electronic Media*, 54(4), 675-696.
- [28] Sacristán, J. G. (2011). Dez teses sobre a aparente utilidade das competências em educação. In J. G. Sacristán et al. *Educar por competências: o que há de novo?* (pp. 11-38). Artmed.
- [29] Souza de Souza, L. (2020). *Educação midiática na era das competências: Conceitos e correntes no fazer educacional* [apresentação na conferência]. Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação 43º Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação. <https://portalintercom.org.br/anais/nacional2020/resumos/R15-2303-1.pdf>
- [30] Therrien, S. M. N. & Therrien, J. (2004). Trabalhos científicos e o estado da questão: Reflexões teórico-metodológicas. *Estudos em Avaliação Educacional*, 15(30), 5-16. <https://doi.org/10.18222/eaee153020042148>
- [31] Twenge, J. (2018). *iGen: Por que as crianças de hoje estão crescendo menos rebeldes, mais tolerantes, menos felizes e completamente despreparadas para vida adulta*. nVersos.
- [32] Zabala, A. & Arnau, L. (2014). *Como aprender e ensinar competências*. Artmed.
- [33] Zabala, A. (1998). *Práticas educativas*. Artmed.
- [34] Zuboff, S. (2021). *A era do capitalismo de vigilância: A luta por um futuro humano na nova fronteira de poder*. Intrínseca.

Agradecimentos

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

Bio

Cristiane Sales Pires é Doutoranda em Educação pelo PPGE – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Sorocaba. Mestre em Educação pela Universidade de Sorocaba (UNISO). Pesquisadora da Red Alfamed (Rede Euroamericana de Investigación sobre Competência Midiática para a Cidadania) e do GPESTI (Grupo de Pesquisa em Educação Superior, Tecnologia e Inovação). Docente do IFSP – Instituto Federal de São Paulo – Campus Sorocaba (Brasil).

Maria Alzira de Almeida Pimenta é Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas, Mestre em Artes pela Universidade de São Paulo e Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Campinas. Tem experiência na Educação Básica como professora, diretora e Coordenadora de EJA. Atualmente, é professora do programa de Pós-graduação em Educação e do programa de Pós-graduação em Comunicação e Cultura, da Universidade de Sorocaba. É associada ao International Study Association on Teachers and Teaching (ISATT) e ao International Council for Education on Teaching (ICET). Pesquisadora da Red Interuniversitaria Euroamericana de Investigación (ALFAMED) e da RIDEP – Rede Internacional de Pesquisas sobre Desenvolvimento Profissional de Professores. Líder do Grupo de Pesquisa em Educação Superior, Tecnologia e Inovação (GPESTI). Suas pesquisas tratam sobre formação de professores, avaliação da aprendizagem, competência, fraude acadêmica e ética.

