

Convergências e a Educação Tecnológica: os caminhos para o ensino midiático e informacional

*Convergences and Technological Education: paths towards media and information
education*

Jonara Medeiros Siqueira

Doutora em Educação Matemática e Tecnológica
Universidade Federal de Pernambuco – Pernambuco – Brasil
jonaramedeiros@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-5788-0710>

Ana Beatriz Gomes Carvalho

Doutora em Educação
Universidade Federal de Pernambuco – Pernambuco – Brasil
anabeatriz.carvalho@ufpe.br
<https://orcid.org/0000-0002-2572-7383>

Resumo

Este artigo discute as abordagens curriculares que vêm sendo apresentadas ou implementadas acerca do Ensino Midiático Informacional (EMI) no Brasil, por meio das diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Tem por objetivos analisar o EMI no organizador curricular correspondente, relacionando-o ao conteúdo programático do campo jornalístico-midiático, bem como identificar as referências utilizadas. A pesquisa configura-se como estudo documental (Cellard, 2012), com suporte na análise para letramentos (Soares, 2003), tendo como percurso teórico-metodológico uma abordagem fundamentada na perspectiva das tecnologias a partir de Lévy (2004). Os resultados apontam para a necessidade de revisão da proposta atual, em razão da insuficiência de inter cruzamentos entre o campo jornalístico-midiático e as abordagens voltadas ao EMI, uma vez que, nas análises realizadas, não se constatou uma integração adequada das habilidades. Essa lacuna pode acentuar, por consequência, a compreensão limitada da escola e dos professores quanto ao alcance da transposição didática dos objetos de conhecimento.

Palavras-chave: Ensino Midiático Informacional; BNCC; currículo; Educação Tecnológica.

Abstract

This article discusses the curricular approaches that are being presented or implemented regarding Information Media Education (EMI) in Brazil through the guidelines of the National Common Curricular Base (BNCC). Its objectives are to analyze the EMI in the respective curricular organizer, relating it to the journalistic-media programmatic content; as well as to identify the references used. The research is a documentary study (Cellard, 2012), supported by the analysis

of literacies (Soares, 2003), having as a theoretical-methodological path an approach from the perspective of technology technologies based on Lévy (2004). The results point to the need to review the current proposal due to the lack of intersections between the journalistic-media field and the approaches more for EMI, since the analyses did not find an adequate integration of the skills. This lack can consequently accentuate the understanding of the school and teachers to achieve the didactic transposition of the objects of knowledge.

Keywords: Information Media Education; BNCC; curriculum; Technological Education.

INTRODUÇÃO

A pesquisa tem como questão central identificar quais composições curriculares vêm sendo apresentadas ou implementadas acerca do Ensino Midiático Informacional (EMI). No Brasil, esse percurso encontra-se em construção a partir da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), sofrendo múltiplas interferências de áreas e instituições ligadas à comunicação e à informação. Configura-se, assim, uma agenda de eventos que orientam essa temática, com nomenclaturas que demarcam os campos de atuação e suas respectivas implicações políticas e econômicas. Nesse contexto, a formação de professores revela-se crucial para a compreensão do fluxo que fundamenta a proposta pedagógica em elaboração e implementação pelo Governo Federal e instituições parceiras.

Na cultura digital brasileira, observam-se iniciativas que mobilizaram uma pauta coletiva, a qual perpassa a ideia de apropriação da tecnologia, conforme Lévy (2004), e sistematiza três possibilidades de apropriação do conhecimento, denominadas “Tecnologias Inteligentes”: a linguagem oral, a linguagem escrita e, por fim, a linguagem digital. Tais modalidades coexistem em nossa sociedade e ajustam-se à intencionalidade comunicativa. Esses conhecimentos estão presentes nos currículos e, no que tange à linguagem digital, compreende-se que a informática ampliou a interatividade no processo de ensino-aprendizagem em uma sociedade de caráter tecnológico, designada por Lévy (1999) como sociedade da cibercultura.

Para além da produção de imagens que retratam a realidade cotidiana das culturas nas quais os sujeitos transitam por meio dos meios de comunicação de massa, importa reconhecer que o processo comunicativo, frequentemente mediado pelas tecnologias e ferramentas disponibilizadas pelas redes, tem propiciado a emergência de novas sensibilidades e conexões. Desse modo, a educação tecnológica continua a ocupar diversas áreas do ensino. Para além da virtualidade, que por vezes se apresenta como mais real e pulsante

que a base material das relações sociais, o ciberespaço tem possibilitado a interação mediada pela tecnologia. O termo “tecnologia” deriva de “técnica”, que, por sua vez, origina-se do verbo grego *tictēin*, que significa “criar, conceber, dar à luz”; daí se depreende que a problemática não reside necessariamente na tecnologia em si, mas no modo e nas escolhas a ela atribuídos. A metodologia, o caráter pedagógico, as práticas e seu *modus operandi* condicionante tornam-se, a cada dia, mais decisivos e inflexíveis. Nessa perspectiva, cumpre destacar que o livro constituiu a primeira experimentação tecnológica, também resultante de uma técnica, e que impactou inúmeras outras tecnologias até os dias atuais.

Desse modo, procederemos ao cruzamento de dados que sinalizam o contexto dos documentos educacionais em suas propostas, a fim de analisar os projetos que as implementam e seus possíveis impactos, situando-nos a partir de uma compreensão ampla do uso da tecnologia nas pautas de educação, comunicação e informação por meio do currículo.

PERCURSO METODOLÓGICO

O presente estudo é fruto de investigação desenvolvida no Grupo de Pesquisa Mídias Digitais e Mediações Interculturais, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática e Tecnológica (Edumatec) da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), dedicado a analisar os processos relativos ao Ensino Midiático e Informacional no Brasil, a partir da nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que recomenda sua obrigatoriedade nos currículos escolares (Brasil, 2018).

Trata-se de uma pesquisa qualitativa e exploratória, com análise de documentos normativos. A pesquisa documental mobiliza um *corpus* que permite compreender que “[...] a história social ampliou consideravelmente a noção de documento. Tudo o que é vestígio do passado, tudo o que é considerado como testemunho, é considerado como documento” (Cellard, 2012, p. 296).

Para a realização da pesquisa documental no Brasil, foram analisados os documentos normativos da BNCC, bem como projetos que trabalham com a proposta para Educação Midiática – nomenclatura adotada por algumas instituições –, o que resultou

em um processo de mapeamento dos currículos oficiais dos 26 estados e do Distrito Federal (Brasil, 2018).

O recorte estabelecido buscou identificar se as dimensões midiática e informacional estavam presentes nos currículos estaduais, uma vez que a BNCC é um documento norteador que estabelece recomendações para os sistemas de ensino. No presente estudo, compreendem-se as mediações por meio das variáveis das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) na base curricular.

Considerando que o currículo oficial constitui uma das materializações das diretrizes das políticas públicas, mostrou-se necessário ampliar a análise para apreender de que modo a abordagem do tema vem ocorrendo em organizações, programas e projetos pedagógicos, com base em materiais coletados em sítios institucionais, tais como cartilhas, livros, revistas e demais publicações.

CONSTRUÇÃO CURRICULAR NO BRASIL E DOCUMENTOS NORMATIVOS

A BNCC é um documento que regulamenta as aprendizagens essenciais a serem trabalhadas nas escolas brasileiras – públicas e particulares – da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, com vistas a garantir o direito à aprendizagem e o desenvolvimento pleno de todos os estudantes.

Trata-se de uma política de Estado, determinada pela Constituição Federal, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e pelo Plano Nacional de Educação, que demanda atuação e articulação de todos os níveis de governo.

Cronologicamente, em 2015, a primeira versão da BNCC foi submetida a consulta pública, mobilizando especialistas em todo o país (Brasil, 2015). Em 2016, a segunda versão (Brasil, 2016) foi apresentada, com a realização de Seminários estaduais. Entre 23 de junho e 10 de agosto de 2016, ocorreram 27 seminários estaduais (Brasil, 2016b), encerrando-se, assim, a consulta pública e a sistematização das contribuições. Em 2017, foram realizadas audiências públicas promovidas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), e o texto foi aprovado por esse órgão.

Realizou-se, ainda, o “Dia D” – jornada de discussões nas escolas sobre a BNCC, com foco na Educação Infantil e no Ensino Fundamental –, seguido pela homologação do documento pelo Ministério da Educação (MEC) (Brasil, 2017). A partir de então, teve

início o processo de formação e capacitação de professores, bem como o apoio aos sistemas estaduais e municipais de educação para a elaboração e adequação dos currículos escolares.

A BNCC não é um currículo, mas sim um orientador curricular. Cabe aos estados e municípios elaborarem seus currículos a partir dos princípios e aprendizagens definidos por ela e também do Regime de Colaboração entre cidades e estados. ‘Nesse sentido, espera-se que a BNCC ajude a superar a fragmentação das políticas educacionais, enseje o fortalecimento do regime de colaboração entre as três esferas de governo e seja balizadora da qualidade da educação’ (Brasil, 2018, p. 89).

A Lei nº 13.415/2017, conhecida como Lei da Reforma do Ensino Médio, ampliou a carga horária dos estudantes na escola (Brasil, 2017). Em 2018, tais orientações passaram a ser implementadas com a publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, do texto da etapa do Ensino Médio na BNCC, dos referenciais curriculares para elaboração de Itinerários Formativos e do Guia de Implementação do Novo Ensino Médio (Brasil, [s.d.]).

Em 6 de março de 2018, educadores de todo o Brasil debruçaram-se sobre a BNCC, com foco na parte já homologada do documento, correspondente às etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, com o objetivo de compreender sua implementação e seus impactos na educação básica brasileira.

Em 2 de abril de 2018, o Ministério da Educação entregou ao Conselho Nacional de Educação (CNE) a 3ª versão da BNCC do Ensino Médio (Brasil, 2018). A partir de então, o CNE iniciou um processo de audiências públicas para debater o documento. Em 5 de abril, instituiu-se o Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular – ProBNCC (Rosa; Ferreira, 2018).

Em 2 de agosto de 2018, ocorreu nova mobilização em torno das contribuições à BNCC da etapa do Ensino Médio. Nesse período, os currículos estaduais e municipais passaram por reelaboração, assim como a construção do currículo de educação integral, com consulta pública sobre as versões reelaboradas durante o processo.

Por fim, sucedeu-se a homologação dos currículos pelos Conselhos de Educação estaduais e municipais. A oficialização da BNCC estabeleceu para os sistemas e redes de ensino do país o desafio de implementar a Base até o início de 2020, prazo que, conforme a legislação, estende-se por até dois anos após a homologação, ou seja, até 2022.

Segundo as pesquisadoras Rosa e Ferreira (2018), a BNCC foi objeto de disputa entre diferentes grupos ao longo da elaboração das versões que emergiram a partir de 2014.

O Movimento pela Base ([s.d.]) é composto por instituições e pessoas apoiadoras que constituem uma rede política. Sua estrutura organizacional explicita sua rede de articulações no campo educacional, bem como, desde então, sua atuação na elaboração e implementação da BNCC e em seus desdobramentos.

A Figura 1 indica, conforme consta na apresentação da instituição em seu sítio eletrônico, o recorte dos parceiros e membros do Movimento pela Base.

Figura 1 – Composição do Conselho Fiscal, Deliberativo e Doadores do Movimento pela Base



Fonte: Movimento pela Base (2024).

O Observatório do Movimento pela Base (2024) é o responsável pelo levantamento de dados referentes aos 26 estados e ao Distrito Federal, cujos referenciais curriculares foram homologados até 2022. Desse modo, dispõe-se de um diagnóstico que apresenta o seguinte mapeamento: em 2020, foram contemplados o Distrito Federal e São Paulo; em 2021, Amazonas, Amapá, Ceará, Espírito Santo, Goiás, Maranhão, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Minas Gerais, Pará, Paraíba, Pernambuco, Piauí, Paraná, Rio de Janeiro, Rio Grande do Norte, Roraima, Rio Grande do Sul, Santa Catarina e Sergipe; e, por fim, em 2022, Acre, Alagoas, Bahia, Rondônia e Tocantins.

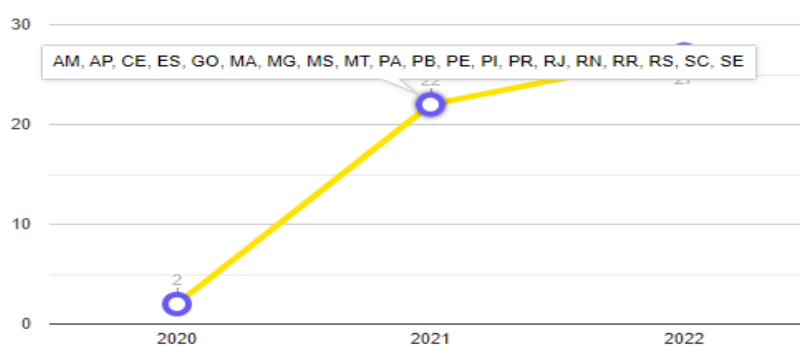
Quando a Reforma do Ensino Médio foi sancionada em 2017, previa-se um prazo limite de cinco anos para sua implementação, cujo término se daria em 2022. No entanto, em julho desse mesmo ano, o Ministério da Educação publicou um novo cronograma, que

estabelece a implementação dos referenciais curriculares no 1º ano para 2022, ao passo que, para o 2º e o 3º anos, tais mudanças devem ocorrer em 2023 e em 2024, respectivamente (Figura 4).

A agenda vigente prevê que, até 2024, haja um esforço contínuo de monitoramento dos novos referenciais curriculares e de formação continuada dos educadores. Essa nova orientação tem sido a mais adotada pelos estados.

Figura 2 – Quantitativo de estados que implementaram o currículo

Histórico de alinhamento dos referenciais curriculares estaduais



Fonte: Observatório Movimento pela Base (2024).

Algumas redes já se encontravam mais avançadas no processo e, portanto, terão uma implementação mais ampla em 2024. No âmbito da educação midiática e informacional, a BNCC estrutura-se por Campos de Atuação, que se configuram como eixos temáticos norteadores da organização dos objetivos e habilidades ao longo do currículo, os quais devem ser desenvolvidos em toda a trajetória escolar. Nesse sentido, importa compreender que o campo jornalístico-midiático integra os componentes curriculares. Para tanto, a Base considera os seguintes campos: a) Vida pessoal; b) Artístico-literário; c) Práticas de estudo e pesquisa; d) Jornalístico-midiático; e) Vida pública.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O ENSINO MIDIÁTICO E INFORMACIONAL

Os currículos do Ensino Médio partem da fundamentação apresentada na BNCC, na qual se enfatiza a análise dos interesses que mobilizam o campo jornalístico-midiático,

bem como o significado e as implicações do direito à comunicação e sua vinculação com o direito à informação e à liberdade de imprensa.

Para o Ensino Fundamental, privilegiam-se gêneros relacionados à apuração e ao relato de fatos e situações – tais como reportagem multimidiática e documentário –, bem como à opinião – a exemplo da crítica da mídia, do ensaio e do vlog de opinião –, com análises de diferentes formatos textuais, vídeos e podcasts.

A Base prevê, por exemplo, que os alunos do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental desenvolvam a habilidade de leitura e produção de textos jornalísticos para diferentes fontes, veículos e mídias; adquiram autonomia e pensamento crítico para se posicionarem em relação a interesses e posicionamentos diversos; e, além disso, saibam diferenciar liberdade de expressão de discursos de ódio.

Nesse contexto, interessa que os alunos estejam atentos, de modo crítico, às seguintes questões:

Da confiabilidade da informação, da proliferação de *fake news*, da manipulação de fatos e opiniões tem destaque e muitas das habilidades se relacionam com a comparação e análise de notícias em diferentes fontes e mídias, com análise de *sites* e serviços checadores de notícias [...]”, diz um trecho do documento (Brasil, 2018, p. 35).

Caracteriza-se pela circulação dos discursos/textos da mídia informativa (impressa, televisiva, radiofônica e digital) e pelo discurso publicitário. Sua exploração permite construir uma consciência crítica e seletiva em relação à produção e circulação de informações, posicionamentos e induções ao consumo.

No organizador curricular do Ensino de Língua Portuguesa (doravante ELP), que contempla dos anos iniciais aos finais, o campo jornalístico-midiático é tema transversal aos conteúdos. Esse campo é fundamentado pelo instrumento de análise da relação entre informação e opinião, os interesses que movem o direito à comunicação, curadoria de conteúdo e sua vinculação com o direito à informação e à liberdade de imprensa.

Os quadros que seguem apontam a proposta da BNCC acerca da composição dos componentes curriculares, que estruturam produção de textos, em seus formatos (orais, escritos, multissemióticos, práticas de leitura, escuta e análise linguística/semiótica) para o campo jornalístico-midiático no Ensino Médio.

É importante compreender que cada habilidade é composta por procedimentos do campo jornalístico-midiático, que são específicos da área.

Figura 3 – Proposta do campo jornalístico-midiático no ensino da Língua Portuguesa

LÍNGUA PORTUGUESA - 6º AO 9º ANO

PRÁTICAS DE LINGUAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO
CAMPO JORNALÍSTICO-MIDIÁTICO – Trata-se, em relação a este Campo, de ampliar e qualificar a participação das crianças, adolescentes e jovens nas práticas relativas ao trato com a informação e opinião, que estão no centro da esfera jornalística/midiática. Para além de construir conhecimentos e desenvolver habilidades envolvidas na escuta, leitura e produção de textos que circulam no campo, o que se pretende é propiciar experiências que permitam desenvolver nos adolescentes e jovens a sensibilidade para que se interessem pelos fatos que acontecem na sua comunidade, na sua cidade e no mundo e afetam as vidas das pessoas, incorporem em suas vidas a prática de escuta, leitura e produção de textos pertencentes a gêneros da esfera jornalística em diferentes fontes, veículos e mídias, e desenvolvam autonomia e pensamento crítico para se situar em relação a interesses e posicionamentos diversos e possam produzir textos noticiosos e opinativos e participar de discussões e debates de forma ética e respeitosa.	

Fonte: Brasil (2018).

Nessa perspectiva, parte-se da compreensão de que, para o aluno desenvolver as habilidades e competências necessárias à leitura e à escrita, ele deve poder mobilizar suas experiências prévias e, sob a mediação de seu professor, (re)construir um saber novo que lhe proporcione, para além do conhecimento cognitivo, uma atitude crítica diante das notícias e dos veículos jornalísticos ou midiáticos nas práticas de leitura e escrita.

Segundo Soares (2004), faz-se fundamental diferenciar alfabetização de letramento:

Um indivíduo alfabetizado não é necessariamente um indivíduo letrado; alfabetizado é aquele indivíduo que sabe ler e escrever, já o indivíduo letrado, indivíduo que vive em estado de letramento, é não só aquele que sabe ler e escrever, mas aquele que usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita, responde adequadamente às demandas sociais de leitura e de escrita (Soares, 2004, p. 39-40).

O objeto de conhecimento "Letramento informacional" encontra-se no componente (EM13LGP39) e, segundo Gasque e Tescarolo (2010, p. 83), refere-se a "um processo que integra as ações de localizar, selecionar, acessar, organizar, usar informação e gerar conhecimento, visando à tomada de decisão e à resolução de problemas".

Abrange habilidades que, conforme Wilson et al. (2013), exploram a definição e articulação de necessidades, a localização e o acesso à informação, bem como a organização, o uso ético e o desenvolvimento de habilidades relativas às Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC).

Cumprindo novamente salientar a necessidade de explorar tais conhecimentos – que são específicos do jornalismo – para adaptação a outra área, cujas necessidades não residiriam simplesmente na produção, divulgação e consumo da informação, mas nas ações

planejadas pedagogicamente em um diálogo que possa contribuir com o Ensino de Língua Portuguesa (ELP) e com aqueles que são responsáveis não apenas por promover, mas por ensinar práticas de leitura e escrita: os professores.

Fairclough (1997, p. 90) traz uma reflexão que pode ser retomada, neste momento, para explicar como se verifica a imposição de nomenclaturas de modo geral, com vistas a alimentar o mercado. Observa-se, nessa análise, a existência de domínios distintos e uma certa comercialização de novos produtos, que se inserem de forma rápida e estratégica, primeiro no campo do jornalismo e, posteriormente, no campo educacional.

Para Fairclough (1997), existem "os peritos em tecnologia do discurso". Esses especialistas mantêm forte ligação com o saber – poder-se-ia igualmente dizer com o poder. Em geral, são consultores que detêm acesso privilegiado à informação científica ou mesmo ampla experiência no campo de trabalho. Aliás, este último é o caso mais frequente no Jornalismo, no que tange à escolha e à estruturação curricular. A necessidade do conteúdo jornalístico, de notícias e produtos afins, como fonte de informação e formação, é algo socialmente produzido e, não raro, materializado no currículo diante das inúmeras demandas sociais e políticas impostas.

Para a educação, os múltiplos letramentos podem gerar resultados impactantes diante da realidade da educação e da comunicação global: ensinar é muito mais que transmitir conteúdos, é emancipar o cidadão. Para o educador:

Ensinar é criar possibilidades para a produção do saber, respeitando o que o educando já sabe, ou seja, estabelecendo relação entre os saberes curriculares e a experiência social de cada aluno e reforçando sua capacidade crítica (Freire, 1996, p. 61).

Tendo em vista que a discussão realizada se configura como pauta permanente e necessária, bem como reconhecendo as mobilizações empreendidas pelos educadores, que, em uma "rede de gambiarras", perseveraram para alcançar sua mais esperada audiência – os estudantes –, compreende-se como necessária esse tipo de análise.

O recorte da BNCC apresentado na Figura 4 exhibe o modo como estão dispostas as habilidades relativas ao campo jornalístico-midiático e a indicação da quantidade de competências específicas numericamente contempladas nas práticas.

Para se obter um panorama acerca da construção curricular no país, inicialmente só é possível realizar o mapeamento a partir dos dados do Observatório do Movimento pela Base, ou então procedendo à busca em cada estado individualmente – e, ainda assim,

nos sítios eletrônicos das secretarias de educação, frequentemente não há informação que confirme se o currículo foi elaborado seguindo algum fundamento oriundo da BNCC.

ANÁLISE DO MAPEAMENTO DO MIDIÁTICO E INFORMACIONAL NOS CURRÍCULOS

Foram utilizados os dados do Movimento pela Base, que indicam que, desde 2022, 26 estados e o Distrito Federal homologaram seus currículos. Procedeu-se à verificação de todos os documentos curriculares, e as análises foram realizadas a partir das seguintes palavras-chave: "Campo Jornalístico-Midiático", "Educação Midiática" e "Mídia e Informação", com as quais foi possível identificar as inferências relacionadas ao tema Midiático e Informacional (MI).

Figura 4 – Base Nacional Comum Curricular – Competências do campo jornalístico-midiático

CAMPO JORNALÍSTICO-MIDIÁTICO	
PRÁTICAS Leitura, escuta, produção de textos (orais, escritos, multissemióticos) e análise linguística/semiótica	
Habilidades	Competências específicas
(EM13LP42) Acompanhar, analisar e discutir a cobertura da mídia diante de acontecimentos e questões de relevância social, local e global, comparando diferentes enfoques e perspectivas, por meio do uso de ferramentas de curadoria (como agregadores de conteúdo) e da consulta a serviços e fontes de checagem e curadoria de informação, de forma a aprofundar o entendimento sobre um determinado fato ou questão, identificar o enfoque preponderante da mídia e manter-se implicado, de forma crítica, com os fatos e as questões que afetam a coletividade.	2
(EM13LP43) Atuar de forma fundamentada, ética e crítica na produção e no compartilhamento de comentários, textos noticiosos e de opinião, memes, <i>gifs</i> , remixes variados etc. em redes sociais ou outros ambientes digitais.	7
(EM13LP44) Analisar formas contemporâneas de publicidade em contexto digital (<i>advergaming</i> , anúncios em vídeos, <i>social advertising</i> , <i>unboxing</i> , narrativa mercadológica, entre outras), e peças de campanhas publicitárias e políticas (cartazes, folhetos, anúncios, propagandas em diferentes mídias, <i>spots</i> , <i>jingles</i> etc.), identificando valores e representações de situações, grupos e configurações sociais veiculadas, desconstruindo estereótipos, destacando estratégias de engajamento e viralização e explicando os mecanismos de persuasão utilizados e os efeitos de sentido provocados pelas escolhas feitas em termos de elementos e recursos linguístico-discursivos, imagéticos, sonoros, gestuais e espaciais, entre outros.	1, 7
(EM13LP45) Analisar, discutir, produzir e socializar, tendo em vista temas e acontecimentos de interesse local ou global, notícias, fotodenúncias, fotorreportagens, reportagens multimidiáticas, documentários, infográficos, <i>podcasts</i> noticiosos, artigos de opinião, críticas da mídia, <i>vlogs</i> de opinião, textos de apresentação e apreciação de produções culturais (resenhas, ensaios etc.) e outros gêneros próprios das formas de expressão das culturas juvenis (<i>vlogs</i> e <i>podcasts</i> culturais, <i>gameplay</i> etc.), em várias mídias, vivenciando de forma significativa o papel de repórter, analista, crítico, editorialista ou articulista, leitor, vlogueiro e <i>booktuber</i> , entre outros.	1, 3

Fonte: Brasil (2018).

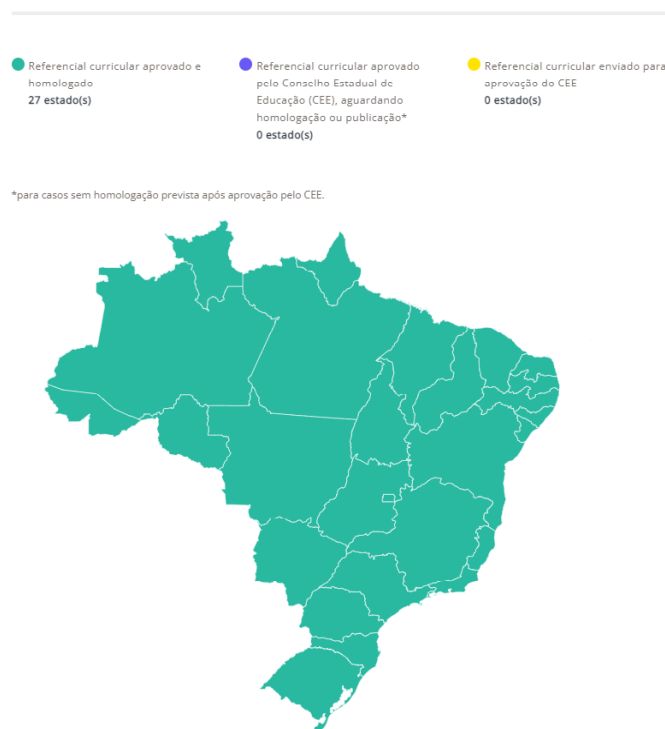
Os dados foram organizados por região. Na região Centro-Oeste, no estado de Mato Grosso, foram identificadas 9 citações ao longo do currículo. Mato Grosso do Sul registrou 5 citações, Goiás apresentou 17, e o Distrito Federal, 2.

Na região Sudeste, composta por quatro estados, São Paulo destaca-se como pioneiro na implementação do novo currículo, contabilizando 13 citações referentes ao campo jornalístico-midiático. Em seguida, o Rio de Janeiro apresenta 9, Minas Gerais registra 5, e o Espírito Santo não apresenta nenhum registro. Os eixos utilizados nesses currículos foram: língua, linguagem, literatura, cultura e conhecimento do mundo, sem qualquer referência ao campo jornalístico-midiático.

Na região Sul, composta por três estados, o Paraná lidera com 13 citações, seguido pelo Rio Grande do Sul, com 7, enquanto Santa Catarina não apresenta citação para o campo jornalístico-midiático.

Na região Norte, com sete estados, o Pará se destaca com 17 citações ao longo do currículo, seguido pelo Acre e pelo Amazonas, ambos com 9, e por Tocantins, com 5. Na sequência, Rondônia registra 3, e o Amapá não apresenta nenhum registro sobre o campo jornalístico-midiático.

Figura 5 – Mapeamento dos 26 estados e Distrito Federal com currículos homologados
Panorama da construção curricular



Fonte: Observatório Movimento pela Base (2024).

Por fim, na região Nordeste, foram analisados os currículos dos nove estados, com os seguintes registros: Alagoas, com 3 citações; Bahia, com 4; Paraíba, com 22; Pernambuco, com 6; Piauí, com 19; Rio Grande do Norte, com 119; Sergipe, com 13; Maranhão, com 8; e Ceará, com 11.

No cômputo geral, a região Nordeste alcançou um resultado expressivo, totalizando 205 citações. Desse modo, o campo jornalístico-midiático mostra-se mais presente na construção dos eixos organizadores da matriz curricular de cada estado.

Destaca-se, particularmente, o Rio Grande do Norte, cujo currículo aborda 109 vezes o campo jornalístico-midiático. Em seguida, a Paraíba, com 22 citações, também se configura como referência na introdução da disciplina de Educação Tecnológica e Midiática na Proposta Curricular do Ensino Médio - PCEM (Paraíba, 2023), inserida na Base Técnica Profissional.

A região Norte, conforme a Figura 5, totalizou 43 citações do campo jornalístico-midiático nos currículos. A região Centro-Oeste registrou 33 citações, seguida pela região Sudeste, com 27, na qual São Paulo se destaca como protagonista na implementação da BNCC ao lançar seu currículo em 2020 (São Paulo, 2022), com material de eletivas (Porvir Inovações em Educação, 2019) ofertadas do 6º ano do Ensino Fundamental ao Ensino Médio.

Vale ainda assinalar que a Paraíba foi o único estado que apresentou, no currículo voltado para o ensino técnico-profissional, conteúdos direcionados à Educação Midiática e Informacional (MI).

Figura 6 – Recorte de competência na Base Técnica Profissional

III. Educação Tecnológica e Midiática

Mediante as transformações do cotidiano e os avanços tecnológicos, são imprescindíveis as mudanças no contexto educacional, profissional e de vida. Dessa forma, se tratando do domínio de tecnologias, a informática básica não é mais o único requisito necessário para formação básica de um profissional. Atualmente é necessário que o indivíduo tenha domínio de diversos recursos digitais, bem como, desenvolva competências e habilidades essenciais para as atividades com uso de tecnologias, hoje consideradas como básicas e parte do cotidiano, realizadas no âmbito profissional e também social.

Diante desse contexto, a educação tecnológica e midiática é um componente que visa proporcionar uma reflexão sobre as TICs e suas implicações no processo da formação profissional e pessoal, bem como, no desenvolvimento das competências para o mundo do trabalho no século XXI.

A formação tecnológica e midiática vai além da capacidade de criar, interpretar e problematizar produtos a partir das ferramentas TICs, é um processo de imersão na cultura e no domínio dos diferentes códigos das diversas linguagens presentes na sociedade em rede.

A disciplina trás a inserção de um conteúdo relacionado à comunicação, mídia e ferramentas tecnológicas para as escolas e tem a finalidade de trazer a compreensão, por parte dos alunos, de vários níveis educacionais sobre a importância e o papel da tecnologia e da mídia na habilitação de cidadãos e profissionais críticos, autônomos e competentes.

Fonte: Governo da Paraíba (2023).

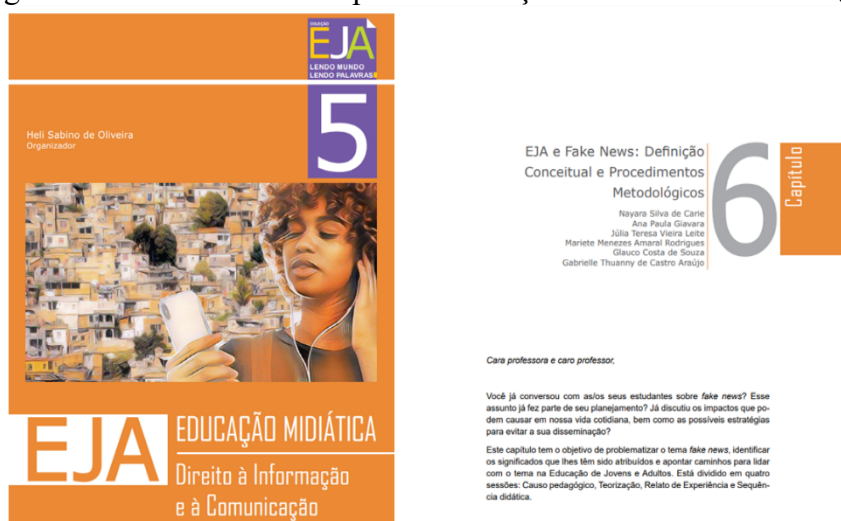
O material disponível intitula-se "Currículos por competências e habilidades: caminhos para a integração entre a formação básica e a educação profissional", de autoria de Paulo Cunha, Regina Moraes Abreu e Francisco Fechine Borges ([s.d.]).

A competência geral C2 propõe considerar diferentes ideias, opiniões, informações e contextos para construir argumentos, tomar decisões e comunicá-los a públicos distintos, fazendo uso de diferentes meios, mídias e linguagens. A habilidade H3, por sua vez, trata de distinguir e construir diferentes instrumentos de comunicação, incluindo os digitais, para divulgar informações, atividades, resultados, convocações e calendários inerentes ao ambiente de trabalho e empresarial.

Já a região Sul do país registrou 20 citações no campo jornalístico-midiático, com destaque para a capital do Paraná.

Belo Horizonte lançou, em 2020, uma coleção destinada à Educação de Jovens e Adultos (EJA), intitulada "Lendo mundo, lendo palavras: Caderno Pedagógico 5, EJA – Educação Midiática – Direito à Informação e à Comunicação" (Belo Horizonte, 2020). Essa iniciativa resultou de uma ação da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte, em parceria com a Faculdade de Educação (FAE) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). O material é organizado por Heli Sabino de Oliveira e demais autores, conforme ilustrado na Figura 7.

Figura 7 – Cartilha sobre MI para a Educação de Jovens e Adultos (EJA)



Fonte: Oliveira (2020).

Diante de um cenário em que a Educação de Jovens e Adultos (EJA) encontrava-se praticamente em processo de desmonte no país, em decorrência de objetivos definidos

pelas políticas educacionais daquele período – situação agravada pela pandemia, que também afetou a educação inclusiva –, a publicação dessa cartilha, que aborda tais temas à luz do direito humano, merece destaque. Entre os temas contemplados, figuram questões como leitura crítica, escrita, produção de conteúdo e participação ética e responsável do aluno na internet.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ainda que com limitações, buscou-se, neste artigo, trazer uma discussão sobre como o Ensino Midiático Informacional (EMI) vem sendo distribuído e implementado por meio dos currículos, em suas diversas nomenclaturas e propostas, bem como sobre a implantação do campo jornalístico-midiático em documentos orientadores para o EMI no contexto atual, em uma perspectiva que colabore com o ensino-aprendizagem imerso no digital. Tendo em vista que a educação no Brasil ainda busca – ou ao menos afirma ter como meta – mobilizar uma prática emancipatória e democrática, urge um direcionamento diferenciado para a adoção do campo jornalístico-midiático na BNCC e nos documentos estaduais.

A necessidade do conteúdo jornalístico, de notícias e produtos afins, como fonte de informação e formação, é algo socialmente produzido e, não raro, materializado no currículo diante das inúmeras demandas sociais e políticas impostas. Considerando que a discussão realizada se configura como pauta permanente e necessária, bem como reconhecendo as mobilizações empreendidas pelos educadores, que, em uma "rede de gambiarras", perseveram para alcançar sua mais esperada audiência – os estudantes –, compreende-se como necessária esse tipo de análise.

O recorte dos currículos aqui abordados nos oferece uma projeção do modo como estão sendo apresentadas as competências digitais em vários campos de atuação, levando também em consideração a relevância da temática da desinformação. Considera-se que as plataformas precisam ser mais transparentes e colaborativas, principalmente no que tange a anúncios e impulsionamentos de conteúdos, sendo os estudantes um público primordial para os múltiplos letramentos. Assim, o poder público também precisa avançar na questão regulatória, além de investigar e asfixiar financeiramente as redes. As univer-

sidades, por meio dos cursos de Comunicação, também necessitam atualizar seus currículos para incluir técnicas de verificação de informações no combate às *fake news*, contribuindo, desse modo, para o letramento midiático, tendo os conhecimentos informacionais como aliados pedagógicos. O contexto atual reforça a necessidade de medidas voltadas à educação para a comunicação e informação, bem como a importância de ações mobilizadoras acerca da participação popular sobre o tema, sendo a escola o espaço ideal para os trabalhos e sensibilizações.

O percurso realizado pela pesquisa revela as disputas e mobilizações em diferentes territórios, com uma explícita densidade decorrente do significativo valor do tema. O percurso feito pelo Currículo de Pernambuco evidencia uma implementação do campo sem análise da densidade existente no entrelaçamento das áreas do Jornalismo e da Educação voltado para o ensino de Língua Portuguesa. Outro problema reside na falta de materialização para os percursos formativos, o que revela que as narrativas e os documentos foram se construindo diante das necessidades do que foi posto no fluxo internacional e contínuo, sem a devida atenção para como tal conhecimento poderia ser adaptado ao campo educacional. A necessidade de discussões que se iniciam em diagnósticos da matriz desses documentos, com investigações de suas implementações pedagógicas e reais condições de execução, deveria fazer parte de um debate amplo entre universidade, escola e sociedade civil, para exigir dos governos, órgãos e setores responsáveis uma resposta adequada para o letramento escolar e para a formação de cidadãos/leitores críticos.

Consideramos que a Educação e a Comunicação são áreas indissociáveis e que, em uma sociedade democrática, é preciso refletir sobre as condições de implementação de conteúdos que possuem grande relevância, quando se tem uma estrutura social que busca garantir a circulação de diferentes discursos, o contraditório e a expressão e participação dos cidadãos. Faz-se necessário, portanto, problematizar normas, regras e métodos que, embora sirvam como norte para alguma profissão ou formação, podem significar limitações impostas quando indevida ou precariamente aplicados, sobretudo quando a produção exige a combinação entre técnicas e tecnologias interativas.

A necessidade de discussões que se iniciam em diagnósticos da matriz desses documentos, com investigações de suas implementações pedagógicas e reais condições de execução, deveria fazer parte de um debate amplo entre universidade, escola e sociedade

civil, para exigir dos governos, órgãos e setores responsáveis uma resposta adequada para o letramento escolar e para a formação de cidadãos/leitores críticos.

REFERÊNCIAS

BELO HORIZONTE. Secretaria Municipal de Educação. *Lendo mundo, lendo palavras: Caderno Pedagógico 5, EJA – Educação Midiática – Direito à Informação e à Comunicação*. Organização de Heli Sabino de Oliveira. Belo Horizonte: SME, 2020. Disponível em: <http://prefeitura.pbh.gov.br/sites/default/files/estrutura-de-governo/educacao/2022/>. Acesso em: 13 fev. 2026.

BUCKINGHAM, D. (2019). *The Media Education Manifesto*. Polity Press.

BURN, A., & Durran, J. (2020). *Media Studies and the New Literacy*. Routledge.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular - Apresentação*. Brasília, DF: MEC, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular - Segunda Versão*. Brasília, DF: MEC, 2016a.

BRASIL. Ministério da Educação. *Número dos seminários*. Brasília, DF: MEC, 2016b. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/numeros-dos-seminarios>. Acesso em: 29 fev. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF: MEC, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. *Novo Ensino Médio*. Brasília, DF: MEC, [20--]. Disponível em: <http://www.gov.br/mec/pt-br/novo-ensino-medio>. Acesso em: 30 ago. 2025.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. Petrópolis: Vozes, 2012.

CUNHA, P.; ABREU, R. M.; BORGES, F. F. *Currículos por competências e habilidades: caminhos para a integração entre a formação básica e a educação profissional*. [S. l.]: Observatório EPT, [20--]. Disponível em: <http://observatorioept.org.br/>. Acesso em: 13 fev. 2026.

FAIRCLOUGH, N. Discurso, mudança e hegemonia. In: PEDRO, E. R. (org.). *Análise Crítica do Discurso: uma perspectiva sócio-política e funcional*. Lisboa: Editorial Caminho, 1997.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 27. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

GASQUE, K. C. G. D.; TESCAROLO, R. Desafios para implementar o letramento informacional na educação básica. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p. 79-98, abr. 2010.

HOBBS, R. (2020). *Digital and Media Literacy: Connecting Culture and Classroom*. Corwin Press.

HOBBS, R. (2021). *The Future of Media Literacy Education*. *Journal of Media Literacy Education*, 13(1), 1-7.

JENKINS, H., Ito, M., & boyd, d. (2019). *Participatory Culture in a Networked Era*. Polity.

KUPIAINEN, R., Sintonen, S., & Suoranta, J. (2021). *Critical Media Pedagogy*. Routledge.

LÉVY, P. *Cibercultura*. São Paulo: Ed. 34, 1999.

LÉVY, P. *A ideografia dinâmica*. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

MOVIMENTO PELA BASE. *Quem somos*. São Paulo: Movimento pela Base, 2024. Disponível em: <http://movimentopelabase.org.br/quem-somos/>. Acesso em: 13 set. 2024.

OBSERVATÓRIO DO MOVIMENTO PELA BASE. *Observatório da implementação da BNCC e do Novo Ensino Médio*. São Paulo: Movimento pela Base, 2024. Disponível em: <http://observatorio.movimentopelabase.org.br/>. Acesso em: 28 set. 2025.

PARAÍBA. Secretaria de Estado da Educação e da Ciência e Tecnologia da Paraíba (SEECT-PB). *Proposta Curricular do Estado da Paraíba: Ensino Médio Técnico Profissional*. João Pessoa: SEECT-PB, 2023. Disponível em: <https://paraiba.pb.gov.br/arquivos/pdfs/PropostaCurriculardoEnsinoMdiodaParabaPCEMPB23.pdf>. Acesso em: 12 mai. 2026.

PORVIR INOVAÇÕES EM EDUCAÇÃO. *Escolas da rede estadual de São Paulo terão disciplina de educação midiática*. São Paulo: Porvir, 21 nov. 2019. Disponível em: <http://porvir.org/escolas-da-rede-estadual-de-sp-terao-disciplina-de-educacao-midiatica>. Acesso em: 28 set. 2025.

ROSA, L. O.; FERREIRA, V. S. A rede do movimento pela base e sua influência na Base Nacional Comum Curricular Brasileira. *Teoria e Prática da Educação*, Maringá, v. 21, n. 2, p. 95-109, 2018.

SÃO PAULO. Governo do Estado. *Ensino Médio de São Paulo: Novo currículo potencializa aptidões e prepara os estudantes para o mundo do trabalho e Ensino superior*. São Paulo: Governo do Estado, 01 fev. 2022. Disponível em: <http://www.educacao.sp.gov.br/ensino-medio-de-sp-novo-curriculo-potencializa-aptidoes-e-prepara-os-estudantes-para-o-mundo-trabalho-e-ensino-superior/>. Acesso em: 28 set. 2025.

SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 25, p. 5-17, abr. 2004.

UNESCO. (2021). *Media and Information Literacy Curriculum for Teachers*. Paris: UNESCO.

WILSON, C. *et al. Alfabetização midiática e informacional: currículo para formação de professores*. Brasília: UNESCO; UFTM, 2013.

Submetido em 18/10/2024.

Aprovado em 29/05/2026.



Direitos autorais das pessoas autoras, 2026. Licenciado sob licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC BY 4.0), disponível em <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>