

“Do conhecimento acadêmico à transformação sustentável: inovação com validação científica”**FORMAÇÃO DOCENTE NA ESCOLA: APONTAMENTOS INICIAIS SOBRE ALFABETIZAÇÃO MIDIÁTICA E INFORMACIONAL**Beatriz C. Barbosa¹ (IC), Alessandra Rodrigues (PQ)¹¹Universidade Federal de Itajubá (UNIFEI).**Palavras-chave:** Alfabetização midiática e informacional. Formação continuada de professores. Educação Básica.**Introdução**

Com a popularização das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), estudantes e professores vivenciam mudanças no ambiente escolar. Como reforçado por Almeida e Valente (2011), as TDIC possibilitam novas formas de expressão e comunicação, mas também demandam competências para utilizá-las.

Além disso, com a ampliação do acesso à internet e a popularização das redes sociais, ficou mais fácil a produção e o compartilhamento de conteúdo. Nesse contexto, como evidenciado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO, 2016), é preciso que os cidadãos desenvolvam competências de Alfabetização Midiática e Informacional (AMI) para que façam uso crítico e seguro das mídias e meios de comunicação.

Tendo em vista o cenário de ampliação do uso das TDIC na educação e na sociedade e o impacto das mídias digitais para práticas de acesso e compartilhamento de informações, este artigo tem como objetivo analisar as percepções dos professores sobre a importância da inserção da AMI em sala de aula após ações de formação continuada.

A metodologia adotada é de natureza qualitativa e os dados são oriundos de dois questionários aplicados a todos os professores participantes da formação (um inicial e um final), além de registros de atividades realizadas pelos docentes em um dos encontros formativos e seu respectivo diário de campo.

Metodologia

A presente pesquisa tem caráter qualitativo (Silveira, 2009) com dados provenientes de ações iniciais desenvolvidas no âmbito do projeto de pesquisa “Ciência, Mídias e Informação na Escola: Integrando Vozes e Promovendo Protagonismos Responsáveis” (Projeto Sabiá), financiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa de Minas Gerais (FAPEMIG) e realizado por docentes e discentes do grupo de pesquisa “Tecnologias e Cultura Digital na Educação em Ciências” (TeCDEC)

da Universidade Federal de Itajubá (UNIFEI). O projeto é desenvolvido em uma escola estadual de ensino médio que possui médio integral, técnico e educação de jovens e adultos (EJA) e atende cerca de 400 estudantes. No segundo semestre de 2024, quando as ações sobre as quais este estudo se dedica foram realizadas, a escola contava com 46 docentes.

As primeiras ações do projeto na escola foram atividades curtas de formação com 46 docentes desenvolvidas no horário do módulo coletivo II¹. Para este artigo os dados são provenientes das respostas dos docentes a atividades desenvolvidas no primeiro dia de formação, de dois questionários (Gil, 2008) aplicados aos docentes: o primeiro, antes do início das formações; e o segundo ao final das ações formativas descritas no Quadro 1; e dos notas de diários de campo (Gil, 2008).

Quadro 1 – Ações de formação

Datas	Temas	Atividades
12/08/24	AMI	Apresentação do projeto e atividade de reconhecimento de <i>fake news</i> ²
26/08/24	AMI	Atividade de planejamento com as mídias propostas

¹ São reuniões pedagógicas de caráter coletivo e de cumprimento obrigatório para os professores. Devem ser programadas pela Direção Escolar, em conjunto com os Especialistas em Educação Básica, com o objetivo de desenvolver temas pedagógicos, administrativos ou institucionais, atendendo às diretrizes do Projeto Político Pedagógico (Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, *online*).

² Apresentação em formato de notícia real, mas falsa e propositalmente manipulada; vinculada, em grande medida, ao uso de mecanismos de inteligência artificial (algoritmos, *bots*, tecnologias de *big data*) (Becker; Goes, 2020).

“Do conhecimento acadêmico à transformação sustentável: inovação com validação científica”

09/09/24	RRI ³	Atividade para assumirem o protagonismo e debaterem inovações
21/10/24	RRI	Produção de cartazes com problemas sociotécnicos a serem trabalhados
04/11/24	REA ⁴	Jogo da Política da Educação Aberta adaptado
18/11/24	REA	Discussão sobre o resultado do jogo
02/12/24	Encerramento	Convite oficial para participação no projeto

Fonte: elaborado pelas autoras

Ambos os questionários foram aplicados de forma virtual. No primeiro questionário obtivemos 33 respostas. O instrumento possuía 23 questões, com 16 voltadas aos conhecimentos prévios sobre os conceitos-pilares do projeto e o uso de internet para preparação de aulas. No encerramento das ações de formação de 2024, foi disponibilizado o segundo questionário para que respondessem como as formações impactaram em sua compreensão sobre os temas centrais do projeto (RRI, AMI e REA). Esse instrumento recebeu 19 respostas e estava estruturado com 4 questões iguais sobre todos os temas.

Concomitante às atividades das ações de formação, foram produzidos diários de campo (Gil, 2008) para registrar falas e sentimentos expressos pelos professores e pesquisadores durante os encontros.

Os dados foram organizados a partir de ações de decomposição e recomposição (Magalhães Júnior; Batista, 2023), buscando tendências e agrupamentos emergentes. Para preservar a identidade dos participantes, os docentes serão identificados como P1, P2, P3... e assim sucessivamente.

Resultados e discussão

Dos 33 professores, 20 afirmaram, antes das formações, não se sentirem seguros identificando *fake news*, o que pode indicar, por um lado, que apesar de anos de formação e atuação docente ainda não desenvolveram plenamente uma das competências mais

elementares da AMI: a de avaliar o conteúdo das mídias (Unesco, 2016). Por outro lado, a afirmação pode decorrer de uma autopercepção mais crítica associada à noção sobre a complexidade envolvida na disseminação de informação, especialmente no contexto da cultura digital fortemente influenciada pela performatividade algorítmica (Lemos, 2021). Além disso, os resultados da formação que propunha um jogo de identificação de *fake news* corrobora a autopercepção de insegurança, já que em duas das quatro questões mais de 50% dos professores erraram.

No jogo, ao apresentarmos uma notícia sobre um tema científico para que os professores votassem na veracidade/confiabilidade da informação, as respostas ficaram mais dispersas: 13 acertaram, 6 não souberam responder e 13 erraram. Isso pode indicar que os temas científicos veiculados nas mídias digitais ainda são de difícil compreensão, mesmo para docentes. Essa dificuldade vai ao encontro dos resultados apresentados por Fagundes *et al.* (2021) em pesquisa com estudantes jovens, que afirmam não receber *fake news* sobre ciência ao mesmo tempo em que admitem sua dificuldade em reconhecer o que é verdadeiro e o que é falso. Assim como os jovens entrevistados, a dispersão nas respostas dos docentes pode indicar que essa dificuldade continua mesmo com adultos formados e ratifica a necessidade de formação docente para desenvolver competências midiático-informacionais na escola.

Além disso, 15 dos 33 professores afirmaram que as mídias podem afetar a percepção dos alunos sobre temas científicos. O que indica que os professores sabem como as *fakes news* sobre ciência podem ter impactos negativos na sociedade e na escola. Como explicitado por Oliveira e Oliveira (2022), as notícias falsas se tornaram de ataque à ciência no Brasil e a AMI pode ser um dos caminhos para reduzir sua propagação – ao menos por parte do usuário das redes por meio do não compartilhamento ou mesmo por ações mais ativas como a denúncia de conteúdos. Esse tipo de postura ativa também constitui competência da AMI (Unesco, 2016).

Na mesma atividade do encontro formativo, quando a mídia utilizada para compartilhar informação foi o *Whatsapp*, 24 dos professores afirmaram que era uma notícia falsa. E também, quando questionados, 24 professores disseram que não confiam em notícias veiculadas por aplicativos de mensagem. Esse dado parece refletir uma preocupação associada a um cenário nacional mais amplo, descrito no relatório DataSenado (2019), segundo o qual 79% dos entrevistados dizem se

³ Responsible Research and Innovation, em português: Pesquisa e Inovação Responsáveis.

⁴ Recursos Educacionais Abertos.

“Do conhecimento acadêmico à transformação sustentável: inovação com validação científica”

informar pelo *Whatsapp*. Enquanto, de acordo com Anita Baptista *et al.* (2019) 46,5% dos usuários identificaram notícias falsas no *Whatsapp*. Dessa maneira, os docentes percebem como a disseminação de notícias por aplicativos de mensagens depende do emissor e, portanto, devem ter cautela ao analisá-las antes de serem tomadas como verdade. Esse dado pode indicar um nível elementar de AMI no que diz respeito às funções da mídia e dos provedores de informação (Wilson *et al.*, 2016).

Ao final da primeira atividade formativa, P1 questionou como poderia utilizar “isso” (referindo-se à AMI) em sala de aula sem atrapalhar o conteúdo programático da sua disciplina. Esta dúvida pode ser uma representação do desconhecimento sobre um dos pilares básicos da AMI na educação, a alfabetização midiática atrelada aos conteúdos propostos no currículo escolar (Wilson *et al.*, 2016).

Após todos os momentos de formação desenvolvidos em 2024, os professores demonstraram mais conhecimento e mudanças de perspectiva sobre AMI, como ilustra o excerto a seguir:

“Gostei muito e realmente *nos fez refletir sobre os conceitos tratados e questionar sobre o que era fato ou fake*, especialmente no que acreditávamos ser verdade e não era” (P2, destaque nosso).

A fala de P2 indica que as formações geraram movimentos de reflexão, ainda que não tenham, naquele momento, buscado desenvolver aprofundamentos teóricos com os participantes; mas atrelar as discussões à realidade e às percepções de mundo dos docentes. Como explicitado pela Unesco (2016), a AMI deve estar atrelada à realidade para que as pessoas sejam capazes de analisar e criticar a qualidade da mídia que estão consumindo.

Ademais, os excertos a seguir indicam como práticas de formação continuada críticas e atreladas à realidade podem auxiliar professores em sua prática pedagógica:

“Os encontros foram de grande *importância para minha prática pedagógica*. Consegui relacionar muitos conteúdos e *também aplicá-los em sala*” (P3, destaque nosso).

“Análise construtiva sobre *pesquisa e montagem de aulas com um olhar mais crítico*, sem

prejudicar o aprendizado e o conhecimento [do conteúdo disciplinar] dos alunos” (P4, destaque nosso).

“Em geral gostei muito, pois *abriu minha mente para novas maneiras de aprendizagem*” (P5, destaque nosso).

Os comentários demonstram como os próprios professores foram capazes de responder o questionamento feito por P1 sobre como inserir a AMI no dia a dia da sala de aula e corroboram a defesa de Galindo e Inforsato (2016) de que a formação continuada que está em sintonia com as necessidades dos professores torna-se efetiva.

A mudança de percepção sobre AMI em sala de aula pode demonstrar mais entendimento sobre como inserir e desenvolver as competências midiáticas e informacionais em articulação com os conteúdos curriculares. Isso ocorre porque ações que aumentam o conhecimento técnico e pedagógico simultaneamente modificam as concepções pedagógicas podendo levar a uma mudança real dentro de sala de aula (Almeida; Valente, 2011).

Por fim, quando questionados sobre a possibilidade de inserção da AMI em sua prática pedagógica, 18 dos 19 professores que responderam ao segundo instrumento de coleta de dados disseram ser possível – o que ratifica que a prática de formação continuada os auxiliou a sanar algumas dúvidas sobre o assunto.

Conclusões

Este artigo se propôs a analisar as percepções dos professores sobre a importância da inserção da AMI em sala de aula após ações de formação continuada. No contexto investigado, inicialmente os professores se mostraram inseguros em relação a competências básicas da AMI, como a identificação de *fake news*. Os dados também indicam dificuldades dos docentes em identificar possibilidades de aplicação e desenvolvimento dessas competências em sala de aula.

Com as ações de formação foi percebido que os professores ainda têm pouco conhecimento sobre as bases da AMI, principalmente quando se trata de temas científicos. Entretanto, com a formação atrelada à realidade, houve movimentos iniciais de apropriação de conhecimento abrindo portas para novas ações e práticas pedagógicas.

Importante destacar também que, após os

“Do conhecimento acadêmico à transformação sustentável: inovação com validação científica”

momentos de formação continuada, os professores já comentaram sobre mudanças em seu planejamento de aula e sobre mais conhecimento adquirido, e pareceram conseguir sanar suas dúvidas iniciais sobre AMI com seu aprendizado e sem a necessidade de “receitas pedagógicas” para a prática docente.

Agradecimentos

Agradeço à FAPEMIG pelo apoio financeiro por meio de bolsa de Iniciação Científica e pelo financiamento do projeto.

Referências

AGÊNCIA SENADO. Redes sociais influenciam voto de 45% da população, indica pesquisa do DataSenado. **Senado Federal**, 2019. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2019/12/12/red-es-sociais-influenciam-voto-de-45-da-populacao-indica-pesquisa-do-datasenado>. Acesso em: 30 de jun de 2025.

ALMEIDA; M. E. B.; VALENTE, J. A. **Tecnologias e currículo**: trajetórias convergentes ou divergentes? São Paulo: Paulus, 2011.

AMIEL, T., SEBRIAM, D.; GONSALES, P. (2024). **Jogo da Política da Educação Aberta** (Versão 2). Iniciativa Educação Aberta. Disponível em: <https://doi.org/10.5281/zenodo.10632721>. Acesso em: 06 de jul. de 2025.

ANITA BAPTISTA, E. *et al.* A circulação da (des) informação política no WhatsApp e no Facebook. **Lumina**, v. 13, n. 3, p. 29-46, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.34019/1981-4070.2019.v13.28667>. Acesso em: 06 de jul. de 2025.

BECKER, B.; GOES, F. FAKE NEWS: uma definição possível entre a reflexão crítica e a experiência jornalística. **Âncora - Revista Latino-Americana de Jornalismo**, [S.L.], v. 7, n. 2, p. 34-53, 16 set. 2020. Universidade Federal da Paraíba. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.22478/ufpb.2359-375x.2020v7n2.47565>. Acesso em: 06 de jul. de 2025.

FAGUNDES, V. O. *et al.* Jovens e sua percepção sobre fake news na ciência. **Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi**. Ciências Humanas, v. 16, n. 1, p. e20200027, 2021. Disponível em:

<https://doi.org/10.1590/2178-2547-BGOELDI-2020-0027>. Acesso em: 06 de jul. de 2025.

GALINDO, C. J.; INFORSATO, E. C. Formação Continuada de Professores: impasses, contextos e perspectivas. *Revista On Line de Política e Gestão Educacional*, [S.L.], v. 20, n. 3, p. 463-477, 25 dez. 2016. **Revista Eletrônica Política e Gestão Educacional**. <http://dx.doi.org/10.22633/rpge.v20.n3.9755>. Acesso em: 06 de jul. de 2025.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

LEMOS, A. **A tecnologia é um vírus**: pandemia e cultura digital. Porto Alegre: Sulina, 2021.

MAGALHÃES J, C.; BATISTA, M. **Metodologia da Pesquisa em Educação e Ensino de Ciências**. 2. ed. Ponta Grossa: Atena, 2023.

OLIVEIRA, A.; OLIVEIRA, S. Fake News E Divulgação Científica: Um Estudo Sobre O Caso Atila Iamarino. **Revista Docência e Cibercultura**, [S. l.], v. 7, n. 2, p. 141–163, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.12957/redoc.2023.67918>. Acesso em: 30 de jun. de 2025.

Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. **Reuniões Pedagógicas**. Portal do especialista. Disponível em: <https://portaldoespecialista.educacao.mg.gov.br/reuni%C3%B5es-pedag%C3%B3gicas>. Acesso em: 06 de jun. de 2025.

SILVEIRA, T. E. G.; TOLFO, D. **Métodos de Pesquisa**. Porto Alegre: Ufrgs, 2009.

UNESCO. **Alfabetização midiática e informacional**: diretrizes para a formulação de políticas e estratégias. 2016. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000246421>. Acesso em: 14 de jul. de 2025.

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