

**CURRÍCULO ALFAMED DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM EDUCAÇÃO
MIDIÁTICA: POR UMA RESSIGNIFICAÇÃO DO CURRÍCULO UNESCO**

***CURRÍCULO ALFAMED PARA LA FORMACIÓN DE PROFESORES EN
EDUCACIÓN MEDIÁTICA: POR UNA RESIGNIFICACIÓN DEL CURRÍCULO DE LA
UNESCO***

***ALFAMED CURRICULUM ON TEACHER TRAINING IN MEDIA EDUCATION:
TOWARDS A RESIGNIFICATION OF THE UNESCO CURRICULUM***



Vanessa Matos dos SANTOS¹
e-mail: vanessamatos@ufu.br



Ignacio AGUADED²
e-mail: aguaded@uhu.es

Como referenciar este artigo:

SANTOS, V. M. dos; AGUADED, I. Currículo Alfamed de formação de professores em Educação Midiática: Por uma ressignificação do currículo UNESCO. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 18, n. 00, e023154, 2023. e-ISSN: 1982-5587. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v18i00.17648>



| Submetido em: 25/01/2023
| Revisões requeridas em: 14/03/2023
| Aprovado em: 25/05/2023
| Publicado em: 26/12/2023

Editor: Prof. Dr. José Luís Bizelli
Editor Adjunto Executivo: Prof. Dr. José Anderson Santos Cruz

¹ Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Uberlândia – MG – Brasil. Docente da Faculdade de Educação (FACED). Programa de Pós-graduação em Educação (PPGED) e Programa de Pós-graduação em Tecnologias, Comunicação e Educação (PPGCE).

² Universidad de Huelva (UHU), Huelva – Espanha. Professor titular de Educação e Comunicação. Editor-Chefe da Revista “Comunicar” (CAPES A1, Scopus Q1). Coordenador do Programa Interuniversitário de Doutorado em Comunicação entre a Universidade de Huelva, Universidade de Sevilla, Universidade de Málaga e Universidade de Cádiz. Diretor do grupo de pesquisa “Ágora”. Presidente do coletivo grupo Comunicar e da Rede Alfamed. Doutorado em Educação (HUEVA-Espanha).

RESUMO: Partindo da premissa de que, para além de *ler criticamente*, é preciso *construir criticamente* segundo princípios ideológicos e culturais que respeitem o Outro e seu lugar no mundo, este artigo relata o percurso de construção do Currículo Alfamed de formação de professores em educação midiática. Embora tenha partido da ideia de revisar o Guia³ Unesco de Alfabetização Midiática e Informacional (AMI), o material acabou se configurando como uma ressignificação (e não revisão). O relato do percurso destaca a metodologia utilizada e discussões conceituais a ele relacionadas. As considerações finais retomam os pressupostos iniciais e explicitam o caráter dinâmico, participativo e aberto do material.

PALAVRAS-CHAVE: Educação midiática. Currículo. Formação de professores. UNESCO.

RESUMEN: *Partiendo de la premisa de que, además de leer críticamente, es necesario construir críticamente según principios ideológicos y culturales que respeten al Otro y su lugar en el mundo, este artículo reporta el camino de construcción del Currículo Alfamed para la formación de docentes en educación en medios. Aunque partí de la idea de revisar la Guía de la UNESCO sobre alfabetización mediática e informacional (AMI), el material terminó convirtiéndose en una reinterpretación (y no una revisión). El informe de ruta destaca la metodología utilizada y las discusiones conceptuales relacionadas con ella. Las consideraciones finales vuelven a los supuestos iniciales y explican el carácter dinámico, participativo y abierto del material.*

PALABRAS CLAVE: Educación mediática. Currículo. Formación de profesores. UNESCO.

ABSTRACT: *Starting from the premise that, in addition to reading critically, it is necessary to critically build according to ideological and cultural principles that respect the Other and their place in the world, this article reports the path of construction of the Alfamed Curriculum for training teachers in media education. Although I started from the idea of revising the UNESCO Guide to Media and Information Literacy (MIL), the material ended up becoming a reinterpretation (and not a revision). The path report highlights the methodology used and conceptual discussions related to it. The final remarks return to the initial assumptions and explain the dynamic, participatory and open character of the material.*

KEYWORDS: Media education. Curriculum. Teacher training. UNESCO.

³ No escopo deste artigo, os termos “Guia” e “Currículo” são utilizados como sinônimos.

Introdução

É certo que períodos de crise podem ensejar profícuas oportunidades de mudança de rumos, desenvolvimento de inovações e visualização de novos percursos. Igualmente certo é o fato de que, para tal, sempre existe desafio e esforço. O progresso tecnológico, expresso pela digitalização da informação que, por sua vez, possibilitou a convergência – tanto midiática quanto tecnológica – levou à novas concepções de tempo e espaço nas sociedades hodiernas. Sustentada cada vez mais por processos tecnológicos interativos, as relações entre as sociedades se tornam também mais globalizadas, interconectadas, híbridas, ubíquas. O espaço virtual é, pelo menos inicialmente, concebido como uma espécie de panaceia democrática; nele, todos são iguais e podem se expressar e participar de forma livre, em processos comunicativos horizontalizados.

Esse cenário, que já estava passando por sucessivos questionamentos, se transformou radicalmente em função da pandemia por Coronavírus. A crise sanitária que assolou o mundo em 2020⁴ parece caminhar para um arrefecimento, mas as alterações por ela desencadeadas sinalizam que estão apenas em uma fase inicial. No que se refere à Educação, o vírus impôs aprendizados novos. Alguns deles, bastante cruéis (SANTOS, 2020). A dependência das sociedades aos sistemas tecnológicos acentuou desigualdades já existentes e, além disso, ressignificou antigas estruturas de poder. Como alternativa para tornar a educação escolarizada possível, diversas instituições no mundo todo logo aderiram às plataformas de ensino desenvolvidas pelas *big techs*⁵. Distantes do ideal de pluralidade de olhares, igualdade de representatividade, diversidade e ocupação democrática do espaço, a humanidade se submete, cada vez mais, às lógicas de concentração (discursiva, econômica, política etc). Fica claro que o espaço – e não apenas o virtual, embora exista a proeminência deste – não é neutro e que a prática da cidadania passa hoje por diferentes instâncias que superam a perspectiva de direitos e deveres e alcançam a dimensão da práxis, da participação e da problematização. A complexidade do que se apresenta repõe a retomada da importância da formação para este novo cenário e, neste ínterim, focalizamos aqui a perspectiva da educação midiática.

⁴ Embora o primeiro registro oficial da doença seja datado de dezembro de 2019, considera-se, neste artigo, a referência do ano em que a Organização Mundial da Saúde (OMS – sigla em língua portuguesa – para referenciar World Health Organization) declarou o surto de coronavírus como pandemia. De acordo com a organização, uma pandemia é caracterizada "[...] both by the alarming levels of spread and severity, and by the alarming levels of inaction" (WHO, 2020, n.p.).

⁵ O termo aqui é utilizado em referências às gigantes da tecnologia, tais como Google, Microsoft, Amazon etc.

Partindo da premissa de que, para além de *ler criticamente*, é preciso *construir criticamente* segundo princípios ideológicos e culturais que respeitem o Outro e seu lugar no mundo (SANTOS, 2020), este artigo relata o percurso de construção do Currículo Alfamed de formação de professores em educação midiática. Embora tenha partido da ideia de revisar o Guia Unesco de Alfabetização Midiática e Informacional (AMI), o Currículo Alfamed acabou se configurando de uma outra forma. Tal realinhamento (de uma proposta inicial de revisão para a elaboração de uma ressignificação) se deu em virtude das dinâmicas do processo e das discussões acumuladas pelo coletivo de pesquisadores participantes.

Distante de almejar perfeição, objetiva-se neste artigo socializar os desafios e esforços ensejados na construção do material. Desta forma, apresenta-se inicialmente uma breve discussão acerca da Comunicação e da Educação como campos autônomos capazes de estabelecerem interfaces. Na sequência, o relato do percurso de construção do Currículo Alfamed contempla a metodologia utilizada e discussões conceituais a ele relacionadas. As considerações finais buscam retomar os pressupostos iniciais e explicitam o caráter dinâmico, participativo e aberto do Currículo.

Educação e Comunicação

Historicamente, a Comunicação (evidenciada, principalmente, em função dos meios de comunicação) foi desde muito cedo utilizada para os mais diversos propósitos, desde propagandas persuasivas até objetivos mais nobres como a Educação. Esse reconhecimento se iniciou com os jornais impressos, tornou-se mais explícito a partir do rádio e, logo em sequência, a televisão consagrou o poder de influência e persuasão desses meios de comunicação a partir da segunda metade do século XX. Não tardou até que pesquisadores, oriundos tanto da área da Educação como da Comunicação, comessem a inaugurar estudos compreendidos pela interface entre as duas áreas. Cabe aqui o esclarecimento de que, embora educadores como Freire (2003, 2010) e Dewey (1959) já reconhecessem a importância da comunicação no processo educativo, apenas recentemente a relação entre as duas áreas começou a ser enfocada a partir da pesquisa científica de forma mais evidente, objetivando uma convergência entre os diferentes conhecimentos acumulados.

Entretanto, o que se observa é que, para o momento em que foram desenvolvidas (década de 1920-1930 no caso de Freinet e década de 1960-1970 no caso de Paulo Freire), essas propostas podem ser traduzidas pelo pioneirismo, visto que os estudos conduzidos por

Masterman (1994) demonstram que, inicialmente, os meios eram considerados ameaçadores e, portanto, nocivos à cultura escolarizada (SANTOS, 2013).

Tendo em vista o lugar social que os meios de comunicação ocuparam na cultura em diferentes décadas daquele século XX, Buckingham (2013) localizou, por meio de um panorama histórico, as diferentes relações que se estabeleceram entre os meios e a escola. Na década de 1930, os meios foram considerados ameaçadores e, portanto, nocivos à cultura escolarizada. Os professores pautavam-se por apresentar peças publicitárias e, partindo da premissa de que não tinham qualidade, comparavam esses materiais com produtos considerados culturalmente superiores. Cabia à escola a responsabilidade por instrumentalizar o aluno contra os efeitos danosos dos MCM. Embora já existissem propostas pioneiras para além dessa perspectiva, uma nova visão acerca dos meios só se efetivou a partir da década de 1960. Com o tempo, os meios passaram a ser visualizados como expressões culturais passíveis de estudo e pesquisa (SANTOS, 2020b).

Este período foi crucial para o início da construção daquilo que se consagraria na década de 1980: a adoção de planos de estudos que abordam o estudo dos meios na educação formal. O período atual tem sido caracterizado pela pesquisa científica sobre / com as mídias (não apenas massivos, mas também os interativos) em contextos de inovações tecnológicas e redes digitais.

Deve-se ainda levar em consideração diferentes abordagens, terminologias e definições foram surgindo ao longo do tempo, de acordo com novas premissas e cenários distintos, quais sejam: *Media Education* (MASTERMAN, 1994; HOBBS; FROST, 2003), *Media literacy* (BUCKINGHAM, 2013, 2010; LIVINGSTONE, 2004; POTTER, 2008), *Competência midiática* (FERRÉS; PISCITELLI, 2012), Letramento⁶ Midiático, Alfabetização Midiática, que objetiva habilitar os Sujeitos a desenvolverem uma leitura acerca das / sobre as e com as mídias que os cercam. Isso significa assumir que as mídias fazem parte da sociedade e são, portanto, formas de expressão, vivência e linguagem. Assim sendo, apresentam destacado potencial educativo que precisa ser explorado.

Apesar da existência de diversas terminologias, a pesquisa conduzida por Fedorov (2003) demonstrou a prevalência de *Media Education* como um termo que congrega de forma

⁶ O termo "letramento" é adotado no Brasil e em Portugal, de uma forma geral, como tradução do original "*literacy*" em inglês. Pela óptica da Educação, Soares (2003) entende que o termo surge como uma ampliação de "alfabetização". Partindo da premissa de que o letramento se refere ao "[...] conjunto de conhecimentos, atitudes e capacidades envolvidos no uso da língua em práticas sociais e necessários para uma participação ativa e competente na cultura escrita" (SOARES; BATISTA, 2005, p. 49), a pesquisadora entende que, embora relacionados, os termos não são sinônimos. Apesar disso, entende que os processos se dão de forma complementar e processual, ensejando o "alfaletramento" (MAINARDES *et al*, 2020).

mais convincente as especificidades destes estudos. Essa perspectiva já havia sido adotada pela Unesco no final da década de 90 (1999⁷), mas ainda sem estreita relação com os estudos da informação - algo que ainda estava em construção.

À medida que o desenvolvimento tecnológico e a convergência midiática se colocavam de forma cada vez mais proeminente nas sociedades contemporâneas, destacou-se o papel da informação como bem imaterial estratégico (LOJKINE, 2002; KUMAR, 2009). Se no início do século XX o simples acesso se colocava como um diferencial, o século XXI impôs a necessidade de um letramento específico com relação aos diversos processos que envolvem a informação (ou *Information Literacy*). No entanto, diferentemente da *Media Education*, a *Information Literacy* praticamente foi concebida como um bem inquestionável e necessário para o desenvolvimento das sociedades contemporâneas (LEANING, 2017). Apesar disso, aos poucos, a *Media Information Literacy* (MIL) foi ganhando escopo teórico e sustentação conceitual, a ponto de o esforço de convergência entre as áreas culminar com diversas publicações da Unesco⁸ sobre a temática (a exemplo de SANTOS, 2020).

No escopo deste estudo focalizamos a edição, em língua portuguesa, do Currículo para Formação de Professores “Alfabetização Midiática e Informacional” (AMI) lançada em 2013, dois anos após a edição em inglês (*Media and Information Literacy - Curriculum for Teachers*). Ainda que existam outros guias que abordem a temática (FERRARI; OCHS; MACHADO, 2020; SCHEIBE; ROGOW, 2011; THOMAN; JOLLS, 2011; FRAU-MEIGS, 2006), é salutar destacar a importância desempenhada pelo Guia AMI da Unesco em função de sua abrangência e, principalmente, por ser considerado como referência discursiva sobre o tema na medida em que se apresenta chancelado por uma das principais organizações multilaterais⁹ do mundo.

⁷ Recommendations Addressed to the United Nations Educational Scientific and Cultural Organization UNESCO. In: Education for the Media and the Digital Age. Vienna: UNESCO, 1999, p.273-274. Reprint in: Outlooks on Children and Media. Goteborg: UNESCO & NORDICOM, 2001, p. 152.

⁸ Partindo da premissa de promover articulação entre *Media education e Information literacy* para fomentar a sociedade do conhecimento, a UNESCO focou, de maneira especial, a formação de professores. Este foco resultou no Guia *Media and Information Literacy Curriculum for Teachers* (2011), disponível em 10 diferentes línguas. Além dele, a UNESCO também publicou *Media and Information Literacy: Policy and Strategy Guidelines* (2013) como forma de efetivamente discutir políticas públicas de incentivo à MIL. Merecem destaque também os guias *Global Media and Information Literacy Assessment Framework: Country Readiness and Competencies* (2013) e *Guidelines for broadcasters on promoting user-generated content and media and information literacy* (2009).

⁹ Organizações multilaterais (ou ainda: Organismos Internacionais) são entidades supranacionais que se constituíram notadamente, embora não exclusivamente, no período pós-segunda grande guerra. Essas organizações se estruturam em torno de objetivos comuns às nações constitutivas e podem se destacar pela atuação em áreas específicas, como: educação, segurança, política, economia etc. Dentre as principais organizações multilaterais contemporâneas, podem-se destacar: ONU, Unesco, OTAN, OCDE, Banco Mundial, FMI, OMS, OEA, etc.

Nesse sentido, cabe aqui a problematização de que, em pese o fato de terem se constituído notadamente a partir da perspectiva de igualdade de representatividade entre as nações integrantes, existem diversas assimetrias que precisam ser levadas em consideração no escopo dessas organizações. Para além de tratados e pactos assinados, diversos são os constrangimentos no interior das organizações multilaterais. Os Estados mais vulneráveis dificilmente conseguem se colocar em situação de igualdade e independência nesses espaços, posto que se trata de organizações que acabam sendo moldadas, guiadas e gerenciadas pelos Estados que as fundaram e as sustentam (WALTZ, 2000), levando a um cenário de favorecimento de seus próprios interesses em detrimento dos demais.

Existem, contudo, diversos mecanismos discursivos que contribuem para o mascaramento dessas assimetrias. Keohane e Nye (1987), por exemplo, utilizam a expressão “interdependência assimétrica” para classificar as relações de dependência e independência entre os Estados. Por motivos óbvios, Estados relativamente independentes estão em uma posição privilegiada em relação aos relativamente dependentes. Em contraponto aos autores, Waltz (2000, p.16) pondera que o uso da palavra “interdependência” acaba por sugerir “[...] uma condição de dependência quase igual das partes umas das outras. A omissão da palavra “dependência” atenua as desigualdades que marcam as relações dos Estados e faz com que todos pareçam estar em situação de igualdade¹⁰”.

No caso específico da Unesco, organização multilateral que chancela o Guia AMI, Leher (2001, p.47) salienta que, em seu início, “[...] o fato de os EUA serem responsáveis por mais de 40% de toda verba da Unesco conferia-lhe enorme supremacia política e econômica.” Tal supremacia, assentada no antecedente de uma assimetria econômica, colaborará para a sedimentação de redes de influência, discursos hegemônicos e direcionamento de políticas públicas nos países periféricos. No Brasil, por exemplo, diversos são os estudos que demonstram a influência (cada vez maior ao longo dos anos) dessas organizações multilaterais no direcionamento de políticas públicas para a educação em seus diversos níveis, da educação infantil ao ensino superior (ROSEMBERG, 2002; LEHER, 2001; TORRES, 1996; SIQUEIRA, 2004; MAUÉS; BASTOS, 2016).

Para além das questões políticas e ideológicas, é importante que se considere também as mudanças espaço-temporais experimentadas pelas sociedades contemporâneas ao longo dos últimos anos. Quase uma década após o lançamento da primeira versão do Currículo

¹⁰ Tradução livre do original, em inglês: “Interdependence suggests a condition of roughly equal dependence of parties on one another. Omitting the word “dependence” blunts the inequalities that mark the relations of states and makes them all seem to be on the same footing”.

AMI, o cenário mundial mudou: de um debate baseado na modernidade e pós-modernidade, o contexto atual se desloca para a lógica dos algoritmos (CANCLINI, 2020; COULDRY, 2020; ZUBOFF, 2020) e direciona a atenção para aspectos até então desconhecidos - ou pouco explorados - no início da década passada, quando o Currículo foi lançado, tais como: comunicação ubíqua, novas implicações da privacidade em um mundo hiperconectado, cidadania digital, proliferação de redes sociais virtuais (por exemplo: Facebook, Instagram, Twitter, etc.), o surgimento de uma cultura digital participativa potencializada pela conectividade de dispositivos móveis (FRAU-MEIGS, 2019), crescente número de plataformas de disponibilização de insumos produzidos pela comunidade (ou partes constituintes) da rede, indo dos *prosumers* imaginados por Alvin Tofler (1980) aos “*producers*” (RITZER, 2015; BRUNS, 2008) no Youtube, Vimeo etc., novas formas de consumo de mídia por meio de plataformas de streaming (Netflix, HBO, Prime Video etc) que, além de subverter o fluxo tradicional da mídia, também inauguram novas cognições por meio de narrativas transmidiáticas (SCOLARI, 2017), novas formas de ser, estar e perceber o mundo (CARR, 2014; TURKLE, 2016).

A valorização da informação como ativo intangível, que centraliza o conhecimento construído de forma coletiva, dinâmica, interativa e compartilhada, traz consigo a exigência de leituras (midiáticas, políticas, sociais etc) cada vez mais complexas e globalmente interligadas. A convergência midiática implica não apenas em mutações, mas, sobretudo, na hibridização de saberes, numa dinâmica designada por Delamotte, Liquète e Frau-Meigs (2014) como transliteração. A autoria, portanto, pode ser concebida a partir de remixes de diferentes conteúdos (JENKINS, 2019; GREEN; JENKINS, 2011) na construção de recursos educacionais abertos cada vez mais presentes no cotidiano dos cidadãos da Sociedade do Conhecimento, expressos, por exemplo, por *Studygrammers* (IZQUIERDO-IRANZO; GALLARDO-ECHENIQUE, 2020), *booktubers* (SORENSEN; MARA, 2014), *edutubers*, *youtubers* (BERZOSA, 2017).

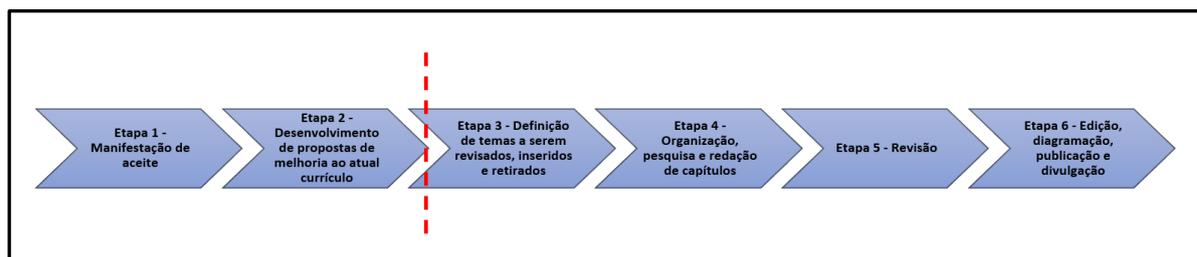
As novas metodologias de ensino-aprendizagem pressupõem a interação direta do aluno a partir de cenários disruptivos, a partir de novos regimes de visibilidade e da ubiquidade do processo de construção do próprio conhecimento a partir do exercício ético da autonomia, criatividade, pensamento reflexivo, disciplina e autoconhecimento (DEL-ÁGUILA *et al.*, 2019). A dinâmica social desenvolvida neste novo ecossistema de mídia também apresenta riscos e problemas educacionais, comportamentais e sociais que nos desafiam a cada dia, como notícias falsas (WARDLE, 2018), *sexting* (WOLAK;

FINKELHOR, 2011), *grooming*, *sharenting* e *self-cyberbullying* (VAN OUYTSEL, 2020). A infoxicação decorrente desse contexto mostrou a necessária e urgente educação para a mídia, principalmente quando, no início deste ano, a dinâmica social, econômica e política de todo o mundo foi completamente alterada pela pandemia. Não apenas a importância tanto da Educação e da Comunicação estavam claramente postas como também a necessidade de se pensar um Currículo que as visualizasse a partir de uma sinergia pautada no contexto sociopolítico-cultural de sua construção.

A construção de um novo percurso

No final de abril de 2020, diversos pesquisadores da Rede Interuniversitária Euro-Americana de Pesquisa em Competências Midiáticas para a Cidadania (Rede Alfamed) foram convidados, pelo diretor-presidente da organização, para uma reunião com o objetivo de que, juntos, pudessem consolidar um Grupo de Trabalho voltado para desenvolver uma proposta de atualização para o Currículo AMI da Unesco. No primeiro encontro virtual, que contou com a participação do vice-coordenador regional da aliança mundial da Unesco para educação midiática, acordou-se que uma proposta seria elaborada pelo grupo, mas não se definiu uma data para sua análise. Apesar desta indefinição, o diretor da Rede Alfamed sugeriu uma dinâmica de trabalho, organizada em etapas, quais sejam: etapa 1 – convidados do grupo deveriam manifestar aceite, por e-mail, em participar do desenvolvimento da proposta de forma colaborativa e voluntária; etapa 2 – cada um dos pesquisadores que manifestaram aceite deveriam de propostas de melhoria ao atual currículo; etapa 3 – com base nas propostas recebidas, o grupo deveria definir quais temas seriam atualizados, revisados e retirados do novo currículo; etapa 4 – organização geral da equipe em duplas para início de pesquisas e redação dos capítulos e propostas de atividades constituintes do material; etapa 5 – revisão dos capítulos e padronização da apresentação de cada uma das unidades constituintes do material final e, por fim, etapa 6 – edição final e diagramação. Nesta última etapa também são contemplados os processos de publicação e divulgação.

Figura 1 – Fluxo de desenvolvimento do Currículo *Alfamed*



Fonte: Elaborado pelos autores

A figura 1 busca sintetizar as fases do processo e também destacar um importante momento de reordenamento da dinâmica e dos princípios teóricos e epistemológicos de sustentação da pesquisa. Para o desenvolvimento da etapa 2 foi indicado que os participantes fizessem uma análise crítica do Guia AMI para que, na sequência, pudessem elaborar propostas de melhoria. A análise crítica realizada por pesquisadores oriundos de diferentes países (e, portanto, com distintos olhares) ensejou um ponto de inflexão que descortinou questões outras que, embora não estivessem expostas no primeiro plano, permeavam toda a proposta. Estas questões outras, todavia, só se tornaram mais evidentes à medida que alguns termos foram se tornando recorrentes tanto nas análises escritas compartilhadas pelos pesquisadores por meio de pasta coletiva virtual quanto nas discussões que se processavam nas reuniões virtuais subsequentes. O mapeamento dos termos e ideias mais recorrentes foi possibilitado pela construção de um mapa situacional embasado no método da Teoria Fundamentada, conforme detalhamento a seguir.

Método e análise dos dados

Desenvolvido inicialmente como alternativa às tradicionais pesquisas de cunho hipotético-dedutivo, o método da Teoria Fundamentada nos Dados (TFD) foi apresentado pelos sociólogos Barney Glaser e Anselm Strauss (1967), na obra *The Discovery of Grounded Theory*. Diferentemente do que defende a lógica hipotética-dedutiva, a TFD defende o desenvolvimento de teorias a partir dos dados obtidos, ou seja, a realidade é que determina a teoria e não o oposto. Para os autores, não deve existir encaixe forçado entre realidade e teoria. A ciência é justamente aquilo que possibilita ao ser humano viver melhor, porque contempla a solução de problemas do cotidiano.

A partir daí, novas perspectivas se desenvolveram notadamente no que se refere aos procedimentos metodológicos da TFD. Glaser continuou defendendo a abordagem inicial da

TFD, o que deu origem ao que hoje conhecemos como perspectiva clássica, purista ou glaseriana do método. Em outra vertente, Strauss, junto de Juliet Corbin, passou a trabalhar no desenvolvimento de novos instrumentos de análise no escopo de desenvolvimento da teoria – resultando na perspectiva straussiana, construcionista ou relativista da TFD (STRAUSS; CORBIN, 2008). Mais recentemente, na década de 2000, Katy Charmaz, ex-aluna de Glaser, desenvolveu uma nova versão da TFD, algo que deu o início ao que hoje é conhecido como “perspectiva construtivista do método” (CHARMAZ, 2009, 2014).

O principal ponto de distinção entre as três vertentes está no sistema de análise dos dados, que é justamente o ponto que levará à teoria, embora as diferenciações também sejam perceptíveis com relação à base filosófica na qual se assenta o método e também na forma de utilização da literatura sobre o tema em estudo (KENNY; FOURIE, 2015). Oriundas do tronco construcionista, e também focando justamente a questão da coleta e análise dos dados, é importante destacar também duas vertentes baseadas na perspectiva de análise: a Análise Dimensional e a Análise Situacional (SANTOS, 2018). A primeira perspectiva, desenvolvida por Leonard Schatzman, em parceria com Anselm Strauss, defende que o pesquisador parta de dimensões características de seu campo de estudos para a construção de comparações e relações entre os dados disponíveis e o contexto do fenômeno focalizado na pesquisa científica (SCHATZMANN; STRAUSS, 1973).

Assumida como uma derivação pós-moderna da TFD, a Análise Situacional, desenvolvida por Adele Clarke, pressupõe o reconhecimento, pelo pesquisador, de matrizes situacionais (ou seja, da situação, do cenário em análise) que, por sua vez, sustentarão a construção de mapas – que vão do nível macro ao micro, passando pelo meso: situacionais, arena / mundos / negociações sociais, posicionais (CLARKE, 2003, 2005). Nesta perspectiva, adotada por nós nesta pesquisa, um mapa situacional é capaz de deslocar o foco de um ponto específico imutável para a compreensão de fluxos sistêmicos de poder presentes na análise. Ao focalizar **as relações (grifo nosso)** existentes entre os atores humanos, não-humanos, discursivos, etc., presentes em um determinado mapa, o pesquisador vai além da simplificação causa-consequência e busca entender o fenômeno a partir de um todo complexo e interligado.

A análise situacional final é desenvolvida, portanto, a partir da representação gráfica dos mapas integrados em diferentes níveis: num primeiro momento, são apresentados os elementos humanos e não-humanos que intervêm no cenário a ser analisado. Na sequência, e partindo do primeiro mapa, deve-se desenvolver o mapa de arena sociais e mundos simbólicos

presentes no cenário. Finalmente, no último nível, o pesquisador apresenta o mapa de posicionamentos, buscando evidenciar posições sociais e possíveis zonas de silêncio em torno dos eixos discursivos. As zonas de silêncio (do original: *sites of silence*) são, para a autora, dados que estão presentes, mas que, num primeiro momento, podem parecer carentes de articulação com o todo.

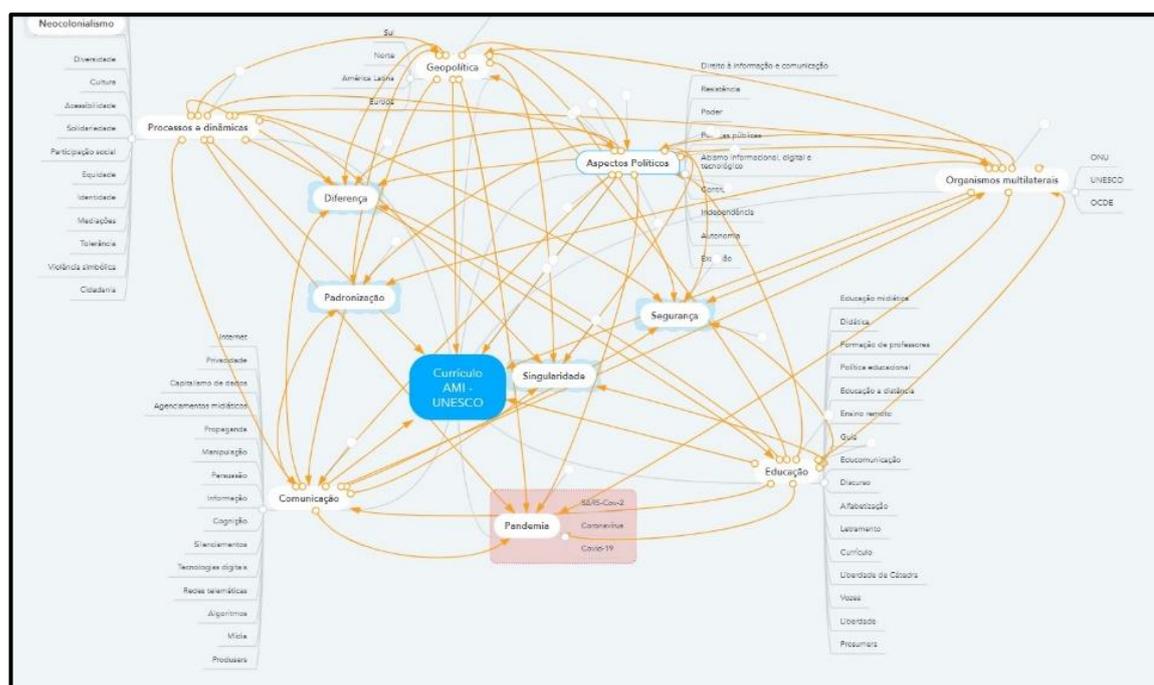
A construção dos mapas e, conseqüentemente, do mapa situacional final, depende, obviamente, do quanto o pesquisador está sensibilizado para o contexto que lhe é apresentado (FERNÁNDEZ, 2014). Dele depende não apenas a inserção dos dados no mapa, mas sobretudo a visualização de relações possíveis entre os itens indicados. A visualização imagética desse quadro permite ao pesquisador enxergar a multiplicidade, bem como a complexidade, do contexto em que se insere o foco de sua análise sem amarras teóricas previamente definidas (CLARKE; CHARMAZ, 2019). As relações, neste aspecto, desempenham especial importância neste processo, posto que expressam assimetrias, hegemonias e tensões que permitem dar relevo às complexidades colocadas no cenário. Exatamente por tal capacidade e destacando seu alinhamento à perspectiva qualitativa, Clarke, Washburn e Friese (2022) defendem que a Teoria Fundamentada busca responder ao contexto da pós-modernidade, marcado pela fluidez, ubiquidade, simultaneidade e aceleração.

Desta forma, partindo das propostas (análises críticas) desenvolvidas e compartilhadas virtualmente pelos pesquisadores da Rede Alfamed, foi possível construir o mapa situacional que se apresenta na figura 2. Este mapa inicial do Guia *Alfabetização Midiática e Informacional - Currículo para Formação de Professores* foi construído com o suporte do software *Mindmister*. A organização do quadro, em “nós” da rede, contemplou a distribuição dos termos inicialmente levantados e que se colocavam com certa predominância no escopo documental e discursivo dos pesquisadores. Cada um desses “nós” apresentava elementos que permitiam sua pormenorização como, por exemplo, o registro dos termos ONU, Unesco, OCDE para fazer relação ao “nó” denominado “Organismos internacionais”. Os vetores contemplam relações entre esses “nós”, que foram assim definidos: processos e dinâmicas, geopolítica, comunicação, educação, organismos multilaterais, aspectos políticos, pandemia, padronização, diferença, singularidade e segurança.

A articulação de elementos ligados a estes “nós” faz referência às redes de influência e poder que circundam o foco da análise, ou seja: a revisão do currículo AMI da Unesco. Nesse sentido, é importante observar que, em que pese o contexto de pandemia vivenciado na ocasião das análises críticas e formulação de propostas empreendidas pelos pesquisadores, as

referências a este aspecto não foram, necessariamente, as mais recorrentes nos registros. A pandemia de COVID-19 (representada no mapa em cor vermelha) colocou-se como um importante “nó” no cenário geral, mas não foi considerada algo incapacitante no que se refere à proposta em execução.

Figura 2 – Mapa situacional da revisão do currículo AMI Unesco



Fonte: Elaborado pelos autores.

As relações representadas imageticamente na figura 2 tornaram-se mais claras à medida que as análises críticas foram sendo detalhadas por seus autores em reuniões virtuais. Observou-se que, em que pese todo o esforço realizado, do ponto de vista estrutural a publicação ainda pressupõe a divisão rígida entre *Media Education* e *Information Literacy*. Ainda que existam elementos de possibilitem o diálogo entre as áreas, a distribuição deles ainda se coloca de forma excessivamente fragmentada, dificultando a visualização do todo. A focalização de cada uma das unidades revela um grande esforço por apresentar as perspectivas da MIL da forma mais atualizada e didática possível, indicando teorias, propostas de atividades, formas de avaliação, etc. (SANTOS, 2020b). De uma forma geral, o ponto pacífico estava na necessidade de atualização do currículo AMI Unesco no que se referia aos novos insumos tecnológicos e dinâmicas por ele ensejadas atualmente disponíveis aos Sujeitos.

O primeiro relevo indicado pelo grupo focalizou a questão do que efetivamente o coletivo compreendia por “Currículo”. Este ponto foi destacado a partir da percepção, por

parte dos pesquisadores, de que o material analisado não contemplava visões culturais múltiplas em sua construção. Ademais, sua estruturação estava pautada em um roteiro a ser seguido pelo professor, sem muito espaço para adaptações ou mesmo improvisos. Como desdobramento do primeiro relevo, colocou-se, na sequência, a discussão acerca das implicações do financiamento de um documento desta magnitude por parte de um organismo internacional.

Os dois relevos, portanto, expressam o cerne daquilo que o mapa situacional da figura 2 representa. A análise atenta das questões colocadas demonstra que, de fato, elas buscam expressar as inquietações relacionadas aos “nós” indicados. As articulações são diversas e não se pretende aqui esgotar a discussão. Ao contrário, sublevam-se aqui os pontos que subjazem a construção de um novo guia e do deslocamento da perspectiva de revisão para a concepção de criação.

Revisar, reestruturar e ressignificar

As discussões acumuladas pelo coletivo de pesquisadores delinearão-se no sentido de assumir o currículo como ação, movimento e práxis. Para além de uma visão generalista que o compreende como apenas um conjunto de conhecimentos rígidos aos quais o sujeito precisa ter acesso, em uma determinada ordem, ao longo de sua formação escolarizada, o currículo é assumido como algo vivo e em permanente conexão com o contexto sociopolítico em que se desenvolve. Nesse sentido, Veiga-Neto (2016) evidencia que o currículo pode ser compreendido tanto em relação a uma programação pedagógica quanto a um percurso de vida.

Partindo do pressuposto de que a assunção de Veiga-Neto não enseja exclusão, é possível assumir o currículo a partir das duas instâncias elencadas. Se por um lado de fato existe a expressão de uma programação pedagógica, algo que, não raro tem sido equivocadamente compreendido apenas como sistematização de conteúdo, é importante também destacar que, por outro lado, o ordenamento didático é que potencializa a compreensão e construção de sentidos relacionados à experiência humana cotidiana. Nesse sentido, Young (2011, p. 611) compreende que a estrutura disciplinar, ou seja, as “[...] disciplinas escolares podem ser consideradas o recurso mais importante para o trabalho dos professores e dos alunos na escola”. Tal organização, porém, não impede e nem inviabiliza a crítica; ao contrário, essa estrutura pode ser o ponto de partida de uma reflexão educativa mais

profunda, pois o “[...] currículo, por ser disciplinar, contribui no sentido de trazer a crise para o interior das práticas pedagógicas” (VEIGA-NETO, 2016, p. 146). Isso significa que a forma como o currículo se apresenta implica em relações complexas que, ao longo do processo político, sofrem reconfigurações e ressignificações (BALL, 2001) que precisam ser descortinadas. Tais processos não são transparentes, mas, em que pese todas as incertezas e inseguranças a ele relacionadas, tem-se que sublevar-se sempre que o currículo não é um recipiente neutro de conteúdos. Subsistem, em sua construção, interesses diversos nem sempre de compreensão clara (SACRISTÁN, 2013).

Ao conceber o currículo como “um sistema de relações sociais e de poder com uma história específica”, Young (2014, p. 12) estabelece a existência de um conhecimento hegemônico ou, nas palavras do autor, “conhecimento dos poderosos”. Desta forma, não apenas o fato de existir um currículo (como algo estipulado por alguns poucos para ser seguido e executado por outros muitos), mas também sua estruturação, revela uma assimetria de poder por meio da ordem e da padronização ideológica e discursiva. Apesar disso, o próprio Young (2014) sinaliza que é possível subverter esta lógica ao deslocar o foco da discussão para a assunção do “conhecimento poderoso” e não apenas de um “conhecimento dos poderosos”. Para o autor, o foco está, portanto, em saber “[...] em que medida um currículo [...] é capaz de prover os alunos de recursos para explicações e para pensar alternativas, qualquer que seja a área de conhecimento e a etapa da escolarização” (YOUNG, 2014, p. 12).

Isto posto, fica claro que ao invés de discutir apenas a questão da estruturação dos currículos, talvez seja mais profícuo que se discuta em que medida os atuais documentos são balizados pela inclusão ou pela exclusão. Nesse aspecto, cabe destacar o importante alerta de Apple (2018), para quem as forças neoliberais, neoconservadoras, populistas e autoritárias têm galgado cada vez mais espaço no cenário das políticas e práticas educativas reais. Os verdadeiros protagonistas – professores e gestores educacionais – acabam tendo suas vozes sufocadas por grandes conglomerados educativos e pelos organismos internacionais.

Ao financiarem a execução de guias e currículos, os organismos internacionais acabam por estabelecer hierarquias no escopo dos processos educativos. Não se trata apenas de ignorar vertentes teóricas e conceituais construídas em outros países, mas, sobretudo, de buscar exercer uma nova forma de controle não explícito que corrobora a construção da legitimidade, a depender das políticas de sustentação postas em marcha (LOPES, 2008; LOPES; MACEDO, 2011). Wickens e Sandlin (2007) destacam que tais processos podem

conduzir a um cenário de neocolonialismo¹¹, potencializado pela supremacia discursiva. Se no passado as formas de dominação eram expressas de forma mais evidente por processos que definiam a exploração das colônias pelas metrópoles, hoje tal fenômeno se apresenta de forma mais abstrata, indireta, mas nem por isso menos incisiva e predatória (NKRUMAH, 1967¹²). Couldry (2020, p. 11) evidencia, por exemplo, a emergência do colonialismo de dados, caracterizado pelo fato de que “*Today the resource being appropriated by a new colonialism is us: human life in all its depth and variety, extracted as value through the medium of data*”. Os insumos com os quais trabalham as organizações do GAFAM¹³ (SANTOS, 2020b) são basicamente gerados por milhões de pessoas no mundo todo sem que estas estejam plenamente cientes disso. Além das implicações éticas ligadas à emergência de um capitalismo de vigilância (ZUBOFF, 2020), que desemboca em mecanismos cada vez mais frágeis de manutenção de direitos individuais, como a privacidade, há também pontos sensíveis ligados à soberania nacional dos países.

Partindo das discussões conceituais, teóricas e ideológicas acumuladas ao longo de diversos encontros virtuais, o coletivo de pesquisadores compreendeu que, naquele momento, o empreendimento levado a cabo não se referia à uma revisão e sim à construção de algo novo, a partir de um novo olhar. Por esta lógica, o cancelamento da proposta por uma organização acadêmica, sem fins lucrativos, como a Rede Alfamed, apresentou-se como mais adequado.

Desta forma, o ponto estruturante do Currículo Alfamed centralizou-se no viés humanista da prática da cidadania num mundo hiperconectado. Nesse sentido, a cidadania deve ser compreendida para além das fronteiras geográficas e focaliza a emancipação do Sujeito (FREIRE, 2010), por meio do diálogo genuíno, da prática dos direitos humanos e da tolerância entre os diferentes povos (HAYDEN *et al.*, 2020). Cabe aqui o esclarecimento de

¹¹ Sobre este conceito, as autoras apoiam-se em Thomas e Postlethwaite (1984, p. 13), para quem o neocolonialismo pode ser caracterizado pelo fato de que “*politically independent people of a developing nation continuing to be bound, though voluntarily and perhaps through necessity, to a European or American society, or to such a Western derivative society as that of New Zealand or Australia*”.

¹² Não se ignoram aqui as importantes contribuições de Dussel (2000), Grosfoguel (2007), Quijano (2000), Mignolo (2010) e outros tantos pesquisadores que muito contribuíram (muitos seguem contribuindo) para os estudos acerca do neocolonialismo e de suas novas configurações nas sociedades contemporâneas. Entretanto, tais pontos não são contemplados neste material por abrirem uma perspectiva de neocolonialismo que impõe a necessidade de aprofundamentos acerca da decolonialidade – algo que não está diretamente relacionado objetivo do artigo em tela.

¹³ Canclini (2020) entende que os GAFA (Google, Apple, Facebook e Amazon) estão redefinindo significados sociais como hábitos, significado do trabalho e consumo, comunicação e isolamento das pessoas. Mais recentemente, a partir dos estudos do Observatório Educação Viglada (<https://bit.ly/3xknghw>), no Brasil, a sigla passou a contemplar também a empresa Microsoft, daí GAFAM. O volume de usuários determina o sucesso da empresa, porque o que efetivamente move a base de negócios é o mapeamento desses usuários e sua conversão em um ativo lucrativo.

que, embora a proposta do Currículo assuma a perspectiva do diálogo cultural, das identidades cada vez mais fluidas, dinâmicas e múltiplas, ele não defende a adoção de uma ideia universal – algo que poderia desvelar em discurso único e práticas autoritárias.

O pluralismo e a valorização cultural são tônicas do material que, já de antemão, partem da perspectiva de algo em permanente construção e abertura para adaptações, complementações, revisões, ampliações etc. (RAPANTA; VRIKKI; EVAGOROU, 2021). Nesse sentido, o documento produzido pelo coletivo de pesquisadores da Rede Alfamed buscou constituir-se em guia, material de formação e consulta, e não como um roteiro fechado, fixo. Os temas gerais foram selecionados em função das análises geradas por cada pesquisador e, na sequência, organizados em módulos específicos (Quadro 1).

Quadro 1 – Organização Currículo Alfamed

Temas gerais	Módulos específicos
<ul style="list-style-type: none"> • Conhecimento da competência da mídia e seu contexto histórico. • Dimensões e indicadores de competência de mídia. • Competência de mídia em diferentes contextos (formais, informais e não formais). • Conhecimento e análise de mídias tradicionais e emergentes. • Novas funções e interações do usuário. • Cidadania digital e participação responsável na mídia. • A representação da mídia como reflexo da sociedade atual. • Raça, etnia, identidade cultural, identidade de gênero e estereótipos em contextos midiáticos e digitais. • Diversidade e inclusão em ambientes de mídia. • Conhecimento e avaliação das principais linguagens e códigos dos media e tecnologias digitais. • As estratégias narrativas que as mídias digitais implicam e as formas atuais de se relacionar com elas. • A publicidade. Seus formatos, a mensagem publicitária e sua difusão. • Os riscos e oportunidades da Internet no contexto educacional. • Análise crítica da informação. “Notícias falsas”, desinformação e ferramentas para verificação de notícias falsas. • Abordagem de Big Data e Inteligência Artificial, avaliando seu impacto na sociedade e suas aplicações ao contexto educacional. • Gestão da privacidade e segurança na navegação e utilização da Internet e redes sociais. • Ensino e aprendizagem de competências de mídia 	<ul style="list-style-type: none"> • Módulo 1. Alfabetização midiática e informacional: justificativa, conceituação e contextos.
	<ul style="list-style-type: none"> • Módulo 2. Da mídia tradicional à mídia emergente.
	<ul style="list-style-type: none"> • Módulo 3. Cultura participativa e prosumidores na era do compartilhamento
	<ul style="list-style-type: none"> • Módulo 4. Representação na mídia e informação: Valores e emoções
	<ul style="list-style-type: none"> • Módulo 5. Linguagens nas novas mídias e informações.
	<ul style="list-style-type: none"> • Módulo 6. Publicidade
	<ul style="list-style-type: none"> • Módulo 7. Oportunidades e desafios na Internet
	<ul style="list-style-type: none"> • Módulo 8. Informação, desinformação e suas implicações
	<ul style="list-style-type: none"> • Módulo 9. Segurança digital, privacidade e cidadania digital
	<ul style="list-style-type: none"> • Módulo 10. Competência e aprendizagem de mídia

Fonte: Síntese da compilação realizada por Aguaded, Ponce e Santos (2021)

É salutar observar que os módulos estão organizados de forma sequencial, mas não consecutiva, isto é, cada módulo pode ser abordado de forma autônoma. Embora cada módulo

esteja focado em determinada temática, os demais assuntos também o atravessam. Essa lógica de construção foi possibilitada pela construção coletiva do material e ainda pela junção de diferentes saberes. A organização final do material contemplou a padronização tanto da extensão de cada módulo quanto na forma de sua apresentação: cada módulo foi subdividido em unidades. A unidade, por sua vez, é abordada a partir dos seguintes itens: “principais tópicos”, “objetivos”, “abordagens didáticas e atividades”, “atividades”, “atividades de ampliação” e “recomendações de avaliação”.

O lançamento da versão em língua portuguesa do Currículo Alfamed foi realizado em outubro de 2021 por meio de webinar transmitido pelos canais do Instituto Palavra Aberta e também do Programa de Formação Virtual (PROVIFOR) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) na plataforma Youtube¹⁴. O convite foi divulgado por e-mail para associações de pesquisadores (ANPED, Compós etc.) que se dedicam ao estudo tanto da Educação quanto da Comunicação. Diferentemente do que ocorreu com a edição em língua espanhola, o Currículo Alfamed em língua portuguesa foi disponibilizado de forma gratuita¹⁵ por meio de uma parceria realizada, no Brasil, com o Instituto Palavra Aberta¹⁶.

Considerações finais

Ao final deste percurso, pode-se afirmar que o Currículo *Alfamed* se constitui como um guia teórico-prático atualizado sobre as competências midiáticas e informacionais necessárias aos educadores no enfrentamento dos desafios educativos que se colocaram para toda a sociedade num contexto pós-COVID-19. Trata-se de um Manual didático pensado para este novo mundo que vivencia, dia após dia, a força da virtualização das relações, a aceleração da inovação educativa diante da necessidade de distanciamento social e, também, a acentuação das desigualdades.

A pandemia gerada pela contaminação por coronavírus desencadeou uma série de mudanças sociais, políticas e econômicas em todo o mundo. O vírus impôs aprendizados novos. Alguns deles, bastante cruéis (SANTOS, 2020a). A dependência das sociedades aos sistemas tecnológicos acentuou desigualdades já existentes e, além disso, ressignificou antigas

¹⁴ Webinar de Lançamento do Currículo da *Alfamed*. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=yUrt6nQNKcc>. Acesso em: 3 nov. 2022.

¹⁵ Disponível em: <https://www.palavraaberta.org.br/docs/2021-Curriculo-Alfamed-PT%20final.pdf>. Acesso em: 03 nov. 2022.

¹⁶ Instituição sem fins lucrativos. Mais informações disponíveis em: <https://www.palavraaberta.org.br>. Acesso em: 3 nov. 2022.

estruturas de poder. Enfrentar este desafio implica em pensar processos de formação para além do uso instrumental da tecnologia ou mesmo desconectado do contexto social. É preciso compreender a contínua transformação midiática e problematizar o conhecimento também acerca do novo papel dos Sujeitos – múltiplos e em constante mudança – bem como a emergência de protagonismos discursivos nas redes por meio dos influencers e das novas tónicas que se colocam nos espaços interacionais (presenciais ou não-presenciais), exige uma formação específica que capacite o educador para novos processos de ensino-aprendizagem, sempre emancipadores, neste cenário.

Assim, desenvolvido por 29 pesquisadores de 12 diferentes países da América e da Europa (Espanha, Equador, Bolívia, Chile, México, Portugal, Itália, Colômbia, Brasil, Venezuela, Costa Rica e Argentina), o Currículo Alfamed focaliza, de forma objetiva, mas abrindo sempre espaços para as individualidades, temáticas cujos conhecimentos são necessários aos professores – de quaisquer níveis de ensino – para que estes possam enfrentar o desafio de formar cidadãos para uma sociedade cada vez mais digitalizada e hiperconectada. O material é uma obra coletiva, sem fins lucrativos e desenvolvida de forma voluntária, produto de pesquisas e experiências acumuladas pelos membros da Rede Euroamericana de Pesquisadores em Educomunicação (*Alfamed*). A partir de uma visão plural, multicultural e diversa, o Currículo *Alfamed* busca oferecer um programa global de formação de professores em educação midiática que amplia, atualiza e ressignifica o Currículo AMI da Unesco frente aos desafios pós-pandemia vivenciados por todos nós nesta terceira década do século.

Para além de *ler criticamente*, é preciso *construir criticamente* segundo princípios ideológicos e culturais que respeitem o Outro e seu lugar no mundo. A leitura fundamentada em lentes que ignoram a realidade cotidiana do Sujeito que a experiência não se coloca como crítica e sim como mera reprodução. Desta forma, e conforme estudos prévios de Santos (2020), a reprodução de modelos pré-estabelecidos é, por sua vez, uma das estratégias mais cruéis (porque menos perceptível) de modelos que se assentam no colonialismo de dados. A pandemia por COVID-19 impôs a necessidade de revisão de muitos aspectos da vida cotidiana, mas não porque tenha apresentado algo totalmente novo, mas sim porque exacerbou as contradições e desequilíbrios que há muito se colocam presentes entre nós, porém, também trouxe a possibilidade de reconstrução, reconfiguração e reestruturação. Por esta razão, o Currículo *Alfamed* não está finalizado; ao contrário, esta é apenas a sua primeira versão – que pode e deve ser sempre revista mediante o escrutínio da práxis.

REFERÊNCIAS

- AGUADED, J. I. G.; PONCE, Á. D.; SANTOS, V. M. La década que mudó el mundo. Un nuevo currículum Alfamed de formación de profesores. *In*: AGUADED, I.; RODRIGUES, A. M. **Educomunicación y empoderamiento en el nuevo mundo post-COVID**. Valência: Tirant lo Blanch, 2021.
- APPLE, M. W. Critical curriculum studies and the concrete problems of curriculum policy and practice. **Journal of Curriculum Studies**, v. 50, n. 6, p. 685-690, 2018. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00220272.2018.1537373?journalCode=tcus20>. Acesso em: 10 nov. 2022.
- BALL, S. J. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. **Currículo sem Fronteiras**, v. 1, n. 2, p. 99-116, 2001. Disponível em: <https://gestaoeducacaoespecial.ufes.br/sites/gestaoeducacaoespecial.ufes.br/files/field/anexo/ball.pdf>. Acesso em: 17 dez. 2022.
- BERZOSA, M. **Youtubers y otras especies**. El fenómeno que ha cambiado la manera de entender los contenidos audiovisuales. Ariel, 2017. Disponível em: <https://www.fundaciontelefonica.com/cultura-digital/publicaciones/581/>. Acesso em: 04 set. 2023.
- BRUNS, A. **Blogs, Wikipedia, Second Life, and Beyond: From Production to Produsage**. New York: PeterLang, 2008.
- BUCKINGHAM, D. **Media education: Literacy, learning and contemporary culture**. Nova Jersey, EUA: John Wiley & Sons, 2013.
- CANCLINI, N. G. **Ciudadanos reemplazados por algoritmos**. Germany: Calas, 2020.
- CARR, N. **The glass cage: How our computers are changing us**. Nova Iorque: WW Norton & Company, 2014.
- CHARMAZ, K. A. **Construção da teoria fundamentada: guia prático para análise quantitativa**. Porto Alegre, RS: Artmed, 2009.
- CHARMAZ, K. A. **Constructing Grounded Theory: A Practical Guide through Qualitative Analysis**. London: Sage, 2014.
- CLARKE, A. E. Situational analyses: Grounded theory mapping after the postmodern turn. **Symbolic interaction**, v. 26, n. 4, p. 553-576, 2003. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/10.1525/si.2003.26.4.553>. Acesso em : 10 out. 2022.
- CLARKE, A. E. **Situational analysis**. Grounded Theory after the postmodern turn. Thousand Oaks, USA: SAGE Publications, 2005.
- CLARKE, A. E.; CHARMAZ, K. Grounded Theory and Situational Analysis. *In*: ATKINSON, P. *et al.* (ed.). **SAGE Research Methods Foundations**. Thousand Oaks, USA: SAGE Publications, 2019.

CLARKE, A. E.; WASHBURN, R.; FRIESE, C. (ed.). **Situational analysis in practice: Mapping relationalities across disciplines**. 2. ed. Reino Unido: Routledge, 2022.

COULDRY, N. The Emerging Social Order Of Data Colonialism: Why Critical Social Theory Still Matters! **Keio Communication Review**, n. 42, p. 5-16, 2020. Disponível em: <https://www.mediacom.keio.ac.jp/wp/wp-content/uploads/2020/03/01-COULDRY.pdf>. Acesso em: 17 dez. 2022.

DELAMOTTE, É.; LIQUÈTE, V.; FRAU-MEIGS, D. La translittératie ou la convergence des cultures de l'information: supports, contextes et modalités. **Spirale-Revue de Recherches en Éducation**, n. 53, p. 145-156, 2014. Disponível em: https://www.persee.fr/doc/spira_0994-3722_2014_num_53_1_1056. Acesso em: 17 dez. 2022.

DEL-ÁGUILA, Y. *et al.* Creatividad y tecnologías emergentes en educación. **International Journal of Developmental and Educational Psychology**, v. 3, n. 1, p. 527-534, 2019. Disponível em: <https://revista.infad.eu/index.php/IJODAEPA/article/view/1529> Acesso em 05 set 2023.

DEWEY, J. **Democracia e educação: introdução à filosofia da educação**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

DUSSEL, E. Europa, modernidad y eurocentrismo. *In*: LANDER, E. (coord.). **La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales, perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: Clacso, 2000.

FEDOROV, A. Media education and media literacy: experts' opinions. **SSRN**, 2003. Disponível em: https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=2626372. Acesso em: 05 set. 2023.

FERNÁNDEZ, L. M. A interação entre pesquisador e dados: implicações para a constituição da sensibilidade teórica na Grounded Theory. **Questões Transversais**, v. 2, n. 3, p. 36-43, 2014. Disponível em: <https://revistas.unisinos.br/index.php/questoes/article/view/8553>. Acesso em: 17 dez. 2022.

FERRARI, A. C.; OCHS, M.; MACHADO, D. **Guia da Educação Midiática**. 1. ed. São Paulo: Instituto Palavra Aberta, 2020.

FERRÉS, J.; PISCITELLI, A. Media competence. articulated proposal of dimensions and indicators. **Comunicar**, v. 19, n. 38, p. 75-81, 2012. Disponível em: <https://www.revistacomunicar.com/pdf/preprint/38/En-08-PRE-13470.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2023.

FRAU-MEIGS, D. (org.). **Media Education: A Kit for Teachers, Students, Parents and Professionals**. Paris: UNESCO, 2006.

FRAU-MEIGS, D. A curriculum for MIL teaching and learning. *In*: CARLSSON. U. **Understanding Media and Information Literacy (MIL) in the Digital Age: a Question of Democracy**. [S. l.]: UNESCO, 2019.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.

FREIRE, P.; GUIMARÃES, S. **Sobre educação (Diálogos)**. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

GLASER, B. G.; STRAUSS, A. L. **The discovery of grounded theory**. New York: Aldene de Gruyter, 1967.

GROSGUÉL, R. Descolonizando los universalismos occidentales: el pluri-versalismo transmoderno decolonial desde Aimé Césaire hasta los zapatistas. *In*: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSGUÉL, R. (coord.). **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central; Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos; Pontificia Universidad Javeriana; Instituto Pensar, 2007.

HAYDEN, M. *et al.* Global citizenship: changing student perceptions through an international curriculum. **Globalisation, Societies and Education**, v. 18, n. 5, p. 589-602, 2020. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/14767724.2020.1816158>. Acesso em: 17 dez. 2022.

HOBBS, R.; FROST, R. Measuring the acquisition of media-literacy skills. **Reading research quarterly**, v. 38, n. 3, p. 330-355, 2003. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/4151822>. Acesso em: 10 nov. 2022.

IZQUIERDO-IRANZO, P.; GALLARDO-ECHENIQUE, E. E. Estudigramers: Influencers del aprendizaje. **Comunicar**, v. 28, n. 62, p. 115-125, 2020. Disponível em: <https://www.revistacomunicar.com/index.php?contenido=detalles&numero=62&articulo=62-2020-10>. Acesso em: 17 dez. 2022.

KENNY M, FOURIE R. Contrasting classic, straussian, and constructivist grounded theory: methodological and philosophical conflicts. **The Qualitative Report**, v. 20, n. 8, p. 1270-1289, 2015. Disponível em: <http://nsuworks.nova.edu/tqr/vol20/iss8/9>. Acesso em: 20 out. 2022.

KEOHANE, R. O.; NYE, J. S. Power and Interdependence revisited. **International organization**, v. 41, n. 4, p. 725-753, 1987. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/364784/mod_resource/content/1/nye_keohane_1987.pdf. Acesso em: 28 out. 2022.

KUMAR, K. **From post-industrial to post-modern society**: New theories of the contemporary world. Nova Jersey, EUA: John Wiley & Sons, 2009.

LEANING, M. **Media and information literacy**: An integrated approach for the 21st century. Reino Unido: Chandos Publishing, 2017.

LEHER, R. Unesco, Banco Mundial e educação dos países periféricos. **Universidade e sociedade**, n. 25, p. 45-54, 2001. Disponível em: https://issuu.com/sinduepa/docs/revista_us_25/s/10768958. Acesso em: 17 dez. 2022.

- LIVINGSTONE, S. What is media literacy? **Intermedia**, v. 32, n. 3, p. 18-20, 2004. Disponível em: [https://eprints.lse.ac.uk/1027/1/What_is_media_literacy_\(LSERO\).pdf](https://eprints.lse.ac.uk/1027/1/What_is_media_literacy_(LSERO).pdf). Acesso em: 10 nov. 2022.
- LOPES, A. C. **Políticas de integração curricular**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2008.
- LOPES, A. C.; MACEDO, E. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.
- LOJKINE, J. **A Revolução Informacional**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- MAINARDES, J. *et al.* **Alfaetrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever**. São Paulo: Contexto, 2020.
- MASTERMAN, L.; MARIET, F. Media education in 1990s' Europe: a teacher's guide. **Council of Europe Press**, 1994.
- MAUÉS, O. C.; BASTOS, R. S. As políticas de educação superior na esteira dos organismos internacionais. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 32, n. 3, p. 699-717, 2016. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpaee/article/view/68570>. Acesso em: 17 dez. 2022.
- MIGNOLO, W. **Desobediência epistémica: retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad**. Argentina: Ediciones del signo, 2010.
- NKRUMAH, K. **Neocolonialismo: último estágio do imperialismo**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1967.
- VAN OUYTSEL, J. A decade of sexting research: Are we any wiser? **JAMA Pediatrics**, v. 174, n. 2, p. 204-204, 2020. Disponível em: <https://jamanetwork.com/journals/jamapediatrics/article-abstract/2755412>. Acesso em: 15 out. 2022.
- POTTER, W. J. **Media literacy**. 4. ed. Thousand Oaks, CA: Sage, 2008.
- QUIJANO, A. Colonialidad del poder y clasificación social. **Journal of World Systems Research**, v. 11, n. 2, p. 342-386, 2010. Disponível em: <https://jwsr.pitt.edu/ojs/jwsr/article/view/228>. Acesso em: 17 dez. 2022.
- RAPANTA, C.; VRIKKI, M.; EVAGOROU, M. Preparing culturally literate citizens through dialogue and argumentation: rethinking citizenship education. **The Curriculum Journal**, v. 32, n. 3, p. 475-494, 2021. Disponível em: <https://bera-journals.onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/curj.95>. Acesso em: 17 dez. 2022.
- RITZER, G. Prosumer capitalism. **The Sociological Quarterly**, v. 56, n. 3, p. 413-445, 2015. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/tsq.12105>. Acesso em: 12 nov. 2022.
- ROSEMBERG, F. Organizações multilaterais, estado e políticas de educação infantil: history repeats. **Cadernos de Pesquisa**, n. 115, p. 25-63, 2002. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/cp/a/PJ9b3xz5MFWFgh6TFLz7Tzh/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 17 dez. 2022.

SACRISTÁN, J. G. **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre, RS: Penso Editora, 2013.

SANTOS, B. S. **La crudele pedagogia del virus**. Roma: Lit Edizioni, 2020.

SANTOS, J. L. G. Novas possibilidades da Teoria Fundamentada nos Dados para a pesquisa em enfermagem. **Revista de Enfermagem da UFMS**, v. 8, n. 2, p. 206-208, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reufsm/article/view/31767>. Acesso em: 17 dez. 2022.

SANTOS, V. M. Por uma re-visão do currículo UNESCO ami para formação de Professores. *In*: REUNIÃO REGIONAL DA ANPED CENTRO-OESTE (ANPED-CO), 15., 2020, Belo Horizonte. **Anais [...]**. Belo Horizonte, MG: ANPEd, 2020a. Disponível em: http://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/24/8391-TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf. Acesso em: 22 mar. 2023.

SANTOS, V. M. **Materiais audiovisuais para a educação a distância**: a contribuição dos estilos de aprendizagem. 2013. 315 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Programa de Pós-graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras (FCLAr) da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Araraquara, SP, 2013.

SANTOS, V. M. Alfabetização midiática em telas: desenvolvimento de estratégias transmidiáticas em contexto de infodemia. *In*: GOMES, A. L. Z.; PINHEIRO, R. M. **Polifonia e Alteridade**: Comunicação e Educação em época da Covid-19. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2020b.

SCHATZMANN, L., STRAUSS A. **Field research**: strategies for natural sociology. Toronto: Prentice–Hall ink, 1973.

SCHEIBE, C.; ROGOW, F. **The teacher’s guide to media literacy**: Critical thinking in a multimedia world. Thousand Oaks: Corwin Press, 2011.

SCOLARI, C. El translector. Lectura y narrativas transmedia en la nueva ecología de la comunicación. *In*: MILLÁN, J. A. (coord.). **La lectura en España**: Informe. Madrid: Federación de Gremios de Editores de España, 2017.

SIQUEIRA, A. C. A regulamentação do enfoque comercial no setor educacional via OMC/GATS. **Revista Brasileira de Educação**, n. 26, p. 145- 184, maio/ago. 2004. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/ZCRxpZqy9yTvGdpXYZKGsxM/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 17 dez. 2022.

SOARES, I. Entrevista com Ismar de Oliveira Soares: A Educomunicação. **Novos Olhares**, n. 12, p. 35-41, 2003. Disponível em:

<https://www.revistas.usp.br/novosolhares/article/view/51389>. Acesso em: 12 ago. 2022.

SOARES, M. B.; BATISTA, A. A. G. **Alfabetização e letramento**: caderno do professor. Belo Horizonte, MG: Ceale; FaE; UFMG, 2005.

SORENSEN, K.; MARA, A. BookTubers as a networked knowledge community. *In*: LIMBU, M.; GURUNG, B. **Emerging pedagogies in the networked knowledge society**: practices integrating social media and globalization. Hershey, Pensilvânia: IGI Global, 2014.

STRAUSS, A., CORBIN J. **Pesquisa qualitativa**: técnicas e procedimentos para o desenvolvimento de teoria fundamentada. 2. ed. Porto Alegre, RS: Artmed, 2008.

THOMAN, E. E.; JOLLS, T. **Literacy for the 21st Century**. Malibu, CA: The Center for Media Literacy (CML), 2011.

TORRES, R. M. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. *In*: DE TOMMASI, L.; WARDE, M. J.; HADDAD, S. (org.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez; PUC-SP; Ação Educativa, 1996.

TURKLE, S. **Reclaiming conversation**: The power of talk in a digital age. Londres: Penguin, 2016.

VEIGA-NETO, A. Crise da modernidade e inovações curriculares: da disciplina para o controle. **Sísifo**, n. 7, p. 141-150, 2016. Disponível em: <http://sisifo.ie.ulisboa.pt/index.php/sisifo/article/view/126/0>. Acesso em: 17 dez. 2022.

WALTZ, K. N. Structural realism after the Cold War. **International security**, v. 25, n. 1, p. 5-41, 2000. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/2626772>. Acesso em: 17 dez. 2022.

WARDLE, C. *et al.* Information disorder: The essential glossary. Harvard, MA: Shorenstein Center on Media, Politics, and Public Policy. **Harvard Kennedy School**, 2018. Disponível em: https://www.globacademy.org/wp-content/uploads/2023/03/infoDisorder_glossary.pdf. Acesso em 05 set 2023.

WHO. World Health Organization. WHO Director-General's opening remarks at the media briefing on COVID-19. **WHO**, 2020. Disponível em: <https://www.who.int/director-general/speeches/detail/who-director-general-s-opening-remarks-at-the-media-briefing-on-covid-19---11-march-2020>. Acesso em: 12 ago. 2022.

WICKENS, C. M.; SANDLIN, J. A. Literacy for what? Literacy for whom? The politics of literacy education and neocolonialism in UNESCO- and World Bank - sponsored literacy programs. **Adult Education Quarterly**, v. 57, n. 4, p. 275-292, 2007. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0741713607302364>. Acesso em: 17 dez. 2022.

WOLAK, J.; FINKELHOR, D. Sexting: a typology. Durham, NH: **Crimes against Children Research Center**, 2011. Disponível em: <https://scholars.unh.edu/ccrc/48/>. Acesso em: 04 set. 2023.

YOUNG, M. F. D. O futuro da educação em uma sociedade do conhecimento: o argumento radical em defesa de um currículo centrado em disciplinas. **Revista Brasileira de Educação**, v. 16, n. 48, p. 609-623, 2011. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/WRv76FZpdGXpkVYMNm5Bych/>. Acesso em: 17 dez. 2022.

YOUNG, M. Teoria do currículo: o que é e por que é importante. **Cadernos de pesquisa**, v. 44, p. 190-202, 2014. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/cp/a/4fCwLLQy4CkhWHNCmhVhYQd/>. Acesso em: 17 dez. 2022.

ZUBOFF, S. You are now remotely controlled. **New York Times**, v. 24, 2020. Disponível em: <http://cs.wellesley.edu/~cs115/readings/zuboff-oped.pdf>. Acesso em: 24 nov. 2022.

CRedit Author Statement

Reconhecimentos: Não aplicável.

Financiamento: Sim. Fundación Carolina – España.

Conflitos de interesse: Não aplicável.

Aprovação ética: Não houve necessidade.

Disponibilidade de dados e material: Os dados e materiais utilizados no trabalho estão disponíveis para acesso? Todos os materiais e métodos estão disponíveis para acesso livre e gratuito. O Guia, resultante da pesquisa, também está disponível para acesso e download gratuitos em língua portuguesa.

Contribuições dos autores: Profa. Dra. Vanessa Matos dos Santos: levantamento bibliográfico, análise, interpretação dos dados e redação do texto.

Prof. Dr. Ignacio Aguaded: supervisão da pesquisa, interpretação dos dados e revisão da versão final do texto.

Processamento e editoração: Editora Ibero-Americana de Educação.

Revisão, formatação, normalização e tradução.

