



FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR REFLEXIVO PARA A EDUCAÇÃO MIDIÁTICA: PANORAMA DAS PESQUISAS REALIZADAS NOS ÚLTIMOS CINCO ANOS

Virginia Guedelho de Albuquerque Carvalho [*]; Ana Cláudia Ribeiro de Souza [**]; Cinara Calvi Anic Cabral [***]

RESUMO

O presente artigo apresenta uma revisão de literatura sobre as pesquisas acerca da formação continuada do professor para a Educação midiática, na perspectiva da abordagem do professor reflexivo, realizadas no período de 2019 a 2023. O delineamento metodológico incluiu a busca, nas bases de dados Periódico Capes, Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, das pesquisas desenvolvidas nesse quinquênio. A análise dos trabalhos se deu a partir da espiral de análise de Creswell (2014), com a definição de três categorias – 1. Formação continuada; 2. Formação do professor reflexivo; e 3. Formação de professores para a Educação midiática –, buscando identificar o que as pesquisas revelaram sobre cada uma. Os resultados confirmam a necessidade de mudanças nos programas de formação continuada do professor para que contribuam para o desenvolvimento das habilidades e competências necessárias à mediação da leitura crítica de mídias.

Palavras-chave: Formação continuada. Professor reflexivo. Educação midiática.

CONTINUING REFLECTIVE TEACHER TRAINING FOR MEDIA EDUCATION: OVERVIEW OF RESEARCH CARRIED OUT IN THE LAST FIVE YEARS

ABSTRACT

This article presents a literature review on research on continuing teacher training for Media Education, from the perspective of the reflective teacher approach, carried out from 2019 to 2023. The methodological design included the search in the Periódico databases Capes, Brazilian Digital Library of Theses and Dissertations (BDTD) and Capes Catalog of Theses and Dissertations, of research carried out in this five-year period. The analysis of the work was based on Creswell's (2014) spiral of analysis, with the definition of three categories – 1. Continuing training; 2. Training of reflective teachers; and 3. Teacher training for Media Education – seeking to identify what the research revealed about each one. The results confirm the need for changes in continuing teacher training programs so that they contribute to the development of the skills and competencies necessary to mediate critical reading of media.

Keywords: Continuing training. Reflective teacher. Media Education.



FORMACIÓN REFLEXIVA CONTINUA DE DOCENTES PARA LA EDUCACIÓN EN MEDIOS: PANORAMA DE LAS INVESTIGACIONES REALIZADAS EN LOS ÚLTIMOS CINCO AÑOS

RESUMEN

Este artículo presenta una revisión de la literatura sobre investigaciones sobre la formación continua de profesores para Educación Mediática, desde la perspectiva del enfoque docente reflexivo, realizada entre 2019 y 2023. El diseño metodológico incluyó la búsqueda en las bases de datos del Periódico Capes, Biblioteca Digital Brasileña de Tesis y Disertaciones (BDTD) y Catálogo Capes de Tesis y Disertaciones, de investigaciones realizadas en este quinquenio. El análisis del trabajo se basó en la espiral de análisis de Creswell (2014), con la definición de tres categorías – 1. Formación continua; 2. Formación de docentes reflexivos; y 3. Formación docente para la Educación en Medios – buscando identificar lo que la investigación reveló sobre cada uno. Los resultados confirman la necesidad de cambios en los programas de formación continua del profesorado para que contribuyan al desarrollo de las habilidades y competencias necesarias para mediar en la lectura crítica de los medios.

Palabras clave: Formación continua. Profesor reflexivo. Educación en médios.

1 INTRODUÇÃO

Compreende-se como Educação midiática o campo educacional que se concentra na capacitação de indivíduos para compreenderem, analisarem, criarem e se comunicarem eficazmente em um ambiente de mídia cada vez mais complexo. O termo tem alguns sinônimos, tais como alfabetização midiática, letramento midiático, mídia-educação e educação em mídia, mas se diferencia deles por ter como foco a leitura crítica de mídias, ou seja, o exercício da reflexão crítica das mensagens produzidas e veiculadas pelas diversas mídias (Freire, Parente e Kapa, 2020; Ferrari, Machado e Ochs, 2020).

No que se refere ao ato de “criar”, a Educação midiática requer o desenvolvimento de habilidades para a produção de conteúdos e mensagens que compartilhamos na internet, principalmente, nas redes sociais, de maneira ética e responsável, uma vez que não somos mais apenas consumidores das informações a que temos acesso diariamente, por meio das diversas mídias, mas também produtores de conteúdos, em razão do formato que a internet adquiriu, principalmente com o advento das redes sociais. Esse conjunto de habilidades e competências requeridas para acessar, analisar e criar também inclui a participação efetiva no universo midiático de maneira crítica e reflexiva (Ferrari, Machado e Ochs, 2020).



Formação continuada do professor reflexivo para a educação midiática: panorama das pesquisas realizadas nos últimos cinco anos

A Educação midiática se baseia na ideia de que a mídia desempenha um papel significativo na vida das pessoas e da sociedade em geral, influenciando nossa percepção de mundo, nossas atitudes e nossos comportamentos. As mídias representam um conjunto de meios e tecnologias utilizadas para a comunicação, disseminação de informações e construção do conhecimento, exercendo um papel central na sociedade contemporânea. No campo educacional, elas ampliam as possibilidades de ensino e aprendizagem, tornando o acesso ao saber mais dinâmico, interativo e acessível.

Desde os veículos tradicionais, como livros, jornais e televisão, até as plataformas digitais e ambientes virtuais, as mídias influenciam a maneira como os indivíduos se relacionam com o conhecimento, promovendo novas metodologias pedagógicas e estimulando o pensamento crítico. No entanto, seu uso eficaz na educação requer uma abordagem reflexiva e adequada, garantindo que as tecnologias empregadas sejam não apenas instrumentos de transmissão de informações, mas facilitadoras do processo de ensino e aprendizagem.

Para conceituar mídia, nos ancoramos, primeiramente, em Lévy (2010, p. 64), ao afirmar que a “Mídia é o suporte ou veículo da mensagem. O impresso, o rádio, a televisão, o cinema ou a internet, por exemplo, são mídias”.

Recorremos ainda a Setton (2021, p.14):

O conceito de mídia é abrangente e se refere aos meios de comunicação massivos dedicados, em geral, ao entretenimento, lazer e informação – rádio, televisão, jornal, livro, fotografia e cinema. Além disso, engloba as mercadorias culturais com a divulgação de produtos e imagens e os meios eletrônicos de comunicação, ou seja, jogos eletrônicos, celulares, DVDs, CDs, Tv a cabo ou via satélite e, por último, os sistemas que agrupam a informática, a TV e as telecomunicações – computadores e redes de comunicação

Ampliando a conceituação, Setton (2021) classifica a mídia como aparato simbólico e material relativo à produção de mercadorias de caráter cultural, conforme o que segue:

Como aparato simbólico considero o universo das mensagens que são difundidas com a ajuda de um suporte material como livros, CDs, etc., a totalidade de conteúdos expressos nas revistas em quadrinhos, nas novelas, nos filmes ou na publicidade; ou seja, todo um campo da produção de cultura que chega até nós pela mediação de tecnologias, sejam elas as emissoras de TV, rádio ou internet (Setton, 2021, p. 7).



Formação continuada do professor reflexivo para a educação midiática: panorama das pesquisas realizadas nos últimos cinco anos

Além disso, a autora considera a mídia, enquanto agente social da socialização, agente social da educação, relacionando o fenômeno das mídias com a educação, uma vez que entende que elas exercem uma função educativa (Setton, 2021).

Nesse mesmo viés, Maknamara (2020) discorre sobre a educação e a cultura da mídia, por meio do que define os artefatos culturais.

No mundo contemporâneo novas configurações culturais têm concorrido com a escola pelo privilégio sobre a educação das pessoas. Tem-se ressaltado que muitas das representações disponibilizadas em diferentes **artefatos culturais** não apenas “chegam” às escolas, mas também entram em conflito com o que nelas se ensina (Maknamara, 2020, p. 59, grifo nosso).

De acordo com o autor, a relevância desses artefatos culturais vem aumentando, progressivamente, uma vez que existem “currículos culturais não-escolares sendo engendrados na cultura da mídia” (Maknamara, 2020, p. 60).

Estando as mídias na educação atreladas à noção de cultura, no contexto da cultura digital, Lévy (2010, p. 17) apresenta o conceito de Cibercultura, “como o conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do Ciberespaço”. Este último, conceituado como: “O termo especifica não apenas a infraestrutura material da comunicação digital, mas também o universo oceânico de informações que ela abriga, assim como os seres humanos que navegam e alimentam esse universo” (Lévy, 2010, p. 17).

Ademais, sobre os currículos estabelecidos pela mídia, enfatizamos os currículos pedagógico e ideológico das mídias, os quais exercem influências na formação do pensamento social (Setton, 2021).

O currículo pedagógico das mídias refere-se à sua função educativa, mesmo quando esta não é explicitamente reconhecida. Por meio de noticiários, documentários, filmes e redes sociais, as mídias informam, explicam e contextualizam eventos e fenômenos sociais, políticos e econômicos. Essa dimensão didática é fundamental para a construção do conhecimento coletivo e para a disseminação de informação crítica e analítica (Setton, 2021).



Formação continuada do professor reflexivo para a educação midiática: panorama das pesquisas realizadas nos últimos cinco anos

Contudo, a neutralidade desse processo é questionável, pois os conteúdos divulgados são filtrados por interesses econômicos, políticos e culturais. A seleção do que é noticiado ou ensinado impacta diretamente a percepção da audiência sobre determinados temas e pode reforçar estereótipos ou preconceitos.

O currículo ideológico das mídias corresponde ao conjunto de valores, crenças e ideologias disseminadas por meio dos conteúdos midiáticos. Ele opera de maneira implícita, influenciando a forma como as pessoas interpretam e reagem aos acontecimentos. Essa influência ocorre através da seleção de notícias, da linguagem utilizada, da representação de grupos sociais e dos interesses econômicos e políticos das corporações de comunicação (Setton, 2021).

As mídias podem reforçar discursos hegemônicos, consolidando ideologias dominantes e promovendo padrões de comportamento e consumo. Ao mesmo tempo, também podem ser usadas como ferramenta de emancipação e questionamento crítico, fornecendo espaço para narrativas alternativas e contra hegemônicas.

A consciência sobre os mecanismos do currículo pedagógico e ideológico das mídias permite o desenvolvimento de um olhar mais crítico e reflexivo em relação aos conteúdos consumidos. Isso é essencial para a formação de cidadãos mais informados e capazes de interpretar as mensagens midiáticas de maneira consciente.

Portanto, diante da importância que a mídia adquire no contexto escolar, contribuindo de maneira significativa para a formação de crianças, adolescentes e jovens, a Educação midiática passa a desempenhar um papel fundamental na formação docente, capacitando os professores para enfrentar os desafios do mundo digital e aprimorando suas habilidades pedagógicas.

No contexto do mundo digital, para que os docentes possam integrar as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) na perspectiva da reflexão crítica, é preciso que se sintam seguros e confortáveis. Para isso, precisam conhecer e, sobretudo, dominar tais ferramentas, tanto do ponto de vista técnico, explorando todas as suas funcionalidades, quanto do ponto de vista reflexivo, avaliando-as de modo crítico e utilizando-as criativamente, de



Formação continuada do professor reflexivo para a educação midiática: panorama das pesquisas realizadas nos últimos cinco anos

maneira inovadora, com vistas a diversificar suas possibilidades pedagógicas (Kenski, 2003; 2012).

Nesse sentido, o conhecimento e o domínio das TDICs perpassam pela formação inicial e continuada por meio de programas que contemplem momentos de reflexão crítica e compartilhamento de experiências e que, para além disso, como preconiza Freire (2011), funcionem como espaços em que se privilegie a “ação-reflexão-ação”, ou seja, o exercício permanente de reflexão sobre a prática. Ou, ainda, como defende Schon (2010), um processo formativo onde haja a constante interação entre teoria e prática, por meio da “reflexão-na-ação”.

Compreendemos o exercício permanente de reflexão a partir de práticas coletivas que se efetivam no ambiente escolar e que são influenciadas por aspectos sociais, políticos e culturais. Portanto, ele deve constituir-se em um processo muito mais amplo no qual se possa pensar para além dos aspectos técnicos do ensino, permitindo o desenvolvimento do autoconhecimento e da autorreflexão sobre as dimensões individuais, mas, sobretudo, coletivas do professorado (Zeichner, 2008; Nóvoa, 2017; 2019). As dimensões coletivas se efetivam nas “comunidades de práticas”, “comunidades de trabalho”, “comunidades profissionais”, ou “comunidades de aprendizes” (Nóvoa, 2019; Shulman, L.; Shulman, J., 2016).

Diante do exposto, esclarecemos que o presente artigo visa apresentar os resultados da revisão de literatura sobre as recentes pesquisas realizadas acerca da formação continuada do professor para a Educação midiática, na perspectiva da abordagem do professor reflexivo, como parte integrante da pesquisa de doutorado desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Ensino Tecnológico do Instituto Federal do Amazonas (PPGET/Ifam) tendo como objetivo compreender como a Educação midiática, cujo foco é a mediação da leitura crítica de mídias, contribui para a formação continuada do docente.

O artigo está organizado com as seguintes seções: a) Delineamento Metodológico, contendo o detalhamento do protocolo da revisão de literatura; b) Resultados Evidenciados, baseados em três categorias de análise: 1. Formação continuada; 2. Professor reflexivo; e 3. Formação de professores para a Educação midiática; e c) Considerações Finais, contemplando os achados e as impressões sobre as possibilidades de continuação e/ou ampliação do estudo.



Formação continuada do professor reflexivo para a educação midiática: panorama das pesquisas realizadas nos últimos cinco anos

Nossa intenção é que as reflexões suscitadas contribuam para a compreensão da importância da formação continuada do professor para a Educação midiática, uma vez que, por meio do desenvolvimento das habilidades e competências necessárias à mediação da leitura crítica de mídias, ele terá condições de adotar novas práticas mediante a ressignificação do conhecimento, contribuindo para a formação de uma sociedade mais democrática, justa e igualitária. Além disso, esperamos que elas possam suscitar novas pesquisas, dada a carência de estudos sobre essa temática.

2 DELINEAMENTO METODOLÓGICO

A revisão de literatura é um procedimento primordial para que pesquisadores delineiem seus estudos a partir de resultados de pesquisas recentes sobre o tema a ser investigado. Esse método contribui, significativamente, para que identifiquem lacunas relacionadas ao tema e averiguem as contribuições dessas pesquisas para a resolução dos respectivos problemas de pesquisa. De acordo com Galvão e Ricarte (2019, p. 58), a revisão de literatura tem as seguintes finalidades:

Evita a duplicação de pesquisas ou, quando for de interesse, o reaproveitamento e a aplicação de pesquisas em diferentes escalas e contextos. Permite ainda observar possíveis falhas nos estudos realizados; conhecer os recursos necessários para a construção de um estudo com características específicas; desenvolver estudos que cubram brechas na literatura trazendo real contribuição para um campo científico; propor temas, problemas, hipóteses e metodologias inovadoras de pesquisa; otimizar recursos disponíveis em prol da sociedade, do campo científico, das instituições e dos governos que subsidiam a ciência.

Machado e Zafalon (2020, p. 1) assim definem a revisão de literatura:

Revisões e mapeamentos sistemáticos de literatura são metodologias que auxiliam na identificação de pesquisas existentes ou no desenvolvimento de pesquisas que cubram lacunas em determinadas disciplinas do conhecimento.

Ao tomarmos a revisão de literatura como ponto de partida para este estudo, passamos a ter mais clareza sobre como responder ao problema de pesquisa da tese e sobre como alcançar nossos objetivos. No que tange à pergunta que deve nortear a revisão de literatura, Dorsa (2020, p. 681) afirma que:



Formação continuada do professor reflexivo para a educação midiática: panorama das pesquisas realizadas nos últimos cinco anos

Como fio condutor na elaboração de um projeto de pesquisa, de teses, dissertações ou mesmo da escrita de um artigo, a revisão de literatura estabelece uma linha de raciocínio que pode guiar a leitura dos pesquisadores, levando-os das premissas às conclusões. É importante enfatizar que a grande pergunta com relação à revisão de literatura é a busca de responder ao seguinte questionamento: o que foi desenvolvido por outros pesquisadores sobre este tema?

Na seção a seguir, será detalhado o passo a passo seguido para esta revisão, conforme o protocolo mínimo para a validação do estudo.

2.1 Protocolo da Revisão de Literatura

O protocolo da revisão de literatura incluiu as seguintes etapas: definição do objetivo e da pergunta de partida, definição das *strings* de busca, consulta às bases de dados selecionadas, seleção dos trabalhos, análise, resultados e discussões.

2.1.1 Objetivo e pergunta de partida

A presente revisão de literatura teve como objetivo conhecer as produções que abordam o tema “Formação continuada do professor reflexivo para a Educação midiática”, a fim de conhecer os estudos sobre essa temática nos últimos cinco anos.

Pretendeu-se responder à seguinte pergunta: o que as pesquisas dos últimos cinco anos revelam sobre a formação continuada do professor reflexivo para a Educação midiática?

A motivação para a realização da revisão de literatura sobre o tema em questão se deu em razão dos estudos realizados no âmbito do componente curricular Vivências na Formação de Professores e no Trabalho Docente no Contexto do Ensino Tecnológico, do Curso de Doutorado Profissional do Programa de Pós-Graduação em Ensino Tecnológico do Instituto Federal do Amazonas (PPGET/Ifam), nos meses de setembro e outubro de 2023, que visaram levar os discentes a compreender a epistemologia da prática como elemento primordial para a aprendizagem da docência, privilegiando-se os saberes, os valores, as crenças profissionais, tendo como fio condutor as práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas, com base nas tendências e abordagens acerca da formação de professores e do trabalho docente, no contexto do ensino tecnológico.



Na ocasião, foi-nos proposta a realização de um trabalho que articulasse as discussões provocadas no decorrer da disciplina com nossa temática de pesquisa.

2.1.2 Definição das *strings* de buscas

Como a temática de nossa pesquisa versa sobre a formação do professor para a Educação midiática, a presente revisão de literatura teve como objetivo conhecer as pesquisas realizadas sobre a formação continuada do professor reflexivo para a Educação midiática, para a qual listamos três *strings* de buscas e/ou palavras-chave, com os respectivos sinônimos: formação continuada/formação contínua; professor reflexivo/reflexão sobre a docência/reflexão sobre a prática; Educação midiática/leitura crítica de mídias/letramento midiático.

2.1.3 Consulta às bases de dados

A partir da definição das *strings* de busca, partimos para a consulta às bases de dados, levando em consideração o período dos últimos cinco anos (2019 a 2023) e apenas os trabalhos em português.

Foram definidas para a busca dos trabalhos as bases de dados Periódico Capes¹, Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)² e Catálogo de Teses e Dissertações da Capes³. Tanto no Periódico Capes como na BDTD foram utilizadas as opções de busca avançada, o que permitiu um maior detalhamento das opções de busca. No Periódico Capes também foi utilizado o filtro “revisado por pares”.

A escolha dessas bases de dados se deu em virtude da confiabilidade e do reconhecimento que têm no meio acadêmico. Além disso, elas permitem o acesso facilitado aos repositórios nos quais os artigos, as dissertações e as teses estão publicados.

¹ Disponível em: <https://www-periodicos-capes-gov-br.ezl.periodicos.capes.gov.br/index.php>.

² Disponível em: <https://bdtd.ibict.br/vufind/>.

³ Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/>.



Formação continuada do professor reflexivo para a educação midiática: panorama das pesquisas realizadas nos últimos cinco anos

No quadro a seguir, apresentamos o quantitativo de trabalhos encontrados a partir das *strings* de busca definidas com base na pergunta que norteou a pesquisa e nos objetivos que pretendíamos alcançar.

QUADRO 1 - Trabalhos Encontrados a Partir das Buscas nas Bases de Dados

STRINGS DE BUSCA E COMBINAÇÕES	BASES DE DADOS/QUANTIDADE DE TRABALHOS ENCONTRADOS		
	PERIÓDICO CAPES	BIBLIOTECA DIGITAL BRASILEIRA DE TESES E DISSERTAÇÕES (BDTD)	CATÁLOGO DE TESES E DISSERTAÇÕES DA CAPES
"formação continuada" AND "professor reflexivo" AND "educação midiática"	3	4	1
"Formação continuada" AND "Reflexão sobre a docência" AND "Leitura crítica de mídias"	0	0	0
"formação continuada" AND "reflexão sobre a prática" AND "letramento midiático"	3	2	0
"formação contínua" AND "professor reflexivo" AND "educação midiática"	0	4	8
"formação contínua" AND "reflexão sobre a docência" AND "leitura crítica de mídias"	0	0	0
"formação contínua" AND "reflexão sobre a prática" AND "letramento midiático"	1	2	0
Parcial de trabalhos encontrados	7	12	9
Total de trabalhos encontrados (Periódico Capes + BDTD + Catálogo de Teses e Dissertações)	28		

Fonte: As autoras (2023)

2.1.4 Seleção dos trabalhos

Realizada a busca nas bases de dados, encontramos 28 trabalhos. Depois disso, aplicamos os critérios de inclusão e exclusão para definir os que seriam incluídos nesta revisão de literatura, conforme demonstra o quadro a seguir:

QUADRO 2 – Critérios de Inclusão e Exclusão

CRITÉRIOS DE INCLUSÃO	CRITÉRIOS DE EXCLUSÃO
------------------------------	------------------------------



Formação continuada do professor reflexivo para a educação midiática: panorama das pesquisas realizadas nos últimos cinco anos

<ul style="list-style-type: none"> a- trabalhos que contemplem o período escolhido; b- trabalhos que contemplem a temática escolhida; c- trabalhos que contemplem o referencial teórico do professor reflexivo; d- trabalhos que discutam a formação de professores para a educação midiática. 	<ul style="list-style-type: none"> a- trabalhos fora do período escolhido; b- trabalho fora da temática de pesquisa; c- trabalhos que não contemplem o referencial teórico do professor reflexivo; d- trabalhos que não tratem da formação de professores para a educação midiática; e- trabalhos repetidos.
--	---

Fonte: As autoras (2023)

Com base nesses critérios, realizamos a leitura dos títulos e dos resumos dos artigos, das dissertações e das teses e excluímos 21 trabalhos, pois 1 estava fora do período compreendido pela pesquisa; 11 fora da temática da pesquisa; 7 eram trabalhos repetidos; e 2 contemplavam um formato de produção de texto diferente do que se visava analisar (editoriais).

A partir da composição do *corpus* inicial da pesquisa mediante a seleção de 7 trabalhos, partimos para a avaliação qualitativa por meio da observação dos seguintes indicadores: 1. Articulação entre o problema investigado e o referencial teórico; 2. Articulação entre o problema, os objetivos e a metodologia da pesquisa; 3. Articulação entre a metodologia utilizada para análise dos dados e a sua interpretação; 4. Conclusões/resultados/achados “respondem” ao problema/objetivo da pesquisa.

Feito isso, restaram quatro trabalhos, que compuseram o *corpus* final da revisão de literatura, conforme o quadro a seguir:

QUADRO 3 - *Corpus* da Revisão de Literatura

TIPO DE TRABALHO	TÍTULO	AUTORIA	ORIENTAÇÃO	INSTITUIÇÃO/ PROGRAMA/ ÁREA DE CONCENTRAÇÃO	ANO
Tese	O Processo de Apropriação de Tecnologias por Professores do Ensino Fundamental: possibilidades a partir do curso piloto de especialização em educação na cultura digital	Graziela Gomes Stein	Dulce Márcia Cruz	Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Programa de Pós-Graduação em Educação, área de Educação e Comunicação.	2021



Formação continuada do professor reflexivo para a educação midiática: panorama das pesquisas realizadas nos últimos cinco anos

Tese	Vozes da trans (formação docente) na perspectiva da comunicação/educação	Gláucia Silva Bierwagem	Odilson Odair Citelli	Universidade de São Paulo (USP), Programa de Pós-Graduação em Ciências da Comunicação, área de Comunicação, interfaces e institucionalidade.	2021
Artigo	A Educação midiática e a formação continuada docente	Paulo Henrique Rafael Souza Dantas, Hugo Leonardo Pereira Rufino, Paula Teixeira Nakamoto	-	Resultados de estudos desenvolvidos no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro (IFTM).	2022
Dissertação	Alfabetização Midiática e Informacional: uma análise sobre as práticas docentes no ensino de Biologia	Katiane de Jesus Souza	Mariana Guelero do Valle	Universidade Federal do Maranhão (UFMA), Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática, área de Ensino, Aprendizagem e Formação de Professores em Ciências e Matemática.	2022

Fonte: As autoras (2023)

2.2 Análise dos Dados

Para a analisar os dados, utilizamos como referência a estratégia de análise da espiral de Creswell (2014, p. 147-148), que assim explica esse processo:

O processo de coleta de dados, análise de dados e redação do relatório não são passos distintos no processo - eles estão interrelacionados e muitas vezes ocorrem simultaneamente em um projeto de pesquisa. [...] O contorno é mais bem representado em uma imagem em espiral; uma espiral da análise de dados. [...] para analisar os dados qualitativos, o pesquisador se envolve no processo de um movimento em círculos analíticos em vez de usar uma abordagem linear.



Formação continuada do professor reflexivo para a educação midiática: panorama das pesquisas realizadas nos últimos cinco anos

Dando sequência ao protocolo de nossa revisão de literatura, procedemos à extração dos dados destacando as seguintes informações: identificação do trabalho (título, tipo, autores, data da publicação, veículo de publicação) e descrição do objeto da pesquisa (objetivos da pesquisa, método, participantes, período de execução e *locus* da pesquisa, resultados, referências, discussões da pesquisa e discussões adicionais).

Com vistas a analisar os resultados com base na estratégia da espiral de Creswell (2014), a partir dos objetivos da revisão de literatura e da leitura dos trabalhos encontrados, definimos as seguintes categorias de análise: 1. Formação continuada; 2. Formação do professor reflexivo; e 3. Formação de professores para a Educação midiática.

Procedemos à leitura atenta dos trabalhos dando especial atenção para os resumos, os sumários, as introduções, as metodologias, as referências, buscando sempre averiguar a articulação entre o problema de pesquisa e os objetivos dos estudos, o referencial teórico, a metodologia utilizada, além dos resultados apresentados.

Os trabalhos que compõem o *corpus* da revisão de literatura foram desenvolvidos em instituições e programas de pós-graduação acadêmicos diversos, cujas temáticas centrais das respectivas investigações contemplam a integração das TDICs nas práticas pedagógicas de professores da educação básica, diferindo-se em relação aos objetivos, aos problemas de pesquisa, aos públicos pesquisados, às metodologias e aos resultados encontrados no que tange ao enfoque dado às TDICs.

Os pesquisadores não deixam claro se realizaram uma revisão de literatura, pois não fazem menção a nenhum protocolo mínimo de revisão, mas citam outros trabalhos de referência que serviram de parâmetros para seus estudos, dando a entender que realizaram uma busca de trabalhos correlatos.

A seguir discutiremos os achados das pesquisas encontradas nesta revisão a partir das categorias de análises definidas para o estudo.

3 RESULTADOS E DISCUSSÕES SOBRE AS CATEGORIAS DE ANÁLISE

3.1 O que as pesquisas revelam sobre a formação continuada?



Formação continuada do professor reflexivo para a educação midiática: panorama das pesquisas realizadas nos últimos cinco anos

A formação continuada refere-se ao processo de aprendizagem e desenvolvimento profissional contínuo dos professores ao longo de suas carreiras. Esse tipo de formação visa aprimorar as habilidades, os conhecimentos e as práticas pedagógicas dos educadores, permitindo que acompanhem as mudanças no tempo da educação e atendam às necessidades, em constante evolução, de seus alunos (Imbernón, 2009; 2011).

Portanto, o objetivo da formação continuada é melhorar a qualidade do ensino, aumentar a eficácia do professor na sala de aula, promover a inovação educacional e garantir que os educadores estejam preparados para enfrentar os desafios, em constante evolução, no campo da educação. Essa abordagem reconhece que a aprendizagem do professor não termina com a obtenção do diploma, mas que é um processo contínuo ao longo de toda a sua carreira.

Há que se destacar também que os estudos que compõem o *corpus* desta revisão de literatura evidenciam pesquisas sobre práticas pedagógicas que, como bem destacou Diniz-Pereira (2013, p. 1), contribuem para o “aumento da validação científica das investigações acadêmicas, e, ao mesmo tempo, como estratégia para o desenvolvimento profissional docente”.

No que diz respeito ao viés da validação científica das investigações, orientada pela análise dos critérios de qualidade, analisamos se os referenciais teóricos dos trabalhos selecionados incluíam os autores do campo da formação de professores, conforme o quadro a seguir:

QUADRO 4 - Referencial Teórico do Campo da Formação de professores

PESQUISADORES	AUTORES DE REFERÊNCIA CONTEMPLADOS TRABALHOS
Stein (2021)	Pretto (2003); Mishra e Koehler (2006); Kenski (2018); Freire (2013); Diniz-Pereira (2014), Nóvoa (1992; 1999); Cunha (2013); Schon (1997); e Tardif (2012).
Bierwagem (2021)	Demo (2004); Ghautier (1998); Catani (2001); Freire (2001b); Giroux (1997); Tardif (2014); Pimenta (2005), Shulman (2014); Schon (2000); e Alarcão (2003).
Souza (2022)	Lessard e Tardif (2014); García (1999); Nóvoa (2017); Imbernón (2011); Martín-Barbero (2003); Sacristán (1999); e Moran (2007).
Dantas, Rufino e Nakamoto (2022)	Freire (1979) e Tardif (2011).

Fonte: As autoras (2023)



Formação continuada do professor reflexivo para a educação midiática: panorama das pesquisas realizadas nos últimos cinco anos

Haja vista os autores referenciados, concluímos que os pesquisadores procuraram compor seus referenciais teóricos pelos autores do campo da formação de professores. É fundamental que as pesquisas na área de formação de professores contemplem referenciais teóricos sólidos e reconhecidos nesse campo de estudo, pois os referenciais teóricos desempenham um papel crucial na pesquisa, uma vez que fornecem uma base conceitual, orientando o desenvolvimento do estudo.

Para Stein (2021), a formação continuada se dá a partir da tomada de consciência do professor como ser em formação, que reflete sobre sua ação ao deparar-se, em suas vivências, com novos desafios e novos valores que lhe são postos. Em outras palavras, ela se inicia quando o docente passa a ter consciência de sua incompletude, conceito cunhado por Freire (2011), e de sua capacidade para aprender mais. A formação deve fazer parte de uma proposta pedagógica fundamentada em um campo teórico, situada em um contexto histórico e embasada na interrogação, na crítica, na reflexão e na investigação. Além disso, é concebida como um ato coletivo, político, histórico e cultural, que engloba, neste último, a tecnologia, por ser um bem de produção cultural, conforme afirma Stein (2021, p. 75):

[...] A formação continuada de professores se torna um espaço possível e viável de transformações, onde questões como a apropriação das mídias podem ser trabalhadas com mais amplitude, pensando numa formação que irá, em grande medida, caminhar para uma prática transformadora e significativa dos professores durante o exercício profissional nos contextos educativos.

Entre os trabalhos selecionados está o de Bierwagem (2021), que se preocupou em apresentar um histórico sobre a formação continuada do docente no Brasil, apontando os principais marcos dos programas desenvolvidos, os avanços e os pontos que ainda necessitam de mudanças. Na opinião da pesquisadora, apesar de algumas iniciativas importantes nesse campo, a formação continuada docente ainda não supre as lacunas da formação inicial, resumindo-se a ações pontuais que não atendem às reais necessidades dos professores, uma vez que estes não são ouvidos para a elaboração dos programas e das políticas de formação continuada.



Formação continuada do professor reflexivo para a educação midiática: panorama das pesquisas realizadas nos últimos cinco anos

Souza (2022) concorda com Stein (2021) e Bierwagem (2021) ao discorrer sobre a formação continuada como um processo complexo e profundo, que ocorre em longo prazo e que dialoga com os desafios e as necessidades dos professores, a partir das mudanças curriculares, para que estejam sempre preparados para o exercício de suas atividades no atual contexto.

Outro aspecto relevante apontado por Souza (2022) é o fato de que as ações de formação continuada devem estar relacionadas ao desenvolvimento de habilidades, conhecimentos, atitudes e valores com caráter científico-pedagógico, privilegiando-se, assim, os aspectos históricos, sociais e políticos como forma de impactar o desenvolvimento profissional docente e de fomentar o desenvolvimento de políticas públicas de valorização do professorado (Marcelo, 2009; Nóvoa, 2017; 2019).

Em Stein (2021) também está presente a ideia de valorização das experiências coletivas, sobretudo na formação continuada docente. A autora destaca a importância de se promover a colaboração e o compartilhamento de conhecimentos entre os professores. Essa abordagem, defendida também por Nóvoa (2017; 2019), reconhece que a aprendizagem não ocorre apenas de forma individual, mas também por meio de interações e experiências compartilhadas em um contexto coletivo.

As pesquisas emergentes no campo da formação de professores apontam para a importância das práticas coletivas, uma vez que a aprendizagem entre pares propicia a reflexão conjunta, a integração de diversas perspectivas e a troca de experiências. Na visão de Lee Shulman e Judith Shulman (2016, p. 123-124), os professores precisam integrar comunidades de aprendizes e, com base nessa proposta, desenvolver o modelo PCA (promover uma comunidade de aprendizes):

Partimos do pressuposto de que um professor competente é membro de uma comunidade profissional e está preparado, disposto e capacitado para ensinar e para aprender com suas experiências práticas. Portanto, os elementos que aparecem na teoria são: Preparado (tem visão), Disposto (tem motivação), Capacitado (tanto sabendo, como sendo capaz de “fazer”), Reflexivo (aprende com a experiência) e Comunitário (agindo como membro de uma comunidade profissional). Cada uma dessas dimensões envolve aspectos do desenvolvimento pessoal/profissional e pode



Formação continuada do professor reflexivo para a educação midiática: panorama das pesquisas realizadas nos últimos cinco anos

conectar-se com parte de um currículo de formação docente ou de formação continuada.

Ao incorporar a valorização das experiências coletivas, a formação continuada docente se torna mais relevante e alinhada às necessidades específicas da comunidade escolar. Essa abordagem fortalece a profissão docente, promove a inovação educacional e contribui para o desenvolvimento sustentável da prática pedagógica.

Atualmente, no campo de formação de professores, existem diversos conceitos de comunidades. Imbernón (2009) fala de “comunidades formativas”. Já Novoa (2019) utiliza os termos “comunidades de trabalho” ou “comunidades profissionais”.

3.2 O que as pesquisas revelam sobre a formação do professor reflexivo?

Nossa intenção com essa categoria de análise é averiguar se os estudos selecionados corroboram a importância da abordagem do professor reflexivo para a formação continuada, com vistas à integração das TDICs.

Sabemos que essa abordagem representa uma perspectiva fundamental na formação continuada docente, que visa promover uma prática pedagógica mais autoconsciente, crítica e adaptativa (Ghedin, 2009).

André (2016, p. 18-19) também defende a formação do professor reflexivo, que se dá por meio da reflexão crítica sobre a prática, incluindo a análise dos objetivos, das ações e dos resultados alcançados, além da identificação dos pontos que precisam ser melhorados:

Quando se defende a proposta de professor reflexivo, o que se tem em mente é um docente reflexivo-crítico, porque além de ser necessário refletir sobre o próprio trabalho, deve-se refletir criticamente. O que é refletir criticamente? Essa é uma pergunta importante a se fazer. Refletir criticamente significa se debruçar sobre o próprio trabalho para poder entender aquilo que está sendo feito, ponderar sobre o que é bom, sobre os acertos e o que é preciso mudar para obter melhores resultados. [...] A pergunta que acompanha a questão do que é ser um professor reflexivo é “para que ser reflexivo?” E a resposta imediata é: para corrigir o que for preciso afim de melhorar a prática e possibilitar a aprendizagem significativa dos alunos.

Nessa perspectiva, Stein (2021) assevera que se apresenta como um grande desafio para a formação de professores a junção destes dois aspectos da formação: reflexão teórica e práticas



Formação continuada do professor reflexivo para a educação midiática: panorama das pesquisas realizadas nos últimos cinco anos

de uso das tecnologias. A autora esclarece que as reflexões teórico-pedagógicas não podem estar desvinculadas da prática.

Nesse viés, Souza (2022) declara que o professor precisa refletir sobre as próprias práticas, com vistas às transformações necessárias ao processo de ensino-aprendizagem, conforme propõe Ghedin (2009, p. 8):

O profissional que trabalha com ensino não pode jamais abrir mão da **reflexão, enquanto processo que pensa o próprio pensamento, portanto uma tomada de consciência de si mesmo**. Um processo de reflexão significa um pensar sobre o modo de agir, sobre a ação e também pensar se no próprio momento que se está agindo, registrar esta experiência em ação, torná-la significativa no sentido de atribuir sentido ao que fazemos (grifo nosso).

Bierwagem (2021) concebe a formação continuada como instrumento potente do desenvolvimento profissional crítico. Dos trabalhos selecionados, a pesquisa dessa autora foi a que mais ampliou as discussões acerca das abordagens e das tendências no campo da formação de professores, apesar de ter sido desenvolvida em um programa de comunicação acadêmico.

A autora ancora suas inferências no arcabouço teórico de Paulo Freire, em que todo processo de formação docente deve incluir a reflexão crítica sobre a prática, num viés de discussão coletiva, de partilha, em que estejam alinhadas teoria e prática, a “práxis reflexiva” (Freire, 2001 *apud* Bierwagem 2021).

Ela traz ainda os conceitos de Donald Schon sobre “reflexão-na-ação”, “reflexão-sobre-a-ação” e “reflexão-sobre-a-reflexão-na-ação” (Schon, 2000 *apud* Bierwagem, 2021), e de Lee Shulman sobre a dimensão política da formação do professor (Shulman, 2014 *apud* Bierwagem, 2021).

Ademais, Bierwagem enfatiza que o professor deve ter condições de trabalho para que não perca tempo envolvido em lutas de classes por melhores salários, por exemplo, valorização profissional, pois, somente assim, poderá desenvolver a reflexão crítica (Giroux, 1997 *apud* Bierwagem, 2021).

A mesma pesquisa apresenta os saberes docentes e o desenvolvimento profissional na perspectiva de Tardif (2014 *apud* Bierwagem, 2021) e de Pimenta (2005 *apud* Bierwagem,



Formação continuada do professor reflexivo para a educação midiática: panorama das pesquisas realizadas nos últimos cinco anos

2021). Além disso, aborda a produção de narrativas em Passos (*et al.* 2010 *apud* Bierwagem, 2021) como forma de promover o diálogo entre os pares.

Outros conceitos também são abordados pela autora: as pesquisas a partir da prática para transformá-la, de Zeichner (1993 *apud* Bierwagem, 2021); a atuação crítico-reflexiva do professor para a construção da identidade docente, de Nóvoa (1991 *apud* Bierwagem, 2021); e, finalizando, a reflexão a partir de práticas coletivas do ponto de vista de comunidades educativas, de Alarcão (2003 *apud* Bierwagem, 2021).

Apesar de apresentar esse panorama com base no referencial teórico da área de formação de professores, Bierwagem (2021) não se posicionou claramente sobre qual tendência formativa norteou sua pesquisa. No entanto, inferimos, por meio de alguns de seus apontamentos, que a pesquisa tem embasamento na tendência do professor reflexivo (Ghedin, 2009; Alarcão, 2011).

Dantas, Rufino e Nakamoto (2022, p. 316) afirmam que é necessário ofertar uma formação que vise não somente à integração pedagógica das tecnologias, mas, sobretudo, que promova a visão crítica do professor em relação a essas ferramentas:

[...] tanto estudantes como professores não passaram anteriormente por um processo formativo que os orientassem a **desenvolver um senso crítico e de responsabilidade para fazer uso das mídias digitais de forma consciente. Há a necessidade de formar educadores que sejam multiplicadores de Cidadania Digital** para melhor acompanhar os estudantes e instruí-los desde os anos iniciais a saberem lidar com as várias mídias no seu cotidiano pessoal e profissional (grifo nosso).

A prática da reflexão envolve uma análise profunda das experiências de ensino, incluindo a avaliação de estratégias utilizadas, as interações em sala de aula, as reações dos alunos e os resultados de aprendizagem. Esse processo vai além da mera revisão de aulas, incentivando o professor a questionar suas suposições, crenças e métodos, buscando compreender o porquê de suas escolhas pedagógicas, como afirma Ghedin (2009, p. 8):

Entendo que o conceito de reflexão no processo de formação do professor e na atuação profissional é estruturante de um processo ou de uma possibilidade de o professor construir-se mais autonomamente no espaço da escola, quer dizer, **pensar aquilo que faz, pensar aquilo que se pensa para transformar o que se pensa ao mesmo tempo que se transforma o nosso próprio fazer** (grifo nosso).



Formação continuada do professor reflexivo para a educação midiática: panorama das pesquisas realizadas nos últimos cinco anos

Essa abordagem tem um impacto significativo na qualidade do ensino e no desenvolvimento profissional dos educadores. No entanto, segundo Zeichner (2008), a formação docente reflexiva ainda precisa avançar e elevar a influência dos professores nas reformas educacionais. Isso somente será possível quando os programas de formação continuada promoverem reflexões coletivas, no âmbito de comunidades profissionais, sobre as condições sociais da educação escolar, que influenciam o trabalho docente no contexto da sala de aula (Zeichner, 2008).

Em suma, a abordagem do professor reflexivo é essencial para a formação continuada docente, pois não apenas contribui para o crescimento individual do professor, mas também eleva a qualidade do ensino, fomenta a inovação e fortalece a totalidade da comunidade educacional. Essa perspectiva é um investimento valioso no desenvolvimento profissional dos professores e, por conseguinte, no sucesso educacional dos alunos.

3.3 O que as pesquisas revelam sobre a formação continuada para a Educação midiática?

Em todos os trabalhos selecionados para esta revisão de literatura, os pesquisadores citaram a pandemia de covid-19 como um marco de evidência da necessidade tanto da integração das TDICs nas práticas pedagógicas como da formação continuada do professor para o uso autônomo dessas ferramentas (Stein, 2021; Bierwagem, 2021; Souza, 2022; Dantas, Rufino e Nakamoto, 2022).

No entanto, as pesquisas também evidenciaram que a urgência da integração das TDICs no contexto do ensino remoto não superou as lacunas referentes à qualidade da formação ofertada aos professores, pois muitos programas emergenciais permaneceram focados no uso instrumental das TDICs, sem, contudo, promover a formação para o uso crítico-reflexivo das ferramentas tecnológicas. Além disso, passados três anos de pandemia e cerca de seis meses da decretação do fim da emergência global de saúde, anunciada em maio de 2023, o professor ainda não está apto a utilizar as TDICs como parte integrante de uma proposta pedagógica baseada nos objetivos de aprendizagem que deseja alcançar.



Formação continuada do professor reflexivo para a educação midiática: panorama das pesquisas realizadas nos últimos cinco anos

Segundo Ferrari, Machado e Ochs (2020), a Educação midiática prevê o desenvolvimento de várias competências tanto para o consumo quanto para a produção de mídias de maneira consciente, ética, responsável, crítica, reflexiva, com vistas à promoção da cidadania digital na sociedade conectada, conforme demonstra o quadro a seguir:

QUADRO 5 - Objetivos da Educação Midiática para o Professor

Objetivos de aprendizagem para o professor	Práticas relacionadas
Explorar	novas abordagens pedagógicas proporcionadas pelas tecnologias de informação e comunicação
Promover	uma cultura de aprendizagem que estimule a curiosidade e o aprendizado contínuo
Facilitar	a aprendizagem significativa, fazendo uso de recursos de mídias
Guiar	os alunos para práticas éticas, legais e seguras no ambiente digital e fora dele
Criar	experiências engajadoras que levem os alunos a participar da sociedade e com ela contribuir de maneira crítica, ética e responsável

Fonte: Adaptado de Ferrari, Machado e Ochs (2020)

No que se refere à importância de o professor se apropriar da Educação midiática, assim discorrem Freire, Parente e Kapa (2020, p. 9):

A Educação midiática não é um conceito novo, porém, diante deste novo cenário, nunca foi tão importante aos educadores se apropriarem dela, não só pela responsabilidade na formação de gerações que já nasceram neste novo mundo digital, mas também pela necessidade de refletir o quanto elas impactam as relações de ensino e aprendizagem.

Stein (2021) utiliza o conceito de mídia-educação e enfatiza que o foco no uso do computador acabou configurando as TDICs como instrumentos auxiliares e não transformadores das práticas escolares. Assim, as tecnologias ainda não são percebidas como possibilidades para a transformação do mundo e a participação cidadã, o que demonstra a necessidade de implementação de programas de formações sobre mídia-educação, uma vez que os professores ainda não se sentem preparados para a integração das tecnologias no espaço escolar com segurança e autonomia.

Bierwagem (2021) adota o conceito alfabetização e letramento midiático e informacional, ancorada em Buckingham (2010 *apud* Bierwagem, 2021), mas apresenta também as terminologias “letramento digital” (Rojo; Moura, 2019; Brydon, 2011; Hofstetter, *Revista Temas em Educação, João Pessoa, Brasil, v. 35, n. 1, p. 1-31, e-rte351202605, 2026.*



Formação continuada do professor reflexivo para a educação midiática: panorama das pesquisas realizadas nos últimos cinco anos

1998; Simonson *et al.* 1987; Glister, 1997 *apud* Bierwagem, 2021), “literacia de mídias e informação”, em Passarelli (2010 *apud* Bierwagem, 2021) e “múltiplas alfabetizações midiáticas” (Meyrowit, 2001; Livingstone, 2011 *apud* Bierwagem, 2021). Todos esses conceitos convergem para a necessidade de se formar o professor para o uso pedagógico das TDICs com foco na reflexão-crítica.

Para Bierwagem (2021), as formações continuadas precisam privilegiar mais o debate e a reflexão crítica sobre a influência/impacto das TDICs na vida das pessoas, com vistas a levar o professor a pensar em ações didático-pedagógicas para promover transformações sociais, por meio da produção de novos conhecimentos, e combater as estruturas desiguais da sociedade. Para isso, a autora considera que o docente deve compreender o capitalismo digital, o funcionamento do sistema de algoritmos e o gerenciamento dos dados dos usuários da internet.

Em Souza (2022, p. 66-67) encontramos os conceitos de mídia-educação e alfabetização midiática, na condição de formação política e cultural, como uma necessidade formativa do professor, com vistas à superação da superficialidade e da fragmentação da informação e do conhecimento, proporcionando-lhe qualificação para mediar a análise crítica dos conteúdos midiáticos:

Apenas a inserção de tecnologias e recursos midiáticos no contexto escolar não é o suficiente para que ocorra grandes mudanças e resultados na aprendizagem. É de suma importância considerar a formação de professores como o cerne das transformações da realidade educacional. É preciso haver políticas de formação que auxiliem no processo de integração de mídias e tecnologias na sala de aula para que assim os professores sintam-se capazes de utilizar metodologias e estratégias à luz dessa nova cultura.

Portanto, de acordo com Souza (2022), os programas de formação em mídia-educação devem dialogar com as realidades escolares e com o contexto da cultura digital.

Nesse sentido, a formação continuada docente no âmbito das TDICs contribuirá para a cultura digital, conforme Kenski (2003, p. 48):

É preciso que esse profissional tenha tempo e oportunidades de familiarização com as novas tecnologias educativas, suas possibilidades e seus limites, para que, na prática, faça escolhas conscientes sobre o uso das formas mais adequadas ao ensino de um determinado tipo de conhecimento, em um determinado nível de complexidade, para



Formação continuada do professor reflexivo para a educação midiática: panorama das pesquisas realizadas nos últimos cinco anos

um grupo específico de alunos e no tempo disponível. [...] Para isso é preciso que os cursos de formação de professores se preocupem em lhes garantir essas novas competências. Que ao lado do saber científico e do saber pedagógico, sejam oferecidos ao professor as condições para ser agente, produtor, operador e crítico dessas novas educações mediadas pelas tecnologias eletrônicas de comunicação e informação.

Em Dantas, Rufino e Nakamoto (2022, p. 319) também encontramos a terminologia Educação midiática, considerada por eles como “um processo de ensino e aprendizagem sobre a mídia e envolve a aplicação do senso crítico, significativo e reflexivo”.

Para esses pesquisadores, as formações docentes se concentram em ensinar como usar a tecnologia, e não em ensinar com/por meio da tecnologia. Eles afirmam que, usualmente, a utilização da tecnologia se resume a ensinar como criar *slides*, acessar *e-mails* e fóruns de discussões. Sendo assim, defendem que a formação continuada do professor deve promover o desenvolvimento das competências para o mundo digital, cujo modelo deve integrar competência pedagógica e tecnológica:

Os professores necessitam passar por um processo formativo para terem a oportunidade de conhecer melhor as boas práticas de utilização de internet. A perspectiva do professor sobre a utilização das mídias digitais e suas contribuições como ferramentas de aprendizagem é interessante nesse processo, sendo considerado um agente transformador e pode ser um multiplicador das boas práticas de utilização da internet no ambiente escolar e ser parte do processo de ensino e aprendizagem. O professor e os profissionais relacionados à educação de uma maneira geral, necessitam passar por um processo contínuo de formação, uma espécie de alfabetização relacionada à integração das tecnologias digitais no fazer docente (Dantas; Rufino; Nakamoto, 2022, p. 317).

Dantas, Rufino e Nakamoto (2022) concluem que a formação continuada para o uso das TDICs deve focar a Educação midiática e a cidadania digital com vistas à capacidade de transformação de antigas práticas, levando o professor a sentir-se seguro e autônomo para integrar educação e tecnologia.

Portanto, com base em todo o exposto, podemos afirmar que o debate sobre a formação do professor para a Educação midiática tem ratificado a importância desse tipo de formação diante dos desafios da atualidade, entre eles o excesso de informações, a desinformação, os discursos de ódio e a manipulação de dados pelo sistema de algoritmos, ensejando a urgente



Formação continuada do professor reflexivo para a educação midiática: panorama das pesquisas realizadas nos últimos cinco anos

formação do professor para a mediação da leitura crítica de mídias com vistas à promoção da democracia digital e da participação cidadã tanto dos próprios professores como de seus alunos.

3.4 A inter-relação entre a formação continuada do professor para a educação midiática na perspectiva do professor reflexivo

A partir dos achados em cada categoria de análise, propomos algumas reflexões acerca da inter-relação entre elas.

A crescente influência dos meios de comunicação na sociedade contemporânea tem demandado uma formação docente que contemple o desenvolvimento da educação midiática.

Neste contexto, a formação continuada do professor torna-se fundamental para a promoção de práticas pedagógicas que permitam a compreensão crítica da mídia por parte dos estudantes.

Sob a perspectiva do professor reflexivo, conforme proposto por Schön (2000), essa formação deve articular teoria e prática de maneira dialética, possibilitando ao educador repensar sua atuação frente aos desafios da cultura digital.

A formação continuada para a Educação midiática requer um processo de aprendizado permanente, no qual o professor desenvolve a capacidade de analisar criticamente os conteúdos midiáticos e utilizá-los como ferramentas pedagógicas. O modelo de professor reflexivo, ao enfatizar a investigação e reflexão sobre a própria prática, favorece a aquisição de competências que possibilitam uma mediação mais eficaz entre os alunos e os meios de comunicação (Schön, 2000; Zeichner, 2008; Freire, 2011; Alarcão, 2011).

Dessa forma, o professor não apenas instrui, mas também instiga nos estudantes uma postura questionadora e ativa frente às informações disseminadas pelos diversos canais midiáticos.

A inserção da Educação midiática no currículo escolar implica a necessidade de um docente preparado para lidar com o letramento midiático e digital. Para isso, a formação continuada deve incluir estratégias que promovam a reflexão sobre as práticas pedagógicas,



incentivando o professor a utilizar as mídias não apenas como recurso didático, mas como objeto de análise e compreensão crítica.

Segundo Perrenoud (2002), o professor reflexivo é aquele que questiona suas ações e busca aprimoramento constante, o que é essencial em um cenário educacional impactado pela digitalização e pela desinformação.

Outro aspecto relevante é a formação docente pautada na interação entre teoria e prática, que possibilita a construção de estratégias pedagógicas mais eficientes. Programas de capacitação que adotam metodologias ativas, como a aprendizagem baseada em projetos e o ensino colaborativo, favorecem a autonomia docente e a experimentação de novas abordagens no uso das mídias na sala de aula (Kenski, 2003; 2012; Setton, 2021). Dessa maneira, a formação do professor reflexivo não se limita à adoção de tecnologias educacionais, mas se estende à compreensão do impacto dessas tecnologias no processo de ensino e aprendizagem.

Em suma, a inter-relação entre a formação continuada do professor e a Educação midiática, sob a ótica do professor reflexivo, é essencial para a formação de cidadãos críticos e conscientes em uma sociedade midiaticizada. A reflexão constante sobre a prática docente, aliada a uma formação que contemple a Educação midiática, contribui para a construção de uma educação mais significativa e alinhada às demandas contemporâneas.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base na revisão de literatura, acreditamos ter alcançado o objetivo proposto, identificando estudos que nos ajudaram a compreender o enfoque das pesquisas sobre a formação continuada do professor reflexivo para a Educação midiática.

A influência das mídias na formação das ideias e valores sociais é inegável. Desde a escolha de pautas noticiadas até a representação de grupos marginalizados, as mídias moldam percepções e influenciam opiniões públicas.

Nesse contexto, é crucial reconhecer a profunda influência da mídia na sociedade contemporânea, na qual os professores desempenham um papel fundamental na preparação dos alunos para o enfrentamento dos desafios e das oportunidades de um cenário em constante evolução.



Formação continuada do professor reflexivo para a educação midiática: panorama das pesquisas realizadas nos últimos cinco anos

As pesquisas de Stein (2021), Bierwagem (2021), Souza (2022), Dantas, Rufino e Nakamoto (2022) confirmam que, ao adotarem uma abordagem reflexiva, os professores podem desenvolver habilidades críticas e analíticas necessárias para ajudar os alunos a compreender a mídia de maneira mais profunda. Isso inclui a capacidade de identificar e discutir questões éticas, preconceitos e manipulações. Essa competência é fundamental para capacitar os discentes a se tornar consumidores críticos e criadores responsáveis de conteúdos midiáticos.

Além disso, a formação continuada permite que os educadores acompanhem as mudanças tecnológicas e as tendências midiáticas, em constante evolução, ajudando-os não apenas a se manter atualizados, mas também a integrar eficazmente esses avanços ao currículo educacional, contribuindo para seu desenvolvimento profissional (Marcelo, 2009). Essa maneira inovadora de o professor atuar resulta em um ambiente de aprendizado mais relevante e envolvente para os alunos, conectando o conteúdo escolar à experiência midiática cotidiana deles.

Portanto, é indiscutível a importância da formação continuada do professor reflexivo para a Educação midiática. Ela propicia aos educadores as condições para orientarem os alunos em um universo midiático complexo, preparando-os para serem cidadãos informados e críticos na sociedade digital atual (Imbernón, 2009; Machado, Ferrari e Ochs, 2020).

Concluímos que os pesquisadores alcançaram os objetivos propostos, bem como responderam aos problemas de pesquisa. Apesar disso, algumas lacunas foram detectadas nas pesquisas, a exemplo de um maior aprofundamento acerca das competências necessárias para que o professor tenha proficiência na implementação das TDICs e da Educação midiática; uma abordagem sobre os tipos de currículos das mídias, que subsidiem o trabalho com a Educação midiática; bem como a apresentação de propostas formativas a partir da perspectiva de comunidades profissionais formadas por professores, uma vez que essa estratégia é promissora no campo de formação de professores, conforme os autores referenciados neste artigo.

Por fim, enfatizamos a importância da realização de pesquisas futuras sobre esses aspectos, que também se constituem em elementos fundamentais no âmbito da Educação midiática.



REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli. **Práticas inovadoras na formação de professores**. Campinas, São Paulo: Papirus, 2016.

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 8. Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

BIERWAGEM, Gláucia S. **Vozes da trans(formação) docente na perspectiva da Comunicação/Educação**. 2023. 374 p. Tese (Doutorado em Comunicação) - Universidade de São Paulo, 2021. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27164/tde-31082021-195415/pt-br.php>. Acesso em: 31 out. 2023.

CRESWELL, John W. **Investigação qualitativa e projeto de pesquisa: escolhendo entre cinco abordagens**. Tradução: Sandra Mallmann da Rosa; revisão técnica: Dirceu da Silva. 3. Ed. - Dados eletrônicos - Porto Alegre: Penso, 2014.

DANTAS, Paulo Henrique Rafael S.; RUFINO, Hugo Leonardo P.; NAKAMOTO, Paula T. A educação midiática e a formação continuada docente. **Revista Tecnologia e Sociedade**, Curitiba, v.18, n.54, p.312-325, out./dez.,2022. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/rts/article/view/15010>. Acesso em: 6 nov. 2024.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. A construção do campo da pesquisa sobre formação de professores. **Revista da FAEEBA - Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 145-154, jul./dez. 2013. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/faeaba/v22n40/v22n40a13.pdf>. Acesso em: 28 nov. 2024.

DORSA, Arlinda C. O papel da revisão da literatura na escrita de artigos científicos. **Interações**, Campo Grande, MS, v. 21, n. 4, out./dez. 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.20435/inter.v21i4.3203>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/inter/a/cts4sLz6CkZYQfZWBS4Lbr/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 7 nov. 2024.

FERRARI, Ana Claudia; OCHS, Mariana; MACHADO, Daniela. **Guia da Educação Midiática**. 1. Ed. São Paulo: Instituto Palavra Aberta, 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Wendel; PARENTE, Cristiane; KAPA, Raphael. **Educação midiática [para uma democracia digital]**. Rio de Janeiro: Hak Editora, 2020.

Revista Temas em Educação, João Pessoa, Brasil, v. 35, n. 1, p. 1-31, e-rte351202605, 2026.



DOI: 10.22478/ufpb.2359-7003.2026v35n1.69992

Virginia Guedelho de Albuquerque Carvalho; Ana Cláudia Ribeiro de Souza; Cinara Calvi Anic Cabral

Formação continuada do professor reflexivo para a educação midiática: panorama das pesquisas realizadas nos últimos cinco anos

GALVÃO, Maria Cristiane, B.; RICARTE, Ivan Luiz M. Revisão sistemática da literatura: conceituação, produção e publicação. **Logeion: Filosofia da informação**, Rio de Janeiro, v.6, n.1, p. 57-73, set. 2019/fev.2020. DOI: <https://doi.org/10.21728/logeion.2019v6n1.p57-73>. Disponível em: <https://www.revista.ibict.br/fiinf/article/view/4835>. Acesso em: 8 nov. 2024.

GHEDIN, Evandro. **Tendências e dimensões da formação do professor na contemporaneidade**. Congresso Norte Paranaense de Educação Física Escolar. Universidade Estadual de Londrina, 2009. Disponível em: <https://www.uel.br/eventos/conpef/conpef4/trabalhos/evandroghedinconferenciaabertura.pdf>. Acesso em: 16 out. 2024.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado: novas tendências**. São Paulo: Cortez, 2009.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 9. Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KENSKI, Vani M. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. Campinas, SP: Papirus, 2003.

KENSKI, Vani M. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. 8 ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

LEVY, Pierre. **Cibercultura**. 3 Ed. São Paulo: Ed. 34, 2010.

MAKNAMARA, Marlécio. Quando artefatos culturais fazem-se currículo e produzem sujeitos. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 28, n. 2, jun. 2020. ISSN 1982-9949. Doi: <https://doi.org/10.17058/rea.v28i2.14189>. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/14189>. Acesso em: 13 mar. 2025.

MARCELO, Carlos. Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. Sísifo. **Revista de Ciências da Educação**, 08, p. 7-22, 2009.

MACHADO, Raildo, de S.; ZAFALON, Zaira Regina. Resource description and Access (RDA): Mapeamento sistemático de literatura. **Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação**, São Paulo, v. 16, p. 1-19, 2020. Disponível em: <https://rbbd.febab.org.br/rbbd/article/view/1313/1199>. Acesso em: 9 nov. 2024.

NÓVOA, António. **Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente**. Cadernos de pesquisa. v. 47. n. 166, p. 1106-1133, out./dez. 2017. Doi:



DOI: 10.22478/ufpb.2359-7003.2026v35n1.69992

Virginia Guedelho de Albuquerque Carvalho; Ana Cláudia Ribeiro de Souza; Cinara Calvi Anic Cabral

Formação continuada do professor reflexivo para a educação midiática: panorama das pesquisas realizadas nos últimos cinco anos

<https://doi.org/10.1590/198053144843>. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/cp/a/WYkPDBFzMzrvnbsbYjmvCbd/?lang=pt>. Acesso em: 10 dez. 2024.

NÓVOA, António. **Entre a formação e a profissão**: ensaio sobre o modo como nos tornamos professores. Currículo sem fronteiras, v.19, n.1, p. 198-208, jan./abr. 2019. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol19iss1articles/novoa.pdf> Acesso em: 10 dez. 2024.

PERRENOUD, Philippe. **A prática reflexiva no ofício do professor**: profissionalização e razão pedagógica. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

SCHON, Donal. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SETTON, Maria da Graça. **Mídia e educação**. 1 Ed. - São Paulo: Contexto, 2021.

STEIN, Graziela G. **O Processo de Apropriação de Tecnologias por Professores do Ensino Fundamental**: possibilidades a partir do curso piloto de especialização em educação na cultura digital. 2021. 213p. Tese (Doutorado em Educação) - UFSC, 2021. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27164/tde-31082021-195415/pt-br.php>. Acesso em: 30 out. 2023

SOUZA, Katiane de J. **Alfabetização Midiática e Informacional**: uma análise sobre as práticas docentes no ensino de Biologia. 2022. 199p. Dissertação. (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) - UFMA, 2022. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=13582319. Acesso em: 30 out. 2023.

SHULMAN, Lee S. SHULMAN, Judith H. **Como e o que os professores aprendem**: uma perspectiva em transformação. Cadernos Cenpec, São Paulo, v.6, n.1, p.120-142, jan./jun. 2016.

ZEICHNER, Kenneth M. **Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente**. Educ. Soc., Campinas, vol. 29, n. 103, p. 535-554, maio/ago. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/bdDGnvvvgjCzj336WkgYgSzq/?format=pdf>. Acesso em: 30 out. 2024.

SOBRE A AUTORIA:



DOI: 10.22478/ufpb.2359-7003.2026v35n1.69992

Virginia Guedelho de Albuquerque Carvalho; Ana Cláudia Ribeiro de Souza; Cinara Calvi Anic Cabral

Formação continuada do professor reflexivo para a educação midiática: panorama das pesquisas realizadas nos últimos cinco anos

[*] Mestra - Instituto Federal de Roraima/*Campus* Boa Vista (IFRR/CBV) - 0000-0002-1396-1770 - virginia@ifrr.edu.br

[**] Doutora - Instituto Federal do Amazonas/*Campus* Manaus Centro (IFAM/CMC) - 0000-0002-0066-7038 - ana.souza@ifam.edu.br

[***] Doutora - Instituto Federal do Amazonas/*Campus* Manaus Centro (IFAM/CMC) - 0000-0002-1580-2271 - cinara.anic@ifam.edu.br

Submetido em: 26 de Abril de 2024.

Aprovado em: 23 de Março de 2025.

Publicado em: Fevereiro de 2026.