



Educação para a cidadania digital de jovens na cultura midiática em Portugal: um olhar a partir de políticas internacionais e europeias¹

Education for digital citizenship of youth in the media culture in Portugal: a perspective from international and European policies

Educación para la ciudadanía digital de los jóvenes en la cultura midiática en Portugal: una perspectiva desde las políticas internacionales y Europeas

Angélica Monteiro - Universidade do Porto | Porto | Portugal. E-mail: ar Monteiro@fpce.up.pt | Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1369-3462>

José António Moreira - Universidade Aberta | Lisboa | Portugal. E-mail: jmoreira@uab.pt | Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0147-0592>

Paulo Marinho - Universidade do Porto | Porto | Portugal. E-mail: pmtmarinho@fpce.up.pt | Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4898-2982>

Resumo: O estudo aqui apresentado situa-se no entrecruzamento entre políticas internacionais e europeias envolvendo tecnologias digitais na sua relação com culturas escolares e culturas midiáticas em Portugal. Essas políticas visam criar ecossistemas de educação digital eficazes e desenvolver competências digitais para uma cidadania digital ativa. Do ponto de vista metodológico, o estudo analisou documentos da UNESCO e da Comissão Europeia, com o objetivo de identificar a visão de tecnologia veiculada e de estabelecer relações entre esta visão e a cidadania digital de jovens no contexto da cultura midiática. A análise deu conta de que a visão de tecnologias digitais veiculada pelos documentos abrange perspectivas críticas e instrumentais. As políticas analisadas enfatizam a necessidade de desenvolver a educação para a cidadania digital e a alfabetização midiática e informacional de jovens como meios para promover a inclusão social, a participação e a justiça social numa realidade cada vez mais hiperconectada.

Palavras-chave: cidadania digital; jovens; cultura midiática.

¹ Este trabalho foi parcialmente apoiado por fundos nacionais, através da FCT - Fundação para a Ciência e a Tecnologia, IP, no âmbito do programa estratégico do CIIE (ref. UID/CED/00167/2019; UIDB/00167/2020).

Abstract: The study presented here is situated at the intersection of international and European policies involving digital technologies in their relation to school cultures and media cultures in Portugal. These policies aim to create effective digital education ecosystems and to develop digital competencies for active digital citizenship. Methodologically, the study analysed documents from UNESCO and the European Commission, with the objective of identifying the vision of technology conveyed and establishing connections between this vision and the digital citizenship of young people in the context of media culture. The analysis found that the vision of digital technologies conveyed by the documents encompasses both critical and instrumental perspectives. The policies analysed emphasize the need to develop digital citizenship education and media and information literacy among young people as means to promote social inclusion, participation, and social justice in an increasingly hyperconnected reality.

Keywords: digital citizenship; young people; media culture.

Resumen: El estudio aquí presentado se sitúa en la intersección entre políticas internacionales y europeas que involucran tecnologías digitales en su relación con culturas escolares y culturas mediáticas en Portugal. Estas políticas tienen como objetivo crear ecosistemas efectivos de educación digital y desarrollar competencias digitales para una ciudadanía digital activa. Desde el punto de vista metodológico, el estudio analizó documentos de la UNESCO y de la Comisión Europea, con el objetivo de identificar la visión de la tecnología transmitida y de establecer relaciones entre esta visión y la ciudadanía digital de los jóvenes en el contexto de la cultura mediática. El análisis reveló que la visión de las tecnologías digitales transmitida por los documentos abarca tanto perspectivas críticas como instrumentales. Las políticas analizadas subrayan la necesidad de desarrollar la educación para la ciudadanía digital y la alfabetización mediática e informacional de los jóvenes como medios para promover la inclusión social, la participación y la justicia social en una realidad cada vez más hiperconectada.

Palabras clave: ciudadanía digital; juventud; cultura mediática.

1 Introdução

As rápidas transformações impulsionadas pelo avanço tecnológico exercem influência nos diversos setores da sociedade, com implicação direta nos tempos, processos e espaços de aprendizagem, quer sejam físicos, quer sejam virtuais (Moreira; Schlemmer, 2020). Face ao exposto, torna-se cada vez mais importante a preparação dos jovens para enfrentar os desafios e aproveitar as oportunidades que surgem com o uso de tecnologias digitais. Neste mesmo quadro de ideias, o conceito de cidadania digital abrange a formação de indivíduos para agirem de forma responsável e consciente no espaço digital, por meio do desenvolvimento de competências que permitam uma participação ativa, ética e informada nas plataformas digitais e sociais, no atual contexto de cultura midiática.

A Educação para cidadania digital no contexto de uma cultura midiática requer a análise crítica das interações entre as pessoas e os meios de comunicação digitais, com ênfase na compreensão das implicações sociais, políticas e culturais. Partindo do pressuposto de que as orientações políticas influenciam e são influenciadas pelos contextos de prática (Ball, 1998, 2001; Bowe; Ball; Gold, 1992), evidencia-se a necessidade de que as orientações de documentos e os referenciais europeus relacionados com tecnologias digitais em educação sejam analisados, estabelecendo relações com a cidadania digital.

Ter em atenção as questões de cidadania digital é, pois, essencial dentro da cultura midiática porque oferece as ferramentas necessárias para que os indivíduos possam navegar de forma crítica no ambiente mediado por tecnologia, promovendo valores de justiça social e diversidade (Sampaio; Leite, 2017; Leite; Monteiro; Sampaio, 2023). Ao compreender e participar conscientemente da cultura midiática, os indivíduos aprendem a discernir entre diferentes tipos de conteúdo, reconhecer a influência da mídia nas suas vidas e tomar decisões informadas.

Alguns autores defendem que aspetos relacionados com a informação e os meios sejam abordados em conjunto. De acordo com o Conselho Europeu (2018), a competência digital é uma das competências-chave de aprendizagem ao longo da vida e envolve o uso crítico, e responsável de tecnologias digitais para aprender, trabalhar, e participar na sociedade. A definição que apresenta de competências digitais engloba a *literacia* da informação e a *literacia* midiática. No mesmo sentido, Wilson (2013, p. 18) conjuga estes conceitos ao propor “uma noção unificada que incorpora elementos tanto da alfabetização midiática quanto da alfabetização informacional, transmitindo os propósitos e os objetivos da AMI” (Alfabetização Midiática e Informacional). Neste sentido, a UNESCO desenvolveu um currículo para a AMI, considerando-a como uma competência essencial que deve ser integrada em todos os níveis educativos e em iniciativas de formação ao longo da vida. Este documento inclui as seguintes componentes: acesso à Informação e aos meios; capacidade de encontrar e acessar fontes de

midia e informação de forma eficiente; habilidade de analisar criticamente a credibilidade e a intenção das informações e mensagens midiáticas; avaliação da qualidade, precisão e relevância das informações obtidas; competência para criar e comunicar conteúdo através de diversos formatos midiáticos, respeitando os direitos autorais e princípios éticos; conhecimento sobre como os meios e a informação são produzidas, organizadas e disseminadas, e compreensão das influências sociais, económicas e políticas subjacentes.

Seguindo a mesma ordem de ideias, o DIGCOMP2.2 (Vuorikari; Kluzer; Punie, 2022, p. 6) refere que a competência de cidadania, integrada na competência digital, está relacionada com a *literacia* midiática, entendida como a “capacidade de acesso, compreensão crítica e interação com as formas tradicionais e novas de meios de comunicação social e compreensão do papel e das funções dos meios de comunicação social nas sociedades democráticas”. Considerando os argumentos anteriores, entendemos que a literacia midiática se situa na interligação entre a literacia da informação, a cidadania e as competências digitais.

Estudos recentes sobre a cidadania digital numa cultura midiática apontam para a importância de integrar a *literacia* midiática no currículo escolar para desenvolver competências críticas e reflexivas nos estudantes (Demirhan, 2023; Japar *et al.* 2023; Jevtić; Milošević, 2021). Estes estudos destacam a necessidade de uma cultura institucional forte, formação contínua de professores e a criação de um ambiente de aprendizagem inclusivo que promova valores de diversidade e justiça social (Sampaio; Leite, 2017; Leite; Monteiro; Sampaio, 2023).

Em Portugal, de acordo com Leite; Monteiro; Sampaio (2023), a integração de tecnologias digitais na educação começou com o projeto "MINERVA" (1985-1994), que tinha como objetivo introduzir as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) nas escolas. Após o MINERVA, diversos programas e iniciativas foram desenvolvidos com enfoques mais específicos, como o Programa Nonio-Século XXI (1996-2002), a Internet nas Escolas (1997-2002) e a Iniciativa Escolas, Professores e Dispositivos Portáteis (2006-2007). No entanto, o próximo grande programa nacional foi o Plano Tecnológico da Educação (PTE), em 2009. Durante o período de 2010 a 2021, as políticas relativas ao uso das tecnologias digitais nas escolas foram guiadas por diretrizes europeias gerais, através de diretivas nacionais.

A partir de 2020, seguindo o estabelecido no Plano de Ação para a Educação Digital 2021-2027 (Comissão Europeia, 2020), Portugal implementou o Programa de Digitalização para as Escolas, no âmbito do Plano de Ação para a Transição Digital (Portugal, 2020), que prevê o desenvolvimento de um programa para a transformação digital das escolas. Este programa também inclui um plano de formação digital para professores baseado no Quadro Europeu de Competência Digital para Educadores (DIGCOMPEDU) (Redecker; Punie, 2017).

É tendo por base estas considerações e pressupostos que o presente artigo assume como objetivo promover o debate acerca da visão de tecnologias digitais veiculada por políticas e referenciais internacionais e europeus, estabelecendo relações com a cidadania digital de jovens no contexto de cultura midiática em Portugal. Para tanto, orienta-se a partir das seguintes questões iniciais:

- Que visão de tecnologia digital é veiculada por orientações políticas internacionais e europeias?
- Que relações podem ser estabelecidas entre a visão de tecnologia digital e a cidadania digital de jovens no contexto da cultura midiática?

2 Educação para a cidadania digital

A evolução das tecnologias e das redes de comunicação digitais têm provocado mudanças acentuadas na sociedade, impulsionando o surgimento de novos modelos e processos de comunicação educacional, assim como novos cenários de ensino e aprendizagem. No entanto, a rapidez com que essas mudanças ocorreram, especialmente impulsionadas pela pandemia de COVID-19 e pelos avanços recentes das tecnologias imersivas e cognitivas, surpreendeu até mesmo os professores que já habitavam os espaços digitais e virtuais.

Com efeito, a nova geração de sistemas baseados em Inteligência Artificial, está a transformar significativamente a forma como a informação é gerada. Os resultados alcançados até agora são impressionantes, como o fato de o ChatGPT ter atingido 100 milhões de usuários num tempo muito menor do que o TikTok levou para alcançar essa marca. Perante este cenário, torna-se urgente pensar em modelos que incorporem a complexidade da realidade contemporânea e que permitam construir uma educação com uma presença mais integrada e orgânica do digital e das redes de comunicação, mais híbrida, *blended* e, especialmente, *OnLife* (Moreira; Schlemmer, 2020).

A respeito do termo *OnLife* é importante referir que o conceito teve origem no projeto Iniciativa *Onlife*, lançado pela Comissão Europeia, que se preocupou, essencialmente, em compreender o que significa ser humano nesta realidade hiperconectada. No The Onlife Manifesto, texto resultante do projeto coordenado por Luciano Floridi (2015), defende-se o fim da distinção entre o *offline* e o *online*, e destaca-se a ideia de que as tecnologias digitais e as redes de comunicação não podem ser encaradas como meras ferramentas, mas como forças ambientais que afetam a nossa auto-concepção (quem somos), as nossas interações (como socializamos) e a forma como ensinamos e como aprendemos. Compreender este conceito é compreender que, na atualidade, o jovem cidadão não habita apenas a biosfera analógica, mas habita, também, uma

infoesfera digital onde a informação e o conhecimento circulam a uma velocidade extraordinária, o que implica necessariamente a reconstrução do conceito de cidadania digital.

Diante desta realidade e destas mudanças têm sido apresentados, recentemente, relatórios, políticas e planos de ação para uma educação com o digital, quer a nível nacional, quer internacional, como são os casos do Plano de Ação para o Desenvolvimento Digital das Escolas (PADDE) em Portugal, do Plano de Ação para a Educação Digital (2021-2027) pela Comissão Europeia, a Política Nacional de Educação Digital do Brasil (Lei n.º 14.533, de 11 de janeiro de 2023) ou o Relatório “Reimaginar os nossos futuros juntos: um novo contrato social para a Educação” da UNESCO (2022).

Por isso, torna-se necessário pensar num paradigma que permita dar “corpo” a estes documentos públicos com linhas de ação estratégicas semelhantes, sobretudo, associadas à necessidade, por um lado, de criar e desenvolver ecossistemas de educação digital eficazes e de qualidade, com infraestruturas, conectividade e equipamento digitais e conteúdos de aprendizagem de elevada qualidade, e por outro, de reforçar as competências e aptidões digitais para a transformação digital de todos os atores envolvidos.

Para uma sociedade digital é essencial o envolvimento de todos os níveis de ensino e da educação não formal, na promoção e desenvolvimento de competências digitais, que possibilite a participação ativa dos jovens cidadãos na transformação digital. As competências digitais são competências-chave, complementares e interconectadas com outras competências essenciais ao pleno direito da cidadania digital; e que perspectivam a realização pessoal, um estilo de vida saudável e sustentável, empregabilidade, inclusão social e capacidade de entender e responder aos desafios globais, que têm efeito nas culturas escolares.

3 Culturas escolares e cultura midiática nas escolas

As culturas escolares têm sido espaço de metamorfoses situadas em processos de simbiose “dentro-fora-dentro” (Marinho; Freitas, 2018) que reflete a complexa teclagem e dinâmica, em que os membros da comunidade escolar, por meio das interações quotidianas, manifestam e cultivam valores e comportamentos que são cruciais para a sustentação da identidade e a coesão organizacional (Marôpo *et al.*, 2021).

É dentro deste pressuposto que, nos últimos tempos, a confluência e os entrecruzamentos entre as culturas escolares e a cultura midiática têm começado a representar um desafio contemporâneo que as escolas enfrentam dentro de um turbilhão de mudança e transformação. Tradicionalmente, a cultura escolar tem sido orientada por estruturas formais centradas na transmissão de conhecimentos, contudo e em contraposição, começa por construir-se pressupostos básicos de uma cultura midiática nas

escolas, impulsionada pelas tecnologias digitais e meios de comunicação, que começam por gerar dinâmicas de consumo e entretenimento que desafiam as práticas e normas enraizadas nas organizações escolares (Mezzaroba, 2019).

Nesse sentido, a confluência da cultura midiática nos ambientes escolares não só começa por provocar as estruturas existentes, como também impulsiona para uma reavaliação dos valores, dos comportamentos e das práticas organizacionais, a exemplo a emergência da cultura digital nas escolas tem provocado e desencadeado reconfigurações das práticas pedagógicas e reorientações didáticas nas várias áreas disciplinares. Estas reconfigurações incluem quer o uso instrumental de tecnologias digitais, quer a reflexão sobre como essas tecnologias podem promover a participação, a criatividade e o pensamento crítico entre os alunos, no sentido de uma maior emancipação e ação democrática para uma cidadania global (OECD, 2019). Como foi demonstrado pelo estudo "EU Kids Online" (Ponte; Batista, 2019), existe uma fraca participação cívica dos jovens em ambientes digitais, sendo apontado uma necessidade da educação formal mais robusta que desenvolva competências digitais adequadas.

É nessa mesma linha de ideias que estudos acerca do trabalho com a cidadania digital na cultura midiática a partir de *digital storytelling* com jovens em situação de vulnerabilidade social (Guedes Teixeira; Monteiro, 2024) apontam para a necessidade e que se tenha em atenção os seguintes elementos no trabalho nas escolas: desconstrução de narrativas, consciencialização sobre desinformação e manipulação, compreensão das estruturas de poder, promoção da diversidade e inclusão, literacia midiática e contínua.

A desconstrução de narrativas implica questionar narrativas dominantes nos meios. Isto significa confirmar a veracidade das informações, identificar possíveis viés e entender como as histórias são construídas e manipuladas. Por sua vez, a consciencialização sobre desinformação e manipulação inclui a capacidade de reconhecer e combater a desinformação, a propagação de teorias da conspiração e a manipulação da opinião pública por meio de técnicas de persuasão digital. Esta persuasão muitas vezes é feita por organizações/pessoas que exercem influência direta nos jovens, o que acarreta a necessidade de promover a compreensão das estruturas de poder, que significa compreender como as grandes empresas de tecnologia e os conglomerados de mídia podem influenciar a informação e a cultura. Isso envolve investigar questões de monopólio, controle da informação e concentração de poder. A promoção da diversidade e inclusão corresponde garantir que as vozes marginalizadas e diversas tenham espaço nos meios digitais. Diz respeito a apoiar o envolvimento cívico informado, usar os meios digitais como uma ferramenta para o ativismo e a defesa de direitos. Por fim, a alfabetização midiática e informacional contínua engloba a capacidade de decodificar e analisar os meios digitais, que deve ser trabalhada de forma constante e transversal ao longo da escolaridade.

É nesse sentido, que Suleyman e Bhaskar (2024) referem que com os últimos avanços tecnológicos e em particular com a Inteligência Artificial – uma nova história está próxima –, exigindo a participação ativa e responsável em questões de ética, valores e comportamentos, nas quais a educação pode desempenhar um papel essencial para essa reconstrução.

Neste cenário, as escolas são agora vistas como organizações cruciais para a socialização digital, onde os jovens não só devem aprender a manusear tecnologias digitais, mas também a interagir de forma ética numa sociedade globalmente conectada (Junqueira; Cardoso; Silva, 2022; Marôpo *et al.*, 2021), isto é, as escolas constituem-se como espaço-tempo potenciadores de construção e desenvolvimento de culturas juvenis conectadas ao mundo remoto, e local, a partir do uso de ferramentas digitais eticamente responsáveis.

Nesta perspectiva as escolas poderão ser pensadas como laboratórios de convergência cultural de forma a melhorar a educação e promover a inclusão de todos. Ou seja, uma escola como espaço inovador, onde a cultura escolar e a cultura midiática se encontram para potencializar a educação integrada, inclusiva e vigorosamente democrática (OECD, 2019, Panesi; Bocconi; Ferlino, 2020). Esta abordagem não só preparará os alunos para as competências digitais, como também provocará uma participação cívica mais ativa e responsável em ambientes físicos e digitais.

4 Metodologia

O estudo aqui apresentado orientou-se por uma metodologia de base qualitativo, com recurso a análise documental (Denscombe, 2014) de políticas internacionais e europeias relacionadas com a cidadania digital, sendo fonte de análise os seguintes documentos e referenciais:

- a) “User Empowerment through Midia and Information Literacy Responses to the Evolution of Generative Artificial Intelligence” (UNESCO, 2024): aborda como a AMI pode preparar os usuários diante da evolução da inteligência artificial generativa (IAG);
- b) DigComp 2.2: The Digital Competence Framework for Citizens (Vuorikari; Kluzer; Punie, 2022): corresponde a um *framework* da União Europeia fornece a atualização das competências digitais necessárias para os cidadãos, com novos exemplos de conhecimentos, habilidades e atitudes;
- c) Plano de Ação Digital da Comissão Europeia para 2021-2027 (Comissão Europeia, 2020): estabelece a estratégia para a transformação digital na Europa, com foco na educação digital, na infraestrutura, na inclusão, inovação e investigação.

A análise documental seguiu as seguintes etapas:

- Seleção de documentos relevantes: A primeira etapa envolveu identificar e selecionar documentos políticos e referências que fossem pertinentes ao tema de pesquisa;
- Codificação e categorização: Nesta fase, os dados foram organizados em categorias temáticas, conforme apresentado no Quadro 1;
- Interpretação dos dados: A interpretação envolveu a análise dos dados categorizados para extrair significados e compreender as implicações dos resultados no contexto da pesquisa.

Quadro 1- Critérios de categorização da análise documental

Visão da tecnologia	Autônoma	Humanamente controlada
Neutra (separação entre meios e fins)	Determinismo (ex. teoria da modernização)	Instrumentalismo (fé liberal no progresso)
Impregnada de valores (meios foram um modo de vida que inclui os fins)	Substantivismo (meios e fins integrados num sistema)	Teoria crítica (escolha de sistemas alternativos entre meios e fins)

Fonte: Adaptado de: Feenberg (2003, p. 5).

Os critérios de análise dos documentos seguiram o referencial de Feenberg (2003) que foram, de igual forma, seguidos por Heinsfeld e Pischetola (2020), que categoriza a tecnologia em quatro eixos: eixo vertical - Neutra vs. Impregnada de Valores; e eixo horizontal - Autônoma vs. Humanamente Controlada.

Na visão neutra, a tecnologia é vista como um conjunto de mecanismos causais sem propósitos intrínsecos, servindo para diferentes fins dependendo de quem a utiliza. Por sua vez, na visão impregnada de valores, a tecnologia possui valores que influenciam como esta é utilizada e como molda a sociedade.

Quando a tecnologia é vista como autônoma, a evolução tecnológica segue um caminho próprio que as pessoas apenas são pressionadas a acompanhar. Na visão humanamente controlada, as pessoas têm a liberdade de decidir como a tecnologia se desenvolverá e podem moldar o futuro tecnológico de acordo com suas intenções.

Quanto às teorias subjacentes, ainda segundo Feenberg (2003), o determinismo tecnológico é a perspectiva de que a tecnologia é a força motriz do progresso histórico e da sociedade, moldando-a conforme suas próprias necessidades de eficiência e desenvolvimento. O substantivismo argumenta que a tecnologia não é neutra, mas

carrega consigo valores intrínsecos que influenciam e transformam a sociedade de maneiras específicas. Desta forma, adotar uma tecnologia implica em adotar os valores que ela incorpora, muitas vezes levando a uma mudança profunda no modo de vida. O instrumentalismo vê a tecnologia como uma ferramenta neutra, um meio pelo qual os humanos satisfazem suas necessidades e atingem seus objetivos. Esta visão reflete a confiança liberal no progresso e a crença de que a tecnologia pode ser usada para alcançar qualquer finalidade desejada pela sociedade. A teoria crítica da tecnologia reconhece que, embora a tecnologia possa ter consequências catastróficas, ela também oferece a possibilidade de maior liberdade e inclusão se for sujeita a processos democráticos, representando diferentes valores e modos de vida, e não apenas eficiência ou controle.

5 Apresentação e discussão dos resultados

A apresentação e discussão dos resultados organiza-se a partir das questões iniciais.

5.1 Que visão de tecnologia digital é veiculada por orientações políticas internacionais e europeias?

Os documentos selecionados têm em comum o fato de centrarem-se na literacia digital contínua, com ênfase digital nos elementos identificado na literatura acadêmica: literacia informacional, cidadania e competências digitais. A UNESCO (2024) enfatiza a alfabetização midiática e informacional para lidar com a IA generativa, enquanto a Comissão Europeia (2020) destaca a necessidade de competências digitais amplas e contínuas. Outro elemento comum é o foco na promoção da inclusão digital e na igualdade de acesso à educação e às tecnologias digitais. A Comissão Europeia (2020) defende a igualdade de acesso e a inclusão de todos os cidadãos, especialmente os de áreas desfavorecidas. A integração de competências verdes e educação para a sustentabilidade é mencionada no DigComp 2.2 e no Digital Action Plan, que consideram as competências ambientais como parte das habilidades necessárias para os cidadãos.

Quanto aos aspetos distintivos, o documento da UNESCO (2024) distingue-se ao centrar-se especificamente na resposta à evolução da inteligência artificial generativa e suas implicações éticas e sociais. No "Digital Action Plan" da Comissão Europeia (2020), as estratégias de Implementação das tecnologias digitais são pormenorizadas, incluindo investimentos em infraestrutura digital e apoio à inovação e pesquisa em tecnologias emergentes. Outro fator a referir, o DigComp 2.2 fornece um *framework* detalhado de competências digitais com exemplos específicos de conhecimentos, habilidades e atitudes, diferenciando-se dos outros documentos que têm uma abordagem mais geral sobre a educação digital. Num âmbito mais amplo, o

documento da UNESCO (2024) faz recomendações para políticas públicas e regulações específicas que priorizem a literacia digital e a proteção dos direitos dos usuários.

A partir da análise global dos documentos, procurou-se, conforme referido, identificar as visões da tecnologia digital veiculadas pelos documentos (Feenberg, 2003). O Quadro 2 apresenta o resultado da categorização efetuada.

Quadro 2 - Resultados da análise documental

Categoria	UNESCO (2024)	DigComp 2.2 (UE)	Digital Action Plan 2021-2027 (CE)
Autônoma vs. Humanamente Controlada	Humanamente controlada: Ênfase na capacitação dos usuários para controlar a IA através da AMI.	Humanamente controlada: Tecnologia como ferramenta para alcançar objetivos definidos.	Humanamente controlada: Uso estratégico e deliberado da tecnologia.
Neutra vs. Impregnada de Valores	Impregnada de valores: AMI como ferramenta para integrar ética na vida quotidiana.	Impregnada de valores: Competências digitais para inclusão e participação cívica.	Impregnada de valores: Tecnologia como meio para promover inclusão digital e coesão social.
Teorias sobre a Tecnologia	Teoria Crítica e Instrumentalismo: Envolvimento pessoal para influenciar o desenvolvimento da IA e uso da tecnologia como ferramenta.	Teoria Crítica e Instrumentalismo: Tecnologia para alcançar fins educacionais e sociais, promovendo inclusão.	Instrumentalismo: Tecnologia como ferramenta para objetivos económicos e sociais; Teoria Crítica: Enfatiza a inclusão digital.

Fonte: Elaboração própria.

Conforme é possível observar no Quadro 3, todos os documentos em análise trazem a visão de *tecnologia humanamente controlada*, conforme evidenciam os excertos sinalizados no Quadro 3.

Quadro 3 - Controle das tecnologias digitais

Excertos	Análise
<p>"Artificial Intelligence and Generative AI are having a significant impact on people's engagement with information, digital technology, and media. This raises concerns about control - human agency and autonomy over information, decision-making, gender equality, and freedoms in general" (UNESCO, 2024, p. 2).</p>	<p>A questão de a tecnologia ter de ser controlada pelas pessoas é uma das preocupações centrais do documento em análise. Os autores referem a importância de que sejam garantidas condições de envolvimento, autonomia em matéria de informação, tomada de decisões, igualdade entre homens e mulheres e liberdades em geral.</p>
<p>"References to personal, social and learning-to-learn competence are also many in the DigComp update, for example, in the domain of managing one's own learning and career (DigComp competence 5.4) and supporting one's physical and emotional well-being" (DigComp competence 4.3) (Vuorikari; Kluzer; Punie, 2022, p. 6).</p>	<p>O domínio das competências digitais é associado ao desenvolvimento pessoal, social e a capacidade de "aprender a aprender". A preocupação com o "controle do humano" das tecnologias é evidente nos dois domínios que foram acrescentados na versão em análise: "gestão da própria aprendizagem" e "suporte do bem-estar físico e emocional".</p>
<p>"Digital technology, when deployed skilfully, equitably, and effectively by educators, can fully support the agenda of high quality and inclusive education and training for all learners. It can facilitate more personalised, flexible, and student-centred learning at all phases and stages of education and training. Technology can be a powerful and engaging tool for collaborative and creative learning" [...] "A second key aspect of digital education is the need to equip all learners with digital competences (knowledge, skills and attitudes) to live, work, learn and thrive in a world increasingly mediated by digital technologies" (Comissão Europeia, 2020, p. 1-2).</p>	<p>O documento estabelece uma relação entre o desenvolvimento de competências digitais por parte de todos os aprendentes e a criação de condições para viver, trabalhar, aprender e prosperar num mundo mediado por tecnologias digitais. Acrescenta ainda que as tecnologias digitais podem contribuir para a personalização dos ambientes centrados na aprendizagem dos alunos, o que vai ao encontro da agenda mundial de educação de qualidade e inclusiva para todos.</p>

Fonte: Elaboração própria.

De acordo com a informação veiculada no Quadro 3, a visão partilhada do controle humano das tecnologias é evidenciada no documento da UNESCO (2024), ao sustentar a necessidade de garantir o envolvimento pessoal dos usuários por meio da literacia midiática e informacional para que possam interagir e controlar a IA generativa. No mesmo sentido, O DigComp 2.2 da UE (2022) e o Digital Action Plan da Comissão Europeia (2020) veem a tecnologia como uma ferramenta que deve ser utilizada de forma deliberada e controlada por humanos para alcançar objetivos específicos.

A visão de tecnologia como impregnada de valores é predominante em todos os documentos, conforme exemplificado no Quadro 4.

Quadro 4 - Valores mediados por tecnologias digitais nos documentos analisados

Excertos	Análise
<p>“Midia and Information Literacy has often been legitimized on the grounds that it nourishes citizenship. That is, it promotes civic agency and the ethical use of media and information for better participation in societal affairs. Increasingly though, the productive and participatory nature of media has opened another point in favor of MIL legitimacy: employability in a fast-evolving labor market that calls for creativity and human-media-machine interactions” (UNESCO, 2024, p. 9).</p>	<p>O documento relaciona a AMI com o desenvolvimento de uma cidadania ativa e a utilização ética dos meios de comunicação e da informação para uma melhor participação na sociedade. Acrescenta a estes valores a questão da empregabilidade em um mercado de trabalho em rápida evolução que exige criatividade e interações homem-mídia-máquina no âmbito da Inteligência Artificial Generativa.</p>
<p>“The DigComp competence defines engaging in citizenship through digital technologies (DigComp competence 2.3). The Citizenship competence itself is defined in Key Competences as “the ability to function as responsible citizens and to fully participate in civic and social life.” [...] Entrepreneurship competence aims to create value in today’s world. Pairing it with Digital competence, and in particular with creatively using digital technologies (DigComp competence 5.3), can help transform ideas into value for oneself and others. Netiquette (DigComp competence 2.5), on the other hand, draws upon the Key competence of Cultural awareness and expression, but also on the competence of multilingualism (the coexistence of different languages at the social or individual level) and plurilingualism (the dynamic and developing linguistic repertoire of an individual user/ learner) [...] (Vuorikari; Kluzer; Punie, 2022, p. 6).</p>	<p>Para além das questões da cidadania ativa e responsável, o documento refere a importância da criação de valor acrescentado através do empreendedorismo, da criatividade, do uso adequado e respeitoso das tecnologias digitais, destacando a importância de comportamentos responsáveis e civilizados no ambiente digital. Refere, ainda a importância de reconhecer e respeitar diferentes culturas e formas de expressão, promovendo uma convivência harmoniosa e enriquecedora entre diversas culturas.</p>
<p>“High quality and inclusive digital education, which respects the protection of personal data and ethics, needs to be a strategic goal of all bodies and agencies active in education and training [...] Parents, companies, civil society, and learners themselves, including younger learners, should be more closely involved in efforts to make high quality, accessible and inclusive digital education and training a reality for all. [...] Digital education should play a pivotal role in increasing equality and inclusiveness. Digital skills are essential to be able to develop and deploy digitally accessible and inclusive systems” (Comissão Europeia, 2020, p. 9-10).</p>	<p>O documento relaciona a implementação das tecnologias nos processos de educação e formação com os valores qualidade, inclusão social, participação e envolvimento a comunidade, colaboração e parcerias. Destaca, ainda, o papel da educação digital no aumento da igualdade e inclusão, especialmente para grupos desfavorecidos.</p>

Fonte: Elaboração própria.

A informação sistematizada dá conta de que a UNESCO integra valores éticos e sociais na gestão da IAG por meio da AMI, o DigComp 2.2 destaca a tecnologia como um meio para promover inclusão social e participação cívica, enquanto o Digital Action Plan enfatiza a tecnologia como uma ferramenta para promover inclusão digital e coesão social, refletindo valores éticos e sociais.

Em síntese, a análise dos documentos revela que, na visão dos órgãos internacionais e europeus, a cidadania digital está interligada com a educação contínua em competências digitais, a promoção da inclusão e igualdade de acesso, e a integração de valores éticos e sociais na utilização das tecnologias na cultura midiática. Este resultado contraria o estudo de Heinsfeld e Pischetola (2020), uma vez que estes autores sustentam que no Brasil as políticas públicas de tecnologias na educação que estiveram em estudo têm se concentrado principalmente em visões deterministas e instrumentalistas, com pouca ênfase em abordagens substantivistas.

Quanto aos fundamentos teóricos subjacentes às tecnologias digitais, a *teoria crítica e o instrumentalismo* podem ser identificadas de diferentes formas nos documentos. A UNESCO (2024) combina a teoria crítica, ao focar na formação contínua dos usuários para influenciar o desenvolvimento da IA, com o instrumentalismo, ao ver a tecnologia como ferramenta para melhorar a empregabilidade e participação cívica. O Parlamento Europeu e o Digital Action Plan utilizam a teoria crítica para promover mudanças sociais desejadas, como equidade no acesso à educação e inclusão digital, enquanto também empregam o instrumentalismo para alcançar objetivos educativos e econômicos específicos. O DigComp 2.2 mistura ambas as teorias, incentivando o uso crítico da tecnologia para inclusão social e tratando-a como uma ferramenta para fins educativos, conforme exemplificado no Quadro 5.

Quadro 5 - Fundamentos teóricos sobre tecnologias digitais dos documentos analisados

Categoria	UNESCO (2024)	DigComp 2.2 (UE)	Digital Action Plan 2021-2027 (CE)
Visão instrumental	<p>"Os requisitos de explicabilidade estão a emergir cada vez mais para o benefício dos usuários. A Explicabilidade da IA (ou XAI) ultrapassa o mito da 'caixa preta' ao apresentar informações técnicas de forma compreensível para categorias específicas de usuários." (p. 14)</p> <p>"Os avanços nos sistemas de IA podem ser aproveitados para apoiar a análise de aprendizagem, a educação contínua e o desenvolvimento de pedagogias personalizadas." (p. 9)</p>	<p>"Uso de ferramentas digitais para resolver problemas técnicos, comunicar, colaborar, criar e compartilhar conteúdos, e envolver-se no desenvolvimento profissional." (p. 13)</p> <p>"Promover o uso de tecnologias digitais para melhorar a empregabilidade e a inclusão no mercado de trabalho." (p. 20)</p>	<p>"Desenvolver e expandir métodos para monitorar e medir competências digitais, usando análises baseadas em IA" (p. 24)</p> <p>"Facilitar o uso de ferramentas digitais para planos de autoavaliação e desenvolvimento pessoal" (p. 25)</p>
Perspectiva crítica	<p>Os sistemas de IA fornecem inúmeros benefícios para quase todos os aspetos das nossas vidas, como saúde e educação, mas também levantam preocupações de supervisão, regulação e ética. As considerações éticas incluem monitorar desalinhamentos nos princípios de direitos humanos, garantir o uso responsável e imparcial, respeitar os direitos de propriedade intelectual e abordar potenciais implicações sociais.</p> <p>[...] a perspectiva de capacitação do usuário tem sido subvalorizada. Isso pode ser mitigado através de estratégias e políticas de AMI, que são cada vez mais necessárias para equipar as pessoas com o conhecimento pertinente, habilidades, atitudes e valores não só para se protegerem dos riscos, mas também para beneficiarem das oportunidades que a IA traz.</p>	<p>A literacia crítica de dados foca-se na compreensão dos dados e tende a concentrar-se na privacidade e proteção do consumidor."</p> <p>"Pesquisadores dessas literacias interligadas confirmam a necessidade urgente de educação e formação e apontam grandes lacunas. Eles pedem mais ferramentas e recursos de literacia algorítmica para ajudar jovens e adultos a adquirirem o conhecimento necessário para se protegerem e às suas informações em espaços digitais."</p>	<p>"Nas últimas décadas, muitas iniciativas e investimentos foram realizados em tecnologia educacional e desenvolvimento de competências digitais. Apesar do progresso e dos excelentes exemplos de inovação, essas iniciativas foram muitas vezes de curta duração, ou limitadas em escala e tiveram impacto marginal a nível sistémico. Isso pode, em parte, ser porque o potencial da digitalização da educação não era amplamente visível e compreendido."</p> <p>"A crise obriga-nos a repensar como a educação e a formação, em todas as disciplinas, são projetadas e fornecidas para atender às exigências de um mundo em rápida mudança e cada vez mais digital."</p> <p>"O ensino digital oferece muitas vantagens, como flexibilidade e mobilidade. Mas existem riscos. Usar a tela o dia todo impacta na concentração e também pode ser uma carga para o bem-estar mental."</p>

Fonte: Elaboração própria.

A visão instrumental das tecnologias digitais pode ser exemplificada nos excertos que enfatizam a utilização de “ferramentas digitais” e inteligência artificial para melhorar a educação, a monitorização de competências e a inclusão no mercado de trabalho. Por outro lado, a perspectiva crítica pode estar relacionada com os valores, assim como preocupação em termos de limitações na implementação de tecnologias digitais e a necessidade de estratégias de *literacia* que as pessoas possam lidar criticamente com as tecnologias digitais na educação.

Apesar de, tal como Heinsfeld e Pischetola (2020), se por um lado, na análise apresentada ser claramente visível o embate discurso entre o instrumentalismo e a visão crítica nas políticas europeias e internacionais, por outro lado, observa-se uma maior tendência para uma visão crítica e impregnada de valores, preocupada não apenas com a integração técnica das tecnologias digitais na educação, mas também a consideração mais profunda dos valores e contextos sociais, numa lógica de educação para a cidadania digital.

5.2 Que relações podem ser estabelecidas entre a visão de tecnologia digital veiculada pelos documentos e a cidadania digital contexto da cultura midiática?

Da análise dos documentos sobressai a urgência de adaptação à digitalização crescente, destacando a necessidade de desenvolver competências digitais contínuas para preparar os jovens para um mundo digitalizado (Junqueira; Cardoso; Silva, 2022; Marôpo *et al.*, 2021). Conforme foi referido, evidencia-se a necessidade urgente de modelos educativos que integrem essas mudanças, especialmente impulsionadas pela pandemia de COVID-19 e avanços em IA, como o caso do ChatGPT.

Defende-se, quer na literatura, quer nos documentos em análise, um modelo educativo que não apenas incorpore a tecnologia digital como ferramenta, mas que veja estas tecnologias como forças ambientais que moldam a sociedade e a educação, promovendo a presença integrada e orgânica do digital, indo ao encontro da educação "OnLife" (Moreira; Schlemmer, 2020), que propõe o fim da distinção entre *online* e *offline*, vendo a tecnologia digital como um componente ambiental que afeta a educação e a vida cotidiana. Esta visão de tecnologia digital incorpora tanto a teoria crítica quanto o instrumentalismo. Os documentos analisados no estudo refletem a combinação dessas teorias, onde a UNESCO (2024), por exemplo, mistura teoria crítica (capacitação dos usuários) e instrumentalismo (tecnologia como ferramenta para objetivos específicos), enquanto o Digital Action Plan e o Parlamento Europeu utilizam a teoria crítica para promover equidade e inclusão social.

Seguindo esta linha de análise, os resultados apresentados enfatizam a importância de serem trabalhadas questões de cidadania digital para promover o envolvimento cívico informado e responsável entre os jovens. Isto inclui compreender as complexidades da informação digital, reconhecer o impacto dos meios de

comunicação na vida de uma pessoa e tomar decisões críticas e informadas. Nesse sentido, a política educativa de cidadania digital deve abordar não só a literacia informacional, mas também a alfabetização midiática, para que os alunos possam compreender, analisar e interagir com os meios de comunicação de uma forma crítica.

Neste âmbito, é solicitado que as escolas como centros de convergência entre a cultura escolar e a cultura midiática promovam a inclusão e a justiça social, preparando os jovens não só para enfrentar os desafios do digital, mas também para aproveitar as oportunidades que surgem, como é sugerido pelo crescente número de políticas internacionais e europeias que sustentam a visão crítica. Esta integração implica a transformação profunda que abrange tanto a introdução tecnológica quanto a inovação curricular, enfatizando a necessidade de uma participação cívica ativa e consciente, que foi destacada como deficiente em estudos como o "EU Kids Online" (Ponte; Batista, 2019).

6 Considerações finais

Os documentos analisados estabelecem a visão de tecnologias digitais, por um lado numa lógica instrumentalista, como ferramentas controladas humanamente para realizar tarefas ou atingir determinados fins, por outro lado, reconhecem que estas estão impregnadas de valores éticos e sociais, e essenciais para a formação da cidadania digital dos jovens.

A visão de tecnologia digital veiculada por políticas internacionais e europeias é, portanto, complexa, reconhecendo tanto os potenciais benefícios quanto os desafios éticos e sociais das tecnologias digitais. No contexto da cidadania digital dos jovens, essa visão se traduz na necessidade de uma educação que não apenas contribua para o desenvolvimento de competências digitais, mas que também promova a compreensão crítica e a participação ativa na cultura midiática. A integração de competências digitais, *literacia* midiática e a promoção de valores de inclusão e justiça social são essenciais para preparar os jovens para os desafios e oportunidades de uma educação *OnLife*.

Referências

- BALL, S. Big policies/small world: an introduction to international perspectives in education policy. **Comparative Education**, Londres, v. 34, n. 2, p. 119-130, 1998. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/03050069828225>. Acesso em: 02 maio 2024.

BALL, S. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. **Currículo sem fronteiras**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 99-116, 2001. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol1iss2articles/ball.pdf>. Acesso em: 02 maio 2024.

BOWE, R.; BALL, S.; GOLD, A. **Reforming education and changing schools: case studies in policy sociology**. Londres: Routledge, 1992.

COMISSÃO EUROPEIA. **Communication from the commission to the European parliament, the council, the European economic and social committee, and the committee of the regions**. Brussels: European Commission, 2020. Disponível em: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=COM%3A2020%3A98%3AFIN>. Acesso em: 12 jun. 2024.

CONSELHO EUROPEU. Recomendação do conselho de 22 de maio de 2018 sobre as competências essenciais para a aprendizagem ao longo da vida, 2018. Disponível em: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)). Acesso em: 06 maio 2024.

DEMİRHAN, G. The mediating role of innovative school characteristics in the relationship between school culture and school effectiveness. **International Journal of Psychology and Educational Studies**, Istanbul, v. 10, n. 4, p. 942-953, 2023. Disponível em: <https://jsser.org/index.php/jsser/article/view/5281>. Acesso em: 5 abr. 2024.

DENSCOMBE, M. **The good research guide: for small-scale social research projects**. Berkshire: Open University Press - McGraw-Hill Education, 2014.

FEENBERG, A. **What is philosophy of technology?** Tokyo: Komaba, 2003. Disponível em: [https://www.sfu.ca/~andrewf/books/What is Philosophy of Technology.pdf](https://www.sfu.ca/~andrewf/books/What%20is%20Philosophy%20of%20Technology.pdf). Acesso em: 07 jun. 2024.

FLORIDI, L. (ed). **The OnLife manifesto: being human in a hyperconnected era**. Londres: Springer, 2015. Disponível em: <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/978-3-319-04093-6.pdf>. Acesso em: 1 jun. 2024.

GUEDES TEIXEIRA, E.; MONTEIRO, A. Bridging the gaps: promoting competences for democratic culture and wellbeing of girls through digital storytelling. *In*: DOBSON, S. *et al.* (org.). **Learning inclusion in a digital age: belonging and finding a voice**. Sustainable development Goals series. Singapura: Springer, 2024. Disponível em: https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-981-99-7196-1_9. Acesso em: 07 jun. 2024.

HEINSFELD, B. D.; PISCHETOLA, M. Concepções e papéis da tecnologia no campo educacional: o embate discursivo das Políticas Públicas em Educação. *In*: DIAS, R.; GOMES, V.; LAUS, C. (org.). **Políticas de Educação e Mídia**. Brasília: Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade, Universidade Católica de Brasília, 2020. p. 113-134.

JAPAR, M. *et al.* Digital literacy-based multicultural education through civic education in Indonesian junior high schools. **Journal of Social Studies Education Research**, Ankara, Turquia; v. 14, n. 4, p. 328-349, 2023. Disponível em: <https://jsser.org/index.php/jsser/article/view/5281>. Acesso em: 14 maio 2024.

JEVTIĆ, B.; MILOŠEVIĆ, D. Adolescents' preferences for media content and their perceptions of dominant value orientations in the media. **Problems of Education in the 21st century**, Siauliai, Lithuania; v. 79, n. 1, p. 34-46, 2021. DOI 10.33225/pec/21.79.34. Disponível em: <https://www.scientiasocialis.lt/pec/node/1342>. Acesso em: 14 abr. 2024.

JUNQUEIRA, M. P.; CARDOSO, A. C.; SILVA, C. F. Jovens estudantes e cultura digital: aspectos bioculturais, sociais e econômicos. **Revista Contexto & Educação**, Ijuí, Rio Grande do Sul, v. 37, n. 118, maio/ago. 2022. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.21527/2179-1309.2022.118.12764>. Acesso em: 14 abr. 2024.

LEITE, C.; MONTEIRO, A.; SAMPAIO, M. Inclusão e justiça social nas escolas portuguesas: discursos políticos e de avaliação. **Revista Internacional de Educación para la Justicia Social**, Madrid, v. 12, n. 2, p. 95-114, 2023. DOI 10.15366/riejs2023.12.2.006. Disponível em: https://revistas.uam.es/riejs/article/view/riejs2023_12_2_006. Acesso em: 17 set. 2024.

MARINHO, P.; FREITAS, M. A (re)produção da cultura docente na cultura escolar: categorias êmicas-éticas na compreensão das ações cotidianas de professores. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 24, p. 582-602, 2018. DOI: 10.26512/lc.v24i0.19717. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/19717>. Acesso em: 17 set. 2024.

MARÔPO, L. *et al.* **Culturas digitais, crianças e jovens**: contributos das ciências da comunicação para a prática e a investigação em educação. Lisboa: Edições eUAb, 2021. DOI 10.34627/uab.edel.15.6. Disponível em: <https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/11421>. Acesso em: 07 jun. 2024.

MEZZAROBBA, C. Cultura escolar e cultura midiática enquanto “gramáticas estruturantes”: reflexões, possibilidades e limites. **Revista Amazônica**, Manaus, v. 4, n. 2, p. 1-26, 2019. Disponível em: <https://pdfs.semanticscholar.org/c218/f7c4db92f03fc77777705fd6466744e1cfb1.pdf>. Acesso em: 05 maio 2024.

MONTEIRO, A.; LEITE, C.; COPPI, M.; FIALHO, I. Education in emergency: lessons learned about school management practices and digital technologies. **Research in Educational Administration and Leadership**, Turquia, v. 8, n.1, p. 223-254. DOI 10.30828/real.1134984. Disponível em: <https://dergipark.org.tr/en/pub/real/issue/76420/1134984>. Acesso em: 17 set. 2024

MOREIRA, J. A. .; SCHLEMMER, E. Por um novo conceito e paradigma de educação digital onlife. **Revista UFG**, Goiânia, v. 20, n. 26, p. 1-35, 2020. DOI 10.5216/re-vufg.v20.63438. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/revistaufg/article/view/63438>. Acesso em: 17 set. 2024.

OECD. **OECD future of education and skills 2030. OECD learning compass 2030**. Paris: OECD, 2019. Disponível em: [https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/about/projects/edu/education-2040/1-1-learning-compass/OECD Learning Compass 2030 Concept Note Series.pdf](https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/about/projects/edu/education-2040/1-1-learning-compass/OECD_Learning_Compas_2030_Concept_Note_Series.pdf). Acesso em: 09 jun. 2024.

PANESI, S.; BOCCONI, S.; FERLINO, L. Promoting students' well-being and inclusion in schools through digital technologies: perceptions of students, teachers, and school leaders in Italy expressed through selfie piloting activities. **Frontiers in Psychology**, Lausanne, Suíça, v. 11., p. 1-17, 2020. DOI 10.3389/fpsyg.2020.01563. Disponível em: <https://www.frontiersin.org/journals/psychology/articles/10.3389/fpsyg.2020.01563/full>. Acesso em: 07 jun. 2024.

PONTE, C.; BATISTA, S. **EU kids online Portugal: usos, competências, riscos e mediações da internet reportados por crianças e jovens (9-17 anos)**. Lisboa: EU Kids Online e NOVA FCSH, 2019.

PORTUGAL. Presidência do Conselho de Ministros. Resolução do Conselho de Ministros n.º 30, de 24 de abril de 2020. **Diário da República**, Lisboa, n. 78, p. 6-32, 21 de abril, 2020. Disponível em: <https://dre.pt/dre/detalhe/resolucao-conselho-ministros/30-2020-132133788>. Acesso em: 30 maio 2024.

REDECKER, C.; PUNIE, Y. **European framework for the digital competence of educators: DigCompEdu**. Luxemburgo: Serviço das Publicações da União Europeia, 2017. Disponível em: <https://data.europa.eu/doi/10.2760/159770>. Acesso em: 09 jun. 2024.

SAMPAIO, M.; LEITE, C. From curricular justice to educational improvement: what is the role of schools' self-evaluation? **Improving Schools**, Reino Unido; v. 20, n.1, p. 62-75, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/1365480216688553>. Acesso em: 03 abr. 2024.

SULEYMAN, M.; BHASKAR, M. **A inteligência artificial, poder e o grande desafio do século XXI: a próxima vaga**. Lisboa: Clube do Autor, 2024.

WILSON, C. (org.). **Alfabetização midiática e informacional: currículo para formação de professores**. Brasília: UNESCO, UFTM, 2013. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000220418.locale=en>. Acesso em 13 jun. 2024.

UNESCO. **Reimaginar nossos futuros juntos: um novo contrato social para a educação**. Brasília: Comissão Internacional sobre os Futuros da Educação, UNESCO; Boadilla del Monte : Fundación SM, 2022. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381115>. Acesso em 5 jun. 2024.

UNESCO. **User empowerment through media and information literacy responses to the evolution of generative artificial intelligence (GAI)**. Paris: UNESCO, 2024. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000388547/PDF/388547eng.pdf.multi>. Acesso em: 12 jun. 2024.

VUORIKARI, R.; KLUZER, S.; PUNIE, Y. **DigComp 2.2: the digital competence framework for citizens - with new examples of knowledge, skills, and attitudes**. Luxemburgo: Serviço das Publicações da União Europeia, 2022, Disponível em: <https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC128415>. Acesso em: 13 jun. 2024.

Contribuição dos(as) autores(as)

Angélica Monteiro – Coordenadora do projeto, participação ativa na coleta dos dados, análise dos dados, escrita e revisão da escrita final.

José António Moreira – Fundamentação teórica, análise dos dados e escrita do texto.

Paulo Marinho – Fundamentação teórica, análise dos dados e escrita do texto e revisão da escrita final.

Revisão gramatical por:

Antonio Francisco Ribeiro de Freitas
E-mail afrf@ichca.ufal.br