



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Klalter Bez Fontana Arndt

Formação, identidades e práticas docentes: um olhar sobre o letramento midiático de
pedagogas

Florianópolis, SC
2022

Klalter Bez Fontana Arndt

Formação, identidades e práticas docentes: um olhar sobre o letramento midiático de pedagogas

Tese submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Dulce Márcia Cruz

Florianópolis, SC
2022

Arndt, Klalter Bez Fontana
Formação, identidades e práticas docentes: : um olhar
sobre o letramento midiático de pedagogas / Klalter Bez
Fontana Arndt ; orientadora, Dulce Marcia Cruz, 2022.
220 p.

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa
Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-
Graduação em Educação, Florianópolis, 2022.

Inclui referências.

1. Educação. 2. Identidade Docente. 3. Representações
Sociais. 4. Letramento Midiático. 5. Práticas pedagógicas
na Pandemia. I. Cruz, Dulce Marcia. II. Universidade
Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em
Educação. III. Título.

Klalter Bez Fontana Arndt

Formação, identidades e práticas docentes: um olhar sobre o letramento midiático de pedagogas

O presente trabalho em nível de Doutorado foi avaliado e aprovado, em 15 de dezembro de 2022, pela banca examinadora composta pelos seguintes membros:

Prof.^a Dulce Marcia Cruz, Dr.(a)
UFSC - Orientadora

Prof.^a Mônica Fantin, Dr.(a)
UFSC - Examinadora

Prof.^a Martha Martha Kaschny Borges, Dr.(a)
UDESC – Examinadora

Prof. Lidnei Ventura, Dr.
UDESC – Examinador

Prof.^a Terezinha Fernandes Martins de Souza, Dr.(a)
UFMT – Examinadora

Prof. José Douglas Alves dos Santos, Dr
UFSC – Suplente

Certificamos que esta é a versão original e final do trabalho de conclusão que foi julgado adequado para obtenção do título de Doutora em Educação.

Insira neste espaço a
assinatura digital

Coordenação do Programa de Pós-Graduação

Insira neste espaço a
assinatura digital

Prof.^a Dulce Marcia Cruz, Dr.(a)
Orientadora

Florianópolis, SC, 2022.

Às professoras e professores, em especial às pedagogas de minha pesquisa, que resistiram bravamente à pandemia, que exerceram sua docência, apesar de todos os desafios impostos, e que se permitiram aprender e ressignificar seu olhar a partir dessas vivências.

AGRADECIMENTOS

Chegou o momento de agradecer! Desde março de 2018, quando essa caminhada iniciou, foram tantos que passaram por ela: alguns em situações pontuais, outros de forma perene, me acompanhando ao longo de toda a trajetória.

Pesquisar no Brasil não é das tarefas mais simples! Temos uma cultura de desvalorização das ciências e ausência de políticas públicas que fortaleçam o campo da ciência em nosso país. E a caminhada nesta pesquisa aconteceu simultaneamente a um dos períodos mais sombrios de nossa história política recente, em que os cortes na área da pesquisa, em especial na educação, quase colocam em xeque a continuidade dela. E, fora o contexto político, ainda tivemos a pandemia. Assim, ao finalizar essa caminhada, muito tenho a agradecer.

A começar pela Universidade Federal de Santa Catarina, instituição que me abriga desde minha formação inicial, pela qual mantenho laços afetivos que estarão sempre comigo. Agradeço a possibilidade de ter sido agraciada pela bolsa CNPQ por 11 meses, quando então optei por voltar a lecionar. Agradeço ao Programa de Pós-Graduação em Educação, representada por seus técnicos na Secretaria, por seus professores, em especial aos da linha Educação e Comunicação (ECO), que participaram efetivamente em minha formação. Agradeço ao grupo de pesquisa Edumídia, espaço onde constituímos laços de amizade, que vão além da pesquisa. Agradeço aos meus colegas da linha ECO que ingressaram comigo em 2018: Viviane, Karine, Ana Cristina, Ingrid, Claudia, Gleice, Paula e Machaia. Formamos um grupo tão especial, em que um apoiou o outro em momentos de angústias, e vibramos a cada qualificação e a cada defesa. Vocês foram essenciais!!!

Agradeço também aos professores que participaram da minha formação no decorrer dessa pesquisa, por meio das disciplinas ofertadas. A cada disciplina, e leituras e debates realizados, ideias fervilhavam: professora Gilka Girardello, na disciplina de Seminário mostrando o quão prazeroso pode ser o ato de escrever; Professora Lucia Hardt por me fazer revisar as teorias pedagógicas, agora com um olhar pautado nas minhas vivências docentes; professora Claricia Otto, que me apresentou o maravilhoso mundo da história e memória oral como metodologias de pesquisa; professora Mônica Fantin que contribuiu para o recorte da pesquisa, mostrando nas aulas sobre mídia-educação, os delineamentos possíveis dessa caminhada.

Agradeço também aos colegas professores do Centro de Educação a Distância da UDESC. Alguns colegas de longa data, outros que recém chegaram, mas codividaram comigo a caminhada da pesquisa, por estarem no mesmo percurso de doutoramento: Edna Araújo, Gisele Pereira e Elaine Pereira, agradeço pela escuta e por toda a troca que tivemos. Os colegas mais antigos não irei nomear, pois corro o risco de deixar injustamente alguém de fora. Mas foram parceiros importantes nessa caminhada. Também tenho um carinho enorme pelo CEAD, pois foi nesse espaço onde minha identidade docente foi se delineando.

Um agradecimento especial aos meus alunos e alunas da Pedagogia, pois a partir da convivência com eles que nasceu essa pesquisa. Com eles tanto aprendi, com eles me ressignifico a cada semestre. Às pedagogas da minha pesquisa, desde o grande grupo que participou da primeira fase, a quem muitos não conheço pessoalmente, mas que dedicaram seu tempo para compartilhar comigo suas vivências e percepções. E, agradeço, em especial, às pedagogas que estiveram comigo na segunda fase: Adriana, Chaiane, Daiana, Evellyn, Juliana, Kelly, Luana, Roseleide, Silvia e Zuliana. Gratidão por trazerem sua voz a este trabalho!

Agradeço aos professores, membros da banca, que aceitaram o convite de estarem comigo em dois marcos do doutoramento: a qualificação da pesquisa e a defesa. Professora Mônica Fantin, professora Martha Kaschny Borges, professora Terezinha Fernandes Martins de Souza, professor Lidnei Ventura e professor José Douglas Alves dos Santos. Ter pessoas tão especiais e que admiro na banca de defesa, é um privilégio! Agradeço o aceite do convite e as contribuições de cada um e cada uma nessa caminhada: pelas conversas trocadas, pelos estudos compartilhados. Obrigada!

E chegou o momento de falar da dona Dulce, minha querida orientadora! Quem a conhece sabe o quanto ela se torna especial na vida de seus orientandos. É uma mãe que nos dá colo nos momentos de angústias, que nos acolhe em sua casa para confraternizar, é a orientadora que nos cutuca com sugestões, apresentando novas possibilidades de análises, de leituras, que nos instiga a participar de eventos, a escrever artigos. E professora Dulce vai além disso: ela consegue perceber o estilo de pesquisa de cada orientando. Conseguimos estabelecer uma parceria forte, em que ela respeitava meus períodos de ausência, pois sabia que quando eu retornava, avançávamos! Para além dessa tese, foram muitos trabalhos escritos a quatro mãos. Dulce, és amiga, és conselheira, és mãe, és uma professora e uma pesquisadora generosa. Muito obrigada por ter aceitado fazer essa caminhada comigo!

Dentre tantos amigos, nessa pesquisa agradeço à minha querida amiga Lidiane Goedert, por se fazer sempre presente! Karina Marcon, amiga gaúcha, que brilha com sua intensidade. Elas tiveram uma participação especial nesses quatro anos. Agradeço aos novos amigos que

fiz, já no final desse percurso, quando adentrei numa outra aventura: a Psicologia. Daiana, Romulo, Lorena e Juliana, obrigada pela escuta dos meus desabafos nesse final de escrita.

Um agradecimento especial aos meus pais, Vitalino e Maria Salete, meus alicerces. Sair de um pequeno município no sul catarinense e entrar numa universidade pública, é uma conquista que devo em grande parte aos incentivos deles. Sempre me apoiaram nos meus projetos e me incentivaram a correr atrás dos meus sonhos. Agradeço ao meu irmão Klelder, por sempre me incentivar, à minha irmã Klaiani, que mesmo com um bebê, e também em fase final de doutoramento, conseguiu ter tempo para me ajudar nos gráficos, já que o tempo se mostrava enxuto. Obrigada por estar sempre comigo!!!

E finalizo o meu agradecimento aos meus dois amores especiais: meu marido Cristiano, por sempre me apoiar, por estar sempre ao meu lado. Obrigada por tudo e por tanto! E agradeço a nossa filha Sofia, por compreender minhas ausências. Quando a ouvi dizer: “*mamãe, quando você terminar seu doutorado, vou chorar de felicidade!*” percebi o significado desse processo para ela. Obrigada aos dois, pela compreensão, não só do meu tempo dedicado à pesquisa, mas também dos momentos em que parecia que a caminhada não iria terminar. Obrigada por estarem nessa jornada de vida comigo! Amo vocês!!

Uma das bonitezas de nossa maneira de estar no mundo e com o mundo, como seres históricos, é a capacidade de, intervindo no mundo, conhecer o mundo. Mas, histórico como nós, o nosso conhecimento do mundo tem historicidade.
(PAULO FREIRE, 1996)

RESUMO

Na educação, são necessários cada vez mais estudos sobre os impactos das novas mídiatizações possibilitadas pela cultura digital e seus reflexos nos processos de ensino-aprendizagem, em especial em práticas pedagógicas que possam contemplar esses novos modos de ensinar e de aprender. Assim, nossa pesquisa versa pela constituição do letramento midiático, na perspectiva da mídia-educação, tendo como sujeitos de pesquisa estudantes de graduação em Pedagogia, de uma instituição pública e pedagogas em exercício, tendo como recorte geográfico o estado de Santa Catarina. A pesquisa foi aplicada no período de março de 2020 a agosto de 2022 e teve como objetivo analisar a constituição do letramento midiático num grupo de pedagogas, pela lente de suas experiências docentes em tempos de pandemia e trajetórias formativas, visando, com isso, identificar as possíveis interfaces entre identidades docentes, representações sociais e formação inicial. Se trata de uma pesquisa de natureza explicativa, de aspecto longitudinal com abordagem articulada entre os métodos quantitativos (questionários) e qualitativos (rodas de conversa), sendo os dados tratados pelo viés da Análise de Conteúdo de Lawrence Bardin. A sustentação teórica da pesquisa é caracterizada pelo tripé: Identidades (Anthony Giddens, Stuart Hall e Kathryn Woodward), Representações Sociais (Serge Moscovici) e Letramento Midiático (Lúcia Santaella, Roxane Rojo, David Buckingham e Jesús Martín-Barbero). Esse tripé tem como eixo condutor a discussão sobre a formação docente, na perspectiva de Paulo Freire e António Nóvoa. No geral a pesquisa demonstrou que as práticas desenvolvidas na pandemia, por esse grupo de participantes, não resultaram em mudanças na relação dos professores com as mídias. Foram práticas emergenciais, sem planejamento e formação, sendo o uso das mídias percebido somente na sua dimensão comunicacional. Os relatos nos mostraram que o retorno às aulas presenciais não foi caracterizado por uma nova relação das mídias no processo educativo. Além disso, os dados sobre representação social apontam que as mídias ainda são vistas somente na esfera de recurso didático, não sendo reconhecidas em todas as suas dimensões. A pesquisa nos mostrou que o letramento midiático requer uma formação continuada, com início no curso de Pedagogia. Neste, por sua vez, é importante que contemple a formação para as mídias numa perspectiva transversal e integrada às demais disciplinas do currículo.

Palavras-chave: Identidade Docente; Representações Sociais; Letramento Midiático; Mídia-Educação; Práticas pedagógicas na Pandemia; Curso de Pedagogia.

ABSTRACT

In education, more and more studies are needed on the impacts of new mediatizations made possible by digital culture and its effects on teaching-learning processes, especially on pedagogical practices that can contemplate these new ways of teaching and learning. Thus, our research deals with the constitution of media literacy, from the perspective of media-education, having as research subjects undergraduate students in Pedagogy, from a public institution and teachers in practice, having the state of Santa Catarina as a geographical area. The research was applied out from March 2020 to August 2022 and aimed to analyze the constitution of media literacy in a group of teachers, through the lens of their teaching experiences in times of pandemic and training trajectories, aiming, with this, to identify the possible interfaces between teaching identities, social representations and initial training. It is an explanatory research, with a longitudinal aspect, with an articulated approach between quantitative (questionnaires) and qualitative (conversation circles) methods, with the data treated through the bias of Lawrence Bardin's Content Analysis. The theoretical support of the research is characterized by the tripod: Identities (Anthony Giddens, Stuart Hall and Kathryn Woodward), Social Representations (Serge Moscovici) and Media Literacy (Lúcia Santaella, Roxane Rojo, David Buckingham and Jesús Martín-Barbero). This tripod has as its guiding axis the discussion on teacher training, from the perspective of Paulo Freire and António Nóvoa. Overall, the research demonstrated that the practices developed during the pandemic by this group of participants did not result in changes in the relationship between teachers and the media. They were emergency practices, without planning and training, and the use of media was perceived only in its communicational dimension. The reports showed us that the return to face-to-face classes was not characterized by a new relationship between the media in the educational process. In addition, data on social representation indicate that the media are still seen only in the sphere of didactic resources, not being recognized in all their dimensions. Research has shown us that media literacy requires continuing education, starting with the Pedagogy course. In this, in turn, it is important that it contemplates formation for the media in a transversal perspective and integrated to the other disciplines of the curriculum.

Keywords: Teaching Identity; Social Representations; Media Literacy; Media-Education; Teaching practices in the Pandemic; Pedagogy Course.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Esquema do Design Sequencial Explicativo.....	38
Figura 2: Etapas da Revisão de Literatura	40
Figura 3: Perfil Geral das Participantes da Pesquisa	46
Figura 4: Sustentação teórica da pesquisa	57
Figura 5: Circuito da cultura – Paul de Gay et al (1997)	60
Figura 6: Apresentação das etapas de coleta de dados	92
Figura 7: Nuvem de Palavras – Cultura Digital	105

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Grau de dificuldade na realização de determinadas atividades na Internet	51
Quadro 2: Grau de dificuldade na realização de determinadas atividades na Internet	54
Quadro 3: Mosaico de imagens que representam a Pedagogia	97
Quadro 4: Características necessárias à identidade profissional	100
Quadro 5: Exemplificações sobre a representação de Letramento Midiático	104
Quadro 6: Justificativas para a afirmação: “O pedagogo/a não é adepto a usar as mídias digitais na sua prática pedagógica.”	106
Quadro 7: Mosaicos de imagens sobre a relação mídias e pedagogia	108
Quadro 8: Estratégias adotadas pelas instituições educacionais na pandemia (2020 e 2021).....	113
Quadro 9: Usos das mídias no cotidiano da sala de aula	122
Quadro 10: Grau de esforço dispendido para adequação da prática docente presencial para o online e/ou remoto	124
Quadro 11: Lista das Expectativas Otimistas e Pessimistas apresentadas nos questionários de Nov/20 e Jul/21	127
Quadro 12: Relação das disciplinas com menção a mídias e/ou tecnologias em seu título – Currículo do Curso de Pedagogia – CEAD e FAED/UDESC e CED/UFSC	145
Quadro 13: Relação das disciplinas optativas ofertadas	147
Quadro 14: Núcleos de Estudos e encaminhamentos voltados à formação para as mídias, conforme Resolução CNE/CP N 5/2005	149
Quadro 15: Nível de segurança das acadêmicas de pedagogia para uso das mídias no estágio curricular docente	152
.....	
Quadro 16: Ementa disciplina de Didática - Curso de Pedagogia CED/UFSC e CEAD e FAED/ UDESC	157

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: O que te levou a escolher a Pedagogia como profissão?	93
Tabela 2: Média das Expectativas com base nas respostas de Nov/20	128
Tabela 3: Média das Expectativas com base nas respostas de Jul/21	128
Tabela 4: Bibliografia básica da disciplina Didática: organização do trabalho docente, do curso de Pedagogia FAED/UEDESC	159

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Acesso aos recursos midiáticos – Pedagogas	50
Gráfico 2: Frequência do uso da internet em suas atividades profissionais	52
Gráfico 3: Acesso aos recursos midiáticos – Acadêmicas	53
Gráfico 4: Frequência do uso da internet em suas atividades acadêmicas	54
Gráfico 5: Representação sobre Letramento Midiático	104
Gráfico 6: Desafios da docência em tempos de pandemia	117
Gráfico 7: Sugestão para o currículo da Pedagogia	152
Gráfico 8: Aprendizagens decorrentes das experiências no uso das mídias digitais no estágio supervisionado	154

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AMI	Alfabetização Midiática e Informacional
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEAD	Centro de Educação a Distância
CED	Centro de Educação
CEI	Centro de Educação Infantil
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPQ	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
EAD	Educação a Distância
FAED	Faculdade de Educação
LD	Letramento Digital
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
NADE	Núcleo de Aprofundamento e Diversificação de Estudos
OMS	Organização Mundial da Saúde
PLANCON	Plano de Contingência
PPC	Projeto Pedagógico do Curso
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TIC	Tecnologias de Informação e Comunicação
TRS	Teoria das Representações Sociais
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UDESC	Universidade do Estado de Santa Catarina
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura

SUMÁRIO

PARA INÍCIO DO DIÁLOGO: NOSSAS PRIMEIRAS PALAVRAS	19
1. INTRODUÇÃO	24
1.1 QUESTÕES NORTEADORAS	34
1.2 OBJETIVOS DA PESQUISA	35
1.2.1 Objetivo Geral	35
1.2.2 Objetivos Específicos.....	35
2. O DELINEAR DE UMA CAMINHADA: DELIMITAÇÕES METODOLÓGICAS.....	37
2.1 NATUREZA DA PESQUISA, ABORDAGEM E METODOLOGIA.....	38
2.2 ETAPAS E INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS	40
2.2.1 Revisão de Literatura	40
2.2.2 Coleta de dados via aplicação de Questionários Online (FASE 01 – Coleta Quantitativa).....	42
2.2.3 Rodas de Conversa Online (FASE 02 – Coleta Qualitativa)	44
2.3 UM OLHAR PARA NOSSAS PEDAGOGAS E ACADÊMICAS DA PEDAGOGIA ...	46
2.3.1 Perfil Midiático	50
3. DIÁLOGOS SOBRE IDENTIDADE, REPRESENTAÇÃO SOCIAL E LETRAMENTO MUDIÁTICO	57
3.1 IDENTIDADES E REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: UM OLHAR PARA O COTIDIANO DAS PEDAGOGAS.....	58
3.2 A PEDAGOGIA COMO PROFISSÃO – UM BREVE OLHAR PARA A HISTÓRIA ..	75
3.3. LETRAMENTO MUDIÁTICO NA INTERFACE COM A FORMAÇÃO INICIAL DAS PEDAGOGAS.....	80
4. A ESCOLHA PELA PEDAGOGIA: MOTIVAÇÕES E REPRESENTAÇÕES EM TORNO DE UMA ESCOLHA.....	92
4.1 IDENTIDADE PROFISSIONAL DA PEDAGOGA: ELEMENTOS CONSTITUINTES DE UM FAZER DOCENTE	100
4.2 LETRAMENTO E IDENTIDADE MUDIÁTICA: TECITURAS A PARTIR DE RODAS DE CONVERSA	103

5. RETORNAMOS AO PRESENCIAL, E AGORA? O QUE AS RODAS DE CONVERSAS NOS DIZEM SOBRE O LETRAMENTO MIDIÁTICO NO COTIDIANO ESCOLAR.....	112
5.1 USO DAS MÍDIAS NA SALA DE AULA: PERCEPÇÕES A PARTIR DAS VIVÊNCIAS DE UM TEMPO-ESPAÇO DE DOIS ANOS	113
6. GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA, LETRAMENTO MIDIÁTICO E OUTROS DIZERES.....	143
6.1 O QUE DIZEM AS PEDAGOGAS? REFLEXÕES E CONTRIBUIÇÕES A PARTIR DE SUAS VIVÊNCIAS NA PANDEMIA	151
ALGUMAS CONCLUSÕES: PALAVRAS AO FINAL DE UMA CAMINHADA, MOTIVAÇÕES PARA UM NOVO PERCURSO.....	166
REFERÊNCIAS.....	171
APÊNDICE.....	182
ANEXO	218

PARA INÍCIO DO DIÁLOGO: NOSSAS PRIMEIRAS PALAVRAS¹

“A vida é o lugar da educação e a história de vida o terreno no qual se constrói a formação.”
(PIERRE DOMINICÉ, 1990)

Dialogar sobre identidades e letramento midiático² de pedagogas³, eis o coração da pesquisa que aqui apresentamos. E o cenário escolhido para isso? Na verdade, não foi uma escolha, mas uma imposição de um contexto global afligido pela Covid-19, e que pegou essa pesquisa em seu início, em 2020. Apesar de todo o caos social decorrente de uma pandemia, mantivemos a continuidade da pesquisa, e buscamos nas práticas docentes implementadas para a continuidade da oferta educacional, sejam elas online e/ou remota, o lócus de nossa atuação. Recortando ainda mais, nosso olhar voltou-se ao uso das mídias no decorrer dessas vivências e o que essas vivências poderiam revelar sobre as identidades docentes que estavam se desenhando nesse cenário. E quem são nossos sujeitos? Pois, sem a possibilidade da presencialidade na realização da pesquisa, fizemos dos diálogos com as pedagogas nosso principal caminho para conhecer essa cotidianidade que se desenhou e passou a reger a educação nesse período, em especial nos dois anos que marcaram o ápice da pandemia (2020 e 2021). E as conversas traçadas foram reveladoras no que diz respeito às Identidades Docentes na Pedagogia, às representações que nossas participantes têm sobre o magistério, sobre o uso das mídias. E toda essa prosa voltou nosso olhar inevitavelmente para o Curso de Pedagogia e sua tecitura (ou não) com as questões aqui debatidas.

Mas, pergunta-me o leitor, de onde saíram todos esses temas que entremearam as conversas com as pedagogas? Bom, nada mais justo do que contar como tudo começou e as inquietações que me mobilizaram para a realização da pesquisa que aqui compartilho.

¹ Tomei a liberdade de redigir parte da apresentação na primeira pessoa, o eu Klalter pesquisadora, pois refere-se a algo que me é particular, de minha trajetória e que contextualiza a presente pesquisa. O restante do trabalho está redigido no “Nós”, já que todas as tessituras aqui apresentadas são decorrentes dos muitos diálogos entre eu e minha orientadora.

² Embora iremos explorar esse conceito ao longo da pesquisa, já deixamos explícito junto ao nosso leitor nosso entendimento de Letramento Midiático, que se refere às competências relacionadas ao acesso, apropriação, análise, consumo, e produção de conteúdos e estratégias usando diferentes contextos de mídias e suas linguagens. (CRUZ; SOUZA, 2018).

³ Optamos pelo uso das expressões “acadêmicas da Pedagogia” e “pedagogas” no feminino, em virtude de ser um campo composto em significativa maioria por mulheres. Essa escolha foi uma forma de ressignificar e valorizar esse lugar ocupado pelo feminino e são elas as nossas principais interlocutoras no decorrer de toda a pesquisa.

Estudar é algo fascinante, é um mundo que se desbrava aos nossos olhos, um caminho nunca finito, mas que se retroalimenta num movimento contínuo e crescente. Estudar está diretamente ligado ao ato de pesquisar, pois, nesse desbravamento do saber, interrogações são substituídas por novas inquietações, novas questões que impulsionam o ato de desbravar. Estudar e pesquisar sempre se mostraram como partes que constituem uma mesma caminhada, lado a lado, claro que nem sempre por caminhos definidos por metodologias e rigores científicos, pois isso somente o amadurecimento acadêmico nos proporciona. Mas, o ato de pesquisar sempre foi um impulso para sanar curiosidades e indagações, de um mundo que nunca se mostrou natural, pleno e harmônico, já que as contradições e as diferentes organizações sociais sempre saltaram aos meus olhos.

O meu vínculo com a Pedagogia vai para além da minha formação inicial, nossos caminhos foram se entrelaçando no decorrer da minha trajetória como professora no curso de graduação em Pedagogia⁴, pelo Centro de Educação a Distância da Universidade do Estado de Santa Catarina (CEAD/UDESC), principalmente a partir de 2016, em que sistematicamente tenho acompanhado as acadêmicas em suas vivências no estágio curricular docente, seja na Educação Infantil seja nos Anos Iniciais.

Concomitante à docência nas disciplinas de Estágio Supervisionado Docente (I, II, III e IV), também fui (e estou) docente de disciplinas que tem dois focos centrais de discussão: a) uso das mídias/tecnologias digitais no processo educativo: Educação, Comunicação e Tecnologia (2ª fase); Seminário Integrador IV – Educação, Infância e Tecnologia⁵ (4ª fase); b) constituição da profissionalização e das identidades docentes em nosso contexto brasileiro, em especial da Pedagogia: Seminário Integrador III – Formação e Profissionalização Docente (3ª fase).

Pois bem, essa apresentação serve para contextualizar as indagações que tomavam (e ainda tomam) conta do meu fazer docente, que se faziam presente nas minhas discussões, serviam de insumos para o (re)planejamento de atividades e debates, enfim, inquietações que balizavam o meu exercício de ser docente de pedagogas em formação, que personificavam a “pulga atrás da orelha”, sempre me cutucando: *“algo não está fechando, algo precisa ser investigado...”*

⁴ Minha experiência como docente no curso de Pedagogia no CEAD/UDESC iniciou ainda em 2002, logo após minha conclusão no curso de Pedagogia, pela UFSC. No entanto, fiz uma pausa nessa atividade entre maio de 2007 a dezembro de 2015, quando me dediquei a outras atividades profissionais (ainda ligadas à educação), período em que residi na cidade do Rio de Janeiro/RJ.

⁵ Esta última, inclusive, é ofertada em paralelo à disciplina de Estágio Supervisionado I, voltado ao preparo para o estágio curricular docente na Educação Infantil.

E por que essas questões me inquietam tanto, permeando todo o meu fazer? Pode me perguntar o leitor. Eis que respondo: Porque mesmo essas acadêmicas já tendo frequentado as disciplinas acima citadas, sentia falta da inserção das mídias nas sequências didáticas propostas pelos grupos de estágio⁶, ou seja, uma apropriação desses artefatos no processo de planejamento na perspectiva da mídia-educação⁷. Quando as mídias eram contempladas, a perspectiva era somente a de recursos didáticos, naquele mesmo fazer docente que já conhecemos, de livros para contação de história, televisão para projeção de filmes infantis, aparelhos de som para músicas, e por aí segue. Nada contra esses usos, mas sabemos que podemos, e devemos, ir além, ainda mais se considerarmos todas as discussões e pesquisas sobre a presença das mídias no processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança.

Embora didaticamente as mídias tenham sido utilizadas de forma integrada e alinhada aos objetivos educacionais traçados, com um propósito pedagógico definido, ainda assim, vemos que aparecem no universo docente da educação infantil como recursos, equipamentos e artefatos, muito aquém ainda do que se propõe quando falamos em mídia-educação (CRUZ *et al.*, 2020, p. 190).

E, paralelo a isso, via nessas acadêmicas a não apropriação das mídias digitais também nesse processo de elaboração do planejamento, no ato de pesquisar, explorar as informações, e a partir disso criar, recriar e serem autores do seu fazer docente. Em decorrência disso, percebia a apropriação de atividades que não iam para além das já vistas, com poucas pesquisas de autores para justificar e reforçar suas proposições. É claro que essas percepções eram baseadas na mediação docente com esses sujeitos, na leitura de seus escritos, nas conversas estabelecidas nos encontros que tínhamos no decorrer das disciplinas. Como afirma Fischer (2005, p. 01), “algo me parece muitas vezes ausente em muitos textos dos estudantes: a paixão daquele que cria”. Continuando no diálogo com a autora, Fischer retrata muito bem o que me mobiliza aqui:

Ninguém está a sugerir obras-primas de criação literária e científica. Apenas que nossas leituras e textos sejam ativos, performativos, assinados. Que possamos, diante dos livros, das palavras de alguns autores, dizer, escrever, pensar sobre – aquilo que ali nos seduz, que nos faz vibrar, que nos encoraja a uma certa audácia de pensamento sobre o presente que vivemos, sobre o tema de pesquisa pelo qual nos apaixonamos, sobre a inquietação que nos mobiliza a realizar esta ou aquela investigação, sobre um

⁶ No CEAD/UDESC as acadêmicas fazem a leitura de contexto do campo em que irão realizar o estágio, e a partir disto, elaboram o Projeto de Intervenção Docente, sendo a Sequência Didática a metodologia adotada para planejamento das práticas pedagógicas que irão realizar.

⁷ Este é um conceito que iremos explorar mais adiante, mas para efeito de esclarecimento, já que aqui temos o primeiro contato com a expressão, apontamos que nossa perspectiva com a mídia-educação é entendê-la como “objeto de estudo e ferramenta pedagógica, ou seja, como educação para as mídias, com as mídias, sobre as mídias e pelas mídias.” (BÉVORT; BELLONI, 2009, p. 1084).

determinado problema, sobre o que "vai mal" no campo da Educação e a respeito de que se faz urgente perguntar. (FISCHER, 2005, p. 04).

Percebia ideias lindas, mas que nas suas construções, essas ideias grandiosas iam se esvaindo, ficando perdidas nas tecituras da escrita e do fazer. Importante destacar aqui que não estou julgando nossas acadêmicas, longe disso, mas trazendo o contexto para tentar expor o percebido, aquele subliminar que fica nas entrelinhas e muitas vezes, às margens do nosso fazer docente, e apresentá-las aqui pode ajudar no entendimento das bases que sustentam a pesquisa.

E toda essa caminhada resultou na pesquisa que aqui compartilho. Para situar o leitor na estrutura geral do texto que está por vir, apresento de forma breve os capítulos seguintes, possibilitando assim um vislumbre geral da caminhada percorrida e pistas das conversas que tive com as pedagogas e acadêmicas da Pedagogia.

O próximo capítulo a se apresentar ao leitor é a **Introdução**. Nele contamos com mais detalhes as motivações que nos levaram para essa pesquisa, agora em forma de uma narrativa mais tecnicamente estruturada. Assim, na leitura da Introdução o leitor conhecerá o recorte temporal e geográfico de nossa pesquisa, as problemáticas (sim, são duas, dado o volume de inquietações), a justificativa e a relevância social e científica que acreditamos ter nossa investigação. E, por fim, e não menos importante, apresentamos os objetivos que balizaram nossa caminhada, objetivos estes que não nos deixaram divagar e trilhar outros caminhos, correndo o risco de não termos um ponto de chegada. Os objetivos serviram como guias norteadores de toda essa caminhada, nos mantendo no caminho traçado, mas sem deixar de sensibilizar nosso olhar para as sutilezas encontradas no percurso.

E como toda caminhada científica requer um chão que a sustente, apresentamos nosso Capítulo 2 **“O delinear de uma caminhada: delimitações metodológicas”**. Nesse capítulo compartilhamos a metodologia escolhida para dialogar com nossas pedagogas e acadêmicas e, poder com isso, observar suas práticas e suas percepções. Aqui será possível conhecer o método e as etapas definidas para a pesquisa, bem como os instrumentos escolhidos e as demarcações temporais em que eles foram utilizados. E, por fim, apresentamos ao leitor o perfil de nossas interlocutoras de pesquisa, para que se aproximem um pouco mais desse grupo de professoras que foram essenciais para a realização dessa caminhada.

Após, o leitor é convidado a conhecer outro grupo que compõe nossos interlocutores, os quais chamamos de referenciais teóricos. Assim, no Capítulo 3 intitulado **“Diálogos sobre identidade, representação social e letramento midiático”** vamos dialogar com autores que tiveram uma participação significativa na elucidação de questões e inquietações científicas, nos

ajudando a olhar para a realidade ali posta para além do óbvio. Pesquisadores como Paulo Freire, Antonio Nóvoa, Stuart Hall, Antony Giddens, Serge Moscovici, Jesús Martín-Barbero e David Buckingham são, dentre tantos outros, interlocutores que nos ajudaram a olhar para as narrativas de nossas participantes e de suas práticas, buscando nelas respostas para nossas problemáticas.

E, em seguida, compartilhamos o resultado de nossas conversas e das práticas observadas ao longo desses dois anos e meio: os três capítulos que constituem o coração dessa pesquisa. Apresentamos brevemente o que cada um deles nos apresentará. No capítulo 4 “**A escolha pela Pedagogia: motivações e representações em torno de uma escolha**” apresentamos os elementos que constituem a identidade docente desse grupo e os analisamos pelo viés da Teoria das Representações Sociais. Também trazemos a percepção desse grupo sobre a Pedagogia e nosso olhar sobre o que essas percepções nos dizem sobre a identidade midiática docente na Pedagogia. No Capítulo 5 “**Retornamos ao presencial, e agora? O que as rodas de conversas nos dizem sobre o letramento midiático no cotidiano escolar**”, apresentamos nossa análise sobre o letramento midiático a partir do olhar para as práticas docentes realizadas em tempos de pandemia e os impactos dessas vivências, no retorno ao presencial, no que se refere ao uso das mídias. E, no Capítulo 6, intitulado “**Graduação em Pedagogia, letramento midiático e outros dizeres**”, fazemos uma tecitura do observado e analisado nos dois capítulos anteriores com a formação inicial em Pedagogia. Assim, aqui analisamos as diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia, numa interface com a grade curricular de três cursos ofertados em Santa Catarina, e as sugestões de nossas interlocutoras para o currículo, a partir de suas experiências docentes no uso das mídias. E, por fim, a título de conclusão, “**Algumas conclusões: palavras ao final de uma caminhada, motivações para um novo percurso**”, são uma forma de traçar um fechamento para a caminhada percorrida, mas com apontamentos para novas pesquisas, já que indagações são elementos inerentes a todo pesquisador, levando a ciclos que se fecham, ao mesmo tempo que abrem espaço para novas caminhadas.

1. INTRODUÇÃO

“Quando o homem compreende a sua realidade, pode levantar hipóteses sobre o desafio dessa realidade e procurar soluções. Assim, pode transformá-la e o seu trabalho pode criar um mundo próprio, seu Eu e as suas circunstâncias.”
(PAULO FREIRE, 1979)

Sociedade da cultura digital⁸, interações mediadas por redes sociais e pelas mídias digitais, comunicação não mais unidirecional, mas fluída, permitindo a autoria, a ressignificação de saberes e o acesso às informações que extrapolam os limites até então conhecidos das dimensões espaços-temporais. Essas categorizações sobre a sociedade contemporânea permeiam pesquisas interdisciplinares e há muito vêm sendo pauta de debates. Na educação, essas pesquisas perpassam, com ênfase especial, os estudos sobre os impactos dessas novas mídiatizações⁹ entre os sujeitos e entre estes e os meios, com reflexos nos processos de ensino-aprendizagem.

Desde que Marc Prensky publicou em 2001 o artigo *“Digital Natives, Digital Immigrants”* as denominações “nativos digitais” e “imigrantes digitais” se tornaram bastante usuais em pesquisas voltadas à aprendizagem que têm como contexto a cultura digital. Para Prensky, a sociedade poderia ser dividida em dois grupos: os imigrantes digitais (do qual fazem parte as pessoas nascidas antes da década de 1980 e que tiveram que aprender a usar os artefatos da cultura digital) e os nativos digitais (pessoas nascidas a partir de 1980 e que, portanto, já nascem imersos nesta cultura). Prensky, ao criar essas duas categorizações, chama a atenção

⁸ Cultura pode ser compreendida como tudo aquilo que inclui o conhecimento, a arte, as crenças, a lei, a moral, os costumes e todos os hábitos e aptidões que são adquiridos e compartilhados por um mesmo grupo social. Nesse aspecto, a cultura digital pode ser percebida como a produção cultural e todo viés comunicativo viabilizado por meio dos meios digitais. E que é preciso distinguir de cibercultura. “A cibercultura é a cultura contemporânea marcada pelas tecnologias digitais. Vivemos já a cibercultura. Ela não é o futuro que vai chegar, mas o nosso presente (home banking, cartões inteligentes, celulares, palms, pages, voto eletrônico, imposto de renda via rede, entre outros). Trata-se assim de escapar, seja de um determinismo técnico, seja de um determinismo social. A cibercultura representa a cultura contemporânea sendo consequência direta da evolução da cultura técnica moderna.” (LEMOS, 2009, p.11).

⁹ De uma forma geral, a “mídiatização é um conceito usado para analisar criticamente a inter-relação entre mudanças na mídia e comunicações por um lado, e mudanças na cultura e sociedade, por outro.” (COULDRY; HEPP, 2013, p. 197). É uma concepção de cunho mais social e oriunda dos estudos da área da comunicação. De acordo com esses autores, existem duas concepções nos estudos sobre mídiatização: uma de perspectiva mais institucionalista (estudos da área do jornalismo e comunicação política), entende a mídia como uma instituição com lógica própria, e entende a mídiatização como uma adaptação das áreas sociais às regras midiáticas institucionalizadas. Enquanto a vertente social-construtivista entende a mídiatização como um processo de construção comunicativa da realidade social e cultural, enfatizando a complexidade da mídia como instituição e tecnologia. (COULDRY; HEPP, 2013).

justamente para a existência de um choque geracional, de duas gerações coexistindo e alerta para as mudanças necessárias no processo educacional para atender essas novas demandas. Segundo Prensky (2001), os nativos digitais apresentariam uma forma de aprender não mais linear e processual, tal como caracterizou a geração dos imigrantes digitais. Neste aspecto, Prensky chama a atenção para a necessidade de revermos o próprio sistema escolar e a organização dos currículos, já que os nativos digitais já nascem imersos num mundo marcado pela hipertextualidade, múltiplos canais informacionais, multitarefas, ações não lineares e que se sente inserido numa rede social.

É notória essa mudança, já que crianças e jovens sempre vivem numa realidade diferente das gerações adultas, mas atualmente essas mudanças geracionais são percebidas de uma forma mais latente do que em décadas passadas, onde a mudança social e de seus artefatos não era tão abrupta de uma geração para outra. No entanto, essas definições usadas por Prensky precisam ser relativizadas¹⁰, já que apresentam um quê de determinismo tecnológico, ainda mais se levando em consideração o contexto em que suas afirmações foram feitas: cenário de pleno desenvolvimento tecnológico dos Estados Unidos e dos países ricos, excluindo, portanto, da análise os países que vivem na periferia do sistema capitalista. (CARVALHO, 2016). Assim, um ponto importante se refere às características de um grupo geracional, que não podem ser concebidas como determinantes e homogeneizantes, já que é preciso levar em consideração essas diferentes realidades e o acesso desigual aos artefatos da cultura digital.

Outro ponto importante refere-se à unidimensionalidade do termo “nativo digital”, já que mesmo após a década de 1980 temos gerações diferentes e os avanços tecnológicos em cada geração promovem mudanças relacionais-organizacionais variadas. (CARVALHO, 2016). Por fim, uma terceira consideração tem relação com a conotação de superioridade dada aos nativos digitais em não mais aceitar as velhas fórmulas impostas pelas gerações definidas como imigrantes. Isso seria, de certa forma, afirmar que nascer na cultura digital deu a esses sujeitos uma condição de superioridade com relação ao uso dos artefatos tecnológicos, à organização processual e às interações sociais e mercadológicas. Nas palavras de Carvalho

¹⁰ Prensky sofreu muitas críticas por estabelecer essas divisões. Posteriormente ele próprio repensou essa divisão e propôs o conceito de sabedoria digital (PRENSKY, 2012). Em entrevista publicada pela revista Época, em 09/07/2010, quando questionado se os nativos ainda poderiam ser definidos pela idade, Prensky responde que “[...] na verdade, eles nunca foram, a não ser indiretamente. Nativos digitais e imigrantes digitais são termos que explicam as diferenças culturais entre os que cresceram na era digital e os que não. Os primeiros, por causa de sua experiência, têm diferentes atitudes em relação ao uso da tecnologia. Hoje, há muito mais adultos que migraram e, nos Estados Unidos, quase todas as crianças em idade escolar cresceram na era digital. Pode ser que em alguns lugares os nativos sejam separados dos imigrantes por razões sociais.” (GUIMARÃES, 2010).

(2016, p. 40), é como se os nativos digitais atuassem na “condição de instrutores” sobre as gerações anteriores.

Corroborando com estas perspectivas, pesquisadores como Buckingham (2007; 2010; 2020) e Martín-Barbero (2014) alertam para o fato de que somente nascer na cultura digital não faz dessas novas gerações letradas no uso dos seus artefatos. Para Buckingham (2007, p. 73), “essas diferenças entre gerações são vistas como produzidas pela tecnologia, em vez de resultantes de outras forças sociais, históricas ou culturais.” Para estes autores, os deterministas tecnológicos tendem a ignorar os contextos sociais, culturais e econômicos em que as tecnologias são criadas e disseminadas, caracterizando as diferenças geracionais como homogêneas. O problema de se atribuir à tecnologia um poder determinante é problemático: “As tecnologias não produzem mudança social independentemente dos contextos em que são usadas; além disso, as diferenças inerentes entre as tecnologias não são tão absolutas como geralmente se propõe.” (BUCKINGHAM, 2007, p. 119). Da mesma forma, temos que olhar os sujeitos destas gerações definidas como “nativos digitais”. Na perspectiva de Martín-Barbero (2014, p. 131),

(...) hoje nos deparamos com um sujeito muito mais frágil, mais quebrado e, entretanto, paradoxalmente muito mais obrigado a se assumir, a se responsabilizar por si mesmo, em um mundo onde as certezas tanto no plano do saber como no plano ético ou político são cada vez menores.

Essas facetas que permeiam os estudos sobre a cultura digital, e em especial, nossos jovens e crianças, não tem por objetivo a polarização sobre os artefatos desta cultura, mas sugerem o debate importante sobre os viesamentos destes olhares e perceber como esses artefatos digitais, oriundos deste período histórico, fomentam as novas relações e os novos comportamentos geracionais com o saber, com a informação, e em especial, com a escola e seus processos de ensino-aprendizagem. A cultura digital se constitui como uma experiência articulada à própria modernidade. Experiências que não são simples de dimensionar, já que possibilitam novas relações espaço-temporais, ressignificam o conceito de territorialidade e das relações que permeiam nossa constituição como seres sociais e transformam nossa interface comunicacional. (THOMPSON, 1998).

Essa discussão se faz necessária para chamar a atenção para a urgência de práticas pedagógicas que possam contemplar esses novos modos de aprender e as novas interações possibilitadas pelos artefatos da cultura digital. E, para isso, é preciso uma formação docente, em especial das pedagogas (fazendo um recorte para nossos sujeitos de pesquisa) que vislumbre

a articulação constante entre o planejamento, a reflexão e a pesquisa para uso das mídias digitais, e todas suas interfaces. Como vimos, ser “nativo digital” não é sinônimo de uso efetivo destes artefatos. Essa efetividade vai além de saber o uso instrumental, e isso perpassa pela formação, e aqui entra a escola como uma das instâncias onde a formação se faz necessária. Mas, o quanto nossas pedagogas estão preparadas para proporcionar vivências pedagógicas que possibilitem a formação para uso das mídias pelos seus educandos?

Assim, é com essa tônica que fizemos essa breve apresentação, pois nossa pesquisa se insere nesse recorte, em especial no olhar para as pedagogas e como estas constituem o seu fazer docente na cultura digital, em especial no uso das mídias digitais. Consideradas como artefatos culturais de nosso tempo histórico, elas permitem a autoria, a experimentação, o deslocamento espaço-temporal e a multiplicidade de linguagens, possibilitando novas formas de aprender e, conseqüentemente, novas formas de mediar essa aprendizagem. Conforme argumenta Jenkins (2009), as mídias digitais representam um lugar de experimentação e inovação, permitindo a convergência de plataformas e favorecendo a conectividade, onde os amadores sondam o terreno, desenvolvendo novos métodos e temas e criando materiais que podem atrair seguidores, que criam suas próprias condições. Nesta perspectiva, a cultura digital vem

(...) proporcionando outras possibilidades, novos espaços, onde as crianças e os jovens se procuram e se agrupam em comunidades, buscam mais conhecimentos e soluções para suas dúvidas, com a ajuda de outros, informam-se sobre os acontecimentos do mundo, da sua cidade e dos seus direitos, enfim, uma geração que está fortalecendo uma cultura participativa. (BORGES; AVILA, 2015, p. 111).

Olhando nesta perspectiva, uma sociedade enraizada num sistema escolar tradicional não tem mais espaço, é preciso olhar a educação de forma mais fluída, sem muros e sem pontos de ancoragem, voltada para a aprendizagem contínua e significativa. Segundo Buckingham (2020), as mídias digitais podem ser agentes potenciais de mudança no processo ensino-aprendizagem desde que inseridas em um desenho pedagógico complexo e estruturado que fazem emergir, entre outras coisas, a sua natureza sociotécnica¹¹, acompanhado de um sistema de suporte à aprendizagem condizente ao processo.

¹¹ Bruno Latour (1994) define a estrutura das redes sociotécnicas, na qual o ser humano seria mais um nó numa estrutura não-linear, um ambiente propício de produção e disseminação de conhecimento, formando desenhos, arranjos e vínculos sociais.

E isso nos remete a refletir sobre a cotidianidade¹² escolar e, principalmente, sobre a formação de professores para essa remodelação do desenho pedagógico, de forma que as mídias digitais sejam apreendidas em seu fazer docente de forma integral, considerando todas as dimensões que qualquer artefato resultante da condição histórica e social da humanidade requer. É complexo, mas urgente e necessário!

O advento da mídia digital apresenta desafios ainda mais amplos para a escola enquanto instituição. Uma questão-chave, levantada por vários autores, concerne ao seu papel no enfrentamento das desigualdades de acesso à tecnologia surgida na sociedade. Acesso, neste sentido, é mais do que disponibilidade de equipamento, ou uma questão de habilidades técnicas: é também uma questão de capital cultural – a capacidade de usar formas culturais de expressão e comunicação. (BUCKINGHAM, 2010, p. 53).

Potencializadoras de experiências e de novas relações sociais, as mídias digitais¹³ não podem ser vistas somente como recursos, mas sim, como um complexo sistema que envolve tanto os meios de comunicação e produção cultural (mediações) quanto os próprios aparelhos e dispositivos tecnológicos (meios) usados no processo comunicativo e suas linguagens a um complexo sistema de relações e poder. (CRUZ; VENTURA, 2018).

No entanto, apesar de recentes políticas públicas que fomentam a inserção das mídias nas escolas, pela nossa experiência docente nestes cursos, temos a sensação de que o currículo dos cursos de Pedagogia ainda não integrou a discussão para as mídias digitais como algo que deve perpassar toda a formação para o magistério, fazendo com que na maioria das vezes sejam vistos somente na perspectiva de recurso didático¹⁴.

¹² Cotidianidade entendida na perspectiva de Agner Heller, para a qual o cotidiano é o mundo da vida que se produz e se reproduz dialeticamente, num eterno movimento. O conceito de cotidiano está relacionado àquilo que é vivido e à vida social dos indivíduos sociais. Um e outro se relacionam entre si. O cotidiano (ou a cotidianidade) se distingue da rotina da vida exposta no dia a dia. A rotina do dia a dia se constitui, segundo Heller (2004), como o/s ato/s que repetimos mimeticamente sem nos darmos conta do seu significado e de sua importância. (VERONEZE, 2013, p. 165). Trazendo para o contexto educacional, a rotina escolar é algo que vem sendo bastante discutido, em especial na Educação Infantil. Nesse contexto, defende-se que a rotina escolar seja pensada para além da rotina automatizada, de forma que as ações propostas na rotina sejam percebidas em seus significados. É o que o pesquisador Martins Filho (2020) defende em seus estudos, que a rotina seja pensada para além daquilo que é rotineiro, de forma que as minúcias do cotidiano sejam recheadas de significados, promovendo um currículo narrativo que dá protagonismo aos seus sujeitos. Para saber mais: MARTINS FILHO, Altino José. **Minúcias da vida cotidiana no fazer-fazendo da docência na educação infantil**. Florianópolis: Editora Insular, 2020.

¹³ Compreendidas “não apenas como hardware (a base material, suporte e meios de distribuição), ou software (os programas e aplicativos que nela rodam), ou artefatos (os produtos criados com os programas nos equipamentos), ou mesmo linguagens (as diferentes formas de expressão e seus gêneros em constante mutação e suas possibilidades de interação), mas também como cultura, que inclui as práticas sociais (modos de uso, consumo, apropriação e produção de informação) que se reconfiguram em novos espaços e eventos a partir de habilidades e competências que são exigidas para a operação dessas várias instâncias. (CRUZ, 2016, p. 149).

¹⁴ De forma geral, recursos didáticos, ou pedagógicos, são entendidos como aqueles instrumentos que o professor seleciona como apoio às suas aulas, visando facilitar o aprendizado dos alunos sobre determinado

Em relação à formação inicial, o documento de reorientação curricular proposto pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia enfatiza que seus egressos devem estar aptos a “relacionar as linguagens dos meios de comunicação à educação, nos processos didático-pedagógicos, demonstrando domínio das tecnologias de informação e comunicação adequadas ao desenvolvimento de aprendizagens significativas” (BRASIL 2006, item VII do Parecer 3/2006). No entanto, a inserção curricular da mídia-educação não é proposta em tal documento. (FANTIN, 2012, p. 77).

E de onde vem essa vertente instrumental? Iremos explorar esse tópico mais adiante, mas vale lembrar que a tecnologia adentrou os muros da escola pela vertente da Psicologia Comportamental, ou Behaviorista, num recorte dos estudos de Skinner¹⁵, com ênfase em máquina de ensinar (1954), marcada pela psicologia positivista. (QUARTIERO, 2007).

Além disso, tivemos também a influência dos estudos de duas grandes escolas sobre os *mass media*¹⁶ na sociedade moderna: a Escola de Chicago (EUA) e a Escola de Frankfurt (RU). Numa contextualização *en passant*, a escola estadunidense era guiada por princípios liberais, que em plena efervescência da urbanização e industrialização do país, estudava os processos comunicativos e a importância da liderança em sua disseminação, ou seja, era uma visão funcionalista do *mass media*. Na contracorrente deste movimento, a escola alemã era sustentada por teóricos do materialismo histórico, tendo como aporte as teorias de Marx, Freud e Nietzsche. Assim, tínhamos essa vertente mais crítica quanto ao papel dos meios de comunicação em nossa sociedade, orientada por uma crítica ao capitalismo, que problematizava e questionava a influência dos grandes meios de comunicação sobre a população, também conhecida como Teoria Crítica. Essa vertente crítica dos estudos dos meios de comunicação influenciou os primeiros movimentos aqui no Brasil que discutiram o uso das mídias na escola bastante preocupados com a “influência cultural destas mídias, os riscos de manipulação política, comercial e publicitária e a conseqüente necessidade de desenvolver abordagens crítica.” (BÉVORT; BELLONI, 2009, p. 1086).

tema. Num planejamento de aula, o item destinado aos recursos didáticos é pequeno, cabendo somente listar os recursos necessários para aquela aula. Em geral, temos os recursos clássicos usados, tais como: televisão, retroprojeter, livro didático, aparelho de som, internet. Em nossa compreensão de mídia-educação, o uso das mídias como recursos didáticos tendem a ser percebidos somente em uma de suas interfaces, ou seja, seu manuseio mais instrumental.

¹⁵ Os estudos realizados por Burrhus Frederic Skinner (1904-1990) sobre o condicionamento operante e aplicados ao ensino programado dinamizam a área da tecnologia educacional nesse período. Com a publicação do artigo “A ciência da aprendizagem e a arte do ensino”, em 1954, o autor expressa uma série de propostas que julga ser aplicáveis a situações de aprendizagem. (QUARTIERO, 2007, p. 03).

¹⁶ Conjunto dos meios de comunicação de massa. Exemplo: jornal, rádio, televisão etc.

Embora, com o decorrer dos anos, novos estudos surgissem enfatizando a importância de a escola inserir as mídias digitais no cotidiano escolar numa perspectiva integrada ao currículo, ao perfil dos alunos, contemplando todas as dimensões de uso das mídias, ainda percebemos no cotidiano escolar o uso ainda restrito à dimensão instrumental ou comunicacional, muitas vezes vistos como entretenimento e com a prevalência do olhar negativo para uso destes artefatos no processo ensino-aprendizagem (FANTIN, 2012; QUARTIERO, 2007).

E o que acreditamos como formação para as mídias? Embora iremos aprofundar essa discussão mais à frente, apresentamos aqui em linhas gerais a concepção que defendemos e acreditamos. Em nossa pesquisa, adotamos a definição de letramento midiático como “uma expressão relacionada às habilidades e competências que envolvem o acesso, apropriação, a capacidade de compreensão e análise, consumo, produção, avaliação e a criação de conteúdos em uma variedade de contextos de mídias e linguagens.” (CRUZ; SOUZA, 2018, p. 387).

É uma concepção mais ampla e integrada da relação entre educação e mídias quando comparada ao conceito *digital literacy* (Comissão Europeia) e *media and information literacy*. (UNESCO) (BELLONI, 2018). Assim,

O letramento midiático não é simplesmente uma questão de saber como usar certos dispositivos tecnológicos para acessar e/ou criar conteúdo midiático. Deve também envolver necessariamente uma compreensão crítica profunda de como os meios de comunicação funcionam, como se comunicam, como representam o mundo, como são produzidos e como são usados. Compreender a mídia hoje significa reconhecer a complexidade das formas contemporâneas de 'capitalismo digital'. (BUCKINGHAM, 2020, p. 04, tradução nossa).¹⁷

A mídia-educação, ou *media education*, refere-se também à formação para a cidadania, que além da apropriação dos artefatos em si, pressupõe a compreensão crítica das mídias, considerando o contexto social, econômico, cultural e político que sustenta o desenvolvimento das mídias digitais em nossa sociedade.

A educação para a mídia não é sobre o uso da mídia ou da tecnologia como ferramentas, como auxiliares de ensino ou como ferramentas para coleta de dados. Não se trata de colocar os alunos em vigília contra as várias formas de 'mau comportamento' que os meios de comunicação parecem encorajar. Tampouco se trata simplesmente de desenvolver habilidades técnicas ou oferecer a oportunidade de se

¹⁷ Texto original: “*La media literacy non è semplicemente una questione di saper usare certi dispositivi tecnologici per accedere e/o creare contenuti mediiali. Essa deve comportare necessariamente anche una profonda comprensione critica di come funzionano i media, come comunicano, come rappresentano il mondo, come vengono prodotti e come vengono usati. Capire i media significa oggi riconoscere la complessità delle forme contemporanee di 'capitalismo digitale'.*” (BUCKINGHAM, 2020, p. 04).

expressar por meio da mídia. Pelo contrário, é (...) acima de tudo, desenvolver uma compreensão crítica. (BUCKINGHAM, 2020, p. 13, tradução nossa).¹⁸

Neste sentido, a formação docente para uso das mídias também perpassa por essa visão crítica, permitindo aos futuros professores a possibilidade de “serem usuários competentes, críticos, criativos e participativos, a começar pela sua própria formação.” (BELLONI, 2018, p. 450). Nesta perspectiva, mídia-educação é educar para a cidadania, podendo ser entendida a partir de quatro perspectivas: educar **sobre/ para** os meios (perspectiva crítica), **com** os meios (perspectiva instrumental) e **através** dos meios (perspectiva expressivo-produtiva). (FANTIN, 2011, p. 30, grifos nosso).

Documentos internacionais e nacionais voltados à educação mencionam a necessidade desta formação também na escola, como é o caso do Marco de Avaliação Global da Alfabetização Midiática e Informacional (AMI), da UNESCO (2016) e, mais recentemente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que em seu artigo 4º prevê o desenvolvimento da seguinte competência:

5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação, de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. (BRASIL, 2017, p.09).

Não entrando aqui nas discussões que perpassam a elaboração desses documentos normativos, que muitas vezes sofrem influência de determinados grupos políticos em prol de uma educação privatizada e mais alinhada às políticas internacionais do que as nossas necessidades internas, há de se concordar com a urgência que se põe à uma formação mais criteriosa para a inserção das mídias na prática docente. Além disso, sabemos que o fazer docente demanda um olhar constante e analítico sobre as práticas exercidas, perpassando pelas concepções teóricas que orientam o entrelaçamento permanente entre o planejamento e a prática do cotidiano pedagógico.

A prática docente não é neutra, ela carrega em si as subjetividades que são inerentes ao sujeito professor que ali está, decorrentes do meio social, cultural e político em que se constituiu. Considerando essa ausência de neutralidade, podemos inferir que a prática docente

¹⁸ Texto original: “*La media education non riguarda l’uso dei media o della tecnologia come strumenti, come sussidi didattici o ancora come strumenti per la raccolta di dati. Non si tratta di mettere in guarda gli studenti sulle varie forme di ‘cattivo comportamento’ che i media sembrano incoraggiare. Né si tratta semplicemente di sviluppare competenze tecniche o di offrire l’opportunità di esprimersi attraverso i media. Si tratta piuttosto (...) di sviluppare innanzitutto una comprensione critica.*”

reflete a forma como o professor concebe e representa o meio em que vive, constituindo assim a sua cotidianidade pedagógica e a forma como percebe todos os elementos presentes na legitimação desse fazer docente.

Assim, nossa pesquisa pressupõe olhar para além do currículo da Pedagogia e das práticas docentes escolares, para perceber o sujeito professor, que ali se constituiu como pedagoga. E, nesta perspectiva, a Teoria das Representações Sociais (TRS), de Serge Moscovici¹⁹ nos oferece insumos para olhar para essas profissionais pela lente das suas representações que os constituem como grupo, fomentando a criação de uma identidade docente. Acreditamos que olhar o letramento midiático das nossas pedagogas, sujeitos desta pesquisa, também pela ótica das TRS pode nos apontar alguns insumos importantes para entendermos como as mídias são percebidas e inseridas em seu fazer docente.

Para Serge Moscovici, as representações sociais constituem “o conjunto de conhecimentos, opiniões e imagens que nos permitem evocar um dado acontecimento, pessoa ou objeto. Estas representações são resultantes da interação social, pelo que são comuns a um determinado grupo de indivíduos.” (MOSCOVICI, 2015, p. 32). Esta percepção da importância das representações sociais na constituição do ser pedagogo não é novidade nas pesquisas que cercam a Pedagogia enquanto profissão. (GEBRAN et al, 2015; MANDÚ, 2013; SIPPE, 2018; CHAMON, 2014; SARAIVA; AQUINO, 2011). No entanto, em nossas buscas referenciais não encontramos nenhuma pesquisa que trouxesse esse olhar nas reflexões sobre a relação entre a pedagogia e o letramento midiático.

E pela relevância que acreditamos ter as RS em nossa constituição como seres sociais, as elencamos como um dos pilares teóricos a conduzir nossa caminhada nesta pesquisa. E assim como as TRS, as discussões sobre identidades (WOODWARD, 2014; HALL, 2014) seja no campo sociológico seja no campo psicológico merecem um tratamento especial, pois são interfaces de um campo teórico de estudo de nossa sociedade e dos sujeitos que a compõem, que caminham juntas, uma contribuindo na compreensão da outra. Isso nos permite obter uma visão mais completa dos elementos que “moldam” nossos olhares e percepções sobre o mundo a nossa volta, formando um caleidoscópio de sentidos, percepções que tendem a determinar nossas ações.

¹⁹ Psicólogo social romeno, radicado na França (1925-2014), criou a Teoria das Representações Sociais (TRS) na década de 1960, a partir de um estudo feito por ele próprio, em que investigou as representações que os franceses tinham sobre Psicanálise. Esse estudo resultou no famoso livro “A Representação Social da Psicanálise”. Em sua teoria, Moscovici argumenta que “o pensamento individual seria um fenômeno puramente psíquico, mas que não se reduziria à atividade cerebral, e o pensamento social não se resumiria à soma dos pensamentos individuais.” (MOSCOVICI, 1978, p. 25).

Assim, são elementos mais abstratos, mas que nos ajudam a compreender nossos comportamentos e, nesta pesquisa, podem nos ajudar a perceber melhor quem são as professoras pedagogas, como elas constituem sua identidade docente e sua relação com as mídias, tanto em sua formação quanto em sua prática docente. É sob essas perspectivas que pretendemos olhar o letramento midiático das pedagogas, com uma lupa, que amplia o leque de percepção para um determinado contexto e perceber nele todas as nuances que são evidenciadas.

Cabe também registrarmos que nossa caminhada da pesquisa foi se constituindo no seu fazer, remodelando-se conforme a realidade foi sendo evidenciada. A princípio, nossa pesquisa teria como sujeitos somente os estudantes de graduação em Pedagogia da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), ofertado na modalidade a distância e da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), ofertado na modalidade presencial. Nosso intuito era ter sujeitos em formação de ambas as modalidades e aproveitar as vivências das pesquisadoras nos dois contextos educacionais, num período do curso em que estivessem realizando o estágio curricular docente, ou seja, nas fases finais de formação.

No entanto, em março de 2020, a realidade mundial foi acometida por um evento sanitário provocado pelo Corona vírus (cientificamente denominado SARS-CoV-2) que levou a Organização Mundial da Saúde (OMS) a declarar em 11 de março daquele ano uma situação de pandemia. Esse cenário catastrófico trouxe como uma de suas consequências o desafio das escolas adequarem seu cotidiano educacional para um modo não presencial, algo sem precedentes em nossa história. No Brasil, o Ministério da Educação (MEC) publicou a Portaria 343, em 17 de março, autorizando as escolas a substituírem as aulas presenciais por aulas online e/ou remotas²⁰, utilizando para isso estratégias educacionais normalmente usadas na modalidade da Educação a Distância²¹.

Art. 1º Autorizar, em caráter excepcional, a substituição das disciplinas presenciais, em andamento, por aulas que utilizem meios e tecnologias de informação e comunicação, nos limites estabelecidos pela legislação em vigor, por instituição de

²⁰ Entende-se por aulas online aquelas ofertadas por meio de ferramentas online, tais como plataformas de aprendizagem (MOODLE, GOOGLE CLASSROOM) e ferramentas de videoconferência (ZOOM, GOOGLE MEET, TEAMS). E por aulas remotas concebemos como sendo aquelas realizadas sem o suporte de ferramentas online, mas mediadas por materiais impressos e orientações encaminhadas às famílias e estudantes por meio de grupos de WhatsApp e redes sociais, tal como o Facebook. (GOEDERT; ARNDT, 2020).

²¹ Cabe destacar que essas práticas em substituição ao presencial não podem ser definidas como EaD. No Brasil, a EaD é considerada uma modalidade educativa que possui uma legislação própria. Toda instituição que a ofereça deve apresentar regulamentação e estruturação que legitime a sua oferta, hoje vista somente na educação superior. Os cursos ofertados a distância requerem uma proposta e uma arquitetura pedagógica que evidencie sua finalidade e tenha clareza de quem serão os sujeitos atendidos por ela. O que as instituições escolares da educação básica passaram a oferecer não é EaD, mas um ensino que usa de estratégias e de metodologias que são próprios dessa modalidade. (GOEDERT; ARNDT, 2020).

educação superior integrante do sistema federal de ensino, de que trata o art. 2º do Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017. (BRASIL, 2020, p.01).

Aos estados e municípios coube a elaboração e publicação de portarias e resoluções internas, considerando seus contextos regionais. Em Santa Catarina, o governo publicou, via Conselho Estadual de Educação, a Resolução 009, de 19 de março de 2020²², que suspendeu as aulas em todo o estado e autorizou a oferta de atividades pedagógicas, no sistema remoto, em substituição às aulas presenciais²³.

E assim, nesse movimento de delinear a pesquisa conforme a realidade foi se apresentando, decidimos incluir as Pedagogas atuantes na pandemia, também como nossos sujeitos. Afinal, o estudo sobre o letramento midiático na perspectiva da mídia-educação não poderia desconsiderar um contexto tão atípico, que levou de um momento para outro ao uso das mídias no processo educativo. Mesmo que de forma abrupta, imposta e com o planejamento sendo feito concomitante ao fazer, achamos que essas vivências poderiam enriquecer nossas análises, além de ser uma forma da nossa pesquisa, ao acompanhar o processo em andamento, contribuir para o entendimento do que poderia acarretar nas práticas docentes, no que se refere ao uso das mídias, no cotidiano escolar durante e pós-pandemia.

Afinal, se em nossa pesquisa pretendemos dialogar sobre identidades, representações sociais e mídia-educação, a prática docente na pandemia se mostrou um terreno fértil de possibilidades, para o qual devíamos olhar com todo o cuidado e rigor que uma pesquisa exige, mas acalentando esse momento de experiências e tentando perceber nessas urgências cotidianas novos pontos de reflexões sobre como se dá o processo de constituição do letramento midiático e como ele pode ter relação com as identidades e representações dos sujeitos sobre o seu fazer.

Após essa contextualização, apresentamos a seguir os recortes de nossa pesquisa.

1.1 QUESTÕES NORTEADORAS

²² Disponível em: <http://www.cee.sc.gov.br/index.php/legislacao-downloads/educacao-basica/outras-modalidades-de-ensino/educacao-basica/educacao-basica-ensino-especial-resolucoes/1812-resolucao-2020-009-cee-sc>

²³ Além da suspensão das aulas presenciais, o MEC publicou a Medida Provisória 934, de 1º abril de 2020, que liberou as escolas de Educação Básica do cumprimento dos 200 dias letivos, embora tenha mantido a obrigatoriedade das 800 horas. Em 1º de junho, o MEC homologou o parecer 005, elaborado pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), que autoriza as instituições escolares a reorganizarem seu calendário escolar, com a possibilidade de computar as atividades não presenciais em cumprimento das 800 horas letivas, em virtude da pandemia.

Nesse caminho, marcado pelo entrecruzamento de vivências e indagações, duas grandes questões se firmaram, problematizando e dando um norte para a pesquisa. Apresentamos a seguir cada uma delas, acompanhadas das possíveis respostas, que aqui configuram nossas hipóteses:

Problemática 1: *Qual a representação social que os profissionais da Pedagogia têm acerca do que é ser pedagogo, como percebem a sua identidade docente e como as mídias são percebidas por estes profissionais no seu fazer pedagógico?*

Problemática 2: *O que as vivências das pedagogas em suas práticas docentes na pandemia têm a nos dizer sobre o letramento midiático? E como essas vivências podem contribuir para se pensar o currículo do curso de Pedagogia na perspectiva da formação para as mídias?*

São problemáticas que se entrecruzam, se complementam e que orientam nosso olhar, traduzindo nossas inquietações enquanto educadoras e pesquisadoras e nos levando a testar as hipóteses inicialmente traçadas para essa caminhada científica. A partir dessas problemáticas, que demandou um longo processo de amadurecimento, apresentamos a seguir nossos objetivos.

1.2 OBJETIVOS DA PESQUISA

1.2.1 Objetivo Geral

Analisar a constituição do letramento midiático num grupo de pedagogas (estudantes e profissionais), pela lente de suas experiências docentes em tempos de pandemia e trajetórias formativas, visando, com isso, identificar as possíveis interfaces entre identidades docentes, representações sociais e formação inicial.

1.2.2 Objetivos Específicos

- Identificar qual a representação social que nossos sujeitos têm acerca da profissão de pedagogo e da presença das mídias digitais no cotidiano pedagógico, e como essas representações podem influenciar na relação que estabelecem com as mídias em seu fazer docente.

- Analisar as práticas docentes na pandemia, em especial no uso das mídias, e identificar o que essas vivências nos dizem sobre letramento midiático e inferir quais os possíveis impactos dessas experiências no retorno à presencialidade.
- Identificar elementos da formação para as mídias no curso de Pedagogia, por meio da análise do Projeto Pedagógico do Curso (PPC) e da grade curricular de três cursos de Pedagogia do estado de Santa Catarina e do diálogo com nossos sujeitos de pesquisa.
- Identificar possíveis implicações da formação inicial, representação social e identidade docente na constituição efetiva do letramento midiático no curso de Pedagogia.

São objetivos que orientam o caminho a seguir, fazendo com que o pesquisador não corra o risco de se perder no emaranhado de tramas e percursos que uma pesquisa em educação pode incorrer. Vale destacar também na relevância e pertinência que acreditamos ter nossa pesquisa. Além de olhar para a identidade docente da Pedagogia pelo viés da Teoria das Representações Sociais, temos a possibilidade de acompanhar um grupo de pedagogas no decorrer de suas vivências docentes na pandemia. Além da riqueza que esse tipo de percurso oferece, temos a possibilidade de analisar o letramento midiático por meio desses usos das mídias nas práticas docentes online e/ou remotas. É a análise sobre um tempo histórico que está vivo, próximo e que oferece importantes elementos para olharmos o cotidiano docente pela perspectiva da Identidade Docente, das Representações Sociais e do Letramento Midiático. E, não poderíamos deixar de mencionar, o quanto essas vivências e diálogos podem oferecer reflexões importantes para o próprio curso de Pedagogia, em especial na formação que é oferecida (ou não) para as mídias. Enfim, nossa pesquisa não trará soluções, mas poderá apontar caminhos e reflexões importantes sobre o Letramento Midiático e a Identidade Docente na Pedagogia.

Diante destes objetivos, fez-se necessário apresentar qual o caminho metodológico mais coerente e aderente às problemáticas, considerando que além de objeto de pesquisa, temos os sujeitos, participantes dialógicos ao longo de todo o percurso.

2. O DELINEAR DE UMA CAMINHADA: DELIMITAÇÕES METODOLÓGICAS

*“Ouvir a voz do professor devia ensinar-nos que o autobiográfico, a vida, é de grande interesse quando os professores falam de seu trabalho.”
(IVOR T. GOODSON, 2013)*

Pesquisas em geral são resultado de um movimento dialógico, com traçados metodológicos que dialoguem com as questões norteadoras, com os objetivos traçados, tendo clareza do seu objeto de pesquisa e possíveis interlocutores. Uma pesquisa científica requer, além disso, uma escolha assertiva do caminho metodológico, da natureza da pesquisa e de suas abordagens e procedimentos.

Na educação isso não se mostra diferente, ao contrário, se mostra complexo, pois como qualquer pesquisa em humanidades, buscamos os dados para as análises num determinado meio social e na interlocução com os sujeitos ali inseridos. Na educação, nossas pesquisas se constituem na interface direta com o cotidiano educacional (seja formal ou não), no diálogo com os sujeitos que perpassam esse fazer, no enviesamento com fatores fundamentais para as análises. Pela complexidade e singularidade, tais pesquisas requerem do seu pesquisador todo o cuidado possível nas interações com o meio, nas análises e interpretações, já que é tênue a linha que separa uma análise científica daquela influenciada pelas nossas subjetividades.

A pesquisa em educação se apresenta como um vasto caminho, que se delinea de diferentes formas e nuances. Escolher o melhor caminho é uma tarefa árdua, precisamos enquanto pesquisadores termos clareza de onde queremos chegar, do mote de nossa pesquisa, do seu lócus de atuação e com quem iremos dialogar. É na metodologia escolhida que o pesquisador também diz muito de si, de suas crenças e mostra o rigor que deve pautar as pesquisas em educação. Afinal, investigar uma realidade social requer uma observação sistemática e atenta a todos os elementos presentes no contexto investigado. (BAUER; GASKELL, 2012).

Paulo Freire, em seu texto *Extensão ou Comunicação*, nos convida a refletir sobre o papel da educação e de nós educadores pesquisadores, ressaltando o papel da comunicação dialógica. “A educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é a transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados.” (FREIRE, 1983, p. 46). Pensar na educação como um processo que perpassa a comunicação é algo que devemos sempre estar atentos em nossa pesquisa.

Essa pontuação é importante, pois é um cuidado que deve pautar todo o delineamento da pesquisa, desde o recorte temático até a escolha do caminho metodológico que julgamos mais adequado para responder à nossa problemática central, bem como alcançar os objetivos traçados, com todo o cuidado que uma pesquisa deve ter quando tem como interlocutores sujeitos e não objetos.

2.1 NATUREZA DA PESQUISA, ABORDAGEM E METODOLOGIA

Nossa pesquisa se caracteriza, de forma abrangente, como de natureza explicativa, já que são

(...) aquelas pesquisas que têm como preocupação central identificar os fatores que determinam ou que contribuem para a ocorrência dos fenômenos. Este é o tipo de pesquisa que mais aprofunda o conhecimento da realidade, porque explica a razão, o porquê das coisas. Por isso mesmo é o tipo mais complexo e delicado, já que o risco de cometer erros aumenta consideravelmente. (GIL, 2008, p. 28).

Assim, nossa pesquisa faz essa tentativa de explicar o processo de constituição (ou não) do letramento midiático, neste grupo em particular. Afinal, buscamos responder a um porquê, procurando nessas respostas identificar as causas de determinado fenômeno e como elas impactam no cotidiano de nossos sujeitos. Além de explicativa, nossa pesquisa é longitudinal de curta duração, pois requer a coleta de dados com os mesmos sujeitos, em diferentes momentos temporais, como uma melhor forma de apreender e analisar os eventos e fatos relacionados ao letramento midiático. Além disso, consideramos o recorte temporal da pesquisa, que foi impactado diretamente pela pandemia, as nossas inferências sobre o fenômeno estudado requerem esse olhar longitudinal, a fim de uma compreensão mais apurada das práticas pedagógicas vivenciadas e de como essas vivências reverberaram no cotidiano escolar, após o retorno ao presencial, no que se refere especificamente ao uso das mídias.

Nossa pesquisa acontece no campo, espaço onde os fenômenos estudados são identificados, no diálogo direto com os sujeitos participantes. Mesmo que a pandemia tenha impossibilitado o diálogo presencial, foi nas trocas com as pedagogas, nas rodas de conversas, realizadas de forma online, em que elas compartilharam conosco um pouco de suas práticas docentes, suas impressões sobre as vivências na pandemia e olhares sobre suas trajetórias formativas, que tentamos apreender os elementos importantes no que se refere à constituição do letramento midiático, em especial neste grupo de profissionais.

O trabalho de campo significa estar no mundo dos sujeitos, da mesma maneira que descrevemos, não como uma pessoa que faz uma pausa ao passar, mas como uma pessoa que veio para uma visita; não como uma pessoa que sabe tudo, mas como uma pessoa que veio aprender; não como uma pessoa que quer ser como eles, mas como uma pessoa que quer saber como é ser eles. (BOGDAN; BIKLEN, 2007 *op cit* MATTAR; RAMOS, 2021, p. 128).

Por se constituir como pesquisa de campo, nossa abordagem se deu por meio da articulação de métodos qualitativos e quantitativos, comumente designada como abordagem de métodos mistos. Acreditamos que, dada a particularidade do campo de estudo e dos pressupostos de nossa pesquisa, a abordagem mista permite a objetividade de instrumentos quantitativos com a sensibilidade da pesquisa qualitativa. A abordagem qualitativa nos possibilitou compreender o fenômeno apresentado em profundidade. E isso implicou “em explorá-los e descrevê-los por diversas perspectivas, além de compreender os significados e as interpretações que os participantes da pesquisa atribuem a esses fenômenos e às suas experiências.” (MATTAR; RAMOS, 2021, p. 131). Enquanto a abordagem quantitativa permitiu o alcance maior de sujeitos, possibilitando a amplitude na coleta de dados e a testagem de algumas variáveis, como um passo anterior à coleta qualitativa.

Seguindo a análise de abordagem mista proposto por Creswell e Clark (2018 *op cit* MATTAR; RAMOS, 2021), a abordagem mista pode ser também percebida por três modelos de design básicos: convergente paralelo, explicativo sequencial e explanatório sequencial. Após análise dos três modelos, consideramos que nossa pesquisa se aproxima do Design Sequencial Explicativo, pois envolve o levantamento de dados em duas fases, numa interface entre o quantitativo (num primeiro momento) e o qualitativo (num segundo momento), conforme pode ser visualizado na Figura 1.

Figura 1 – Esquema do Design Sequencial Explicativo



Fonte: Creswell e Creswell (2018 *op cit* MATTAR; RAMOS, 2021, p. 137)

Seguindo a lógica deste esquema, primeiramente é realizada a aplicação de questionários para que, após a análise dos dados, se possa planejar a segunda fase, que, em nosso caso, foi a realização de grupos focais. A interseção destas duas fases nos proporcionou

uma análise das categorias identificadas no fenômeno estudado, o que permitiu a compreensão de nosso objeto de estudo.

Os dados serão analisados na perspectiva da Análise de Conteúdo, baseada em Lawrence Bardin (2021), em que se busca na leitura dos dados encontrar um “sentido que se encontra em segundo plano” (BARDIN, 2021, p. 43), ou seja, aquilo que não está evidenciado de maneira explícita nos dados apresentados. Assim, os dados levantados de forma qualitativa foram transcritos e organizados, para que fosse possível realizar sua categorização e análise, considerando a frequência e o contexto em que essas categorias estão inseridas. Conforme Bardin (2021), a Análise de Conteúdo pressupõe três fases: Fase 1 - Pré-análise: organização e leitura flutuante dos dados; Fase 2 – Exploração do material: análise mais detalhada do material, com a decomposição das narrativas, identificação das categorias e sua classificação; Fase 3 – Tratamento dos resultados: interpretação e análise das categorias à luz das teorias que subsidiam a pesquisa. Apresentamos a seguir as etapas e os instrumentos utilizados para a coleta de dados.

2.2 ETAPAS E INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

A coleta de dados é o momento em que efetivamos a pesquisa no campo, em que dialogamos com nossos sujeitos e por meio dos dados que nos são proporcionados, iniciando o olhar mais apurado para o fenômeno estudado.

Nossa pesquisa se efetivou por meio da realização de três etapas, as quais são descritas logo abaixo, bem como os instrumentos utilizados para cada uma delas.

2.2.1 Revisão de Literatura

A revisão de literatura é uma importante estratégia científica de mapear as pesquisas e os estudos já realizados sobre uma determinada temática e/ou problemática de pesquisa. Segundo Sampaio e Mancini (2007, p. 84), assim como a revisão sistemática²⁴, “esse tipo de investigação disponibiliza um resumo das evidências relacionadas a uma estratégia de intervenção específica, mediante a aplicação de métodos explícitos e sistematizados de busca, apreciação crítica e síntese da informação selecionada.”

²⁴ A revisão sistemática busca a seleção de artigos originais, em geral, experimentais, que são analisados criteriosamente. “A realização de uma revisão sistemática envolve o trabalho de pelo menos dois pesquisadores, que avaliarão, de forma independente, a qualidade metodológica de cada artigo selecionado, a partir de um protocolo de pesquisa.” (ERCOLE; MELO; ALCOFORADO, 2014, p. 10).

No entanto, é um tipo de levantamento que requer que o mínimo de rigor científico seja aplicado, necessitando ser metódica e com processos transparentes. (COOK *et al*, 1997). Com esse propósito, apresentamos as etapas que se fizeram presentes em nossa revisão, de tal forma explicativa, que quem desejar refazer o percurso, poderá encontrar os dados e análises similares, conforme demonstrado de forma resumida na Figura 2.

Figura 2: Etapas da Revisão de Literatura



Fonte: A autora (2022)

a) Definição da problemática da pesquisa: O primeiro passo foi definir a problemática que orientaria toda a pesquisa, inclusive nessa primeira busca na literatura científica.

b) Identificação das palavras-chave: em seguida delimitamos as palavras-chave, que dialogassem com nossa problemática. Após tentativas e erros, encontramos as palavras-chaves que viabilizaram a busca, dentro das limitações e recortes demarcados para a pesquisa: Representação Social Docente, Identidade Docente, Letramento Midiático e Cultura Digital. Além destas, também incluímos as palavras-chave Narrativas e História Oral, mas sendo estas ligadas ao caminho metodológico percorrido nas pesquisas e que poderiam dialogar com ele.

c) Demarcação do escopo da pesquisa: Optamos por trabalhos publicados em língua portuguesa e espanhola, artigos analisados por pares, teses, dissertações da área de

humanas e/ou programas de educação. O recorte temporal foi de 10 (dez) anos: de janeiro de 2010 a dezembro de 2020.

d) Seleção das bases de busca: utilizamos as plataformas Web of Science (SCIELO), ERIC, Google Acadêmico e Banco de Teses e Periódicos da CAPES.

e) Exportação dos trabalhos encontrados para a ferramenta EndNotes: essa etapa possibilitou o agrupamento dos trabalhos encontrados nas bases, reunidos por palavras-chave e permitindo a identificação de trabalhos duplicados. Dentre os softwares de gerenciamento de bibliografias, escolhemos o EndNotes (desenvolvido pela Clarivate Analytics/USA), por já termos a licença e formação no uso.

f) Análise dos resultados: para a realização desta última etapa, seguimos algumas fases: 1) excluímos os trabalhos que apareciam em duplicidade no nosso levantamento; 2) selecionamos os trabalhos com base na leitura dos títulos e resumos, excluindo aqueles que se afastavam da nossa problemática de pesquisa; 3) Agrupamento por categorias de análise, ou seja, agrupadas conforme as palavras-chave selecionadas para a busca. Após todas essas etapas, tivemos um total de 75 artigos analisados. (APÊNDICE 01)

2.2.2 Coleta de dados via aplicação de Questionários Online (FASE 01 – Coleta Quantitativa)

O segundo momento de nossa pesquisa foi demarcado pela coleta de dados diretamente com nossos interlocutores da pesquisa. Os objetivos com essa etapa foi de conhecer o perfil profissional e midiático de nossas participantes, suas práticas docentes realizadas na pandemia, tanto na prática profissional (Pedagogas) quanto no estágio curricular docente (Estudantes), bem como suas impressões sobre o uso das mídias no cotidiano pedagógico e formação para as mídias no curso de Pedagogia. Para levantamento desses dados escolhemos o questionário online, via ferramenta Google *Forms*, pois assim poderíamos alcançar o maior número possível de interlocutoras. Segundo Gil (2008, p.128), o questionário pode ser definido “como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.” Os questionários elaborados para essa fase

de coleta de dados contemplam tanto questões objetivas (de única ou múltipla escolha), quanto questões com escala de Guttman²⁵ e escala Likert²⁶, bem como questões abertas.

Para essa pesquisa foram previstas a aplicação dos questionários em três momentos distintos (seguindo a perspectiva longitudinal) e a divulgação deles se deu da seguinte forma: as pedagogas em exercício foram contatadas por meio da nossa rede de contatos em todo o estado de Santa Catarina (coordenadores de polo UAB²⁷, secretarias de educação municipais, ex-alunas da graduação em Pedagogia e colegas pedagogas). Os contatos foram feitos via aplicativo WhatsApp, redes sociais e e-mail. Os acadêmicos da Pedagogia, tanto da UFSC quanto da UDESC, foram contatados após autorização da realização da pesquisa pela Direção de Centro e Coordenação de Curso, das respectivas instituições. O contato com os acadêmicos se deu por e-mail e via plataforma Moodle (utilizada em ambas as instituições), já que tínhamos o acesso aos grupos por conta de disciplinas já ministradas tanto pela orientadora (UFSC) como pela doutoranda (UDESC).

Antes de liberar as questões, o formulário apresentava um resumo da pesquisa, dados e contatos das pesquisadoras envolvidas, bem como o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (ANEXO 01), sendo que era necessário seu aceite para que as questões pudessem ser liberadas para resposta. O projeto foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética da Universidade Federal de Santa Catarina sob o CAEE 38426920.0.0000.0121 e parecer 4.347.117, atendendo assim aos procedimentos éticos necessários à pesquisa.

Momento 1 – Questionário aplicado em Maio de 2020, praticamente dois meses após a suspensão das aulas presenciais. Tivemos a participação de 119 pedagogas em exercício em todo o estado de Santa Catarina. O questionário foi dividido em duas sessões: 1) informações de perfil: faixa etária, etapa educacional, tipo de instituição (pública ou privada), região do estado a que pertencia, tempo no magistério e titulação; 2) questões relacionadas às práticas pedagógicas em tempos de pandemia, sendo oito questões fechadas e quatro abertas. (APÊNDICE 02)

Momento 2 – Questionário aplicado em Novembro de 2020, com o mesmo grupo de pedagogas participantes do Momento 1, mas aberto às demais pedagogas do estado, bem como a inclusão dos acadêmicos do curso de graduação em Pedagogia do CEAD/UDESC e do

²⁵ Desenvolvida pelo matemático e sociólogo norte-americano Louis Guttman na década de 1940, é um tipo de escala que visa verificar percepções e crenças de um grupo sobre um determinado assunto.

²⁶ Desenvolvida pelo sociólogo norte-americano Rensis Likert, na década de 1930, propõe a mensuração de hábitos e atitudes por meio de cinco variáveis de resposta.

²⁷ Polos da Universidade Aberta do Brasil, distribuídas em algumas cidades catarinenses onde a UDESC mantém parceria para oferta do Curso de Graduação em Pedagogia na Modalidade a Distância.

CED/UFSC. Nesse momento contamos com a participação de 66 acadêmicos e de 148 pedagogas. Os questionários foram similares (com as devidas adequações a cada público) e foi organizado em quatro sessões: Perfil, Perfil midiático, Uso das mídias no cotidiano pedagógico e Percepções sobre a educação em tempos de pandemia. (APÊNDICE 03)

Momento 3 – Questionário aplicado em Julho de 2021, direcionado somente aos que participaram do Momento 2, incluindo os dois públicos: pedagogas em exercício (51 participantes) e acadêmicos do curso de Pedagogia²⁸ (41 participantes). O questionário foi dividido em duas sessões: Uso das mídias no cotidiano pedagógico e Percepções sobre a educação em tempos de pandemia. Algumas questões foram repetidas, pois queríamos perceber os aprendizados deste processo ao longo de mais de um ano de pandemia. (APÊNDICE 04)

2.2.3 Rodas de Conversa Online (FASE 02 – Coleta Qualitativa)

A última etapa proposta neste nosso caminho metodológico foi o aprofundamento de algumas questões identificadas ao longo da caminhada, não de forma individual, mas no coletivo, de modo que as vivências pudessem ser compartilhadas e analisadas por diferentes pontos de vista. Nosso objetivo com essa etapa foi o de aprofundar as questões identificadas ao longo da caminhada da pesquisa, em especial sobre os usos das mídias no cotidiano educacional (e implicações desses usos no retorno às aulas presenciais), além de proporcionar um espaço de troca de experiências e reflexões sobre a formação em Letramento Midiático no curso de Pedagogia. Assim, convidamos um pequeno grupo de pedagogas, dentre aquelas já em exercício desde o início da pandemia e das estudantes de Pedagogia do CEAD/UDESC, agora já professoras formadas. Para participar dessa etapa era importante atender a dois requisitos: ter participado da pesquisa desde seu momento inicial e estar atuando em sala de aula. Fizemos o convite para doze participantes da Etapa 1, sendo que destes, dez aceitaram o convite de continuar participando da pesquisa.

Para que essa etapa da pesquisa pudesse nos dar o aprofundamento necessário e a riqueza e a diversidade de informações, organizamos as rodas de conversa de forma sistematizada, através da formalização e oferta de um curso de extensão, ofertado via

²⁸ Nesse momento, tivemos a participação somente dos acadêmicos do curso de Pedagogia do CEAD/UDESC, pois somente este grupo teve autorização institucional para realização do estágio curricular docente durante a pandemia. E eram justamente essas vivências e aprendizados que buscávamos conhecer melhor. Assim, nesse momento da pesquisa, decidimos por utilizarmos em nossa análise somente os dados obtidos dos estudantes da UDESC.

plataforma Moodle Grupos, da Universidade Federal de Santa Catarina, dando direito às participantes de obterem um certificado de participação de 8h.

Intitulado “Formação docente e uso das mídias: aprendizagens e desafios durante o Ensino Remoto”, o curso foi oferecido no período de 14 a 25 de março de 2022. O grupo foi constituído por 10 mulheres, sendo que destas, duas eram professoras dos Anos Iniciais, cinco da Educação Infantil, duas pedagogas que atuavam nas salas de informática (dando assistência no uso das mídias aos professores da Educação Infantil e dos Anos Iniciais) e uma coordenadora pedagógica. O curso foi estruturado didaticamente em três Momentos de Estudo, além de um tópico de apresentação geral (APÊNDICE 05):

- Momento I “Eu pedagoga – minha identidade profissional”: espaço em que as participantes compartilharam duas imagens: uma que representava sua percepção da profissão de pedagogo e outra que representava sua percepção da relação pedagogia e mídias. Junto com as imagens, elas fizeram uma breve justificativa da escolha das imagens.

- Momento II “Experiências no uso das mídias na pandemia – narrativas docentes”. O objetivo com esse momento foi de conhecer melhor as experiências docentes que esse grupo teve no decorrer da pandemia, em especial no uso das mídias em seu fazer pedagógico, por meio do compartilhamento de material e registro na ferramenta Diário, de suas percepções no uso das mídias em três momentos distintos: antes da pandemia, na pandemia e no retorno ao ensino presencial.

- Momento III “Letramento midiático e formação do pedagogo”. Nosso objetivo foi de dialogar com as participantes sobre as vivências na pandemia, formação em Pedagogia e percepções gerais no uso das mídias no cotidiano escolar no retorno ao presencial. Para isso, realizamos duas rodas de conversa online, nos dias 21 e 22 de março de 2022, com duração de 2h cada, das 19h às 21h. As datas e horários foram definidos com o grupo, visando englobar a disponibilidade de todas. Em agosto de 2022, cinco meses depois, voltamos a conversar com esse grupo na semana de 22 a 26/08, por meio da ferramenta WhatsApp, tendo como foco o uso das mídias no cotidiano escolar, com o objetivo de verificar se as impressões relatadas em março ainda se mantinham. Ao longo da análise desses dados, usamos tanto as informações obtidas por meio da postagem de material (fotos e justificativas, diários) quanto das rodas de conversa, que foram transcritas em sua integralidade.

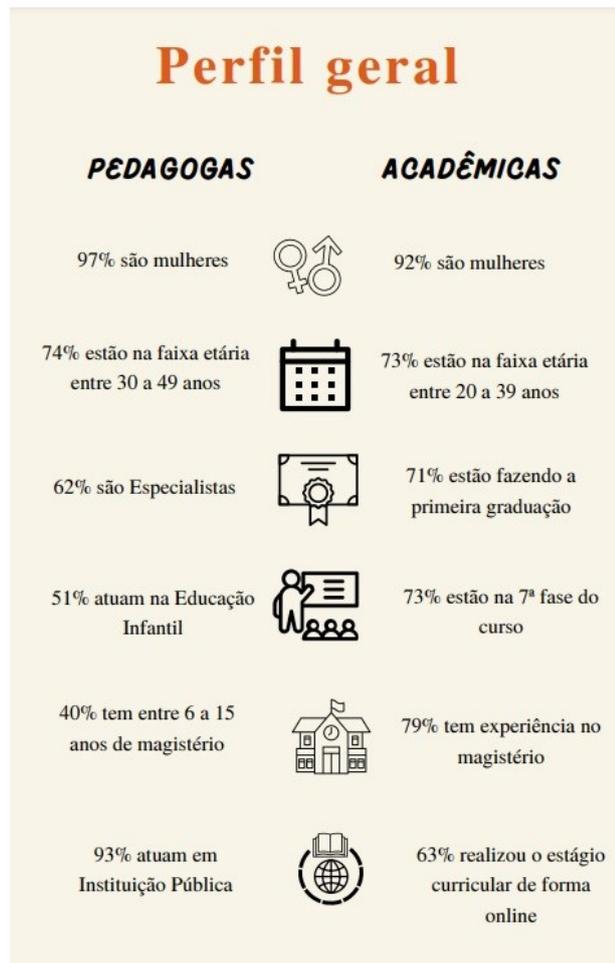
2.3 UM OLHAR PARA NOSSAS PEDAGOGAS E ACADÊMICAS DA PEDAGOGIA

Realizar uma pesquisa na área de humanas, em especial em educação, pressupõe dialogar com os sujeitos que estão inseridos naquele lócus em análise. Nossa pesquisa somente aconteceu porque contamos com a colaboração de um grupo de pedagogas, que de uma forma ou de outra vinham dialogando conosco ao longo desses quase três anos de caminhada. Não as consideramos apenas sujeitos da pesquisa, mas protagonistas do processo, sem os quais seria impossível da pesquisa acontecer. A participação nos questionários, as rodas de conversas e as muitas trocas informais pelo WhatsApp proporcionaram uma riqueza de informações, de narrativas, que não seria possível num encontro pontual ou apenas com aplicação de questionários.

Como personagens centrais de nossa pesquisa, dedicamos a elas um espaço também especial em nossa pesquisa. Sendo assim, vamos conhecer melhor o grupo que possibilitou que essa pesquisa ganhasse corpo e forma. Lembramos que na Etapa 1 tivemos dois grupos que participaram da pesquisa: as pedagogas em exercício, ou seja, professoras já formadas e atuantes no campo, e as acadêmicas do curso de Pedagogia. Apresentamos a seguir, em linhas gerais, o perfil das participantes de nossa pesquisa²⁹:

²⁹ Utilizamos nessa apresentação do perfil, os dados obtidos no questionário aplicado em novembro de 2020, quando contamos com a participação de 148 pedagogas. Utilizamos os dados desse questionário por ter sido o que teve maior retorno, bem como ter sido ele a levantar com mais detalhes dados do perfil e do perfil midiático. Ressaltamos novamente que os dados das acadêmicas do curso de Pedagogia da UFSC não foram utilizados, já que esse grupo não participou da continuidade da pesquisa por conta de não terem a realização do estágio autorizado pela instituição durante a pandemia.

Figura 3: Perfil Geral das Participantes da Pesquisa



Fonte: A autora (2022)

Além desse perfil geral, apresentamos a seguir o grupo de 10 pedagogas (seis ex-acadêmicas e quatro pedagogas)³⁰, que dialogaram conosco ao longo de quatro meses de 2022 (Março a Agosto) no decorrer da Etapa 3 da pesquisa. Agora chamamos todas de pedagogas, pois aquelas participantes que na Etapa 2 eram acadêmicas de Pedagogia do CEAD/UEDESC, agora já estavam formadas e atuando nas escolas. Contamos a seguir um pouco mais sobre cada uma, a partir do relato que elas mesmas usaram para se descrever, o qual foi autorizado para registro aqui em sua integralidade.

ADRIANA

Eu sou Adriana Mara, filha de Antônio e Maria (ambos já falecidos). Tenho 10 irmãos, 6 mulheres e 4 homens. Natural de Florianópolis, do bairro Trindade, atualmente

³⁰ Acadêmicas do CEAD/UEDESC: Chaiane, Daiana, Evellyn, Luana, Roseleide e Sílvia.

moradora da Armação do Pântano do sul, casada há 35 anos com Ivan, mãe da Graziela (34 anos), Gabriel (27 anos) e Thais (24 anos). Avó do Miguel (13 anos) e Laura (9 anos) ambos filhos da Graziela e seu esposo Marcos. Sou formada no curso de magistério pelo Instituto Estadual de Educação (IEE) 2008. Pedagogia pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) 2014. Especialização em Educação Infantil e Séries Iniciais pela Universidade Leonardo da Vinci (UNIASSELVI) 2016. Sou professora efetiva de Educação Infantil da Rede Municipal de Florianópolis desde 2019, mas atuo nessa rede desde 2009 como auxiliar de sala e professora ACT.

 **CHAIANE**

Tenho 31 anos. Tenho graduação em Ciências Biológicas pela Univille e Pedagogia pela UDESC. Atualmente estou como voluntária no LEDI UDESC. Atuei por 3 anos na função de auxiliar de professor atendendo crianças com deficiência na prefeitura de Joinville, da qual estou afastada.

 **DAIANA**

Sou professora efetiva na rede municipal de São José, Pedagoga e Neuropsicopedagoga, 42 anos, casada, com duas filhas de 25 e 21 anos.

 **EVELLYN**

Tenho 26 anos, sou casada, moro na cidade de Barra Velha e tenho 2 filhos. Me formei em pedagogia no ano de 2021 na UDESC e, logo em seguida, iniciei pós-graduação em Educação Infantil e Anos Iniciais, me formando em 2022. Trabalho no Centro de Educação Infantil (CEI) Eliane Krüger como professora regente da turma do jardim I, com crianças entre 2 e 3 anos. São crianças maravilhosas, é um amor incondicional por essa profissão maravilhosa que eu escolhi.

 **JULIANA**

Sou mulher, esposa, mãe e católica. Tenho 43 anos, casada, mãe de dois meninos. Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Santa Catarina (2002). Efetiva da Prefeitura do Município de Florianópolis há 18 anos, atualmente sou professora do Grupo 5/6 no NEIM Monteiro Lobato, onde já trabalho há 12 anos. Atuei como gestora escolar por 6 anos (2011 a 2016) no NEIM Monteiro Lobato.

 **KELLY**

Sou professora de informática e leitura na escola municipal de Ibicaré/SC, sou Pedagoga, formada pela UNIASSELVI, cursei o magistério também e sou pós-

graduada em Deficiência Visual. Sou casada e mãe de três filhos. Sou louca pela Educação Infantil I, pela creche. Também dei aula no ensino médio de Filosofia e Sociologia. Gosto muito de conversar, gosto muito de aprender e de ensinar.

LUANA

Tenho 40 anos, sou casada, mãe de 2 filhos (menina de 18, menino de 6), residente em Imbituba SC. Sou graduada, especialista e atuante em Biologia, na área ambiental. Trabalho há 20 anos no CEI Ângela Amin (da mesma cidade) na qual fui aluna. Já ministrei aula também pelo estado (ciências e biologia) e na Uniasselvi para o curso de TEC. Gestão Ambiental. Atualmente curso Pedagogia na UDESC.

ROSELEIDE

Sou casada com Egidio há 30 anos, tenho três filhos. Depois de uma vida de lutas, empregos informais desde meus nove anos de idade, consegui cursar Pedagogia e hoje trabalho com educação infantil. No município a luta é diária, mas as recompensas também. Tenho orgulho de quem eu me tornei.

SILVIA³¹

Sou formada no curso técnico em redes de computadores pelo Senai, Tecnóloga em Redes pela UCEFF Faculdades, pós-graduação em Segurança da Informação pela UCEFF, complementação pedagógica para Licenciatura em Informática pela UNIARP Caçador, Pedagogia pela UDESC, pós-graduação em Docência em Educação Profissional pelo IF (trancada) e mestrado em Educação em andamento pela UFFS campus Chapecó. Professora de informática na rede municipal de ensino, 30 horas semanais.

ZULIANA

Nasci em Lages SC, moro há 23 anos em Joinville. Sou casada, tenho duas filhas, uma de 26 e outra de 17. Sou formada em Administração Pública pela UFSC, e Pedagogia pela UDESC. Servidora pública municipal na área da Educação. Estou há 11 anos na educação infantil.

Assim, temos um olhar para esse grupo de pedagogas para além de dados estatísticos, mas com a apresentação de cada uma, sujeitos em suas singularidades. Numa pesquisa em que

³¹ Nome fictício, pois não foi autorizada a divulgação do seu nome verdadeiro. Todos os demais nomes são reais e com uso autorizado pelas participantes.

a colaboração e a disponibilidade de cada uma foram essenciais para que informações importantes pudessem ser levantadas e discutidas no coletivo, nada mais justo e necessário do que dedicar esse pequeno espaço para apresentá-las. Esses momentos coletivos foram mais do que rodas de conversas, neles realizamos trocas dialógicas sobre experiências, vivências, formação e práticas educativas, tudo isso permeado pelas narrativas que contam a história de vida de cada uma.

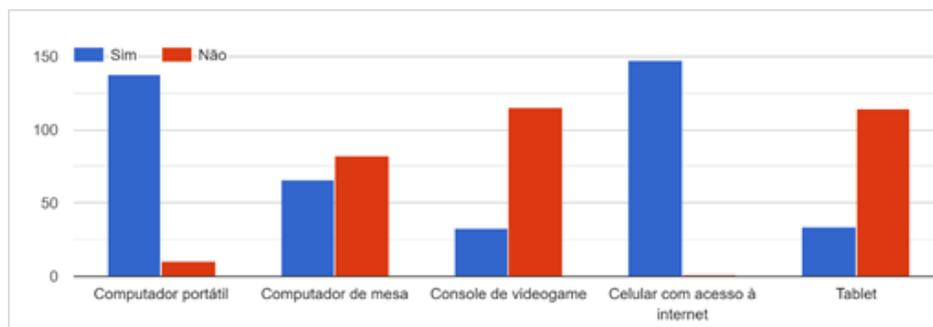
2.3.1 Perfil Midiático

Como forma de conhecer melhor nossos sujeitos de pesquisa, levantamos informações que nos permitiram mapear o perfil midiático do nosso grupo. Por meio de perguntas fechadas e abertas, identificamos informações importantes, tais como: acesso às mídias e seu uso na vida profissional e privada, dificuldades e facilidade no uso, bem como a frequência na utilização das mídias digitais e suas linguagens. Assim, a partir dos dados levantados, conseguimos fazer o mapeamento que apresentamos a seguir:

- Perfil midiático das pedagogas em exercício

No que se refere ao acesso aos recursos, verificamos que a grande maioria possui os recursos utilizados, como podemos verificar no Gráfico 1:

Gráfico 1 – Acesso aos recursos midiáticos - Pedagogas



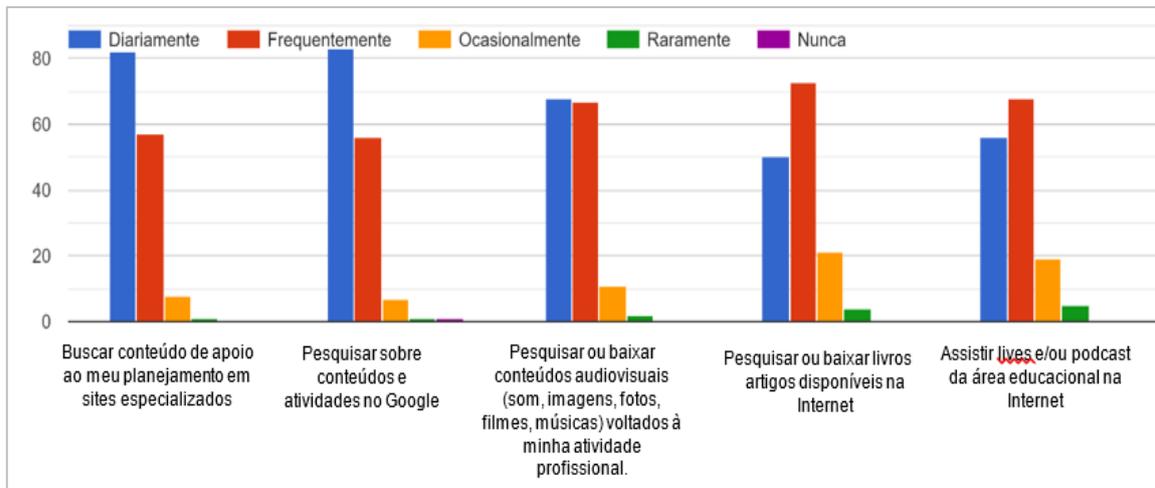
Fonte: A autora, via Google Forms (2022)

Com relação ao uso da internet na vida profissional, verificamos a utilização diária do Google (75%) e Facebook (39%), enquanto Blogs Educacionais foram apontados como de uso frequente (45%), seguido por Revistas Especializadas (43%), canais do Youtube (40%). Sites especializados e Banco de Periódicos da Capes foram sinalizados como de uso ocasional (34%), e a maioria sinalizou não possuir consoles de videogames (78%) e tablets (77%).

Outra informação quanto à frequência de uso refere-se ao uso da internet para a realização de atividades específicas relacionadas ao exercício da docência. Para isso, elencamos algumas possibilidades e pedimos para que as pedagogas indicassem a frequência com que realizavam cada ação. Os dados obtidos indicam que fazem uso diário e frequente de tais ações, apontando que pode existir uma certa familiaridade no uso da internet para as atividades de planejamento do fazer docente. Isso fica evidente no gráfico a seguir, em que a maioria afirmou acessar diariamente a internet para “Pesquisar sobre conteúdos e atividades no Google” (56%), “Buscar conteúdo de apoio ao meu planejamento em sites especializados” (55%) e “Pesquisar ou baixar conteúdos audiovisuais (som, imagens, fotos, filmes, músicas) voltados à minha atividade profissional” (46%). Nesse sentido, o uso diário com tais canais da internet pressupõe que esse grupo de pedagogas já tenha familiaridade com a internet para realização de pesquisas, já que o acesso se constitui num ato diário. Outro dado importante, em especial considerando o contexto do ano de 2020, é o uso da internet de forma diária (38%) e frequente (46%) para assistir *lives* e/ou podcasts educacionais. Não podemos afirmar como era esse uso antes da pandemia, mas considerando os percentuais aqui indicados, podemos afirmar que *lives* e podcasts se tornaram importantes fontes de atualização e também para o planejamento de suas aulas, com 84% do nosso público acessando diariamente e frequentemente. Afinal, nesse período proliferou o número de canais de professores voltados às dicas e orientações didáticas para trabalhar assuntos de forma remota e/ou online.

Quando olhamos todas as opções mostradas no Gráfico 2, as respostas nos indicam que nenhuma delas é estranha ao grupo, ou seja, em todas a maioria assinalou fazer uso diário ou frequente. Isso nos leva a constatar que o uso da internet em suas atividades profissionais, e aqui leia-se docentes, não é algo novo ou estranho ao grupo.

Gráfico 2: Frequência do uso da internet em suas atividades profissionais



Fonte: A autora, via Google Forms (2022)

Por fim, questionamos nossas pedagogas sobre o grau de dificuldade na realização a determinadas atividades no seu cotidiano usando as mídias digitais. Novamente, listamos uma relação de atividades e pedimos que indicassem qual o grau de dificuldade para cada uma delas. O Quadro 1 aponta quais as atividades que não apresentam nenhuma dificuldade e quais aquelas que apresentam um grau médio de dificuldade.

Quadro 1: Grau de dificuldade na realização de determinadas atividades na Internet

Nenhuma Dificuldade	Média Dificuldade
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Enviar e-mail (76%) ▪ Pesquisar no Google (72%) ▪ Enviar mensagens instantâneas (70%) ▪ Acessar as redes sociais (69%) ▪ Utilizar a internet para reuniões e aulas online (52%) ▪ Realizar pesquisas em sites acadêmicos (49%) ▪ Postar vídeos na internet (41%) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Criar ou atualizar blogs e páginas na internet (29%) ▪ Baixar e instalar programas e softwares (27%)

Fonte: A autora (2022)

Numa análise geral das informações levantadas, podemos inferir que as pedagogas têm acesso às mídias digitais, usam com frequência a internet, tanto para fins pessoais quanto para suas atividades profissionais, mas que a usabilidade com maior frequência está em atividades e sites mais genéricos e em redes sociais, muitos deles usados para fins de entretenimento. Chama a atenção o alto percentual de pedagogas que afirmaram não ter dificuldade na realização de reuniões/aulas online (52%). Como esse levantamento foi feito nove meses após o início da pandemia, podemos inferir que esses indicadores mostram um aprendizado na realização dessas atividades, já que no decorrer desse período a realização de aulas e atividades formativas online

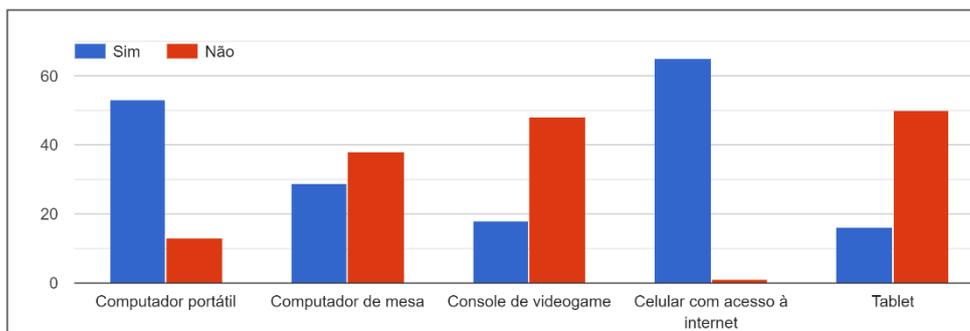
se tornou frequente no meio educacional. Arriscamos afirmar que, talvez, se essas informações fossem levantadas no período anterior à pandemia, poderíamos ter um cenário bastante adverso do que este que encontramos na pesquisa, em especial para esse item.

- Perfil midiático das acadêmicas de Pedagogia

Assim como no grupo das pedagogas, também encontramos aqui um perfil midiático bastante similar no que se refere ao acesso, a disponibilidade, grau de frequência e grau de dificuldade na utilização. A única modificação feita foi no que se refere à intencionalidade de uso, agora para fins acadêmicos. Vamos olhar com um pouco mais de atenção as informações que encontramos.

Com relação ao acesso aos recursos midiáticos, conforme podemos verificar no Gráfico 3, a maioria possui os recursos listados. A grande maioria possui celular com acesso à internet (98%) e computador portátil (80%), enquanto tablet (76%), console de videogame (73%) e computador de mesa (58%) são recursos que a maioria sinalizou não possuir.

Gráfico 3: Acesso aos recursos midiáticos - Acadêmicas



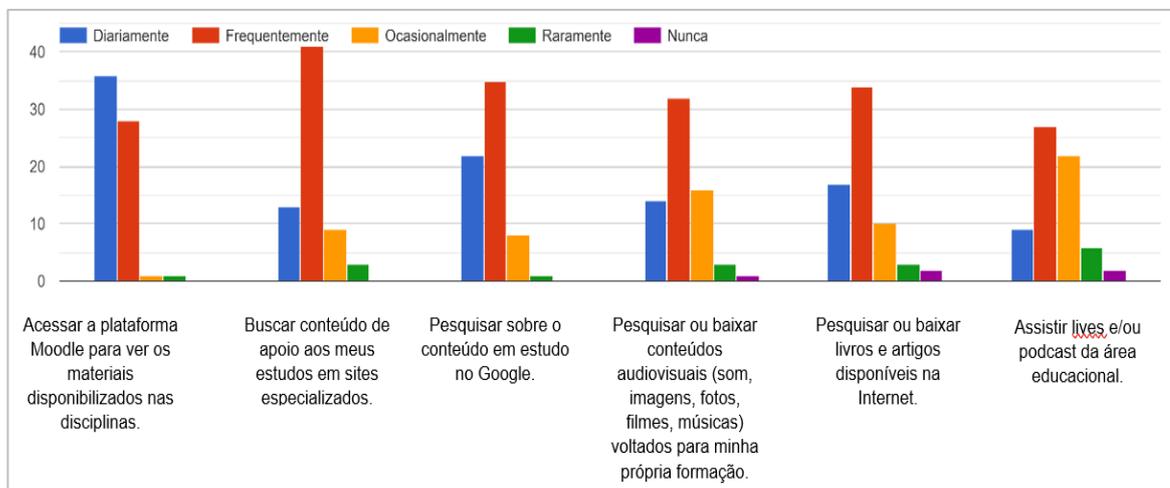
Fonte: A autora, via Google Forms (2022)

Com relação ao uso da internet (sites e redes sociais) na vida acadêmica, para pesquisa e consulta de material, notamos o uso diário do Google (65%), utilização frequente do Google Acadêmico (48%), canais do Youtube e Revistas especializadas (ambos com 45%). Periódicos e banco de dados da Capes foram apontados como de uso ocasional (38%), enquanto que como uso raro foram apontados o Facebook e Banco de dados da biblioteca de sua universidade, ambos com 6%. Interessante esse último dado, em especial sobre o pouco acesso à base de dados da biblioteca, visto que as instituições dispõem de um significativo acervo online e considerando que o questionário foi respondido na pandemia, quando as bibliotecas físicas

ainda estavam fechadas. É um dado que nos mostra o baixo uso do material online ofertado pelas bibliotecas, por esse público em especial.

No que refere à frequência de uso da internet para as atividades acadêmicas, listamos algumas atividades e solicitamos que o grupo indicasse a frequência de uso. Conforme podemos observar no Gráfico 4, as acadêmicas indicam uso diário da plataforma Moodle (55%). Isso se justifica por ser esta a plataforma educacional usada na graduação EaD da UDESC. Outros indicadores importantes: o uso frequente de sites especializados (62%) e do buscador Google (53%), para consulta de material de apoio aos conteúdos em estudo nas disciplinas. E o uso da internet para pesquisar ou baixar conteúdos audiovisuais (som, imagens, fotos, filmes, músicas) (48%) e pesquisar ou baixar livros e artigos disponíveis na Internet (52%) também aparecem como de uso moderado. E, por fim, o uso da internet para assistir *live* e/ou *podcast* na área educacional apareceu também como frequente, embora com um percentual menor (41%). Considerando que esse questionário foi respondido nove meses após a deflagração da pandemia, esse indicador é relevante, visto que houve uma crescente oferta de *lives* educacionais em 2020.

Gráfico 4: Frequência do uso da internet em suas atividades acadêmicas



Fonte: A autora, via Google Forms (2022)

E, por fim, verificamos a dificuldade das acadêmicas na realização de algumas ações usando as mídias digitais. O que podemos destacar, a partir dos dados evidenciados no Quadro 2, é que esse público apresenta uma facilidade bem maior na maioria das atividades listadas, quando comparamos com aqueles obtidos das pedagogas em exercício. Por exemplo, enquanto as pedagogas não apresentam dificuldades em utilizar a internet para realização de reuniões e aulas online (52%), esse indicador nem apareceu no grupo de acadêmicas. É claro que o fato

das aulas e as reuniões de planejamento terem passado a ocorrer em 2020 de forma online, conferiu às pedagogas uma experiência no uso da internet com essa finalidade. Por outro lado, as acadêmicas relataram facilidade na realização de cursos a distância (74%), o que se justifica pelo fato do curso de graduação delas ser em EaD.

Quadro 2: Grau de dificuldade na realização de determinadas atividades na Internet

Nenhuma Dificuldade
▪ Enviar e-mail (82%)
▪ Pesquisar no Google (70%)
▪ Enviar mensagens instantâneas (82%)
▪ Acessar as redes sociais (74%)
▪ Realizar cursos a distância (65%)
▪ Acompanhar blogs e influenciadores digitais (61%)

Fonte: A autora (2022)

Na análise geral dos dados percebemos que esse público não destacou nenhuma atividade com alta ou média dificuldade na utilização da internet, seja em suas atividades diárias seja em suas atividades acadêmicas.

Por fim, um último indicador nos chamou a atenção nos dois grupos: 61% das acadêmicas e 55% do grupo das pedagogas relataram ter facilidade em acompanhar canais de blogueiros e influenciadores digitais. Assim como comentamos na análise do grupo das pedagogas, esse indicador pode ter relação direta com o uso da internet para preparação das aulas na pandemia e também para formação acadêmica, devido ao crescimento nesse período de blogueiros e influenciadores digitais voltados para a educação. Muitos desses blogueiros são professores, que criaram canais para divulgar ideias, sugestões de atividades, tutorias que ensinavam a usar softwares de edição de vídeos e outros programas de design gráfico como o Canva. Esses canais passaram a ser utilizados pelos professores, como formação, para preparar o material enviado aos alunos. Esses dados corroboram com a nossa análise feita sobre o acesso às *lives*, apresentada anteriormente. Muitas *lives* eram feitas por blogueiros e influenciadores digitais da área educacional. Com tudo isso, podemos inferir (embora não afirmar categoricamente) que o uso da internet para acesso a canais e blogs passou a ser uma grande ferramenta formativa na pandemia, em especial em 2020, quando veio a grande mudança das aulas terem que ser ofertadas de forma não presencial.

Assim, do ponto de vista do perfil midiático podemos inferir, após a análise de todos os dados coletados, dos dois grupos participantes da pesquisa, que são usuários das mídias

digitais, possuem os recursos de acesso e fazem uso da navegabilidade no seu cotidiano, seja para fins de lazer, comunicação ou para fins laborais ou acadêmicos. É um público que conhece e usa as mídias digitais, e essa informação é importante para a análise que sustentou essa pesquisa, a partir das indagações que mobilizaram para sua realização. Afinal, estudar o letramento midiático implica necessariamente em conhecer como o público analisado faz uso das mídias e para quais finalidades.

Após a apresentação da caminhada metodológica percorrida e dos sujeitos que dialogaram conosco ao longo de toda a pesquisa, convidamos o leitor a conhecer outro grupo de interlocutores que dialogaram conosco no decorrer de toda a pesquisa: os autores e pesquisadores que nos proporcionaram os alicerces teóricos para que nossas análises contemplassem a rigorosidade que a pesquisa científica requer.

3. DIÁLOGOS SOBRE IDENTIDADE, REPRESENTAÇÃO SOCIAL E LETRAMENTO MIDIÁTICO

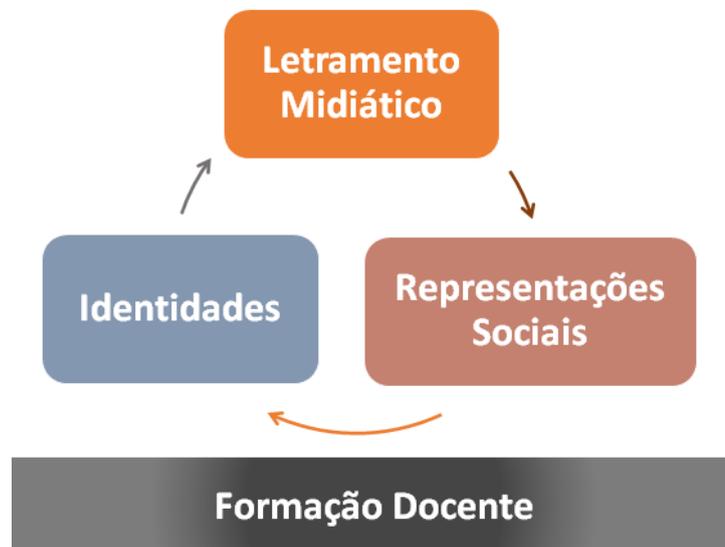
“Se nós somos, se todo indivíduo é a reapropriação singular do universal social e histórico que o rodeia, podemos reconhecer o social a partir da especificidade irreduzível de uma práxis individual.”
(FRANCO FERRAROTTI, 1988)

Falar sobre o ser professor implica, necessariamente, discorrer sobre o que vem a ser essa profissão, como ela é percebida tanto entre os sujeitos que nela estão inseridos quanto entre a sociedade em geral. A forma como a docência é representada socialmente pode influenciar na construção de sua identidade e na sua significação como uma profissão.

Quando falamos em docência, fazemos o recorte para os sujeitos centrais desta pesquisa, que são as pedagogas. Essa profissão, em especial, tem sido constituída ao longo do tempo por elementos fortes do imaginário social, que em sua maioria atribuem à pedagogia, ou ao magistério para crianças, uma função feminina, vocacional e sem atribuir a ela um respaldo técnico formativo, tal como as demais profissões. (PIMENTA, 2009, 2021; LIBÂNEO, 2005; NÓVOA, 2013; TANURI, 2000).

Em nossa concepção, discorrer sobre o letramento midiático e perceber como os pedagogos assumem as mídias (ou não) em seu cotidiano, perpassa por um olhar necessário para a forma como sua identidade foi construída e reconstruída ao longo dos anos, numa interface direta dessa constituição identitária com as representações sociais acerca desta profissão. Assim, nossa pesquisa é sustentada pelo que chamamos de tripé teórico: **Identidades, Representações Sociais e Letramento Midiático**. E esse tripé é sustentado pela discussão sobre a **Formação Docente** que perpassa transversalmente toda a nossa análise, conforme demonstramos graficamente na Figura 4.

Figura 4: Sustentação teórica da pesquisa



Fonte: A autora (2022)

Apresentamos a seguir uma contextualização histórica e social da constituição da Pedagogia como profissão, para em seguida dialogarmos com os autores que nos oferecem o referencial teórico que irão nos guiar na análise dos dados.

3.1 IDENTIDADES E REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: UM OLHAR PARA O COTIDIANO DAS PEDAGOGAS

Na tentativa de compreender melhor esse cenário, iremos discorrer um pouco sobre o que seja a identidade e sua compreensão na sociedade contemporânea, para, em seguida, analisar a constituição da identidade docente, inserida nesse contexto da modernidade, marcada pela cultura digital.

Assim, com esse propósito, buscamos neste capítulo trazer algumas reflexões sobre identidade no contexto da modernidade, identidade docente e suas interfaces com a representação social. É uma reflexão pautada pelas lentes da sociologia e da psicologia, duas áreas que consideramos essenciais para elucidarmos certas questões, levantadas nesta pesquisa, com o propósito de compreendermos as possibilidades e as barreiras na constituição do letramento midiático na formação e atuação do pedagogo.

Nesse primeiro tópico nosso olhar é orientado pelos estudos de Stuart Hall, Kathryn Woodward e Antony Giddens sobre Identidades, Serge Moscovici sobre Representações

Sociais, trazendo aqui o viés da Psicologia Social. Densos autores que nos oferecem elementos centrais para tentarmos compreender temáticas tão caras e necessárias à docência. Para nós, essas leituras serviram para sedimentar nossa caminhada de pesquisa. Além destes teóricos de base, contamos também com a contribuição de outros pesquisadores que dialogam com as temáticas aqui centrais e ofereceram importantes contribuições na tecitura dessa análise.

Em nossa Revisão de Literatura nos deparamos com algumas pesquisas que discutem sobre identidade, mas não na perspectiva que buscávamos para nossos estudos. São relatos de pesquisas interessantes, mas nosso olhar sobre a identidade naquele momento supunha olhar para a constituição da identidade do pedagogo não somente na perspectiva profissional, mas olhando para sua trajetória, para o sujeito antes do professor e como esse sujeito carrega em si elementos das representações sociais que, como veremos adiante, podem influenciar na constituição da sua identidade docente e refletir em suas práticas docentes.

Os 20 trabalhos identificados nesse recorte sobre a temática Identidade Docente, em sua maioria (12) resultaram de estudos teóricos, voltados para revisão bibliográfica e estudo conceitual (ALMEIDA *et al.*, 2019; GORZONI; DAVIS, 2017; DINIZ-PEREIRA, 2016; IZA *et al.*, 2014; GONZALES *et al.*, 2014; DOMINSCHK; WALOSKI, 2013; OLIVEIRA, 2012; FARIA; SOUZA, 2011; CRUZ; AGUIAR, 2011; BRZEZINSKI, 2011). São pesquisas que propõem discussões importantes, mas que deixavam em aberto questões que buscávamos responder em nossa pesquisa. Outros oito trabalhos tiveram como sujeitos alunos da Pedagogia ou professores já formados, com olhares diferenciados sobre as identidades, seja do olhar sobre as narrativas (auto)biográficas de egressas de curso de graduação em Pedagogia (VENTURA, 2018), profissão docente e escolha de carreira (GONÇALVES, 2010; SALES; CHAMON, 2011; CARVALHO, 2012; MARTINS; ANUNCIATO, 2018; MALACRIDA *et al.*, 2013), questões religiosas e de gênero na identidade docente (KNOBLAUCH, 2017); comunidades online (MARTINS; ANUNCIATO, 2018) e identidade docente de professores da língua inglesa (BALADELI *et al.*, 2016). Somente um trabalho buscou trazer a articulação entre identidade docente e imaginário social por meio da análise de dois filmes, que tinham como personagem central um professor (BORGES, 2012). No geral, os trabalhos evidenciaram uma visão de identidade bastante atrelada à profissão, e na constituição de saberes e competências necessárias para seu exercício. (GORZONI, 2017; GONZALES, 2014; OLIVEIRA, 2012). É necessário destacar que os resultados das pesquisas apontam que o conceito de pedagogia ainda sofre de uma dispersão semântica e que há a necessidade de pesquisas que busquem articular as questões sociológicas e psicológicas da trajetória do sujeito com a constituição da sua identidade docente.

(FARIA, 2011; BRZEZINSKI, 2011), além de reforçar a importância dos cursos de formação inicial na constituição da identidade docente desses pedagogos em formação. (GONÇALVES, 2016).

A leitura desses trabalhos, realizadas no início da pesquisa, foram importantes para reforçar a justificativa e relevância de nossa pesquisa, bem como delimitar os estudos a serem feitos sobre identidades, em especial sobre a identidade na modernidade, atrelando aos estudos das representações sociais. Vamos então ao olhar para esses aportes teóricos que se entrelaçam e nos proporcionam um olhar diferente para a constituição do sujeito pedagogo e suas docências.

De forma generalista, podemos dizer que a identidade é representada pela forma como os grupos se reconhecem desde pequenos grupos até o povo de uma nação. São diferentes identidades que vão compondo as diferentes organizações sociais e a forma como estas se percebem (WOODWARD, 2014; HALL, 2014; 2019; GIDDENS, 2002). A identidade é marcada por aspectos culturais e, conseqüentemente, por símbolos, já que há uma associação entre a identidade das pessoas e o que elas usam e consomem em seu cotidiano (WOODWARD, 2014, p. 10). Ainda segundo a autora, a “construção da identidade é tanto simbólica quanto social” e fortemente impactada pela questão do gênero, que em geral são masculinas e ligadas aos aspectos militares de masculinidade. As mulheres, nesse caso, “são os significantes de uma identidade masculina partilhada, mas agora fragmentada e reconstruída, formando identidades nacionais distintas, opostas.” (2014, p. 10-11)

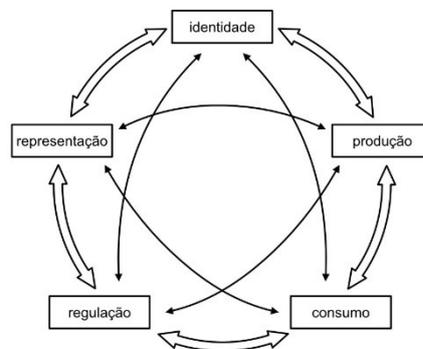
Woodward (2014) aponta que os estudos sobre as identidades precisam levar em consideração dez importantes aspectos:

- 1- A definição de um conceito de identidade (saber como ela funciona);
- 2- O entendimento das questões essencialistas que envolvem e unem os sujeitos pertencentes aos grupos identitários;
- 3- A compreensão das reivindicações destes grupos, a partir de suas questões essencialistas;
- 4- A percepção das marcações simbólicas que regem e definem esses grupos, marcando suas diferenciações;
- 5- O entendimento de que a identidade também é determinada pelas condições sociais e materiais a quais os grupos sociais têm acesso;
- 6- A percepção de que os aspectos sociais e simbólicos são determinantes na constituição dos grupos e na manutenção de suas identidades;

- 7- O exame dos sistemas classificatórios que mostram como os grupos são organizados e divididos;
- 8- A percepção das diferenças que também são obscurecidas em algumas identidades;
- 9- O entendimento de que as identidades não são unificadas;
- 10- O reconhecimento que as questões psíquicas devem ser consideradas para compreendermos as motivações que levam as pessoas a assumirem determinadas identidades e a se identificarem com elas.

São aspectos que possibilitam olhar a identidade em toda sua complexidade e estudar os grupos identitários a partir das várias nuances que explicam a constituição desses grupos e sua importância na sociedade. Outro ponto importante é a relação entre **identidade e cultura**. Segundo os estudos de Hall (2014), não é possível estudar a identidade sem perceber como ela está inserida e atrelada aos aspectos culturais e às formas de representação social. Nesse contexto, Hall cita o circuito da cultura (PAUL DE GAY et al, 1997), que considera que a identidade não se trata de um resultado de processos lineares e sequenciais, mas processos que são totalmente interligados e necessários de serem percebidos nos estudos sobre os grupos sociais e, aqui, em especial, nos estudos sobre a identidade.

Figura 5: Circuito da cultura – Paul de Gay et al (1997)



Fonte: WOODWARD (2014)

O olhar para esse circuito nos oferece uma percepção de como as identidades são fluidas, cambiantes e constituídas nessa intersecção com outros elementos formadores da cultura, tais como a representação, as formas de produção e regulação social e hábitos de consumo. É por meio dos significados produzidos pelas representações que nossa identidade ganha forma e lugar na sociedade, “dando sentido à nossa experiência e aquilo que somos” (WOODWARD, 2014, p. 18), estabelecendo identidades que são individuais e coletivas. Como contribuição nesse entendimento da identidade, encontramos na pesquisa de Freitas (2014), a

identidade sendo vista como algo que deve ser olhado inserido em um contexto cultural e histórico, pelas relações que os sujeitos estabelecem consigo mesmos e com o meio, através de suas experiências e nos papéis assumidos ao longo da vida, que levam a esse cambiamento de identidades. Segundo a autora, “a identidade seria aquilo que define o ser” (FREITAS, 2010, p. 107).

Nessa perspectiva, o conceito de identidade perpassa pelo conceito de identificação, que é tão bem explorado na psicanálise e que ganha relevância nos estudos de Lacan e Freud (WOODWARD, 2014). Não nos cabe aqui aprofundar nossas análises pelo viés da psicanálise, mas essa menção é importante, pois nos indica a percepção de que as identidades são constituídas ao longo da vida, que assim como a personalidade, ela vai ao mesmo tempo se moldando e se transmutando, de acordo com os contextos sociais e culturais em que o sujeito está imerso. E na questão da identidade, os grupos sociais aos quais vamos nos inserindo ao longo da vida influenciam na constituição dessa identidade que vai se metamorfoseando ao longo da vida. Assim, podemos falar de Identidades, mas também de Identificação.

Em vez de falar em identidade como uma coisa acabada, deveríamos falar em *identificação* [...]. A identidade surge não tanto da plenitude que já está dentro de nós como indivíduos, mas de uma *falta* de inteireza que é “preenchida” a partir do nosso *exterior*, pelas formas através das quais nós imaginamos ser vistos por *outros*. Psicanaliticamente, nós continuamos buscando a “identidade” e construindo biografias que tecem as diferentes partes dos nossos “eus” divididos numa unidade porque procuramos recapturar esse prazer fantasiado da plenitude. (HALL, 2019, p. 24-25 grifos do autor).

Segundo os estudos da psicanálise, a primeira identidade do sujeito começa a se formar a partir do momento em que a criança se percebe como um ser separado da mãe e inicia a construção do seu reconhecimento como sujeito³².

A formação do “eu” no “olhar” do “outro”, de acordo com Lacan, inicia a relação da criança com os sistemas simbólicos fora dela mesma e é, assim, o momento da sua entrada nos vários sistemas de representação simbólica – incluindo a língua, a cultura e a diferença sexual. (HALL, 2019, p. 24).

³² Na Psicanálise, os estudos sobre a identidade perpassam pelo reconhecimento do sujeito no Outro, ou seja, o sujeito reconhece a si mesmo a partir do seu olhar para o Outro, que antecipa nele próprio o seu imaginário do sujeito idealizado. Assim, a identidade tem relação direta com a identificação e com aquilo que lhe é significante. Essa atribuição de significados oferece a base para a constituição da identidade do sujeito, que é móvel e cambiante, embora apresente elementos que são estruturantes desse sujeito. Sigmund Freud associa esse elemento significante à afetividade. Por sua vez, Jacques Lacan associa os laços identitários à relação do sujeito com o que lhe é significante. Para saber mais: STARNINO, Alexandre. Sobre identidade e identificação em psicanálise: um estudo a partir do Seminário IX de Jacques Lacan. **Dois pontos**. Curitiba, São Carlos, v. 13, n. 3, p. 231-249, dez. de 2016.

É nesse processo de formação de sua identidade individual, que o sujeito vai incorporando elementos da identidade coletiva do meio ao qual pertence. Por exemplo, a definição dos papéis sociais sofre influência direta da cultura local e nacional, por meio de seus símbolos, significados e representações sociais (WOODWARD, 2014). Nesse sentido, a cultura vai oferecendo elementos que vão moldando a identidade do sujeito e do grupo a qual pertence, dando sentido às suas experiências, crenças e vivências.

Os indivíduos vivem no interior de um grande número de diferentes instituições, que constituem aquilo que Pierre Bourdieu chama de “campos sociais”, tais como as famílias, os grupos de colegas, as instituições educacionais, os grupos de trabalhos ou partidos políticos. (WOODWARD, 2014, p. 30).

Para Stuart Hall (2014; 2019) a construção da identidade requer o olhar para três sujeitos: do Iluminismo, o Sociológico e o Pós-moderno. O **Sujeito do Iluminismo** tinha uma identidade centrada, individual e representada pela cultura do masculino, e sua identidade se mantinha inalterada, preservando a sua essência ao longo de sua existência. É uma concepção bastante individualista e masculina, que olha o sujeito de forma autônoma e autossuficiente. O **Sujeito Sociológico** reflete a complexidade que emergiu com a sociedade moderna. O sujeito passa a se perceber como coletivo, constituindo sua identidade a partir da relação com os outros e com os símbolos culturais que davam significado à sua existência, num “diálogo contínuo com os mundos culturais exteriores e as identidades que esses mundos oferecem”. (HALL, 2019, p. 11). E, por fim, o **Sujeito Pós-Moderno** é caracterizado como não tendo uma identidade única, mas sim várias identidades, que são fluídas e mutantes e “algumas vezes contraditórias ou não resolvidas.” (HALL, 2019, p. 11). Nesse sentido, a identidade passa a ser (re)significada continuamente a partir das relações, dos interesses que engajam o sujeito, de suas causas e lutas. Não são apenas as estruturas familiares e religiosas, ou a identidade nacional, que moldam a identidade do sujeito, mas também os diferentes movimentos sociais e os interesses que emergem durante a formação do sujeito.

Além desses aspectos apontados, sabemos que a constituição da identidade do sujeito na Modernidade sofre forte influência do processo de globalização, que promove impactos significativos sobre a cultura e as identidades culturais dos diferentes povos.

Os modos de vida colocados em ação pela modernidade nos livraram, de uma forma bastante inédita, de todos os tipos tradicionais de ordem social. Tanto em extensão, quanto em intensidade, as transformações envolvidas na modernidade são mais profundas do que a maioria das mudanças características dos períodos anteriores. (HALL, 2019, p. 13).

Nesse contexto de Modernidade e Pós-modernidade, vivemos o que Hall (2019), atribui como crise de identidade, em que velhas estruturas identitárias como família, igreja, escola e até nacionalistas, estão em declínio, fazendo com que na modernidade tardia³³ novos grupos identitários vão se formando e se modificando.

Para Hall, o sujeito não assume uma identidade única, mas assume identidades, que são cambiantes e que se configuram conforme seus interesses pessoais, com os grupos com os quais se identifica, com os ideais pelos quais acredita e luta. Não devemos falar de uma única identidade completa e imutável, mas como algo em constante processo de construção.

A assim chamada ‘crise de identidade’ é vista como parte de um processo mais amplo de mudança, que está deslocando as estruturas e processos centrais das sociedades modernas e abalando os quadros de referência que davam aos indivíduos uma ancoragem estável no mundo social. (HALL, 2019, p. 09).

Falar em crise identitária nos leva a olhar para os grupos identitários imersos no dinamismo e na complexidade que caracterizam a sociedade moderna. Afinal, como seres sociais somos construídos do meio e tempo em que vivemos. Giddens (2002), em seus estudos sobre Modernidade e Identidade, aponta que as instituições modernas desencadearam a crise do sujeito moderno, promovendo o surgimento de novos mecanismos de autoidentidade, que além de serem constituidoras de seus sujeitos também constituem as institucionais, num movimento de retroalimentação.

A modernidade tardia, ou a alta modernidade³⁴, é caracterizada por um movimento dialético entre o global e o local, pela reconfiguração das instituições modernas, que ressignificaram hábitos e costumes cotidianos até então tradicionais. E todas essas mudanças tendem a impactar na organização na organização dos grupos identitários. No entanto, salienta Giddens (2002), o

³³ Segundo Stuart Hall (2019), a década de 1960 é considerada o grande marco da modernidade tardia, que teve como um de seus principais movimentos, o feminismo, que assim como outros movimentos oriundos dessa época “apelavam para a identidade social de seus sustentadores (exemplo: feminismo às mulheres). Isso incutiu o nascimento histórico do que ficou conhecido como política de identidade (HALL, 2019, p. 27), que instituiu dentre outras causas como o “pessoal é político”, aquilo que começou “como um movimento dirigido à contestação da posição social das mulheres expandiu-se para incluir a formação das identidades sexuais e de gênero” (idem).

³⁴ Giddens, assim como Stuart Hall, difere de outros autores por não nomear a sociedade contemporânea como pós-moderna ou pós-industrial. Em vez disso, Giddens utiliza terminologias como modernidade alta ou tardia, indicando que os elementos que sustentam a modernidade ainda se fazem presente na contemporaneidade. Alta modernidade, modernidade tardia ou modernização reflexiva, são termos utilizados pelo autor para se referir a sociedade pós-tradicional, que, longe de romper com a modernidade propriamente dita, radicaliza ou acentua as características fundamentais dessa sociedade.

EU não é entidade passiva, determinada por influências externas; ao forjar suas autoidentidades, independente de quão locais sejam os contextos específicos de ação, os indivíduos contribuem para (e promovem diretamente) as influências sociais que são globais em suas consequências e implicações. (GIDDENS, 2002, p. 9).

Assim, da mesma forma que são os sujeitos que dão dinamismo às instituições e reconfiguram suas práticas sociais, as instituições em suas dinâmicas e contradições promovem no sujeito a reflexão sobre a constituição do seu próprio eu, num movimento em que o “eu” e “sociedade” tornam-se interrelacionados local e globalmente. Esse ser reflexivo, aqui apontado por Giddens, é decorrente dessas novas dinâmicas sociais, que por conta de toda a complexidade, promove a crise identitária na modernidade. Afinal, dentre tantas mudanças sociais, a modernidade rompeu com a ordem e os ritos característicos das sociedades tradicionais.

Transições nas vidas dos indivíduos sempre demandaram a reorganização psíquica, algo que era frequentemente ritualizado nas culturas tradicionais na forma de ritos de passagem. Mas em tais culturas, nas quais as coisas permaneciam mais ou menos as mesmas no nível de coletividade, geração após geração a mudança de identidade era claramente indicada – como quando um indivíduo saía da adolescência para a vida adulta. Nos ambientes da modernidade, por contraste, o eu alterado tem que ser explorado e construído como parte de um processo reflexivo de conectar mudança pessoal e social. (GIDDENS, 2002, p. 37).

Temos com isso a institucionalização do processo identitário (GIDDENS, 2002; HALL, 2014), em que as socializações passam a ser mediadas por essas instâncias. As socializações das crianças, por exemplo, tendem muito mais a seguir as orientações de pediatras e demais especialistas, do que ser uma iniciação direta de uma geração para outra. (GIDDENS, 2002). Em outras palavras, a “vida passa a ser estruturada em torno de limiares abertos de experiências, e não mais de passagens ritualizadas.” (GIDDENS, 2002, p. 138). E nesse contexto os grupos identitários vão se constituindo não mais por vínculos geracionais ou pelo local geográfico ao qual pertencem. Esse deslocamento temporal do sujeito moderno em relação às suas raízes contribui para que os grupos identitários sejam constituídos a partir de interesses afins, por projetos, comportamentos e ideais similares. Antes os laços de parentesco eram as principais ancoragens externas do sujeito, hoje esses laços são os grupos identitários ao qual o sujeito escolhe pertencer, sendo esses grupos móveis ao longo da sua vida. A vida passa a ser estruturada nos limiares e nos desejos pelas experiências e não mais nos ritos de passagem. (GIDDENS, 2002; HALL, 2014).

Entender como os grupos identitários se constituem na modernidade, ao mesmo tempo percebendo nesse contexto a crise de identidade, nos oferece uma base importante para

pensarmos a identidade docente. Ao mesmo tempo em que temos um sujeito moderno constituído por identidades fluídas e cambiantes, percebemos também nos grupos identitários, incluindo aqui o dos professores, elementos que parecem ser estruturantes dessa identidade de grupo, e que por isso mesmo, não se mostra tão fluída assim. No caso dos professores, é como se houvesse aqui uma tradição a ser repassada para os novos integrantes desse grupo identitário. Elementos que legitimam o ser docente, que passa ser caracterizado por práticas que foram tradicionalmente validadas e legitimadas no grupo. (GIDDENS, 2002; THOMPSON, 1998). Mas, ao mesmo tempo, temos os conflitos pelo qual passa esse grupo, não deixando o isento à chamada crise de identidade.

Sobre a crise de identidade docente, Antonio Nóvoa (2013) afirma que essa crise se estabelece também pelo fato dessa separação imposta entre o *eu* pessoal e o *eu* profissional. “A transposição desta atitude do plano científico para o plano institucional contribuiu para intensificar o controle sobre os professores, favorecendo seu processo de desprofissionalização.” (NÓVOA, 2013, p. 15). Nesse sentido, é importante que a identidade docente seja analisada pelas identidades dos sujeitos que ali se fazem docentes e pelos elementos que são significantes a eles e que os levaram a essa identificação coletiva. Além disso, a identidade docente perpassa também pelo entendimento do lugar que ocupa na sociedade, pelo reconhecimento do seu espaço de atuação, tendo clareza das regras, normas e valores que regem o seu fazer. Reconhecer esses elementos que dão significado à identidade docente é essencial para que possamos perceber esse grupo identitário para além do que emana do senso comum.

Para entendermos melhor como alguns desses elementos estruturantes se perpetuam nos grupos identitários, mesmo na chamada crise de identidade, buscamos na Teoria das Representações Sociais (TRS), pela vertente da Psicologia Social, subsídios que possam nos ajudar a compreender sobre a constituição dos grupos identitários. Afinal, ao olharmos para o grupo de nossa pesquisa, pretendemos identificar como essa identidade docente é constituída, e o quanto as representações sociais contribuem para a constituição desses elementos identitários estruturantes, que teimam em se manter fixos, imutáveis. Cabe aqui retomarmos a primeira grande indagação que mobilizou a realização desta pesquisa: *Qual a representação social que os profissionais da Pedagogia têm acerca do que é ser pedagogo, como percebem a sua identidade docente e como as mídias são percebidas por estes profissionais no seu fazer pedagógico?*

Essa problemática nos leva a olhar para além da Identidade, buscando nos estudos sobre a Teoria das Representações Sociais categorias de análise que nos ajudarão a entender essa interface entre a TRS e a construção das Identidades, em especial no contexto da Cultura Digital. Inicialmente apresentamos os estudos encontrados sobre a TRS e Pedagogia em nossa Revisão de Literatura. Em seguida, adentramos na TRS na perspectiva cultural de Stuart Hall e na perspectiva da Psicologia Social de Serge Moscovici.

Em nossa Revisão de Literatura encontramos 17 trabalhos que tinham como eixo central os estudos sobre a TRS do Pedagogo. Destes, somente um foi de cunho teórico (FIGUEIREDO; BONINI, 2017). Os demais são relatos de pesquisa que tiveram como sujeitos estudantes de graduação em Pedagogia (BRANDÃO; PARDO, 2016; ARAÚJO *et al.*, 2016; SOUZA, 2015; MAIA; BARRETO, 2014; CHAMON, 2014; MANDÚ, 2013; BASÍLIO; MACHADO, 2013; LIMA *et al.*, 2012; GENTILE *et al.*, 2011; DANTAS, 2011; GEBRAN *et al.*, 2015). Os demais trabalhos tiveram como sujeitos professores da Educação Básica (ALMEIDA NETO, 2010; SARAIVA; DE AQUINO, 2011; MIRANDA, 2012; SIPPE, 2018) e do Ensino Superior (SILVA; BONFIM, 2018). Em geral, os trabalhos tinham como objetivo conhecer a representação sobre a profissão de Pedagogo. Um deles estudou a representação do professor construída pela mídia (FIGUEIREDO; BONINI, 2017) e três eram voltadas aos estudos da TRS em atuação docente em áreas específicas, como Ciências (ARAÚJO *et al.*, 2016), Matemática (MAIA; BARRETO, 2014) e História (ALMEIDA NETO, 2010). Em geral os resultados dessas pesquisas mostram o quanto a representação social sobre a docência carrega em si elementos que percebemos como sendo estruturantes na identidade desse grupo, tais como a escolha pela Pedagogia, que ainda sofre influência de aspectos como: família, gostar de criança e o desejo de ser professor desde a infância. Além disso, esses estudos também apontam que o próprio curso de Pedagogia contribui para perpetuar a representação social acerca da identidade profissional do pedagogo. Mas, em nenhum desses estudos verificamos a articulação entre a TRS e Identidades para compreender a relação da Pedagogia com as mídias, em especial na constituição do Letramento Midiático, o que traz ainda mais legitimidade a nossa pesquisa.

Dois grandes estudiosos da TRS, Stuart Hall (2014; 2019) e Serge Moscovici (1978; 2015) apresentam olhares diferentes sobre as representações sociais, mas que quando analisadas em conjunto oferecem uma rica abordagem teórica para olharmos as representações sociais de forma mais completa. Enquanto Hall analisa as representações sociais pelas lentes da semiótica e do discurso e como estas legitimam as representações, Moscovici olhou para o sujeito

individual e coletivo também tendo como pano de fundo a cultura, mas com um olhar para a constituição cognitiva e como esta corrobora na estruturação e na consolidação das representações sociais. Resumindo, Hall construiu seus estudos sob forte influência da antropologia e sociologia, enquanto Moscovici teve como eixo central o olhar da psicologia social para o indivíduo e para a coletividade.

Para Hall a representação social é vista, no viés da semiótica, numa relação estreita com a linguagem, sendo ela que nos possibilita entender como a cultura e a representação funcionam. Já na abordagem discursiva³⁵ (pela ótica de Michel de Foucault), os estudos se voltam para os efeitos e as consequências das representações sociais, a partir de seu viés político e social (HALL, 2016). Numa abordagem mais direta, Hall assume a representação como o que conecta o sentido e a linguagem à cultura, ou seja,

Representação é uma parte essencial do processo pelo qual os significados são produzidos e compartilhados entre os membros de uma cultura. Representar envolve o uso da linguagem, de signos e imagens que significam ou representam objetos. Entretanto, esse é um processo longe de ser simples e direto. (HALL, 2016, p. 31).

Assim a representação é fortemente determinada pela linguagem e pelos signos que fazem parte desse sistema cultural. A forma como o sujeito representa o mundo à sua volta é permeada pelos aspectos culturais, que por meio de signos e linguagem dão significado ao que é visto e percebido. “A relação entre ‘coisas’, conceitos e signos se situam, assim, no cerne da produção do sentido da linguagem, fazendo do processo que liga esses três elementos o que chamamos de ‘representação’.” (HALL, 2016, p. 38). Atribuímos sentido aos signos pela presença de nossa cultura e dos elementos que a constituem, que “moldam” nossa percepção sobre a realidade. Assim, a forma como represento e atribuo significado à realidade é determinada pela forma como essas “coisas” e “fatos” foram constituídas em meu imaginário social e cultural. Em outras palavras, as representações não são neutras, mas sofrem influência direta dos aspectos culturais, históricos e políticos que permeiam determinado grupo social, e da forma como esse grupo atribui significado aos seus signos e artefatos culturais. Nessa perspectiva, as representações podem ser transformadas e ressignificadas ao longo da nossa existência, numa interface estreita com a constituição identitária do sujeito e dos grupos ao qual pertence.

³⁵ Para Stuart Hall (2016, p. 26), “discursos são maneiras de se referir a um determinado tópico da prática ou sobre ele construir conhecimento: um conjunto (ou constituição) de ideias, imagens e práticas que suscitam variedades no falar, formas de conhecimento e condutas relacionadas a um tema particular, atividade social ou lugar institucional na sociedade”.

Pertencer a uma cultura é pertencer, *grosso modo*, ao mesmo universo conceitual e linguístico, saber como conceitos e ideias se traduzem em diferentes linguagens e como a linguagem pode ser interpretada para se referir ao mundo ou para servir de referência a ele. (HALL, 2016, p. 43).

Numa perspectiva crítica, Hall se sustenta nos estudos de Foucault³⁶, que atribui ao discurso um papel determinante na forma como os diferentes grupos se relacionam e se organizam na sociedade, em especial, na modernidade. E, também, do papel que os discursos podem legitimar e como estes mesmos discursos podem ser usados como formas de poder e perpetuação deste poder. Essa perspectiva do discurso foucaultiano é essencial para percebermos a constituição identitária de determinados grupos, sua representação social e a perpetuação dessas representações no imaginário social. Hall (2016) sustenta que o discurso, a representação, o conhecimento e a verdade só têm validade se compreendidos dentro de um contexto histórico específico. Esses elementos não podem ser compreendidos de forma a-histórica, deslocados do seu contexto cultural e social. Por isso que a representação, as identidades e os discursos estão intimamente interligados, alimentando nossa percepção e entendimento da realidade e dos signos que dela fazem parte. (HALL, 2016).

Ainda seguindo a vertente foucaultiana, Hall aponta que a compreensão de representação nessa abordagem não é simples.

Foucault trata da produção do conhecimento e do sentido pelo discurso e de fato analisa textos e representações particulares, como os semióticos fizeram. Entretanto, ele tem maior inclinação a analisar toda a *formação discursiva* à qual o texto ou a prática pertence. Sua preocupação gira em torno do conhecimento promovido pelas ciências humanas e sociais, que organiza a conduta, o entendimento, a prática e a crença, a regulação dos corpos, assim como as populações inteiras. Embora sua obra seja claramente produzida na esteira da “virada da linguagem” e profundamente influenciada por ela, um marco da abordagem construtivista da representação, a definição de discurso estabelecida por Foucault é bem mais ampla que a linguagem. [...] Foucault é sempre mais historicizante, considerando formas de poder/conhecimento como enraizadas em contextos e histórias particulares.” (HALL, 2016, p. 92-93).

³⁶ Dentre seus estudos, uma categoria importante na obra de Michel Foucault é o Discurso. Na obra “A Ordem do Discurso” (2013), Foucault faz uma análise sobre o discurso como forma de poder, sua importância na constituição do sujeito e na legitimação da realidade. Na obra, o autor chama a atenção para o fato do discurso ser analisado enquanto uma série de acontecimentos, que são causais, descontínuos e podem se materializar. Dentre esses três princípios, a materialização tende a ser a mais complexa enquanto categoria de análise, já que se referem a materialização cotidiana das práticas sociais dos sujeitos. Segundo Foucault não podemos dissociar o que pensamos, daquilo que dizemos e de nossas práticas. Por conta disso, o discurso não pode ser analisado de forma a-histórica, sem levar em conta o contexto social, político e cultural, ou seja, o discurso em Foucault é um acontecimento histórico. Para saber mais: FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. 2ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2013.

Hall também destaca o papel do sujeito nos estudos das representações, tanto na perspectiva de Saussure quanto na de Foucault. No modelo da semiótica, o sujeito é representado pelas suas falas (*paroles*), numa perspectiva mais linguística. Para Foucault, essa percepção é ampliada e o sujeito ganha força, de forma que o discurso oferece ao sujeito a “consciência de sua conduta” (HALL, 2016, p. 98), mesmo que ainda distante de se perceber “como fonte autêntica e independente da ação e do sentido” (HALL, 2016, p. 98).

É o discurso, não os sujeitos que o falam, que produz conhecimento. Sujeitos podem produzir textos particulares, mas eles estão operando dentro dos limites da episteme, da formação discursiva, do regime *da verdade*, de uma cultura e período particulares. [...] O sujeito é *produzido no discurso*. [...] E esse sujeito, produto do discurso, não pode estar fora dele, porque a ele deve estar sujeito. (HALL, 2016, p. 99).

Isso significa que os sujeitos podem se diferenciar nos grupos ou classes sociais a que pertencem, mas não conseguem captar “o sentido até que tenham se identificado com aquelas posições que o discurso constrói, sujeitando-se a suas regras, e então se tornando sujeitos de seu poder/conhecimento.” (HALL, 2016, p. 99). Nessa perspectiva, nós, sujeitos, assumimos as posições indicadas pelo discurso, pois nos identificamos com essas posições e, nesse sentido, nos tornamos “sujeitos”, sem que na maioria das vezes nos demos conta desse papel que nos foi atribuído por meio dos discursos.

Hall (2016) define representação como sendo “o processo pelo qual membros de uma cultura usam a linguagem (amplamente definida como qualquer sistema que emprega signos, qualquer sistema significante) para produzir sentido” (p. 108). E esses sentidos variam de uma cultura para outra, já que cada uma atribui sentidos diferentes aos seus próprios signos. Assim, os estudos sobre representação levam em consideração o relativismo cultural dos signos e seus significados entre as diferentes culturas.

Numa outra perspectiva de análise das representações, temos as contribuições do olhar da psicologia social pelas lentes de Moscovici, que não analisa somente o sentido de representações, mas atribui a ela o adjetivo social. Dessa forma, Moscovici contribuiu nos estudos da representação, por meio do que ele denomina “Teoria das Representações Sociais”, ou, simplesmente, TRS. “Em poucas palavras, a representação social é uma modalidade de conhecimento particular que tem por função a elaboração de comportamentos e a comunicação entre indivíduos.” (MOSCOVICI, 1978, p. 26).

Moscovici chega no conceito de RS a partir dos estudos das Representações Coletivas de Durkheim³⁷, ampliando o conceito de forma a perceber a sociedade moderna como plural e dinâmica, de forma que as representações sociais expressam essas diversidades e singularidades próprias da vida em sociedade.

Enquanto Durkheim vê as representações coletivas como formas estáveis de compreensão coletiva, com o poder de obrigar o que pode servir para integrar a sociedade como um todo, Moscovici esteve mais interessado em explorar a variação e a diversidade das ideias coletivas nas sociedades modernas, em que as diferenças refletem uma distribuição desigual de poder e geram uma heterogeneidade de representações.” (DUVEEN, 2015, p. 15).

Na perspectiva de Moscovici, as representações têm forte relação com o senso comum, numa perspectiva de entender o mundo a partir desses saberes. Entender a representação social é entender a forma como alguém percebe o mundo, a partir da percepção dos saberes que mobilizam a constituição dessas representações e sua perpetuação na sociedade. Moscovici não estabelece hierarquias entre senso comum e saber científico, mas os percebe de forma entrelaçada, sendo que um mobiliza o outro e ambos oferecem os insumos necessários para reconhecer e analisar as estruturas constituintes das formas de representações que constituem o olhar dos sujeitos a partir do pertencimento de grupos que formam a sociedade, e que expressam a sua identidade nesse seio coletivo, “transformando-se em regras de uma dada comunidade.” (MOREIRA; CHAMON, 2015, p. 51).

Assim, as representações não nascem no indivíduo, mas são oriundas da forma como os grupos se reconhecem, criam sua identidade de grupo e olham o mundo a partir de símbolos que dão significados ao que percebem. Nessa perspectiva, a TRS adquire “vida própria [...] elas se encontram, se atraem, se repelem e dão oportunidades ao nascimento de novas representações, enquanto velhas representações morrem.” (MOREIRA; CHAMON, 2015, p. 52).

Moscovici (2015) estuda as representações sociais também na perspectiva de entender como o objeto dessas representações é percebido e estruturado pelos grupos sociais e pelos sujeitos que a eles pertencem, criando o amálgama central na constituição de sua identidade. Assim, a formação das representações sociais passa por dois processos: **ancoragem** e

³⁷ Durkheim afirmava que a vida em sociedade oportuniza a criação de representações do mundo e dos objetos que circundam os sujeitos, e que essas representações se impõem aos sujeitos, sendo conceitos estáticos e homogêneos, independente das pessoas e sem que elas tenham consciência disso. Além disso, Durkheim concebe as representações coletivas como resultado dos acontecimentos sociais, sendo portanto, fatos sociais e que como tal é resultado de uma consciência coletiva e não individual, não podendo, portanto, serem percebidas na perspectiva do indivíduo. (DUVEEN, 2015).

objetivação, sendo estes processos responsáveis pelo enraizamento social da representação e do seu objeto. (MOSCOVICI, 2015). A ancoragem envolve a integração cognitiva do objeto representado no sistema de pensamento preexistente, ou seja, sua inserção orgânica em um repertório de crenças já constituído, fazendo com que aquele objeto ou conceito representado nos seja familiar a partir da conexão com nosso repertório já existente.

Ancorar é um processo que transforma algo estranho e perturbador, que nos intriga, em nosso sistema particular de categorias e o compara a um paradigma de uma categoria que nós pensamos ser apropriada. Ancorar é, pois, classificar e dar nome a alguma coisa. Coisas que não são classificadas e não possuem nomes são estranhas, não existentes e ao mesmo tempo ameaçadoras.” (MOSCOVICI, 2015, p. 61)

Por outro lado, a objetivação permite que determinados objetos e conceitos nos sejam familiares, a partir de nossas crenças e demais condicionantes culturais. “Objetivação une a ideia de não familiaridade com a de realidade, torna-se a verdadeira essência da realidade.” (MOSCOVICI, 2015, p. 71). A objetivação é familiar, é tangível, possibilita dar maior significado ao real e ao que é percebido, trazendo uma maior compreensão da realidade e daquele meio social. Nessa perspectiva, objetivar é cristalizar uma representação.

Ancoragem e objetivação são, pois, maneiras de lidar com a memória. A primeira mantém a memória em movimento e a memória é dirigida para dentro, está sempre colocando e tirando objetos, pessoas e acontecimentos, que ela classifica de acordo com um tipo e os rotula com um nome. A segunda, sendo mais ou menos direcionada para fora (para outros), tira daí conceitos e imagens para juntá-los e reproduzi-los no mundo exterior, para fazer as coisas conhecidas a partir do que já é conhecido. (MOSCOVICI, 2015, p. 78).

Esses processos formadores possibilitam que as representações sejam estruturadas no interior dos grupos, legitimando as opiniões dos seus sujeitos, consolidando e perpetuando (mesmo que temporalmente) sua identidade.

Representações, obviamente, não são criadas por um indivíduo isoladamente. Uma vez criadas, contudo, elas adquirem uma vida própria, circulam, se encontram, se atraem e se repelem e dão oportunidade ao nascimento de novas representações, enquanto velhas representações morrem. Como consequência disso, para se compreender e explicar uma representação, é necessário começar com aquela, ou aquelas, das quais ela nasceu. Não é suficiente começar diretamente de tal ou tal aspecto, seja do comportamento, seja da estrutura social. Longe de refletir, seja o comportamento ou a estrutura social, uma representação muitas vezes condiciona ou até mesmo responde a elas. Isso é assim, não porque ela possui uma origem coletiva, ou porque ela se refere a um objeto coletivo, mas porque, como tal, sendo compartilhada por todos e reforçada pela tradição, ela constitui uma realidade social sui generis. Quanto mais a origem é esquecida e sua natureza convencional é ignorada, mais fossilizada ela se torna. O que é ideal, gradualmente torna-se materializado. (MOSCOVICI, 2015, p. 41).

As representações sociais se propagam nos grupos a partir de três modalidades de comunicação, possibilitando conexões entre os saberes do senso comum, às margens do saber científico estabelecido. Primeiro ocorre a **difusão** das informações, sem regras e sem estruturas, permitindo a ocorrência do saber sobre um determinado objeto, comum àquele grupo. Num segundo momento, ocorre a **propagação**, que implica na tentativa de unificar o saber sobre aquele determinado objeto, naquele grupo. Estabelecem-se aqui normas, teorizações e estruturas aceitáveis e compartilhadas no interior daquele grupo social. E, por fim, ocorre a **propaganda**, que busca mitigar conflitos que possam colocar em risco e ameaçar a identidade do grupo. A propaganda tem a função de regular e restabelecer a unidade no grupo, enaltecendo sua identidade. (MOREIRA; CHAMON, 2015).

Desta forma, as RS possibilitam ao sujeito interpretar o mundo a sua volta, fortalecer sua identidade social e de pertencimento a um determinado grupo. Por isso, na perspectiva de Moscovici, as TRS atuam na dimensão entre Sujeito e Sociedade, abrangendo conceitos de perspectivas sociológicas e psicológicas, atuando no limiar dessas duas grandes áreas. Para Moscovici (2015), não existe uma separação óbvia entre o universo interno e externo do sujeito, sendo assim, em sua atividade representativa que ela reconstrói um determinado objeto ou fato percebido da realidade, e ao reconstruí-lo, vai se constituindo como sujeito e se situando num determinado grupo social. A representação funciona como um sistema cognitivo, determinado pelas condicionantes sociais nas quais essas representações são constituídas e transmitidas. Corroborando com este princípio, Jovchelovitch (2013) aponta que a Teoria das Representações Sociais de Moscovici

Se articula tanto com a vida coletiva de uma sociedade, como com os processos de constituição simbólica, nos quais sujeitos sociais lutam para dar sentido ao mundo, entendê-lo e nele encontrar o seu lugar, através de uma identidade social. Isso significa deixar claro como as representações sociais, enquanto fenômeno psicossocial, estão necessariamente radicadas no espaço público e nos processos através dos quais o ser humano desenvolve uma identidade, cria símbolos e se abre para a diversidade de um mundo de outros. (JOVCHELOVITCH, 2013, p. 54).

Para a autora, a comunidade é que dá sentido ao Nós, evidenciando um nós necessário para a constituição de cada ser humano, atestando que vidas privadas não surgem a partir de dentro, mas a partir do que é público. É nesse espaço público que a comunidade cria e sustenta saberes sobre si própria, constituindo suas representações sociais. (JOVCHELOVITCH, 2013). As representações sociais tornam-se elementos mediadores entre os sujeitos e a sociedade, entre o interno e o externo ao sujeito.

O sujeito constrói, na sua relação com o mundo, um novo mundo de significados. De um lado, é através de sua atividade e relação com os outros que as representações têm origem, permitindo uma mediação entre o sujeito e o mundo que ele ao mesmo tempo descobre e constrói. De outro lado, as representações permitem a existência de símbolos – pedaços de realidade social mobilizados pela atividade criadora de sujeitos sociais para dar sentido e forma às circunstâncias nas quais eles se encontram. É desnecessário dizer [...] não há possibilidade para a construção simbólica fora de uma rede de significados já constituídos. É sobre e dentro dessa rede que se dão os trabalhos do sujeito de re-criar o que já está lá. (JOVCHELOVITCH, 2013, p. 66).

Nesse sentido, as TRS nos permitem conhecer e compreender a visão de mundo de diferentes grupos, seus conflitos e as contradições em que foram engendradas. Elas se manifestam de diferentes formas, por meio de palavras, gestos e condutas que acabam se institucionalizando, e por conta disso, devem ser analisadas a partir desse constructo, que perpassa pelas estruturas e comportamentos sociais. E cabe à linguagem, em suas diferentes formas de manifestação, a função da mediação privilegiada, assumindo a forma de conhecimento e interação social. (MINAYO, 2013).

Algumas representações sociais são mais abrangentes em termos da sociedade como um todo e revelam a visão de mundo de determinada época. São as concepções de classes dominantes dentro da história de uma sociedade. Mas essas mesmas ideias abrangentes possuem elementos do passado na sua conformação e projetam o futuro em termos de reprodução da dominação. [...] Por ser ao mesmo tempo ilusórias, contraditórias e ‘verdadeiras’, as representações podem ser consideradas matéria-prima para a análise do social e também para a ação pedagógico-política de transformação, pois retratam e refratam a realidade segundo determinado segmento da realidade. (MINAYO, 2013, p. 90-91).

Essas reflexões nos ajudam a entender como a identidade docente foi se constituindo cultural e historicamente, e em como alguns elementos dessa construção identitária foram se tornando estruturantes, a tal ponto que, num processo que podemos chamar de retroalimentação, influencia e perpetua a própria representação social que este grupo tem de si próprio quanto a forma como a sociedade em geral percebe esse grupo.

Ao conhecermos como a TRS se estrutura e se propaga pelos discursos e práticas sociais cotidianas, buscamos em nossa análise identificar nas narrativas das pedagogas participantes da pesquisa, os elementos da representação social que o grupo faz acerca da Pedagogia e em como esses elementos influenciam, ou determinam, a sua constituição identitária, e por que não, sua crise identitária.

3.2 A PEDAGOGIA COMO PROFISSÃO – UM BREVE OLHAR PARA A HISTÓRIA

Os estudos sobre as Representações Sociais e como elas estão atrelados à constituição das identidades coletivas nos ajudam a compreender como a Pedagogia se constituiu como profissão, em especial aqui no Brasil, e a identificar elementos das representações sociais nessa identidade profissional. Vemos aqui uma articulação entre o sujeito coletivo (nesse caso os pedagogos) e um objeto (sua identidade profissional, o ser professor). Segundo Moreira e Chamon (2013), há uma relação direta entre as representações sociais e as práticas docentes e como estas participam da constituição identitária do ser professor.

Embora os estudos sobre a história da pedagogia como profissão não seja algo novo, aqui ela entra como um eixo oportuno, que nos ajuda a olhar para essa história dessa profissão ao longo do século XX, agora pelo prisma da TRS e das Identidades. Afinal, se as representações sociais são determinadas pela forma como os diferentes grupos percebem e apreendem o meio em que vivem, é consenso afirmarmos que muitos dos elementos que permeiam a representação que nossos sujeitos fazem da Pedagogia perpassam pela forma como ela foi constituída em nossa sociedade.

Ao olharmos para a história da Pedagogia no contexto brasileiro, já é lugar comum afirmarmos que a Pedagogia, em especial, nasce com a prerrogativa de um serviço educacional voltado ao cuidado das crianças, tendo uma conotação bastante vocacional. E mais do que isso, como uma atividade essencialmente feminina, sendo de forma geral.

Historicamente, o conceito de vocação foi aceito e expresso pelos próprios educadores e educadoras, que argumentavam que, como a escolha da carreira devia ser adequada à natureza feminina, atividades, requerendo sentimento, dedicação, minúcia e paciência deveriam ser preferidas. Ligado à ideia de que as pessoas têm aptidões e tendências inatas para certas ocupações, o conceito de vocação foi um dos mecanismos mais eficientes para induzir as mulheres a escolher as profissões menos valorizadas socialmente. Influenciadas por essa ideologia, as mulheres desejam e escolhem essas ocupações, acreditando que o fazem por vocação; não é uma escolha em que se avaliam as possibilidades concretas de sucesso pessoal e profissional na carreira. (BRUSCHINI; AMADO, 1988, p. 07).

Essa articulação entre vocação e trabalho feminino contribuiu muito para uma conotação social de que a pedagogia era uma profissão de certa forma facilitada, que não requeria uma formação sólida. Embora na década de 1930 tenhamos o início do movimento pela profissionalização docente por meio dos movimentos sindicais, a docência, em especial do pedagogo, ainda caminhava à margem disso (HYPÓLITO, 1997). Aqui vale retomar o texto de Paulo Freire, em “Cartas a Quem Ousa Ensinar”, em que o autor enfoca o quanto o professor

precisa romper com essa ideia de vocação, de cuidar de crianças. Ser “tia” não implica necessariamente em ser professora, e vice-versa.

Ensinar é profissão que envolve certa tarefa, certa militância, certa especificidade no seu cumprimento enquanto ser tia é viver uma relação de parentesco. Ser professora implica assumir uma profissão enquanto não se é tia por profissão. Se pode ser tio ou tia geograficamente ou afetivamente distante dos sobrinhos, mas não se pode ser autenticamente professora, mesmo num trabalho a longa distância, “longe” dos alunos. (FREIRE, 1997, p. 09).

A conotação de tia tende a adotar uma postura ideológica, que de certa forma reflete a desvalorização profissional sobre a qual se firmou a profissão de pedagogia. É nesse sentido que Freire deixa claro que o não uso da expressão “tia” não tira a afetividade na relação professor-alunos, mas é uma forma de reforçar a profissão e de militar pela consolidação do magistério como uma profissão que merece as mesmas condições de lutas e reconhecimento social quanto as demais profissões. Esse marco que caracterizou o magistério aqui no Brasil, em especial da Pedagogia, serve para compreendermos muitos dos estereótipos e representações que ainda teimam em permanecer na contemporaneidade, mesmo após décadas de militância pela legitimação da profissão.

Assim, é nesse cenário marcado por movimentos antagônicos, da vocação à profissionalização, que o curso de Pedagogia é criado em 1939, inserido na Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil (criada pelo Decreto 1.190, de 4/4/1939), visando a dupla função de formar bacharéis, para atuar como técnicos de educação, e licenciados, destinados à docência nos cursos normais. Do Decreto de 1939 às Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (Parecer CNE/CP nº 3 de 21/02/2006), é notório o quanto tivemos de avanços na luta pela sua profissionalização. No entanto, é possível afirmarmos que ainda permanece no imaginário social elementos que vinculam a pedagogia como uma profissão voltada ao feminino, à vocação e ao ato de cuidar de crianças³⁸.

Segundo Nóvoa (2013), é importante sempre nos perguntarmos como cada professor se tornou o que é hoje e de que forma a trajetória de vida e sua forma de perceber a docência influencia sua prática docente. Para o autor, existem três eixos que sustentam o processo

³⁸ Em especial na Educação Infantil, o cuidar acaba tendo uma conotação muito forte, muitas vezes prevalecendo ao Educar, embora ambos sejam os eixos orientadores do trabalho docente. No Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), elaborado em 1998, já preconiza um novo fazer docente, em que “educar significa, portanto, propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural.” (BRASIL, 1998, p. 23).

identitário docente, que ele chama de três AAA: Adesão, Ação e Autoconsciência (NÓVOA, 2013), que iremos explicar de forma breve:

- **Adesão:** significa o professor aderir a princípios e valores e a adoção de projetos juntos aos seus educandos;
- **Ação:** escolhas de técnicas e métodos pedagógicos que são mais alinhados à sua maneira de agir, ao seu jeito de ser. As experiências pelas quais passamos como alunos ou pelas quais passamos como professores “marcam” nossa docência, fazendo com que tenhamos alinhamento com uma determinada prática em detrimento de outra.
- **Autoconsciência:** é a reflexão do professor sobre o seu próprio fazer. Essa dimensão é decisiva do fazer docente, pois é nesse processo que inovações pedagógicas são aceitas ou não. É uma postura frente ao novo que depende muito desse ato reflexivo.

A identidade docente se constitui um espaço de luta, é um movimento pautado pela plasticidade e pela resiliência, num movimento contínuo de construção de diferentes maneiras de ser e estar docente.

Entende-se que a construção identitária do professor acontece em uma via de mão dupla, que parte do micro para o macro e do macro para o micro, ou seja, a constituição identitária de cada professor interfere diretamente no todo da escola, nas práticas vivenciadas, na forma de perceber e compreender o processo de ensino e aprendizagem. E o universo escolar, em suas múltiplas formas e possibilidades, interfere na constituição identitária desse mesmo professor. (MOREIRA; CHAMON, 2013, p. 70).

E vamos além, pois entendemos que a própria história de vida dos professores e como a representação do que é ser professor o acompanhou em sua trajetória formativa, oferece elementos importantes na construção de sua identidade profissional, que irá se refletir em seu fazer docente. “A maneira como cada um de nós ensina está diretamente dependente daquilo que somos como pessoa quando exercemos o ensino. (...) É impossível separar o eu profissional do eu pessoal.” (NÓVOA, 2013, p. 17). Na Pedagogia, esses elementos ganham uma tônica especial, já que a identidade profissional dos que nela atuam, ainda é uma identidade em construção. Nesse sentido, é possível que elementos presentes na forma como a sociedade representa o pedagogo também influenciam o olhar das pessoas que escolhem a pedagogia como profissão, e subjetivamente, se fazem também presente nas docências da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (principal *lócus* de atuação do pedagogo). E, fazendo o recorte para nossa pesquisa, esses elementos subjetivos, que podemos caracterizar

como sendo as representações sociais, acreditamos que também podem determinar o papel que esses profissionais atribuem às mídias no seu fazer docente.

Assim, uma forma interessante de observar a presença desses elementos das representações sociais nas docências do pedagogo, é olhar para suas práticas em tempos de pandemia. E aqui entra a segunda problemática que norteou nossa pesquisa: *O que as vivências das pedagogas em suas práticas docentes na pandemia têm a nos dizer sobre o letramento midiático? E como essas vivências podem contribuir para se pensar o currículo do curso de Pedagogia na perspectiva da formação para as mídias?*

Analisar as vivências docentes ao longo de dois anos de pandemia, em que as escolas mesclavam entre a presencialidade e não presencialidade, implica em olhar para o cotidiano pedagógico, e em perceber como esses sujeitos se fazem docentes nessa cotidianidade que se apresentou caótica. Segundo Nóvoa (2013), o processo identitário docente passa pela forma como ele exerce a sua autonomia em sala de aula, sentimento de pertencimento e controle do seu fazer docente. “Os professores são, paradoxalmente, um corpo profissional que resiste à moda e que é muito sensível à moda. A gestão pessoal deste equilíbrio entre rigidez e plasticidade define modos distintos de encarar a profissão docente.” (NÓVOA, 2013, p. 17). E como essas vivências na pandemia mexeram com esse sentimento de autonomia sobre o seu fazer docente e “arranharam” suas resistências? E, afinal, de onde vem essa relação ambígua que os professores, em especial os pedagogos, estabelecem com as mídias?

Se olharmos com mais acuidade o percurso profissional percorrido pela Pedagogia e seu currículo formativo, iremos perceber que a tecnologia de certa forma adentrou a formação do pedagogo numa perspectiva instrumental. Por um longo período, tivemos no contexto brasileiro a vigência de duas visões antagônicas sobre o uso das tecnologias (em especial os meios de comunicação) na escola: a visão integrada e a visão apocalíptica³⁹, com forte influência dos estudos culturais sobre os meios de comunicação de massa da Escola de Frankfurt.

³⁹ Em 1964 o escritor italiano Umberto Eco lançou o livro: *Apocalípticos e integrados*. Esses conceitos marcaram as discussões presentes na época, que giravam em torno da indústria cultural e da cultura de massa. Eco criticava essas duas visões, defendendo a ideia de um novo olhar sobre a cultura de massa. A visão apocalíptica era tida como a pessimista, oriunda dos estudos da Escola de Frankfurt, que tecia forte crítica à influência dos meios de comunicação na população, sendo esta vista somente como uma receptora passiva à influência da ideologia propagada por esses meios. E, de outro, tínhamos a visão Integrada, otimista, com relação à influência dos meios de comunicação na sociedade. Essa visão era alinhada com os teóricos das mídias, como Marshall McLuhan, que via na tecnologia e nos meios de comunicação uma forma de disseminar a cultura, criando assim a aldeia global. Para saber mais: ECO, Umberto. *Apocalípticos e Integrados*. São Paulo: Perspectiva, 5ª ed., 1993.

No contexto internacional dos anos 1960, a mídia-educação se confundia com a teleducação e a rádio educativa. (...) A televisão conhece um desenvolvimento muito significativo, transformando-se em um vetor principal de uma verdadeira “escola paralela” que vai interferir cada vez mais nos processos de socialização de crianças, jovens e adultos (Porcher, 1974). No Brasil, como nos Estados Unidos e na América Latina, a televisão é comercial (ao contrário do que acontece na maioria dos países europeus e no Canadá, onde ela é pública), submetida, pois, à lógica do mercado e não aos objetivos sociais e culturais previstos em lei. A mídia-educação vai aparecer nesses conturbados anos 1960, entre educadores e comunicadores muitas vezes ligados às igrejas, como uma preocupação com o poder ideológico das mídias de massa e sua importância na formação dos jovens e adultos, notadamente com relação aos valores humanistas e cristãos. (BELLONI, 2012, p. 36-37).

Além disso, a psicologia comportamental behaviorista adentrou as escolas brasileiras em meados da década de 1940, de uma forma reducionista dos estudos de Skinner, vista numa perspectiva do adestramento e no comportamento compensatório do estímulo-resposta. Foi com essa visão que as tecnologias foram percebidas na escola, influenciadas em especial pela máquina de ensinar de Skinner (1954), que tinha como um dos alicerces a instrução programada. Desta forma, a visão positivista das tecnologias educacionais adentrou a escola, e a tecnologia educacional, naquele período, ficou restrita à concepção de instrução programada, reverberando em fortes críticas à inserção das tecnologias no processo ensino-aprendizagem. (QUARTIERO, 2007).

Apesar dos estudos sobre a tecnologia educacional terem avançado, saindo da vertente da psicologia comportamental para a psicologia cognitiva, vertente impulsionada pelas teorias construtivistas e críticas da aprendizagem, esse marco é importante e merece ser retomado, ainda que de forma bastante rápida. Afinal, esses primeiros passos da tecnologia no cotidiano escolar podem ainda ter seu legado reverberando, possivelmente, em muitas concepções e representações sobre a inserção das mídias nas práticas pedagógicas do cotidiano escolar.

É importante lembrar que tais representações fazem parte de um imaginário social construído em torno de discursos e práticas sociais que nos últimos anos têm destacado a importância das TICs na educação, por mais contraditório que isso seja com a postura defensiva e de reserva que grande parte dos professores tem em relação à presença de certas mídias na escola. No entanto, dentro dessa visão positiva das TICs, os professores ainda consideram a tecnologia apenas como um recurso que pode facilitar o trabalho deles, e não como cultura. [...] Com isso, a mídia e as TICs não são percebidas como cultura que medeia relações, que faz parte de nossa vida e que determina em alguma medida a produção e a socialização de conhecimentos. Esse é um dado interessante que pode apontar para uma indicação de trabalho para a formação, pois esperamos que o ponto de chegada seja uma nova representação da tecnologia como cultura e espaço de colaboração. (FANTIN; RIVOLTELLA, 2012, p. 106).

Assim, chamar a atenção para esse movimento de constituição da Pedagogia enquanto profissão, da organização curricular e em como as tecnologias foram inseridas neste contexto,

nos dá algumas pistas para entendermos como foi se constituindo a relação dos pedagogos com as tecnologias em sua formação, com reflexos diretos em sua prática profissional. Acreditamos, e esse é um dos pontos centrais de nossa pesquisa, que a relação que as pedagogas estabelecem com as mídias em seu fazer educacional pode estar permeada pelas representações sociais que este grupo profissional tem sobre a sua própria profissão e sobre a presença das mídias digitais no cotidiano educacional.

3.3. LETRAMENTO MIDIÁTICO NA INTERFACE COM A FORMAÇÃO INICIAL DAS PEDAGOGAS

Falar em letramento midiático implica em, primeiramente, fazer uma breve introdução sobre o conceito de letramento para, posteriormente, contextualizarmos sua junção às mídias, cunhando o termo Letramento Midiático, na perspectiva da Mídia-Educação. Para auxiliar nesse debate, buscamos autores que estudam esses termos, seja no aspecto linguístico da semiótica seja nos aspectos sociais e culturais.

Antes dessa análise conceitual, apresentamos os estudos que encontramos em nossa Revisão de Literatura sobre Letramento Midiático na formação de professores. No geral notamos que poucas pesquisas focaram no letramento midiático na formação de pedagogos, pelos menos no recorte temporal escolhido. Dos 15 trabalhos selecionados, identificamos o seguinte cenário: três tiveram como foco a análise de currículo de cursos de graduação em Pedagogia (BIANCHI; PIRES, 2013; MONTANINI, 2017; GOMES, 2016), verificando a presença e como propõem (ou não) o letramento. Outras quatro pesquisas analisaram o percurso de uma determinada disciplina dentro do currículo da Pedagogia (SANTOS; CRUZ, 2018; FANTIN, 2012; LINHARES; ANDRADE, 2017; LOIOLA, 2019), verificando como elas possibilitam aproximações com o letramento midiático ou com a mídia-educação. Outras cinco pesquisas são frutos de estudos teóricos (SOUZA *et al.*, 2013; MOURA, 2019; MOURA *et al.*, 2019; RIBEIRO; GASQUE, 2015; FREITAS, 2010), sendo duas delas voltadas para a revisão sistemática sobre letramento digital. Outras duas tiveram como locus de pesquisa o diálogo com professores (TELES; BIERWAGEN, 2019; SILVEIRA, 2017) e com alunos da Educação Básica (CAPRINO *et al.*, 2012). A análise dos trabalhos nos levou a concluir que ainda são poucas as pesquisas voltadas à constituição do letramento midiático na formação inicial da Pedagogia, sendo que em nenhuma delas encontramos a articulação com identidades e representações sociais acerca da Pedagogia e sua relação com as mídias.

Sobre os estudos de letramento, consideramos importante trazer o histórico do debate sobre esse termo e de que forma se diferencia da alfabetização, em especial aqui no Brasil. A partir da década de 1980, os estudos sobre alfabetização e letramento foram impulsionados, em parte por conta dos debates sobre *literacy*, que fervilhavam na Europa neste período. Segundo Rojo e Moura (2019, p. 14), “letramento não é necessariamente o resultado de ensinar a ler e escrever. É o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita”. Letramento nesse sentido está relacionado diretamente com a cultura, com a inserção social e cultural dos sujeitos, indo muito além da decodificação das palavras. Na contemporaneidade, mais importante do que saber ler e escrever, é possibilitar aos sujeitos condições para o exercício da cidadania por meio do acesso às práticas culturais da sociedade em que está inserido. Desta forma, “enquanto a alfabetização se ocupa da aquisição da escrita por um indivíduo, ou grupo de indivíduos, o letramento focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição de uma sociedade.” (ROJO; MOURA, 2019, p. 14). O termo letramento foi usado pela primeira vez no Brasil em 1986, presente no livro de Mary Kato “No mundo da escrita”, traduzido da expressão inglesa “*literacy*” (ROJO; MOURA, 2019, p. 16). Indo além do conceito de alfabetização, letramento implica numa visão mais profunda e integrada do sujeito na sociedade, por isso seu conceito traz em si uma conotação socioantropológica (ROJO; MOURA, 2019). Nesse sentido, considerando a sociedade permeada pela cultura digital, somos convidados a refletir sobre a importância do letramento em nosso contexto e, principalmente, sua inserção nas práticas educativas, sejam elas formais ou não. Compreendido dessa forma, o termo letramento nos dá muito mais elementos para compreender a complexidade da formação para essa sociedade do que simplesmente o termo alfabetização (ROJO; MOURA, 2019). O letramento⁴⁰ implica em práticas sociais, seja no uso da escrita seja no uso das diferentes linguagens que as multimodalidades tecnológicas nos possibilitam.

⁴⁰ Embora não seja foco de abordagem em nossa pesquisa, é importante mencionar que os debates em torno de letramentos culminaram no desdobramento para o termo “multiletramentos”. Um termo que apareceu no cenário acadêmico em 1996, a partir de um grupo de pesquisadores ingleses, americanos e australianos, que, na cidade de Nova Londres (EUA), se debruçaram a estudar os desdobramentos do termo letramento, até por conta das tecnologias que ofereciam as multimodalidades para a escrita e leitura, que estavam surgindo e constituindo também novas práticas sociais da língua, para muito além do texto escrito. Esse grupo ficou conhecido como Grupo de Nova Londres. “Nessa nova acepção, o termo “letramento” embutido no conceito de multiletramentos abre cada vez mais espaço aos conceitos de mídias e de modalidade de linguagem, ganhando mais força, neste caso, o prefixo multi. Sem dúvida, ver assim o letramento e a linguagem descortina toda uma série de possibilidades de interpretações e de caminhos teóricos nunca antes vislumbrados”. (ROJO; MOURA, 2019, p. 25).

No contexto da cultura digital, os eventos de letramento oferecem situações favoráveis para que o uso das mídias se constitua também em práticas sociais, de forma que seja possível a integração entre práticas de leitura e escrita por diferentes meios, de forma crítica e que promova a apropriação dos elementos culturais inerentes à nossa contemporaneidade.

Para esse pensamento, tem importância o indivíduo não ser apenas consumidor de mídia, mas também cidadão, participante crítico do processo comunicacional. Dessa forma, identificar letramentos como práticas sociais é necessariamente entendê-los como significando modos socialmente reconhecidos de fazer as coisas. (CRUZ; SOUZA, 2018, p. 388).

E como práticas sociais, esses letramentos constituem-se na forma de agir de determinados grupos, da forma como eles encontram para construir e sustentar uma visão de mundo. (SOUZA, 2016). Dessa forma, os letramentos de determinados grupos expressam a sua identidade, que são compartilhados entre seus membros. Nessa perspectiva, podemos dizer que a identidade de um grupo está atrelada diretamente às suas práticas de letramentos, entendidas aqui do ponto de vista social, cultural e histórico. Assim como o discurso em Foucault, as práticas de letramento podemos entender também como eventos históricos. No contexto da cultura digital,

(...) os diversos letramentos que emergem com as mídias digitais (doravante MD) trazem novos modos dos sujeitos se relacionarem com as culturas oral, escrita e analógica, ressignificando e atualizando as práticas e dinâmicas sociais de interação mediadas por elas para a interação entre interlocutores no processo de comunicação. (SOUZA; CRUZ; AMANTE, 2017, p. 83).

Em sua pesquisa, Souza (2016) fez um estudo sobre as diferentes definições de letramento e dentre elas se encontra o Letramento Digital (LD), que é inerente à cultura digital. O LD não destoa dos multiletramentos propostos por Rojo e Moura, ao contrário, são debates que se retroalimentam.

Letramentos Digitais não são simplesmente letramentos convencionais transpostos para novas condições técnicas de mediação, são redes complexas e heterogêneas que conectam letramentos (práticas sociais), textos, sujeitos, meios e habilidades que se agenciam, entrelaçam, contestam e modificam mútua e continuamente, por meio, virtude e influência das TIC considerando ainda os diferentes contextos culturais e situacionais. (BUZATO *op cit* SOUZA, 2016, p. 89).

Assim, falar em identidades docentes e suas práticas no uso das mídias no período da pandemia perpassa diretamente em dialogar com suas práticas de letramento, que por serem práticas culturais expressam elementos identitários daquele grupo. Dessa forma, a análise

dessas práticas, a partir das narrativas de nossas pedagogas, nos ajudam a entender como essas práticas de letramento podem ser constituídas ainda na formação inicial. Aqui, dentre tantas denominações sobre letramento, escolhemos para nossa pesquisa o Letramento Midiático, justamente por ser um letramento que também perpassa pelo digital, mas que apresenta em seu recorte as mídias, em todas as suas formas, desde a impressa até a digital. Segundo Cruz e Souza (2018, p. 387), “letramento midiático é uma expressão relacionada às habilidades e competências que envolvem o acesso, apropriação, a capacidade de compreensão e análise, consumo, produção, avaliação e a criação de conteúdos em uma variedade de contextos de mídias e linguagens”. Assim, ser letrado midiaticamente é saber usar as mídias no sentido de lançar mão das diferentes linguagens para se expressar, é saber usufruir das imensas possibilidades e recursos ofertados, é saber criar e se conectar por meio de múltiplas interfaces, sem perder a criticidade na forma como se consome esses artefatos culturais.

Reconhecer como se dão as práticas culturais no contexto do letramento midiático docente nos proporcionam artefatos essenciais para pensar a proposição dessa formação aos educandos. Afinal, precisamos que a educação para as mídias possibilite aos educandos o seu uso consciente, não só no desenvolvimento de habilidades, mas em reconhecer as ideologias que advém junto com as mídias, suas implicações sociais, econômicas e culturais. (BUCKINGHAM, 2020; SOUZA, 2016; FANTIN; RIVOLTELLA, 2012).

A partir de nossa escolha conceitual, vamos discorrer sobre algo que não é novo, mas que requer ser aqui contemplado: os estudos sobre as mídias e a cultura das mídias. Mídia na sua definição mais simplória, é um termo que vem do latim *média*, plural de *médium* (meios) que chega até nós por meio do termo inglês *media* (que pronunciamos mídia). Assim, mídia, de uma forma bastante genérica, designa os meios de comunicação de massa, sociais. (ROJO; MOURA, 2019). No contexto da cultura digital,

as mídias são mesmo tempo hardware (a base material, suporte e meios de distribuição), software (os programas e aplicativos que nela rodam), artefatos (os produtos criados com os programas nos equipamentos), linguagens (as diferentes formas de expressão e seus gêneros em constante mutação e suas possibilidades de interação), e cultura, que inclui as práticas sociais (modos de uso, consumo, apropriação e produção de informação), já que são inseparáveis das formas de socialização que criam e que se reconfiguram em novos espaços e eventos a partir de habilidades e competências que são exigidas para a operação dessas várias instâncias. (CRUZ; VENTURA, 2018, p. 444).

Ou seja, como artefatos culturais, as mídias (entendidas aqui no plural por conta de sua diversidade de formas) torna disponível a nós um leque de experiências que normalmente

não adquirimos nos contextos práticos de nosso cotidiano. (THOMPSON, 1998). A discussão sobre as mídias também nos leva a debater sobre a intersecção entre cultura midiática e digital, afinal, na contemporaneidade em que vivemos, são duas interfaces de uma mesma moeda.

E aqui, nessa intersecção, Santaella (2019) nos apresenta o olhar para a cultura das mídias⁴¹, a partir do que ela chama de seis eras⁴²: a cultura do oral, a cultura da escrita, a cultura do impresso, a cultura das massas e a cultura das mídias e, por fim, a cibercultura. A autora destaca que nenhuma tecnologia da linguagem sobrepõe a outra, mas converge uma com a outra. O que a nova linguagem proporciona é a alteração das “funções sociais realizadas pelas tecnologias precedentes, provocando remanejamentos no papel que cabe a cada uma desempenhar. Desses remanejamentos resultam gradualmente ambientes socioculturais inteiramente novos”. (SANTAELLA, 2019, p. 18).

E, se olharmos novamente para as eras que a autora estabelece, podemos perceber o grande impacto que as novas linguagens digitais promoveram na sociedade. Embora tenha feito seus estudos na década de 1990, e com foco nas tecnologias de informação e comunicação (TICs), a percepção de Thompson sobre os impactos destas novas interações provocadas pelos meios ainda são atuais, mesmo numa contemporaneidade marcada não mais pelas TICs, mas pelas mídias digitais.

Só poderemos entender o impacto social do desenvolvimento das novas redes de comunicação e do fluxo de informação [...] se pudermos perceber que o uso dos meios de comunicação implica a criação de novas formas de ação e de interação no mundo social, novos tipos de relações sociais e novas maneiras de relacionamento do indivíduo com os outros e consigo mesmo. (THOMPSON, 1998, p. 13).

Com isso, não temos somente a mudança da forma das informações serem veiculadas, mas também nas interações entre os usuários e os meios utilizados, tornando-se muito mais

⁴¹ Não se confunde nem com a cultura de massas, de um lado, nem com a cultura virtual, ou cibercultura, de outro. É, isto sim, uma cultura intermediária, situada entre ambas. Quer dizer, a cultura virtual não brotou diretamente da cultura de massas, mas foi sendo semeada por processos de produção, distribuição e consumo comunicacionais a que chamo de “cultura das mídias”. Esses processos são distintos da lógica massiva e vieram fertilizando gradativamente o terreno sociocultural para o surgimento da cultura virtual ora em curso. (SANTAELLA, 2003, p. 24).

⁴² Além dessas seis eras, achamos importante trazer a contribuição de Rojo e Moura (2019) das quatro gerações da internet e como cada uma ressignificou nossas interações: **web 1.0** (informação unidirecional – dos meios para os usuários); **web 2.0** (produção de conteúdo pelos usuários com postagens em redes sociais e interativas); **web 3.0** (caracterizado pelo processo de etiquetagem semântica de conteúdo, os famosos algorítmicos, com isso a rede “inteligente” antecipa as preferências e as necessidades dos usuários, oferecendo produtos e serviços customizados – mapeamento dos interesses dos usuários); e, por fim, a **web 4.0** (ainda não estabelecida, mas que, segundo os pesquisadores, será um sistema operacional gigante, que suportará a interação entre indivíduos e coisas, utilizando o banco de dados individualizados para auxiliar na tomada de decisão, suportado por um sistema de inteligência bastante complexo.

interativa e autoral. Analisando como as informações e os saberes são produzidos e veiculados, temos atualmente a presença forte da autoria, do hibridismo das plataformas e das linguagens.

São esses processos comunicativos que tornam-se constitutivos de uma cultura das mídias. Foram eles que nos arrancaram da inércia da recepção das mensagens impostas de fora e nos treinaram para a busca da informação e do entretenimento que desejamos encontrar. Por isso mesmo, foram esses meios e os processos de recepção por eles engendrados que prepararam a sensibilidade dos usuários para a chegada dos meios digitais, cuja marca principal está na busca dispersa, alinear, fragmentada, mas certamente uma busca individualizada da mensagem e da informação. (SANTAELLA, 2003, p. 27).

Assim, olhar para a mídia nesse contexto do digital é olhar para muito além dos artefatos que possibilitam essa comunicação, mas em como suas linguagens, plataformas, formatos contribuíram para ressignificar as relações sociais, impactando fortemente em nossa cultura e em nossa organização social.

Essas mudanças são perceptíveis em todas as formas de organizações sociais, e claro, que impacta fortemente todo o nosso processo formativo, que nos instiga, quase de forma instantânea, a olhar para a escola num outro viés, procurando entender como fica sua organização didática dentro desse cenário que é, de certa forma, recente, mas que já impactou de maneira profunda nossas relações.

Thompson (1998) também aponta para a necessidade de olharmos os impactos das mídias na cotidianidade das pessoas. “O sentido que os indivíduos dão aos produtos da mídia varia de acordo com a formação e as condições sociais de cada um, de tal maneira que a mesma mensagem pode ser entendida de várias maneiras em diferentes contextos.” (THOMPSON, 1998, p. 42). E, no nosso entendimento, isso se aplica também à forma como os sujeitos se apropriam das mídias em seu cotidiano e como o contexto e as representações sobre as mídias, presentes nesse contexto, podem dizer muito sobre o processo de letramento midiático. Se vincularmos essa discussão para nosso recorte da pesquisa, podemos inferir que essa cotidianidade repleta de bens simbólicos que corroboram na constituição da identidade dos sujeitos e que permeiam a trajetória formativa destes sujeitos, também podem trazer elementos clarificadores para compreendermos como se constitui o perfil e o letramento midiático dos pedagogos e ferramentas para identificar quais as barreiras presentes nesse processo de constituição, que precisam ser superadas e ressignificadas.

Essas reflexões nos remetem a pensar na formação dos pedagogos e como sua identidade midiática (construída ao longo de sua vida por meio das suas relações estabelecidas com as mídias) pode ser fortalecida na formação inicial. Essa identidade, formada na

cotidianidade, poderá nos apontar elementos importantes para se “desenhar” o caminho formativo desses profissionais no que se refere ao letramento midiático. Em nossa pesquisa, compreendemos a identidade midiática docente como sendo aquela

(...) concebida como uma competência profissional que permite ao professor enfrentar a imprevisibilidade do mundo contemporâneo, capacitando-o a lidar com a constante inovação que as tecnologias digitais apresentam, de forma que compreenda que o saber é resultado de um complexo processo para o qual o não saber é fundamental, embora tradicionalmente tivesse a certeza do contrário. (LOSTADA, 2020, p. 38).

Os elementos culturais e os bens simbólicos que perpassam a cotidianidade nestes grupos precisam ser percebidos e considerados na formação inicial. Voltando a questão do letramento enquanto práticas culturais (SOUZA, 2016), é importante considerar a identidade midiática dos pedagogos (fazendo o recorte da pesquisa) enquanto sujeitos, o Eu antes do profissional, ou seja, como essa identidade midiática se materializa em suas práticas culturais cotidianas, em sua via privada, no uso desses artefatos midiáticos. Considerando nossos estudos sobre identidade e representações sociais, sabemos que essas práticas culturais no uso das mídias precisam ser consideradas no processo de constituição do letramento midiático, ainda no curso de Pedagogia.

Já em 1998 Thompson chamava a atenção para a interpretação que os sujeitos dão aos bens simbólicos recebidos. Afinal, os sujeitos, ao interpretarem as formas simbólicas, as incorporam em seu cotidiano, fazendo com que atuem na construção da identidade do sujeito e influenciam a forma como este percebe o meio à sua volta. Segundo Thompson (1998, p. 45), “é adaptar a mensagem à nossa vida e aos contextos e circunstâncias em que a vivemos; contextos e circunstâncias que normalmente são bem diferentes daqueles em que a mensagem foi produzida.” Aqui também entra um olhar para a construção da identidade midiática dos sujeitos, que está relacionada à sua cultura e a forma como ele se apropria das mídias e as incorpora em sua rotina, em como ele se apodera das mídias e dos bens simbólicos transmitidos e as ressignifica a partir dos seus saberes e necessidades. Assim,

Conhecer as ideias que os estudantes trazem acerca da vida e suas relações pode ser um parâmetro para entender as diferentes manifestações das culturas atuais. Saber os repertórios que os estudantes trazem do cinema, da televisão, dos quadrinhos, da literatura, da mídia, das redes sociais e da cultura digital é fundamental, não só como ponto de partida para ancorar os conhecimentos sistematizados, mas para ampliar esse capital cultural. (FANTIN, 2012, p. 70).

Todas essas interações e identidades sociais, corroboram com nossa perspectiva de que a identidade midiática carrega em si traços dos aspectos culturais dos grupos sociais aos quais pertencem os indivíduos. Assim como Hall e Moscovici, Thompson também aponta a influência do cotidiano e da cultura na relação que os sujeitos estabelecem com as mídias. A cultura, aqui demarcada pela tradição, tem um caráter normativo, o que faz com que os sujeitos repitam certos comportamentos, hábitos e atitudes porque a tradição normatizou desta forma, ou seja, “faço dessa forma porque sempre fizeram assim”. Nesse sentido, o autor afirma que as tradições contribuem na constituição dessas identidades, na medida em que

As tradições fornecem material simbólico para a formação da identidade tanto a nível individual quanto a nível coletivo. O sentido que cada um tem de si mesmo e o sentido de pertença a um grupo são modelados – em vários graus dependendo do contexto social – pelos valores, crenças e padrões de comportamento que são transmitidos do passado. O processo de formação de identidade nunca pode começar do nada; sempre se constrói sobre um conjunto de material simbólico preexistente que constitui a fonte da identidade. Mas pode muito bem acontecer que, com o desenvolvimento dos meios de comunicação, a natureza deste conjunto de material simbólico preexistente tenha se alterado significativamente, e isso possa ter implicações no processo de formação de identidade.” (THOMPSON, 1998, p. 165).

Nessa perspectiva, a formação para as mídias se torna pauta urgente e necessária, tanto no processo educacional como um todo (formal e não formal), mas em especial na formação docente, já que serão eles os mediadores diretos do processo ensino-aprendizagem no cotidiano escolar. Conforme afirmam Goedert e Borges (2017), propostas didático-metodológicas em contextos educativos mediadas pelas tecnologias digitais devem favorecer, dentre outros aspectos, o desenvolvimento cognitivo, a aproximação entre os sujeitos e o desenvolvimento de habilidades comunicativas. Entendemos que essa perspectiva exige análise criteriosa do processo de mediação pedagógica, tanto tecnológico quanto humano, necessário para que a aprendizagem se efetive.

Além da importância da mediação, é necessário compreender que o lugar da mídia-educação não é restrito à escola, mas deve se fazer presente em todos os espaços formativos, incluindo o ambiente familiar. É também voltada para todas as gerações, num processo contínuo de aprendizagem, com a necessidade da adoção de “novos métodos para analisar as novas formas textuais, apresentadas atualmente como hipertextuais e multimidiáticas.” (RIVOLTELLA, 2012, p. 25-26). É um processo que também deve se fazer presente na formação dos professores. É a promoção de uma formação como experiência (BELLONI, 2012). Ou seja, não se trata somente de formar para a análise crítica do conteúdo, mas também formar produtores críticos e conscientes destes múltiplos formatos textuais possibilitados pelas

mídias digitais. Aqui no Brasil, a grande luta pela inclusão da mídia-educação nas escolas está articulada diretamente aos movimentos em prol da melhoria do seu processo formativo, de forma que fiquem alinhadas ao contexto em que nossos alunos estão inseridos, aos meios e linguagens em que estão imersos e que fazem parte do seu cotidiano. Como afirma Martín-Barbero (2014, p. 56), “é a partir da e na escola que as dimensões e não só os efeitos culturais das tecnologias comunicativas, devem ser pensadas e assumidas.” E para isso, é preciso

Cortar o arame farpado dos territórios e disciplinas, dos tempos e discursos, é a condição para compartilhar, e fecundar mutuamente, todos os saberes, da informação, do conhecimento e da experiência das pessoas; e também as culturas com todas as suas linguagens, orais, visuais, sonoras e escritas, analógicas e digitais.” (MARTÍN-BARBERO, 2014, p. 120).

Mas para que isso ocorra, o letramento midiático, na perspectiva da mídia-educação pode ressoar como um dos recursos para que esses “arames” sejam cortados. Uma formação que promova experiências, novos sentidos e perspectivas para essa relação e percepção das mídias no processo educativo. Buckingham defende

A necessidade de uma relação dialética entre a teoria e a prática – ou entre a crítica e a criatividade – como um aspecto fundamental e indispensável da pedagogia para a *media education*. Em vez de simplesmente usar as mídias como um meio para ilustrar ou aplicar a teoria, elas devem servir como um meio para o desenvolvimento de teorias e colocá-las em discussão. (BUCKINGHAM, 2020, p. 57, tradução nossa).⁴³

É importante que tenhamos um entendimento das mídias a partir de diferentes perspectivas, seja pela vertente dos grandes conglomerados capitais que detém o mercado digital, seja pela vertente dos usuários, que as utilizam tanto para comunicação, entretenimentos, formação, se tornando também produtores de conteúdo. Na formação para a *media education* é fundamental que consideremos as práticas sociais midiáticas desses conglomerados e também dos usuários, e façamos uma análise dos conteúdos que estão produzidos e compartilhados e consumidos. (BUCKINGHAM, 2020).

Assim como na vida cotidiana dos sujeitos, serão essas práticas sociais midiáticas que oferecerão elementos importantes na formação para a mídia-educação. No entanto, devem ser experiências que sejam significativas, que lhes toquem, lhes sejam sensíveis, que marquem sua história e reverberem na forma como apreendem essas vivências. É preciso pensar a experiência

⁴³ *Sto sostenendo la necessità di una relazione dialettica tra teoria e pratica – o tra critica e creatività – come aspetto fondamentale e indispensabile della pedagogia della media education. Invece di usare la pratica semplicemente come mezzo per illustrare o applicare la teoria, essa dovrebbe servire come mezzo per sviluppare la teoria e persino per metterla in discussione.*

numa perspectiva educativa. Não basta enaltecê-la na formação, é preciso tanto exaltar quanto promover experiências que sejam formativas e que toquem a essência do sujeito que a percebe.

(...) a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. Dir-se-ia que tudo o que se passa está organizado para que nada nos aconteça. (LAROSSA, 2002, p.21).

Essas reflexões sobre a experiência voltam nosso olhar para as interlocutoras de nossa pesquisa. Afinal, será que o uso emergencial das mídias resultou em experiências fecundas em nossas pedagogas? Foram experiências que lhes tocaram, que lhes foram significativas? De que forma essas vivências pandêmicas, em especial no uso das mídias, serão narradas futuramente? Como àquelas que lhes deram o impulso necessário às mudanças? Será que essas experiências de fato conseguiram propiciar uma reflexão para o uso das mídias na perspectiva crítica e mais ampla, como defendem os teóricos e pesquisadores sobre esse assunto? Ou as mídias foram usadas e percebidas mais como recursos emergenciais somente para suprir a ausência da presencialidade, longe dessas vivências terem proporcionado experiências que favoreçam o letramento midiático? E, além disso, o que essas experiências nos dizem sobre a formação para a mídia-educação no currículo da Pedagogia?

São tantas indagações, mas necessárias, pois é fundamental pensarmos a formação do Pedagogo na perspectiva do Letramento Midiático ainda na graduação. Uma formação que possa se constituir numa práxis dialógica, ou, nas palavras de Paulo Freire (2011), a docência precisa carregar em si saberes que possam “transformar o processo ensino-aprendizagem numa práxis dialógica, em que a relação com o saber deflagre no aprendiz sua curiosidade epistemológica.” (FREIRE, 2011. p. 27). E esse aprendiz não é somente o educando na escola, mas o educando que está como aprendiz do ofício da docência. Essa dialogicidade possibilita que as práticas sociais e culturais midiáticas desses professores em formação possam ser inseridas em seu processo formativo. São saberes importantes a serem considerados quando falamos de letramento midiático. Como Paulo Freire e Antônio Nóvoa defendem em suas obras, é importante que as vivências e a historicidades dos sujeitos tenham voz, e que possam ser valorizadas em sua formação docente. É o reconhecimento do sujeito EU antes do sujeito Professor.

Além disso, essa formação integrativa, que promova experiências requer que o currículo em Pedagogia (falando especificamente de nossos sujeitos) contemple saberes que, nas palavras de Paulo Freire em sua obra *Pedagogia da Autonomia* (2011), são caros e

essenciais ao ofício do ser professor. Apresentamos a seguir esses saberes, pois em nossa opinião, eles são fundamentais na formação para o Letramento Midiático e para uma prática de mídia-educação:

- **Rigorosidade metódica:** possibilitar aos educandos situações em que se coloquem como sujeitos reais da construção e reconstrução do saber ensinado, de forma que eles se tornem instigadores, inquietos, rigorosamente curiosos, humildes e persistentes” (FREIRE, 2011, p. 28), sendo assim como o educador, sujeitos do seu processo de aprender.

- **Pesquisa:** não há possibilidade de ensinar sem a presença da pesquisa, afinal, enquanto ensina, o educador continua buscando, procurando. O ensinar algo perpassa pelo movimento da indagação constante, pesquisando o que conhece e o que não conhece, aguçando sua curiosidade epistemológica.

- **Respeito aos saberes dos educandos:** isso implica em valorizar os saberes construídos na prática comunitária onde os educandos estão inseridos. É possibilitar, nas palavras de Freire, a intimidade entre os saberes curriculares e a experiência social vivenciada pelos educandos em seu cotidiano.

- **Criticidade:** é promover aos educandos a superação da sua curiosidade ingênua pela curiosidade epistemológica, fazendo com que os educandos se tornem pacientemente impacientes diante do mundo que lhe é posto.

- **Estética e ética:** a promoção da ingenuidade à criticidade deve ser perpassada pela beleza do ato de educar, em que decência e boniteza caminham de mãos dadas. Em que ser ético é considerar o caráter formador que há entre todos os humanos, e assim educar não pode ocorrer alheio à formação moral dos educandos.

- **Corporificação das palavras pelo exemplo:** educar requer uma prática testemunhal, em que as palavras ditas pelo educador ecoem e ganhem significado em suas ações, em seu comportamento.

- **Risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação:** o processo educacional precisa ser dialógico, reconhecendo o novo e rejeitando toda forma de discriminação.

- **Reflexão crítica sobre a prática:** requer o movimento dialético de pensar sobre o fazer, num movimento constante.

- **Reconhecimento e a assunção da identidade cultural:** cabe ao educador assumir-se como ser histórico e cultural. É assumir a assunção do seu-eu.

Nessa mesma perspectiva, é preciso reconhecer a identidade docente no entrelaçamento entre os saberes técnicos e as afetividades inerentes a esse tipo de atuação profissional. Mostram que o “saber-ensinar”, na medida em que “exige conhecimentos de vida, saberes personalizados, competências que dependem da personalidade dos atores, de seu saber-fazer pessoal, tem suas origens na história de vida familiar e escolar dos professores de profissão⁴⁴.” (TARDIF & RAYMOND, 2000, p. 235).

Assim, a inserção das mídias no processo educacional perpassa diretamente por esses saberes anunciados, que servirão como um norte no fazer docente, de forma que as mídias possam ser inseridas para além de sua dimensão instrumental, que é válida, mas limitante, pois reduz esses artefatos culturais e suas linguagens a uma única perspectiva de uso.

Por fim, é a partir desses diálogos aqui traçados, com teóricos que são representativos em suas pesquisas, e que nos são significativos em termos de estudo e aprofundamento, que iremos a partir de agora olhar para essas vivências que nos foram relatadas pelas nossas interlocutoras, nossas pedagogas, sujeitos centrais de toda essa caminhada investigativa. E pretendemos, à luz de nossos teóricos, e a partir das narrativas de nossas pedagogas, buscar novos significados a esse contexto histórico e social vivido e, quem sabe, identificar elementos importantes para que possamos pensar a formação inicial docente para o Letramento Midiático também pelos contributos da Teoria das Representações Sociais e das Identidades. E o que essas narrativas têm a nos dizer sobre a formação inicial do pedagogo, em especial sobre como o curso de Pedagogia pode corroborar (ou não) para a permanência de elementos estruturantes da Identidade Docente, em especial no que se refere às suas práticas docentes midiáticas.

⁴⁴ Um aspecto importante de se considerar nessa discussão sobre Letramento Midiático e Identidade Docente, é que muitos professores que exercem seu ofício não tiveram oportunidade de serem preparados para o uso das mídias digitais em sua formação inicial. Afinal, boa parte dessas tecnologias chegou entre o final do século XX e primeira década do século XXI, não dando tempo a esses profissionais terem desenvolvido sua identidade midiática no uso de tais artefatos, seja na vida privada ou profissional. Para muitos professores já em exercício, foi cobrado o uso das mídias digitais sem que eles próprios tenham tido tempo para solidificar estratégias pessoais adequadas a essas novas experiências.

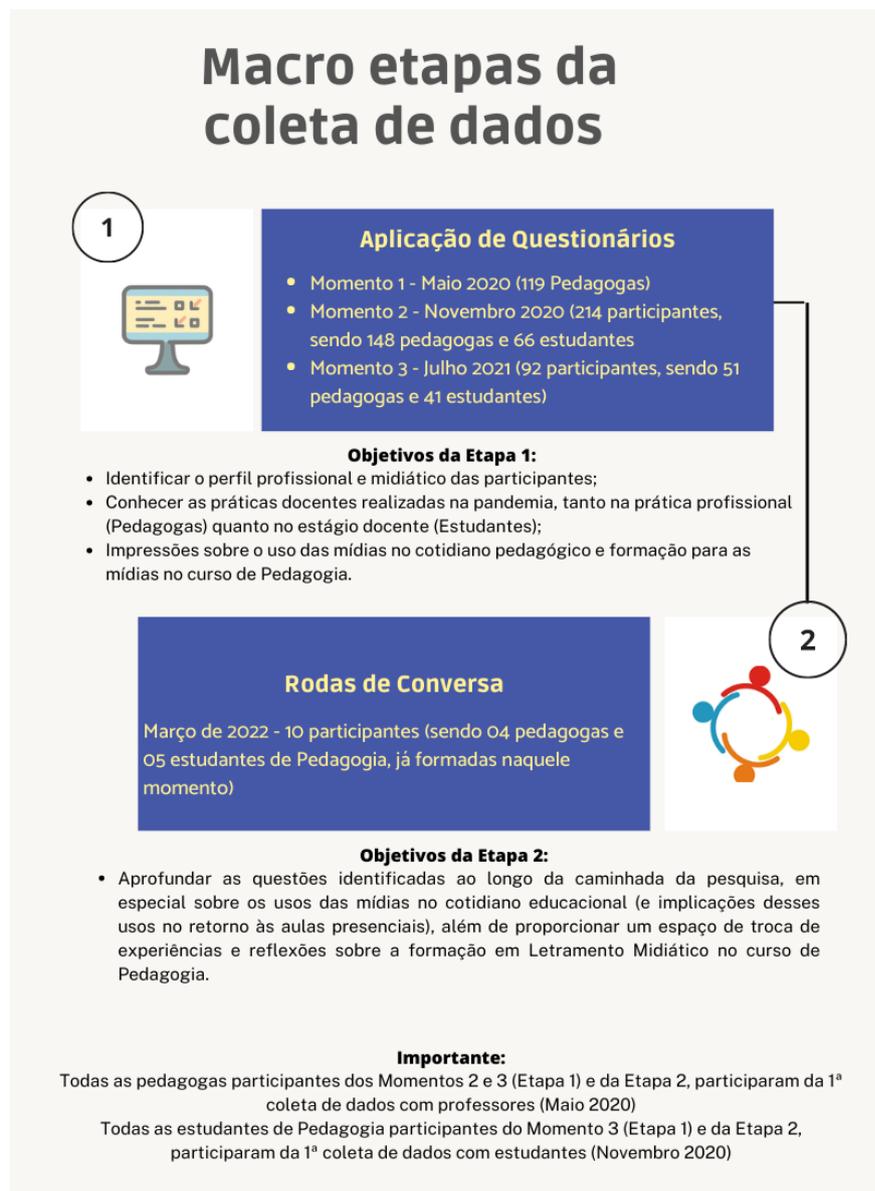
4. A ESCOLHA PELA PEDAGOGIA: MOTIVAÇÕES E REPRESENTAÇÕES EM TORNO DE UMA ESCOLHA

“Quando os alunos chegam ao curso de formação inicial, já têm saberes sobre o que é ser professor. Os saberes de sua experiência de alunos (...) sabem um pouco sobre as representações e os estereótipos que a sociedade tem dos professores.”
(SELMA GARRIDO PIMENTA, 1999)

O que nos leva a escolher uma determinada profissão? Quais elementos estão subjacentes e subliminares à nossa escolha? Podemos especular que escolher uma determinada caminhada profissional não é uma decisão isenta da influência do meio social e cultural no qual estamos inseridos? Em nossa caminhada investigativa sobre o letramento midiático, julgamos ser necessário dar um passo atrás na análise e dialogar com nossas interlocutoras, saber o que as motivou a escolher a pedagogia como profissão. Acreditamos que conhecer essas motivações contribui para identificarmos elementos que podem nos ajudar a elucidar questões importantes presentes na forma como esses profissionais percebem e se relacionam com as mídias em seu cotidiano profissional. Um dos motes de nossa pesquisa, conforme apresentamos anteriormente, foi *verificar qual a representação social que nossos sujeitos têm acerca da profissão de pedagogo e da presença das mídias digitais no cotidiano pedagógico, e como essas representações podem influenciar na relação que estabelecem com as mídias em seu fazer docente*. É a partir desse objetivo que iremos olhar nossos dados ao longo desse capítulo. Afinal, a representação que fazem da identidade profissional do pedagogo pode indicar elementos que nos apontem uma relação direta dessa representação com a forma como percebem as mídias em sua prática pedagógica? Como bem coloca Moscovici (2015, p. 10), as “representações sociais circulam, se entrecruzam e se cristalizam continuamente, através duma palavra, dum gesto, ou duma reunião, em nosso mundo cotidiano”.

Antes de prosseguirmos na análise, retomamos brevemente como foi nossa caminhada metodológica (Figura 6), a fim de reavivar na memória dos leitores o tempo e espaço dos dados e narrativas aqui apresentados.

Figura 6: Apresentação das etapas de coleta de dados



Fonte: A autora (2022)

Partindo da premissa que a escolha pela Pedagogia carrega em si elementos das representações de um determinado grupo sobre essa atividade profissional, fomos conhecer no nosso grupo de interlocutoras o que as motivou a escolher a pedagogia como profissão. Fizemos esse levantamento em dois momentos: nos questionários (2020) e nas rodas de conversa (2022).

Durante a primeira fase da pesquisa, inserimos nos questionários aplicados questões sobre como pensam a Pedagogia, por que a escolheram como profissão e como percebiam a relação deste profissional com as mídias em seu fazer pedagógico. A primeira questão inserida foi: “O que te levou a escolher a Pedagogia como profissão?”. Apresentamos essa questão de

forma aberta, para que o grupo pudesse responder de forma livre, sem afirmativas que pudessem induzir respostas. Fizemos a leitura das respostas e identificamos as categorias centrais, seguindo a análise de conteúdo de Bardin (2021), de forma que todas as respostas pudessem ser contemplada, conforme mostramos na Tabela 1:

Tabela 1: O que te levou a escolher a Pedagogia como profissão?

CATEGORIAS	EXEMPLIFICAÇÃO	%*
Identificação com o processo ensino-aprendizagem	<i>O prazer que sempre tive pelo processo de ensino”, “Amor em ensinar e aprender”, “Sempre achei que me identificava com a profissão de professora”.</i>	26
Amor às crianças	<i>Gostar muito de criança”, “Amo crianças”, “Amo trabalhar com crianças”.</i>	16
Oportunidade do Momento	<i>“Curso que foi disponibilizado em nossa região gratuito. Não era a área que queria ingressar”, “No meu tempo a única faculdade que dava para fazer e trabalhar era pedagogia”, “Entrei pela reopção de curso”.</i>	15
Contribuir para a transformação social	<i>“Acredito no poder que a Educação tem em transformar”, “Agente de transformação da educação no país”, “Profissão que pode ajudar a melhorar o mundo no futuro”.</i>	13
Necessidade de aperfeiçoamento profissional	<i>“Estava trabalhando como monitora e senti a necessidade de me aperfeiçoar, já que me apaixonei pela profissão”, “Oportunidade de qualificação profissional”, “Para melhorar minha prática pedagógica”.</i>	9
Sonho de criança	<i>“Sempre foi um sonho ser professora”, “Desde pequena a profissão já me encantava”, “Pedagogia era um sonho”.</i>	9
Influência externa (maternidade ou professores)	<i>“Admiração por uma tia que era pedagoga”, “Minha professora de anos iniciais sempre foi minha inspiração”, “Inicialmente foi a maternidade”.</i>	7
Vocação	<i>“Nasci para ser professora”, “Perfil vocacional”, “Vocação em ensinar”.</i>	4
Possibilidade de troca de profissão	<i>“Estava descontente com minha vida profissional”, “Tranquei o curso de administração e iniciei a pedagogia”, “Mudar de profissão”.</i>	2

*n= 213 respondentes

Fonte: A autora (2022)

Apresentamos as respostas consolidadas, tanto pelas pedagogas em exercício quanto pelas acadêmicas de Pedagogia, pois não julgamos ser necessário essa diferenciação na análise desses dados. Essas categorias foram identificadas a partir de uma análise minuciosa das respostas apresentadas nos questionários. E, ao olharmos atentamente para elas no seu conjunto, podemos inferir que algumas categorias estão entrelaçadas. Identificação com o processo ensino-aprendizagem, amor às crianças, um sonho de criança e vocação são categorias

independentes, mas que versam sobre o mesmo imaginário social: pedagogia como um ato de amor com as crianças, de ser e se fazer docente com elas, contribuindo para o seu desenvolvimento. No seu conjunto, esses elementos representam 55% do que motivou esse grupo a escolher a pedagogia como profissão. Se considerarmos a origem da palavra pedagogia, veremos que essa representação faz algum sentido, já que o termo pedagogo vem do grego *paidós*, que significa crianças. (LIBÂNEO, 2011). E por anos, e podemos inferir que ainda o é, a Pedagogia foi vista como uma profissão destinada às mulheres, por associarem o magistério à vocação, ao dom feminino materno de lidar com crianças, uma atividade missionária, uma missão que deveria ser mais importante do que o retorno financeiro, incutindo assim, nas pessoas, a percepção de que a docência é um dom pessoal, uma vocação, um ato de entrega. (RESÊS, 2012; PIMENTA, 2009; 2021; LIBÂNEO, 2005; HYPOLITO, 1997). Importante destacar que a representação em torno do magistério no Brasil teve a influência direta de duas matrizes discursivas que são distintas entre si. A primeira é de cunho religioso, quando a Igreja ainda assumia um papel importante de mediação nos campos de disputa ideológica nas práticas sociais, o que disseminava a percepção da docência como vocação e sacerdócio. A segunda vem da ascensão do discurso liberal moderno no século XIX, quando surgem os primeiros movimentos de professores que lutam pela profissionalização da carreira do magistério, pela autonomia docente e pela emancipação da docência da tutela do Estado e da Igreja (HYPÓLITO, 1997).

Outros dois dados são interessantes em nossa análise. Vejamos que 15% optaram pela Pedagogia por ser a “oportunidade” do momento. Quando olhamos para as respostas incluídas nessa categoria, percebemos que a escolha pelo curso foi por ser o único ofertado na cidade⁴⁵ ou por não ter conseguido passar no curso desejado como primeira opção. Assim, percebemos que nenhum daqueles elementos estruturantes das representações sociais motivou a escolha pela Pedagogia, mas sim aspectos da motivação extrínseca⁴⁶, como o desejo de fazer um curso de graduação e na cidade ter a oferta da Pedagogia na modalidade EaD, por exemplo, como relatado por algumas de nossas participantes cuja resposta está nessa categoria em análise. Por outro lado, 13% afirmaram terem escolhido o curso de Pedagogia como uma possibilidade de transformação social. É uma forma de representação da Educação, muito mais do que da

⁴⁵ Vale lembrar que o fato de termos uma grande oferta de cursos a distância em Pedagogia é um fator importante na escolha por essa graduação, principalmente nas cidades onde há escassez de oferta universitárias.

⁴⁶ Segundo a Psicologia Cognitiva a motivação é vista de forma intrínseca (interno ao sujeito) e extrínseca (externa ao sujeito). Tomando a categoria pela escolha da Pedagogia, que está em análise, podemos dizer que a motivação intrínseca foi o desejo de realizar um curso superior, enquanto que a motivação extrínseca resultou na escolha pela Pedagogia por ser o único curso ofertado na cidade.

Pedagogia, muito presente em nossa sociedade, em que o professor contribuirá para esse potencial de transformação social que a educação carrega em si. É uma perspectiva mais crítica da educação, muito presente nas obras de Paulo Freire, em que o ato de educar é também um ato libertário. (FREIRE, 1997; 2011).

Em nossas rodas de conversa (Etapa 2 da pesquisa), a escolha pela Pedagogia foi um tema presente em nossos diálogos. Embora elas já tenham respondido sobre a escolha pela Pedagogia na etapa anterior, retomamos o assunto justamente por estarmos numa conversa, onde os elementos em torno da escolha pela Pedagogia poderiam ser aprofundados. As falas de nossas participantes confirmaram as categorias de análise identificadas na Etapa 1. Todas as nossas dez interlocutoras⁴⁷ trouxeram a identificação com a docência como o principal motivador pelo ingresso no grupo de Pedagogia. A seguir apresentamos alguns relatos⁴⁸:

Eu fiz magistério primeiro, comecei nos estágios. Sou louca pela educação infantil, pela creche (...). Gosto muito de conversar, gosto muito de aprender e ensinar. Sempre fui assim... adoro e, por isso, parti direto do magistério para a pedagogia, não tinha como ser diferente. (Kelly, pedagoga, Educação Infantil e Anos Iniciais, professora de informática, março/2022).

Eu sou completamente apaixonada pelo magistério. Eu nasci, acho, professora. Eu fiz o magistério em 1989, mas eu trabalhei como professora do Ensino Fundamental, de 1ª a 4ª. (...) E, quando surgiu a oportunidade de fazer pedagogia pela UDESC, abracei com as duas mãos. Foi bem difícil, mas eu consegui! Me sinto assim apaixonada pelo magistério. Eu trabalho com a educação infantil ...e a educação infantil sem palavras ... eu gosto de estar com as crianças. (Zuliana, acadêmica, Educação Infantil, auxiliar de sala, março/2022).

Eu sempre gostei, sempre, desde criança eu gostava de cuidar, de ensinar, já brincava né, assim de ser professora. (...) Quando eu me formei no ensino médio eu ficava ainda em dúvida porque tem muitos rótulos ainda nessa profissão: ah, a teoria é uma coisa, na prática a outra! E eu ficava com muita insegurança e fui adiando até que um dia pensei: eu vou trabalhar de auxiliar, vou entrar lá na prática e se eu gostar eu faço a faculdade. Ai eu entrei e eu amo. (Evellyn, acadêmica, Educação Infantil, auxiliar de sala, março/2022).

⁴⁷ Conforme apresentado na Metodologia, os diálogos aqui expostos são decorrentes das conversas realizadas na Etapa 2 da pesquisa. Junto com o diálogo exposto, adotamos uma forma padronizada de mencionar nossa participante: o nome (autorizado por elas), se Pedagoga ou Estudante (mesmo que na Etapa 2 praticamente todas já tenham se formado, exceto Luana. Mas, para nossa análise longitudinal manter essa informação é importante), qual o recorte temporal da fala (já que na Etapa 2 conversamos com o grupo em março e agosto de 2022) e em qual segmento atuam (Educação Infantil ou Anos Iniciais) e função (seguindo o termo usado por elas).

⁴⁸ Os relatos aqui apresentados foram transcritos em sua integralidade, a partir da gravação das rodas de conversa (Etapa 2 da pesquisa) realizadas em março de 2022.

Bom, eu posso falar (...) quando eu era criança eu já falava que seria professora um dia. Então eu acho que o que eu penso é que é o que eu queria fazer...o que eu quis a vida inteira. (...) E aí eu fui cursei magistério, nos dois anos de ensino médio, e o que eu queria era educação infantil, então fiz pedagogia (...) Eu sempre quis ser professora. (Adriana, pedagoga, Educação Infantil, professora, março/2022).

Bom, no meu caso é um pouco diferente. (...) Quando eu finalizei ensino médio queria ser psicóloga, só que na época não tinha transporte para levar até a instituição. (...) O meu primeiro trabalho foi uma oportunidade de ser professora de informática (...) foi a primeira oportunidade que eu tive (...) e me apaixonei assim para ser professora sabe. (...) A pedagogia veio para isso também, visando outros espaços de trabalho, porque ela abre muito mais o leque de oportunidades, como os concursos públicos. (...) Hoje eu sou professora de informática e trabalho com alunos do pré ao 5º ano. Então a pedagogia foi um meio de melhorar minha prática (...) Me permite transitar pela interdisciplinaridade, me agregou bastante. (Sílvia, acadêmica, Educação Infantil e Anos Iniciais, professora de informática, março/2022).

De criança sempre queria ser professora...minha avó foi professora, mas casei, tive filhos. E depois eu voltei a estudar, fiz o curso normal magistério de quatro anos, depois fiz pedagogia e trabalhei por 10 anos só com educação infantil. (...) Amo a educação infantil, só que queria algo a mais, né. E quando eu vim morar aqui em Santa Catarina em 2019, eu parti para os anos iniciais. Já fiz uma pós em neuropsicopedagogia esse ano em São José, e estou com os Anos Iniciais agora. Adoro minha profissão, estou realizada! (Daiana, pedagoga, Anos Iniciais, professora, março/2022).

Sempre gostei da criança, sempre gostei desse universo infantil, mas não me formei no magistério. Fiz o ensino médio normal e quando fui escolher a graduação, fiz um ano de ciências da computação. (...) Fiz aqueles simulados que a gente faz para pré-vestibulares e dava mais para as exatas. Mas, olhando para a área de humanas, decidi fazer pedagogia. Não era uma coisa que eu sonhei, mas que depois de entrar na pedagogia eu fui me apaixonando. (...) Trabalhei com estágio (...) e aí depois fiz concurso da prefeitura e, logo em seguida, me efetivei e já sou 18 anos efetivos da rede de Florianópolis. E a cada ano a gente se apaixona! (...) Eu fui construindo esse encantamento com a pedagogia, como professora, ao longo do tempo. (Juliana, pedagoga, Educação Infantil, professora, março/2022).

Eu me formei em Ciências Biológicas, quando no último ano da faculdade me ofereceram um emprego na educação infantil com auxiliar. E como eu estava desempregada, eu aceitei. (...) No mesmo ano que eu me formei eu fui fazer prova para ACT Ciências e Biologia, só que eu não consegui também me desvincular da educação infantil. Eu acabei ficando os três vínculos. (...) Eu fui convidada para ficar 40 horas como professora na educação infantil e aí eu fiquei 20 anos. Não tem como desvincular, quem trabalha sabe que é muito difícil desvincular, é uma paixão. E aí eu fui fazer pedagogia. (...) Eu vi que faltava uma formação na área (...), por mais experiência que a gente tem, falta alguma coisa. (Luana, acadêmica, Educação Infantil, auxiliar de sala, março/2022).

Nas rodas de conversa, também pedimos que as pedagogas apresentassem uma imagem que fosse a representação da Pedagogia na percepção delas, e que justificassem a escola por aquela imagem.⁴⁹ Apresentamos no Quadro 3, um mosaico com as imagens compartilhadas, bem como as palavras-chaves que representam as justificativas encaminhadas.

Quadro 3 – Mosaico de imagens que representam a Pedagogia



Fonte: A autora (2022)

Dentre as imagens, temos aquelas que evidenciam a pedagogia numa perspectiva mais ampla, pelo viés das experiências, da integração e da inclusão. Identificamos também as do

⁴⁹ E por que a escolha por imagens? Nossa contemporaneidade midiática faz com que “todos os setores em que nos movemos são a cada dia mais inventados-transcritos pela imagem. (...) De modo que a experiência contemporânea está intrinsecamente mediada e hipermediada por imagens.” (VENTURA; FONTANA, 2021, p. 41). Assim, nossa representação do mundo está ligada às memórias conscientes e inconscientes e é, a partir delas, que construímos nossas narrativas de vida. E as imagens são recursos para rememorarmos nossos conceitos e representações.

cotidiano docente, e até mesmo a presença da mídia como um elemento importante na Pedagogia. Assim como trazem a perspectiva do horizonte, de ensinar a olhar em direção ao futuro, um caminho cheio de desafios, mas que vislumbra esse futuro, esse porvir. Assim, essa identidade vai se delineando na formação e na sua prática profissional, tanto que boa parte das imagens são registros do cotidiano do fazer docente, na sua interface com os sujeitos que ali se fazem presente e que permitem a constituição do ser professor. São as relações estabelecidas no interior da escola, permeada pela sua cultura, pelos seus delineamentos e pelas práticas coletivas que constituem sua representação do que vem a ser a sua identidade docente.

No entanto, assim como observamos na análise dos dados obtidos via questionários, notamos nas narrativas de nossas participantes e nas imagens compartilhadas tanto elementos que entendemos como sendo estruturantes da representação social da Pedagogia (como afeto, amor pelas crianças), como também elementos que dizem respeito à percepção do professor como aquele que ajuda a olhar, que mostra um caminho, algo semelhante à percepção de transformação social, que discutimos anteriormente.

Seja pelas frases escritas em questionários, seja pelas narrativas e pelas imagens compartilhadas, vemos que são os mesmos elementos que estão presentes na representação social sobre a Pedagogia e que atuam como influenciadores na constituição da Identidade Docente. A partir das contribuições de Moscovici (1978; 2015), Giddens (2002) e Hall (2014; 2016; 2019), vemos que os grupos identitários, e aqui as pedagogas, tendem a compartilhar os elementos que são estruturantes à identidade profissional do Pedagogo, mesmo que outros elementos estejam presentes na forma como cada um percebe a pedagogia. Mas são os estruturantes que, em nossa análise, tendem a perpetuar no imaginário social a figura do pedagogo. E por que isso acontece? Segundo Moscovici (2015, p. 37), “as representações, que são partilhadas por tantos, penetram e influenciam a mente de cada um, elas não são pensadas por eles; melhor, para sermos mais precisos, elas são re-pensadas, re-citadas e re-apresentadas.” São questões importantes em nossa pesquisa, que de certa forma, validam hipóteses traçadas e que reforçam a importância de continuarmos os debates e ações que reforçam os movimentos em prol da profissionalização da Pedagogia, afastando-a cada vez da desvalorização profissional do magistério, que vincula o docente à um parente postiço. (FREIRE, 1997). Mas cabe uma ressalva importante aqui. Não julgamos os elementos aqui apresentados como estruturantes de forma pejorativa, ou negativa, muito contrário. São elementos que são essenciais de estarem presentes nas docências com crianças. No entanto, a nossa defesa é para

que a atuação do Pedagogo seja reconhecida para além dos afetos e maternagem, mas sim como uma profissão que requer pesquisa, estudos, autoria e compromisso com os educandos.

Paulo Freire em seu texto “Professora, sim; tia não: cartas a quem ousa ensinar” (1997), chamou a atenção exatamente para esses aspectos que acabamos de apontar. A necessidade da docência ser reconhecida como uma profissão que tal qual as demais, e que para isso requer toda a rigorosidade e comprometimento com a formação e com a práxis. Segundo Freire, a questão não é se opor simplesmente ao termo “tia”, mas quando o uso desse termo reduz a docência à somente isso.

A professora pode ter sobrinhos e por isso é tia da mesma forma que qualquer tia pode ensinar, pode ser professora, por isso, trabalhar com alunos. Isto não significa, porém, que a tarefa de ensinar transforme a professora em tia de seus alunos da mesma forma como uma tia qualquer não se converte em professora de seus sobrinhos só por ser tia deles. Ensinar é profissão que envolve certa tarefa, certa militância, certa especificidade no seu cumprimento enquanto ser tia é viver uma relação de parentesco. Ser professora implica assumir uma profissão enquanto não se é tia por profissão. Se pode ser tio ou tia geograficamente ou afetivamente distante dos sobrinhos mas não se pode ser autenticamente professora, mesmo num trabalho a longa distância, “longe” dos alunos. (FREIRE, 1997, p. 09).

Embora percebamos outros elementos nas representações que nossas participantes fazem da Pedagogia, bem como aqueles que as motivaram por essa escolha profissional, apresentados anteriormente, achamos essencial dar uma ênfase analítica maior àqueles que consideramos como sendo os estruturantes na constituição identitária da Pedagogia. E é também a perpetuação desses elementos, em especial, que contribui, em nossa opinião, para que haja a cristalização na sociedade de uma visão da Pedagogia como uma profissão fácil de ser exercitada, em que as práticas docentes podem ser questionadas por todos e ao tempo todo, corroborando para a contínua desvalorização do magistério, em especial da Pedagogia.

4.1 IDENTIDADE PROFISSIONAL DA PEDAGOGA: ELEMENTOS CONSTITUINTES DE UM FAZER DOCENTE

Avançando em nossa análise, dialogamos com nossas interlocutoras nas rodas de conversa sobre identidade docente, especificamente no que elas acreditam ser as características que devem contemplar a identidade profissional do pedagogo. Segundo Nóvoa (2013), a identidade profissional do professor implica em dele ser e se sentir profissional, pois uma identidade profissional coletiva carrega em si a forma como os sujeitos situam-se no mundo, suas histórias de vida, suas representações, desejos, expectativas, anseios e frustrações.

Antes de mais nada, perguntamos às participantes do grupo se elas se denominavam pedagogas ou professoras. Das dez profissionais presentes na roda de conversa, oito se denominam professoras e duas se denominam pedagoga. Quando perguntei o motivo, uma delas, que trouxe a escolha por professora, apresentou essa justificativa:

Eu lembro que nos primeiros textos que a gente estudou na universidade, eu lembro que a gente falou justamente sobre isso, que ser pedagogo não é ser só professor... que a função vai muito além de atuar na escola e dar aula. Tem várias possibilidades, mas a maioria acaba só em sala de aula. É importante ver a pedagogia como ciência. (Chaiane, acadêmica, Anos Iniciais, em licença, março/2022).

Entende a docência como um dos atributos dentro da Pedagogia, já que essa é compreendida como uma ciência, como um grande campo de estudos, e ser professora é uma das atribuições dentro dessa grande ciência. Ao indagarmos o grupo sobre quais características elas consideravam necessárias na constituição identitária do professor, as várias respostas foram categorizadas, conforme Quadro 4:

Quadro 4: Características necessárias à identidade profissional

Categorização	Participantes
Afetividade	5
Sensibilidade	2
Criatividade	1
Flexibilidade	1
Atualização	1

Fonte: A autora (2022)

A partir dessa categoria, podemos inferir que elementos subjetivos estão presentes na fala do grupo sobre identidade docente, não entrando no debate sobre as competências docentes que tanto se discute atualmente. As características aqui elencadas estão mais alinhadas a aspectos do comportamento em si do que das competências técnicas do fazer docente, como demonstram alguns recortes de nossos diálogos.

O que eu gosto na Pedagogia a afetividade, do cuidado, de estar mais próxima... coisas que a gente não consegue ter com adolescente. Com os pequenos os laços são mais estreitos, conseguimos ter uma convivência maior com eles ... consegue acompanhar o crescimento e não só uma disciplina isolada... eu gosto dessa proximidade, desse cuidado que a gente acaba tendo com eles. (Chaiane, acadêmica, Anos Iniciais, em licença, março/2022).

O amor, o carinho que a gente tem que ter ali pelas crianças. Tem aquela frase né: que a criança aprende mais e melhor quando Professor gosta dela e ela gosta do

professor. Eu também diria assim, o olhar atento que a gente tem que ter com cada criança dentro da sala de aula. (Evellyn, acadêmica, Educação Infantil, auxiliar de sala, março/2022).

Eu penso que para a educação infantil, a primeira característica que a gente precisa ter é ser muito afetuoso. (...) eu acredito que o afeto precisa estar todos os dias, não só na educação infantil. (Adriana, pedagoga, Educação Infantil, professora, março/2022).

Apesar das questões ligadas à valores estarem presentes na fala desse grupo, chamamos atenção para os dois trechos apresentados a seguir, que se aproximam dos aspectos ligados às competências técnicas, não somente comportamentais.

Uma das principais características, é o gostar de aprender, estar em constante aprendizado... se a gente não gostar de aprender, a gente não consegue ensinar. O mundo está em constante transformação e se a gente não entrar em transformação junto o nosso ensino, fica obsoleto e assim a gente não consegue acompanhar e progredir. (Kelly, pedagoga, Educação Infantil e Anos Iniciais, professora de informática, março/2022).

Eu acredito que o professor, o pedagogo ele tem que entender um pouco de cada área, pois ele transita pelas diversas áreas do conhecimento. E ele precisa ser, e eu acredito que é uma característica bem marcante não só na minha escola, mas nas outras também, é a criatividade. Os pedagogos são criativos, e tem uma capacidade de inovação, de criar, de fazer novas atividades de criar de ter novas ideias né. (Silvia, acadêmica, Educação Infantil e Anos Iniciais, professora de informática, março/2022).

Talvez, por ser um grupo que atua junto a crianças pequenas, as características ligadas ao emocional e ao cuidado com os pequenos acabaram predominando na fala. Quando falamos da Educação Infantil, o cuidar de crianças ainda se faz bastante presente, embora os eixos Educar e Cuidar estão presentes nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010). Assim, ser afetuoso e ser sensível na interação com o grupo, percebendo suas singularidades e anseios, se destacam como sendo os aspectos necessários à identidade profissional do pedagogo⁵⁰. É claro que o grupo poderia trazer outros elementos mais vinculados às competências profissionais caso fosse instigado no aprofundamento do debate.

⁵⁰ Santos e Lucini (2013) realizaram um estudo sobre as representações que as crianças tem sobre seus professores, expressas por meio de suas narrativas. Em suas considerações, é apontado que o professor ainda é visto como aquele que tem a missão de salvar a sociedade ou oferecer um futuro melhor às crianças. Nas palavras dos pesquisadores: “Podemos perceber nessas falas [das crianças] que o professor é visto pelos alunos como o sujeito fundamental na formação de sua personalidade e no desenvolvimento de sua vida. “Porque ele me ensina a ser gente”, “Porque sem ele eu não sabia nada”, “Porque ele me ensina e me ajuda a fazer todas as coisas que eu vou aprender daqui pra frente”, discursos tão reproduzidos na sociedade, pela mídia e pelos próprios profissionais da Educação, pela própria pedagogia, que acabam se tornando respostas comuns em tais situações.” (SANTOS; LUCINI, 2013, p. 472-473). Passados quase 10 anos dessa pesquisa, vemos em nosso estudo que a representação que as pedagogas de nossa pesquisa fazem sobre a docência não difere muito daquelas compartilhadas pelas crianças, que por sua vez, carregam em si elementos da representação social que a sociedade em geral faz da docência, em especial do magistério voltado à Educação Infantil e Anos Iniciais.

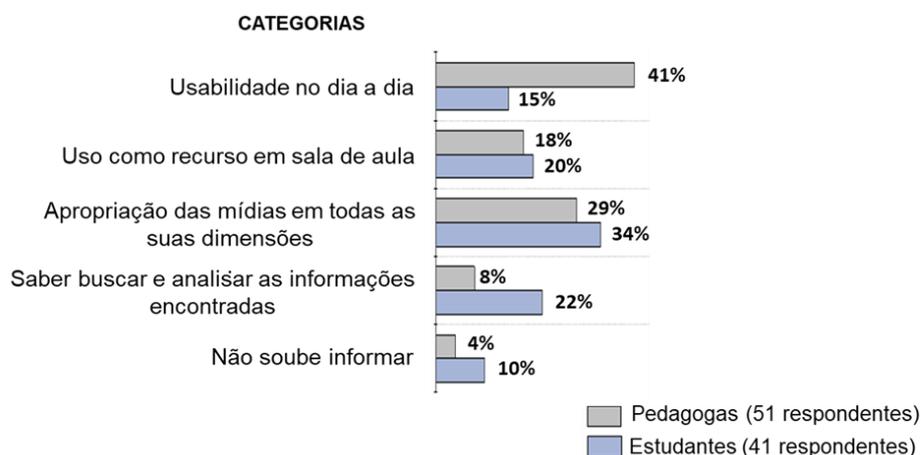
Mas, nosso intuito era deixar fluir os aspectos que “saltam aos olhos” desse grupo quando mencionamos identidade docente. Pois, conforme a teoria das representações sociais, os elementos que primeiro aparecem na fala, sem dar tempo à análise aprofundada ou ao debate dirigido, carregam em si elementos que evidenciam a representação social que o grupo instigado tem sobre a temática posta. (MOSCOVICI, 2015).

Esse diálogo inicial sobre identidade e saberes docentes serviu como pano de fundo para adentrarmos no diálogo sobre a interface da docência com as mídias e, com isso, falarmos sobre letramento midiático. Afinal, como falar de identidade midiática sem antes apreender do grupo as suas representações sobre a pedagogia? A partir da identificação dos elementos presentes na representação social desse grupo sobre pedagogia e o exercício da docência, temos o arcabouço necessário para dialogarmos sobre outro eixo essencial de nossa pesquisa: o Letramento Midiático.

4.2 LETRAMENTO E IDENTIDADE MIDIÁTICA: TECITURAS A PARTIR DE RODAS DE CONVERSA

O debate sobre identidade e letramento midiático adentra em nossa pesquisa para conseguirmos com isso entender a percepção sobre a presença das mídias no cotidiano da sala de aula. Na Etapa 1 da pesquisa procuramos conhecer algumas percepções que nossas interlocutoras tinham sobre a inserção das mídias no fazer pedagógico, bem como impressões gerais sobre alguns termos ligados ao letramento midiático. Fizemos a seguinte questão: ***“Quando você pensa no termo "Letramento Midiático", o que lhe vem em mente? Por favor, defina seu entendimento sobre esse termo em uma frase.”*** A partir das respostas, fizemos a análise buscando identificamos as categorias apresentadas no Gráfico 5.

Gráfico 5: Representação sobre Letramento Midiático



Fonte: A autora (2022)

Notamos que essas quatro grandes categorias expressam a representação que esse grupo tem sobre o termo letramento midiático, sendo que a categoria Usabilidade foi o item predominante entre as pedagogas e o a categoria Apropriação das mídias em todas as suas dimensões foi a que predominou entre as acadêmicas. Vale lembrar que acadêmicas são do curso de Pedagogia da UDESC, ofertada na modalidade a distância, que como veremos mais adiante, tem a formação em mídias e tecnologias como eixo integrador do currículo. Isso é uma indicação para nós de que a formação para as mídias é um caminho importante para que a presença das mídias no cotidiano escolar possa ser repensada e concebida de forma diferente. Só esse indicador já nos dá pista também de que as vivências docentes na pandemia não foram suficientes para que a referência às mídias como recursos pudesse ser desconstruída. Continuando a análise, observamos que, enquanto um percentual significativo das pedagogas em exercício associa letramento midiático com a usabilidade no dia a dia (41%), para as estudantes de graduação o número mais expressivo se refere à apropriação das mídias de forma mais alinhada à perspectiva da mídia educação (34%). Outro dado interessante é como nos dois grupos ainda se faz presente a associação de letramento midiático a recursos didáticos, ou seja, o uso das mídias somente na perspectiva de ferramenta tecnológica como apoio às atividades didáticas: pedagogas em exercício (18%) e estudantes de graduação (20%). Da mesma forma temos um pequeno percentual de participantes que não souberam apresentar o que entendem por letramento midiático: pedagogas em exercício (4%) e estudantes de graduação (10%). O Quadro 5 apresenta algumas frases que exemplificam as categorias elencadas:

Quadro 5: Exemplificações sobre a representação de Letramento Midiático

CATEGORIAS	Exemplificações
Usabilidade no dia a dia	<i>Habilidades relacionadas ao uso das mídias, entendendo e usando autonomamente os recursos. (Estudante)</i> <i>Seria aprender o básico de como usar um computador, com ou sem Internet (Pedagoga)</i>
Uso como recurso em sala de aula	<i>Facilitadora no processo de ensino-aprendizagem através das ferramentas tecnológicas (Estudante)</i> <i>Utilizar os recursos e materiais digitais para auxílio de alfabetização (Pedagoga)</i>
Apropriação das mídias em todas as suas dimensões	<i>Educar para as mídias, para além de como usá-las, mas como usar de forma ética e embasada nos perigos e ampliações que as mídias podem trazer! Saber usar, interpretar e refletir sobre seus contextos de uso. (Estudante)</i> <i>São técnicas e habilidades com informações que podemos encontrar na mídia. No caso do letramento, pode ser com histórias narradas, contadas em vídeos ou só áudio, juntamente com a escrita, com imagens relacionadas. (Pedagoga)</i>
Saber buscar e analisar as informações encontradas	<i>Conjunto de habilidades relacionadas ao acesso, decodificação e análise das informações encontradas nas mídias. (Estudante)</i> <i>Habilidade de compreender e utilizar informações encontradas na mídia. (Pedagoga)</i>

Fonte: A autora (2022)

A partir das exemplificações, vemos que: Usabilidade no dia a dia (representa as respostas que focaram no uso das mídias no cotidiano); Uso como recurso em sala de aula (representa as respostas que expressaram o letramento midiático como uso instrumental da mídia como um recurso de apoio às aulas); Apropriação das mídias em todas as suas dimensões (aqui representa as respostas que apresentaram um entendimento mais completo e alinhado aos que os teóricos definem como letramento midiático) e Saber buscar e analisar as informações encontradas (representam as respostas que focaram no aspecto informacional das mídias).

O que esses dados nos mostram? Se considerarmos que o currículo de graduação das estudantes tem um eixo transversal de formação tecnológica, podemos inferir que, de certa forma, isso se reflete na apropriação conceitual desse grupo no que se refere às mídias e sua presença no cotidiano educacional. Mas, no entanto, temos um número expressivo nos dois grupos que ainda associam letramento midiático com a formação para uso das mídias como recurso didático em sala de aula, não extrapolando a dimensão instrumental e negligenciando as outras dimensões que devem se fazer presentes quando falamos em letramento midiático, em especial na perspectiva da mídia-educação. (BUCKINGHAM, 2020; BÉVORT; BELLONI, 2009; FANTIN; RIVOLTELLA, 2012; CRUZ; ARNDT, 2021). E, o que nos chama atenção, um grupo pequeno, mas importante, que não soube dizer com suas próprias palavras o que entende por letramento midiático. Mesmo pedagogas em exercício na pandemia por mais de

menções, representando 4%). É interessante essa percepção sobre Cultura Digital, quando comparamos com a percepção sobre Letramento Midiático, que teve uma representação marcada por elementos mais instrumentais.

Também pedimos ao grupo para que compartilhassem conosco como percebem a relação do pedagogo com as mídias, em específico no seu fazer docente. Assim, convidamos aos participantes que respondessem à seguinte afirmação posta no questionário: "**O pedagogo/a não é adepto a usar as mídias digitais na sua prática pedagógica**". Eles deveriam concordar ou não, e justificar sua escolha. O Quadro 6 nos dá uma visão geral das justificativas apresentadas.

Quadro 6: Justificativas para a afirmação: "O pedagogo/a não é adepto a usar as mídias digitais na sua prática pedagógica."

"O pedagogo/a não é adepto em usar as mídias digitais na sua prática pedagógica."			
Concordam (63%)		Não concordam (25%)	
<i>Justificativa</i>	<i>R*</i>	<i>Justificativa</i>	<i>R*</i>
Resistência em usar as mídias, em sair de sua zona de conforto	31	A pandemia mostrou que o professor está aberto a práticas pedagógicas inovadoras usando recursos tecnológicos.	33
Dificuldades na apropriação das mídias. Quando usam, tendem a usar somente como ferramenta	26	Muitos pedagogos utilizam muito bem as mídias em sua prática pedagógica	19
Formação na graduação e a continuada não prepara para inserção das mídias em sala de aula	25	Crianças já são hiper estimuladas, uso das mídias não é prioridade. O foco são as brincadeiras, o contato físico e interação com a natureza.	17
Essa resistência é decorrente também da falta apoio da gestão escolar, que imprime uma cultura escolar de não uso das mídias.	19	Muitas vezes não são resistentes, só não sabem como usar	9
		Os novos pedagogos estão chegando nas escolas mais preparados para uso das mídias em sua prática	6
		Não é o professor que é resistente, mas falta apoio da gestão escolar (incluindo a coordenação pedagógica) e da disponibilização dos recursos na escola	9
		Depende muito de cada professor. Normalmente os mais velhos são resistentes, mas os novos pedagogos usam muito bem as mídias	7

Fonte: A autora (2022)

Do total de 216 respondentes, a grande maioria afirmou concordar com a frase acima (63%), seguidos de não concorda (25%) e concorda em parte (12%). Apresentamos a seguir um

quadro com a categorização das justificadas apresentadas, seja por aquelas que concordaram com a afirmação seja por quem não concordou.

Olhando numa perspectiva geral, notamos que uma parcela significativa dos participantes que afirmaram concordar com a afirmação feita, atribuem esse comportamento à resistência das professoras em fazer uso das mídias em seu cotidiano educacional (31%); afirmam que os pedagogos têm dificuldade de fazer uso das mídias, numa dimensão que vá além da instrumental (26%), justificadas pela falta de formação (25%) e falta de apoio da gestão escolar (19%). Notem que a falta de apoio da gestão aparece nas duas perspectivas, tanto naquelas que concordam com a afirmação, quanto naquelas que discordam. Isso se deve ao fato da gestão ter um papel essencial nesse processo de inserção das mídias no cotidiano escolar, e aqui a gestão aparece nas duas perspectivas de forma negativa, como sendo um entrave a esse processo e de forma positiva como apoio ao trabalho docente com mídias, seja incentivando formações e adquirindo as mídias.

Para o grupo que não concorda com a afirmação feita, embora seja menos representativo, percebemos um otimismo de quem acredita que com a pandemia, os professores se mostraram abertos ao uso das mídias em seu fazer docente (33%), assim como uma visão de que os pedagogos fazem uso das mídias em sala de aula (19%). Aqui podemos inferir que, talvez, esse vislumbre do uso das mídias seja na perspectiva somente da dimensão instrumental, que é válida, mas não contempla todas as dimensões de uso das mídias na escola. Outro dado que nos chama a atenção é de um pequeno grupo (17%) que discorda da afirmação feita não pelo fato dos professores fazerem uso das mídias, mas sim por acreditar que o uso das mídias não deve ser estimulado em sala de aula. Interessante que esse tipo de afirmação é feito majoritariamente por professores da Educação Infantil. E como iremos ver mais adiante, algumas narrativas de nossas participantes reforçam essa ideia de que as mídias não devem ser estimuladas nesse segmento educacional. Será que temos aqui uma identidade midiática docente específica da Educação Infantil? Fica a questão em aberto para retomarmos em nossas considerações finais.

Continuando nessa perspectiva de conhecer quais as representações que nosso grupo faz sobre a interface mídias e educação, pedimos nas rodas de conversa que cada uma apresentasse uma imagem que expressasse a *sua percepção sobre a relação mídia e pedagogia*, e que tal escolha também fosse justificada. No Quadro 7 apresentamos o mosaico formado pelas imagens e palavras-chave das justificativas apresentadas. Optamos por apresentar a imagem

junto dessas palavras para que o contexto não se perdesse, já que elas estabelecem um diálogo entre si.

Quadro 7: Mosaicos de imagens sobre a relação mídias e pedagogia



Fonte: A autora (2022)

Da mesma forma que fizemos anteriormente, aqui também extraímos as palavras-chave das justificativas que elas nos deram sobre as imagens escolhidas. Tomamos o cuidado para que essas palavras representassem o motivo que elas deram pela escolha dessas imagens. No geral, notamos que as imagens escolhidas carregam em si os traços das experiências vivenciadas na pandemia, como um emaranhado de impressões e representações. Mas, o que podemos inferir com isso é como as experiências da pandemia, em que o uso das mídias foi imposto, possibilitou (e problematizou) a sensibilização do olhar desse grupo em especial para a relação mídias e educação no processo de aprendizagens das crianças.

Nesse capítulo, o propósito foi voltar a análise para a representação que nossas interlocutoras têm sobre a Pedagogia, as motivações que as levaram a escolher esta profissão em detrimento de tantas outras. Esse foi, inclusive, um dos objetivos elencados para esta pesquisa. Com os dados levantados, observamos que, no geral, motivações ligadas ao amor pelas crianças, desejo de transformação social e a identificação com o ato de ensinar são motivações ainda bastante presentes. Num olhar macro, contextualizado à história da constituição da pedagogia como profissão, percebemos que são elementos que ainda não se distanciaram tanto daqueles aspectos vocacionais e maternos que estiveram presentes ao longo da história da Pedagogia como uma profissão. E esses elementos são ainda mais expressivos quando dialogamos com as docentes atuantes na Educação Infantil. E essa percepção sendo percebida não só nas motivações pela escolha da Pedagogia, mas também nas representações sobre a relação entre mídias e educação. É um aspecto importante que perpassa nossa análise e que achamos necessário trazê-lo em evidência sempre.

Ademais, com relação às mídias, percebemos pelas justificativas e imagens apresentadas, que esse grupo reconhece a importância das mídias no cotidiano da sala de aula. Nos dados apresentados pelas imagens e justificativas vemos o quanto elas tiveram o olhar sensibilizado para a importância das mídias no processo de ensino-aprendizagem. Aqui vemos a mídia percebida numa perspectiva mais ampla, indo além da dimensão instrumental. Por outro lado, quando analisamos os diálogos das rodas de conversa e os dados obtidos pelos questionários, ainda prevalece a representação das mídias mais restrita à dimensão instrumental. É uma dimensão importante? Claro que sim! Mas, quando cruzamos esses dados com os estudos sobre o Letramento Midiático e a Mídia-Educação, percebemos que perceber as mídias unicamente por essa dimensão restringe as possibilidades ofertadas pelas mídias.

Disso tudo, percebemos que o grupo tem uma visão crítica da Pedagogia, mesmo que as motivações iniciais pela escolha da profissão tenham sido mais emotivas. Como também já mencionamos anteriormente, a identidade profissional da Pedagogia merece ser ressignificada, tanto em nosso cotidiano quanto na formação inicial, pois são esferas que se retroalimentam. Da mesma forma que ainda há uma predominância das mídias percebidas somente na sua dimensão instrumental.

Enfim, nesse capítulo conseguimos identificar os elementos das representações sociais presentes na Identidade Docente de nossas participantes, e indícios da influência desses elementos na constituição do Letramento Midiático na Pedagogia. Agora, vamos para a etapa seguinte, em que convidamos nosso leitor a conhecer melhor as práticas vivenciadas pelas

nossas interlocutoras em dois anos de pandemia, e como essas vivências reverberaram no retorno ao presencial, no que se refere ao uso das mídias no cotidiano da sala de aula.

5. RETORNAMOS AO PRESENCIAL, E AGORA? O QUE AS RODAS DE CONVERSAS NOS DIZEM SOBRE O LETRAMENTO MIDIÁTICO NO COTIDIANO ESCOLAR

“Em 2020, tudo mudou. Com a pandemia, terminou o longo século escolar, iniciado 150 anos antes. A escola, tal como a conhecíamos, acabou. Começa, agora, uma outra escola. A era digital impôs-se nas nossas vidas, na economia, na cultura e na sociedade, e também na educação. Nada foi programado. Tudo veio de supetão. Repentinamente. Brutalmente.”
(ANTONIO NÓVOA; YARA ALVIN, 2021).

Passados dois anos de pandemia, muitas mudanças ocorreram no cotidiano escolar: da suspensão total das aulas presenciais ao retorno de forma híbrida, chegamos em 2022 com todas as escolas iniciando o ano letivo de forma presencial. E o que podemos apreender de todas as experiências vividas pelos professores, em especial no uso das mídias no processo ensino-aprendizagem? Da apreensão e do susto em 2020, passando pela acomodação no meio da pandemia e com o certo otimismo de que, enfim, teríamos a inserção das mídias no cotidiano da aula de aula, qual o cenário que nos é apresentado em 2022?

Para conhecer melhor como esse cenário no uso das mídias estava se desenhando enquanto transcorria a pandemia, conversamos com um pequeno grupo de pedagogas no primeiro semestre de 2022, especificamente nos meses de março (logo após o início do ano letivo) e em agosto de 2022 (após passado um semestre do retorno escolar presencial). Nessas rodas de conversas dialogamos sobre questões similares daquelas levantadas via questionário: letramento midiático, as vivências no uso das mídias na pandemia, implicações dessas vivências no retorno ao presencial e a formação para as mídias no curso de Pedagogia. Alguns pontos dessas conversas já foram apresentados em tópicos específicos anteriormente.

Nesse capítulo iremos focar nas vivências da pandemia, em especial no que se refere ao uso das mídias, desde a suspensão total das aulas presenciais em 2020, ao retorno presencial, de forma gradativa, em 2021, e, totalmente presencial, em 2022. Nosso intuito é encontrar elementos que sejam significativos e que podem elucidar algumas das indagações que motivaram a realização desta pesquisa. A análise apresentada no capítulo anterior já nos deu algumas pistas. Destacamos que esse capítulo dialoga diretamente com um dos objetivos de nossa pesquisa, que tem por intuito *analisar as práticas docentes na pandemia, em especial*

no uso das mídias, e identificar o que essas vivências nos dizem sobre letramento midiático e quais impactos dessas experiências no retorno à presencialidade.

Ao serem indagadas sobre como avaliavam esses dois últimos anos de práticas docentes, o grupo trouxe as percepções e significados do que foi vivido, seja em sala de aula como docente, seja na experiência do estágio curricular. Nossa análise a seguir é realizada a partir de excertos das falas proferidas pelas nossas narradoras nas rodas de conversa, permeadas pelos dados obtidos nos questionários, formando assim a tecitura necessária ao debate. E essa tecitura é organizada em temas, permitindo uma análise mais cuidadosa, embora os mesmos se configurem uma única trama.

5.1 USO DAS MÍDIAS NA SALA DE AULA: PERCEPÇÕES A PARTIR DAS VIVÊNCIAS DE UM TEMPO-ESPAÇO DE DOIS ANOS

Com a suspensão das aulas presenciais em março de 2020, as professoras tiveram que ressignificar seu fazer pedagógico, agora transposto para um lócus virtualizado, não mais realizado no cotidiano da escola presencial. Ao longo dessa pesquisa mantivemos contato com nossas interlocutoras, procurando saber como a mediação pedagógica estava acontecendo, ou seja, quais estratégias estavam sendo adotadas pelas instituições onde trabalhavam. O Quadro 8 nos mostra o retrato da forma como foi ofertada a educação básica⁵¹, em especial a Educação Infantil e o Ensino Fundamental I no ano 2020 e 2021, mostrando um comparativo desses dois anos de auge da pandemia.

⁵¹ As opções aqui apresentadas foram extraídas das respostas obtidas no primeiro questionário aplicado (maio/2020). Na pergunta sobre as estratégias, apresentamos algumas opções de resposta, com a indicação de estratégias adotadas em escolas que já vinham sendo noticiadas, mas mantemos um campo em aberto de forma que elas pudessem inserir a estratégia da sua escola, caso ela não estivesse contemplada nas opções de resposta. Depois, fizemos uma nova categorização de forma que foi possível agrupar as estratégias adotadas. Essa categorização passou a ser usada para fazer a mesma sondagem nos demais questionários, mas sempre com uma alternativa em aberto, justamente para contemplar possíveis alterações dessas estratégias ao longo da pandemia.

Quadro 8: Estratégias adotadas pelas instituições educacionais na pandemia (2020 e 2021)

Estratégias adotadas/Novembro de 2020	%
Adoção de uma plataforma online , com disponibilização de videoaulas, material de estudo e suporte de uma ferramenta de videoconferência online. Uso do aplicativo WhatsApp para gravação de videoaula e demais orientações. Envio às famílias de material impresso semanalmente para que as famílias possam devolver também semanalmente.	41
Uso do aplicativo WhatsApp para gravação de videoaula e demais orientações	17
Envio às famílias de material impresso semanalmente para que as famílias possam devolver também semanalmente e uso do WhatsApp	13
Envio às famílias de material impresso semanalmente para que as famílias possam devolver também semanalmente.	13
Adoção de uma plataforma online , com disponibilização de videoaulas, material de estudo e suporte de uma ferramenta de videoconferência online.	9
Adoção de uma plataforma online , com disponibilização de videoaulas, material de estudo e suporte de uma ferramenta de videoconferência online. Envio às famílias de material impresso semanalmente para que as famílias possam devolver também semanalmente.	5
Adoção de uma plataforma online , com disponibilização de videoaulas, material de estudo e suporte de uma ferramenta de videoconferência online. Uso do aplicativo WhatsApp para gravação de videoaula e demais orientações.	3
Estratégias adotadas/Julho de 2021	%
Híbrida (presencial e remota) , ou seja, retornou presencialmente, mas continua com alunos que estão realizando suas atividades de forma remota. Assim, além das aulas presenciais, precisa preparar atividades para que os que realizam de forma remota, possam dar continuidade aos estudos.	62
Presencial , ou seja, retornou às aulas presenciais, tal como antes da pandemia, seguindo os protocolos estabelecidos pelas autoridades sanitárias.	31
Híbrida (presencial e online) , ou seja, retornou presencialmente e a aula é dada simultaneamente para alunos que estão em sala presencialmente e para alunos que acompanham de forma online, em suas casas.	10
Remota e/ou online , ou seja, ainda não retornou presencialmente às atividades docentes.	3
Não responderam	24

Fonte: A autora (2022)

De forma geral, podemos verificar que em 2020 três principais estratégias foram utilizadas⁵²: uso de plataformas educacionais online, tais como Google Classroom⁵³ e Moodle

⁵² Importante destacar que, quando perguntamos sobre a participação delas na elaboração e definição das estratégias que passariam a ser adotadas nas escolas, uma expressiva maioria (61%) afirmou não ter participado dessas discussões nem sequer terem sido consultadas ou terem sido preparadas para essa forma de mediação pedagógica.

⁵³ Não temos uma mensuração precisa das plataformas utilizadas, mas pelos diálogos que tivemos com esse grupo, houve predominância significativa da plataforma Google Classroom.

(41%); adoção de material impresso e orientações às famílias, via videoaulas gravadas e disponibilizadas no aplicativo Whatsapp (30%) e adoção de material impresso entregue às famílias, de forma semanal (13%). Já em 2021, muitas instituições retornaram às aulas presenciais (31%), mas a grande maioria das instituições optaram pela adoção de estratégias online/remota e presencial, simultaneamente (72%). Importante destacar que a adoção desse modelo, chamado pelas escolas de híbrido⁵⁴, requer do corpo docente não só o planejamento de aulas presenciais, mas também para aqueles alunos/as que estão estudando em casa. Isso demandou esforço duplicado do planejamento do fazer docente, já que a mediação ocorria em dois tempos e em meios distintos.

Uma mudança tão abrupta na forma de realizar o processo ensino-aprendizagem traz consigo consequências para o planejamento e postura dos professores frente ao seu próprio processo de trabalho. Tais mudanças podem acarretar impactos e desafios, como nos relataram nossas interlocutoras nas rodas de conversa. Afinal, sendo elas atores centrais do processo, o que pensam sobre esse fazer docente e estratégias adotadas?

Só mudou o ambiente, a gente só saiu da sala e se limitou a uma tela, só reduziu o espaço, porque a forma de atuar, em alguns casos, era a mesma. Não tinha aquela coisa que a professora falou agora: uma educação midiática, um letramento digital. Porque os professores não tinham um preparo ... pelo menos a experiência que eu tive [no estágio]. Em muitos casos eles não sabiam digitar no word, por exemplo, não sabiam abrir um arquivo de word, redigir um texto e imprimir. Tinham muitas dificuldades! (Chaiane, acadêmica, Anos Iniciais, em licença, março/2022).

Essa fala retrata muito bem o que vimos ao longo dos dois anos do auge da pandemia, em que a tecnologia foi usada somente para viabilizar um ensino que antes era presencial. Percebemos aqui a mídia sendo usada como uma roupagem nova para vestir velhas práticas, ou seja, uma apropriação digital dos espaços educativos, reproduzindo à distância as aulas habituais.

Essa mudança aligeirada, sem tempo para a formação e planejamento adequados, fez descortinar aquilo que já era sabido, o quanto que, em geral, os professores têm dificuldade no uso das mídias, em especial as digitais, no seu cotidiano da sala de aula. Apresentamos a seguir excertos das falas de nossas participantes, enquanto acadêmicas da Pedagogia, durante a realização do estágio curricular docente, entre 2020 e 2021⁵⁵.

⁵⁴ Aqui o termo híbrido foi usado pelas instituições escolares, em 2021, para a oferta das aulas de forma online e presencial, simultaneamente, estratégia adotada no retorno gradual às aulas presenciais.

⁵⁵ Uma informação importante: A UDESC autorizou a realização do estágio curricular docente durante a pandemia (após agosto de 2020). Na Pedagogia EaD essa intervenção docente foi realizada por meio de entrevistas (para a realização da leitura de contexto da escola em que iriam atuar) e atuação docente de forma

Eu vi [no estágio] que as professoras tinham muita dificuldade (...) usavam a tecnologia só no sistema Pinterest e baseado no Ctrl C e Ctrl V. E era só isso que a gente via. (...) e tinha essa cobrança, mesmo aula no computador ou no celular, eles [alunos] tinham que copiar, imprimir. Muitos pais imprimiam toneladas de papéis e colavam simplesmente, escreviam os pais mesmo e caderno ficava cheio (Roseleide, acadêmica, Educação Infantil, março/2022).

Lembro que a gente dava aula pelo Meet, gravava vídeo, postava os vídeos ali, tinha que editar e a professora tinha bastante dificuldade. Tanto que quando acabou [o estágio], a professora falou se a gente não poderia continuar fazendo para ela e tal...detalhes assim que a gente vê como ainda eles ainda têm dificuldade (Evellyn, acadêmica, Educação Infantil, auxiliar de sala, março/2022).

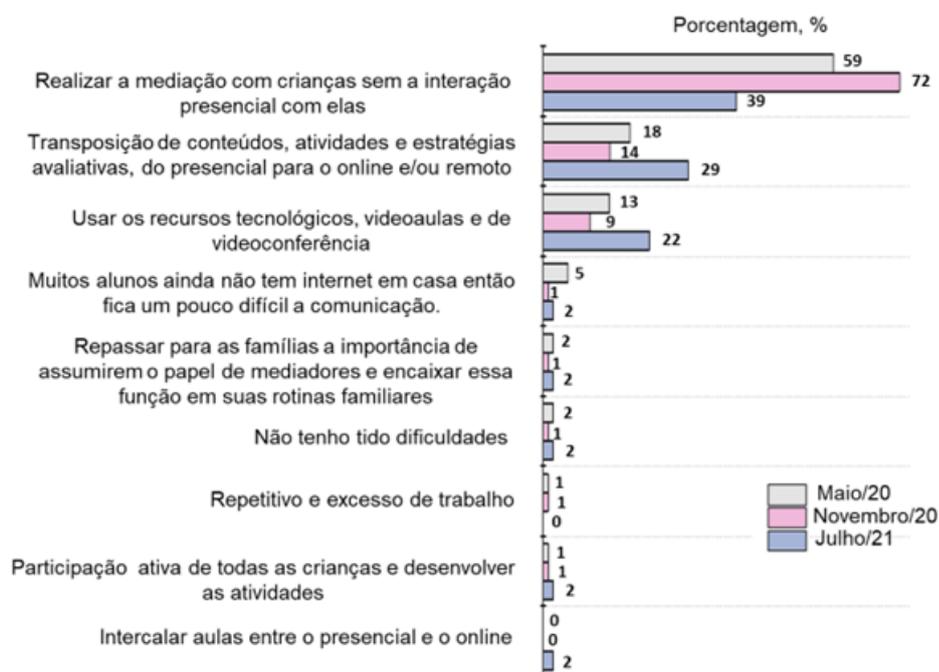
Na verdade, a gente viu despreparo até nas secretarias da educação. No final eles diziam: tá, a gente aceita vocês para estágio, mas vocês vão produzir conteúdo digital para as escolas? Assim, eles queriam nos responsabilizar por produzir conteúdo para a esfera municipal. Nós teríamos que produzir conteúdo para várias escolas. Ai a gente ficou tipo, estágio não é isso né? Não tinha que produzir conteúdo. A gente ficou assim: como, para aquela série? A gente percebeu que não vinha uma orientação da secretaria de educação nesse sentido, só naquela coisa tradicional. (Chiane, acadêmica, Anos Iniciais, em licença, março/2022).

Essas falas nos mostram o quanto esse processo foi difícil para os professores e estudantes em momento de realização do estágio curricular, e o quanto a falta de preparo para essa nova prática impactou no fazer docente. A falta de diálogo na escolha da estratégia e até mesmo de uma orientação clara por parte da secretaria impôs aos docentes uma responsabilidade sobre o processo educacional. Não cabe aqui julgamentos ou expor o professor, mas sim olhar esse cenário e refletir sobre o processo, e pensar em como essa conjuntura nos mostrou o quanto a formação docente para inserção das mídias em seu fazer pedagógico é frágil. O Gráfico 6, elaborado a partir de dados levantados nos questionários, nos mostra um retrato dos principais desafios enfrentados pelos professores investigados no contexto de pandemia, que corroboram com as falas das pedagogas que foram apresentadas nessa análise⁵⁶.

online e/ou remota, intermediadas pelas professoras regentes das turmas em que estavam estagiando. O estágio presencial não foi autorizado durante esse período de auge da pandemia, que foi de 2020 a 2021.

⁵⁶ Na aplicação do 1º questionário (maio/2020) elencamos alguns desafios da docência remota e/ou online a partir de alguns que já vinham sendo noticiados e presentes em nossas conversas e grupos de professores. No entanto, além dos desafios que deixamos como escolha, mantivemos um campo aberto onde elas poderiam inserir outro desafio, caso nenhum daqueles mencionados expressasse o seu desafio. A maioria expressiva das participantes escolheu um dos desafios apresentados. Após a análise das respostas, categorizamos todas elas, de forma que foi possível identificar os três maiores desafios, bem como os desafios secundários. Essa categorização passou a ser usada para fazer a mesma sondagem nos demais questionários, mas sempre com uma alternativa em aberto, para que as professoras pudessem trazer algum outro desafio, não contemplado nas opções apresentadas.

Gráfico 6: Desafios da docência em tempos de pandemia



Fonte: A autora (2022)

Ao analisarmos o quadro, observamos que o desafio da mediação aumentou no meio (novembro/2020) e diminuiu no final (julho/2021). Por outro lado, a transposição didática⁵⁷ e o uso dos recursos foram considerados menos desafiadores no meio do processo (novembro/2020), mas que aumentou sua expressão no final (julho/2021). O que esses dados nos mostram é que houve uma familiarização das pedagogas com o exercício da mediação online e/ou remota com o passar dos meses. Por outro lado, a realização da transposição didática e o uso de recursos acabou sendo um desafio maior, em especial quando comparamos os dados de novembro/2020 com julho/2021. Aqui já temos um grupo que voltou ao presencial, mesmo assim, no que se refere a estes dois desafios em especial, podemos dizer que o aumento percentual deles pode ter relação direta com o cansaço atribuído ao uso das mídias nesse formato de docência, com o decorrer do tempo. Esse cansaço será melhor evidenciado na continuidade do capítulo.

⁵⁷ Consideramos por transposição didática como “um conteúdo de saber que tenha sido definido como saber a ensinar, sofre, a partir de então, um conjunto de transformações adaptativas que irão torná-lo apto a ocupar um lugar entre os objetos de ensino. O ‘trabalho’ que faz de um objeto de saber a ensinar, um objeto de ensino, é chamado de transposição didática” (CHEVALLARD, 1991, p.39).

Ao fazermos uma análise mais apurada dos dados levantados em junho de 2021, percebemos que, daqueles que afirmaram ser a **mediação**⁵⁸ o grande desafio, 49% são da Educação Infantil. Os professores que atuam nesse segmento representam somente 39,5% dos participantes da pesquisa, o que nos induz a inferir que o maior desafio em fazer a mediação, via ensino remoto, vem justamente dos professores atuantes nesta etapa educacional. Ao cruzarmos esses dados com os da estratégia adotada pela instituição, percebemos que, destes, 41% realizaram a mediação via WhatsApp, ou seja, não foi adotada uma plataforma que possibilitasse a interação online, mas somente utilizada uma mídia que permitisse o repasse de atividades e orientações às famílias, sendo estas que desempenharam o papel de mediadores junto às crianças. Quanto ao segundo desafio, o da **transposição pedagógica** do material, percebemos que a maioria (71%) trabalham em instituições que adotaram o uso de plataforma online, e vinculados ao Anos Iniciais (81%). Esse dado é importante pois nos mostra que o grande desafio no que se refere à transposição pedagógica foi de adequar o material usado nas aulas presenciais para serem compartilhadas e usadas nas plataformas online. E aqui entram não somente textos digitalizados, mas gravação de videoaulas, elaboração de apresentação, uso de simuladores virtuais etc. São estratégias didáticas que requerem conhecimento de aplicativos de gravação e de edição, por exemplo, que no geral o grupo de professoras não tem domínio. E essa é uma constatação feita a partir das conversas que tivemos ao longo desses dois anos de pesquisa, acompanhando esse grupo e que se faz presente também em algumas falas, das rodas de conversa, como iremos mostrar ainda nesse capítulo. Algo que diz respeito, por exemplo, que quem adotou estratégias de oferta de aulas via WhatsApp ou material impresso, acabou não enfrentando tanto, e por isso o predomínio maior da dificuldade para aqueles que realizaram a docência via plataformas online.

Apresentamos a seguir alguns relatos de nossos participantes sobre esses desafios, que exemplificam o que temos apresentado em nossa análise. Esses relatos foram extraídos do primeiro questionário aplicado (maio/2020). São falas que são significativas desse tempo histórico vivido.

a) Mediação Pedagógica: importância da presencialidade, das interações físicas, no processo ensino-aprendizagem:

⁵⁸ Lembrando que a mediação se refere à mediação pedagógica. Mediar implica num comportamento do professor em apresentar e trabalhar um conteúdo ou temática junto aos seus alunos, de forma que estes possam fazer a conexão entre seus conhecimentos prévios com aqueles que estão sendo trabalhados. Segundo Cruz (2018), mediar pedagogicamente requer que o professor planeje e promova situações de aprendizagens, colocando-se na condição de incentivador, motivador, orientador, consultor e colaborador, buscando trabalhar em equipe e colocando o aluno também como responsável pelo processo de aprendizagem.

O contato olho no olho e as formas diferentes de explicação para atingir a todos. Através de aplicativo ou plataforma não é possível. Crianças aprendem com interação, mediação, materiais concretos, equidade e lúdico. (Pedagoga A, Anos Iniciais, maio/2020).

Percebo que as atividades sempre vêm bem resolvidas, mostrando suporte dos responsáveis. No entanto, o erro é essencial no aprendizado e a distância não temos como saber o que estão errando. (Pedagoga B, Anos Iniciais, maio/2020).

A aula on-line funciona maravilhosamente quando temos um mediador, no caso seriam as famílias, eu trabalho com educação infantil e infelizmente os pais não realizam as atividades. Eles acham que na educação infantil só trocamos fralda e damos comida. (Pedagoga C, Educação Infantil, maio/2020).

b) Transposição Didática: os professores sinalizaram a dificuldade em ajustar o planejamento feito, anteriormente, para o ensino presencial, ao ensino remoto, o que, muitas vezes, não envolvia interação direta com as crianças:

Realizar uma atividade online é bem diferente de utilizar os recursos tecnológicos em uma aula presencial, minha maior dificuldade nesse momento é utilizar os recursos e fazê-los atingir de forma clara aos alunos que estão utilizando, fora que nem todos tem acesso a plataforma de ensino, pois não tem internet em casa ou no celular. (Pedagoga D, Anos Iniciais, maio/2020).

É muito difícil fazer um planejamento tão eficaz sem saber o que a família tem em casa, sem os recursos pedagógicos e sem saber como está sendo exposto ao aluno. (Pedagoga E, Educação Infantil, maio/2020).

Transformar o conteúdo para que a criança entenda, não interagir face a face (Pedagoga F, Educação Infantil, maio/2020).

c) Uso dos Recursos Tecnológicos: os professores declararam que não tinham preparo para uso das plataformas adotadas ou até mesmo para uso ou prática de compartilhamento de arquivos. Embora não tenha sido o desafio que se destacou, vemos a importância na formação também para o manuseio técnico destas mídias. Outro ponto importante foi a preocupação destes professores com o acesso dos alunos aos recursos e a preocupação com a inclusão e as dificuldades de acompanhamento dos materiais didáticos adaptados. Os depoimentos a seguir apontam as dificuldades sentidas:

Mesmo tendo participado de formação para aprender a usar as tecnologias, foi muito pouco. Ainda temos muito para aprender. (Pedagoga G, Anos Iniciais, maio/2020).

Bom. Trabalho na educação infantil e aprendi que na educação infantil não se faz trabalhinho em A4. E como está nas leis. Acredito que na educação infantil não se teve ter aulas online. (Pedagoga H, Educação Infantil, maio/2020).

Vídeo aulas sem recursos...as aulas ficam ruins...sem áudio, sem qualidade...passar as atividades por exemplo no meu caso Educação Física...para online é bem difícil,

sem interação, jogos coletivos e atividades lúdicas ficam sem significado. (Pedagoga I, Anos Iniciais, maio/2020).

Essas falas são fortes e carregam em si as dores sentidas pelas nossas professoras nesse período. Durante o primeiro ano de pandemia (2020) era comum ouvirmos críticas às práticas docentes, às mediações realizadas, a forma de utilização dos recursos, algo que para quem olha de fora do contexto podem parecer ações simples. Mas, quando dialogamos de perto com quem exerceu a docência nesse período, sem ter tido tempo para planejar, para discutir com seus pares, sem uma formação adequada para o uso dos recursos digitais adotados, vemos o quanto faltou de empatia para com a classe docente. E olhando para o contexto em que essas professoras tiveram que exercer a docência, vemos que foram colocadas diante delas muros quase que intransponíveis. E mesmo assim, foi dada continuidade ao processo educacional.

Essas falas também nos mostram a importância da formação para a docência na cultura digital, e sua ausência percebida nos depoimentos. O cenário do ápice da pandemia ressaltou as condições difíceis em que as docências são colocadas em seu fazer, com carências de infraestrutura, de planejamento compartilhado e de uma gestão democrática. Mas também nos mostrou a fragilidade na formação docente para o uso de tecnologias e suas diferentes linguagens, e como a presencialidade é tida como questão essencial no processo de mediação pedagógica. Segundo Masetto (2003), a mediação num contexto de educação, requer a interação dos sujeitos entre si, com os artefatos utilizados, e com o meio no qual estão inseridos. Um processo de mediação pedagógica implica levar os educandos a dialogarem, trocarem experiências, resolverem problemas e a se perceberem como sujeitos de uma dada condição social e histórica. Assim, a mediação passa necessariamente pelo diálogo e, numa perspectiva freiriana,

O diálogo não é um produto histórico, é a própria “historicização”. É ele, pois, o movimento constitutivo da consciência que, abrindo-se para a infinitude, vence intencionalmente as fronteiras da finitude e, incessantemente, busca reencontrar-se a si mesmo num mundo que é comum; porque é comum esse mundo, buscar-se a si mesmo é comunicar-se com o outro. O isolamento não personaliza porque não socializa. Intersubjetivando-se mais, mais densidade subjetiva ganha o sujeito. (FREIRE, 1987, p. 16).

Nesse contexto, o professor, acostumado ao cotidiano do ensino presencial, se vê numa situação em que a sua imaginação criadora acaba sendo peça-chave para atender e responder às novas demandas sociais de aprendizagem interativa, não mais baseada na presencialidade. Seja pela linguagem escrita seja pela linguagem oral ou visual, o docente precisou se apropriar das

mídias disponíveis, realizando por meio delas um processo de mediatização⁵⁹, no qual a mediação ocorre por meio de ferramentas tecnológicas em que os sujeitos envolvidos passam a desenvolver outras racionalidades, outras habilidades e novas formas de interagir (MARTÍN-BARBERO, 2008).

No entanto, o desenvolvimento dessas novas racionalidades, habilidades e formas de interação são possibilitadas quando há de fato a integração das mídias como artefatos no processo ensino-aprendizagem. Nos diálogos que tivemos com nosso grupo de pedagogas⁶⁰, percebemos que o uso das mídias não foi integrado e, em sua maioria, foi usado mais na perspectiva da comunicação com as famílias e/ou com os alunos.

É que não houve assim nada de novo para eles, entende? Não veio nada de novo pela função da pandemia. (...) Nossa escola optou pela apostila em função de muitas crianças não terem computador, não terem internet. (...) O que se observou mais foi o contato pelo WhatsApp, que se evidenciou bastante durante a pandemia e depois continuou com essa questão do Whats. (Silvia, acadêmica, Educação Infantil e Anos Iniciais, professora de informática, março/2022).

Agora de volta, não acho que mudou, pelo menos na escola em que eu estou trabalhando. O que está diferente: recado via grupo de whatsapp. Eu acho que só pesquisa na internet né, que pode auxiliar as pesquisas, mas não tem interação com as mídias não. Teve mais videozinho, apresentação, uma coisa assim... nada mais. (Zuliana, acadêmica, Educação Infantil, auxiliar de sala, março/2022).

Em 2020, como a nossa escola era mais humilde, o único contato que a gente conseguiu ter com os pais, com as crianças, era o WhatsApp mesmo. (Daiana, pedagogia, Anos Iniciais, professora, março/2022).

A apropriação do letramento midiático requer não somente o uso por si só da ferramenta, mas a sua inserção de fato em todas suas dimensões no fazer pedagógico. É o uso da ferramenta, mas também de suas linguagens e de todas as possibilidades que elas podem oferecer ao processo de aprendizagem, considerando as diversas e multifacetadas formas de aprender.

Uma concepção ecológica de mídia-educação, que significa fazer educação usando todas as mídias (fotografia, rádio, cinema, televisão, computador, internet, celular, videogame, redes sociais) e recuperando o lúdico, o simbólico, o corpo em movimento e o contato com a natureza, deve considerar os novos desafios na complexidade da sociedade atual. (FANTIN, 2012, p. 645).

⁵⁹Mediatização entendida como a utilização das mídias de forma a potencializar a mediação pedagógica.

Segundo Belloni (2009), “saber mediatizar será uma das competências mais importantes e indispensáveis à concepção e realização de qualquer ação de EAD”. E aqui entendemos que não só na EaD, mas em todas as modalidades educacionais. Para Belloni (2009, p. 09), isso significa a “mediatização do processo ensino-aprendizagem, aproveitando ao máximo as potencialidades comunicacionais e pedagógicas dos recursos técnicos: criação de materiais e estratégias, metodologias, formação de educadores (professores, comunicadores, produtores, tutores), produção do conhecimento.”

⁶⁰ Rodas de Conversa realizadas em março de 2022 (Etapa 2)

Os relatos a seguir nos mostram um pouco dessa dimensão do uso instrumental, que acabou sendo a forma predominante de utilização. E, que, por conta desse uso somente nesta perspectiva, sem uma formação e sem um planejamento para inserção dessas mídias em seu fazer cotidiano, a pesquisa nos revelou um certo cansaço e uma saturação dos professores com relação a esse uso. Os excertos abaixo mostram claramente o quanto esse processo foi desgastante para os professores em geral, mas em especial para os da Educação Infantil.

A gente ficou tão saturado de a única comunicação que a gente tinha era através dessas mídias, que hoje a gente procura outro recurso. (Juliana, pedagoga, Educação Infantil, professora, março/2022).

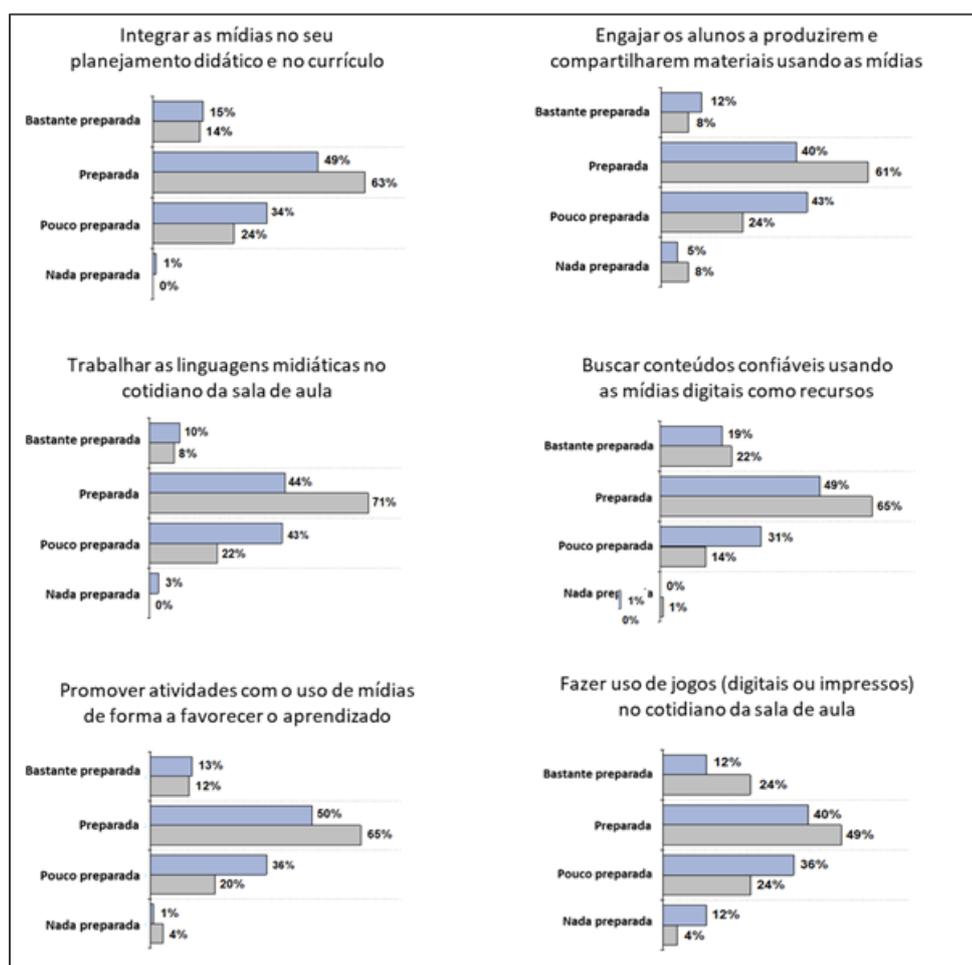
A gente chegou uma hora em que não conseguia nem mais olhar o telefone (...) eu fiquei bem desgastada (...) ajudei muitas colegas porque eu tinha o domínio. (...) Então a gente melhorava esses vídeos, dava uma ajeitadinha, colocava logo da instituição, aquela coisa toda e depois enviava para os pais. Então, teve uma hora em que eu não aguentei mais (...) ou eu fazia aquilo [dar suporte aos demais] ou eu ficava com a minha turma. (...) Ai acabei saindo da minha sala e eu fiquei só na parte de construir os vídeos (...) mas teve uma hora que a gente não aguentou mais. Falamos: vamos parar porque está todo mundo cansado, não aguentavam mais criar material e aí decidimos montar os kits [impressos]. Isso deu uma relaxada e depois no final de 2020 a gente voltou a engrenar. Mas foi bem desgastante! (Luana, acadêmica, Educação Infantil, auxiliar de sala, março/2022).

Então, tudo isso que a gente passou foi um estresse para os professores (...) tanto que quando a gente diz: vamos fazer um vídeo ou montar um vídeo com as fotos das crianças? Não! Ninguém quer! (...) Já cheguei na unidade no primeiro dia e disse para minha supervisora: não quero grupo de WhatsApp com os pais! Porque era meia noite, e mandavam mensagem. Teve uma cobrança muito grande em cima de nós, teve um estresse muito grande por uma falta de entendimento de que a gente estava em pandemia, estava em trabalho remoto, mas a gente tem um tempo de trabalhar e a gente tem família, tem o medo (...) Vi bastante professores com depressão, ansiedade por conta de toda uma situação. E agora, no nosso retorno, quando a gente fala em grupo de WhatsApp com pais, ninguém na unidade quer. Ah, vamos montar vídeo? Não, chega de vídeos, já voltamos 100% presencial, chega de mídias! Então é como foi falado (...) houve um despreparo, fomos pegos de surpresa. (...) A gente não teve formação para isso. Então foi tudo meio atropelado e a gente ficou meio que com trauma de vídeo, de mídias e de tal forma que as pessoas não querem nem mais se sentar e discutir sobre o assunto. (Adriana, pedagoga, Educação Infantil, professora, março/2022).

Esse cansaço tem seu lugar de fala, pois não é possível negar o quanto esse processo educacional na pandemia foi exaustivo para toda a comunidade escolar, mas em especial aos professores e alunos, sujeitos centrais desse processo. Foi um fazer educacional que exigiu um grau de esforço não previsto, e que exigiu de todos a resiliência e o compromisso ético com seus educandos, mesmo que parte de sua autonomia tenha sido comprometida, pelo aumento da vigilância e dos julgamentos a que sua prática docente, remota e/ou online, foi sujeita.

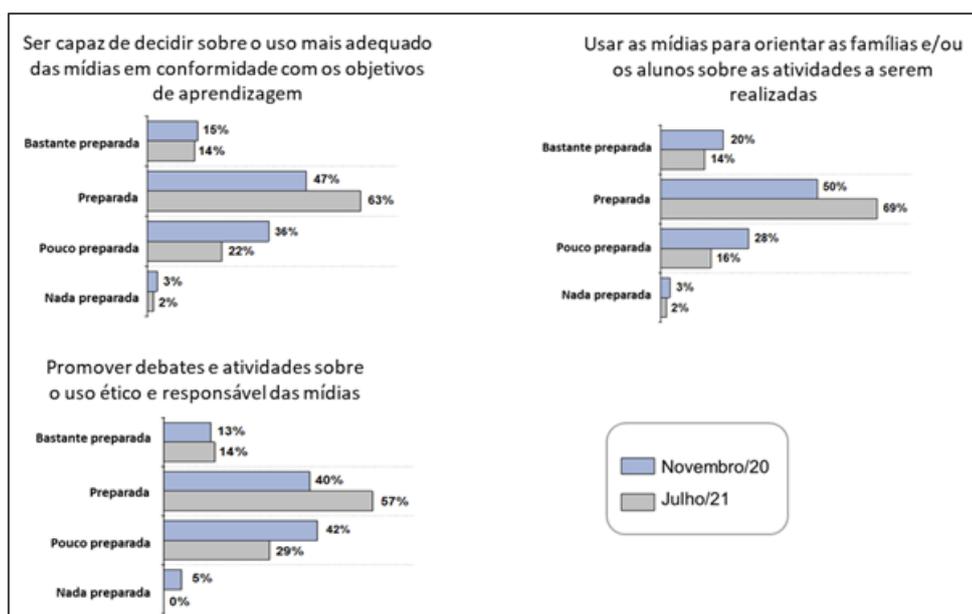
Sobre o quanto se sentiram preparadas para uso das mídias em sala de aula, no retorno ao presencial, apresentamos abaixo os resultados obtidos na Etapa 1. Listamos algumas atividades⁶¹, elaboradas a partir do conhecimento de algumas ações que estão presentes no cotidiano da docência, e pedimos para que elas sinalizassem o quanto se sentiam preparadas. Fizemos esse levantamento em dois momentos (nov/2020 e jul/2021), com o objetivo de verificar nesses dados os elementos que sugerissem aprendizagens no uso das mídias, conforme o conjunto de gráficos apresentados no Quadro 9.

Quadro 9– Usos das mídias no cotidiano da sala de aula
(continua)



⁶¹ Todas as opções de respostas que apresentamos no questionário, no que se refere ao uso das mídias e cotidiano pedagógico, elaboramos a partir da nossa vivência com o estágio, das nossas trocas com professores e a partir do que entendemos por uso das mídias no cotidiano escolar e de práticas que sabemos se fazerem presentes. Essas ações listadas foram validadas tanto no grupo de pesquisa Edumídia quanto com colegas professores do CEAD/UDESC, que ministram disciplinas de Estágio Curricular Supervisionado Docente e disciplinas voltadas à formação para as mídias e tecnologias.

Quadro 09– Usos das mídias no cotidiano da sala de aula
(conclusão)



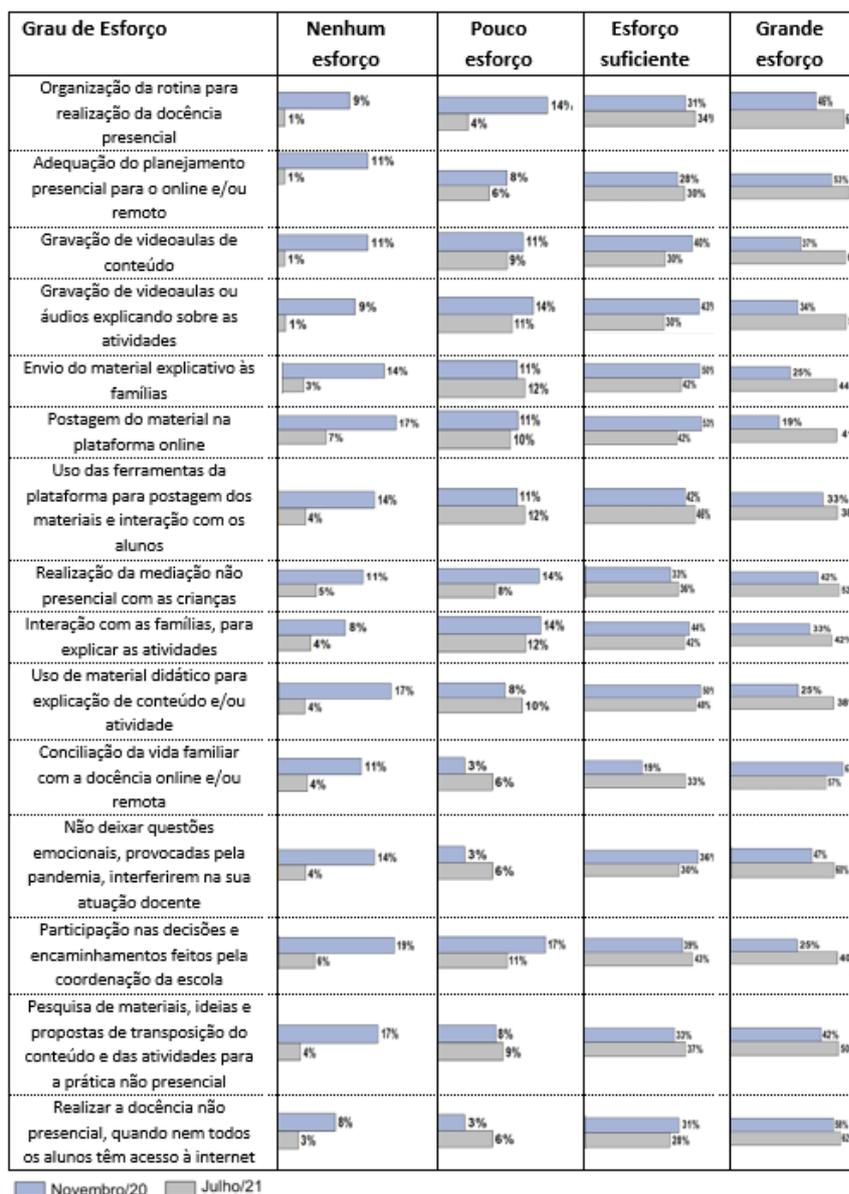
Fonte: A autora (2022)

Ao analisarmos o quadro, alguns dados nos chamam a atenção. Notamos que, de forma geral, ocorreu um aumento no indicador “Preparada” em todas as atividades listadas, ao mesmo tempo em que houve uma redução gradativa para o item “Pouco Preparada”. Isso nos mostra que, apesar de todos os sofrimentos e desafios apresentados aos docentes nesse período, houve aprendizados. Mesmo que ainda façamos a discussão de como esses usos midiáticos foram feitos, importa nesse recorte da análise o quanto elas passaram a se sentir mais seguras no manejo das mídias que elas utilizaram nesses dois anos de docência num contexto totalmente atípico.

No Quadro 10 apresentamos o Grau de Esforço⁶² dispendido no decorrer desse período no exercício da docência, também em um comparativo entre o mês de novembro de 2020 com o mês de julho de 2021.

⁶² Esforço aqui entendido como dispêndio de tempo para se dedicarem na realização de determinada tarefa. Quanto menos familiaridade com a tarefa ou recurso, maior o esforço necessário para a sua realização.

Quadro 10: Grau de esforço dispendido para adequação da prática docente presencial para o online e/ou remoto



Fonte: A autora (2022)

Na análise dos dados, observamos uma redução no grau de esforço dispendido pelas pedagogas na realização das atividades, sendo que um dos itens somente teve um aumento no esforço exigido de nossas participantes, quando comparamos os dados de 2020 com os de 2021.

A afirmativa “*Conciliação da vida familiar com a docência online e/ou remota*” teve um aumento percentual de 57% (2020) para 67% (2021). Isso pode ser um importante indicador do cansaço que sofreram os professores no decorrer do exercício da docência em tempos de pandemia. Afinal, estávamos havia mais de um ano em pandemia, e, além do agravamento da própria pandemia em si, com um aumento significativo de mortes no primeiro semestre de 2021, passamos a contar com maior diversidade na oferta das aulas: algumas escolas continuaram no online e/ou remoto, outras passaram a ofertar de forma híbrida, em que o professor tinha que lecionar simultaneamente para crianças que estavam em casa e para crianças presentes fisicamente em sala de aula. Assim, é perfeitamente compreensível esse desgaste emocional dos professores e num aumento do grau de esforço em conciliar a docência com sua vida familiar. O relato abaixo, obtido na Etapa 2 da pesquisa exemplifica esse momento:

Ao retornarmos para o ensino híbrido o professor novamente ficou com os trabalhos presenciais e remotos, embora sua carga horária permanecesse a mesma. Como assim? Deram conta? Foram horas a mais de trabalho para além dos presenciais, foram sábados e domingos planejando, avaliando, replanejando e juntando materiais para produção de vídeos. (Adriana, pedagoga, Educação Infantil, professora, março/2022).

Nas demais afirmativas temos ainda todos os dados concentrados nas categorias “Grande esforço” e “Esforço suficiente”, mas com um decréscimo da categoria extrema e diluição maior dos dados nas demais categorias, conforme podemos observar no quadro. Interessante notar que atividades pedagógicas, tais como postar material, gravar videoaula, envio do material às famílias dispendem em 2021 um grau de esforço bem menor se comparado à 2020, o que sugere que as pedagogas, de certa forma, demonstraram um aprendizado quanto a essas práticas da docência.

Por outro lado, atividades como usar as ferramentas da plataforma online, realizar a mediação com crianças de forma não presencial e adequar materiais do presencial para o online, ainda eram consideradas em 2021 como atividades que exigiam um grande esforço por parte de nossas pedagogas. Essa manutenção da regularidade do grau de esforço sugere que são três importantes categorias (mediação, transposição didática e manuseio das mídias), que, de certa forma, estão presentes e entrelaçadas quando pensamos no uso das mídias na perspectiva da mídia-educação. Afinal, não basta apenas saber usar a mídia em si, mas é preciso conhecer suas possibilidades de uso, o seu diferencial para a aprendizagem e em como planejar o uso daquela determinada mídia no planejamento didático. Não é simplesmente listar a mídia como recurso, mas é de fato conhecer todas as suas dimensões de uso e escolher aquela, que naquela

atividade específica, poderá contribuir para o processo ensino-aprendizagem. E isso perpassa por saber quais os objetivos de aprendizagem traçados, qual o perfil dos alunos, contexto e atividades propostas. E esse tempo de formação não foi possível na pandemia, e sabemos também que vai muito além de uma formação pontual.

Integrar o digital no trabalho docente é mais do que incorporar uma “tecnologia”, é reconhecer as reverberações que os novos modos de ser, de agir e de pensar – constituídos na era digital – provocam na escola e ser capaz de os integrar como referências fundamentais no reposicionamento dos professores. Nesse sentido, a questão da autoria pedagógica do professor é decisiva para pensar as mudanças na educação e na escola. É muito vulgar a afirmação de que, hoje, qualquer um de nós traz no bolso, no seu celular, mais informações, dados e imagens do que a ciência acumulou ao longo de séculos. Como trabalhar essa infinidade de “conhecimentos”? Como compreender a sua constituição? Como separar o verdadeiro do falso, o real do fictício, os factos das opiniões? Numa palavra, como aprender a pensar, sabendo que nunca o poderemos fazer sozinhos. É para isso que precisamos dos professores, para comporem uma pedagogia do encontro. (NÓVOA; ALVIM, 2021, p. 12).

Ao olharmos para os dados que obtivemos desde o início da pesquisa com os depoimentos coletados em nossas rodas de conversa, realizados em março de 2022, percebemos que existia, num certo momento, um otimismo de que quando as aulas retornassem no modelo presencial, haveria mudanças significativas no que se refere à inserção das mídias no cotidiano da sala de aula.

Muitos, seduzidos pelo canto dessas sereias, aderem acriticamente a modas e a um *pathos* da novidade que é tudo menos transformação. Outros, assustados, recusam qualquer debate, e querem imaginar o presente como um parêntesis até que as coisas voltem a um “normal” que imaginam feliz. Pela nossa parte, recusamos encerrar-nos nesta dicotomia entre o “ilusionismo futurista” e a resignação. É preciso compreender a espessura do presente e agir pela construção de uma outra escola, não pelo seu desaparecimento. (NÓVOA; ALVIM, 2021, p. 03).

Essa fala de Nóvoa nos remete ao otimismo presente em 2020, quando era comum ouvirmos em *lives* e encontros pedagógicos, que esse uso “forçado” da tecnologia, em especial a digital, na escola promoveria uma mudança significativa no cotidiano escolar quando houvesse o retorno às aulas presenciais. Aqui afirmamos que houve a sedução pelo canto da sereia, um deslumbramento em acreditar que somente a utilização das tecnologias em si promoveria as mudanças que tanto se deseja nas escolas no que se refere às tecnologias e mídias. Outros, pelo contrário, viam nessas práticas online e/ou remota só uma forma de dar continuidade ao ano letivo, mas com prejuízos à aprendizagem. E, por fim, temos aqueles que defendem olhar para essas práticas e aproveitar para discutir temas que são tão caros à educação.

Nesse acompanhamento longitudinal que fizemos com nossas participantes foi possível olhar para as nuances dessas expectativas quanto ao retorno ao presencial. No questionário aplicado em novembro de 2020 perguntamos às nossas participantes (tanto as pedagogas quanto às acadêmicas): *O quanto imaginavam que essas práticas e usos das mídias poderiam impactar nas aulas presenciais, quando retornassem ao presencial*. Em julho de 2021 repetimos a mesma questão, mas já considerando o retorno às aulas presenciais, ou seja, somente aquelas que tinham retornado ao presencial deveriam responder essa questão. Foi uma questão fechada, em que apresentamos uma lista de ações do cotidiano docente, no que se refere especialmente ao uso das mídias⁶³. No Quadro 11 apresentamos as ações listadas nos dois questionários, com a legenda indicando as expectativas otimistas e pessimistas:

Quadro 11: Lista das Expectativas Otimistas e Pessimistas apresentadas nos questionários de Nov/20 e Jul/21

NOVEMBRO DE 2020		JULHO DE 2021	
nº	Estratégias pedagógicas e grau de impacto no retorno ao presencial	nº	Estratégias pedagógicas e grau de impacto no retorno ao presencial
1	As aulas devem voltar na mesma configuração com que eram oferecidas antes da pandemia.	1	As aulas voltaram na mesma configuração com que eram oferecidas antes da pandemia.
2	Os professores irão fazer mais uso de vídeos-aulas, jogos e/ou recursos de gravação de vídeos com seus alunos.	2	Os professores estão fazendo mais uso de vídeos-aulas, jogos e/ou recursos de gravação de vídeos com seus alunos.
3	Recursos como formulários online, sites de pesquisa serão mais estimulados pelos professores.	3	Recursos como formulários online, sites de pesquisa estão sendo mais estimulados pelos professores.
4	As plataformas online continuarão a serem usadas, agora como suporte ao presencial	4	As plataformas online continuam sendo usadas, agora como suporte ao presencial
5	Canais de comunicação com as famílias, tais como Whatsapp e grupos no Facebook continuarão a serem usados pelos professores, visando uma maior aproximação família - escola.	5	Canais de comunicação com as famílias, tais como Whatsapp e grupos no Facebook continuam sendo usados pelos professores, visando uma maior aproximação família - escola.
6	O professor estará mais preparado para usar as mídias no cotidiano da sua prática pedagógica, variando tanto nos recursos quanto nas linguagens.	6	da sua prática pedagógica, variando tanto nos recursos quanto nas linguagens.
7	Não acredita que as estratégias usadas nesse período de pandemia irão resultar em mudanças nas aulas presenciais, no que se refere ao uso das mídias.	7	Pelo que tenho observado, não acredito que as estratégias usadas nesse período de docência online e/ou remota resultaram em mudanças nas aulas presenciais, no que se refere ao uso das mídias.
8	O professor estará mais ambientado com a realização de pesquisas na internet na elaboração do seu planejamento diário.	8	Percebo que o professor se sente mais familiarizado com a realização de pesquisas na internet na elaboração do seu planejamento diário.
9	O professor continuará acessando canais online para se atualizar e buscar novos materiais e recursos para sua prática docente.	9	Percebo que o professor continua acessando canais online para se atualizar e buscar novos materiais e recursos para sua prática docente.
10	Não acredita que trará mudanças significativas, já que a mediação com crianças requer essencialmente o uso de materiais concretos, físicos.	LEGENDA: Expectativas otimistas  Expectativas pessimistas 	

Fonte: A autora (2022)

O grupo que respondeu ambos os questionários foi o mesmo, com a observação de que somente aqueles que tinham retornado ao modelo presencial poderiam responder essa questão no levantamento de junho 2021. Nas Tabelas 02 e 03, apresentamos uma média das respostas,

⁶³ Para elaborar essa relação nos baseados também nas competências digitais listadas pela UNESCO como sendo necessárias à docência no século XIX. Para saber mais UNESCO, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. Padrões de Competência em TIC para Professores: marco político. 2009. Disponível em: http://unesdoc.unesco.org/images/0https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000156210_por

indicando que houve uma variação significativa dessas expectativas, quando comparamos os dois anos.

Tabela 2: Média das Expectativas com base nas respostas de Nov/20

Itens	Questionário aplicado em novembro de 2020									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Média	2,91	2,29	2,07	2,17	1,85	1,92	3,38	1,78	1,68	3,38
Mediana	2,00	2,00	2,00	2,00	2,00	2,00	3,50	2,00	2,00	4,00
Desvio padrão	1,40	1,22	1,11	1,21	1,02	0,94	1,34	1,06	0,70	1,34
Média para itens otimistas (2, 3, 4, 5, 6, 8 e 9)										1,97
Média para itens pessimistas (1, 7 e 10)										3,22

Fonte: A autora (2022)

As ações estão representadas nessa tabela pela sua numeração. Notem que em 2020 havia um otimismo médio de 1,97 com relação às mudanças no retorno às aulas presenciais, enquanto tínhamos uma média pessimista de 3,22. Ou seja, em novembro de 2020 havia uma predominância no grupo de que essas vivências da pandemia no uso das mídias não iriam resultar em mudanças significativas nas escolas. Quando olhamos para a Tabela 3, referente à julho de 2021, vamos perceber uma mudança com relação à essas expectativas.

Tabela 3: Média das Expectativas com base nas respostas de Jul/21

Itens	Questionário aplicado em julho de 2021									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
Média	2,28	2,23	2,35	1,53	2,42	3,37	2,30	1,88	1,88	
Mediana	2,00	2,00	2,00	1,00	2,00	4,00	2,00	1,00	1,00	
Desvio padrão	1,28	1,32	1,40	0,93	1,33	1,48	1,26	1,20	1,20	
Média para itens otimistas (2, 3, 4, 5, 6, 8 e 9)										2,24
Média para itens pessimistas (1 e 7)										2,29

Fonte: A autora (2022)

Ao analisarmos essa tabela percebemos que houve um aumento importante da média de expectativas otimistas (de 1,97 subimos para 2,24) e uma redução significativa da média de expectativas pessimistas (de 3,22 reduzimos para 2,29). O que esses dados de média nos mostram? O que podemos inferir a partir deles? Bom, podemos fazer uma leitura de que passado

quase um ano de aulas remotas e/ou online, havia ainda a descrença de que essas estratégias iriam reverter em mudanças no cotidiano escolar. Não podemos deixar de lembrar o cansaço que nossas participantes mencionam em seus relatos proveniente da docência não presencial. Esse cansaço e até mesmo descrença nas estratégias adotadas, justificam o pessimismo. Em julho de 2021, tínhamos poucos meses do retorno presencial. E com isso observamos que ações ligadas ao exercício da docência, como pesquisa, planejamento e uso de ferramentas comunicacionais, permaneceu o otimismo, já que possivelmente eram ações visualizadas na escola entre os docentes. Isso justifica a redução da média das expectativas pessimistas. No entanto, ações que se referem ao uso das mídias propriamente no cotidiano da sala de aula, no processo ensino-aprendizagem, isso não se confirmou.

Essa análise pode ser exemplificada quando abrimos alguns itens em percentuais. Por exemplo, havia uma expectativa otimista maior em 2020 de que os professores passariam a fazer mais uso de videoaulas, jogos e/ou recursos de gravação de vídeos com seus alunos do que em 2021 (45% nov/20; 36% jul/21). E que as plataformas online continuariam a ser utilizadas como suporte ao presencial (39% nov/20; 36% jul/21). Outro dado interessante: em nov/20 havia uma concordância de que as aulas iriam voltar no mesmo formato de antes da pandemia (16%), sendo que em jul/21 essa concordância teve uma redução significativa (4%), ou seja, temos um vislumbre positivo quanto a esse impacto na estrutura das futuras aulas presenciais. Em nov/20 um grupo significativo não acreditava que as estratégias usadas nesse período de pandemia iriam resultar em mudanças nas aulas presenciais, no que se refere ao uso das mídias (7% contra 12% de jul/21).

Para além de dados estatísticos, buscamos em nossas rodas de conversa saber de nossas interlocutoras como elas viam esse retorno às aulas presenciais, já que estamos falando de nove meses após a aplicação do último questionário (julho/21 para março/22) e com todas as escolas tendo retornado presencialmente, sem o sistema híbrido⁶⁴.

Analisando os relatos compartilhados, e os demais dados coletados durante a pesquisa, percebemos que não houve mudança no planejamento docente para uso das mídias. No geral, o

⁶⁴ Em 2021 muitas escolas em Santa Catarina retornaram ao presencial no formato híbrido, ou seja, as aulas eram presenciais, mas parte da turma assistia de forma online. Ou, a turma era dividida em dois grupos: uma semana uma turma assistia as aulas presenciais na escola e a outra turma estudava de forma remota. Na semana seguinte, as turmas eram invertidas. Essa orientação integrava o Plano de Contingência para a COVID-19 (PLANCON-EDU) que dentre outros encaminhamentos, orientava sobre o distanciamento social em sala de aula. Esse modelo híbrido e com turmas alternadas perdurou até agosto de 2021, quando o Decreto nº 1.408 de 11/08/2021 encaminhou novas diretrizes para o PLANCON. Esse decreto foi revogado em Decreto nº 1.669, de 11/01/2022, que dispôs de novas diretrizes para as atividades na Educação com o abrandamento da pandemia.

que tivemos foi o planejamento feito para as aulas presenciais implementado não mais na escola física, mas sim por meios online e ou remoto. O que queremos destacar é que não houve tempo e nem formação para que os professores pudessem analisar o meio em que a sua mediação iria ocorrer, para a partir daí, realizar o planejamento, ou seja, não reconhecemos aqui a mediatização do processo pedagógico. Os relatos abaixo, extraídos das Rodas de Conversa (março de 2022) e das trocas de mensagens via WhatsApp com o grupo que participou da Etapa 2 da pesquisa exemplificam nossa análise apresentada acima. Nos dois momentos de conversa, fizemos a mesma sondagem: como elas percebiam o uso das mídias na escola nesse retorno à presencialidade, e como percebem esse uso quando comparado ao cenário pré-pandemia. Vamos a alguns relatos⁶⁵:

Março de 2022: *Pensei que a educação “pós pandemia” seria totalmente reformada, repensada, renovada. Que tudo que passamos nos daria suporte para continuarmos essa mudança, que as mídias fariam parte integrante do nosso dia a dia, mas infelizmente não estou vendo e nem participando de nada disso. O que continuou foram o uso de grupos de WhatsApp para passar informações para as famílias, o uso do Teams para reuniões online, formações. Agosto de 2022:* *As mudanças que ocorreram continuam sendo mais na parte de comunicação com as famílias, que é pelo WhatsApp. E reuniões que são realizadas pelo Meet ou Zoom. Uso de celulares para registro, Notebook para planejamento, pesquisa. Continua devagar. (Zuliana, acadêmica, Educação Infantil, auxiliar de sala, março/agosto, 2022, grifo nosso).*

Março de 2022: *A questão da mídia eu procurei deixar mais de lado, porque as crianças precisavam era das vivências. (...) Tirei a TV da minha sala. (...) a gente ainda usa o WhatsApp com as famílias, mas tanto quanto lá em 2020 que tudo era via WhatsApp, tudo era mandado via vídeo. Agosto de 2022:* *Pensando antes da pandemia, meus planejamentos sempre procuraram trazer as tecnologias como um complemento do fazer pedagógico, penso que pouco mudou, pois sempre que possível eles se fizeram presentes no meu planejamento. na minha unidade não percebo nada de diferente, pouco é uso das mídias, e em algumas falas que perdem muito tempo para montar e desmontar os equipamentos de computador e data show. (Juliana, pedagoga, Educação Infantil, professora, março/agosto, 2022, grifo nosso).*

Março de 2022: *Muito me espantei agora no começo de ano pegando uma sala para eu atuar, eu imaginei que depois de tudo isso que tinha acontecido, que iríamos poder usar toda a mídia. (...) Só que com o que me deparei na educação infantil? Não pode! É proibido o uso de celular durante todo o período de trabalho...proibido...tem a cartilha que vem com as orientações pedagógicas que vem da prefeitura...a gente tem que seguir à risca o que está aí. Agosto de 2022:* *Sobre as mídias, estão um descaso, eram poucos os acessos disponíveis agora o data show está estragado há três meses e disseram que não é necessário, muito triste. Se houver outra paralisação [suspensão] de aulas, será novamente difícil, pois não evoluiu em nada o processo escolar, ainda estão engatinhando. (Roseleide, acadêmica, Educação Infantil, março/2022, grifo nosso).*

Março de 2022: *Percebo que eles [professores] estão mais abertos ao uso da tecnologia. Na nossa escola eles utilizam de forma bem tranquila computador, o celular, o tablet. A gente recebeu da secretaria de educação um tablet...então se usa*

⁶⁵ Para efeito de análise longitudinal, destacamos em cada relato o mês em que o mesmo foi dado, de forma que possamos perceber esse movimento na escola, de março a agosto de 2022.

também. Os alunos fazer um tipo de dados encaminhado via WhatsApp, foi assim em contato mais próximo, ainda continua sendo pelo WhatsApp, não tem outra forma assim de troca. Agosto de 2022: Na verdade não mudou muita coisa, cada professor tem a sua forma de trabalhar e não vi mudanças significativas pós pandemia. Cada professor recebeu um tablet mas a maioria não utiliza, foi instalado uma tv [em] cada sala e isso teve uma utilização maior. Utilizam para assistir filmes, vídeos pedagógicos, etc. A tv foi um bom investimento quanto aos tablet não houve aderência dos professores. Usam computadores pra o planejamento, mas não houve grandes mudanças pós pandemia. Conseguimos um laboratório novo de informática, mas ainda não foi implantado. (Silvia, acadêmica, Educação Infantil e Anos Iniciais, professora de informática, março e agosto/2022, grifo nosso).

Por outro lado, havia uma concordância de que ferramentas de comunicação, como WhatsApp, iriam continuar sendo usadas na comunicação com as famílias (43% nov/20; 64% jul/21) e notamos que isso, de fato, prevaleceu no retorno ao presencial, como nos evidenciam alguns relatos obtidos em nossas rodas de conversa.

O que se observou mais assim foi o contato pelo WhatsApp, que se evidenciou bastante ali durante a pandemia e depois da pandemia se continuou com essa questão do Whats, também mantendo o contato. (Silvia, acadêmica, Educação Infantil e Anos Iniciais, professora de informática, março/2022).

A gente ainda usa a questão do WhatsApp com as famílias. Mas a gente não utiliza tanto como a gente utilizou lá em 2020. (Juliana, pedagoga, Educação Infantil, professora, março/2022).

As mudanças que ocorreram continuam sendo mais na parte de comunicação com as famílias, que é pelo WhatsApp. E reuniões que são realizadas pelo Meet ou Zoom. (Zuliana, acadêmica, Educação Infantil, auxiliar de sala, março/2022).

A diferença entre 2019 e hoje percebo mais referente ao uso do grupo do wats, que antes não tinha e foi criando o grupo por conta da pandemia, e hoje a família e escola conseguem ficar mais próximas em relação as vivências, através de fotos, vídeos, mensagens importantes, etc. (Evellyn, acadêmica, Educação Infantil, auxiliar de sala, março/2022).

Embora o grupo destaque aqui poucas mudanças significativas no cotidiano da sala de aula, temos na parte comunicacional a permanência de uma prática construída por conta da pandemia. A comunicação com as famílias, que sempre foi uma questão delicada nas escolas por conta da falta de engajamento e envolvimento, foi um aspecto que sofreu influência positiva dessas vivências da pandemia. A continuidade da comunicação com as famílias é um aprendizado no uso das mídias, que podemos chamar aqui de experiência, pois percebemos que foi algo que de fato tocou tanto as famílias quanto os professores. Temos o uso aqui mediatizado de uma mídia digital, e que embora online, promoveu mudanças na interação das famílias com as escolas, aproximando-as, mesmo que de forma online. Outro aspecto interessante é a continuidade das reuniões formativas online, algo que, quando bem planejado, facilita o dia a dia do professor, até mesmo por conta de sua rotina diária. Enfim, temos duas situações aqui

que podemos dizer que reverberaram no retorno ao presencial, proporcionando mudanças no cotidiano escolar. São práticas sociais midiáticas que se estabeleceram na escola.

O movimento de transformar as mídias em elementos da cultura escolar, ainda requer uma boa caminhada. O WhatsApp, por exemplo, utilizado na comunicação entre escola e famílias, ainda não adentrou a sala de aula, espaço em que nem professor nem alunos podem fazer uso, pois esse recurso ainda é visto somente pelo aspecto comunicacional, usado em momentos de lazer, e não com um potencial pedagógico em si⁶⁶. É uma discussão que precisa avançar para dentro dos muros da escola, proporcionando às crianças e jovens o acesso e o direito de discutir sobre artefatos que eles próprios usam no seu dia a dia.

Outro dado que nos chamou a atenção se relaciona com os relatos provenientes da Educação Infantil. Percebemos nesse grupo um reforçador do pensamento que vislumbra as mídias somente pelo viés instrumental e/ou entretenimento. Diante da afirmativa: **“Não acredita que as estratégias pedagógicas adotadas na pandemia trarão mudanças significativas, já que a mediação com crianças requer essencialmente o uso de materiais concretos, físicos”**, houve um aumento significativo de concordância total com essa afirmativa, saltando de 7% (nov/20) para 53% (jul/21), sendo que havia entre esses respondentes um percentual significativo de professores atuantes na Educação Infantil. E, os excertos a seguir evidenciam essa perspectiva do olhar⁶⁷.

Março de 2022: Na educação infantil as mídias são mais como um recurso, né? Um auxílio assim na parte de som, na parte de jogos, essas coisas (...) educação infantil é o resgate na parte dele vivências significativas deles. (...) O professor usa como recurso para registro, para avaliar a criança no início e no final [de uma atividade], na hora de montar um documento, de uma avaliação descritiva, na hora de montar um portfólio para entregar final do ano. Então fica como esse recurso, mas assim muito pouco utilizado. (...) Para as crianças já não, a gente cortou bastante, tanto que todas as salas que tinham televisão foram tiradas, para a criança não ter aquela vontade, porque a gente via que, mesmo desligada, eles queriam que ligasse. (...) Aquela necessidade de ligar a televisão. Olha, foi punk! Pareciam viciados, bem complicado! (...) mas é por conta da idade também. No infantil a mídia é uma coisa, no fundamental ela já vem para agregar. Assim, como é que hoje eles (professores)

⁶⁶ Em Santa Catarina temos a Lei nº 14.363, de 25 de janeiro de 2008, que dispõe sobre a proibição do uso de telefone celular nas escolas estaduais do estado. Em 2016, a Assembleia Legislativa recebe um projeto de lei (PL 198/2016) que propõe a alteração da lei em vigor, passando assim a autorizar o uso da tecnologia como estratégia pedagógica. Essa proposta se baseou nas 13 recomendações listadas pela UNESCO para uso do celular na educação: Amplia o alcance e a equidade em educação; Melhora a educação em áreas de conflito ou que sofreram desastres naturais; Assiste alunos com deficiência

– Otimiza o tempo na sala de aula; Permite que se aprenda em qualquer hora e lugar; Constrói novas comunidades de aprendizado; Dá suporte a aprendizagem in loco; Aproxima o aprendizado formal do informal; Provê avaliação e feedback imediatos; Facilita o aprendizado personalizado, Melhora a aprendizagem contínua; Melhora a comunicação e Maximiza a relação custo-benefício da educação. (UNESCO, 2014).

⁶⁷ Apresentamos aqui relatos obtidos tanto nas rodas de conversa em março quanto nas conversas realizadas pelo WhatsApp em agosto de 2022.

não vão trabalhar, se tudo que eles fazem (jovens) é envolvendo recursos como tablets, como jogos? Agosto de 2022: Na educação infantil onde estou atuante se percebeu de imediato a dependência pelos recursos eletrônicos por parte das crianças, pedindo sempre a tv ou celular, assim como, se verificava o professor constantemente recorrendo a esses equipamentos. Atualmente percebe-se a necessidade de "aproveitar" o espaço escolar, de valorizar as relações. Acredito que aos poucos "esse vício" imposto pela pandemia está se excluindo e retomando as necessidades básicas para a construção de uma pessoa por completa na parte cognitiva, social, motora e afetiva. (Luana, acadêmica, Educação Infantil, auxiliar de sala, março/2022, grifo nosso).

Agosto de 2022: Como a gente trabalhava com os pequenos, a mídia foi na pandemia o único recurso que a gente tinha para atingir as crianças. Era através dos pais, e as crianças a gente tentava chegar com os vídeos. E enquanto professora a gente foi atrás daquilo que a gente não tinha domínio algum: montar vídeo, fazer áudio, junta áudio com o vídeo. Quando chegou final do ano [2020], a gente já estava tirando de letra. Mas, quando iniciou lá em abril a gente foi se virando, foi tentando e um ajudando o outro. E a gente percebia que as famílias estavam perdidas também. Depois, quando a gente retornou em 2021 com as crianças, as mídias foram ficando um pouco mais dentro do planejamento. Não era dado tanto enfoque assim, porque as crianças precisavam deste contato um com outro, das experiências. (...) A gente percebia que eles queriam era botar a mão mesmo na tinta, era esse contato com outro. (...) Aí a mídia foi ficando um pouco mais esquecida, principalmente nos meus planejamentos. A televisão eu não ligava em nenhum momento, (...) às vezes quando tinha que passar algum filme, alguma coisa, colocava no datashow, que aí dava uma impressão de ser diferente. (...) E agora, em 2022, eu acho que venho na mesma linha. Tirei a TV na minha sala, até porque eu nunca fui muito dessa questão da televisão. (Juliana, pedagoga, Educação Infantil, professora, março/2022, grifo nosso).

Assim como já comentamos anteriormente, é interessante como ainda se concebe a infância, e aqui em especial a Educação Infantil, como se fosse um lugar à parte da sociedade contemporânea. Sabemos que as práticas mencionadas acima são importantes, afinal o brincar e a ludicidade perpassam todo o processo de desenvolvimento das crianças. E nesse debate é interessante observarmos que os documentos que regem a Educação Infantil (RCNEI e DCNEI⁶⁸) destacam a importância da “liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais” que também incluem o digital. E, além disso, a BNCC também menciona as diferentes linguagens, inclusive a digital na Educação Infantil. Como afirmam as pesquisadoras Girardello e Campos (2013),

É de grande relevância pensar na importância e na necessidade de situar a criança no contexto da contemporaneidade, em que a cultura das mídias exerce significativas influências sobre a produção cultural dos sujeitos. Isso implica pensar que uma nova configuração de infância está sendo constituída, tanto com relação aos novos conceitos quanto às próprias experiências vividas pelas crianças. (GIRARDELLO; CAMPOS, 2013, p. 108).

⁶⁸ RCNEI: Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil / DCNEI: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

E isso implica em reconhecer que as mídias permeiam a infância e que interferem diretamente na sua “cultura lúdica”, influenciada em especial pelo uso da televisão, dos jogos digitais e dos aplicativos de celulares, que reverberam em suas brincadeiras e narrativas. Esses artefatos são do ambiente social em que vivem as crianças, que criam, influenciam e transformam suas experiências lúdicas. Assim, a questão importante de ser observada aqui não é evitar o uso das mídias, mas desde cedo possibilitar nos espaços escolares a formação de sujeitos críticos, criativos e ativos no seu processo comunicacional. (GIRARDELLO; CAMPOS, 2013; BUCKINGHAM, 2007).

Outro aspecto interessante que a pesquisa nos revelou trata das resistências docentes, que podem inibir a inserção das mídias no fazer pedagógico, seja pelo desconhecimento no uso de tais artefatos seja pela rotina docente acomodada. O excerto a seguir é o relato de uma pedagoga recém-formada que realizou os dois estágios curriculares durante a pandemia. Aqui temos uma exemplificação clara do quanto a postura do professor pode ser um diferencial no uso das mídias no cotidiano educacional.

No estágio a gente teve duas situações (...) No estágio em 2020 teve uma situação de uma professora bastante resistente ao uso da tecnologia, a gente teve dificuldade com a turma do 1º ano ... ela era muito resistente, ela não gostou tanto das nossas propostas. Assim, parecia que a gente estava vindo de outro mundo, e a gente só podia atuar com complemento ao uso da apostila. (...) Por conta daquela percepção dela, a gente não conseguiu ir muito além, romper e fazer coisas “loucas” com as crianças. Até porque a gente não tinha um contato, nós não conseguíamos nem conversar com as crianças, pois ela não permitia. Agora na Educação Infantil (2021) foi, sem palavras! A gente conseguiu interagir com eles, a professora fazia essa mediação e, mesmo em alguns casos, em que ela não tinha tanto conhecimento, ela falava: não, eu não sei, mas eu vou tentar, vou testar antes; se eu não souber na hora vocês me ajudam vamos lá! Ela se abriu totalmente! E aí as interações que nós tivemos com as crianças foi linda (...) E a gente chora cada vez que a gente lembra, foi uma prática significativa. (Chaiane, acadêmica, Anos Iniciais, em licença, março/2022).

Partindo dessa perspectiva da postura docente, percebemos que ela também é permeada pela cultura local da escola, em que a forma da gestão assume um papel central nesse processo. Sobre esse aspecto, trazemos dois vieses que ilustram o quanto a gestão pode fortalecer a acomodação docente e sua resistência no uso das mídias e o quanto pode ser um alavancador e fomentar práticas inovadoras no cotidiano escolar, fortalecendo iniciativas e parcerias docentes.

Então...estou me sentindo privilegiada. Eu estou indo para o oitavo ano aqui [na escola]. Como efetiva, estive só duas vezes na sala de aula como professora regente (...) o restante foi tudo professora de informática. E eu, enquanto professora de informática, me denomino pedagoga, porque a pedagoga exerce várias funções, né e eu não sou formada em informática. (...) Eu desenvolvo projetos com as professoras

regentes e tenho apoio da gestão escolar, da secretaria municipal de educação. (...) Tudo é permitido para mim. Eu chego com ideias muito mirabolantes, eles acham maravilhoso: vamos lá, vamos fazer. Ano passado [2021] no 4º ano a gente fez um livro, eles escreveram um livro na sala de aula, digitaram na informática, trabalhamos edição de fotos que inseriram no livro. Hoje mesmo eu estava trocando uma ideia com o professor de música: a gente vai fazer uma montagem de vídeo com quinto ano, eles estão trabalhando sonorização... eles estão fazendo uma poesia, achando sons, na informática eles vão achar as imagens e vamos montar o vídeo para apresentação. (Kelly, pedagoga, Educação Infantil e Anos Iniciais, professora de informática, março/2022).

Muito me espantei agora no começo desse ano, pegando uma sala para atuar, eu imaginei que depois de tudo isso que tinha acontecido, que a gente ia poder usar toda a mídia, toda a tecnologia disponível, né. Eu fui com essa ânsia de mostrar para eles vídeos né, porque os pequenos a gente tem uma vasta área na internet, eles pegam com bastante facilidade né, só que o que eu me deparei na educação infantil (eu estou com o pré 2): Não pode! É proibido o uso de celular durante todo o período de trabalho...proibido...tem a cartilha com as orientações pedagógicas que vem da prefeitura...a gente tem que seguir a risca o que está aí. Mas vamos dizer assim 80% da cartilha é o que não pode ser feito, os outros 20% o que pode, dentro daquilo que eles determinaram. A gente vai fazer o planejamento, mas em cima daquelas diretrizes que eles passam para a gente. Não tem autonomia nenhuma. Os vídeos, as músicas não são para gente usar, é para começar a alfabetizar, ensinar eles a contar os números. Tem vários desenhos muito lindos, muito educativos...mas não pode! Só tem aquela plataforma XY que a gente pode passar, e também é bem restrito, não é para passar todo dia (...) Datashow é limitado, é um vídeo por semana! Então, assim além dos recursos serem poucos, não pode! (...) Eu perguntei se eu poderia estar usando o celular, porque eu tenho algum conteúdo da faculdade, da própria residência [PIBID] que eu gostaria de estar passando, né. A orientação que eu tive foi: passe o que você tem para a orientadora, ela vai analisar e dizer se pode ou não, e quando. (Roseleide, acadêmica, Educação Infantil, março/2022).

Na minha sala pega a internet, tem televisão, mas ela não é Smart (...) Então eu comprei aquele aparelhinho que conecta. Enquanto não vem essa lousa digital e tal a gente tem que ir adaptando ...então fica mais fácil acesso né, quando quiser algum recurso algum vídeo alguma coisa. Mas é bem livre, assim, essa questão do uso das mídias. Eles [gestão] sempre estão juntos, observando e auxiliando. Eles apoiam bastante, o professor tem bastante autonomia. (Evellyn, acadêmica, Educação Infantil, auxiliar de sala, março/2022).

Nos relatos de nossas pedagogas, percebemos que a gestão escolar pode assumir diferentes nuances no cotidiano escolar, imprimindo nele sua concepção de cultura digital, em especial das mídias e suas interfaces (ou não) com o processo ensino-aprendizagem. Encontramos gestores deslumbrados diante das inovações tecnológicas, encantados pelo canto da sereia da inovação como solução, gestores que, por outro lado, têm ojeriza das mídias como se fossem personificação das mazelas sociais, e, por fim, embora constituam a minoria das práticas relatadas, gestores parceiros que incentivam a presença das mídias no fazer pedagógico, de forma consciente e integrada ao contexto educacional. E são estas práticas que fomentam um planejamento consistente e entrelaçado com diferentes saberes e docências, acreditando que podemos com o uso integrado das mídias promover novas formas de ensinar e de aprender. Não mais numa visão vislumbrada, mas como resultado de um esforço coletivo e contínuo.

(NÓVOA; ALVIM, 2021; FANTIN, 2012; CRUZ; ARNDT, 2021). Afinal, como observa Jenkins (2009), a cultura digital e as interatividades que são vislumbradas, requerem práticas midiáticas entre docentes e alunos que instiguem a colaboração, a inovação, o compartilhamento e a coletividade. O que os excertos mostram a seguir é um retrato, embora limitado, da prevalência desse olhar instrumental que a gestão escolar acaba dispondo às mídias, muitas vezes influenciado por modismos e novidades tecnológicas, sem considerar o modelo educacional vigente.

Aqui a gente tem lousa digital nas escolas ensino fundamental (...), tem lousa digital em todas as salas, cada professor tem o notebook. Quando eu entrei ali em 2016/2017, mais ou menos, cada criança tinha um tablet. Isso é lixo digital ...porque a gente não usava. (...) Era para que a gente extrapolasse aquela coisa de limitar, de ficar buscando a perfeição da escrita...sei lá, vamos lá usar um tablet, fazer uma música ...ir além do papel. E os professores não gostavam porque para eles era perda de tempo. Era como se eu estivesse brincando com a criança e não ensinando de fato. Tinha muita resistência porque só valia se a criança registrasse a atividade no caderno, se usasse qualquer outro tipo de mídia não valia, não era avaliação, não era registro...era como se a gente não produzisse porque só valia o trabalho escrito à mão, digitado não valia...ah, a criança está aprendendo menos! A nossa lousa é ridícula, não faz muito mais que um projetor, parece aquele celular antigo. (Chaiane, acadêmica, Anos Iniciais, em licença, março/2022).

Só que agora não tem mais as salas de informática, não tem mais aula de informática, agora vieram aqueles chromebooks que é usado, acho que duas vezes ao ano, e olhe lá. É bem limitado também, é super restrito, o que tem nele e o que pode ser feito com ele. (Roseleide, acadêmica, Educação Infantil, março/2022).

Sei que chegaram tablets novos aí no CEI, mas estão guardados a sete chaves! A nossa internet é horrível! (Zuliana, acadêmica, Educação Infantil, auxiliar de sala, março/2022).

Continuamos com grupo do WhatsApp. Eles têm a meta de colocar a lousa digital, também dar o tablet para as crianças. É o que eles têm de meta. (Evellyn, acadêmica, Educação Infantil, auxiliar de sala, março/2022).

Os notebooks estão todos bloqueados, você só pode, se eu não me engano, só pode instalar ou eles que vem instalar a impressora, que é do município. É tudo com senha, e aí como já tá na rede do município, a gente tem wi-fi fibra, mas é tudo assim ó: se eu abrir no youtube e colocar uma dancinha, já vai tá lá que eu usei, horário, sala tal e já vem puxão de orelha, porque não pode. (Chaiane, acadêmica, Anos Iniciais, em licença, março/2022).

Nós ganhamos um tablet, cada professor, mas foi uma coisa depois da pandemia, mas foi uma coisa que não funcionou. Sabem por quê? Eu acho que por ser só uma ferramenta para o professor, e o aluno não poder manusear. Talvez se fosse um para cada um seria diferente, né? (...) Foi dado com objetivo pedagógico: do professor elaborar atividades diferentes, e só! Daí não deu a formação, não se deu muita orientação. Simplesmente foi entregue os tablets e se tornou uma coisa guardada na gaveta. (Silvia, acadêmica, Educação Infantil e Anos Iniciais, professora de informática, março/2022).

Esses relatos evidenciam o abismo gigante que existe entre as políticas públicas e a cotidianidade escolar, em especial quando falamos de mídias e tecnologias nas escolas. Enquanto a visão instrumental prevalecer, e que basta somente trazer um recurso tecnológico moderno para que a prática pedagógica mude, manteremos esse distanciamento abismal entre a oferta instrumental e a apropriação de tais artefatos nos diferentes processos de aprendizagens promovidos em sala de aula.

Integrar o digital no trabalho docente é mais do que incorporar uma “tecnologia”, é reconhecer as reverberações que os novos modos de ser, de agir e de pensar – constituídos na era digital – provocam na escola e ser capaz de os integrar como referências fundamentais no reposicionamento dos professores. Nesse sentido, a questão da autoria pedagógica do professor é decisiva para pensar as mudanças na educação e na escola. É muito vulgar a afirmação de que, hoje, qualquer um de nós traz no bolso, no seu celular, mais informações, dados e imagens do que a ciência acumulou ao longo de séculos. Como trabalhar essa infinidade de “conhecimentos”? Como compreender a sua constituição? Como separar o verdadeiro do falso, o real do fictício, os factos das opiniões? Numa palavra, como aprender a pensar, sabendo que nunca o poderemos fazer sozinhos. (NOVOA; ALVIM, 2021, p. 12).

A hipótese de que simplesmente incorporar em sala de aula os artefatos tecnológicos consumidos pelos alunos e pelos professores em sua vida pessoal iria proporcionar novos processos cognitivos na relação ensino-aprendizagem, não se confirmou. (FANTIN; RIVOLTELA, 2012). E as práticas educacionais na pandemia têm nos mostrado que não basta somente o acesso, o uso em si. Larossa (2002), ao discorrer sobre o significado da experiência, elucida esse aspecto que tratamos aqui, mesmo que 20 anos depois. Tem nos passado tantas coisas, mas a experiência em si é cada vez mais rara. . Mas, afinal, qual o sentido da experiência? E as práticas docentes impostas pela pandemia fizeram com que alunos e docentes passassem por muitas coisas, mas o que de fato os tocou? E fazendo um recorte para o uso das mídias, será que seu uso proporcionou experiências, no sentido aqui proposto por Larossa? Acreditamos que não, e faremos uso dos mesmos argumentos apontados por ele, ainda que atribuídos a um outro contexto: as práticas educacionais na pandemia foram marcadas por excesso de informações, marcadas por muitas opiniões, atropeladas pela falta de tempo e pelo excesso de trabalho. Tudo isso leva à docência aligeirada, ao cansaço, aos atropelos e isso se reflete na fala de nossas pedagogas. A experiência para que de fato aconteça requer o enamorar com o processo, a divagação, o não se apressar, requer apreciar o que se faz, a buscar o que não se sabe, não pela imposição, pela obrigação, mas movida pela curiosidade epistemológica. (FREIRE, 2011). Experienciar implica um movimento dialógico que possibilita formar e transformar.

O que nossas pedagogas nos relatam aqui é uma narrativa que carrega em si o desapontamento por aquilo que almejavam estar a porvir, e que se mostrou um futuro tal qual aquele passado que se julgava não vislumbrar mais.

A alfabetização para a mídia requer educação. Para ser algo mais do que um gesto vazio, a alfabetização midiática precisa de programas sustentados de ensino e aprendizagem. O que isso significa nas escolas é que precisamos ensinar sobre mídia e tecnologia. Muitos professores ensinam com a tecnologia, ou através da tecnologia: eles usam computadores como costumavam usar a televisão educacional. No entanto, também precisamos ensinar sobre essas mídias – fazendo perguntas críticas sobre como elas representam o mundo e como criam significados. Também precisamos nos envolver muito mais direta e sistematicamente com a forma como os alunos estão usando a mídia e a tecnologia fora da sala de aula. (BUCKINGHAM, 2020, p. 234).

Essa cultura que perpassa o fazer docente, perpassa os planejamentos e a forma de gerir a escola. E tal como mencionamos sobre a experiência, é importante que as vivências possam tocar a quem as vive, e não somente passar por elas. A formação continuada, o projeto político pedagógico, as instâncias coletivas de participação no cotidiano da escola, o planejamento coletivo, todos esses espaços requerem o debate e a percepção do que seja educar para as mídias, o que seja o letramento midiático. Apesar do que foi exposto pelas nossas pedagogas, que denotam essa percepção das mídias por parte da gestão escolar, de forma fragmentada e unidimensional, os relatos abaixo mostram que existe caminho para uma visão crítica, nos mostrando que é possível a educação para as mídias ser um aspecto da cultura escolar.

Duas vezes por ano, antes das férias de julho e das férias de dezembro, a gente para uma semana na escola para fazermos jogos. Eu fico responsável pelo X-Box, que é mídia também, a questão do movimento da dança...eu e o professor de música colocamos para funcionar, fazer karaokê. Fizemos uma seleção de música. Nosso professor de música é maravilhoso, é parceiro. Professora de artes estamos sempre em parceria, jogos em inglês, de artes. A sala de informática está sempre em uso. Era um objetivo nosso ter a lousa digital e esse ano está chegando. Os notebooks foram distribuídos agora no começo do ano para os professores e eu fiquei responsável de ajudar eles a instalarem algumas coisas lá no notebook. Mas é uma coisa assim que, eu sei eu sei que nos outros municípios a realidade não é essa, mas a gente tem, e eu tenho, o contraponto da escola. (Kelly, pedagoga, Educação Infantil e Anos Iniciais, professora de informática, março/2022).

Como disse a Juliana, em quase todas as unidades as TVs foram retiradas, isso lá em 2015/2016. Mas pelo mal uso pelos professores. A TV, nesse caso, ela não tinha uma finalidade pedagógica, era só para preencher o tempo, ou manter as crianças sentadas por um longo período de tempo assistindo um desenho atrás do outro. (...) Algumas ainda até tem a TV em sala, mas hoje já se pensa diferente, até por conta de toda essa formação que a gente recebe da rede [secretaria municipal], voltado para o uso consciente das mídias. (Adriana, pedagoga, Educação Infantil, professora, março/2022).

Na verdade, as mídias não vão fazer uma revolução. O que vai fazer uma revolução é o nosso fazer pedagógico através das mídias, é a nossa prática. Não adianta simplesmente mandar a mídia para a escola e professores não saberem como utilizar esse material, como utilizar as ferramentas, como propor novas formas dos alunos adquirirem conhecimentos através delas. Eu acho que se peca muito também porque às vezes se oferta alguma coisa, mas não se oferta a formação do professor, simplesmente se manda para escola. Mas o professor precisa saber o que ele pode fazer com aquilo, quais possibilidades ele pode alcançar. Acho que falta bastante nesse sentido. (Silvia, acadêmica, Educação Infantil e Anos Iniciais, professora de informática, março/2022).

Assim, características próprias da cultura digital, como a interconectividade, a interatividade e a descentralização, e o que elas podem proporcionar em sala de aula, passam pela forma como elas são integradas no cotidiano escolar, indo muito além da percepção de serem vistas de forma determinista. (ARNDT; CRUZ, 2021). A potencialidade que essas tecnologias podem possibilitar na mediação pedagógica está relacionada diretamente com a forma como elas são percebidas e inseridas no planejamento pedagógico. Conforme apontam Goedert e Borges (2017), as propostas didático-metodológicas em contextos educativos mediados por tecnologias digitais devem favorecer, dentre outros aspectos, o exercício cognitivo, a aproximação entre os sujeitos e o desenvolvimento de habilidades comunicativas. Essa perspectiva criteriosa é válida e necessária, tanto no aspecto tecnológico quanto humano, para que a aprendizagem efetivamente se concretize e a cultura digital possa, de fato, contribuir para uma mudança significativa no cotidiano escolar. Nas palavras de Santaella (2013, s/p),

É provável que, do ponto de vista educativo, mediar, na era das tecnologias digitais, implique enfrentar o desafio de se mover com engenhosidade entre a palavra e a imagem, entre o livro e os dispositivos digitais, entre a emoção e a reflexão, entre o racional e o intuitivo. Talvez o caminho seja o da integração crítica, do equilíbrio na busca de propostas inovadoras, divertidas, motivadoras e Aprendizagem Ubíqua eficazes. (SANTAELLA, 2013, s/p).

Foi perceptível em nossas conversas com as pedagogas o quanto as vivências da pandemia sensibilizaram seu olhar para o uso das mídias, embora conscientes de que esse processo requer uma formação e uma mudança de cultura escolar. Os relatos revelam que os olhares foram sensibilizados, e que pensar as mídias como artefatos inerentes ao cotidiano escolar, como elementos de nossa cultura, pode ter se descortinado, ainda que, nesse momento, o cansaço promovido pelos excessos, pelos atropelos e aligeiramentos, ganhe mais voz. Os excertos de nossas conversas, apresentados abaixo, mostram essa sensibilização, embora o cansaço de dois anos de docência num contexto de pandemia, tenha prevalecido nesse retorno ao presencial.

Mas eles estão mais abertos para utilizar, agora veio também TVs novas com acesso à internet, para todas as salas, que é uma coisa que também vai agregar. Tem a questão do celular, jogos educativos. (Silvia, acadêmica, Educação Infantil e Anos Iniciais, professora de informática, março/2022).

O que eu tenho presenciado no nosso retorno esse ano é como a Juliana falou. Lá em 2020 (...) foi uma loucura: aprender a baixar aplicativo, (...) sem informação, com o nosso próprio celular, nossa conta da internet (...) fazíamos reuniões diárias com o grupo de atuação com os pais. O que eu tenho percebido agora, nesse retorno (eu estou com um grupo de crianças de 11 meses a 1 ano e 8 meses) é que as mídias estão aí para a gente se conectar, para a gente se evoluir porque a gente precisa evoluir em pensamento, precisa evoluir em planejamento. Quando eu levo desenhos para a sala, eu geralmente trabalho com curtas-metragens, eu levo Datashow, mas sempre planejado: o que eu quero com aquilo, que eu vou atingir com aquilo? (...) A gente usa [mídia] o tempo todo: se recorta revista, faz fotografia. (...) Eu penso que a gente tem que estar se atualizando junto e evoluindo junto, e eu sou bem a favor das mídias, sendo elas planejadas com muito cuidado, saber qual é o objetivo que a gente quer com isso. (...) Essa coisa de tirarem simplesmente as TVs da sala para que não se use mais eu também não sou a favor, porque eu sou a favor é que a gente precisa planejar, inclusive o tempo que as crianças ficam na frente de uma tela. E isso atravessa formação docente, né? A gente precisa estar sempre em formação. (Adriana, pedagoga, Educação Infantil, professora, março/2022).

Quando voltou em 2021, daí foi um ensino híbrido. Então o que eu propus com os meus alunos: na semana em que eles estavam na escola, eles tinham as atividades normais. Para cada semana que eles ficassem em casa, eles tinham uma tarefa de pesquisa e eles teriam que pesquisar nas mídias, na internet. (...) Foi bem gratificante, porque surtiu bastante efeito. (...) Teve o lado bom. Como somos pedagogas a gente foi atrás, buscamos fazer, mesmo cansadas. (...) Então a gente tem que pensar que teve um lado bom também e eu acho que isso não pode se perder. Eu acho que a gente está cansada, mas temos que continuar inserindo [as mídias], mesmo que aos pouquinhos. (...) Trabalhar as mídias com as crianças eu acho que é muito importante! (Daiana, pedagogia, Anos Iniciais, professora, março/2022).

Acho que em 2020 foram muitos altos e baixos para todos. Hoje, pensando naquilo que a gente viveu, a gente pensa algumas coisas e repensa outras, nesse sentido de como trazer essa mídia para a nossa rotina, de forma tranquila, porque estamos saturados, nós e as crianças, desses dois anos de pandemia. (Juliana, pedagoga, Educação Infantil, professora, março/2022).

Analisando os relatos acima, e rememorando todas as conversas que tivemos com esse grupo, ressoam as palavras de Paulo Freire (1995), de que é preciso esperar, construir, ir além, não desistir. “Enquanto necessidade ontológica a esperança precisa da prática para tornar-se concretude histórica. É por isso que não há esperança na pura espera, nem tampouco se alcança o que se espera na espera pura, que vira, assim, espera vã.” (FREIRE, 1997, p. 05).

Foram tempos difíceis, de muitos desafios, dificuldades, mas também de superações. Os relatos aqui compartilhados demonstram os aprendizados e percepções de quem viveu essa realidade imposta por uma pandemia, que apesar de todas as mazelas, trouxe à tona questões que são caras à educação, e que estavam lá, quietas, latentes, esperando emergir em um momento oportuno. Questões essas que não foram resolvidas pelas práticas educacionais vivenciadas na pandemia, muito pelo contrário! Mas, emergiram e desencadearam o

revigoramento dos debates. E no que pese à educação para as mídias, com vistas ao letramento midiático, muito se viu de deslumbramentos, mas, o apaziguar da efervescência pandêmica mostrou que a análise deve ser mais profunda, e que certas questões requerem olhares para além do que superficialmente é exposto, considerando toda a densidade e profundidade que lhes cabem. Afinal, estamos falando da educação escolar, que moldada por décadas num único modelo a reinar, não iria sucumbir aos apelos da inovação somente porque assim se deseja. É importante ir além, manter viva a curiosidade epistêmica, o aguçamento pelo saber o que ainda não se sabe, pelas respostas que ainda não foram encontradas, pelo olhar persistente sobre aquilo que chamamos de cultura escolar.

E como manter viva essa curiosidade acadêmica na prática docente sem olhar para o curso de formação inicial? Afinal, identificamos tantos elementos das práticas docentes no uso das mídias na pandemia e vimos a complexidade que envolve a implementação de práticas de mídia-educação, que olhar para o curso de Pedagogia torna-se necessário. Pois se não separamos o Eu do Profissional, como diz Paulo Freire, precisamos olhar para o curso de Pedagogia e ver como essas interfaces entre o EU e o Profissional estão se entrecruzando e influenciando (ou não) na constituição do Letramento Midiático de nossas pedagogas em formação. No capítulo seguinte, e final de nossa análise, convidamos o leitor a olhar conosco o que nos mostra o currículo de Pedagogia sobre essas questões aqui postas. É claro que não iremos adentrar na discussão sobre o currículo, pois o escopo e tempo dessa tese não comportam, mas sentimos a necessidade de olhar, ainda que sem aprofundar, para o curso de Pedagogia e suas interfaces (ou não) com a formação para as mídias.

6. GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA, LETRAMENTO MIDIÁTICO E OUTROS DIZERES

“Nunca se passaram tantas coisas, mas a experiência é cada vez mais rara.”
(LAROSSA, 2002)

Como mencionamos no capítulo anterior, a caminhada na pesquisa nos levou a olhar para o curso de Pedagogia, para as disciplinas que compõem o seu currículo e para os documentos oficiais nacionais que normatizam e traçam as diretrizes do curso. Reforçamos que o intuito não é adentrar nos estudos sobre o currículo, mas olhar o curso e fazer uma interlocução com o que nos disseram nossas pedagogas da pesquisa sobre a formação inicial. E essa análise é pertinente, pois vale recordar que nosso terceiro objetivo nessa pesquisa vem a ser: *Identificar elementos da formação para as mídias no curso de Pedagogia, por meio da análise do Projeto Pedagógico do Curso (PPC) e da grade curricular de três cursos de Pedagogia do estado de Santa Catarina e do diálogo com nossos sujeitos de pesquisa.* Afinal, discorrer sobre letramento midiático perpassa por olhar o quanto essa discussão se faz (ou não) presente na organização curricular do curso de Pedagogia. Assim, a fim de enriquecer nossa análise, vamos olhar especialmente para o currículo do curso de Pedagogia oferecido pelas duas instituições públicas do Estado de Santa Catarina – UFSC e UDESC. Na UDESC iremos olhar o currículo das duas graduações ofertadas: a formação oferecida na modalidade presencial, pela Faculdade de Educação (FAED) e a formação oferecida na modalidade a distância, pelo Centro de Educação a Distância (CEAD). E, na UFSC, iremos olhar o curso de Pedagogia, ofertado no modelo presencial, pelo Centro de Educação (CED). Nossa análise do currículo desses três cursos será enviesada também pela análise das Diretrizes Nacionais e Curriculares para o Curso de Pedagogia (Parecer CNE/CP 5/ 2005 e Resolução CNE/CP 1/2006) e pela interlocução com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (Resolução CNE/CP 1/2020), já que entendemos que diretrizes para a formação inicial e continuada são facetas de um mesmo perfil profissional.

Antes da análise dos componentes curriculares dos cursos aqui mencionados, é válido olharmos para o perfil do egresso, previsto em cada Projeto Pedagógico de Curso (PPC) e se o mesmo faz alguma inferência (ou não) à formação para as mídias e/ou tecnologias. No curso de Pedagogia da UFSC não percebemos nenhuma menção específica em seu perfil de egresso, como podemos verificar a seguir.

O egresso do Curso de Licenciatura em Pedagogia será Professor, entendido como o profissional que atuará, sob determinadas condições históricas, no campo epistemológico, político-educacional, didático-metodológico, considerando as relações entre sociedade e educação. Poderá atuar nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental, na Educação Infantil e em coordenação de atividades educacionais. O compromisso central do Pedagogo formado na UFSC é com a escola pública de qualidade, que permite o acesso ao conhecimento historicamente acumulado pela humanidade por parte da população que frequenta a escola pública. (PPC, CED/UFSC, 2008, p. 17)

Já no PPC do curso da FAED/UDESC, não há menção a um perfil específico, mas menciona que o egresso deverá estar apto a:

✓ Atuar com ética e compromisso no exercício profissional. ✓ Educar e cuidar de crianças de zero a cinco anos, de forma a contribuir para o seu desenvolvimento. Atuar na docência dos anos iniciais do Ensino Fundamental contribuindo para promover as aprendizagens de crianças, jovens e pessoas adultas (EJA). ✓ Garantir aos educandos os saberes atinentes à Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano. ✓ Atuar em espaços educativos escolares e não escolares, na promoção da aprendizagem de educandos em diversos níveis e modalidades do processo educativo. ✓ **Relacionar as linguagens dos meios de comunicação à educação nos processos didático-pedagógicos.** ✓ Promover e facilitar relações de cooperação entre a instituição educativa, a família e a comunidade. ✓ Identificar problemas socioculturais e educacionais com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, com vistas a contribuir para superação de desigualdades, que geram situações de exclusão como: étnico-raciais, de classes sociais, religiosas, geracionais, necessidades especiais, de gênero e orientações sexuais, entre outras. ✓ Participar da gestão de instituições contribuindo para elaboração, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico. ✓ Realizar pesquisas que proporcionem conhecimentos sobre acadêmicos e alunas e a realidade sociocultural em que estes desenvolvem suas experiências não escolares; sobre processos de ensinar e de aprender, em diferentes meios ambiental-ecológicos; sobre propostas curriculares; e sobre organização do trabalho educativo e práticas pedagógicas, dentre outros. ✓ Analisar criticamente os parâmetros e diretrizes curriculares nacionais e outras determinações legais que lhe caiba implantar, executar e avaliar. (PPC, FAED/UDESC, 2010, p. 20-21 *grifo nosso*)

Dentre os vários itens listados, há um em especial que conversa com nosso objeto de estudo: “*Relacionar as linguagens dos meios de comunicação à educação nos processos didático-pedagógicos*”. E, por fim, olhamos o perfil do egresso que consta no PPC do curso de Pedagogia do CEAD/UDESC, o qual menciona:

(...) o egresso do curso de Licenciatura em Pedagogia na Modalidade a Distância deverá ter sólida formação teórico-prática e interdisciplinar a fim de que, a partir de uma visão crítica e reflexiva, atue numa perspectiva de promoção da cidadania e de construção de uma sociedade mais justa, equânime, igualitária. (PPC, CEAD/UDESC, 2017, p. 17)

Além disso, o PPC desse curso é o único dentre os três a sinalizar a presença de disciplinas de forma transversal ao longo do curso, como evidencia o trecho a seguir:

que, em diversas fases do curso, as disciplinas do currículo estejam voltadas à articulação entre processos pedagógicos, práticas interdisciplinares e tecnologias digitais de informação e comunicação. (...) Dessa forma almeja-se que o egresso possa usar com competência as tecnologias digitais de informação e comunicação para o aprimoramento da prática pedagógica, ampliação da formação cultural dos(as) professores(as) e estudantes e promover processo de educação e inclusão digital a partir de experiências de imersão tecnológica. (PPC, CEAD/UDESC, 2017, p. 19)

Após verificar como cada um dos três cursos define o perfil do seu egresso em Pedagogia, consultamos as Diretrizes Nacionais para o Curso de Pedagogia para identificar no perfil do egresso definido por esse documento regulador, aspectos voltados ao objeto de estudo dessa pesquisa, que vem a ser o letramento midiático. Em seu Artigo 5º, inciso VII, o documento menciona que o egresso do curso de Pedagogia deverá, dentre outros itens, estar apto à: *“relacionar as linguagens dos meios de comunicação à educação, nos processos didático-pedagógicos, demonstrando domínio das tecnologias de informação e comunicação adequadas ao desenvolvimento de aprendizagens significativas”*. Ou seja, há toda uma orientação para que o pedagogo tenha em sua formação inicial discussões teóricas e práticas que possibilitem o uso das mídias em seu futuro fazer docente. E uma formação que promova a inserção desses artefatos em todas as suas dimensões, superando a utilização unicamente na dimensão instrumental, tão presente ainda no cotidiano escolar, como os próprios relatos de nossas interlocutoras presentes nessa pesquisa. No entanto, após identificar o perfil do egresso no PPC dos três cursos em análise, notamos que essa ênfase está presente, de forma mais explícita, somente no PPC do CEAD/UDESC, que, por ser ofertado na modalidade EaD, carrega em si a presença constante do uso das mídias em seu processo pedagógico⁶⁹. E essa evidência se faz presente em seu PPC:

Propomos um curso de formação inicial de professores com ênfase nas tecnologias digitais porque reconhecemos o potencial desses artefatos tecnológicos para os processos educativos escolares. Por ser na modalidade a distância, a apropriação das tecnologias digitais acontecerá de forma transversal ao desenvolvimento do curso,

⁶⁹ Importante destacar que a presença de disciplinas voltadas aos estudos das mídias e tecnologias educacionais, no presente currículo, é oriunda da reformulação curricular. No PPC anterior, de 2009, a grade curricular contemplava disciplinas voltadas aos estudos da EaD, conforme consta na Resolução N° 027/2009 (CONSUNI/UDESC). Com a reformulação da grade curricular, em 2017, essas disciplinas voltadas à EaD foram reformuladas e/ou excluídas, possibilitando assim a entrada das disciplinas que têm em sua ementa a formação para as mídias e tecnologias educacionais.

oportunizando aos professores em formação a fluência tecnológica e a participação em processos de inclusão digital. (PPC, CEAD/UDESC, 2017, p. 96)

Após a análise do perfil do egresso nos projetos pedagógicos, olhamos para a matriz curricular dos três cursos, procurando identificar disciplinas que explicitem em seu título e/ou em sua ementa, a menção às mídias e/ou tecnologias educacionais⁷⁰. No Quadro 12, apresentamos as disciplinas encontradas, bem como suas ementas, em que fase é oferecida e o crédito⁷¹ correspondente a cada uma.

Quadro 12: Relação das disciplinas com menção a mídias e/ou tecnologias em seu título – Currículo do Curso de Pedagogia – CEAD e FAED/UDESC e CED/UFSC

INSTITUIÇÃO	DISCIPLINA	EMENTA	CRÉDITOS (T) Teóricas e (P) Práticas e (PPC) Prática como Componente Curricular	FASE
CEAD/UDESC	Educação, Comunicação e Tecnologia	Teorias da Comunicação. Meios de comunicação de massa. O campo da Educação/Comunicação. Comunicação Educativa. Leitura Crítica dos Meios. Mediação tecnológica na educação. Ecossistemas comunicativos.	4T	2ª
	Materiais Didáticos e Recursos Multimídia	Conceito de materiais didáticos e recursos multimídia. Tipos, formatos e suportes. Análise, Planejamento, Desenvolvimento e publicação. Seleção de mídia. Seleção e organização de conteúdo. Direitos autorais. Learning design. Mídia impressa e audiovisual. Mídias digitais. Critérios de Validação de Materiais. Requisitos e Critérios de acessibilidade	4 2T e 2P	3ª
	Seminário Integrador IV - Educação, Infância e Tecnologia	Infância e educação: concepções, políticas e práticas. Educação Infantil no contexto contemporâneo: características e legislação. Educação Lúdica. TICs na Educação Infantil. Reflexão sobre os desafios da educação, infância e tecnologias partir das abordagens teóricas desenvolvidas no semestre.	4T	4ª
	Tecnologia, Educação e Aprendizagem	Sociedade Contemporânea e Tecnologias Digitais de Rede. Cibercultura e ciberespaço. Convergência midiática. Interatividade e linguagem hipermídia. Educação no contexto tecnológico digital e a ressignificação dos processos de ensino-aprendizagem. Exercício da docência no cotidiana da Educação Básica.	4 3T e 1PCC	5ª
	Práticas Pedagógicas e Tecnologias Educacionais	Objetos de Aprendizagem: conceitualização, características e repositórios. Recursos Educacionais Abertos. Tecnologias da Web 2.0 na Educação. Arquiteturas Pedagógicas. Mediação docente no contexto da informática educativa. Planejamento do ensino-aprendizagem envolvendo tecnologias educacionais. Exercício da docência no cotidiana da Educação Básica.	4 3T e 1PCC	6ª
FAED/UDESC	Mídia e Educação	Relações entre ciência, técnica e cultura. Pedagogias dos meios de comunicação e informação. Estudo das linguagens dos diferentes produtos da mídia e dos artefatos digitais no âmbito das práticas escolares.	3 1T e 2P	2ª
	Trabalho, Conhecimento e Tecnologia	Reflexão crítica sobre a relação entre conhecimento, trabalho e tecnologia. Educação, novas tecnologias e a ordem social. Conceitualização de trabalho. O trabalho como categoria de produção do conhecimento. Conceitos de ciência e de tecnologia. Trabalho e educação na sociedade contemporânea.	4T	7ª
CED/UFSC	Arte, Imaginação e educação	Arte como experiência e conhecimento. Imaginação, arte e educação. Linguagens da arte, suas mídias e interações: teatro, dança, música, cinema, artes visuais. Arte em contextos educativos.	4 3T e 1PCC	6ª
	Educação e Comunicação	Educação, comunicação e cultura das mídias. As mídias e suas linguagens. Análise crítica e criativa das mídias. Estética e mediações culturais. Crianças, jovens, adultos e as interações com as mídias na escola, na família e na cultura. Conceitos, objetivos e perspectivas da mídia-educação. Produção de conhecimento, formação de professores e produção de mídias em contextos educativos presenciais e a distância.	4 3T e 1PCC	7ª

⁷⁰ Usamos aqui as duas nomenclaturas, já que nessa pesquisa documental podemos nos deparar com o uso de um ou outro termo.

⁷¹ Conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, na grade curricular deve ser mencionado o crédito total de cada componente curricular. Além disso, deve ser mencionado se esses créditos serão ofertados de maneira Teórica, Prática ou integrante da PCC (Prática como Componente Curricular). De acordo com o Parecer CNE/CES nº 15/2005, a PCC é considerada um conjunto de atividades formativas que proporcionam “*experiências de aplicação de conhecimentos ou de desenvolvimento de procedimentos próprios ao exercício da docência.*” (p. 02)

Fonte: A autora (2022)

Nos dois cursos presenciais, notamos que há poucos componentes curriculares que fazem menção às mídias e/ou tecnologias. Na grade curricular da FAED/UEDESC somente a disciplina “Mídia e Educação”, ofertada na 2ª fase, discorre sobre a formação para as mídias. Embora tenha dois créditos vinculados à prática, a ementa não deixa evidente como ocorre esse estudo prático. Além disso, o fato dela ser ofertada no início do curso pressupõe que seja uma discussão introdutória, visto que os próprios estudantes ainda estão no processo inicial de formação, sem a maturidade acadêmica para que seja possível uma articulação direta com sua futura prática profissional. A outra disciplina “Trabalho, Conhecimento e Tecnologia”, ofertada na 7ª fase é de cunho teórico e com discussões voltadas para a relação trabalho e tecnologia, num aspecto global da sociedade atual, sem voltar diretamente para as questões pedagógicas do uso da tecnologia no processo educacional.

E, por fim, na grade curricular do CED/UFSC, notamos que com a nova grade curricular, em processo de implantação iniciado em 2021-2, somente duas disciplinas estão presentes no currículo que contemplam em sua ementa a formação para as mídias. A disciplina “Artes, Imaginação Educação” se manteve nessa reformulação curricular, mas saindo da 2ª fase e passando a ser ofertada na 6ª fase. Embora em seu título não seja dada nenhuma ênfase a mídias e/ou tecnologias na forma explícita, sua ementa contempla essa discussão, já que quando nos referimos às artes, suas linguagens e mídias, contemplamos aqui uma das dimensões previstas no letramento midiático. Interessante esse deslocamento de sua oferta da 2ª para a 6ª fase, já que aqui os acadêmicos já conseguem fazer uma articulação maior com a prática pedagógica no uso das mídias, embora ela seja ofertada, na maioria dos seus créditos (3) de forma teórica. A outra disciplina presente no currículo, “Educação e Comunicação”, é a que traz em sua ementa a relação mais explícita com a formação para as mídias, sendo ela ofertada na 7ª fase, quando em paralelo os acadêmicos já iniciam a vivência docente, por meio do estágio curricular na educação infantil. Aqui há a possibilidade direta da articulação entre teoria e prática, embora seria necessário que os acadêmicos já tivessem tido uma formação sobre as mídias, em fases anteriores, para que pudessem contemplar em seu planejamento docente a inserção das mídias para além de sua dimensão instrumental.

Além das disciplinas obrigatórias, a grade curricular dos dois cursos presenciais (FAED/UEDESC e CED/UFSC) oferta uma relação de disciplinas optativas, que os acadêmicos podem escolher ao longo de sua formação, sendo que algumas delas integram o Núcleo de Aprofundamento e Diversificação de Estudos (NADE). Na FAED, esse núcleo é organizado

por eixos e um deles é intitulado "Diversificação e Aprofundamento de Estudos em Educação em Ambientes Virtuais", que oferece três disciplinas-seminários. No entanto, embora seja o eixo que mais se aproxima da discussão sobre as mídias, a perspectiva aqui é voltada para a formação em EaD. No CED/UFSC, encontramos quatro disciplinas que trazem a discussão para as mídias e/ou tecnologias educacionais em seu título. São elas: Tecnologia de Comunicação Digital e Transposições Didáticas, Tecnologia Educacional e Cinema e Educação, sendo esta uma nova disciplina criada, ainda em processo de implementação pela nova grade curricular. Há também a disciplina Educação a Distância, embora essa só pelo título já denuncia que a discussão é similar àquelas disciplinas ofertadas na FAED, ou seja, o propósito é possibilitar a formação para atuação do pedagogo na EaD. No mais, há que se considerar que no caso das disciplinas ofertadas como optativas cabe ao estudante escolher frequentá-la (ou não), não sendo sua oferta alinhada a toda a perspectiva norteadora do currículo normativo. O Quadro 13 mostra essas disciplinas e suas respectivas ementas:

Quadro 13: Relação das disciplinas optativas ofertadas

Instituição	Disciplinas optativas	Ementa	CRÉDITOS
CEAD/UDESC	Não são ofertadas disciplinas optativas		
FAED/UDESC As optativas fazem parte do Núcleo de Aprofundamento e Diversificação de Estudos (NADE)	Eixo "Diversificação e Aprofundamento de Estudos em Educação em Ambientes Virtuais"		
	Seminário I: Pesquisas contemporâneas	Os ambientes virtuais na educação como objeto de estudo: panorama das pesquisas contemporâneas no Brasil e no exterior.	3
	Seminário II – Aprofundamento Temático	Concepção de virtual, virtualidade e aprendizagem virtual. Comunidades e ambientes virtuais de aprendizagem: características, ferramentas, comunicação, interatividade, educação em ambientes virtuais nas modalidades presenciais e a distância.	8
	Seminário III – Práticas Pedagógicas	Experiências Educacionais em Ambientes virtuais no Brasil e no Exterior, nas diferentes modalidades de ensino.	6
CED/UFSC As optativas fazem parte do Núcleo de Aprofundamento e Diversificação de Estudos (NADE)	Educação e Mídias	Educação, cultura digital e práticas sociais midiáticas. As mídias na educação: mediação pedagógica, mídia-educação e formação de professores. Mídias e suas linguagens. Práticas sociais de letramentos e ludoletramento: apreciação, crítica, autoria e produção midiática em contextos educativos	4
	Educação à Distância:	A evolução da Educação à Distância. Tecnologias da informação e comunicação para Educação à Distância. Metodologias educacionais em ambientes virtuais de aprendizagem. As funções/papéis do professor na Educação à Distância. Software/Plataformas para Educação à Distância. Recursos e critérios de avaliação para Educação à Distância.	4
	Tecnologia de Comunicação Digital e Transposições Didáticas	sem informação	4
	Tecnologia Educacional	sem informação	4
	Cinema e Educação <i>disciplina nova</i>	Aspectos históricos e conceituais cinema/audiovisual, cultura e educação; fruição, análise e produção de filmes; escola, currículo e cinema; multiletramentos, literacia midiática e audiovisual; possibilidades didáticas do cinema na educação formal e informal.	4
	Produção de linguagem audiovisual, digital e hipermidiática na educação	Novos paradigmas do conhecimento e sua relação com o processo ensino/aprendizagem. Linguagem audiovisual, digital e hipermidiática. Educação a distância. Processos de produção para as mídias com objetivos educacionais.	4

Fonte: A autora (2022)

Já no currículo do curso oferecido pelo CEAD/UEDESC, não observamos a oferta de disciplinas optativas, por outro lado há uma prevalência maior de disciplinas voltadas à formação para as mídias e/ou tecnologias educacionais. Ao todo temos cinco disciplinas, oferecidas entre a 2ª e 6ª fases do curso, o que nos remete a uma formação mais transversal da formação para as mídias no currículo. Duas delas são oferecidas de forma teórica (Educação, Comunicação e Tecnologia, e Seminário Integrador IV: Educação, Infância e Tecnologia), duas delas com um crédito como componente curricular (Tecnologia, Educação e Aprendizagem, e Práticas Pedagógicas e Tecnologias Educacionais) e somente uma delas “Materiais Didáticos e Recursos Multimídias” com créditos destinados à prática, embora seja importante destacar que essa disciplina é oferecida ainda no início do curso (3ª fase).

Importante destacar que o PPC do curso do CEAD é de 2017, com ajuste curricular nesse mesmo ano, o do CED/UFSC é de 2008, mas revisado em 2020 e com revisão curricular em processo de implementação desde 2021-2 e, por fim, o PPC da FAED/UEDESC é de 2011, e com ajuste curricular em 2018. Os ajustes curriculares foram feitos para alinhamento às novas Diretrizes para o Curso de Pedagogia, que dentre outras coisas, prevê em seu Art. 6º, que os componentes curriculares sejam distribuídos e organizados a partir de três núcleos: 1) Núcleo de Estudos Básicos, 2) Núcleo de Aprofundamento e Diversificação de Estudos, 3) Núcleo de Estudos Integradores. A integração desses três núcleos de estudos,

devem propiciar a formação daquele profissional que: cuida, educa, administra a aprendizagem, **alfabetiza em múltiplas linguagens**, estimula e prepara para a continuidade do estudo, participar da gestão escolar, imprime sentido pedagógico a práticas escolares e não-escolares, compartilha os conhecimentos adquiridos em sua prática. (BRASIL, 2005, p. 14 *grifo nosso*)

Destacamos desse trecho a menção ao objetivo de alfabetizar em múltiplas linguagens, o que pode implicar aqui a formação para as linguagens midiáticas, embora o documento não deixe essa articulação explícita. Na continuidade da análise, observamos que nas diretrizes para cada núcleo é orientado que o curso promova aos estudantes situações que possibilitem a formação para as tecnologias (e aqui são contempladas as mídias), para além do seu aspecto instrumental, como podemos observar no Quadro 14:

Quadro 14: Núcleos de Estudos e encaminhamentos voltados à formação para as mídias, conforme Resolução CNE/CP N 5/2005

<p>Núcleo de Estudos Básicos, que entre outras coisas, deverá ARTICULAR:</p> <p>i) decodificação e utilização de códigos de diferentes linguagens utilizadas por crianças, além do trabalho didático com conteúdos, pertinentes aos primeiros anos de escolarização, relativos à Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia, Artes, Educação Física;</p>
<p>Núcleo de Aprofundamento e Diversificação de Estudos, que deverá OPORTUNIZAR entre outras coisas:</p> <p>b) avaliação, criação e uso de textos, materiais didáticos, procedimentos e processos de aprendizagem que contemplem a diversidade social e cultural da sociedade brasileira;</p>
<p>Núcleo de Estudos Integradores, que deverá, entre outras coisas, PROMOVER A PARTICIPAÇÃO em:</p> <p>b) atividades práticas, de modo a propiciar vivências, nas mais diferentes áreas do campo educacional, assegurando aprofundamentos e diversificação de estudos, experiências e utilização de recursos pedagógicos;</p>

Fonte: A autora (2022)

No entanto, quando fazemos a análise do projeto pedagógico dos três cursos e de suas grades curriculares, constatamos que somente o curso do CEAD/UDESC está alinhado a essa perspectiva de formação para as mídias ao longo do currículo, e não traz apenas a discussão pontuada em uma ou duas disciplinas. Assim, embora a discussão e pesquisas acadêmicas tenham apontado para a necessidade do letramento midiático na formação docente, em especial dos pedagogos, ainda há um distanciamento dessa demanda quando olhamos a constituição dos currículos. É claro que somente a leitura da ementa não nos possibilita uma análise aprofundada de como ela é trabalhada na prática, já que cada docente tem a autonomia para implementar em seu planejamento articulações importantes da formação para as mídias, que podem estar implícitas quando olhamos somente a ementa. Mas, de todo modo, a presença pontual de uma ou duas disciplinas ao longo de todo o currículo, já nos diz que ainda precisamos avançar bastante no que se refere ao letramento midiático na formação dos pedagogos. E a necessidade dessa formação transversal e constante no curso é algo que foi amplamente apontado pelos participantes de nossa pesquisa, como veremos mais adiante.

Outro documento normativo importante, que dialoga com os nossos estudos, é Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, que “define sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada)” (CNE/CP 02/2019, p. 01). Embora seja um documento que não trata da formação inicial, ele é importante de ser referendado aqui, pois, por se tratar

da formação continuada, pressupõe as competências a serem desenvolvidas pelos profissionais da educação básica, incluindo aqui os pedagogos. Assim, é um documento que dialoga diretamente com aqueles que normatizam e regulam a formação inicial. Nas diretrizes definidas, consta uma lista de competências gerais esperadas dos docentes que atuam nesse segmento educacional. Das dez competências listadas, três delas nos chamam a atenção:

Competência 2. Pesquisar, investigar, refletir, realizar análise crítica, usar a criatividade e buscar soluções tecnológicas para selecionar, organizar e planejar práticas pedagógicas desafiadoras, coerentes e significativas.

Competência 4. Utilizar diferentes linguagens - verbal, corporal, visual, sonora e digital - para se expressar e fazer com que o estudante amplie seu modelo de expressão ao partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos, produzindo sentidos que levem ao entendimento mútuo.

Competência 5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas docentes, como recurso pedagógico e como ferramenta de formação, para comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e potencializar as aprendizagens. (CNE/CP 02/2019, p. 15, grifos nosso)

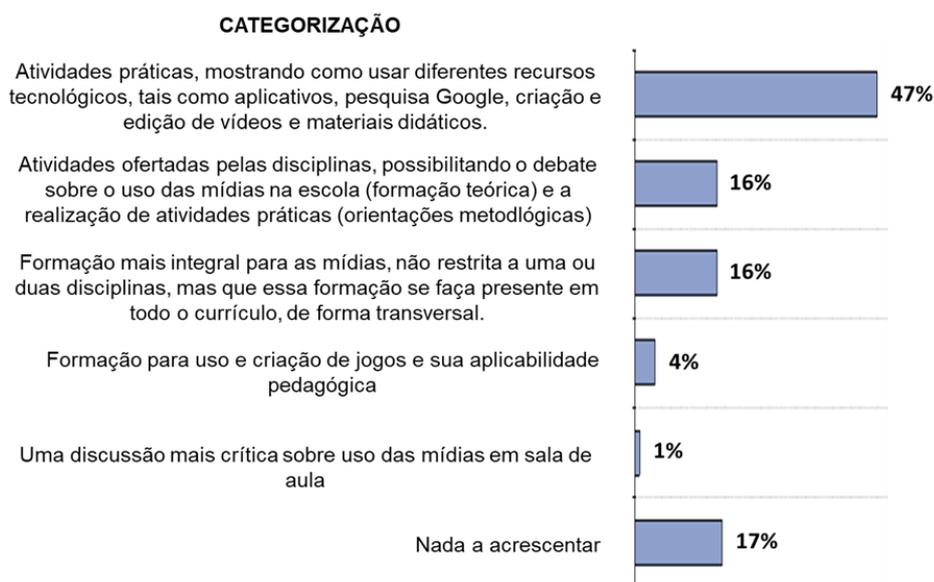
São competências que requerem do professor conhecimentos do uso das mídias (e aqui compreende-se também as tecnologias) em todas suas dimensões. E, que, embora estejam listadas num documento que normatiza a formação continuada, elas devem estar em consonância direta com o perfil profissional de egresso previsto nos cursos de licenciatura. Afinal, a formação continuada já diz por si só que deve ser a continuidade da formação inicial, à luz das vivências e urgências do cotidiano escolar. Referindo aqui, especificamente ao curso de Pedagogia, como é possível alcançar esse alinhamento normativo no que se refere às competências quando nem as Diretrizes Nacionais para o Curso de Pedagogia nem os currículos do referido curso dão conta em sua organização de promover o desenvolvimento de tais competências?

6.1 O QUE DIZEM AS PEDAGOGAS? REFLEXÕES E CONTRIBUIÇÕES A PARTIR DE SUAS VIVÊNCIAS NA PANDEMIA

Um ponto importante de nossa pesquisa foi a discussão sobre o currículo de Pedagogia e o letramento midiático, tendo em vista as experiências de nossas pedagogas e acadêmicas, em especial, àquelas realizadas no decorrer da pandemia. O primeiro levantamento sobre essa temática foi realizado por meio do questionário (aplicado em julho de 2021), em que deixamos uma questão aberta para que o grupo pudesse trazer sugestões para o currículo da Pedagogia, sem opções de alternativas que pudessem delimitar suas escolhas. Após a análise e

categorização das respostas, sem discriminar entre pedagogas e estudantes de pedagogia, apresentamos os dados no Gráfico 7.

Gráfico 7: Sugestão para o currículo da Pedagogia

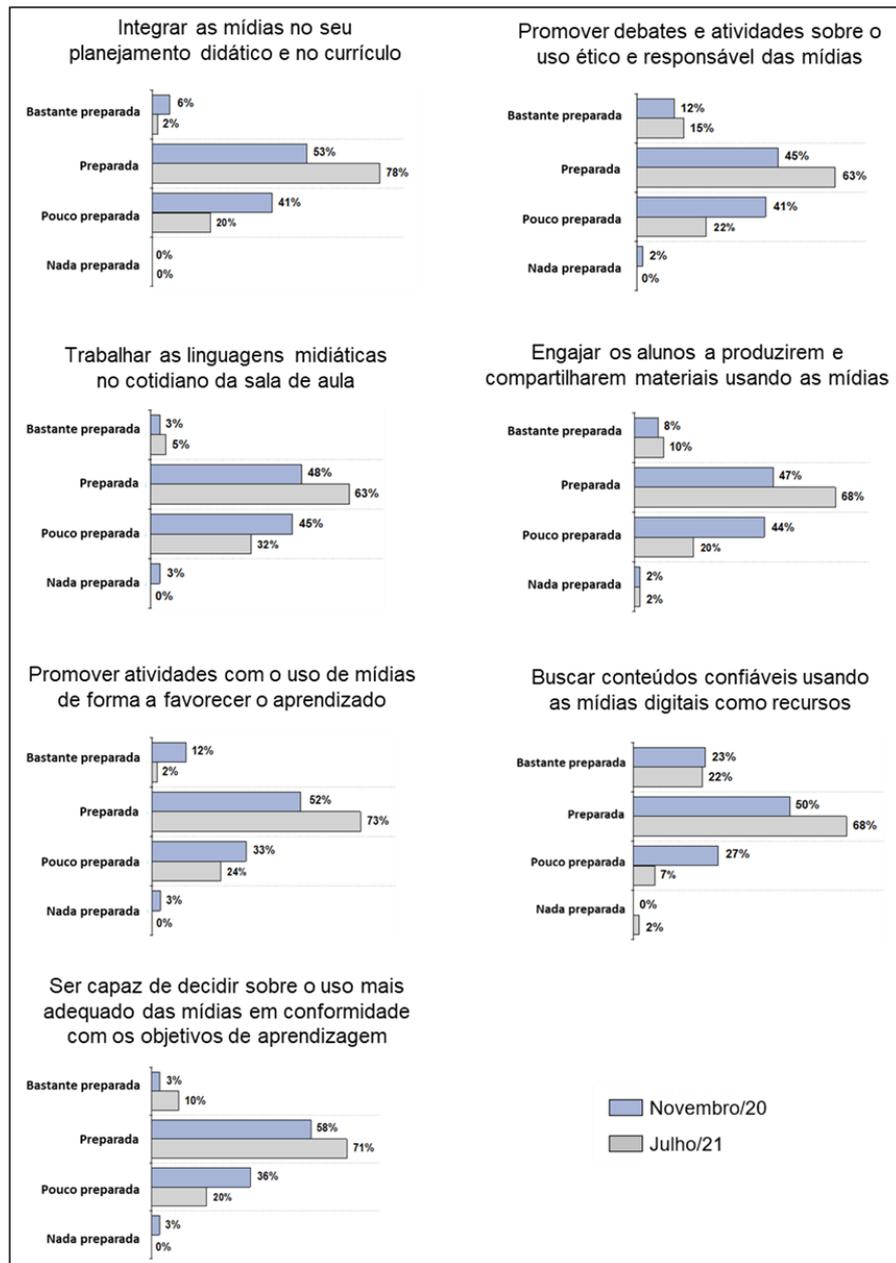


Fonte: A autora (2022)

No geral, o maior pedido é para uma formação que seja transversal e contínua no currículo e que a formação possibilite a didática no uso das mídias, com oferta de aulas práticas.

Durante o levantamento de dados, perguntamos para um grupo de nossas interlocutoras (acadêmicas do curso de graduação), o quanto elas se sentiam seguras para fazer uso das mídias no estágio curricular docente. No Quadro 15 apresentamos um conjunto de gráficos, em um comparativo entre os dois momentos de coleta de dados: novembro/20 e junho/21, período em que o grupo estava vivenciando o estágio curricular docente na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, respectivamente.

Quadro 15: Nível de segurança das acadêmicas de pedagogia para uso das mídias no estágio curricular docente



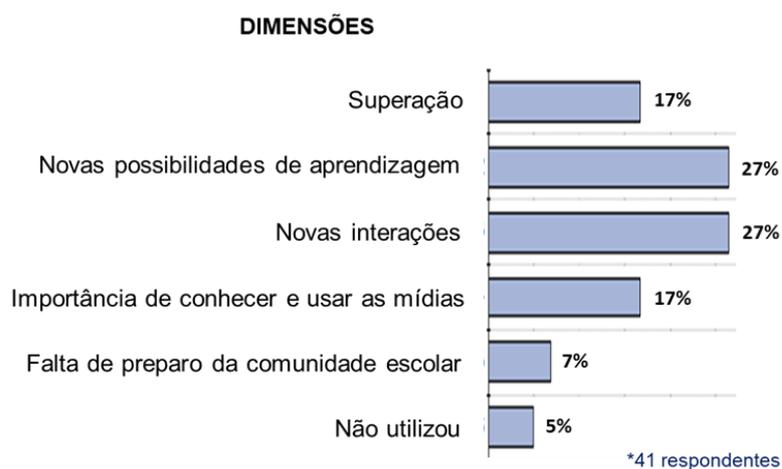
Fonte: A autora (2022)

Notamos aqui uma leve variação entre os dois períodos, com um aumento no percentual na categoria “Preparada” e uma redução percentual da categoria “Pouco Preparada”, quando comparamos os dois períodos. Um ponto importante é o quanto a articulação entre teoria e prática pode ter proporcionado esse aumento da sensação de segurança no uso das mídias.

Também procuramos saber de nossas acadêmicas que realizaram o estágio curricular docente no período de pandemia, qual foi o grande aprendizado que gostariam de compartilhar

conosco, considerando suas experiências no uso das mídias digitais. Deixamos essa questão de forma aberta, para que elas pudessem expressar suas experiências livremente. Após a leitura, organizamos as respostas cinco categorias, conforme apresentamos no Gráfico 8.

Gráfico 8: Aprendizagens decorrentes das experiências no uso das mídias digitais no estágio supervisionado



Fonte: A autora (2022)

O que chama atenção é o quanto de aprendizados essas acadêmicas tiveram e suas superações no uso das mídias no decorrer do estágio. Foram vivências que possibilitaram a elas perceber que as mídias digitais podem promover novas aprendizagens, novas formas de interações no processo educativo, além da importância de, como educadoras, conhecer e utilizar as mídias no seu fazer docente. Outro dado que nos tocou foi no que se refere à superação. Interessante notar o quanto houve de superação, que mesmo diante das dificuldades no uso das mídias digitais, elas enfrentaram e superaram seus limites. E isso é encantador de se ver num educador! Por outro lado, embora com uma representatividade baixa (5%), duas acadêmicas justificaram não terem feito uso das mídias digitais, pelo fato de o estágio ter sido realizado de forma presencial. Esse é um dado não representativo do grupo, mas que não pode ser ignorado, pois corrobora diretamente com a nossa tese, e com os dados que a pesquisa tem nos mostrado: a representação social das mídias como ferramentas comunicacionais, e que, no caso especial da pandemia, foi usada em sua maioria no intuito de possibilitar a comunicação com as crianças e suas famílias, longe ainda da perspectiva da mídia-educação.

Em um segundo momento, em nossas rodas de conversa (Março/2022), retomamos essa discussão, para que elas pudessem externalizar como pensavam o currículo de Pedagogia quando falamos em letramento midiático. Por ser um pilar importante em nossa pesquisa,

apresentamos a seguir as sugestões de todas que participaram das rodas de conversa, dando vez de fala a cada uma, a partir de suas vivências e representações.

Eu pensaria mais do que o currículo em letramento digital, assim como a gente fala do uso social da escrita, falaria do uso social da tecnologia. Em vez da criança copiar do quadro eu vou pedir para ela digitar num tablet, por exemplo? Que não seja isso, que seja associado ao dia a dia e não aquela coisa seccionada, um recorte muito só para dizer que usou tecnologia e está fazendo alfabetização digital. Talvez provocar mais nesse sentido. (...) E também pensar tecnologias no sentido de inclusão, porque a gente não é provocado a pensar numa educação inclusiva, apesar de muitas vezes a tecnologia ser um caminho para romper, né, para proporcionar a inclusão. (Chaiane, acadêmica, Anos Iniciais, em licença, março/2022).

Eu penso, já que a gente passou um período de pandemia e fizemos um estágio online né temos que aprender tudo ali na hora, porque não incluir também um estágio online agora nos próximos, nas próximas formações provocar os alunos a fazerem algumas coisas desse tipo com as crianças. (...) Não é possível que tudo que a gente passou não vai servir para nada. Eu espero que tenha uma mudança na visão né, porque a educação online aconteceu, bem ou mal, ela aconteceu. Então que as próximas alunas pudessem também ter essa experiência. (Zuliana, acadêmica, Educação Infantil, auxiliar de sala, março/2022).

Tipo o estágio remoto, interagindo com essas tecnologias, contando até um planejamento com essas ferramentas, né? Dicas de ferramentas que a gente poderia usar e colocar em prática. (Evellyn, acadêmica, Educação Infantil, auxiliar de sala, março/2022) Eu acredito que as formações das futuras pedagogas teriam que continuar agora nesse insight que teve a pandemia. (...) Deixar a gente imaginar um pouco. (Roseleide, acadêmica, Educação Infantil, março/2022).

*Na faculdade daria para fazer uma parceria que nem essa que eu tento fazer na escola. Pegar as matérias e intercalar com as mídias, fazer um trabalho com as mídias, fazer um projeto com mídias (...). Estão estudando a Teoria de Aprendizagem, por exemplo, aí faz alguma coisa que tenha que envolva a mídia (...), que você consiga fazer um trabalho com essa com essa disciplina envolvendo a tecnologia e não fazendo uma matéria em separado. Porque quando você estudar tecnologia ou as mídias e suas coisas em separado, é mais difícil de você aprender e mais chato. (...) Mas se for uma coisa que você tá fazendo de uma disciplina, que tem todo um contexto e você joga isso dentro da tecnologia, é muito fácil de absorver, você aprende pelo prazer de dar aula, pelo trabalho que você tá desenvolvendo e você já vai buscando mais formas. (...) **Eu acho mais fácil de você inserir a tecnologia junto com outra coisa e não ela separado.** É o que eu tento fazer com as crianças e dá muito certo. (Kelly, pedagoga, Educação Infantil e Anos Iniciais, professora de informática, março/2022. grifo nosso).*

Eu tive a pedagogia voltada para as mídias, mas eu acho que a universidade deveria trabalhar, na minha concepção, de uma forma que o aluno visse essas mídias com uma base que ele pudesse aplicar na prática. Na faculdade a gente vê conceitos, mas não vê assim sobre as ferramentas, o que se pode fazer no pedagógico, lá na sala de aula. Que tipo de software que eu posso usar para cada função (...) de que forma eu posso agregar, de fato lá, na minha prática com a mídia. (...) Trabalhar interdisciplinar com as mídias, agregando, por exemplo, jogos para melhorar a aprendizagem, jogos para melhorar a concentração e a percepção da criança. Poderia ser um caminho se mostrar mais ferramentas, uso mais prático. Porque lá no dia a dia, o professor não tem uma base, aí ele não sabe buscar, onde buscar, as vezes não tem tempo...é um pouco mais complexo e as vezes ele não tem o domínio da tecnologia, né? (...) eu acho que o professor se sentiria mais seguro. Ele tendo ferramentas na graduação, em que ele tenha atividades práticas, quando ele for lá para a sala de aula ele vai se sentir mais seguro para utilizar na prática dele. (Silvia,

acadêmica, Educação Infantil e Anos Iniciais, professora de informática, março/2022).

Eu já sou formada há 20 anos (...) então, pensando nas aulas, voltando um pouquinho, aquilo que a gente aprendeu lá era uma coisa muito superficial. (...) Naquela época a gente não conseguia visualizar tudo aquilo que hoje a gente consegue ver, aplicando essa questão da tecnologia assim ... então o currículo precisaria ter alguma coisa mais prática, alguma coisa que a gente conseguisse usar no chão da escola, atingir os alunos em algumas tecnologias, que pudesse estar chamando um pouco mais a atenção deles. E que, pensando na minha formação, isso não aconteceu. Eu tive que, ao longo dos anos, ir adquirindo de que forma trazer essa tecnologia para os momentos junto com as crianças. (Juliana, pedagoga, Educação Infantil, professora, março/2022).

Eu já vim de um currículo novo, que tinha uma disciplina sobre mídias e é um assunto também que me interessa, porque as crianças estão aí vindo com tudo, elas estão conectadas e eu penso que a gente precisa buscar também essa formação. (...) Mas só essa disciplina não basta, tem que ser criadas mais disciplinas sobre mídias na pedagogia. Mesmo eu vindo de um currículo novo, essa discussão precisa ainda ser ampliada. (Adriana, pedagoga, Educação Infantil, professora, março/2022)

Eu penso que o currículo onde me formei oferece essa formação, (...) eu estava até aqui olhando o currículo (...) tivemos bastante entendimento tanto da parte teórica como da parte prática. (...) então eu acho que na grade curricular do meu curso a formação para as mídias foi trabalhada, não teve muita prática, (...) mas, a gente teve um embasamento amplo do que poderia ser. (Luana, acadêmica, Educação Infantil, auxiliar de sala, março/2022).

Então, eu tive só uma cadeira também de mídia da educação, mas também acho que foi só umas pinceladas. Eu creio que deveria ser mais aprofundado o estudo. Tudo foi bem suscito, eu acho que ficou a desejar, precisaria ter mais prática. (Daiana, pedagogia, Anos Iniciais, professora, março/2022).

O que notamos, em especial nos relatos acima, é o quanto é importante uma formação que contemple a articulação entre teoria e prática quando falamos em letramento midiático. A frase proferida pela pedagoga Kelly: “*Eu acho mais fácil de você inserir a tecnologia junto com outra coisa e não ela separado*”, mostra essa percepção da mídia numa perspectiva mais distante da instrumental. E é algo pelo qual clamam nossas interlocutoras, mesmo aquelas egressas do currículo do CEAD/UEDESC, que é o que mais se aproxima, dos currículos aqui analisados, dessa formação transversal para as mídias. E o que justifica essa demanda também de pedagogas formadas num currículo que contempla esse viés midiático? Um ponto que nos chama a atenção, e que foi uma das inquietações que nos mobilizaram nessa pesquisa, foi a vivência como docente no curso do CEAD, nas disciplinas de estágio curricular docente. Percebíamos nos projetos de intervenção docente, elaborado para realização do estágio, que as mídias eram inseridas nesses planejamentos ainda na perspectiva instrumental, como recurso didático.

Um dado interessante, que aqui ilustra nossa problemática, é um estudo que realizamos em 2019 com os acadêmicos da 4ª e 5ª fases do curso de Pedagogia a Distância do

CEAD/UEDESC. Nosso objetivo foi problematizar como as mídias aparecem no contexto da educação infantil, qual a percepção dos acadêmicos sobre elas e quais as possibilidades de uso nesse contexto, já que naquele momento os acadêmicos estavam em processo de planejamento e vivência do estágio curricular na Educação Infantil. Para compreensão do fenômeno, lançamos mão de dois instrumentos de coleta de dados: Roteiro de Observação e Projeto de Intervenção Docente, ambos documentos elaborados pelos acadêmicos na 4ª e 5ª fases respectivamente. A análise desses documentos apontou que as mídias eram percebidas e inseridas no planejamento docente somente como recurso didático de apoio às atividades docentes (CRUZ *et al*, 2020). Essa perspectiva é válida, mas limita a percepção das mídias unicamente pela sua dimensão instrumental. Esse estudo, tal qual o que agora realizamos na pesquisa, demonstra que não basta somente a oferta de disciplinas, mas que é preciso uma discussão mais profícua sobre como a formação para as mídias vem se concretizando no cotidiano do curso de Pedagogia.

É preciso criar condições para o desenvolvimento de uma competência midiática que envolva a apreciação, a recepção e a produção responsáveis e uma possibilidade de mediação sistemática que auxilie na construção de uma atitude mais crítica em relação aos modos de ver, navegar, produzir e interagir com as mídias e as tecnologias. (FANTIN, 2012, p. 64).

No levantamento de dados realizado em novembro de 2020, perguntamos às nossas participantes acadêmicas que já tinham passado pelo estágio curricular docente: ***Como você avalia o uso das mídias em seu projeto de prática docente?*** Foi uma questão aberta e trazemos aqui alguns excertos que, embora não tenham sido a visão predominante do grupo, ainda denotam como a mídia ainda é percebida em especial na dimensão recurso instrumental.

Foi utilizada como fim de entretenimento. (Acadêmica A, 9ª fase⁷², novembro/2020).

Pouco utilizada, pois meu primeiro estágio foi em um CEI⁷³ com pouco acesso à tecnologia, de modo que não pudemos utilizar metodologias diferenciadas. (Acadêmica B, 7ª fase, novembro/2020).

Na educação infantil estou realizando estágio em um Jardim inspirado na Pedagogia Waldorf⁷⁴, então já está definido que não pode usar qualquer tipo de tecnologia. (Acadêmica C, 7ª fase, novembro/2020).

⁷²As fases aqui sinalizadas correspondem ao momento em que as estudantes estavam no curso, quando responderam ao questionário.

⁷³CEI – Centro de Educação Infantil

⁷⁴Criada pelo alemão Rudolf Steiner em 1919, em Stuttgart (Alemanha). A escola era voltada inicialmente os filhos dos operários da fábrica de cigarros Waldorf-Astória (daí seu nome), a pedido deles. Rudolf Steiner revolucionou os métodos pedagógicos vigentes na época, dando à criança um lugar de destaque no seu

Tivemos dificuldades em usar as mídias em nosso estágio devido ao contexto em que a escola está inserida no interior, sem aulas de informática ou acesso a laboratório. (Acadêmica D, 7ª fase, novembro/2020).

Esses comentários levam a uma questão de pesquisa: afinal, em que reside ainda esse recorte unilateral que faz com que os pedagogos vinculem as mídias como um recurso didático somente na perspectiva instrumental? Sabemos que no curso de Pedagogia a discussão sobre recursos didáticos é item de ementa da disciplina de Didática. Assim, fomos olhar a ementa dessas disciplinas nos três cursos em análise e em que fase é ofertada, buscando identificar a presença (ou não) dos estudos sobre as mídias e suas diferentes dimensões de uso no planejamento docente, conforme Quadro 16.

Quadro 16: Ementa disciplina de Didática - Curso de Pedagogia CED/UFSC e CEAD e FAED/ UDESC
(continua)

Instituição	Nome da disciplina	Ementa	Créditos	Fase
CEAD/UDESC	Didática (4 créditos - 3ª fase)	Aspectos históricos, sociais e pedagógicos da área da Didática. Saberes da formação e ação docente. Dimensões da ação docente: relação teoria e prática. Conceitos e elementos do ensino e da aprendizagem. Mediação pedagógica. Campos escolares e não escolares de atuação docente. Princípios teóricos e metodológicos da organização do trabalho docente. Instrumentos de trabalho docente: planejamento, documentação e avaliação. Temporalidades humanas e suas diversidades. Desafios contemporâneos para a docência. Exercício da docência no cotidiana da Educação Básica.	4	3ª

processo de aprendizagem. É conhecida por proporcionar uma formação holística, e por considerar as diferentes características das crianças e adolescentes segundo sua idade aproximada.

Quadro 16: Ementa disciplina de Didática - Curso de Pedagogia CED/UFSC e CEAD e FAED/ UDESC

(conclusão)

FAED/UDESC	Fundamentos da Didática (4 créditos - 3ª fase)	Aspectos históricos, sociais e pedagógicos da constituição da área da Didática. Saberes da formação e ação docente. Dimensões da ação docente: relação teoria e prática; ensino e aprendizagem; processos e práticas de planejamento e avaliação. Campos escolares e não escolares de atuação docente. Desafios contemporâneos para a docência.	4	3ª
	Didática: organização do trabalho docente (3 créditos - 4ª fase)	Princípios teóricos e metodológicos da organização do trabalho docente. Mediação pedagógica. Mobilização de saberes na ação docente para a Educação Infantil e os Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Instrumentos de trabalho docente: planejamento, documentação e avaliação na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Procedimentos didáticos, materiais didáticos e novas tecnologias. Conteúdos escolares: Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), Propostas Curriculares Estadual e Municipais, Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (RECNEI)	3	4ª
CED/UFSC	Didática I: fundamentos da teoria pedagógica para o ensino (4 créditos - 3ª fase)	Contexto da escolarização brasileira. As diversas funções da docência: o ensino, a organização da aula e da escola, as atividades coletivas e a relação com o contexto social. O conhecimento escolar e a prática pedagógica.	4	3ª
	Didática II: processos de ensino nos anos iniciais da escolarização (4 créditos - 5ª fase)	Fundamentos teóricos e metodológicos gerais para o trabalho docente na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. A construção de relações participativas no espaço pedagógico. Dimensões das relações entre os sujeitos nas instituições educativas: criança/jovem/adulto, os grupos de convívio e as equipes pedagógicas na escola. Os elementos norteadores do ensino: seleção, organização de conhecimentos, planejamento e avaliação.	4	5ª

Fonte: A autora (2022)

Interessante observar que na ementa, a única disciplina que faz uma referência a mídias e/ou tecnologias é a disciplina da FAED/UDESC “Didática: organização do trabalho docente”. No entanto, ao olharmos a bibliográfica básica que consta para essa disciplina no PPC, não encontramos nenhum autor que trate dessa discussão, como podemos observar na Tabela 4:

Tabela 4: Bibliografia básica da disciplina Didática: organização do trabalho docente, do curso de Pedagogia FAED/UDESC

Disciplina	Didática: organização do trabalho docente
Curso	Pedagogia - FAED/UDESC
Bibliografia Básica	<p>BRASIL. Parâmetros curriculares nacionais /Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. 3ª. ed. - Brasília, D.F: MEC/SEF, 2001, 10v.</p> <p>GASPARIN, João Luiz. Uma didática para a pedagogia histórico-crítica. São Paulo: Autores Associados, 2002.</p> <p>GIMENO SACRISTÁN, José. Compreender e transformar o ensino. Tradução Ernani F. da Fonseca Rosa. 4ª. ed. Porto Alegre: ARTMED, 1998.</p> <p>HERNÁNDEZ, Fernando e VENTURA, Montserrat. A organização do currículo por projetos de trabalho – o conhecimento é um caleidoscópio. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.</p> <p>SANTA CATARINA. Proposta curricular de Santa Catarina: estudos temáticos. Florianópolis: Secretaria de Estado da Educação, Ciência e Tecnologia, 2006.</p> <p>SANTOMÉ, Jurjo Torres. Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.</p> <p>TARDIF, Maurice e LESSARD, Maurice. O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.</p>

Fonte: A autora (2022)

Desta forma, disciplinas tradicionais da Pedagogia como Didática, não promovem a discussão sobre mídias junto aos acadêmicos, e, quando são mencionadas, tendem a ser pela perspectiva instrumental do recurso didático, com uma inserção bastante reduzida no escopo do planejamento docente, cabendo somente como listagem de materiais e recursos a serem utilizadas nas atividades previstas⁷⁵. Isso foi bastante perceptível em estudos que realizamos, conforme mencionados anteriormente. (CRUZ *et al*, 2020). Bom, e o que isso nos diz? Que a ausência da formação para as mídias também em disciplinas clássicas do currículo da Pedagogia, como a Didática, possa estar contribuindo para a perpetuação da representação das mídias como recurso didático, já que são nelas que o planejamento docente, de fato, é exercitado em seus pormenores, principalmente quando articuladas ao planejamento do estágio curricular docente. Reforçamos que o intuito com nossa pesquisa não é adentrarmos nos estudos sobre a didática, mas achamos necessário trazer esses pontos sobre a referida disciplina, como forma de contribuir na elucidação das indagações que nortearam nossos estudos.

⁷⁵ Com relação à Didática, embora ainda não se faça visível a discussão sobre mídias nas ementas dos cursos analisados, vale destacar que no evento mais importante da área, o ENDIPE, Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, em sua vigésima edição realizado na cidade do Rio de Janeiro, em 2020, essa temática ganhou destaque no “Eixo 5 - Didáticas entre diálogos, insurgências e políticas: tensões e perspectivas na relação entre Educação, Comunicação e Tecnologia.” (Fonte: 20º ENDIPE- RIO 2020. In: www.cefaprocaceres.com.br. Acesso em: ago./2021). Em eventos anteriores, essa discussão entrava como um item dentro de um Eixo Temático, a exemplo de 2018: Eixo Temático 1 - Didática: abordagens teóricas contemporâneas (Subeixo 3 – As tecnologias da informação e comunicação no currículo e práticas de ensino). (Fonte: 19º ENSIPE – BA 2018. In: <https://endipesalvador.ufba.br/eixos-tematicos>. Acesso em: ago./2022)

Um dado que corrobora com os dados aqui encontrados é de um estudo realizado em 2012, que analisou o currículo do curso de Pedagogia de 49 universidades brasileiras (sendo 38 universidades federais e 11 estaduais e privadas), a partir das informações obtidas no site das respectivas instituições. (FANTIN, 2012). No geral, o estudo mostrou que a ênfase nas disciplinas que faziam menção em sua ementa sobre mídias, situa-se ainda marcada pelo aspecto instrumental da análise.

Isso revela não apenas uma tendência histórica da disciplina tecnologia educacional, mas, sobretudo, as diferentes filiações teórico-metodológicas e a força dos grupos de pesquisa do campo em cada universidade e seus territórios. (FANTIN, 2012, p. 80).

Embora seja uma pesquisa de 2012, os resultados obtidos vão ao encontro do que encontramos em nossa pesquisa. E isso nos mostra que, apesar das reformas curriculares pelas quais passaram os currículos de Pedagogia das instituições analisadas e das novas Diretrizes para o Curso de Pedagogia⁷⁶, apresentados no início desse capítulo, ainda nos deparamos com currículos que proporcionam uma formação recortada e unidimensional no que se refere às mídias, fazendo com que o reconhecimento de tais artefatos ainda preconize a dimensão instrumental e com recorte da informática.

Da mesma forma que quando dialogamos com as pedagogas, para aqueles que de fato legitimam o processo educacional nas escolas, parece haver um descompasso entre os documentos normativos, as universidades e seus territórios e o espaço da escola em si. Como afirma António Nóvoa (2021), não é possível falar em formação sem que ocorra o necessário entrelaçamento entre os componentes curriculares, tendo em vista as dinâmicas contemporâneas do próprio saber. Além disso, é preciso considerar os professores como sujeitos do seu processo, com histórias de vida que carregam em si representações sobre a docência, que não chegam neutros no território da escola e nem desconsideram suas representações ao longo da sua trajetória formativa. Afinal,

(...) uma boa parte do que os professores sabem sobre o ensino, sobre os papéis do professor e sobre como ensinar provém de sua própria história de vida, principalmente

⁷⁶ Em 2017, Selma Garrido Pimenta publicou o resultado de um estudo em que foram analisadas 144 matrizes curriculares do Curso de Pedagogia do Estado de São Paulo, entre instituições públicas e privadas, organizadas a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais de 2006. O objetivo foi investigar o perfil de formação do pedagogo. Dentre os resultados apontados, alguns deles convergem com o que nossa pesquisa também tem apontado: “(...) em sua maioria, não estão formando o pedagogo e, tampouco, um professor polivalente para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, pois sua formação se mostra frágil, superficial, generalizante, fragmentada, dispersiva e sem foco.” (PIMENTA *et al*, 2017, p. 15). Embora o foco não tenha sido os estudos voltados ao letramento midiático, a crítica à grade curricular presente na formação inicial do pedagogo, perpassa também pelas questões que foram apresentadas em nosso estudo.

de sua socialização enquanto alunos. Os professores são trabalhadores que foram imersos em seu lugar de trabalho durante aproximadamente 16 anos (em torno de 15.000 horas), antes mesmo de começarem a trabalhar. Essa imersão se expressa em toda uma bagagem de conhecimentos anteriores, de crenças, de representações e de certezas sobre a prática docente. (TARDIF; RAYMOND, 2000, p. 216-217).

Nessa perspectiva, o currículo do curso de Pedagogia, para o qual debruçamos em especial nosso olhar, precisa instigar a curiosidade epistêmica de seus acadêmicos, considerando sua bagagem e história de vida. Nas palavras de Paulo Freire,

Nenhuma formação docente verdadeira pode fazer-se alheada, de um lado, do exercício da criticidade que implica a promoção da curiosidade ingênua à curiosidade epistemológica, do outro, sem o reconhecimento do valor das emoções, da sensibilidade, da afetividade, da intuição ou adivinhação. (FREIRE, 2011, p.45-46).

E, corroborando nessa mesma perspectiva freiriana, Libâneo (2005) chama a atenção para o que vem a ser o curso de Pedagogia, para que não caiamos na ilusão de organizar um currículo pautado apenas em como ensinar, em métodos e técnicas, quando o processo que legitima seu currículo deve ser muito mais profícuo.

Conceber o curso de Pedagogia como destinado apenas à formação de professores é, a meu ver, uma ideia muito simplista e reducionista. A pedagogia ocupa-se, de fato, da formação escolar das crianças, com processos educativos, métodos, maneiras de ensinar, mas antes disso ela tem um significado bem mais amplo, bem mais globalizante. Ela é um campo de conhecimentos; diz respeito ao estudo e à reflexão sistemática sobre o fenômeno educativo, sobre as práticas educativas, para poder ser uma instância orientadora do trabalho educativo. (LIBÂNEO, 2005, *op cit* PIMENTA, 2009, p. 67).

E quando olhamos para os cursos aqui analisados, para as conversas tidas com nossas pedagogas, o quanto essa percepção mais ampla sobre a pedagogia, se faz presente? Em nossas conversas perguntamos às nossas interlocutoras sobre quais competências elas julgam ser necessárias às pedagogas para que possam contemplar as mídias em seu fazer docente, que julgam ser importantes na constituição do letramento midiático e que devem permear tanto a formação inicial quanto a continuada, à luz do processo vivido na pandemia. Afinal, estamos acolhendo os olhares e impressões de quem viveu a docência na pandemia, com todos os desafios que lhe foram impostos, mas também com todos os aprendizados que uma vivência dessa magnitude proporciona aos sujeitos que nela se inserem. Apresentamos na sequência alguns excertos dessas conversas⁷⁷:

⁷⁷ Excertos das conversas que tivemos com as pedagogas em março de 2022, por meio das Rodas de Conversa (Etapa 2 de nossa pesquisa).

Na verdade, eu concordo com as meninas quando elas sendo que tem professores que tem muita resistência na questão do uso da tecnologia. O que precisa é a maior aceitação, porque o professor na sua existência ele faz uso ele usa o celular da sua internet ele faz um uso particular. Só que daí quando chega a hora de fazer o uso em sala ele é todo resistente, porque isso não é bom, porque isso não vai fazer bem para criança. (...) Eu penso que para os professores teria que ser um trabalho de conscientização, mostrar que tem uso bom [das mídias]. E que isso não vai apagar o uso do papel, nem do livro, nem do que é necessário para criança de se desenvolver. Só vai acrescentar! Para o adulto você tem que provar, mostrar pra ele como funciona, senão não dá certo. (Kelly, pedagoga, Educação Infantil e Anos Iniciais, professora de informática, março/2022).

Eu acho que a conscientização é o ponto primordial, né? Se a gente tivesse essa matéria [discussão sobre mídias] um pouco mais ampliada e vendo que a parceria dá certo, (...) porque a gente vê ainda muitos professores que recusam: não vai usar computador porque isso não é certo, a criança vai ficar brincando! Não, muito pelo contrário! A gente tem que deixar usar e dizer que pode e o que não pode, o que é certo o que é errado e justificar. (...) Então, os professores estão realmente muito despreparados e é lá na faculdade onde isso tem que ser trabalhado. (Roseleide, acadêmica, Educação Infantil, março/2022).

Essa sensibilização é importante, porque a gente já usa no dia a dia, tudo está digital. Vejo o quanto as outras áreas da sociedade vêm se desenvolvendo nos últimos anos, mas a educação no Brasil continua a mesma de 1500. O quanto o padrão da sala de aula continua o mesmo ...com uma criança atras da outra, como se o brincar ainda fosse errado, né? Ah, eles vão lá para a sala de informática brincar! Mas é um problema a criança brincar? Muita coisa precisa ser repensada na formação, não só o uso das tecnologias. (Chaiane, acadêmica, Anos Iniciais, em licença, março/2022).

Eu também acho que tem que ter formação... a gente corre atrás de umas coisas, mas eu também sou antiga, gosto muito do papel (...) para mim o computador ainda é uma incógnita. Então é uma resistência da gente, a gente também é resistente em querer aprender, parar ali ... não agora eu vou fazer...é uma das pessoas mais antigas é a resistência. Precisa ser mudada a cabeça. (Zuliana, acadêmica, Educação Infantil, auxiliar de sala, março/2022).

Bom, a primeira competência é conhecer para poder levar para as crianças. Quando eu fiz estágio nos Anos Iniciais, 5º ano, a gente criou uma página no facebook para comunicação com as crianças. Foi bem legal! Eu penso que ser pesquisador, ser curioso. Precisa ser pesquisador né? A gente precisa pesquisar o tempo todo. (Adriana, pedagoga, Educação Infantil, professora, março/2022).

Inovador, né? E ser resiliente! (Daiana, pedagogia, Anos Iniciais, professora, março/2022).

O professor tem que ser proativo, porque a sociedade demanda isso de nós, né? Responsável, porque enquanto professora eu não preciso que ninguém me cobre minhas responsabilidades. (...) E outra competência, acho que é a capacidade de se motivar, de querer buscar mais, a gente precisa inovar, buscar coisas novas. Não só inovar no aplicar, mas buscar essa motivação interna para poder buscar novas coisas e aplicar também no dia a dia. (Silvia, acadêmica, Educação Infantil e Anos Iniciais, professora de informática, março/2022).

A gente precisa também conhecer um pouco das ferramentas, porque a partir do momento que a gente conhece, a gente também consegue estar trazendo para as crianças. Então, tem que também buscar, botar aquela pulguinha atrás da orelha, mostrar que a gente está aberto para esse novo conhecimento. Em 2020 muita gente não sabia nem mandar um vídeo (...), então acho que isso plantou um pouquinho em cada um da gente ir atrás quando falamos nas mídias. (Juliana, pedagoga, Educação Infantil, professora, março/2022).

Ser pesquisador e fazer com que o aluno também se motive para a pesquisa, que seja pesquisador, que tenha aquela curiosidade de querer aprender. Seja curioso sempre. E respeitar também o outro, porque o que é fácil para mim às vezes não é para o outro. Então ter paciência. (Luana, acadêmica, Educação Infantil, auxiliar de sala, março/2022).

Ao olharmos para essas falas, não percebemos exatamente competências, tal qual aquelas definidas nas Diretrizes de Formação Continuada. Percebemos aqui uma demanda pela formação mais ampla, pelo processo que articula a pesquisa com o seu fazer cotidiano, que sensibilize e promova reflexões entre os docentes sobre a importância das mídias no processo ensino-aprendizagem. Palavras como pesquisa, curiosidade, sensibilização, mobilização, motivação, proatividade, resiliência, conhecimento e conscientização expressam os sentimentos e desejos desse grupo de pedagogas sobre o que julgam ser importantes no comportamento adotado pelos pedagogos frente às mídias, sendo tudo isso perpassado pela formação inicial e continuada. Assim, percebemos que é preciso olhar para o perfil do egresso do pedagogo definido pelas Diretrizes do Curso, articular esse perfil com as competências sinalizadas nas Diretrizes da Formação Continuada, como sendo aquelas esperadas dos docentes no seu fazer docente. E, principalmente, ter uma escuta atenta para o que é sensível a este grupo de profissionais, e identificar nessa triangulação os possíveis caminhos para que o letramento midiático possa, de fato, ser algo do cotidiano do fazer docente. Não existe uma fórmula pronta e é preciso estar ciente de que mudanças comportamentais docentes requerem um olhar atento para as diversas facetas que constituem o seu ser. Como afirmam Tardif e Raymond (2000),

Das análises precedentes, surge uma constatação geral: os saberes que servem de base para o ensino ou, se assim o preferem, os fundamentos do saber-ensinar não se reduzem a um “sistema cognitivo” que, como um computador, processa as informações a partir de um programa anteriormente definido e independente tanto do contexto da ação no qual ele se insere quanto da história anterior que o precede. Na realidade, os fundamentos do ensino são, a um só tempo, existenciais, sociais e pragmáticos. (TARDIF; RAYMOND, 2000, p. 235).

Além disso, há de se considerar que competências desenvolvidas somente são válidas quando o cotidiano da escola permite sua legitimação no lócus de atuação docente, que passa pela valorização da sua autonomia, pela oferta de infraestrutura e pelo viés da gestão democrática no cotidiano escolar. Afinal, soa utópico almejar que práticas midiáticas inovadoras possam encontrar espaço no fazer docente sem que haja a oferta de condições ambientais e estruturais que viabilizem essas práticas, que promovam a criação de novos

ambientes escolares e da composição de uma pedagogia do encontro. (NÓVOA; ALVIM, 2021).

E, por fim, o currículo de um curso de formação ou de qualquer diretriz que oriente a formação deste profissional “não deve reduzir a profissão docente a um conjunto de competências e de capacidades realçando essencialmente a dimensão técnica da ação pedagógica.” (NÓVOA, 2013, p. 15). E sim, deve considerar que a identidade docente é constituída por diferentes significados e representações, histórias de vida e não é uma categoria fechada. Muito pelo contrário, é constituída por um movimento dialético, por ser um lugar de lutas, de conflitos e ressignificações das maneiras de ser e estar na profissão e no mundo.

ALGUMAS CONCLUSÕES: PALAVRAS AO FINAL DE UMA CAMINHADA, MOTIVAÇÕES PARA UM NOVO PERCURSO

“Digo: o real não está na saída nem na chegada: ele se dispõe para a gente é no meio da travessia.”

(GUIMARÃES ROSA)

Final de uma caminhada! Quase cinco de anos se passaram desde que esse percurso começou. De dois primeiros anos calmos e intensos, dedicados aos estudos e o delineamento da pesquisa, chegamos ao terceiro ano. Um período que seria marcado por viagens em busca das nossas interlocutoras de pesquisa, buscando conhecer sua cotidianidade pedagógica, e aí somos surpreendidos pela pandemia. Um fato tão importante que com certeza impactou boa parte das pesquisas acadêmicas em andamento nesse período. E com a nossa não seria diferente! E assim reconfiguramos o percurso e continuamos nossa caminhada, adaptando ao contexto posto. E assim foram esses dois últimos anos e meio de interlocução com nossas pedagogas e acadêmicas de Pedagogia, sujeitos centrais de nossa pesquisa. Um período intenso e rico, em que pudemos dialogar por um bom período com nossas pedagogas e acadêmicas, uma conversa que iniciou em maio de 2020 e se estendeu até agosto de 2022. Uma conversa demorada e necessária, que iniciou com um grande grupo, que conforme o andar da pesquisa e dos seus propósitos foi se esvaindo até chegar no seletivo grupo, com quem realizamos as rodas de conversa em 2022. Sujeitos ímpares na nossa pesquisa, pois caminharam conosco desde a primeira troca de mensagens, lá em maio de 2020, ainda com todos nós atordoados pelo impacto da pandemia em nossas vidas.

E agora, chegado ao final desse percurso, olhamos para a caminhada percorrida, para os diversos diálogos realizados e voltamos lá para o início, onde as nossas inquietações estavam bastante latentes e nossos objetivos recém-traçados. E olhando para eles, a partir das análises realizadas ao longo dos capítulos já apresentados, faremos nesse relato final algumas inferências dessa caminhada. Inferências permeadas por considerações e constatações, bem como pelo apontamento de novas problemáticas.

Nosso primeiro objetivo foi verificar qual a representação social que nossos sujeitos têm acerca da profissão de pedagogo e da presença das mídias digitais no cotidiano pedagógico, e como essas representações podem influenciar na relação que estabelecem com as mídias em seu fazer docente. No Capítulo 4 fizemos essa análise a partir dos dados e relatos sobre a percepção que nossas pedagogas apresentam sobre a Pedagogia e sobre a relação entre

Pedagogia e Mídias. Percebemos que a escolha pela profissão ainda é permeada por elementos presentes no imaginário social, tais como afeto e amor pelas crianças, vocação, identificação com o processo ensino-aprendizagem. A pedagoga também é identificada como aquela que mostra um caminho, e que contribui para a transformação social. Nosso intuito não é julgar as representações sociais sobre a Pedagogia, pois o afeto e o compromisso social devem ser aspectos inerentes ao exercício docente. Mas, também nos chama a atenção para o quanto esses elementos corroboram para a cristalização social da imagem da Pedagogia como uma profissão que requer pesquisa, estudos, autoria e compromisso com os educandos. Além disso, identificamos que essa representação social da Pedagogia, muitas vezes aliada ao cuidar de crianças, contribui para fortalecer o não reconhecimento das mídias no cotidiano da sala de aula. E essa percepção identificamos como sendo mais presente entre os professores da Educação Infantil, justamente o segmento educacional onde os elementos estruturantes da Identidade Docente, como a maternagem, tendem a se fazer mais presentes. Os relatos e os dados evidenciam isso, e mostram o quanto a identificação das mídias somente pelo seu aspecto instrumental e não necessária nesse segmento educacional ainda é predominante. A impressão que nos passa é que as mídias na Educação Infantil vão contrapor as diretrizes defendidas para esse segmento educacional, que visa as interações e as brincadeiras, perpassando por atividades que possibilitem a exploração, a curiosidade e a experimentação.

O segundo objetivo de nossa pesquisa foi o de analisar as práticas docentes na pandemia, em especial no uso das mídias, e identificar o que as vivências relatadas, tanto pelas pedagogas quanto pelas acadêmicas, nos dizem sobre letramento midiático e quais os impactos dessas experiências no retorno à presencialidade. Essa análise, explorada no Capítulo 5, nos mostrou que a apropriação do letramento midiático requer não somente o uso da mídia em si, mas é preciso conhecer suas possibilidades de uso, o seu diferencial para a aprendizagem e em como planejar o uso de determinada mídia no planejamento didático. As vivências na pandemia mostraram que o letramento midiático perpassa pelo desenvolvimento de experiências que sejam verdadeiramente significativas aos sujeitos envolvidos. E o que os relatos nos evidenciaram é que o que tivemos durante as docências online e/ou remota foram usos emergenciais das mídias, sem serem estratégias pensadas pelo coletivo daquele contexto escolar. Era preciso dar continuidade ao ano letivo, essa era a tônica central sentida nos anos de 2020 e 2021, e que nem sempre as aprendizagens eram consideradas.

As vivências na pandemia também nos mostraram que o uso das mídias na perspectiva da mídia-educação perpassa por vários fatores, indo muito além de uma escolha do docente.

Passa pela formação, pela promoção de experiências, pela gestão, pela infraestrutura, por políticas públicas, enfim uma série de fatores que mostram o quão complexa é essa teia de fatores de variáveis que levam à adoção das mídias. E a pandemia, por mais que tenha exigido o uso intensivo das mídias, não foi suficiente para quebrar os estigmas que cercam o uso das mídias no cotidiano dos Anos Iniciais e, em especial, na Educação Infantil. Talvez a pandemia tenha conseguido arranhar esses estigmas, mas não fazer com que essas práticas resultassem em novas docências no uso das mídias no retorno ao presencial. Podemos afirmar que houve sensibilizações sobre a importância das mídias, mas não experiências que de fato tenham tocado nossas pedagogas para que o retorno à presencialidade fosse marcado por um novo fazer docente com relação às mídias.

E essas reflexões nos levam ao terceiro objetivo da pesquisa, que foi o de identificar elementos da formação para as mídias no curso de Pedagogia, por meio da análise do Projeto Pedagógico do Curso (PPC) e da grade curricular de três cursos de Pedagogia do estado de Santa Catarina e do diálogo com nossos sujeitos de pesquisa. No geral percebemos que as mídias ainda não constituem um eixo importante na formação inicial dos pedagogos. Embora a grade curricular dos cursos analisados contemple disciplinas que tenham como objeto central as mídias, notamos que são disciplinas isoladas dentro do currículo. Os estudos sobre letramento midiático e mídia-educação nos mostraram que essa formação requer uma transversalidade e uma contextualização com o lócus de atuação do pedagogo. Quando cruzamos os dados referentes à Identidade Docente, Representações Sociais sobre a Pedagogia e às Práticas Docentes na pandemia, percebemos que o Letramento Midiático na formação inicial requer a promoção de mudanças comportamentais dessas docentes com relação à forma como concebem as mídias e suas interfaces com os processos ensino-aprendizagem. E os relatos de nossas pedagogas sobre o que desejam para o curso de Pedagogia corroboram com essa nossa defesa. É a promoção de uma formação pela experiência, que leve em conta a identidade midiática que esses sujeitos têm em seu cotidiano, manifestada em suas práticas culturais de uso das mídias. Sabemos que não existe uma fórmula mágica, mas todas essas vivências na pandemia e análises suscitadas, nos oferecem ricos elementos para repensarmos o Letramento Midiático na formação inicial.

Outro ponto a se considerar é o quanto é rico o processo quando damos vez de fala às nossas docentes. É necessário fazer com que as vozes das docentes que estão no cotidiano escolar reverberem cada vez mais nas pesquisas acadêmicas, que ecoem em nossas análises. A escuta atenta e sensível dessas vozes docentes possibilita que suas práticas culturais e sociais

no uso das mídias sejam percebidas e ressignificadas no coletivo. Toda essa caminhada que percorremos com nossas pedagogas nesses quase três anos de pesquisa nos mostra o quanto é essencial a aproximação cada vez maior entre a academia e a cotidianidade escolar. Sem as vozes das nossas pedagogas não teríamos essa pesquisa.

Vale lembrar que nossa caminhada partiu visando responder à duas problemáticas: 1) *Qual a representação social que as profissionais da Pedagogia têm acerca do que é ser pedagoga, como percebem a sua identidade docente e como as mídias são percebidas por estes profissionais no seu fazer pedagógico?* 2) *O que as vivências das pedagogas em suas práticas docentes na pandemia têm a nos dizer sobre o letramento midiático? E como essas vivências podem contribuir para se pensar o currículo do curso de Pedagogia na perspectiva da formação para as mídias?*

Questões essas que somente puderam ser respondidas pela participação de nossas pedagogas ao longo de todo esse processo e pela escuta atenta de suas vozes. Reconhecer elementos das Representações Sociais requer necessariamente dar voz aos sujeitos, permitindo que se manifestem livremente e de diferentes formas. Dado esse espaço, as representações sociais sobre a Pedagogia e a interface Pedagogia e Mídias foram expostas, mostrando que a forma como as pedagogas concebem a docência na Pedagogia infere diretamente na relação que estabelecem com as mídias no cotidiano pedagógico, independente da relação constituída com as mídias em sua vida privada. E, por fim, o lugar de protagonismo dado às nossas pedagogas possibilitou que as vivências e as percepções da docência na pandemia também fossem evidenciadas, permitindo que nossa análise fosse além do aparente, mostrando que o letramento midiático requer muito além do manuseio ou da escolha do professor, mas que implica uma complexidade de fatores e variáveis que exigem um olhar atento. Um olhar que perpassa, inclusive pelo currículo do curso de Pedagogia.

Após a chegada ao final dessa caminhada, com as indagações iniciais acalmadas, outras surgem, mobilizando nosso sujeito pesquisador. A continuidade dessa caminhada perpassaria pelo olhar mais atento ao cotidiano escolar nesse retorno ao presencial, observando as práticas culturais e sociais no uso das mídias em seu interior, em especial no contexto da Educação Infantil. Outro ponto da caminhada nos levaria a aprofundar os estudos sobre o currículo da Pedagogia, levando as sugestões de nossas pedagogas para pensar e experimentar a formação para o letramento midiático nessa perspectiva transversal e integrada, como os estudos nessa pesquisa sugeriram. E, por fim, o aprofundamento das representações sociais sobre a identidade midiática na Pedagogia, no entrecruzamento entre o uso das mídias na vida

privada e profissional. Nossa pesquisa nos mostrou que olhar com mais cuidado para esse processo pode nos dar informações importantes sobre a formação para o letramento midiático e para a própria constituição da identidade docente da pedagoga.

Enfim, são pontos de chegada que indicam novos pontos de partida, são perguntas respondidas que acendem novas indagações, tal qual uma experiência que nos toca e que nos move. Pois assim vive o pesquisador, movido pela inquietude não conformista diante da realidade e pela curiosidade epistêmica da qual tanto falou nosso eterno patrono da Educação Paulo Freire.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA NETO, A. S. Dimensão utópica nas representações sobre o ensino de história: memórias de professores. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 110, p. 219-239, jan./mar. 2010.
- ALMEIDA, S. R. de; PENSO, M. A.; FREITAS, L. G. de. Identidade docente com foco no cenário de pesquisa: uma revisão sistemática. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 35, 2019.
- ARAÚJO, J. L. D.; MAGALHÃES JUNIOR, C. A. de O. As Representações Sociais de Graduandos no Curso de Pedagogia Sobre o “Ser Professor” de Ciências nos Anos Iniciais. **Revista Ensino, Educação e Ciências Humanas**. Londrina, v. 19, n. 2, p. 252-262, 2016.
- ARNDT, K. B. F.; CRUZ, D. M. Práticas docentes em contexto de não presencialidade: percepções dos pedagogos sobre o seu fazer docente. In: COLACIQUE, R.; SANTOS, R. d.; AMARAL, M (orgs) **Práticas pedagógicas em tempos de pandemia**. 1 ed., Rio de Janeiro: Independente, 2021.
- BALADELI, A. P. D.; BORSTEL, C. N.; FERREIRA, A. de J. Identidades docentes e diferença no discurso de professores de Língua Inglesa em formação inicial. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 29, n. 1, p. 207-227, 2016.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 1ª ed. 3ª reimp. São Paulo: Edições 70, 2021.
- BASÍLIO, M. A. T.; MACHADO, L. B. O curso de Pedagogia: nas representações sociais de estudantes em formação. **RPD – Revista Profissão Docente**, Uberaba, v. 13, n. 28, p. 99-119, jan./jun. 2013.
- BAUER, M. W.; GASKELL, G. (Orgs.). **Pesquisa qualitativa com texto: imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2012.
- BELLONI, M. L. Mídia-educação. In: MILL, D. (org.). **Dicionário crítico de educação e tecnologias e de educação a distância**. Campinas: Papirus, 2018.
- BELLONI, M. L. Mídia-educação: contextos, histórias e interrogações. In: FANTIN, M.; RIVOLTELLA, P. C. (Orgs). **Cultura digital e escola: pesquisa e formação de professores**. 1ª ed. São Paulo: Papirus, 2012, p. 31-56. (Coleção Papirus Educação)
- BÉVORT, E.; BELLONI, M. L. Mídia-educação: conceitos, história e perspectivas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 109, p. 1081-1102, set./dez. 2009.
- BIANCHI, P.; PIRES, G. L. Formação de professores e letramento digital: observando caminhos curriculares através da mídia-educação. In: Congresso brasileiro de ciências do esporte. **Anais...** Brasília, 2013.
- BORGES, F. T. A professora que vemos nos filmes: construção identitária e significados da docência. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 32, n. 88, p. 303-317, set./dez. 2012.

BORGES, M. K.; AVILA, S. S de L. Modernidade líquida e infâncias na era digital. **Caderno de Pesquisa**, São Luís, v. 22, n. 2, p.102 -114, mai./ago. 2015.

BRANDÃO, D. F.; PARDO, M. B. L. O interesse de estudantes de pedagogia pela docência. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 2, p. 313-329, abr./jun. 2016.

BRASIL. Resolução CNE/CP N° 2, de 22 de dezembro de 2017. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAOCNE_CP222DEDEZE MBRODE2017.pdf. Acesso: em 25 jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Medida Provisória n. 934**, de 1º abril de 2020. Estabelece normas excepcionais sobre o ano letivo da educação básica e do ensino superior decorrentes das medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de que trata a Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria n. 343**, de 17 março de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP nº 2/2019**, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**: educação é a base, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília, DF: MEC, SEB, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CP nº 3/2006**, aprovado em 21 de fevereiro de 2006. Reexame do Parecer CNE/CP nº 5/2005, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CP nº 1/2006**, aprovado em 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura.

BRASIL. Ministério da Educação. **Reexame do Parecer CNE/CP nº 5/2005**, aprovado em 13 de dezembro de 2005. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Dá organização à Faculdade Nacional de Filosofia**. Decreto-lei nº 1.190, de 4 de abril de 1939.

BRUSCHINI, C.; AMADO, T. Estudos sobre mulher e educação. **Cadernos de Pesquisa**, n. 64, p. 4-13, fev./1988.

BRZEZINSKI, I. Pedagogo: delineando identidade(s). **Revista UFG**, Goiânia, 2011.

BUCKINGHAM, D. **Un manifesto per la media education**. Milão, IT: Mondadori Università, 2020.

BUCKINGHAM, D. Epílogo: repensando a alfabetização digital: Educação para a mídia na era do capitalismo digital. **Digital Education Review**, n. 37, jun./2020. Disponível em: <https://revistes.ub.edu/index.php/der/article/view/30671>. Acesso em: 10 out 2022.

BUCKINGHAM, D. Cultura digital, educação midiática e o lugar da escolarização. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, v. 35, n. 3, p. 37-58, set./dez. 2010.

BUCKINGHAM, D. **Crescer na era das mídias eletrônicas**. São Paulo: Loyola, 2007.

CAPRINO, M. P. *et al.* Mídia e Educação: A necessidade do multiletramento. **Comunicação & Inovação**, São Caetano do Sul, v. 14, n. 26, p. 13-19, jan./jun. 2012.

CARVALHO, R. C. M. de. **Formação e constituição da identidade docente de licenciandos de um curso de pedagogia**. 2012. 169p. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Humano, Formação, Políticas e Práticas Sociais do IBH). Instituto Básico de Humanidades, Universidade de Taubaté, Taubaté, 2012.

CARVALHO, B. L. P d. Nativos digitais, imigrantes digitais: quinze anos depois. In: BUENO, A.; ESTACHESKI, D.; CREMA, E. **Para um novo amanhã: visões sobre aprendizagem histórica**. Rio de Janeiro/União da Vitória: Edição LAPHIS/Sobre Ontens, p. 36-43, 2016.

CHAMON, E. M. Q. D. O. Representações sociais da formação docente em estudantes e professores da Educação Básica. **Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 18, n. 2, p. 303-312, mai./ago. 2014.

CHEVALLARD, Y. **La Transposition Didactique: du Savoir Savant au Savoir Ensigné**. Grenoble, La pensée Sauvage, 1991.

COOK, D. J., MULROW, C. D.; HAYNES, R. B. Systematic reviews: synthesis of best evidence for clinical decisions. **Annals of Internal Medicine**, v. 126, n. 5, p. 376-380, 1997.

CRUZ, D. M. Mediação pedagógica. In: MILL, D. (org). **Dicionário Crítico de Educação e Tecnologia e de Educação a Distância**. Campinas, SP: Papyrus, 2018.

CRUZ, D. M. Letramentos, práticas pedagógicas e formação de professores para as mídias: reflexões sobre a relação entre a cultura digital e a universidade. In: MILL, D; REALI, A. (Orgs.). **Educação a Distância, Qualidade e Convergências: sujeitos, conhecimentos, práticas e tecnologias**. São Carlos: EdUFSCar, 2016, p. 177-192.

CRUZ, D. M; FONTANA, K. B.; VENTURA, L. As mídias no cotidiano da educação infantil na perspectiva dos acadêmicos do curso de pedagogia. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 60, p. 177-192, jan./mar. 2020. (Sessão Temática Redes Educativas e mediações digitais: tensões e insurgências de formação)

CRUZ, D. M.; SOUZA, T. F. M. d. Letramento midiático. In: MILL, D. (org). **Dicionário Crítico de Educação e Tecnologia e de Educação a Distância**. Campinas, SP: Papyrus, 2018.

CRUZ, D. M.; VENTURA, L. Mídia. In: MILL, D. (org). **Dicionário Crítico de Educação e Tecnologia e de Educação a Distância**. Campinas, SP: Papyrus, 2018.

CRUZ, F. M. L.; AGUIAR, M. C. C. de. Trajetórias na identidade profissional docente: aproximações teóricas. **Psicologia da Educação**, São Paulo, v. 33, p. 7-28, 2º sem. de 2011.

DANTAS, L. S. C. **O fazer docente: representações sociais de alunos de curso de pedagogia da UFRN**. 2011. 2016p. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2011.

DINIZ-PEREIRA, J. E. Lentes teóricas para o estudo da construção da identidade docente. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 7, n. 1, p. 9-34, jan./jun. 2016.

DOMINSCHKE, D. L.; WALOSKI, L. J. R. I. A identidade do pedagogo escolar: notas introdutórias. **Revista Intersaberes**, Curitiba, v. 8, n. 16, p. 151-175, jul./dez. 2013.

DUVEEN, G. Introdução: O poder das idéias. In: MOSCOVICI, S. **Representações sociais: investigação em psicologia social**. 11 ed. Petrópolis: Vozes, 2015. p. 7-28.

ERCOLE; F. F.; MELO, L. S. d.; ALCOFORADO, C. L. G. C. Revisão Integrativa versus Revisão Sistemática. **Revista Mineira de Enfermagem**, Belo Horizonte, v. 18, n. 1, p. 1-260, jan./mar. 2014.

FANTIN, M. Dimensões da formação cultural e da mídia-educação na pedagogia. **EntreVer**, Florianópolis, v. 2, n. 3, p. 264-280, jul./dez. 2012.

FANTIN, M. Mídia-educação: aspectos históricos e teórico-metodológicos. **Revista Olhar de Professor**, Ponta Grossa, v.14, n. 1, p. 27-40, 2011.

FANTIN, M; RIVOLTELLA, P. C. (Orgs). **Cultura digital e escola: pesquisa e formação de professores**. 1ª ed. São Paulo: Papyrus, 2012. (Coleção Papyrus Educação)

FARIA, E. D.; SOUZA, V. L. T. de. Sobre o conceito de identidade: apropriações em estudos sobre formação de professores. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 15, n. 1, p. 35-42, jan./jun. 2011.

FERNANDES, T.; CRUZ, D. M.; AMANTE, L. práticas e eventos de letramentos digitais na formação de estudantes online na universidade. **Interfaces Científicas – Educação**, Aracaju, v. 6, n. 1, p. 81-92, out./2017.

FIGUEIREDO, D. D. C.; BONINI, A. Recontextualização e sedimentação do discurso e da prática social: como a mídia constrói uma representação negativa para o professor e para a escola pública. **DELTA: Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada**, v. 33, n. 3, p. 759-786, 2017.

FISCHER, R. M. B. Escrita acadêmica: arte de assinar o que se lê. *In*: COSTA, M. V.; BUJES, M. I. E. (Orgs.) **Caminhos investigativos III: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. p.117-140.

FREITAS, M. T. Letramento digital e formação de professores. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 3, p. 335-352, 2010.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática evolutiva**. 43 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011 (Coleção Leitura).

FREIRE, P. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Editora Olho d'Água/ Loyola, 1997.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

GEBRAN, R. A.; SILVA, N. S.; BARROS, H. F. de. As representações sociais e expectativas dos alunos ingressantes no curso de pedagogia. **Comunicações**, Piracicaba, v. 22, n. 3, p. 183-201, 2015.

GENTILE, M.; LIMA, R. de C. P.; MAZZOTTI, T. Saberes da prática na formação: representações sociais de alunas de pedagogia. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 11, n. 33, p. 331-351, maio/ago. 2011

GIDDENS, A. **Modernidade e identidade**. Rio de Janeiro: Zahar, 2002.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIRARDELLO, G. E. P.; CAMPOS, K. C. D. A produção narrativa das crianças no contexto das mídias. **Comunicação & Educação**, n. 2, jul./dez. 2013.

GOEDERT, L.; ARNDT, K. B. F. Mediação pedagógica e educação mediada por tecnologias digitais em tempos de pandemia. **Criar Educação**, Criciúma, v. 9, n. 2, p. 104-121, 2020. Edição Especial.

GOEDERT, L.; BORGES, M. K. Comunicação mediada por TIC: saberes, colaboração e conflito na aprendizagem online. *In*: **XXIII Colóquio da AFIRSE/As pedagogias na sociedade contemporânea - Desafios às escolas e aos educadores**, Lisboa: AFIRSE. EDUCA/Secção Portuguesa da AFIRSE, v. 1, p. 1-10, 2017.

GOMES, S. dos S. Letramento digital na formação inicial de professores: a visão de graduandos de pedagogia EaD. **Educação**, Santa Maria, n. 5, set./dez. 2016.

GONÇALVES, K. A. Identidade docente nos artigos da ANPEd – 2010/2014. **REBES - Revista Brasileira de Ensino Superior**, v. 2, n. 3, p. 5-17, jul./set. 2016.

GONÇALVES, L. D. S. **O curso de pedagogia e o processo de construção da identidade do pedagogo**. 2010. 126p. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Ciências

Humanas e Sociais Aplicadas, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2010.

GONZALES, N. V. L.; BUENO, J. L. P.; CAETANO, R. F. Os decursos históricos, culturais e legais da constituição da identidade profissional do pedagogo no Brasil. **Revista Cocar**, Belém, v. 8, n. 15, p. 16-22, jan./jul. 2014.

GORZONI, S. D. P.; DAVIS, C. O conceito de profissionalidade docente nos estudos mais recentes. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1396-1413, out./dez. 2017.

GUIMARAES, C. Mark Prensky: o aluno virou o especialista. **Revista Época**, de 08 de julho de 2010. Disponível em: <http://revistaepoca.globo.com/Revista/Epoca/0,,EMI153918-15224,00-MARC+PRENSKY+O+ALUNO+VIROU+O+ESPECIALISTA.html>. Acesso em: 11 abril 2022.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 12 ed. [s.l.]: Lamparina, 2019.

HALL, S. **Cultura e representação**. Rio de Janeiro: editora PUC-Rio; Apicuri, 2016.

HALL, S. Quem precisa da identidade? In: SILVA, T. T. D. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 15 ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

HYPÓLITO, A. M. **Trabalho docente**, classe social e relações de gênero. São Paulo: Papyrus, 1997.

IZA, D. F. V. *et al.* Identidade docente: as várias faces da constituição do ser professor. **Revista Eletrônica de Educação**, São Paulo, v. 8, n. 2, p. 273-292, 2014.

JENKINS, H. **Cultura da convergência**. 2ª ed. São Paulo: Aleph, 2009.

JOVCHELOVITCH, S. Vivendo a vida com os outros: intersubjetividade, espaço público e representações sociais. In: **Textos em Representações Sociais**. 14 ed, Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

KNOBLAUCH, A. Religião, formação docente e socialização de gênero. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 43, n. 3, p. 899-914, jul./set. 2017.

LAROSSA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 20-28, Jan/Fev/Mar/Abr., 2002.

LATOUR, B. **Jamais formos modernos: ensaio de antropologia simétrica**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1994.

LEMOS, A. Cultura da mobilidade. **Revista FAMECOS**, Porto Alegre, n 40, dez./2009.

LIMA, M. E. C. de C.; GERALDI, C. M. G.; GERALDI, J. W. O trabalho com narrativas na investigação em educação. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 31, n. 1, p. 17-44, jan./mar. 2015.

LIMA, R. de C. P.; SICCA, N. A. L.; DAVID, A. Representações sociais de estudantes de pedagogia sobre o trabalho docente em sua trajetória de formação. **Educação e Linguagem**, v. 15, n. 25, p. 58-82, jan./jun. 2012.

LINHARES, R. N.; ANDRADE, L. R. S. Educação e as Tecnologias de Informação e Comunicação: entre descobertas e desafios na formação inicial de professores. In: Congresso ibero-americano em investigação qualitativa, 6., 2017, Salamanca. **Anais...** Salamanca: [s.n.], 2017.

LOIOLA, A. V. S. F. **Reportagem televisiva e letramento científico na formação de pedagogos**. 2019. 120p. Dissertação (Mestrado em Educação: Ensino de Ciências). Instituto Federal do Rio de Janeiro, Nilópolis, 2019.

LOSTADA, L. R. **A Jornada do herói e a identidade midiática docente no contexto da cultura digital**. 2020. 295p. Tese (Doutorado em Educação). Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2020.

LUNA, S. L. de M. Las complejidades emergentes en las historias de vida de los buenos profesores. Polis, **Revista de la Universidad Bolivariana**, v. 9, n. 25, p. 255-267, 2010.

MAIA, D. L.; BARRETO, M. C. Ensinar matemática com o uso de tecnologias digitais: uma análise a partir da Representação social de estudantes de Pedagogia. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 11, n. 24, p. 136-163, 2014.

MALACRIDA, V. A.; MONTI, F. G.; BARROS, H. F. de; RUIZ, A. R. A identidade do curso de pedagogia: uma investigação via história oral. **Colloquium Humanarum**, v. 10, n. Especial, p. 695-704, jul./dez. 2013.

MANDÚ, T. M. C. **Representações sociais do campo de atuação do pedagogo pelos estudantes de pedagogia**. 2013. 160p. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, CE, 2013.

MARTIN-BARBERO, J. **A comunicação na educação**. São Paulo: Contexto, 2014.

MARTINS FILHO, Altino José. **Minúcias da vida cotidiana no fazer-fazendo da docência na educação infantil**. Florianópolis: Editora Insular, 2020.

MARTINS, R. M.; ANUNCIATO, R. M. M. Caminhos de aprendiz de professora: processos identitários em uma comunidade de aprendizagem online. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 34, 2018.

MATTAR, J.; RAMOS, D. K. **Metodologia da pesquisa em educação: abordagens qualitativas, quantitativas e mistas**. 1 ed. São Paulo: Edições 70, 2021.

MINAYO, M. C. de S. O conceito de representações sociais dentro da sociologia clássica. In: **Textos em Representações Sociais**. 14 ed, Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

MIRANDA, M. d. C. G. d. **Formação de pedagogos em serviço a distância: representações de professores/aprendentes do curso de pedagogia a distância da UFPB**

Virtual. 2012. 248p. Tese (Doutorado em Educação). Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2012.

MONTANINI, C. A. M. **A cultura digital na formação inicial de professores da educação básica nas licenciaturas da UFSM**. 2017. 226p. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2017.

MOREIRA, A. M.; CHAMON, E. M. Q. de O. **Ser professor: representação social e construção identitária**. 1 ed. Curitiba: Appris, 2015.

MOREIRA, J. da S.; PIMENTA, S. G. Pedagogia e pedagogos entre insistências e resistências. **Revista Eletrônica Pesquisa em Educação**, Santos, v. 13, n. 31, Especial, p. 925-948, nov./2021.

MOSCOVICI, S. **Representações sociais: investigação em psicologia social**. 11. ed. Petrópolis: Vozes. 2015.

MOSCOVICI, S. **A representação social da psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

MOURA, K. M. Revisão sistemática sobre letramento digital na formação de professores. **Texto Livre, Linguagem e Tecnologia**, Belo Horizonte, v. 12, n. 3, p. 128-143, set./dez. 2019.

MOURA, K. M.; CARVALHO, M. J. S.; MION, M. O letramento digital na formação de professores: uma revisão sistemática das produções. *In*: Simpósio brasileiro de informática na educação. **Anais...** Brasília, 2019.

NÓVOA, A. Os professores e as histórias de sua vida. *In*: NÓVOA, A. (Orgs) **Vidas de professores**. 2 ed. Porto: Porto Editora, 2013, p. 11-30. (Coleção Ciências da Educação)

NÓVOA, A.; ALVIN, Y. C. COVID-19 e o fim da educação: 1870 – 1920 – 1970 – 2020. **Revista História da Educação (Online)**, v. 25, p. 1-19, 2021. Sessão Especial. Disponível em: <http://scielo-brasil-covid-19-e-o-fim-da-educacao-1870-1920-1970-2020-covid-19-e-o-fim-da-educacao-1870-1920-1970-2020>. Acesso em: 20 set 2022.

OLIVEIRA, D. A. O trabalho docente na América Latina: identidade e profissionalização. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 2, n. 2-3, p. 29-39, jan./dez. 2012.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. *In*: PIMENTA, S. G. (Org). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez Editora, 2009, p. 15-34.

PIMENTA, S. G *et al.* Os cursos de licenciatura em pedagogia: fragilidades na formação inicial do professor polivalente. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 43, n. 1, jan./mar., p.15-30, 2017.

PRENSKY, M. Digital natives, digital immigrants. **On the Horizon**, NCB University Press, v. 9, n. 5, out./ 2001.

QUARTIERO, E. M. **Da máquina de ensinar à máquina de aprender**: pesquisas em tecnologia educacional. Florianópolis, 2007. Disponível em: https://ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/vertentes/Vertentes_29/resumo-abstract_elisa_quartiero.pdf. Acesso em: 20 ago 2021.

Resês, E. S. Singularidade da profissão de professor e proletarização do trabalho docente na Educação Básica. **SER Social**, Brasília, v. 14, n. 31, p. 419-452, jul./dez. 2012.

RIBEIRO, L. A. M.; GASQUE, K. C. G. D. Letramento Informacional e Midiático para professores do século XXI. **Em Questão**, Porto Alegre, v. 21, n. 2, p. 203-221, maio/ago. 2015.

RIVOLTELLA, P. C. Retrospectivas e tendências da pesquisa em mídia-educação no contexto internacional. In: FANTIN, M.; RIVOLTELLA, P. C. (Orgs). **Cultura digital e escola**: pesquisa e formação de professores. 1ª ed. São Paulo: Papyrus, 2012, p. 17-29. (Coleção Papyrus Educação)

ROJO, R.; MOURA, E. **Letramentos, mídias, linguagens**. São Paulo: Parábola, 2019.

SALES, A. d. C. M.; CHAMON, E. M. Q. d. O. Escolha da carreira e processo de construção da identidade profissional docente. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 27, n. 3, p. 183-210, 2011.

SAMPAIO, R. F; MANCINI, M. C. Estudos de revisão sistemática: um guia para síntese criteriosa da evidência científica. **Revista Brasileira de Fisioterapia**, São Carlos, v. 11, n. 1, p. 83-89, jan./fev. 2007.

SANTA CATARINA. Conselho Estadual de Educação. **Resolução n. 009**, de 19 de março de 2020. Disponível em: <http://www.cee.sc.gov.br/index.php/acordo-de-cooperacao/1808-resolucao-009-1/file>. Acesso: 17 abr. 2020.

SANTAELLA, L. A aprendizagem ubíqua substitui a educação formal? **Revista de Computação e Tecnologia da PUC-SP**. São Paulo, v. 2, n. 1, p. 17-22, 2019.

SANTAELLA, L. **Comunicação ubíqua**: repercussões na cultura e na educação. São Paulo: Paulus, 2013.

SANTOS, J. D. dos.; LUCINI, M. A identidade docente aos olhos das crianças. **Revista Pedagógica**, UNOCHAPECÓ, ano 17, n. 30, v. 1, p. 453-480, jan./jun. 2013.

SANTOS, J. M. F; CRUZ, D. M. Produção de disciplina gamificada: uma proposta de letramento midiático com aproximações entre mídia-educação e aprendizagem baseada em jogos. **Anais da I Jornada ECO de Pesquisas em Desenvolvimento**, Florianópolis, p. 65-75, 2018.

SARAIVA, A. C. L. C.; AQUINO, S. L. O pedagogo e seus espaços de atuação nas Representações Sociais de egressos do Curso de Pedagogia. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 2, n. 2, p. 246-268, jul./dez. 2011.

SILVA, S. S. L. D.; BONFIM, M. N. B. Representações sociais e identidade docente: um estudo com professores-alunos do PROFEBPAR/UFMA. **Revista Educação e Emancipação**, São Luís, v. 11, n. 2, p. 172-193, mai./ago. 2018.

SILVEIRA, R. C. A. **O letramento do professor para a mediação no processo de desenvolvimento da rádio escolar**. 2017. 127p. Dissertação (Mestrado em Línguas). Ensino de Línguas, Universidade Federal do Pampa, Bagé, RS, 2017.

SIPPE, F. E. **Produção de sentidos sobre a construção da identidade social do pedagogo: relatos de educadores**. 2018. 66p. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia). Faculdade de Educação, Fundação Universidade Federal de Rondônia, Rolim de Moura, 2018.

SOUZA, P. R. F. d. **A Representação Social da docência pelos alunos do curso de Pedagogia** da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas: um diálogo com Bourdieu em um estudo do percurso no processo de formação. 2015. 191p. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2015.

SOUZA, T. F. M. d. **Ondas em ressonância: letramentos digitais de estudantes na universidade aberta de Portugal**. 2016. 362p. Tese (Doutorado em Educação). Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

SOUZA, T. F. M. de; MARQUES, T. R. F.; CRUZ, D. M. Letramento digital: levantamento de pesquisas em bases de dados brasileiras. **Revista Novas Tecnologias na Educação**, Porto Alegre, v. 11, n. 3, 2013.

TANURI, L. M. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n.14, p.61-88, mai./ago. 2000.

TARDIF, M; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**, ano XXI, n.73, dez./2000.

TELES, E. C.; BIERWAGEN, G. S. Educação midiática e tecnológica na formação docente. *In: Congresso brasileiro de ciências na comunicação*, 42., 2019, Belém. **Anais...** Belém: [s.n.], 2019.

THOMPSON, J. B. **A mídia e a modernidade: uma teoria social da mídia**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

UNESCO. **Marco de Avaliação Global da Alfabetização Midiática e Informacional (AMI): disposição e competências do país**. Brasília: UNESCO, Cetic.br, 2016. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000246398> Acesso em: 14 set 2022.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA. **RESOLUÇÃO N° 004/2018 – CONSEPE**, de 20 de fevereiro de 2018. Aprova ajuste curricular no Curso de Licenciatura em Pedagogia, do Centro de Ciências Humanas e da Educação - FAED, da Fundação Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC. Disponível em: <http://secon.udesc.br/consepe/resol/2018/004-2018-cpe.pdf>. Acesso em: 20 ago 2022.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA. **Alteração curricular:** projeto pedagógico do curso de licenciatura em pedagogia na modalidade a distância (edital nº 075/2014 CAPES/UAB). Florianópolis, SC, 2017.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA. **Projeto político-pedagógico do curso de licenciatura em pedagogia.** Florianópolis: FAED/UDESC, 2010. Disponível em: https://www.udesc.br/arquivos/faed/id_cpmenu/175/ppp_pedagogia_2011_1568305688823_6_175.pdf. Acesso em: 20 ago 2022.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA. **Resolução nº 027/2009 – CONSUNI**, de 09 de julho de 2009. Aprova reformulação curricular do Projeto Político Pedagógico do Curso de Graduação em Pedagogia na modalidade a distância, do Centro de Educação a Distância – CEAD, da Fundação Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC. Disponível em: <http://www.secon.udesc.br/consuni/resol-html/2009/027-2009-cni.htm>. Acesso em: 20 ago 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. **Projeto pedagógico do curso de Pedagogia (aprovado em 2008, atualizado em 2020).** Florianópolis: CED/UFSC, 2020. Disponível em: https://pedagogia.paginas.ufsc.br/files/2021/03/p37_83_PPC.pdf. Acesso em: 15 ago 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. **APÊNDICE C:** Quadro com a nova matriz curricular do CPe 2020, com carga horária e ementas das disciplinas obrigatórias, de 14 de setembro de 2021. Disponível em: https://pedagogia.ufsc.br/files/2021/09/APENDICE_C_Ementario_assinado_1.pdf. Acesso: 15 set 2022.

VENTURA, L. **O Voo da Fênix: narrativas de travessias de identidade de egressas de educação a distância.** 2018. 258p. Tese (Doutorado em Educação). Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018.

VENTURA, L. ; FONTANA, K. B. A questão da imagem e da arte na era de sua reprodutibilidade técnica digital hipermediática. **Revista Espaço Acadêmico**, Maringá, n. 229, p. 31-42, jul./ago. 2021.

VERONEZE, R. T. Agnes Heller: cotidiano e individualidade – uma experiência em sala de aula. **Textos & Contextos**, Porto Alegre, v. 12, n. 1, p. 162 - 172, jan./jun. 2013.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T. T. D. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais.** 15 ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

APÊNDICE

APÊNDICE 01 – REVISÃO DE LITERATURA

A Revisão de Literatura foi realizada ainda na pré-pandemia, num momento em que as categorias escolhidas para a pesquisa estavam sendo testadas e redefinidas. A escolha por fazer a revisão naquele momento foi intencional, como uma forma de familiarização com pesquisas nas categorias escolhidas, testagem das palavras-chave para mapear os autores que sustentariam nossas análises.

Assim, realizamos a revisão seguindo as etapas previstas na metodologia e chegamos ao final de todas as filtragens e exclusões, com um total de 75 trabalhos acadêmicos.

Quadro 02: Resultado dos trabalhos que integraram a Revisão Sistemática

Palavra-chave	Quantidade de trabalhos
Identidade discente	00
Identidade docente do Professor	19
Histórias de vida	05
Letramento Midiático	15
Narrativas discentes	00
Narrativas docentes	10
Perfil midiático e cultura digital do professor	09
Representação social do Pedagogo	17
TOTAL	75

Fonte: A autora (abril, 2020).

Estes 75 trabalhos foram exportados para um arquivo Excel, onde foram analisados e registrados nas seguintes categorias: autor, título, ano, tipo de publicação, palavras-chave, sujeitos/objeto de pesquisa, objetivo, metodologia e resultados. Abaixo apresentamos uma breve síntese do que encontramos nestas pesquisas, agrupadas pelas palavras-chave com as quais foram identificadas.

a) Perfil midiático e Cultura digital

Dos nove trabalhos analisados sobre “Perfil midiático e cultura digital”, nenhum teve como foco identificar o perfil (ou identidade) midiática dos estudantes de Pedagogia com base na sua trajetória. O foco destes trabalhos concentrou-se na discussão sobre mídias na formação de professores, numa preparação para a prática docente. O perfil midiático aparece nessas pesquisas, levantado por meio de questionário e contemplando uma análise quantitativa, como o acesso aos recursos digitais (BARBOSA et al, 2018; ROCHA, 2016; PONTES, 2016). Dois desses tiveram como foco o uso das redes sociais por estudantes de licenciatura, numa análise articulada à cultura digital (AYALA PÉREZ, 2015; RUEDA ORTIZ, 2017). Outros dois buscaram uma discussão sobre a cultura digital e como os novos letramentos se fazem presente na formação dos professores, podendo refletir (ou não) em sua prática profissional docente (CERUTTI, 2014; CRUZ, 2016). E por fim, dois trabalhos tiveram como sujeitos professores

já em exercício (BATISTA, 2012; LOSTADA, 2020), sendo que um deles fez uso das narrativas como metodologia de pesquisa (LOSTADA, 2020). Na tabela a seguir, apresentamos os trabalhos analisados.

Tabela 01: Trabalhos selecionados sobre Perfil Midiático/Cultura Digital

AUTORES	ANO	TÍTULO	TIPO
de Castro Barbosa, J. et al.	2018	A formação do pedagogo (a) e o uso das Redes Sociais na sociedade contemporânea: um estudo de caso no curso de Pedagogia da Universidade Federal do Ceará-UFC	Artigo
Rueda Ortiz, R.	2017	Subjetividad y tecnologías de la escritura. La formación en tiempos de poshumanismo	Artigo
Rocha, B. M.	2016	Letramento midiático nas licenciaturas: um estudo com estudantes do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Catarina	TCC
Pontes, E. L. F.	2016	Cultura digital na formação inicial de pedagogos	Dissertação
Cruz, D. M.	2016	Letramentos, práticas pedagógicas e formação de professores para as mídias: reflexões sobre a relação entre a cultura digital e a universidade	Artigo
Ayala Pérez, T. C.	2015	Redes sociales e hiperconectividad en futuros profesores de la generación digital	Artigo
Cerutti, E.	2014	Concepções do aluno em relação à docência nos cursos de licenciatura em tempos de cibercultura	Tese
Batista, S. R.	2012	Um diálogo entre comunicação e educação: a formação inicial de professores em sociedades midiáticas	Tese
Lostada, L. R.	2020	A Jornada do Herói e a Identidade Midiática Docente no contexto da Cultura Digital	Tese

Fonte: A autora (abril, 2020)

No geral, essas pesquisas concluíram que os cursos de formação de professores ainda carecem de ofertar uma boa base de discussão sobre as mídias, cultura digital e os novos letramentos. As pesquisas evidenciaram que não basta ter acesso aos recursos tecnológicos ou ser um nativo digital, os cursos de formação precisam preparar os futuros professores para uso de tais recursos e linguagens em suas práticas pedagógicas, indo além da concepção limitada de conceber a mídia e as tecnologias em geral, como meros recursos de suporte às aulas (LOSTADA, 2020; CRUZ, 2016; ROCHA, 2016). Outro ponto importante apontado nas pesquisas, é que os professores em formação têm acesso às tecnologias digitais, mas o uso é voltado muito mais para o entretenimento, ou seja, não se sentem preparados para uso pedagógico das mídias e suas linguagens no cotidiano educacional (BARBOSA et al, 2018).

Nessas pesquisas, os sujeitos investigados afirmam que o curso de Pedagogia não prepara para esse uso das mídias no cotidiano das escolas, sendo urgente a necessidade de eventos de letramento midiáticos e reflexão crítica do uso das linguagens multimodais. No que tange aos estudos sobre perfil midiático na formação de pedagogos, os trabalhos analisados não apontam a discussão desse perfil atrelada à trajetória formativa desses graduandos, considerando sua história de vida e a própria representação social que têm sobre o ser pedagogo. Outro aspecto importante é a ausência de pesquisas que buscam investigar como os estudantes de pedagogia (ou licenciatura em geral), podem se apropriar

da linguagem midiática no seu processo formativo, como os novos letramentos impactam o seu cotidiano como estudante, o seu processo de aprendizagem.

b) Identidade Docente

Os trabalhos relacionados à temática Identidade Docente em geral resultaram de estudos teóricos, voltados para revisão bibliográfica e estudo conceitual (ALMEIDA et al., 2019; GORZONI; DAVIS, 2017; DINIZ-PEREIRA, 2016; IZA et al., 2014; GONZALES et al., 2014; DOMINSCHKE; WALOSKI, 2013; OLIVEIRA, 2012; FARIA; SOUZA, 2011; CRUZ; AGUIAR, 2011; BRZEZINSKI, 2011). Essas pesquisas são oriundas de estudos que investigaram o conceito de identidade docente na literatura e em publicações realizadas num determinado período. São discussões importantes, mas que não têm como foco a constituição da identidade docente numa articulação com sua trajetória formativa. Outros oito trabalhos tiveram como sujeitos alunos da Pedagogia ou professores em exercício, mas o estudo sobre identidades teve aspectos diferenciados, seja sobre as narrativas de egressas de curso de graduação em Pedagogia a Distância (VENTURA, 2018), profissão docente e escolha de carreira (GONÇALVES, 2010; SALES & CHAMON, 2011; DE CARVALHO, 2012; MARTINS & ANUNCIATO, 2018; MALACRIDA et al., 2013), questões religiosas e de gênero na identidade docente (KNOBLAUCH, 2017); comunidades online (MARTINS & ANUNCIATO, 2018) e identidade docente de professores da língua inglesa (BALADELI et al., 2016). Na tabela 02 apresentamos os vinte trabalhos analisados:

Tabela 02: Trabalhos selecionados sobre Identidade Docente

(continua)

AUTORES	ANO	TÍTULO	TIPO
Almeida, S. R. D. et al.	2019	Identidade docente com foco no cenário de pesquisa: uma revisão sistemática	Artigo
Martins, R. M. and Anunciato, R. M. M.	2018	Caminhos de aprendiz de professora: processos identitários em uma comunidade de aprendizagem online	Artigo
Gorzoni, S. D. P. and Davis, C.	2017	O conceito de profissionalidade docente nos estudos mais recentes	Artigo
Diniz-Pereira, J. E. J. E. e. P.	2016	Lentes teóricas para o estudo da construção da identidade docente	Artigo
Baladeli, A. P. D. et al.	2016	Identidades docentes e diferença no discurso de professores de Língua Inglesa em formação inicial	Artigo
Iza, D. F. V. et al.	2014	Identidade docente: as várias faces da constituição do ser professor	Artigo
Gonzales, N. V. L. et al.	2014	Os Decursos Históricos, Culturais e Legais da Constituição da Identidade Profissional do Pedagogo no Brasil	Artigo
Malacrida, V. A. et al.	2013	A identidade do curso de pedagogia: uma investigação via história oral	Artigo

Tabela 02: Trabalhos selecionados sobre Identidade Docente

(conclusão)

Dominschek, D. L. and Waloski, L. J. R. I.	2013	A identidade do pedagogo escolar: notas introdutórias	Artigo
Oliveira, D. A. J. R. d. e.	2012	O trabalho docente na América Latina: identidade e profissionalização	Artigo
de Carvalho, R. C. M.	2012	Formação e constituição da identidade docente de licenciandos de um curso de pedagogia	Dissertação
Borges, F. T.	2012	A professora que vemos nos filmes: construção identitária e significados da docência	Artigo
Sales, A. d. C. M. and Chamon, E. M. Q. d. O.	2011	Escolha da carreira e processo de construção da identidade profissional docente	Artigo
Faria, E. d. and Souza, V. L. T.	2011	Sobre o conceito de identidade: apropriações em estudos sobre formação de professores	Artigo
Cruz, F. M. L. and de Aguiar, M. d. C. C.	2011	Trajetórias na identidade profissional docente: aproximações teóricas	Artigo
Brzezinski, I. J. R. U.	2011	Pedagogo: delineando identidade (s)	Artigo
Gonçalves, L. d. S.	2010	O curso de pedagogia e o processo de construção da identidade do pedagogo	Dissertação
Ventura, L.	2019	O Voo da Fênix: narrativas de travessias de identidade de egressas de educação a distância	Tese
Gonçalves, K. A.	2016	Identidade docente nos artigos da ANPEd – 2010/2014	Artigo

Fonte: A autora (abril, 2020)

As pesquisas empíricas versaram sobre como os sujeitos investigados percebiam a construção identitária do ser professor, na maioria das vezes ainda relacionada com a profissão que irão atuar após formados, ou seja, uma discussão sobre identidade docente voltada à identidade profissional dessa atividade. Somente um trabalho buscou trazer a articulação entre identidade docente e imaginário social por meio da análise de dois filmes, que tinham como personagem central um professor (BORGES, 2012). As estratégias metodológicas utilizadas se dividiram entre estudos teóricos e revisão bibliográfica (para os estudos teóricos) e aplicação de questionários e entrevistas semiestruturadas, para as demais pesquisas.

Importante destacar que três pesquisas fizeram uso de narrativas (auto)biográficas e histórias de vida como metodologia (VENTURA, 2018; MARTINS; ANUNCIATO, 2018; MALACRIDA et al., 2013). Embora tenham sido trabalhos relevantes quanto ao uso de narrativas, o foco dessas pesquisas não foi trazer elementos da trajetória formativa dos alunos de Pedagogia, ou seja, da história de vida desses sujeitos anterior à entrada na graduação, no tange à constituição de sua identidade midiática.

No geral, os trabalhos evidenciaram uma visão de identidade bastante atrelada à profissão, e na constituição de saberes e competências necessárias para seu exercício. (GORZONI, 2017; GONZALES, 2014; OLIVEIRA, 2012). É necessário destacar que os resultados das pesquisas apontam que o conceito de pedagogia ainda sofre de uma dispersão semântica e que há a necessidade de pesquisas que busquem articular as questões sociológicas e psicológicas da trajetória do sujeito com a constituição da sua identidade docente. (FARIA, 2011; BRZEZINSKI, 2011). E reforçam a importância dos cursos de formação inicial na constituição da identidade docente desses pedagogos em formação. (GONÇALVES, 2016).

c) Narrativas

Nos trabalhos selecionados sob a ótica das Narrativas, percebemos que houve um misto entre trabalhos teóricos e metodológicos. Os textos do primeiro grupo (SERODIO; PRADO, 2017; LIMA et al., 2015; DALMASO et al., 2015; SILVA et al., 2012; FISCHMAN; SALES, 2020) tiveram como proposta fazer uma discussão teórica sobre o uso de narrativas em pesquisas e a importância das narrativas e seus memoriais na constituição do perfil e identidade docente. Os trabalhos que usaram as narrativas numa perspectiva metodológica tiveram enfoques diferenciados, embora os sujeitos tenham sido pedagogos (em formação ou já atuantes na prática profissional). Um deles é um estudo histórico, voltado à constituição da profissão docente em São Paulo, na primeira metade do século XX, partindo da trajetória da professora paulista Botyra Camorim (ALCÂNTARA, 2012). Outra pesquisa foi voltada ao adoecimento de professores (BARROS et al., 2018). Temos ainda um trabalho dedicado às memórias de professoras de cursos de licenciatura (ROSA; PAVAN, 2011). Por último, encontramos um trabalho que discorreu sobre a oferta de uma disciplina no curso de graduação que fez uso de memoriais e da trajetória de vida, como possibilidades formativas (ABRAHÃO, 2011). Abaixo, o quadro 05 traz a visão geral dos trabalhos selecionados.

Tabela 03: Trabalhos selecionados sobre Narrativas

AUTORES	ANO	TÍTULO	TIPO
Barros, M. E. B. d. et al.	2018	Narrativas da docência: dimensão sensível do trabalho de professores e pesquisadores	Artigo
Serodio, L. A. and Prado, G. d. V. T.	2017	ESCRITA-EVENTO NA RADICALIDADE DA PESQUISA NARRATIVA	Artigo
Knoblauch, A.	2017	Religião, formação docente e socialização de gênero	Artigo
Lima, M. E. C. d. C. et al.	2015	O TRABALHO COM NARRATIVAS NA INVESTIGAÇÃO EM EDUCAÇÃO	Artigo
Dalmaso, A. C. et al.	2015	Ser-se rio, vento, mulher, e o que quiser: a individuação e a formação de professores	Artigo
Silva, D. N. H. et al.	2012	Memória, narrativa e identidade profissional: analisando memoriais docentes	Artigo
Alcântara, W. R. R.	2012	A sala de aula foi o meu mundo: a carreira do magistério em São Paulo (1920-1950)	Artigo
Rosa, M. I. P. and Pavan, A. C.	2011	Discursos híbridos nas memórias das licenciaturas em ciências em uma instituição universitária	Artigo
Abrahão, M. H. M. B.	2011	Memoriais de formação: a (re) significação das imagens-lembranças/recorções-referências para a pedagoga em formação	Artigo
Fischman, G. E. and Sales, S. R.	2010	Formação de professores e pedagogias críticas: é possível ir além das narrativas redentoras?	Artigo

Fonte: A autora (abril, 2020).

Em todos os resultados, as pesquisas evidenciaram a riqueza de trabalhos com narrativas, que revelam importantes elementos constituintes das identidades pessoais e profissionais dos professores. Como referencial teórico, Walter Benjamin, Marie-Christine Josso e Bachelard foram os principais interlocutores.

d) Representação Social do Pedagogo

Nos trabalhos levantados a partir da palavra-chave Representação Social do Pedagogo, a representação social apareceu como metodologia via a Teoria das Representações Sociais, baseada principalmente nos estudos de Moscovici (2011). Selecionamos para análise 17 trabalhos, e é importante destacar que somente um teve cunho teórico (FIGUEIREDO; BONINI, 2017). Os demais tiveram como sujeitos de pesquisa, estudantes de graduação em Pedagogia (BRANDÃO; PARDO, 2016; ARAÚJO et al, 2016; SOUZA, 2015; MAIA; BARRETO, 2014; CHAMON, 2014; MANDÚ, 2013; BASÍLIO; MACHADO, 2013; LIMA et al., 2012; GENTILE et al., 2011; DANTAS, 2011; GEBRAN et al., 2015). Os demais trabalhos tiveram como sujeitos professores já em exercício, sejam eles pedagogos ou demais licenciados, da educação básica (ALMEIDA NETO, 2010; SARAIVA; DE AQUINO, 2011; MIRANDA, 2012; SIPPE, 2018) e do ensino superior (SILVA; BONFIM, 2018). Apresentamos a seguir os trabalhos selecionados para análise.

Tabela 04: Trabalhos selecionados sobre Representação Social do Pedagogo
(continua)

AUTORES	ANO	TÍTULO	TIPO
Sippe, F. E.	2018	Produção de sentidos sobre a construção da identidade social do pedagogo: relatos de educadores	TCC
Figueiredo, D. d. C.; Bonini, A.	2017	Recontextualização e sedimentação do discurso e da prática social: como a mídia constrói uma representação negativa para o professor e para a escola pública	Artigo
Brandão, D. F.; Pardo, M. B. L.	2016	O interesse de estudantes de pedagogia pela docência	Artigo
Araújo, J. L. D. et al	2016	As representações sociais de graduandos no curso de Pedagogia sobre o ser professor" de ciências nos anos iniciais"	Artigo
Souza, P. R. F. d.	2015	A Representação Social da docência pelos alunos do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas: um diálogo com Bourdieu em um estudo do percurso no processo de formação	Tese
Maia, D. L. and Barreto, M. C.	2014	Ensinar Matemática com Uso de Tecnologias Digitais: qual a Representação Social de pedagogos em formação?	Artigo
Chamon, E. M. Q. d. O.	2014	Representações sociais da formação docente em estudantes e professores da Educação Básica	Artigo
MANDÚ, T. M. C.	2013	Representações sociais do campo de atuação do pedagogo pelos estudantes de pedagogia	Dissertação
Basílio, M. A. T.; Machado, L. B.	2013	O CURSO DE PEDAGOGIA: nas representações sociais de estudantes em formação	Artigo

Tabela 04: Trabalhos selecionados sobre Representação Social do Pedagogo
(conclusão)

Miranda, M. d. C. G. d.	2012	Formação de pedagogos em serviço a distância: representações de professores/aprendentes do curso de pedagogia a distância da UFPB Virtual	Tese
Lima, R. d. C. P. et al.	2012	Representações sociais de estudantes de pedagogia sobre o trabalho docente em sua trajetória de formação	Artigo
Saraiva, A. C. L. C.; de Aquino, S. L.	2011	O pedagogo e seus espaços de atuação nas Representações Sociais de egressos do Curso de Pedagogia	Artigo
Gentile, M. et al.	2011	Saberes da prática na formação: representações sociais de alunas de pedagogia	Artigo
Dantas, L. S. C.	2011	O fazer docente: representações sociais de alunos de curso de pedagogia da UFRN	Dissertação
Almeida Neto, A. S. d.	2010	Dimensão utópica nas representações sobre o ensino de história: memórias de professores	Artigo
Gebran, R. A. et al.	2015	As representações sociais e expectativas dos alunos ingressantes no curso de Pedagogia	Artigo
Silva, S. S. L. da; Bonfim, M. N. B.	2018	Representações Sociais e Identidade Docente: um estudo com professores-alunos do PROFEBPAR/UFMA	Artigo

Fonte: A autora (abril, 2020)

Em geral, os trabalhos tiveram como objetivo verificar a representação social que os sujeitos tinham sobre a atuação profissional do Pedagogo, o interesse pela docência, a representação do professor construída pela mídia (FIGUEIREDO; BONINI, 2017). Três pesquisas estavam voltadas para a representação social do pedagogo em ser docente em áreas específicas, tais como Ciências (ARAÚJO et al, 2016), Matemática (MAIA; BARRETO, 2014) e História (ALMEIDA NETO, 2010), ou seja, qual representação eles tinham sobre atuar nessas disciplinas. Os resultados apresentados, em geral, mostraram inquietações dos pedagogos em formação sobre o fazer docente, as lacunas do curso de Pedagogia que corroboram na representação social que os estudantes têm sobre o curso e o exercício da profissão. De certa forma, o conjunto das pesquisas mostra a necessidade de um olhar mais atento para as representações sociais construídas sobre a figura do pedagogo. Influência da família, gostar de criança e o interesse desde pequenos pela profissão, são ainda elementos bastante fortes na representação que estes sujeitos têm do Pedagogo e que influenciam na escolha pela profissão.

e) **Histórias de Vida**

Os trabalhos levantados na busca pela palavra-chave Histórias de Vida evidenciaram o uso desta estratégia para compreender as subjetividades presentes nas trajetórias de vida dos sujeitos entrevistados e para entender o processo de profissionalização. Dos cinco trabalhos selecionados para análise, dois tinham como sujeitos de pesquisa os graduandos em Pedagogia (BERGAMASCHI; ALMEIDA, 2013; CINTRA; ALBANO, 2010) e em outros três a investigação se deu a partir de conversas com professores já em exercício profissional (ECKERT-HOFF, 2015; ALMEIDA; SOARES, 2012; LUNA, 2010).

Tabela 05: Trabalhos selecionados sobre Histórias de Vida

AUTORES	ANO	TÍTULO	TIPO
Eckert-Hoff, B. M.	2015	O discurso do sujeito-professor em formação: (des)construindo subjetividades	Artigo
Bergamaschi, M. A. and Almeida, D. B.	2013	Memoriais escolares e processos de iniciação à docência	Artigo
Almeida, J. S. d. and Soares, M.	2012	Mudaram os tempos; mudaram as mulheres? Memórias de professoras do Ensino Superior	Artigo
López de Maturana Luna, S.	2010	Las complejidades emergentes en las historias de vida de los buenos profesores ^{***}	Artigo
Cintra, S. C. S. and Albano, A. A.	2010	Memória e (re)criação na formação de professores: trilhando caminhos	Artigo

Fonte: A autora (abril, 2020).

Dentre estas pesquisas, uma teve caráter histórico, voltado para a docência no ensino superior (ALMEIDA; SOARES, 2012), e buscou verificar se a escolha pela docência nesse segmento educacional teve influência do movimento feminista das décadas de 1960/70. Os demais trabalhos aqui analisados, e listados na tabela acima, vislumbram na metodologia da história oral um recurso essencial na construção de memoriais e com eles possibilitar os sujeitos perceberem elementos que corroboraram na escolha pela docência e nos aspectos que estão presentes em sua prática profissional. Os resultados apontaram a necessidade de as histórias de vida encontrarem seu espaço nos cursos de formação, valorizando as experiências e suas subjetividades na constituição do ser professor. Como ressaltaram os pesquisadores que tiveram seus trabalhos analisados, a leitura das histórias de vida se torna uma importante ferramenta para que o professor perceba o lugar que ocupa, a trajetória percorrida e as complexidades inerentes à constituição de sua identidade profissional.

f) **Letramento Midiático**

No geral, notamos que poucas pesquisas trataram sobre o letramento midiático na formação de professores, em especial, dos pedagogos. Abordam letramento no aspecto linguístico e na área de Letras, e letramento midiático voltado para o cotidiano da escola de Educação Básica ou o desenvolvimento do letramento midiático na formação de professores já em exercício. Assim, ficamos com 18 trabalhos para análise, seguindo o mesmo padrão dos demais textos já analisados nessa revisão sistemática (palavras-chave, objetivos, público-alvo, metodologia e resultados). Deste total, dois trabalhos foram excluídos por já terem sido analisados na busca pela palavra-chave: Perfil Midiático e um por ser repetido, vindo de bases diferentes.

Tabela 06: Trabalhos selecionados sobre Letramento Midiático

AUTORES	ANO	TÍTULO	TIPO
SOUZA, T. F. de; MARQUES, T.R. F.; CRUZ, D. M.	2013	Letramento digital: levantamento de pesquisas em bases de dados brasileiras	Artigo
FANTIN, M.	2012	Dimensões da formação cultural e da mídia-educação na Pedagogia	Artigo
BIANCHI, P.; PIRES, G. L.	2013	Formação de professores e letramento digital: observando caminhos curriculares através da mídia-educação	Artigo
CAPRINO, M. P.; PESSONI, A.; APARICIO, A. S. M.	2013	Mídia e Educação: A necessidade do Multiletramento	Artigo
MOURA, K. M. P.	2019	Revisão sistemática sobre letramento digital na formação de professores	Artigo
MOURA, K. M.; CARVALHO, M. J.; MION, M.	2019	O letramento digital na formação de professores: uma revisão sistemática das produções	Artigo
MONTANINI, C. A. M.	2017	A cultura digital na formação inicial de professores da educação básica nas licenciaturas da UFSM	Dissertação
LINHARES, R. N.; ANDRADE, L. R. S.	2017	Educação e as Tecnologias de Informação e Comunicação: entre descobertas e desafios na formação inicial de professores	Artigo
TELES, E. C.; BIERWAGEN, G. S.	2019	Educação midiática e tecnológica na formação docente	Artigo
SANTOS, J. M. F.; CRUZ, D. M.	2018	Produção de disciplina gamificada: uma proposta de letramento midiático com aproximações entre mídia-educação e aprendizagem baseada em jogos	Artigo
GOMES, S. dos S.	2016	Letramento digital na formação inicial de professores: a visão de graduandos de pedagogia EaD	Artigo
RIBEIRO, L. A. M.; GASQUE, K. C. G. D	2015	Letramento Informacional e Midiático para professores do século XXI	Artigo
FREITAS, M. T.	2010	Letramento digital e formação de professores	Artigo
LOIOLA, A. V. S. F.	2019	Reportagem televisiva e letramento científico na formação de pedagogos	Dissertação
SILVEIRA, R. C. A.	2017	O letramento do professor para a mediação no processo de desenvolvimento da rádio escolar	Dissertação

Fonte: A autora (abril, 2020)

No geral, as pesquisas apresentaram o seguinte cenário: três tiveram como foco a análise de currículo de cursos de graduação em Pedagogia (BIANCHI; PIRES, 2013; MONTANINI, 2017; GOMES, 2016), verificando a presença e como propõem (ou não) o letramento. Outras quatro pesquisas analisaram o percurso de uma determinada disciplina dentro do currículo da Pedagogia (SANTOS; CRUZ, 2018; FANTIN, 2012; LINHARES; ANDRADE, 2017; LOIOLA, 2019), verificando como elas possibilitam aproximações com o letramento midiático ou com a mídia-educação.

Outras cinco pesquisas encontradas são teóricas (SOUZA et al., 2013; MOURA, 2019; MOURA et al., 2019; RIBEIRO; GASQUE, 2015; FREITAS, 2010), sendo duas delas voltadas para a revisão sistemática sobre letramento digital. Outras duas têm como foco a discussão com professores (TELES; BIERWAGEN, 2019; SILVEIRA, 2017) e em uma o diálogo foi com alunos da Educação Básica

(CAPRINO et al., 2012). Assim, observamos que, além de termos poucas pesquisas voltadas à constituição do letramento midiático na formação inicial de professores, especialmente de Pedagogos, nenhuma delas faz menção ou articulação entre a identidade do pedagogo e a trajetória formativa desses sujeitos.

Essa análise cuidadosa das pesquisas realizadas nos últimos dez anos nos mostrou que grande maioria dos estudos realizados, tendo como categoria de análise a Identidade, se dedicou a olhar o pedagogo pelo viés profissional, ou seja, a prática formativa docente desses profissionais e pela análise do currículo dos cursos formativos. Nenhuma das pesquisas buscou em seus estudos a articulação entre a identidade docente e a trajetória formativa desses sujeitos. Da mesma maneira, as pesquisas relacionadas à identidade e letramento midiático também não fazem essa inferência às histórias de vida dos sujeitos investigados com sua apropriação e relação com as mídias e suas linguagens.

Após análise geral dos trabalhos, uma de nossas conclusões é que pesquisar sobre identidade midiática dos pedagogos requer levar em consideração a sua relação com as mídias, como estas estiveram presentes (ou não) em sua trajetória formativa e como esta relação foi determinante (ou não) na constituição da sua identidade. Parece essencial trazer para o debate a representação social que o pedagogo tem sobre essa profissão. São importantes elementos que não podemos discutir separadamente, mas sim, como lentes de um caleidoscópio, que se fundem e se complementam, formando não um único ponto de vista, mas um olhar permeado por diferentes óticas.

APÊNDICE 02⁷⁸ – QUESTIONÁRIO APLICADO EM MAIO DE 2020 - O olhar do pedagogo para sua prática em tempos de pandemia - Questionário 1

ETAPA 1 - DADOS PESSOAIS:

1. Faixa etária:
 - 17 a 29 anos
 - 30 a 39 anos
 - 40 a 49 anos
 - mais de 50 anos

2. Você é professor:
 - Da Educação Infantil
 - Dos Anos Iniciais

3. Instituição:
 - Pública
 - Privada

4. Região do Estado em que atua:
 - Grande Florianópolis
 - Oeste
 - Sul
 - Vale do Itajaí
 - Planalto

5. Tempo no magistério:
 - 01 ano
 - 02 anos
 - 03 anos
 - 04 anos
 - 05 anos
 - 06 a 10 anos
 - 11 a 15 anos
 - 16 a 20 anos
 - Mais de 21 anos

6. Maior titulação:
 - Estudante de graduação em Pedagogia
 - Graduação em Pedagogia
 - Especialização
 - Mestrado
 - Doutorado

ETAPA 2 - PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM TEMPOS DE PANDEMIA

⁷⁸ Apresentamos nos Apêndices 2, 3 e 4, a íntegra dos questionários aplicados junto às Pedagogas em exercício. Os dois questionários aplicados às acadêmicas do curso de Pedagogia são similares aos dois questionários disponibilizados (Apêndices 3 e 4), e não os apresentamos na íntegra devido ao tamanho do arquivo. No entanto, os mesmos podem ser acessados online (<https://forms.gle/KWeghNQQVQdPP4NMA> e <https://forms.gle/YoXzYH8WgsXM9EeL8>).

7. Qual a estratégia adotada pela sua instituição para atuação no ensino remoto?

- Adoção de uma plataforma online, com disponibilização de videoaulas, material de estudo e suporte de uma ferramenta de videoconferência online.
- Uso do aplicativo whatsapp para gravação de videoaula, e envio às famílias, e entrega de material impresso semanalmente.
- Até o momento, nenhuma estratégia foi adotada.
- Outros

8. Você participou da definição dessas estratégias:

- Sim
- Não

9. Se você respondeu SIM na questão anterior, como foi essa sua participação?

10. Qual sua opinião sobre o ensino remoto que vem sendo praticado na sua instituição?

- Tem possibilitado trabalhar os conteúdos e atividades, já previstas no calendário, sem grandes prejuízos da aprendizagem.
- É uma forma paliativa de dar continuidade ao calendário escolar, embora tenha ciência de que o aprendizado está sendo comprometido, pois a interação presencial é essencial nesse processo.
- Não acredita que o ensino remoto esteja ajudando no aprendizado das crianças.

11. Para você, qual está sendo o maior desafio em atuar como docente no ensino remoto?

- Usar os recursos tecnológicos, pois não tem familiaridade com plataformas e aplicativos de gravação de videoaulas e de videoconferência.
- Transposição do conteúdo e atividades do presencial para o online.
- Realizar a mediação com crianças pequenas sem a interação física com eles.

12. Justifique a sua resposta.

13. Você usava esses recursos online, com diferentes linguagens midiáticas, em sua prática pedagógica, antes da pandemia?

- Sim
- Não

14. Você teve formação para uso dos recursos midiáticos, e suas diferentes linguagens, no processo pedagógico?

- Sim
- Não

15. Caso tenha respondido SIM, na questão anterior, qual tipo de formação teve?

- Disciplinas que discutiram sobre mídia-educação e uso dos recursos tecnológicos durante a graduação.
- Curso de formação continuada, oferecido pela instituição em que trabalha.
- Curso de Especialização na área.
- Curso de formação, feito por iniciativa própria.

16. Se as aulas presenciais voltassem amanhã, você incluiria em sua prática pedagógica alguma estratégia que vem utilizando no ensino remoto?

- Sim
- Não

17. Se respondeu SIM, especifique qual estratégia levaria para suas aulas presenciais e o motivo. Se respondeu NÃO, justifique sua resposta.

18. Temos acompanhado que muitas famílias não estão satisfeitas com ensino remoto. Por outro lado, o professor é cobrado pela instituição para que adapte sua prática à este momento educacional, ou seja, não é uma escolha do professor. Qual sua percepção sobre esse processo?

19. Gostaria de receber o resultado desta pesquisa?

- Sim
- Não

20. Gostaria de receber suas respostas na hora que enviar?

- Sim
- Não

**APÊNDICE 03 – QUESTIONÁRIOS APLICADOS EM NOVEMBRO DE 2020 -
Aprendizados da Prática em Tempos de Pandemia e o Perfil Midiático do Pedagogo/a -
Questionário 2**

ETAPA 1 - DADOS PESSOAIS:

1. Gênero
 Feminino
 Masculino
 Prefiro não informar

2. Faixa etária:
 17 a 29 anos
 30 a 39 anos
 40 a 49 anos
 mais de 50 anos

3. Você é professor:
 Da Educação Infantil
 Dos Anos Iniciais

4. Instituição:
 Pública
 Privada

5. Região do Estado em que atua:
 Grande Florianópolis
 Oeste
 Sul
 Vale do Itajaí
 Planalto

6. Tempo no magistério:
 01 ano
 02 anos
 03 anos
 04 anos
 05 anos
 06 a 10 anos
 11 a 15 anos
 16 a 20 anos
 Mais de 21 anos

7. Maior titulação:
 Estudante de graduação em Pedagogia
 Especialização
 Mestrado
 Graduação em Pedagogia
 Doutorado

8. O que te levou a escolher a Pedagogia como profissão? (Por favor descreva o mais concretamente possível as situações e considerações pessoais que levaram à sua decisão)

ETAPA 2 – PERFIL MIDIÁTICO

9. Dos recursos listados abaixo, quais você tem acesso? *

Marcar apenas uma oval por linha.

	Sim	Não
Computador portátil	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Computador de mesa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Console de videogame	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Celular com acesso à internet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tablet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

10. Qual sua dificuldade para realizar atividades com mídias digitais? *

Marcar apenas uma oval por linha.

	Muita dificuldade	Média dificuldade	Pouca dificuldade	Nenhuma dificuldade	Nunca realizou essa atividade
Baixar e instalar softwares/programas de computador	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Criar ou atualizar blogs e páginas na Internet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Postar filmes ou vídeos na Internet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Configurar as opções de privacidade e segurança das redes sociais	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Usar Internet para realizar reuniões/aulas on-line	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Pesquisar informações utilizando um buscador (ex, Google)	<input type="radio"/>				
Participar de fóruns de discussão online	<input type="radio"/>				
Enviar mensagens instantâneas	<input type="radio"/>				
Fazer compras pela Internet	<input type="radio"/>				
Participar de cursos a distância	<input type="radio"/>				
Enviar e-mails	<input type="radio"/>				
Jogar jogos digitais	<input type="radio"/>				
Produzir jogos digitais	<input type="radio"/>				
Pesquisar em sites acadêmicos (google acadêmico, Periódico Capes, Scielo, Web of Science etc)	<input type="radio"/>				
Acompanhar canais específicos de blogueiros, influenciadores digitais (por ex, no youtube)	<input type="radio"/>				
Acessar redes sociais (Twitter,Facebook, Instagram, LinkedIn ou outras)	<input type="radio"/>				
Produzir e compartilhar textos de minha autoria	<input type="radio"/>				

11. Com relação ao uso da internet em sua vida profissional, indique abaixo quais sites e redes sociais você utiliza para realização de pesquisa e consulta de material:

*

Marcar apenas uma oval por linha.

	Diariamente	Frequentemente	Ocasionalmente	Raramente	Não conheço
Google	<input type="radio"/>				
Google Acadêmico	<input type="radio"/>				
Periódico e bancos de Teses da Capes	<input type="radio"/>				
Sites especializados em artigos científicos como Scielo e Web of Science	<input type="radio"/>				
Canais no Youtube	<input type="radio"/>				
Facebook	<input type="radio"/>				
Blogs educacionais	<input type="radio"/>				
Revistas especializadas (ex. Nova Escola)	<input type="radio"/>				

12. Qual a frequência de uso da internet para as suas atividades profissionais *

Marcar apenas uma oval por linha.

	Diariamente	Frequentemente	Ocasionalmente	Raramente	Nunca
Buscar conteúdo de apoio ao meu planejamento em sites especializados	<input type="radio"/>				
Pesquisar sobre conteúdos e atividades no Google	<input type="radio"/>				
Pesquisar ou baixar conteúdos audiovisuais (som, imagens, fotos, filmes, músicas) voltados à minha atividade profissional.	<input type="radio"/>				
Pesquisar ou baixar livros e artigos disponíveis na Internet	<input type="radio"/>				
Assistir lives e/ou podcast da área educacional	<input type="radio"/>				

ETAPA 3 – USO DAS MÍDIAS NO COTIDIANO PEDAGÓGICO

13. Leia atentamente as afirmações abaixo e diga o quanto você se sente preparado para uso das mídias em sua prática docente: *

Marcar apenas uma oval por linha.

	Bastante preparada/o	Preparada/o	Pouco preparada/o	Nada preparada/o
Integrar as mídias no seu planejamento didático e no currículo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Trabalhar as linguagens midiáticas no cotidiano da sala de aula	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Promover atividades com o uso de mídias de forma a favorecer o aprendizado	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ser capaz de decidir sobre o uso mais adequado das mídias em conformidade com os objetivos de aprendizagem	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Promover debates e atividades sobre o uso ético e responsável das mídias	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Engajar os alunos a produzirem e compartilharem materiais usando as mídias	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Buscar conteúdos confiáveis usando as mídias digitais como recursos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Fazer uso de jogos (digitais ou impressos) no cotidiano da sala de aula	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Usar as mídias para orientar as famílias e/ou os alunos sobre as atividades a serem realizadas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

14. A partir das afirmativas abaixo, assinale a sua concordância (ou não) com cada uma: *

Marcar apenas uma oval por linha.

	Discordo totalmente	Discordo parcialmente	Não concordo e nem discordo	Concordo parcialmente	Concordo totalmente
Com a Internet, os alunos acabam ficando sobrecarregados de informações.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Professores não têm tempo suficiente para preparar aulas com o computador.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Com a Internet, os alunos acabam perdendo contato com a realidade.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Acredita mais nos métodos tradicionais de ensino.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Não confia nas informações contidas na Internet.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Não sabe de que forma pode usar a Internet na sua prática pedagógica	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A instituição não oferece condições adequadas para uso das mídias na sala de aula.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Acha que precisaria ter uma melhor formação para inserção das mídias no seu planejamentos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tenho facilidade de usar os recursos das mídias digitais em minhas atividades propostas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

15. Ainda com relação ao uso das mídias no processo ensino-aprendizagem, o quanto as disciplinas da sua graduação lhe proporcionaram uma formação para uso das mídias no cotidiano pedagógico? *

Marcar apenas uma oval por linha.

	Concordo totalmente	Concordo parcialmente	Não concordo e nem discordo	Discordo parcialmente	Discordo totalmente
Promoveram o debate sobre as mídias e a importância do olhar crítico para as mesmas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Possibilitaram somente a análise teórica sobre as mídias e como inseri-las no cotidiano pedagógico de forma integrada ao planejamento	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Possibilitaram exercícios e práticas metodológicos quanto à diferentes possibilidades de uso das mídias na sala de aula	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Possibilitaram que as mídias fossem vistas para além de recursos didáticos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Nenhuma disciplina proporcionou	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

16. Quando se analisa o uso de mídias na escola, é recorrente ouvirmos falar que o professor é resistente em usá-las em sua prática pedagógica. Em sua opinião, essa percepção é válida quando olhamos para a/o Pedagoga/o? Justifique sua resposta *

17. Pensando na sua formação no curso de Pedagogia, o que você gostaria que fosse incluído no currículo, no que se refere à formação para as mídias, no processo ensino-aprendizagem? *

ETAPA 4 – PERCEPÇÕES SOBRE A EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA

18. Você respondeu ao primeiro questionário desta pesquisa, aplicado em abril de 2020?

Marcar apenas uma oval.

- Sim
 Não

19. Atualmente qual a estratégia adotada pela sua instituição para atuação no ensino remoto e/ou online? *

Marque todas que se aplicam.

- Adoção de uma plataforma online, com disponibilização de videoaulas, material de estudo e suporte de uma ferramenta de videoconferência online.
 Uso do aplicativo whatsapp para gravação de videoaula e demais orientações
 Envio às famílias de material impresso semanalmente para que as famílias possam devolver também semanalmente.
 Nenhuma estratégia foi adotada. Houve a suspensão das atividades.

Outro: _____

20. A estratégia adotada se manteve a mesma desde o início da pandemia? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
 Não

21. Se houve mudança na estratégia, conte como era e como está agora. Evidencie, de forma clara, as mudanças implementadas.

22. Passado esse período de mais de 6 meses de práticas pedagógicas online e/ou remota, qual sua opinião sobre o ensino remoto que vem sendo praticado na sua instituição?

Marcar apenas uma oval.

- Tem possibilitado trabalhar os conteúdos e atividades já previstos no calendário, sem prejuízos da aprendizagem.
 Tem possibilitado trabalhar os conteúdos e atividades já previstos no calendário, com prejuízos da aprendizagem.
 Não tem possibilitado trabalhar os conteúdos e atividades previstos no calendário.
 Outro: _____

23. Depois de toda essa sua vivência no ensino remoto e/ou online, qual aspecto abaixo você considera que seja o seu MAIOR desafio?

Marcar apenas uma oval.

- Realizar a mediação com crianças sem a interação presencial com elas
 Transposição de conteúdos, atividades e estratégias avaliativas, do presencial para o online e/ou remoto.
 Usar os recursos tecnológicos em si, devido a falta de familiaridade com plataformas virtuais e demais recursos tecnológicos (Google drive, Zoom, Google meet, Teams, Canal Youtube etc) videoaulas e de videoconferência
 Outro: _____

24. Em sua opinião, o quanto essas práticas remotas e/ou online irão impactar as aulas presenciais, quando as mesmas retornarem? Leia as afirmações abaixo e assinale o quanto você concorda (ou discorda) com cada uma: *

Marcar apenas uma oval por linha.

	Concordo totalmente	Concordo parcialmente	Não concordo e nem discordo	Discordo parcialmente	Discordo totalmente
As aulas devem voltar na mesma configuração com que eram oferecidas antes da pandemia.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Os professores irão fazer mais uso de vídeos-aulas, jogos e/ou recursos de gravação de vídeos com seus alunos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Recursos como formulários online, sites de pesquisa serão mais estimulados pelos professores.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
As plataformas online continuarão a serem usadas, agora como suporte ao presencial	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Canais de comunicação com as famílias, tais como Whatsapp e grupos no Facebook continuarão a serem usados pelos professores, visando uma maior aproximação família - escola.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

O professor estará mais preparado para usar as mídias no cotidiano da sua prática pedagógica, variando tanto nos recursos quanto nas linguagens.

Não acredito que as estratégias usadas nesse período de pandemia irão resultar em mudanças nas aulas presenciais, no que se refere ao uso das mídias.

O professor estará mais ambientado com a realização de pesquisas na internet na elaboração do seu planejamento diário.

O professor continuará acessando canais online para se atualizar e buscar novos materiais e recursos para sua prática docente.

Não acredita que trará mudanças significativas, já que a mediação com crianças requer essencialmente o uso de materiais concretos, físicos.

25. Qual o grau de esforço que você acredita ter dedicado para adequar sua prática docente presencial para o online e/ou remoto? *

Marcar apenas uma oval por linha.

	Nenhum esforço	Pouco esforço	Esforço suficiente	Grande esforço	Não se aplica
Organização da rotina diária para realização da docência não presencial.	<input type="radio"/>				
Adequação do planejamento presencial para o online e/ou remoto	<input type="radio"/>				
Gravação de videoaulas de conteúdo	<input type="radio"/>				
Gravação de videoaulas ou áudios explicando sobre as atividades	<input type="radio"/>				
Envio do material explicativo às famílias	<input type="radio"/>				
Postagem do material na plataforma online	<input type="radio"/>				
Uso das ferramentas da plataforma para postagem dos materiais e interação com os alunos	<input type="radio"/>				
Realização da mediação não presencial com as crianças	<input type="radio"/>				
Interação com as famílias, para explicar as atividades	<input type="radio"/>				
Conciliação da vida familiar com a docência online e/ou remota	<input type="radio"/>				
Não deixar questões emocionais, provocadas pela pandemia, interferirem na sua atuação docente	<input type="radio"/>				
Participação nas decisões e encaminhamentos feitos pela coordenação da escola	<input type="radio"/>				
Pesquisa de materiais, ideias e propostas de transposição do conteúdo e das atividades para a prática não presencial	<input type="radio"/>				
Realizar a docência não presencial, quando nem todos os alunos têm acesso à internet	<input type="radio"/>				

26. Qual o grande aprendizado que você levará dessa experiência para sua prática pedagógica presencial, no que se refere à presença das mídias (incluindo suas linguagens) no processo ensino-aprendizagem? *

27. Durante esse período de pandemia, muito tem se falado nas mídias (incluindo aqui as redes sociais) sobre as práticas dos professores na docência não presencial. São memes, notícias, opiniões, que, de certa forma, acabam exprimindo uma representação sobre o professor. Em sua opinião, como essas "falas" tem representado a docência na pandemia? *

28. Ainda na continuidade da questão anterior, em sua opinião, como todos esses "memes, opiniões, notícias" tem retratado a relação do professor com o uso das tecnologias em suas práticas não presenciais? *

APÊNDICE 04 – QUESTIONÁRIO APLICADO EM JULHO DE 2021 - Aprendizados da Prática em Tempos de Pandemia e o Perfil Midiático do Pedagogo/a - Questionário 3

ETAPA 1 – USO DAS MÍDIAS NO COTIDIANO PEDAGÓGICO

1. Após mais de um ano de docência na pandemia, leia atentamente as afirmações abaixo e diga o quanto você se sente, HOJE, preparado para uso das mídias em sua prática docente: *

	Bastante preparada/o	Preparada/o	Pouco preparada/o	Nada preparada/o
Integrar as mídias no seu planejamento didático e no currículo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Trabalhar as linguagens midiáticas no cotidiano da sala de aula	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Promover atividades com o uso de mídias de forma a favorecer o aprendizado	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ser capaz de decidir sobre o uso mais adequado das mídias em conformidade com os objetivos de aprendizagem	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Promover debates e atividades sobre o uso ético e responsável das mídias	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Engajar os alunos a produzirem e compartilharem materiais usando as mídias	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Buscar conteúdos confiáveis usando as mídias digitais como recursos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Fazer uso de jogos (digitais ou impressos) no cotidiano da sala de aula	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Usar as mídias para orientar as famílias e/ou os alunos sobre as atividades a serem realizadas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

2. A partir das afirmativas abaixo, assinale a sua concordância (ou não) com cada uma: *

Marcar apenas uma oval por linha.

	Discordo totalmente	Discordo parcialmente	Não concordo e nem discordo	Concordo parcialmente	Concordo totalmente
Com a Internet, os alunos acabam ficando sobrecarregados de informações.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Professores não têm tempo suficiente para preparar aulas com o computador.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Com a Internet, os alunos acabam perdendo contato com a realidade.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Acredita mais nos métodos tradicionais de ensino.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Não confia nas informações contidas na Internet.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Não sabe de que forma pode usar a Internet na sua prática pedagógica	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A instituição não oferece condições adequadas para uso das mídias na sala de aula.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Acha que precisaria ter uma melhor formação para inserção das mídias no seu planejamentos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tenho facilidade de usar os recursos das mídias digitais em minhas atividades propostas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

3. Quando você pensa no termo "Letramento Midiático", o que lhe vem em mente? Por favor, defina seu entendimento sobre esse termo em uma frase. *

4. Quando você ouve a frase: "O pedagogo/a não é adepto em usar as mídias digitais na sua prática pedagógica.", o que lhe vem em mente? Por gentileza, expresse sua opinião sobre essa afirmativa, em uma frase. *

5. Quando você ouve o termo "Cultura Digital e Educação", o que lhe vem em mente? Por favor, escreva 3 palavras que mais expressam sua opinião sobre isso. *

ETAPA 2 – PERCEPÇÕES SOBRE A EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA

6. Atualmente você está atuando de forma: *

Marque todas que se aplicam.

- Remota e/ou online, ou seja, ainda não retornou presencialmente às minhas atividades docentes.
- Híbrida (presencial e online), ou seja, retornou presencialmente e a aula é dada simultaneamente para alunos que estão em sala presencialmente e para alunos que acompanham de forma online, em suas casas.
- Híbrida (presencial e remota), ou seja, retornou presencialmente com seus alunos, mas continua com alunos que estão realizando suas atividades de forma remota. Assim, além das aulas presenciais, precisa preparar atividades para que os alunos que realizam de forma remota, possam dar continuidade aos estudos.
- Presencial, ou seja, retornou às aulas presenciais, tal como antes da pandemia, seguindo os protocolos estabelecidos pelas autoridades sanitárias.
- Nesse momento não está atuando como docente.

7. Analisando sua trajetória como pedagogo/a na pandemia, qual aspecto desse processo você aponta como sendo seu MAIOR desafio? (caso você esteja atuando presencialmente, nesse momento, responda a essa questão analisando sua experiência antes desse retorno) *

Marcar apenas uma oval.

- Realizar a mediação com crianças sem a interação presencial com elas
- Transposição de conteúdos, atividades e estratégias avaliativas, do presencial para o online e/ou remoto.
- Usar os recursos tecnológicos em si, devido a falta de familiaridade com plataformas virtuais e demais recursos tecnológicos (Google drive, Zoom, Google meet, Teams, Canal Youtube etc) videoaulas e de videoconferência
- Outro: _____

O professor se sente mais preparado para usar as mídias no cotidiano da sua prática pedagógica, variando tanto nos recursos quanto nas linguagens.

Pelo que tenho observado, não acredito que as estratégias usadas nesse período de docência online e/ou remota resultaram em mudanças nas aulas presenciais, no que se refere ao uso das mídias.

Percebo que o professor se sente mais familiarizado com a realização de pesquisas na internet na elaboração do seu planejamento diário.

Percebo que o professor continua acessando canais online para se atualizar e buscar novos materiais e recursos para sua prática docente.

9. Caso você ainda atue no formato online, remoto e/ou híbrido, nos diga qual o seu grau de esforço HOJE para adequar sua prática docente a esses formatos. *

Marcar apenas uma oval por linha.

	Não estou ensinando no formato online, remoto e/ou híbrido,	Nenhum esforço	Pouco esforço	Esforço suficiente	Grande esforço
Organização da rotina diária para realização da docência não presencial.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Adequação do planejamento presencial para o online e/ou remoto	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Gravação de videoaulas de conteúdo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Gravação de videoaulas ou áudios explicando sobre as atividades	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Envio do material explicativo às famílias	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Postagem do material na plataforma online	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Uso das ferramentas da plataforma para postagem dos materiais e interação com os alunos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Realização da mediação não presencial com as crianças	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Interação com as famílias, para explicar as atividades	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Uso de material didático para explicação de conteúdo e/ou atividade	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Conciliação da vida familiar com a docência online e/ou remota	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Não deixar questões emocionais, provocadas pela pandemia, interferirem na sua atuação docente

Participação nas decisões e encaminhamentos feitos pela coordenação da escola

Pesquisa de materiais, ideias e propostas de transposição do conteúdo e das atividades para a prática não presencial

Realizar a docência não presencial, quando nem todos os alunos têm acesso à internet

10. Pensando em suas experiências no uso das mídias digitais, no decorrer dessa trajetória da docência exercida na pandemia, qual foi o grande aprendizado que você poderia compartilhar conosco? *

Agradecemos pela sua contribuição na realização desta pesquisa! Um forte abraço das pesquisadoras Klalter e Dulce - PPGE/CED/UFSC.

APÊNDICE 05 – TEMPLATE DA SALA DO CURSO – ETAPA 2 DA COLETA DE DADOS “RODAS DE CONVERSA”

Apresentação do curso:

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
Kalter Bez Fontana
Moodle Grupos

Curso de Extensão – Formação docente e uso das mídias: aprendizagens e desafios durante o Ensino Remoto
Ativar edição

Painel > Meus cursos > Forma-mídias2022
Seu progresso

Apresentação



Sejam bem vindas ao nosso curso de extensão, ou melhor, a nossa Roda de Conversa virtual! Identidade, Representações e as Experiências Docente no uso das Mídias serão nossos temas geradores, sendo vocês minhas principais interlocutoras!

Para o diálogo usaremos diferentes linguagens, assim, imagens, narrativas escritas e orais irão tecer o debate, possibilitando o entrelaçamento de olhares e enriquecendo a roda. Com isso, percepções irão emergir, experiências serão compartilhadas, possibilitando com que a pesquisa ganhe nuances riquíssimas, que sem vocês isso não geria possível. Afinal, esse tipo de pesquisa só acontece quando temos pessoas como vocês, que compartilham e fazem com que o ato de pesquisar seja coletivo.

Aqui não é espaço para julgar, muito menos para avaliar. Mas, que pela multiplicidade de olhares, possamos conhecer as percepções de vocês sobre a pedagogia bem como os aprendizados e as experiências no uso das mídias nesse contexto de pandemia.

Temos três grandes momentos no curso, conforme vocês podem visualizar abaixo. Em cada momento temos uma temática norteadora e faremos uso de uma linguagem especial. Como agradecimento à contribuição de vocês, disponibilizo textos alinhados à temática, para que vocês possam salvar e realizar a leitura no tempo que lhes for mais oportuno.

Agradeço imensamente a cada uma pela disponibilidade e colaboração!

Um fraterno abraço!

- **Apresentação do Curso****
- Eu e o grupo: abrindo a roda**
- Olá, convido você a se apresentari!!!
- Diga quem é você, fale rapidamente de sua formação, onde mora, onde trabalha, com qual faixa etária trabalha...enfim, conte-nos um pouco sobre você! Basta clicar em "Iniciar um novo tópico de discussão".
- Avisos**
- Proposta do Curso de Extensão**

Momento 01

Momento 1: Eu pedagoga - minha identidade profissional



Quando nos referimos a profissão de Pedagogas, quais elementos caracterizam essa profissão, seja pelo nosso olhar seja pelo olhar da sociedade em geral? A imagem que ilustra esse tópico é a de um caleidoscópio, justamente porque ele simboliza as diferentes facetas do olhar para algo. E esse olhar é permeado pela cultura, pela nossa história de vida.

As imagens conseguem representar nossas concepções sobre determinados conceitos que, aliado às palavras, contribuem para o entendimento da forma como pensamos e concebemos nossa realidade.

Nesse primeiro momento convido vocês a compartilharem duas imagens: uma que represente a sua concepção da profissão Pedagogia, e outra que represente a relação entre pedagogia e mídias.

O intuito não é avaliar, mas sim conhecer um pouco das percepções do grupo por meio de imagens, já que elas configuram um retrato do tempo, de vivências e simbolizações.

Cada imagem será compartilhada num espaço próprio, conforme indicado abaixo. E, junto com a imagem compartilhada, justifique a escolha: quais elementos presentes na imagem representam a sua concepção?

Muito obrigada!

Postagem das imagens (até 20/03)

- 1) A pedagogia em uma imagem - espaço colaborativo
- 2) Minha percepção sobre a relação pedagogia e mídias - espaço colaborativo
- Como postar a imagem no fórum - tutorial

Midioteca - sugestões de leitura

- Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar (Paulo Freire)
- Memoriais de Formação (Maria Abrahão)
- Pedagogo: delineando identidade(s) (Iria Brzezinski)
- Sobre o conceito de identidade e sua constituição (Moreira & Chamon)

Momento 02

Momento 2: Experiências no uso das mídias na pandemia - narrativas docentes



No decorrer da pandemia o uso das mídias se fez presente no cotidiano educacional, inserido em estratégias diversificadas. Esse novo fazer docente, sem a presencialidade inserida no processo, trouxe desafios, possibilidades e aprendizagens.

Após dois anos de pandemia, e já com o retorno ao presencial, muitas são as experiências que os docentes tem para compartilhar de suas práticas. Uma dessas experiências é com relação ao uso das mídias no processo educacional.

Assim, nesse segundo momento eu gostaria que vocês fizessem dois compartilhamentos comigo:

1) Narrativas sobre o uso das mídias: O olhar de vocês sobre essas vivências no uso das mídias. Será um compartilhamento individual, por meio da ferramenta **Diário**, em que somente eu terei acesso aos registros. Gostaria que escrevessem as impressões de vocês no uso das mídias, considerando as seguintes reflexões:

Antes da pandemia: Como era minha relação com as mídias no meu fazer docente? Eu fazia uso delas (ou não) e de que forma?

Durante o ensino remoto e/ou online: Como foi a inserção das mídias no início da pandemia? Quais os desafios e as possibilidades encontrados? Quais os aprendizados?

Retorno ao presencial: Uso as mídias de forma diferente? Alguma experiência significativa no uso das mídias eu trouxe para o presencial?

Esses questionamentos servem somente para direcionar as reflexões nesse registro, pensando nessas três grandes fases: antes da pandemia, na pandemia e no retorno ao presencial.

2) Atividades realizadas: aqui o convite é para que compartilhem comigo um planejamento de vocês usando mídias (na prática docente online e/ou remota) e um planejamento usando mídias nesse retorno ao presencial. Para quem estava em estágio docente em 2020 ou 2021, pode compartilhar uma atividade pensada usando mídias. Essas atividades devem ser postadas na ferramenta Tarefa, e somente eu terei acesso.

Obrigada!!!

Construção das narrativas (até 25/03)

Narrativas no uso das mídias - espaço privativo

Atividades compartilhadas - espaço privativo

Midiateca - sugestões de leitura

A escrita antes do texto (Gilka Girardello) - inspirações sobre o ato de escrever

Notas sobre a experiência e o saber da experiência (Jorge Larrosa)

Práticas docentes em contexto de não presencialidade

Momento 03

Momento 3: Letramento midiático e formação do pedagogo



O que pensamos sobre a formação do pedagogo quando nos referimos ao letramento midiático? Afinal, o que é letramento? O que é mídia-educação? Ao pararmos para pensarmos sobre essas questões, precisamos voltar nosso olhar para o curso que fizemos em nossa formação inicial: A Pedagogia!

Como o curso prepara o pedagogo para usar as mídias no seu fazer docente? Volte seu olhar para sua formação, o que foi visto sobre as mídias, como foi sua formação? E após essa vivência no uso das mídias na pandemia, como você acha que a formação para as mídias deveria ser inserida?

Além da nossa roda de conversa, em que esse será um dos pontos do diálogo, inclua essas reflexões nos seus registros no Diário!

Obrigada

Midiateca - sugestões de leitura

Dimensões da formação cultural e da mídia-educação na Pedagogia (Mônica Fantin)

Resenha do livro - The Media Education of David Buckingham (Joana Sobral Millet)

Letramentos (Rojo & Moura)

ANEXO

ANEXO 01 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Você está sendo convidado(a) a participar como voluntário(a) da pesquisa “*Narrativas, trajetórias e práticas docentes: um olhar sobre o letramento midiático de pedagogos*”, que tem por objetivo verificar e analisar a identidade midiática do pedagogo, identificando possíveis influências da trajetória formativa e da representação social que o pedagogo tem de si, na constituição dessa identidade e na relação que eles estabelecem com as mídias, tanto em sua formação quanto em sua prática docente. Esta investigação, ao buscar trabalhar dentro de uma perspectiva da mídia-educação e com base nos letramentos dos pedagogos, visa contribuir na formação midiática e trabalho pedagógico dos mesmos.

Para a realização desse estudo será aplicado, num primeiro momento, um questionário online, dividido em duas etapas. A primeira etapa possui a finalidade de levantar informações sobre seu perfil midiático, sua trajetória formativa, sua representação sobre a profissão do pedagogo, desafios encontrados na formação e prática pedagógica com as mídias, bem como identificar elementos que possam contribuir no debate sobre o letramento midiático nos cursos de pedagogia. No segundo momento serão realizadas entrevistas individuais, de forma a aprofundar ainda mais o entendimento e análise de alguns elementos evidenciados pelo questionário. É necessário destacar que nem todos os respondentes do questionário irão participar das entrevistas. Essa seleção será feita conforme disponibilidade e perfil dos sujeitos que sinalizarem o interesse em participar desta etapa, ao final do questionário.

Importante enfatizar que somente as pesquisadoras terão acesso aos registros individuais, sendo que os dados poderão ser publicados em revistas e eventos mantendo o seu anonimato. Dessa forma, poderão ser utilizados nomes fictícios para os membros que participarem. Não é nossa intenção revelar seu nome, instituição, ou qualquer informação relacionada à sua privacidade. No entanto, salientamos que existe a possibilidade da quebra do sigilo, mesmo que involuntário e não intencional, que dizem respeito a situações que escapem do controle das pesquisadoras.

Enfatiza-se que a pesquisa será realizada de modo que não lhe traga riscos à sua integridade física e moral ou implique em desconfortos físicos, entretanto, toda pesquisa realizada com seres humanos possui riscos com distintos graus. Neste contexto, eventuais riscos ou danos não previstos pelas pesquisadoras serão rigorosamente acompanhados por elas, de maneira a adotar, por elas ou por outros profissionais competentes designados pelas pesquisadoras, as medidas que forem necessárias.

Os riscos dessa pesquisa para os participantes estão relacionados ao cansaço ou aborrecimento, desconfortos emocionais e alterações de visão de mundo tanto ao responder o questionário quanto na concessão das entrevistas. Salientamos que as pesquisadoras atenderão prontamente caso algum desses aconteça, com vistas a solucionar qualquer questão que venha a ocorrer.

Os benefícios da pesquisa relacionam-se a possibilidade de se conhecer mais os elementos da trajetória formativa dos sujeitos que buscam na pedagogia sua profissão e em como essa trajetória corrobora na relação que estabelecem com as mídias, podendo trazer importantes reflexões e contribuições para o debate sobre letramento e identidade midiática nos cursos de pedagogia.

Elucidamos que o participante que sofrer danos resultantes de sua participação na pesquisa, previstos ou não neste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, tem direito a assistência e a buscar indenização nos termos da Lei.

A participação no estudo não acarretará custo a você, do mesmo modo que nenhuma compensação financeira será realizada. Caso alguma despesa extraordinária, prejuízo/dano material ou imaterial resultantes da participação na pesquisa ocorra, você será ressarcido.

De acordo com a Resolução CNS 410/16, que dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais, você é livre para recusar a participar da pesquisa, bem como ter acesso ao registro do seu consentimento sempre que solicitado (art. 17o., inc. X da res. 510/16). Tais ações não acarretarão perda de benefícios ou penalidades.

Além disso, a presente pesquisa foi autorizada pelo Conselho de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEPSH). O CEPSH é um órgão colegiado interdisciplinar, deliberativo, consultivo e educativo, vinculado à Universidade Federal de Santa Catarina, mas independente na tomada de decisões, criado para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos.

Os contatos das pesquisadoras foram deixamos à sua disposição, para que possas, em qualquer momento, esclarecer dúvidas ou informar possível desistência de colaboração com a pesquisa.

Professora Dra. Dulce Márcia Cruz - Pesquisadora responsável (orientadora)

Celular: (48) 99619-7972. E-mail: dulce.marcia@gmail.com

Endereço: Departamento de Metodologia de Ensino / Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina - Prédio D - Sala 304 - Campus Universitário, Trindade – Florianópolis - SC. 88040-900

Klalter Bez Fontana Arndt – Pesquisadora (doutoranda)

Celular: (48)99114-4666. E-mail: klalter.fontana@gmail.com

Endereço: Rua Jornalista Alirio Bossle, 174 – Bairro João Paulo - Florianópolis – SC. CEP 88030-510

Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEPSH)

Telefone: (48) 3721-6094. E-mail: cep.propesq@contato.ufsc.br.

Endereço: Universidade Federal de Santa Catarina - Pró-Reitoria de Pesquisa - Prédio Reitoria II - Rua Desembargador Vitor Lima, nº 222, sala 401 - Trindade - Florianópolis/SC - CEP 88.040-400

Agradecemos a sua participação!

Pesquisadora responsável:

Nome por extenso: _____

Assinatura _____ Local: _____ Data: ____/____/____

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Declaro que compreendi os objetivos desta pesquisa, como ela será realizada, os riscos e benefícios envolvidos e concordo em participar voluntariamente da pesquisa. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto acarrete qualquer penalidade. Dou meu consentimento para que a equipe de pesquisadoras que elaboraram o questionário utilize os dados por mim fornecidos, de forma anônima, em relatórios, artigos e apresentações.

Nome por extenso: _____

Assinatura _____ Local: _____ Data: ____/____/____