

ENSAIO

“VIRADA TECNOLÓGICA PANDÊMICA” E A MÍDIA-EDUCAÇÃO: PROBLEMATIZANDO (NOVAS) IDENTIDADE(S) PEDAGÓGICA(S) DOCENTES EM UM CONTEXTO DE CRISE DAS TDIC

“PANDEMIC TECHNOLOGICAL TURN” AND MEDIA EDUCATION: PROBLEMATIZING (NEW) TEACHER PEDAGOGICAL IDENTITY(IES) IN A CONTEXT OF TDIC CRISIS

“GIRO TECNOLÓGICO PANDÉMICO” Y EDUCACIÓN EN MEDIOS: PROBLEMATIZANDO (NUEVAS) IDENTIDAD(ES) PEDAGÓGICA(S) DOCENTE EN UN CONTEXTO DE CRISIS TDIC

Galdino Rodrigues de Sousa¹, Eliane Medeiros Borges², Neil Franco³

¹Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro-RJ, Brasil

²Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), Juiz de Fora-MG, Brasil

³ Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), Juiz de Fora-MG, Brasil

Resumo

Este ensaio se sustenta na correlação de fontes bibliográficas sob uma abordagem qualitativa de pesquisa, influenciado pelas discussões pós-modernas do conhecimento e mídia-educativas em suas descrições e análises. Problematizaram-se algumas questões sobre a(s) identidade(s) pedagógica(s) dos professores no processo educativo e a possível existência de uma crise emergente nesse cenário, posta pela pandemia da COVID-19 nas relações com as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC). Paradoxalmente, ainda que evidências sinalizem que as TDIC passaram a ser representadas após o contexto pandêmico de maneira negativa, parece-nos que indícios de um potencial pedagógico contrapositivo às injustiças sociais das TDIC no campo da Educação possibilitam a (re)construção de identidades docentes contemporâneas nessa linha. Nesse processo, torna-se essencial que problematizações em relação aos usos das TDIC no campo educacional sejam realizadas sob o olhar da perspectiva mídia-educativa crítica, criativa e intercultural, com o intuito de compreender e contextualizá-las para além do uso meramente instrumental, homogêneo e universal.

Abstract

This essay explores the correlation of bibliographic sources within a qualitative research framework, influenced by postmodern discussions on knowledge and educational media. It examines the pedagogical identities of teachers in the educational process and considers the potential existence of a crisis triggered by the COVID-19 pandemic, particularly in relation to Digital Information and Communication Technologies (DICT). Paradoxically, although evidence suggests that DICT has often been represented negatively in the post-pandemic context, we argue that these technologies also exhibit

¹ Docente do Departamento de Ginástica da Escola de Educação Física e Desportos da UFRJ, Doutor em Educação Física (UFES). Doutorando em Educação (UFJF). ORCID id: <https://orcid.org/0000-0002-1097-738X> E-mail: galdinorodrigues@yahoo.com.br

² Docente da Faculdade de Educação da UFJF, Doutora em Educação (Unicamp). ORCID id: <https://orcid.org/0000-0003-0703-3991> E-mail: mborges.eliane@gmail.com

³ Docente da Faculdade de Educação Física e Desportos da UFJF, Doutor em Educação (UFU). Doutorando em Educação. ORCID id: <https://orcid.org/0000-0002-1276-8901> E-mail: neilfranco010@hotmail.com



pedagogical potential that counters social injustices in education. This potential may foster the (re)construction of contemporary teaching identities. To advance this perspective, it is essential to critically interrogate the uses of DICT in education. Such inquiries should adopt a critical, creative, and intercultural media-educational approach, aiming to contextualize these technologies beyond a purely instrumental, homogeneous, and universal application. By doing so, educators can better understand and integrate DICT in ways that promote equitable and context-sensitive educational practices.

Resumen

Este ensayo se basa en la correlación de fuentes bibliográficas bajo un enfoque de investigación cualitativa, influenciado por las discusiones posmodernas sobre el conocimiento y los medios educativos en sus descripciones y análisis. Se discutieron algunas cuestiones sobre la(s) identidad(es) pedagógica(s) de los docentes en el proceso educativo y la posible existencia de una crisis emergente en este escenario, planteada por la pandemia de COVID-19 en las relaciones con las Tecnologías de la Información y la Comunicación Digitales (TDIC). Paradójicamente, si bien la evidencia indica que las TDIC comenzaron a ser representadas de manera negativa después del contexto pandémico, nos parece que signos de un potencial pedagógico contrapositivo a las injusticias sociales de las TDIC en el campo de la Educación permiten la (re)construcción de identidades docentes contemporáneas en esta línea. En este proceso, se vuelve imprescindible que las problematizaciones sobre los usos de las TDIC en el ámbito educativo se realicen desde una perspectiva mediática-educativa crítica, creativa e intercultural, con el objetivo de comprenderlas y contextualizarlas más allá del uso meramente instrumental, homogéneo y universal.

Palavras-chave: Tecnologias Digitais, identidade docente, mídias.

Keywords: Digital Technologies, teacher identities, media.

Palabras claves: Tecnologías digitales, identidad docente, medios de comunicación.

Introdução

Há algumas décadas tem se pautado o declínio de algumas velhas identidades modernas, sólidas e fixas, e o surgimento de novas na pós-modernidade, com fronteiras menos definidas, o que provoca no indivíduo uma crise de identidade (Hall, 2015). Inspirado nesse debate, os propósitos deste ensaio são os de problematizar algumas questões sobre a(s) identidade(s) pedagógica(s) dos professores no processo educativo e discutir a possível existência de uma crise nesse cenário, posta pelas relações com as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), evidenciada, especialmente, no período pandêmico da COVID-19 e após ele.

Além disso, a partir da mídia-educação, área de estudo e pesquisa que problematiza às TDIC educacionalmente (Fantin; Martins 2023), pretendemos apresentar uma proposição pedagógica que contribua formativamente com algumas necessidades dessa(s) (novas!?) identidade(s) docente(s) no sentido de compreender e contextualizar as TDIC além do uso meramente instrumental, homogêneo e universal. Em outras palavras, visamos problematizar às seguintes questões: como se deu essa crise de identidade(s) pedagógica(s) docente(s) via TDIC especialmente no período pandêmico? Qual o potencial pedagógico das próprias TDIC no campo da educação diante desse cenário e após esse período?

O cenário pós-moderno é apontado neste texto como essencialmente cibernético, informático e informacional, ou seja, um aspecto preponderante dessa questão da(s) identidade(s) está fortemente relacionado, portanto, ao caráter de mudança da modernidade e, conseqüentemente, à própria compreensão que se tem de escola nesse cenário. Outro ponto importante se dá no entendimento da concepção do sujeito pós-moderno que é deslocada e

fazem-se perceptíveis rupturas do conhecimento. Nessa concepção, defendemos que a “invasão” tecnológica compõe uma dessas rupturas das identidades pedagógicas e do conhecimento, de forma a ser, talvez, a mais característica da pós-modernidade, e a ter se intensificado após a instauração do momento pandêmico da COVID-19; caracterizando o que podemos denominar de uma “virada tecnológica”, especialmente na Educação.

Este ensaio se sustenta na correlação de fontes bibliográficas sob uma abordagem qualitativa de pesquisa, entendida como “[...] um processo permanente de produção de conhecimento, em que os resultados são momentos parciais que se integram constantemente com novas perguntas e abrem novos caminhos à produção de conhecimento” (González Rey, 2002, p. 72). Assim, insere-se em uma abordagem descritiva e analítica que é profundamente influenciada pelas questões da mídia-educação e pelas problematizações pós-modernas do conhecimento. Essa perspectiva se destaca, em particular, por sua contestação significativa da concepção de sujeito moderno, que historicamente moldou e continua a influenciar os princípios estruturantes e hegemônicos da sociedade, incluindo suas instituições, como a escola (Hall, 2015).

O texto se organiza em três seções, seguidas das considerações finais e das referências. A primeira problematiza a compreensão de “crise de identidade” e os descentramentos do conhecimento à luz de alguns autores como Jean François Lyotard, Stuart Hall, Anthony Giddens e Ernesto Laclau, estabelecendo relações com as TDIC. A segunda seção lida com possíveis consequências pedagógicas/de identidade e do discurso do conhecimento na relação com as TDIC. A terceira, em um tom mais pedagógico, problematiza a discussão mídia-educativa crítica, criativa e intercultural, tomando Bévort, Maria Luiza Belloni, Mônica Fantin e Gilka Girardello como principais referências. Nas considerações finais, é retomado o que foi apresentado no texto destacando possíveis avanços e desafios.

A(s) “crise(s) de identidade(s)” e os descentramentos do conhecimento

Alguns teóricos, segundo Hall (2015), acreditam que as identidades modernas entraram em colapso. Argumentam que um tipo de mudança estrutural está colocando em suspensão as concepções estáveis de sociedades modernas fazendo emergir perspectivas mais deslizantes, que mais se aproximam de uma noção pós-moderna de sociedade e cultura. Essa transformação, por sua vez, abala a ideia integrada que o sujeito possui dele mesmo e do outro, provoca uma perda de um sentido de si, uma perda de dada compreensão de estabilidade, descentrando-o. O deslocamento do sujeito, tanto do seu lugar do mundo social e cultural quanto de si, constitui o que é chamado de “crise de identidade”.

Diria Lyotard (2021) que o cenário pós-moderno é essencialmente cibernético-informático e informacional, não sendo, portanto, essa tecnologização apenas consequência da pandemia mundializada em 2020. É nítido, assim, que o avanço e a cotidianização das TDIC já impõem importantes reflexões sociais desde muitas décadas, estando presentes, por exemplo, no desenvolvimento econômico e social de potências como a China e os Estados Unidos (Yuk Hui, 2020).

Se antes o sujeito – do Iluminismo e/ou o sujeito sociológico – baseava-se em uma identidade unificada e estável, agora o sujeito – pós-moderno – está se tornando fragmentado, composto de várias identidades, algumas delas contraditórias ou não resolvidas que se “empurram” em diferentes direções, argumenta Hall (2015). A identidade, com isso, torna-se uma celebração móvel, intensificada pelas TDIC, formada e reformada continuamente nos sistemas culturais e nos sistemas de significação que rodeia o sujeito e que o confronta com uma multiplicidade de identidades, movimento esse que para os autores

deste ensaio parece fundamental para a compreensão contemporânea de escola e de suas mais variadas conformações de diferenças/identidades, inclusive pedagógicas.

Com o avanço das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), regiões distintas do planeta passaram a se conectar de maneira intensa, à medida que fluxos de comunicação alcançam virtualmente todos os cantos do mundo. Essa interconexão tem gerado mudanças profundas na percepção de tempo e espaço, fenômeno que se tornou particularmente evidente com a adoção de modelos de ensino remoto durante o isolamento social imposto pela pandemia da COVID-19.

Na perspectiva da pós-modernidade, a noção de sujeito é redefinida, rompendo com paradigmas estabelecidos nos discursos de conhecimento em diversas áreas. Para Hall (2015), o primeiro grande descentramento surge com as tradições do pensamento marxista, introduzidas por Karl Marx no século XIX. O segundo destacado pelo autor, decorre da descoberta do inconsciente por Freud. O terceiro está relacionado ao trabalho do linguista estrutural Ferdinand Saussure. O quarto descentramento principal da identidade e do sujeito moderno é apresentado na teoria de Foucault, a partir do conceito de "poder disciplinar". O quinto descentramento está relacionado ao impacto do feminismo, tanto como crítica teórica quanto como movimento social.

Entendemos que todos esses descentramentos do sujeito moderno e dos conhecimentos impactaram e continuam impactando as identidades pedagógicas dos professores – seja através dos seus processos formativos formais e suas necessidades (inicial e continuado), seja através da prática pedagógica, que, por vezes, faz o professor recorrer à literatura para entender o fenômeno e, por vezes, não, fazendo com que ele tome determinadas decisões pela sua experiência e percepção.

Inspirados em Hall (2015) e referenciados na compreensão de pós-modernidade de Lyotard (2021), defendemos neste ensaio que a “invasão” tecnológica percebida na pandemia da COVID-19 e suas consequências compõem mais um desses descentramentos dos sujeitos e dos conhecimentos – talvez o mais característico da pós-modernidade – e apresenta questões e demandas formativas, especialmente a nós professores. Essa invasão provocou certas rupturas das identidades, ou deslocamentos, como prefere o autor, de forma a impactar, por exemplo, as identidades pedagógicas docentes, tanto para o uso quanto para o não uso das TIC

Não podemos esquecer, entretanto, que o que esse momento pandêmico-tecnológico apresentou é apenas “a ponta do iceberg” do descentramento das identidades – em especial as pedagógicas docentes – via discurso do conhecimento, uma vez que a emergência das novas tecnologias, dos “novos cenários” de ação e das diversas formas de interação, socialização e aprendizagens faz-se perceptível desde bem antes, o que caracteriza a noção de pós-modernidade. No final da década de 1980, por exemplo, Mariazinha Fusari, importante pesquisadora da relação entre educação e comunicação, alertava sobre a relevância das mídias e do desenvolvimento de uma comunicação escolar com elas na formação inicial e continuada de professores (Fantin, 2006).

Todavia, destacamos a importância de certo distanciamento de qualquer ingenuidade nesse diálogo relacional. As fragilidades econômicas limitam/impossibilitam o acesso das classes desfavorecidas, devendo ser a busca por identidade(s) pedagógica(s) tecnologizada(s) uma pauta de defesa política pela equidade. Nos países mais pobres, como a África Subsaariana, 82% dos alunos não possuem acesso à internet (Starting, 2020). Diriam Sousa, Borges e Colpas (2020) que a inclusão das TDIC no processo educativo deve ser pensada com o cuidado de não defesa de qualquer projeto homescholling (ensino doméstico) que exclua os mais pobres, de modo a ressaltar que existem diversos interesses empresariais e político-liberais nessa proposta.

A partir do dito, e dialogando com uma das tensões que atravessam este artigo, às identidades docentes passaram a ser representadas no contexto pandêmico na dependência de fatores históricos, sociais e culturais delineados pela dominação e pelas relações de poder e saber impostas por determinados grupos que têm em suas mãos o “poder de representar”. Entretanto, tal interesse oportunista empresarial, de quem detém o “poder de representar”, não deve fazer com que seja negada a centralidade social das TDIC na pós-modernidade, o que parece estar acontecendo, tampouco desmerecidas suas potencialidades educativas, se pensadas numa perspectiva em que justiça e democracia sejam os eixos norteadores da (re)construção dos sujeitos sociais.

A COVID-19, as TDIC e as (novas?) identidades pedagógicas docentes

Silva (2010) pondera que o novo século nos colocou diante ambiguidades, essa afirmação reforçou-se e ganhou novos contornos com a pandemia da COVID-19. Estamos ainda no centro de uma época em que nós, professores, tornamo-nos capazes, ou fomos obrigados a nos tornarmos capazes, de alterar profundamente as noções de tempo e espaço no processo educativo, a afunilarmos a relação entre escola e TDIC. Novas identidades educacionais/pedagógicas foram forçadas a emergir, a afirmarem-se e a cruzarem fronteiras.

Com isso, em tese, transgredimos tabus, como a recusa do uso do celular em sala de aula. Por outro lado, paradoxalmente, vivemos em um momento pós-pandemia em que são perceptíveis certos retrocessos, como, por exemplo, a ainda negação das TDIC no processo educacional, talvez de forma até mais enfática. No cenário educativo, outros “desesperos” fizeram-se perceptíveis durante a pandemia e podem ter contribuído para isso, como a sobrecarga da jornada em home office (trabalho à distância), a falta de ferramentas tecnológicas e de internet para professores e alunos, e a negligência – histórica – no que diz respeito ao processo formativo para as TDIC.

Nessa esteira, caso da Comissão de Educação, que aprovou o projeto que proíbe crianças de até 10 anos de, sequer, “portarem celulares”, pode ser citado. A proposta atinge estudantes da educação infantil e do ensino fundamental, principalmente, sob o argumento de que “crianças nessa faixa etária não tem maturidade para discernir quando e como usar esse dispositivo de forma adequada (Nobre, 2024). Em uma pesquisa rápida no Google, percebemos que o verbo “portar”, utilizado no projeto, está amplamente associado a armas ou drogas, ou seja, a ações ilegais na nossa sociedade.

Esse projeto, portanto, acaba nos remetendo as velhas teorias inoculatórias das mídias, que afirmavam de maneira enfática que elas deveriam ser evitadas de todas as formas (Buckingham, 2023). Além disso, ele coloca as crianças em um lugar que nos parece pouco educativo e mais punitivo, aproximando-as, desde pequeninas, da compreensão punitivista e de vigília exposta por Foucault (2014). Será essa a solução? Entendemos que não.

Em outro cenário, percebemos que a tecnologia, nos últimos séculos, tem sido compreendida por parte da filosofia, da antropologia e da história como algo não essencial, de caráter meramente instrumental, homogênea e universal. Em vários momentos da obra de Heidegger evidencia-se sua preocupação com o “vigor” da técnica, a que ele denomina de *Ge-Stell*; em “Ser e tempo” (Heidegger, 1986), por exemplo, o autor demonstra a preocupação com uma nova realidade tecnológica moderna. Em “Heidegger e a política: o caso de 1933”, disse o autor que

“[...] o movimento planetário da técnica moderna é um poder, cuja grandeza determinante da história mal se pode exagerar. É hoje para mim uma questão decisiva: como um sistema político e qual sistema

político poder-se-á coadunar com a idade da técnica!” (Heidegger, 1977, p. 78).

Segundo Berticelli (2004, p. 32), quando perguntado “por que haveríamos de ser tão dominados pela técnica?”, Heidegger responde: “[...] não digo dominados. O que digo, é: ainda não temos uma via que corresponda ao vigor da técnica.” Gadamer, no encerramento de uma conferência no ano de 1999, denominada Educação é Educar-se, proferiu fala parecida no que diz respeito à compreensão do domínio tecnológico e à necessidade de que a educação seja tomada como ato de resistência a essas, dizendo que: “Mantenho-me na posição de que, se o que alguém quer é educar-se e formar-se, é de forças humanas que se trata, e que somente assim sobreviveremos incólumes à tecnologia e ao ser da máquina.” (Weber, 2011, p. 140). Entendimentos parecidos podem ser percebidos em obras de Horkheimer, Benjamin, Hannah Arendt, dentre outros.

Se não se levar na devida conta a realidade/necessidade da tecnologia atual, corre-se o risco de, na Política, na Filosofia ou na Educação, falarmos no cenário pós-pandemia uma linguagem que já não mais produz o entendimento e nem os efeitos necessários na relação com as crianças e com os jovens. Todavia, não é importante que seja fomentado um neotecnicismo que alimentaria identidades pedagógicas relacionadas à velha razão instrumental, de uso pelo uso; evidencia-se que não há como serem caminhos fáceis os das (novas) identidades docentes.

A Filosofia – e até mesmo a Política e a Educação –, profundamente arraigada na tradição e comprometida com ela, tem dificuldades de “conversar” com questões do contemporâneo, no qual a tecnologia ocupa, de fato, um grande espaço e um grande tempo na educação informal de crianças e adultos. Não olhar para esses fenômenos, ou seja, não os problematizar criticamente, significa declinar ante a razão instrumental ao universalismo e a homogeneidades que precedem o contexto de uso majoritário das TDC, deixando os estudantes ao acaso dos seus destinos nos espaços não escolares, onde o uso acontece desde a mais tenra idade (Buckingham, 2023).

Essa leitura de “abandono e negação” das TDC, tendo como palco a Educação, favorece uma história tecnológica fundamentalmente dos dominantes, como foi durante a pandemia da COVID-19, além disso, nos impede de enxergar o potencial tecnológico decolonizador, de resistência e desconstrução de padrões dominantes, particular e da diferença, que vai além da mera funcionalidade e utilidade, zelando pelo acesso e pelos usos dos subalternizados e excluídos.

Em outras palavras, um dos grandes desafios dessa “virada tecnológica”, na linha do que escreve Yuk Hui (2020), parece-nos ser o de perceber a necessidade do desenvolvimento da tecnodiversidade e/ou da conciliação entre a tecnologia, crítica e diferenças na formação das nossas identidades pedagógicas docentes, por mais que implicações políticas tentem dizer o contrário. Esse processo remete diretamente à forma como essas identidades passaram a ser representadas na pandemia da COVID-19 e como podem ser representadas após ela.

Por outro lado, observamos, em pleno contexto pandêmico, como a tecnologia foi tratada de forma universal e instrumentalista, em prol de uma visão futurística supostamente solucionadora de todos os problemas educativos. Essa compreensão vai contra alguns valores fundamentais para a escola, como a inclusão e a diversidade. Além disso, a tecnologia não criou todos os problemas educativos, muitos deles já existiam antes dela, portanto, ela não será a solução universal de todos os problemas, ela contribuirá particularmente com alguns, isso se bem pedagogizada.

Essa argumentação parece dar indícios de respostas às questões que inauguram este ensaio. A conjuntura atual (pós-pandêmica), apesar de nos apresentar um contexto crítico de negação das TDCI, apresenta,

paradoxalmente, um real potencial das TDIC no campo da Educação, podendo, além desse contexto, ser interpretadas como um artefato cultural de (re)construção de identidades docentes na contemporaneidade, ainda que carente de uma coesa problematização e crítica aos seus usos ao longo da história que reflete o panorama de relações hierarquizadas de poder e saber.

Inspirados em Yuk Hui (2020), dizemos que esse é o momento para que “novas” formas de instituições educacionais sejam criadas e que “novas” propostas curriculares possam também desmontar vícios identitários docentes que só serviram aos interesses da exclusão e da negação das TDIC, após a pandemia. É utilidade desse momento também perceber a necessidade do desenvolvimento e da manutenção da “tecnodiversidade educativa” nas identidades pedagógicas docentes ou da concepção de uma multiplicidade de relações com as tecnologias por meio de diferentes dinâmicas críticas, criativas e interculturais dos professores, além de somente certo uso instrumental amplamente presente na pandemia

No que diz respeito ao instrumentalismo das tecnologias no contexto pandêmico e seus impactos nas identidades docentes, mas sem qualquer apelo de acesso ao “real”, parece-nos que, mais uma vez, a tecnologia foi abordada de maneira inadequada, não sendo percebida além da utilidade ou da eficiência técnica. Diria Yuk Hui (2020, p. 93) “[...] que a eficiência é um fator muito importante na inovação tecnológica, mas precisa ser medida de acordo com uma visão de longo prazo, e não com base em lucros imediatos.” No processo pedagógico essa leitura “neotecnicista” tende a aprofundar desamparos técnicos – uma vez que as TDIC passam por mutações com alta velocidade e tornam-se rapidamente obsoletas, e educacionais – considerando que são negadas diferenças e não são considerados contrapontos à desigualdade social.

No período pandêmico, por exemplo, altamente tecnologicizado, Santos (2020) constatou que professores foram confrontados com crianças e jovens com fragilidades extremas e com poucas ou nenhuma tecnologia disponível. Por isso, torna-se fundamental que a teorização educacional crítica repense e renove suas compreensões/reflexões no que diz respeito às TDIC. As recentes mudanças sociais, sob o impacto do que vem apontando a mídia-educação (Belloni, 2001; Fantin, 2006; Sousa, Borges, Colpas, 2020) e as entidades importantes como a Organização das Nações Unidas para a Educação (UNESCO), questionam as identidades/práticas pedagógicas com as TDIC.

Pensando as “novas” identidades pedagógicas docentes, elaboramos de forma breve e simplificada as seguintes proposições a partir de nossa percepção de potencialidade e do que foi fomentado no período pandêmico: I) a tradicional identidade pedagógica, baseada em uma concepção conservadora, na maioria das vezes nega as TDIC e não reconhece suas possíveis contribuições sociais e culturais para a escola; II) a identidade pedagógica progressista-romântica, ou seja, que compreende a importância das TDIC, mas apenas de modo tecno-instrumental/didático, não perceber as possíveis contribuições sociais e culturais delas para a escola; e III) a identidade pedagógica mídia-educativa crítica, criativa e, agora, intercultural, compreende a importância das TDIC social, culturalmente e nas relações de poder em busca de equidade social no cenário escolar, sem desconsiderar seu uso tecno-instrumental-didático.

Neste texto, entendemos que a última identidade é a que deve ser fomentada pelas secretarias de ensino e pelos currículos de graduação e de pós-graduação em busca de fornecer recursos diante dessa reconfiguração crítica das identidades docentes com as TDIC, forçando a conjuntura política a percebê-la, com o fito de buscar superar narrativas de poder excludentes no momento pandêmico e após ele. No próximo tópico, dedicar-nos-emos a apresentar essa proposição e a problematizá-la em tom pedagógico, sem qualquer intenção de tratá-la como única e nem de esgotar o assunto. Problematicaremos como a mídia-educação crítica, criativa e intercultural pode contribuir com as (novas?)

identidades docentes, além do uso meramente instrumental/didático das TDIC, indo além da negação.

A mídia-educação e suas possíveis contribuições críticas, criativas e interculturais: um olhar pedagógico para as identidades docentes.

A mídia-educação é uma área de ensino, pesquisa e extensão preconizada desde os anos de 1960 por organizações internacionais, como a UNESCO (Sousa; Borges; Colpas, 2020; Fantin, Martins, 2023). A expressão vem se transformando e, em um primeiro momento, foi utilizada para expressar a preocupação de educadores e intelectuais com as influências culturais das mídias – os efeitos ideológicos, os riscos de manipulação política, comercial, publicitária e a consequente necessidade de desenvolver abordagens críticas – (Gonnet, 2004; Buckingham, 2023).

Segundo Bévort e Belloni (2009) em 1973 uma tentativa de definição apontava para o surgimento do campo de ação mídia-educativo:

Por mídia-educação convém entender o estudo, o ensino e a aprendizagem dos meios modernos de comunicação e expressão, considerados como parte de um campo específico e autônomo de conhecimentos, na teoria e na prática pedagógicas, o que é diferente de sua utilização como auxiliar para o ensino e a aprendizagem em outros campos do conhecimento, tais como a matemática, a ciência e a geografia (UNESCO, 1984).

Evidencia-se, na definição acima, a ênfase exclusiva da mídia-educação na dimensão crítica ou de análise do que é veiculado pelas mídias, ao não contemplar a dimensão de ferramenta pedagógica ou de uso didático desses meios. A mídia-educação ou leitura crítica das mídias tinha como intuito nesse período o tensionamento do uso dessas tecnologias de forma meramente instrumental, ficando essas últimas sob responsabilidade de outra área: a tecnologia educacional.

Em 1979, surge uma nova definição que apresenta uma certa superação da compreensão anterior e, conseqüentemente, uma ampliação dos objetos da mídia-educação. Percebe-se que, para problematizar a dimensão crítica, não necessariamente se faz necessário negar e/ou negligenciar o uso instrumental didático ou da ferramenta pedagógica, ainda que tais dimensões possam ser potencializadas pela discussão crítica e pelo papel do trabalho criativo.

Todas as maneiras de estudar, aprender e ensinar em todos os níveis (...) e em todas as circunstâncias, a história, a criação, a utilização e a avaliação das mídias enquanto artes práticas e técnicas, bem como o lugar que elas ocupam na sociedade, seu impacto social, as implicações da comunicação mediatizada, a participação, a modificação do modo de percepção que elas engendram, o papel do trabalho criativo e o acesso às mídias. (UNESCO, 1984)

Em janeiro de 1982, durante uma conferência na Alemanha, a Unesco deu um passo importante para a consolidação do campo da mídia-educação. Representantes de 19 países adotaram a Declaração de Grunwald, que reconheceu oficialmente o termo "mídia-educação" e sua relevância. O documento enfatizou o papel central das mídias na vida cotidiana e em todas as esferas sociais, destacando seu "incontestável poder", embora sem emitir um juízo de valor positivo ou negativo. A declaração ressaltou a importância tanto do uso das mídias como ferramentas instrumentais para promover a participação

cidadã na cultura contemporânea, quanto da necessidade de uma educação voltada para a compreensão crítica dos fenômenos midiáticos. Além disso, a Declaração de Grunwald ampliou a visão sobre o papel potencial das tecnologias na promoção da expressão criativa e produtiva.

Em 2007, no que se convencionou chamar de “Agenda de Paris”, foi (re)firmada e aprofundada essa compreensão da mídia-educação. Devido ao avanço das TDIC, destacou-se a maior necessidade em se considerar as experiências midiáticas dos jovens, ou considerar os jovens como usuários e produtores de mídias em potencial, para, a partir de suas experiências, ensinar sobre as mídias. Em decorrência, especialmente, desse ponto, aprofundou-se a dimensão criativa ou de apropriação das mídias como formas de expressão, bem como estabeleceu-se maior diálogo com a leitura crítica e com o uso instrumental (Bévort; Belloni, 2009).

A educação para a mídia diz respeito à apropriação crítica sobre os conteúdos, sobre as mensagens. A educação com a mídia é o uso da mídia como ferramenta didática, como instrumento de apoio para o professor que está atuando na sala de aula (por exemplo, como projetos multimídia, computador). E a educação através da mídia diz respeito, sobretudo, à habilidade de produção na escola (Rivoltella, 2012, p.23).

Essa definição de mídia-educação, delineada até o momento e apresentada de forma mais direta na citação acima, é entendida como uma das constantes nas discussões contemporâneas da área (Sousa; Borges; Colpas, 2020). No que diz respeito às possíveis influências/contribuições nas identidades pedagógicas docentes, o contexto ferramenta didática/instrumental vem para dar conta de uma reinvenção da didática de ensino; o contexto crítico apresenta uma educação na busca de problematizar as relações culturais e de saber-poder estabelecidas com e nesses meios; e o contexto criativo/produtivo traz a ideia de fazer educação ao utilizar os meios como linguagem, para produzir mídias (Fantin, 2006).

Ferreira e Girardello (2019), antes da pandemia de COVID-19, argumentaram que o complexo cenário das tecnologias digitais na educação exige uma abordagem intercultural da mídia-educação. Isso se deve ao fato de que os contextos socioculturais dos alunos – e, de forma mais ampla, dos professores – não são homogêneos, como demonstrado ao longo do texto. As autoras destacaram que as desigualdades no acesso às tecnologias configuram-se como um obstáculo significativo para a formação em mídia-educação, sendo esse um dos principais desafios abordados em seu artigo.

Não sabiam Ferreira e Girardello (2019) que o contexto pandêmico e o pós-pandêmico agravariam mais ainda esse cenário, tornando os diferentes tipos de acesso às tecnologias um obstáculo para a formação em geral. Segundo Santos (2020), qualquer pandemia é sempre discriminatória, ou seja, mais difícil para alguns grupos sociais do que para outros. Esses grupos para os quais a quarentena foi particularmente mais difícil são os que têm em comum vulnerabilidades que precedem a pandemia; vulnerabilidades que atingem acessos a serviços básicos como a alimentação, à água, à luz e principalmente à internet, especialmente no caso de alunos.

Diante desse cenário, entendemos, assim como Candau (2017), que as diferenças/ desigualdades culturais devem ser vistas como algo a ser fortemente considerado, frisando-se as relações de poder percebidas pela interculturalidade, valorizando as diferenças e contrapondo as desigualdades. Composto junto, portanto, com as perspectivas críticas e criativas da mídia-educação, a interculturalidade contribui para a construção das “novas” identidades pedagógicas docentes e para a desconstrução de um trabalho negativo desenvolvido com as TDIC em um período de emergencial.

Por outro lado, nossa argumentação aponta que a conjuntura pandêmica, paradoxalmente, também revelou sinais de um potencial transformador em relação às injustiças sociais associadas às TDIC no campo educacional. Esse contexto exigiu uma análise crítica e aprofundada sobre os modos de uso dessas tecnologias, inclusive durante essa fase, levando à necessidade de um debate sobre suas possíveis implicações.

O contexto pandêmico e tecnologizado foi um tanto quanto cruel com os estudantes, todavia, foi também com os professores. Esses últimos, que – assim como outros sujeitos inseridos na pós-modernidade – já tinham suas vidas atravessadas pelas TDIC, na maioria das vezes, não possuíam incentivos públicos e formativos para que suas práticas pedagógicas fossem pensadas com e a partir de essas tecnologias.

Desse modo, entendemos que a mídia-educação crítica, criativa, intercultural – e que não desconsidera o uso instrumental – pode fomentar e ampliar identidades docentes relacionadas às TDIC, na ótica das tensões entre igualdade/desigualdade, homogeneização/diferenças e acesso/negação. Entendemos também que essa perspectiva pode contribuir direcionando olhares às necessidades docentes e às práticas formativas para as TDIC em uma ressignificação além do uso pandêmico.

A perspectiva de consideração e de inter-relação entre diferentes grupos culturais presentes em determinados contextos, docentes e discentes, de forma não hierárquica, via formação/educação para, com e através dos artefatos tecnológicos, amplia a mídia-educação, uma vez que essa área de estudo preza pela adoção de

[...] uma postura crítica e criadora de capacidades comunicativas, expressivas e relacionais para avaliar ética e esteticamente o que está sendo oferecido pelas mídias, para interagir significativamente com suas produções e para produzir mídias também. (Fantin, 2011, p. 05).

Assim, valorizar a leitura da(s) realidade(s) culturais dos acessos às tecnologias por parte dos nossos alunos e dialogar com ela, bem como dos usos delas por parte dos professores, em especial pelo agravo que passou a se dar na pandemia da COVID-19, significa potencializar os usos pedagógicos das mídias, sob o olhar da mídia-educação e sua compreensão instrumental, crítica e criadora de capacidades comunicativas, expressivas e relacionais, via TDIC, fomentando e potencializando também possibilidades formativas das e para as (novas) identidades docentes.

Considerações finais

Diante do que foi proposto, neste ensaio a crise de identidade foi relacionada aos professores/práticas pedagógicas e às TDIC, especialmente, devido à pandemia da COVID-19. O cenário pós-moderno foi apontado como essencialmente cibernético, informático e informacional, ou seja, conclui-se que um aspecto preponderante dessa questão da(s) identidade(s) está fortemente relacionado, portanto, ao caráter de mudança da modernidade e, consequentemente, à própria compreensão que se tem de escola nesse cenário. Nessa concepção, foi defendido por nós que a “invasão” tecnológica compõe uma dessas rupturas das identidades pedagógicas e do conhecimento, de forma a ser, talvez, a mais característica da pós-modernidade, e a ter se intensificado após a instauração do momento pandêmico da COVID-19; caracterizando o que podemos chamar de uma “virada tecnológica”, especialmente na Educação.

Além disso, ainda em busca de responder aos objetivos propostos, foi ressaltado que as (novas) identidades pedagógicas dos docentes devem estar alinhadas com a renovação e com a ampliação da tradição mídia-educativa

(instrumental) crítica, criativa e intercultural diante esse cenário. Foi apresentado que essa identidade pedagógica mídia-educativa, que compreende a importância das TDIC socialmente e culturalmente para a escola, sem desconsiderar seu uso tecno-instrumental-didático, deve ser fomentada pelas secretarias de ensino e pelos currículos de graduação e pós-graduação em busca de fornecer recursos diante da reconfiguração das potencialidades pedagógicas das TDIC e em prol das identidades docentes.

Por fim, mas não finalizando, uma vez que este ensaio propõe instigar reflexões sobre o tema, parece-nos que, nessa linha, a conjuntura pandêmica, paradoxalmente, trouxe uma compreensão limitada/reduzida das TDIC, mas ao mesmo tempo, trouxe a possibilidade de discussão de um real potencial formativo das TDIC no campo da Educação e das possibilidades de (re)construção de identidades docentes na contemporaneidade, desde que problematizações e críticas aos seus usos sejam realizadas sob o olhar da perspectiva da educação mídia-educativa crítica, criativa e intercultural.

Referências

Belloni, Maria Luiza. **O que é mídia-educação?** Campinas: Autores Associados, 2001.

Berticelli, Ireno Antônio. **A origem normativa da prática educacional na linguagem.** Ijuí: Ed. Unijuí, 2004.

Bévort, Evelyne; BELLONI, Maria Luiza. Mídia-educação: conceitos, história e perspectivas. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 109, p. 1081, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/5pBFdjL4mWHnSM5jXySt9VF/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 12 mar. 2021.

Buckingham, David. **Manifesto pela educação midiática.** São Paulo: Edições SESC São Paulo, 2022.

Cinead Lecav. Abecedário de educação e interculturalidade com Vera Candau, 26 dez de 2017. Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=0OWPYJUaT10>>. Acesso em: 15 nov. de 2021.

Fantin, Monica. **Mídia-educação: conceitos, experiências e diálogos Brasil Itália.** Florianópolis, Cidade Futura, 2006.

Fantin, Monica; Martins, Karine Joulie. Entrelaçamentos entre cultura visual, cinema e mídia-educação: Ensaio diálogos com a Lei 14.533/23. In: FRESQUET, Adriana; ALVARENGA, Clarice. (Org.). **Cinema e educação digital: a Lei 14.533: reflexões, perspectivas e propostas.** Rio de Janeiro: Universo Produção, 2023. p. 40-53.

Ferreira, Viviane Lima; Girardello, Gilka. Um olhar intercultural para a Mídia-Educação: diferenças e desigualdade nos contextos de acesso às mídias. **Revista Pedagógica**, Chapecó, v. 21, p. 131-153, 2019. Disponível em: <https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/4781> Acesso em: 10 fev. 2021.

Giddens, Antony. **As consequências da modernidade.** São Paulo: Editora da UNESP, 1990.

Gonnet, Jacques. **Educação e mídias**. São Paulo: Loyola, 2004.

González Rey, Fernando Luis. **Pesquisa qualitativa em psicologia: caminhos e desafios**. Tradução de Manoel A. F. Silva. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002. 188 p.

Hall, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva, Guacira Lopes Louro. 12. ed. Rio de Janeiro: Lamparina Editora, 2015.

Hall, Stuart. **Cultura e representação**: Trad. Daniel Miranda e William oliveira. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio: Apicuri, 2016.

Heidegger, Martin. Heidegger e a política. O caso de 1933 [entrevista concedida ao semanário alemão Spiegel, em 23 de setembro de 1966, publicada 31 de maio de 1976]. **Revista Tempo Brasileiro**, 50, p. 67-89, jul/set., 1977.

Heidegger, Martin. **Ser e Tempo**. Trad. Marcia de Sá Cavalcante Schuback. Petrópolis: Editora Vozes, 1986.

Hui, Yuk. **Tecnodiversidade**. São Paulo: Ubu, 2020.

Laclau, Ernesto. **New Reflections on the Revolution of Our Time**. London: Verso, 1990

Liotard, Jean-François. **A condição pós-moderna**. Trad. Ricardo Corrêa Barbosa. 20. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2021.

Organisation Des Nations Unies pour L'éducation, La science et La Culture (UNESCO). **L'éducation aux médias**. Paris, 1984.

Santos, Boaventura de Sousa. **O fim do Império Cognitivo: a afirmação das epistemologias do sul**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

Rivoltella, Pier Cesare. Retrospectivas e Tendências da Pesquisa em Mídia-Educação no Contexto Internacional. In FANTIN, Monica e RIVOLTELLA, Pier Cesare (Org.). **Cultura Digital e Escola: Pesquisa e Formação de Professores**. Campinas: Papirus, 2012, p. 17-30.

Santos, Boaventura de Sousa. **A Cruel Pedagogia do Vírus**. Coimbra: Ed. Almedina, 2020.

Silva, Tomaz Tadeu. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu. (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000, p. 73-102.

Silva, Tomaz Tadeu. **O currículo como fetiche: a poética do texto curricular**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

Sousa, Galdino Rodrigues. **Pedagogias (pós)críticas da Educação Física: (re)organizações político-epistemológicas**. 2020. 147 f. Tese (Doutorado)– Curso de Educação Física, Centro de Educação Física e Desportos, UFES, Vitória- ES, 2020.

Sousa, Galdino Rodrigues; Borges, Eliane Medeiros; COLPAS, Ricardo Ducatti. Em defesa das tecnologias de informação e comunicação na Educação Básica: diálogos em tempos de pandemia. **PLURAIIS - Revista Multidisciplinar**, Salvador, v.5, n.1, 146-169, 2020. Disponível em: <file:///C:/Users/Neil/AppData/Local/Temp/8883-Texto%20do%20artigo-24265-1-10-20200712.pdf> Acesso em: 23 mar. 2021.

Sousa, Galdino Rodrigues de; ROSSI, Marcos Antônio. Problematizando identidades e diferenças: conformações pós-modernas, "(pós) críticas" e pós-estruturalistas da escola e do currículo. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, v. 15, n. 34, p. 01-22, 2022. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/revtee/article/view/16941> Acesso em: 16 jun. 2023.

Starting digital divides in distance learning emerge. **UNESCO**, Paris, 21 abr. 2020. Disponível em: <<https://en.unesco.org/news/startling-digital-divides-distance-learning-emerge>>. Acesso em: 02 jul. 2021.

Weber, José Fernandes. Técnica, Tecnologia e Educação em Heidegger e Simondon: Destruição do Pensamento ou Ampliação da Experiência? **X CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2011**, Curitiba, Anais [...]. Curitiba, PA: PUCPR, 2011, p. 684-694. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/4854_2407.pdf Acesso em 20 ago. 2021.