



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

Paulo Roberto do Espírito Santo

Educação Popular e Cultura Digital:
trajetórias, mediações e cartografias formativas na Fundação Fé e Alegria

Florianópolis, SC
2025

Paulo Roberto do Espírito Santo

Educação Popular e Cultura Digital:

trajetórias, mediações e cartografias formativas na Fundação Fé e Alegria

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Monica Fantin.

Florianópolis, SC

2025

Ficha catalográfica gerada por meio de sistema automatizado gerenciado pela BU/UFSC.
Dados inseridos pelo próprio autor.

Santo, Paulo Roberto do Espírito
Educação Popular e Cultura Digital : trajetórias,
mediações e cartografias formativas na Fundação Fé e Alegria
/ Paulo Roberto do Espírito Santo ; orientadora, Monica
Fantin, 2025.
233 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa
Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós
Graduação em Educação, Florianópolis, 2025.

Inclui referências.

1. Educação. 2. Cartas Pedagógicas. 3. Cultura Digital.
4. Educação Popular. 5. Mediações Culturais.. I. Fantin,
Monica. II. Universidade Federal de Santa Catarina.
Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

Paulo Roberto do Espírito Santo

Educação Popular e Cultura Digital:

trajetórias, mediações e cartografias formativas na Fundação Fé e Alegria

O presente trabalho, em nível de mestrado, foi avaliado e aprovado em 29 de setembro de 2025, por banca examinadora composta pelos seguintes membros:

Prof.^a Ercília Maria Angeli Teixeira de Paula, Dr.^a
Universidade Estadual de Maringá – UEM/PR

Prof. Gabriel Kaplun, Dr.
Universidad de la República de Uruguay

Prof. José Douglas Alves dos Santos, Dr.
Universidade do Planalto Catarinense – Uniplac

Prof.^a Gilka Elvira P. Girardello, Dr.^a
Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC

Prof. Telmo Adams, Dr.
Universidade de Caxias do Sul – UCS

Certificamos que esta é a versão original e final do trabalho de conclusão que foi julgado adequado para obtenção do título de Mestre em Educação atribuído pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (PPGE/UFSC).



Documento assinado digitalmente

Marcia Buss Simão

Data: 22/12/2025 14:53:42-0300

CPF: ***.377.009-**

Verifique as assinaturas em <https://v.ufsc.br>

Prof.^a Márcia Buss-Simão, Dr.^a
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação



Documento assinado digitalmente

Monica Fantin

Data: 22/12/2025 12:00:56-0300

CPF: ***.269.059-**

Verifique as assinaturas em <https://v.ufsc.br>

Prof.^a Monica Fantin, Dr.^a
Orientadora

Florianópolis, SC, 2025

Agô!

*Aos que já atravessaram o véu do tempo,
mas permanecem entre nós, nas
ausências que habitam presenças, nas
memórias ancestrais que silenciosamente
nos guiam e sustentam.*

AGRADECIMENTOS

À minha esposa, Micheli da Silva, e ao meu filho, Joaquim Miguel, pelo amor incondicional, pela paciência e pelo incentivo ao longo de toda essa jornada. Vocês foram, e seguem sendo, o porto seguro que me sustentou durante as travessias diurnas e noturnas deste caminho.

À Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (PPGE/UFSC) e a todas e todos que, direta ou indiretamente, colaboraram para que este espaço de formação crítica e emancipatória se mantivesse vivo.

Ao Núcleo Infância, Comunicação, Cultura e Arte (Nica), pelo acolhimento generoso, pelas partilhas e pelas reflexões sobre o ato de pesquisar com sensibilidade, rigor científico e poético no contexto da cultura contemporânea.

À Prof.^a Dr.^a Monica Fantin, minha orientadora e mestra popular, pela escuta atenta, pelas perguntas certeiras e pela presença constante ao longo deste processo. Sua orientação foi solo fértil para que este trabalho emergisse com identidade, beleza e profundidade.

À Banca Examinadora, agradeço às professoras e aos professores Prof.^a Dr.^a Ercília Maria Angeli Teixeira de Paula (Universidade Estadual de Maringá – UEM/PR), Prof. Dr. Gabriel Kaplun (Universidad de la República de Uruguay), Prof. Dr. José Douglas Alves dos Santos (Universidade do Planalto Catarinense – Uniplac), Prof.^a Dr.^a Gilka Elvira P. Girardello (UFSC) e Prof. Dr. Telmo Adams (Universidade de Caxias do Sul – UCS), pela disponibilidade, pela leitura atenta e pelas valiosas contribuições oferecidas ao meu trabalho. Suas observações e questionamentos foram fundamentais para o enriquecimento desta pesquisa e para o meu crescimento acadêmico. Foi uma honra contar com a presença e o olhar crítico de cada um(a), cuja generosidade intelectual e compromisso com a formação contribuíram significativamente para minha jornada.

À Maristela Fantin e a toda sua família, pelo afeto, pela inspiração e pelos gestos que silenciosamente sustentam meus primeiros passos no mundo acadêmico.

Aos professores e professoras que compuseram o percurso do mestrado, partilhando seus saberes e provocando deslocamentos necessários.

À turma de mestrado com quem iniciei esta jornada, pela cumplicidade e pelos afetos construídos em meio aos desafios e descobertas coletivas.

Ao Grupo Arreda Boi, que abriu caminhos para a construção de referenciais políticos e poéticos por meio da arte-educação, revelando outros mundos possíveis. Em especial, a Nado Gonçalves, Doutor do Boi, cuja sabedoria popular/ancestral muito contribuiu para minhas “*cheganças*” na universidade, e à “Velha-Guarda”: Ivan, Ivanildo, Elói e Chicão. Ao Nado da Sueli, à Kátia, à Carla, à Dona Ivone e ao Seu Bebê! Ao Chico. E, principalmente, ao Seu Zé Agostinho (*in memoriam*).

Agradeço, com profunda gratidão, ao Movimento Fé e Alegria e a todas as pessoas, mulheres, homens, crianças e adolescentes, que, de forma indireta, contribuíram para a realização desta pesquisa.

Ao Pe. Antônio Tabosa, por incentivar constantemente o estudo e o aprofundamento teórico no contexto de Fé e Alegria, deixo meu sincero reconhecimento. De modo especial, agradeço ao Pe. Alexandre Raimundo, diretor-presidente da Fundação, por viabilizar a realização desta pesquisa e por sempre destacar a importância da escuta sensível em todas as dimensões (pessoal, profissional e acadêmica).

À Mariângela Risério de Almeida, expresso minha profunda gratidão pelas generosas contribuições, pelas leituras atentas e pelas críticas construtivas, que enriqueceram e fortaleceram significativamente este trabalho. Seus diálogos abriram caminhos para “reimaginar novos futuros juntos” por meio de narrativas pessoais e dos currículos–mochilas existenciais, inspirando insurgências curriculares e ampliando as possibilidades de desenhar novos horizontes formativos.

À Fernanda Ariele da Silva, agradeço profundamente pela disponibilidade, pelas reflexões e pela partilha de experiências tão enraizadas na realidade concreta do “Chão” de Fé e Alegria, que atravessam e iluminam este estudo.

Agradeço à Tatiane Almeida Silva de Sant’Ana e ao Breno Cesar Pereira Montalvão por me acolherem, integrarem e transformarem minhas perspectivas, permitindo-me abrir novos horizontes profissionais. Suas orientações foram fundamentais para meu crescimento. Cada conversa, cada desafio e cada oportunidade oferecida contribuíram para que eu vislumbrasse novos horizontes de uma forma mais ampla, madura e coletiva.

Aos(Às) coordenadores(as) e assessores(as) pedagógicos(as) que participaram desta pesquisa, de forma direta e indireta, oferecendo seus olhares atentos, escutas sensíveis e experiências de vida, fundamentais para a construção e aprofundamento deste trabalho, expresso minha sincera gratidão.

À minha sogra, Zênite da Silva, e ao meu sogro, Ademar, por todo o apoio oferecido ao longo do meu percurso acadêmico, pela presença firme e carinhosa nos bastidores desta minha jornada acadêmica e por servirem como rede de apoio.

Agradeço aos que vieram antes e que, com sua vida e seu legado, tornaram possível que eu chegasse até aqui: meu pai e minha mãe, meus avôs e minhas avós, ausências/presenças que sigo honrando. Aos meus irmãos, André do Espírito Santo, Isabel Bueno, Francini do Espírito Santo e Jefferson Bueno, pela existência compartilhada, pelas inspirações e pelo pertencimento que me sustenta.

A cada pessoa, gesto, palavra e silêncio que, de alguma forma, cruzou meu caminho e deixou marcas: minha profunda gratidão.

Este trabalho é tecido de muitas mãos, vozes e presenças/ausências, algumas visíveis, outras ancestrais, mas todas pulsantes. É fruto de encruzilhadas, travessias e encontros que me ensinaram que pesquisar é, antes de tudo, um ato de escuta, de memória e de compromisso com a vida.

Sigamos, pois cada passo partilhado faz ecoar outras vozes, outras histórias, outras possibilidades de mundo. Quando caminhamos em coletivo, semeamos não apenas conhecimento, mas esperança, e reexistimos, poeticamente, no gesto político de não desistir.

Que esta travessia siga reverberando em outras margens, outros corpos, outros sonhos.

Mas quem disse que a cartografia só pode representar fronteiras e não construir imagens das relações e dos entrelaçamentos, dos caminhos em fuga e dos labirintos? (Martín-Barbero, 2002, p.12).

RESUMO

Esta pesquisa investiga as interseções entre Educação Popular e Cultura Digital a partir das trajetórias, das cartas pedagógicas e das mediações de formadores da Fundação Fé e Alegria. O estudo tem como objetivo compreender como as trajetórias formativas de coordenadores(as) e assessores(as) pedagógicos(as) da Fundação Fé e Alegria dialogam com os princípios da Educação Popular e com os desafios e possibilidades da Cultura Digital em seus contextos socioculturais de atuação. Fundamentada em referenciais teóricos da Educação Popular, dos estudos culturais e da Mídia-Educação, a pesquisa, de abordagem qualitativa, com dimensão empírica e participativa, é orientada por uma perspectiva crítica. Envolveu um mapeamento de experiências formativas por meio de questionário exploratório respondido pelos participantes da pesquisa e a produção de cartas pedagógicas produzidas pelos formadores. Após análise inspirada em uma leitura hermenêutica, foi organizada em quatro eixos analíticos: temporalidades, que evidencia as trajetórias, memórias e processos formativos ao longo do tempo; tecnicidades, relacionada às apropriações, aos usos e às resistências às tecnologias digitais; espacialidades, que contempla os territórios físicos e digitais nos quais se constroem as práticas educativas; e sensorialidades, que diz respeito aos afetos, corpos e experiências sensíveis presentes nas narrativas. Foram enviadas cartas-resposta aos participantes com intenção de continuidade do diálogo e uma possibilidade de devolutiva da pesquisa. As considerações indicam que a formação dos educadores populares ocorre de forma não linear, sendo caracterizada por sobreposições de experiências, saberes comunitários, apropriações tecnológicas e práticas de resistência. A interface entre Cultura Digital e Educação Popular representa uma importante oportunidade formativa, política e epistemológica diante dos desafios colocados pelas transformações sociais e culturais promovidas pelas tecnologias contemporâneas.

Palavras-chave: Cartas Pedagógicas; Cultura Digital; Educação Popular; Formação; Mediações Culturais.

ABSTRACT

This research investigates the intersections between Popular Education and digital culture from the trajectories, pedagogical letters and mediations of trainers from the Faith and Joy Foundation. The study aims to understand how the formative trajectories of coordinators and pedagogical advisors of the Faith and Joy Foundation dialogue with the principles of Popular Education and with the challenges and possibilities of digital culture in its sociocultural contexts of action. Based on theoretical references from popular education, cultural studies and media education, the research has a qualitative approach with an empirical and participatory dimension, guided by a critical perspective. It involved a mapping of formative experiences through an exploratory questionnaire answered by the research participants and the production of pedagogical letters produced by the trainers. After an analysis inspired by a hermeneutic reading, organized into four analytical axes: temporalities, which evidence the trajectories, memories, and formative processes over time; technicalities, related to the appropriations, uses, and resistances to digital technologies; spatialities, which contemplate the physical and digital territories in which educational practices are constructed; and sensorialities, which they concern the affections, bodies and sensitive experiences present in the narratives. Response letters were sent to the participants with the intention of continuing the dialogue and a possibility of giving feedback to the research. The considerations indicate that the training of popular educators occurs in a non-linear way, being characterized by overlapping experiences, community knowledge, technological appropriations and practices of resistance. The interface between digital culture and Popular Education represents an important formative, political and epistemological opportunity in the face of the challenges posed by the social and cultural transformations promoted by contemporary technologies.

Keywords: Pedagogical Letters; Digital Culture; Popular Education; Teacher Education; Cultural Mediations.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Pe José María Veláz (1955).....	69
Figura 2 – Abraham Reyes e Patricia García, pioneiros da Fundação Fé y Alegria.	70
Figura 3 – Onde estamos – Fé e Alegria Internacional	71
Figura 4 – Onde Estamos – Fé e Alegria Brasil.....	74

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Identificação.....	94
Quadro 2 – Dados acadêmico-profissionais dos participantes	98
Quadro 3 – Formações acadêmicas.....	103

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
AM	Amazonas
AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
BA	Bahia
Censupeg	Centro Sul-Brasileiro de Pesquisa, Extensão e Pós-Graduação
CEPEMG	Centro de Estudos e Pesquisas Educacionais de Minas Gerais
Dr.	Doutor
Dr. ^a	Doutora
EaD	Educação a Distância
EFAJ	Escola Família Agrícola de Jaboticaba
EP	Educação Popular
Facsal	Faculdade Salvador
Faculeste	Faculdade do Leste Mineiro
Faveni	Faculdade de Venda Nova do Imigrante
FIP	Faculdades Integradas de Patos
IBE	Instituto Brasileiro de Ensino
Ifes	Instituto Federal do Espírito Santo
IFNMG	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Norte de Minas Gerais,
IFRS	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul
MBA	<i>Master in Business Administration</i>
MCP	Movimento de Cultura Popular
MEB	Movimento de Educação de Base
MG	Minas Gerais
MT	Mato Grosso
n./n.º	número
p.	página
PB	Paraíba
PE	Pernambuco
Prof.	Professor
Prof. ^a	Professora
RN	Rio Grande do Norte
RR	Roraima

SCFV	Serviços de Convivência e Fortalecimento de Vínculos
TDIC	Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação
UCA	Um Computador por Aluno
Udesc	Universidade do Estado de Santa Catarina
Uece	Universidade Estadual do Ceará
Ufam	Universidade Federal do Amazonas
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFPI	Universidade Federal do Piauí
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFRR	Universidade Federal de Roraima
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
Uneb	Universidade do Estado da Bahia
Unesco	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
Uniasselvi	Centro Universitário Leonardo da Vinci
UNI-BH	Centro Universitário de Belo Horizonte
Unicap	Universidade Católica de Pernambuco
UniFafire	Centro Universitário Frassinetti do Recife
Unifei	Universidade Federal de Itajubá
Unimontes	Universidade Estadual de Montes Claros
Uninter	Centro Universitário Internacional
Unir	Universidade Federal de Rondônia
Unisinos	Universidade do Vale do Rio dos Sinos
Unopar	Universidade Norte do Paraná
v.	volume

SUMÁRIO

	PREÂMBULO	18
1	INTRODUÇÃO: ESCUTAR, PERCORRER E DAR SENTIDO À PESQUISA	23
1.1	GÊNESE DA PESQUISA: MOTIVAÇÕES, IMPLICAÇÕES E ESCUTA COMO PONTO DE PARTIDA	25
1.2	TERRITÓRIOS EDUCATIVOS EM FOCO: CONTEXTOS E CENÁRIOS DA PESQUISA.....	31
1.3	PERGUNTAS QUE MOVIMENTAM: QUESTÃO NORTEADORA E OBJETIVOS DA INVESTIGAÇÃO	32
1.4	CAMINHOS TRAÇADOS: FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS E ESTRUTURA DO ESTUDO	34
2	EDUCAÇÃO E COMUNICAÇÃO: MEMÓRIAS, DIÁLOGOS E CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS.....	39
2.1	EDUCAÇÃO OU EDUCAÇÃO? PLURALIDADE DE SENTIDOS E PRÁTICAS EDUCATIVAS	39
2.1.1	Freire e a educação como prática da liberdade.....	40
2.1.2	Brandão e as educações	41
2.1.3	bell hooks e a pedagogia transgressora	42
2.1.4	Ecologia Integral e Educação Popular	43
2.1.5	Educações conectadas	45
2.2	EDUCAÇÃO POPULAR EM MOVIMENTO: ENTRE MEMÓRIAS VIVAS E REEXISTÊNCIAS ATUAIS.....	47
2.2.1	A Educação Popular como movimento político e social	50
2.2.2	Dimensões pedagógicas e metodologias da EP	50
2.2.3	Resistência, reexistência e desafios atuais	51
2.3	COMUNICAÇÃO E EDUCAÇÃO: “FORMAS DE ENTREVER AS MEDIAÇÕES” NA PRÁXIS	52
2.3.1	Paulo Freire a Relação Comunicativa entre os sujeitos	52
2.3.2	Mario Kaplún e a pedagogia da comunicação como inspiração	53
2.3.3	Jesus Martín-Barbero e seus Mapas das Mediações	55
3	NAVEGANDO PELA CULTURA DIGITAL.....	57
3.1	CULTURA DIGITAL: DO QUE ESTAMOS FALANDO, AFINAL?.....	57
3.2	MÍDIA-EDUCAÇÃO: FUNDAMENTOS CONCEITUAIS E PERSPECTIVAS EM EXPANSÃO	61
3.3	FORMAÇÃO DE EDUCADORES NA CULTURA DIGITAL	63
3.3.1	A Formação na Fundação Fé e Alegria	65
4	CAMINHOS METODOLÓGICOS	69

4.1	O CONTEXTO DA PESQUISA: SOBRE A FUNDAÇÃO FÉ E ALEGRIA DO BRASIL	69
4.2	CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS: COORDENADORES/AS E ASSESSORES/AS PEDAGÓGICOS/AS	75
4.2.1	Formadores de educadores (i): quem são os(as) coordenadores(as) pedagógicos(as)?	76
4.2.2	Formadores de educadores (ii): quem são os(as) assessores(as) pedagógicos(as)?	76
4.3	A ESCOLHA DA NARRATIVA AUTOBIOGRÁFICA: MÉTODO E FORMAÇÃO EM PERSPECTIVA.....	77
4.4	METÁFORAS COMO ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS DO PENSAR.....	84
4.4.1	Primeira etapa: o questionário como fragmentados da pesquisa	87
4.4.2	Segunda etapa: as cartas pedagógicas como mapas noturnos	87
5	TERRITÓRIOS, FORMAÇÕES E TECNOLOGIAS A PARTIR DO QUESTIONÁRIO	93
5.1	ESTRELAS DE ORIGEM: O PERFIL SOCIODEMOGRÁFICO COMO TRAÇO IDENTITÁRIO	93
5.2	NÚCLEOS DE LUZ: VOCAÇÃO, ESCOLHA E MEDIAÇÕES DIGITAIS NOS PERCURSOS FORMATIVOS	96
5.3	ÓRBITAS INTERLIGADAS: FORMAÇÕES ENTRE CULTURA DIGITAL E EDUCAÇÃO POPULAR.....	101
5.4	MAPAS CELESTES DA PROFISSÃO: IDENTIDADES E ATUAÇÃO DOS SUJEITOS DA EDUCAÇÃO.....	108
5.5	ZONAS DE SOMBRA E BRILHO: DESAFIOS E LACUNAS NA FORMAÇÃO DOCENTE	111
5.6	CONSTELAÇÕES DIGITAIS: PRÁTICAS TECNOLÓGICAS NA MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA.....	114
6	CARTOGRAFIAS FORMATIVAS: CARTAS PEDAGÓGICAS E CARTAS-RESPOSTA	118
6.1	FORMATOS E PROCESSOS DE ELABORAÇÃO	118
6.2	CARTAS PEDAGÓGICAS	119
6.3	EIXOS DE ANÁLISE: SÍNTESES INTERPRETATIVAS	120
6.3.1	Temporalidades: rupturas e reinvenções na trama da formação	120
6.3.2	Tecnicidades: mediações digitais como experiência pedagógica	121
6.3.3	Espacialidades: atravessamentos entre territórios físicos e digitais	122
6.3.4	Sensorialidades: afetos, corpos e pedagogias encarnadas	123
6.4	CARTAS-RESPOSTA: DIÁLOGOS EM CONSTRUÇÃO	125
6.4.1	Carta-Resposta a Ayla	127
6.4.2	Carta-Resposta a Daiene	130

6.4.3 Carta-resposta a Daniele	133
6.4.4 Carta-Resposta a Flávia	136
6.4.5 Carta-Resposta a Geize	138
6.4.6 Carta-Resposta a Juliana.....	142
6.4.7 Carta-Resposta a Karla	145
6.4.8 Carta-Resposta a Kelly	148
6.4.9 Carta-Resposta a Luís Eduardo	151
6.4.10 Carta-Resposta a José Paulo	154
6.4.11 Carta-Resposta a Rosiene	156
6.4.12 Carta-Resposta a Tatiana	159
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	165
REFERÊNCIAS	170
APÊNDICE A – Questionário	178
APÊNDICE B – Roteiro para a elaboração das cartas pedagógicas.....	183
APÊNDICE C – Carta de solicitação autorização campo de pesquisa ao diretor-presidente	185
APÊNDICE D – Declaração de autorização de pesquisa	187
APÊNDICE E – Autodeclaração de princípios e de procedimentos éticos na pesquisa	188
APÊNDICE F – Cartas pedagógicas	190

PREÂMBULO

Desde onde escrevo? E por que escrevo assim?¹

Escrevo desde um lugar inquieto, onde a escuta pulsa mais forte que a certeza, onde o silêncio dos territórios educativos ecoa mais do que os discursos oficiais. Escrevo como educador popular em trânsito, em diálogo permanente com o chão que piso, com os sujeitos que me atravessam e com as palavras que me visitam.

Escrevo com as vozes, com os fragmentos, com as margens. E escrevo assim porque é assim que aprendi a escutar: com o corpo inteiro movimentando-se em rodas na cultura do Boi de Mamão, com os olhos compenetrados, com os afetos disponíveis, com os ouvidos atentos aos conselhos dos mais velhos e ao batucar dos tambores de couro.

A escrita que aqui se apresenta nasce do encontro entre a experiência vivida e a experiência pensada; é atravessada por histórias, contradições e desejos de reinvenção. Escrevo inspirado por Óscar Jara Holliday (2005), quando pergunta: “¿Desde dónde hablamos?... Porque siempre hablamos desde algún lugar, desde una postura, en un momento histórico concreto que nos hace mirar las cosas de una determinada manera” (Holliday, 2005, p. 17).

Escrevo estas primeiras palavras na busca por apresentar minhas intencionalidades político-pedagógicas por meio do ato da escrita, ou no ensaio de buscar um estilo epistolar para apresentar meus estudos, formas de pensar, escrever e me expressar de forma acadêmica em busca das antíteses, das metáforas e das experiências da vida cotidiana em Educação permeadas pela Cultura Digital.

*Permitam-me evocar uma pequena, mas magnífica “metáfora da literatura” apresentada por Isabele Allende no prefácio do livro *As**

¹ Quando o texto for redigido em estilo epistolar, será utilizada a fonte **Segoe Script**, tamanho **12** e espaçamento entre linhas de **1,15**. Essa escolha tipográfica tem como objetivo diferenciar visualmente o conteúdo epistolar e simular, ainda que graficamente, a escrita à mão, reforçando o caráter subjetivo e afetivo desses trechos.

veias abertas da América Latina (2002), do escritor uruguaio Eduardo Galeano. No relato de Allende, escritora chilena/norte-americana, Eduardo conta uma história que se encontra no *Livros dos Abraços*, que muito lhe marcou e que reproduzo abaixo, para apreciação de vossos sentidos:

Era um homem velho e solitário que passava a maior parte do tempo na cama. Corriam boatos de que tinha um tesouro escondido em casa. Certo dia apareceram alguns ladrões: vasculharam tudo e encontraram um baú no porão. Arrastaram-no para fora e, ao abri-lo, viram que estava cheio de cartas. Eram as mensagens de amor que o velho recebera no curso de sua longa vida. Os ladrões iam queimar as cartas, mas, conversando a respeito, decidiram devolvê-las. Uma por uma. Uma por semana. Desde então, todas as segundas-feiras ao meio-dia, o velho ficava esperando o carteiro aparecer. E logo que o via, o velho voava ao seu encontro; o carteiro, que sabia de tudo, entregava-lhe a carta. E até São Pedro podia ouvir o pulsar daquele coração, ensandecido pela ventura de receber uma mensagem de mulher. (Galeano, 2002, p. XX, grifos meus).

Tal como as cartas de amor que o *homem velho e solitário* de Eduardo Galeano recebia com o coração palpitante, este estudo carrega em si a intencionalidade de uma mensagem que atravessa o tempo e o espaço. Não se trata apenas de um projeto acadêmico, mas de uma travessia por entre as histórias, os saberes e as vidas que, entrelaçadas pelo saber científico, pelo rigor acadêmico, pela teoria que é prática e pela prática que é teoria, vão tecendo experiências. Assim como a literatura de Galeano, pretendemos que este estudo, tal como uma travessia, possa “[...] despertar a consciência, ligar as pessoas, interpretar, explicar, denunciar, registrar, e provocar mudanças” (Allende apud Galeano, 2002, p. 5) em consonância com as novas formas ler o mundo tecido da/na Educação Popular e da/na Cultura Digital.

Assim como os ladrões que, ao descobrirem o baú de cartas, resolvem devolvê-las uma por uma, minha intenção aqui não é

“roubar” histórias de vida, tampouco experiências de vida, mas revelá-las como tesouros das experiências humanas e do mundo, a fim de “devolver” ao(à) leitor(a), capítulo por capítulo, página a página, pequenos fragmentos, como a colcha de retalhos de uma memória coletiva que se faz e refaz no contato com diferentes olhares e experiências. Este projeto busca restituir essas histórias e mensagens em forma de cartas que tecem a formação de coordenadores(as) e assessores(as) pedagógicos(as) da Fundação Fé e Alegria do Brasil, na esperança de que, ao receber cada uma delas, o coração da Educação Popular pulse com a mesma intensidade de quem reconhece o valor de cada carta recebida.

Falar da Educação Popular e da Cultura Digital, portanto, não é um exercício abstrato. É uma forma de dar corpo à escuta, de registrar marcas e percursos, de compreender como os educadores populares, formadores em seus territórios, articulam sentidos diante das tecnologias que ora se aproximam, ora se impõem em suas trajetórias de vida.

Esta é uma dissertação que se move por imagens poéticas e por metáforas que iluminam o caminho quando a lógica linear não dá conta. Inspirada no gesto poético e político de Eduardo Galeano, que escrevia com a alma atenta às fissuras e aos sonhos da América Latina, esta pesquisa opta por ver com o coração e com os pés no barro, recusando os lugares de enunciação “neutros” ou distantes da vida.

Ao seguir esse rastro, aceito o convite de Jesús Martín-Barbero (2003, 2017) para “cartografar o invisível” e traçar mapas noturnos feitos de rastros, ruídos e reinvenções. Não mapas para dominar territórios, mas para reconhecer travessias. Não mapas que fixam, mas que se fazem enquanto se anda.

O método aqui adotado é também uma metáfora: uma bússola que não aponta apenas para o Norte, mas que nos ensina a nos perder com sentido, a escutar o indizível, a ler as entrelinhas da vida e da formação, em outras direções.

Como escreve Galeano (2010), “Muita gente pequena, em lugares pequenos, fazendo coisas pequenas, pode mudar o mundo”. Esta é a aposta que me guia: olhar para os pequenos gestos, para os detalhes cotidianos que formam educadores e educadoras nas brechas, nos bastidores, nos cantos da escola e da comunidade, por meios de suas narrativas em forma de cartas pedagógicas.

A pesquisa que compartilho é, acima de tudo, um diálogo com o que me constitui, com o que nos constitui. É sobre autobiografias que se constroem no encontro com o outro, nas histórias de vida que se entrelaçam como cartas que vão e voltam num fluxo contínuo de aprendizagem. Eduardo Galeano (2006, p. 66) dizia:

Dos medos nascem as coragens; e das dúvidas, as certezas. Os sonhos anunciam outra realidade possível e os delírios, outra razão. Somos, enfim, o que fazemos para transformar o que somos. A identidade não é uma peça de museu, quietinha na vitrine, mas a sempre assombrosa síntese das contradições nossas de cada dia.

Este trabalho busca fazer da prática alicerçada na Educação Popular um espaço de transformação e emancipação. E, neste contexto, de Cultura Digital, o espaço de formação se amplia, transcende o presencial e nos convida a reimaginar como aprendemos e ensinamos, como nos relacionamos com o outro, com o mundo e conosco.

Não há respostas prontas, nem mapas definidos. Há, sim, o convite a caminhar, a ler as cartas de educadores(as) que o tempo nos devolve, e a respondê-las com cuidado e afeto, compromisso político, rigor científico ético e estético na construção de cartografias de si, da escrita, do Tempo e da formação conectados(as) às realidades que nos cercam.

Escrevo assim porque pesquisar é também corresponder, no sentido mais radical da palavra: responder com os afetos, com o que afeta, com o texto, com o cuidado.

Escrevo assim porque não acredito numa escrita que se separa da vida. Aqui, o rigor acadêmico encontra a ternura política, e a análise se alimenta do chão, da dúvida e da esperança.

E é com essa esperança que sigo.

Abraços cordiais e boa leitura.

Paulo R. E. Santo

2025

1 INTRODUÇÃO: ESCUTAR, PERCORRER E DAR SENTIDO À PESQUISA

E os dias se puseram a andar.
E eles, os dias, nos fizeram.
E assim fomos nascidos nós,
os filhos dos dias,
os averiguadores,
os buscadores da vida.
(Gênesis, de acordo com os maias)²

É nesse contínuo caminhar dos dias que nós, “filhos dos dias”, somos moldados pelas experiências que vivemos e pelas narrativas que tecemos – e que também nos tecem. Como expressa a epígrafe do livro citado na abertura deste capítulo, somos permanentemente construídos pelas histórias que nos atravessam e pelas jornadas que escolhemos trilhar.

Esses versos convidam à reflexão sobre a Educação e as narrativas incrustadas na constituição do ser humano, em suas atribuições de sujeito formador, criatura em constante busca de sentido e em diálogo com o mundo, em um processo de aprendizado contínuo.

No texto de Galeano, a metáfora dos “filhos dos dias” como agentes que nos moldam e nos fazem “averiguadores” e “buscadores da vida” sugere que estamos em constante formação e transformação, criados e recriados pelo tempo e pelas nossas experiências.

Ao conectar sua reflexão a uma cosmologia maia, Galeano já nos insere em uma perspectiva plural de existência, na qual diversas narrativas e visões de mundo coexistem. A ideia de que somos filhos de uma narrativa temporal nos coloca dentro de uma cultura específica (a maia), mas também de outras culturas e abertos à multiplicidade de histórias e tradições.

O termo “averiguadores”, no texto de Galeano, remete-nos a uma atitude investigativa, de busca pelo conhecimento e pela verdade. Este ato de “averiguar” implica uma visão crítica do mundo, de não aceitar as coisas como elas são, mas de questioná-las e buscar novas respostas, como diz Freire na *Pedagogia do Oprimido* (1981).

² GALEANO, Eduardo. *Os filhos dos dias*. Tradução de Eric Nepomuceno. Porto Alegre: L&PM, 2012. Sobre os Maias: Povo mesoamericano cuja cultura, calendários e narrativas cosmológicas influenciam estudos contemporâneos sobre tempo e memória. Fonte: <https://www.worldhistory.org/trans/pt/1-11151/civilizacao-maia/>. Acesso em: 30 mar. 2025.

No texto de Galeano (2012), o tempo é apresentado como o elemento que “forja” nossa existência e identidade. Os “filhos dos dias” são aqueles que se formam a partir do decorrer das suas experiências diárias, numa construção contínua de quem são e do que sabem.

Assim, esta pesquisa também foi um tempo de escuta. E a escuta, neste processo, deu-se para além da técnica, mas como atitude epistemológica. A partir dessa escuta atenta, escreve-se desde o lugar de quem compreende a pesquisa como prática contextualizada, em diálogo com os sujeitos que compõem os territórios da Educação Popular atravessados pelas tecnologias digitais.

Como Paulo Freire (1996) enfatizava, perguntar é um gesto ético, um ato que implica reconhecer a existência do outro e sua capacidade de produzir sentidos sobre o mundo. Nesta pesquisa, o ato de perguntar constitui-se em um movimento de abertura ao saber, um convite à produção compartilhada de conhecimento e de sentidos, evidenciando o caráter dialógico do processo investigativo. É neste sentido que escolhemos cartas pedagógicas para dialogar com os participantes da pesquisa. As cartas podem revelar dimensões históricas, culturais, sociais, políticas e pedagógicas frequentemente ausentes dos discursos formais. Nesse sentido, o gênero epistolar configura-se como instrumento valioso para compreendermos memórias, saberes e experiências que atravessam diferentes temporalidades e processos educativos.

Toda produção de conhecimento parte de um lugar – simbólico, histórico, afetivo e político –, conforme afirma Oscar Jara (2021), e toda investigação implica posicionamento: “sempre falamos desde algum lugar”. Assim, esta pesquisa foi produzida a partir do lugar de um educador popular em diálogo com sujeitos formadores vinculados à Fundação Fé e Alegria do Brasil, cujas práticas articulam princípios da Educação Popular em diferentes territórios educativos e modalidades de educação.

Desse modo, a escrita adotada nesta dissertação assumiu um tom epistolar e narrativo como recurso metodológico, sem renunciar ao rigor científico. A escolha se justifica pela valorização das experiências formativas dos sujeitos como campo legítimo de produção de conhecimento, especialmente no âmbito da Educação Popular.

1.1 GÊNESE DA PESQUISA: MOTIVAÇÕES, IMPLICAÇÕES E ESCUTA COMO PONTO DE PARTIDA

Assim como os dias nos fazem, a educação também nos forma e nos transforma. Ela vai além das paredes da escola, além da formalidade da instrução, adentrando na vivência diária de cada indivíduo, em suas histórias e encontros. A educação, tal como o tempo e as histórias, é uma jornada coletiva e infinita que ultrapassa o mero acúmulo de conhecimento formal. Como bem observa Carlos Rodrigues Brandão (1984, p. 9): “Não há uma forma única nem um único modelo de educação: a escola não é o único lugar onde ela acontece e talvez nem seja o melhor; o ensino escolar não é a única prática, e o professor profissional não é o único praticante”.

Ao falar sobre *educações*, Brandão (1984) reconhece que a educação não é um processo único ou linear, mas múltiplo e dinâmico. Ele defende que a educação deve ser vista como um processo contínuo de construção de conhecimento e de si mesmo, envolvendo o contexto social, cultural e histórico. A ideia de que somos “buscadores da vida” se alinha com o conceito de educação permanente, segundo o qual o aprendizado acontece ao longo da vida e em múltiplos espaços, além dos muros da escola formal.

Em suas reflexões sobre *educações*, Brandão (1984) defende a diversidade nos processos educativos, valorizando as várias formas de saber e os conhecimentos tradicionais, comunitários e populares. Ele reflete sobre uma educação que não se limita à escola formal, nem ao conhecimento científico ocidental, mas que valoriza também os saberes de povos indígenas, camponeses e outras comunidades marginalizadas.

Ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender-e-ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação. Com uma ou com várias: educação? Educações (Brandão, 1984, p. 7).

O uso do plural em *educações* sublinha essa diversidade. Assim como Galeano faz referência aos maias, Brandão sugere que a educação deve estar enraizada nos diversos contextos culturais e sociais, respeitando as tradições e os modos de vida de diferentes povos.

Em mundos diversos a educação existe diferente: em pequenas sociedades tribais de povos caçadores, agricultores ou pastores nômades; em sociedades camponesas, em países desenvolvidos e industrializados; em mundos sociais sem classes, de classes, com este ou aquele tipo de conflito entre as suas classes; em tipos de sociedades e culturas sem Estado, com um Estado em formação ou com ele consolidado entre e sobre as pessoas (Brandão, 1984, p.10)

Influenciado por Paulo Freire, Brandão também defende uma educação crítica, que leve as pessoas a questionar a realidade e a transformar suas próprias condições de vida. A educação, para o autor, deve ser emancipadora e permitir que os educandos se tornem sujeitos de suas próprias histórias, e não apenas receptores passivos de um conhecimento imposto.

Para Brandão (1984, p. 10), a educação é também um processo existencial, no qual o ser humano está em constante devir, aprendendo e se transformando ao longo do tempo.

A educação é, como outras, uma fração do modo de vida dos grupos sociais que a criam e recriam, entre tantas outras invenções de sua cultura, em sua sociedade. Formas de educação que produzem e praticam, para que elas reproduzam, entre todos os que ensinam-e-aprendem, o saber que atravessa as palavras da tribo, os códigos sociais de conduta, as regras do trabalho, os segredos da arte ou da religião, do artesanato ou da tecnologia que qualquer povo precisa para reinventar, todos os dias, a vida do grupo e a de cada um de seus sujeitos, através de trocas sem fim com a natureza e entre os homens, trocas que existem dentro do mundo social onde a própria educação habita, e desde onde ajuda a explicar, às vezes a ocultar, às vezes a inculcar, de geração em geração, a necessidade da existência de sua ordem.

Ele sugere que a educação é uma “prática de liberdade” que deve respeitar o tempo e o ritmo de cada indivíduo e comunidade. Essa concepção de uma educação ao longo da vida ecoa na visão de Galeano, em que o tempo não é algo externo à nossa formação, mas sim parte essencial de quem nos tornamos.

No pensamento de Brandão (1984), há uma rejeição à separação entre a vida cotidiana e o processo educativo. O autor sugere que a verdadeira educação acontece em todos os espaços da vida, nas experiências diárias, nas interações sociais e no contato com o mundo. Essa educação é vista como prática social, e não apenas como transmissão de conteúdos formais.

A relação entre o texto de Galeano e as ideias de Carlos Brandão sobre *educações* é profunda e se encontra na valorização da educação como um processo contínuo, plural, crítico e ligado à vida. Ambos os autores veem o ser humano como

um agente ativo na busca pelo conhecimento, sendo moldado por suas experiências e contextos culturais.

Assim como Galeano descreve os seres humanos como “filhos dos dias” e “buscadores da vida”, Brandão enxerga os aprendizes como sujeitos ativos de sua própria formação, vivendo em um mundo de múltiplas educações, nas quais a busca pelo saber nunca termina.

Essas reflexões nos instigam a repensar o conceito de educação, expandindo-o para incluir as diversas formas de aprendizado que acontecem em múltiplos contextos. Assim como somos “averiguadores” e “buscadores da vida”, a educação se constrói na busca constante pelo diálogo com o outro, com a cultura e com as narrativas que nos cercam. Somos seres imersos em um processo contínuo de aprendizado, ao longo do qual o tempo, a palavra e as experiências nos formam a cada passo.

Entre dias, buscas e averiguações (Galeano, 2002), este estudo propõe uma investigação sobre a formação contínua do sujeito formador, que emerge do encontro entre histórias, culturas e temporalidades. Como seres formados pelos *dias* e pelas *histórias* que vivemos, a educação se nos revela uma construção dinâmica, coletiva, e profundamente enraizada nas trocas culturais e nas vivências pessoais.

Vivências e experiências que nos convidam a (re)pensar o conceito de educação, fundamentando nossos argumentos em obras clássicas e contemporâneas que oferecem uma base sólida para essa discussão. Abrindo espaço para uma reflexão mais ampla sobre as diversas formas de aprendizado que existem em diferentes contextos, trazemos as palavras de Carlos Rodrigues Brandão (1984, p. 9), que nos diz: “Não há uma forma única nem um único modelo de educação: a escola não é o único lugar onde ela acontece e talvez nem seja o melhor; o ensino escolar não é a única prática, e o professor profissional não é o único praticante”.

A palavra revela as experiências, as vivências e a construção contínua do sujeito formador. Ela comunica, mas também transforma, moldando identidades e carregando consigo as histórias de quem educa. O processo de formação do educador vai além da simples transmissão de saberes: é uma construção coletiva e dinâmica, em que o educador se reconhece como sujeito do saber, em diálogo constante com o outro, com o mundo e com as diversas linguagens que o atravessam.

A educação se insere dentro da cultura, e é nela que o educador constrói seu sentido entrelaçando saberes de si, do outro e do tempo. A educação é um processo

dinâmico e multifacetado que transcende a mera transmissão de conhecimentos. Envolve a formação integral do ser humano, promovendo o desenvolvimento de competências cognitivas, emocionais, sociais e éticas.

No entanto, a concepção de educação varia amplamente de acordo com contextos culturais, sociais e econômicos. Em diferentes sociedades, a educação pode ser vista tanto como um processo formal, realizado em instituições escolares quanto como um processo informal, que ocorre nas interações cotidianas, dentro das comunidades e famílias ou em outros espaços da cultura (mídia, museus, parques).

Em contextos diversos, a educação assume formas e significados que refletem as especificidades de cada realidade. Em sociedades tradicionais, por exemplo, a educação pode estar intrinsecamente ligada à transmissão de saberes ancestrais e práticas culturais, enquanto, em contextos urbanos, pode ser orientada para o desenvolvimento de competências técnicas, profissionais e para a formação humana em geral.

Por sua vez, a Cultura Digital (Fantin, 2012) traz novos olhares e perspectivas para o campo educacional, exigindo uma reflexão crítica sobre o papel da comunicação e da tecnologia na formação de crianças e jovens e, consequentemente, de formadores no processo educativo como um todo.

Entre os desafios contemporâneos, a formação de formadores emerge como um campo estratégico para o desenvolvimento de uma educação que atenda às demandas de um mundo cada vez mais complexo e interconectado. O formador, neste cenário, assume um papel central como mediador e interlocutor de processos de formação de professores de forma crítica.

Diante das transformações sociais, culturais e tecnológicas, a formação de formadores precisa considerar a multiplicidade de contextos e realidades nos quais os educadores atuam, promovendo uma formação que seja, ao mesmo tempo, flexível e contextualizada. Isso requer um aprofundamento das competências didático-pedagógicas e uma compreensão ampla das dinâmicas socioculturais que influenciam o ambiente educacional, bem como um entendimento das novas tecnologias e suas implicações para a educação.

Refletir sobre a formação de formadores de professores possibilitará tecer processos formativos diante dos desafios da educação contemporânea. O itinerário formativo dos formadores deve ser construído a partir de uma articulação entre teoria e prática, na qual o conhecimento teórico fundamenta as práticas pedagógicas e, ao

mesmo tempo, essas práticas fornecem um *feedback* necessário para a reflexão teórica. Essa construção requer um enfoque crítico e reflexivo que capacite os formadores a questionarem suas próprias práticas, a reconhecerem a importância da diversidade cultural e social dos estudantes e a integrarem novas metodologias e tecnologias educativas.

A importância de refletir sobre a formação de formadores reside na necessidade de construir saberes teóricos e práticos que contribuam para a formação do sujeito formador. Essa construção é um processo contínuo de desenvolvimento pessoal e profissional em que o formador precisa desenvolver uma compreensão crítica das práticas educativas, ser capaz de inovar pedagogicamente e estar disposto a aprender com os desafios e as oportunidades que surgem no cotidiano escolar.

A integração de saberes teórico-práticos – como os princípios da pedagogia crítica de Paulo Freire e os aportes antropológicos de Carlos Rodrigues Brandão – com a prática pedagógica efetiva possibilita uma formação mais robusta e dialógica, que contribui para a formação de professores capazes de enfrentar os desafios contemporâneos com uma visão crítica, inovadora e inclusiva. Nesse sentido, o processo formativo torna-se não apenas uma preparação técnica, mas um exercício constante de reflexão e ação crítica sobre o papel do educador na transformação social.

Ao chegar a este ponto, você pode estar se perguntando: quais são as minhas motivações para realizar esta pesquisa? Como este tema se transformou em um problema de pesquisa?

Para esclarecer essas questões, compartilho a seguir parte do meu **Memorial Descritivo**, com foco no meu percurso profissional e acadêmico no âmbito do Processo Seletivo do Mestrado 2023.1.

Ao longo de minha trajetória acadêmica e profissional, tive experiências significativas na área de Educação Escolar, atuando como professor dos Anos Iniciais e na Coordenação Pedagógica da Educação Infantil e do Ensino Fundamental I. Além disso, tenho experiência em Educação Popular, com ênfase em Educação em Periferias Urbanas, Desenvolvimento Comunitário, Infâncias e Juventudes.

Nesse contexto, percebi a importância de incorporar as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) na prática educativa. No entanto, a utilização eficiente dessas tecnologias é um desafio para os professores em contextos de Educação Popular.

Sou graduado em Pedagogia, com habilitações em Magistério das Séries Iniciais (2002) e Supervisão Escolar (2011), pela Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc). Além disso, realizei especializações em Gestão Escolar (2020), Educação à Distância: Gestão e Tutoria (2021) e Educação Jesuítica: aprendizagem integral, sujeito e contemporaneidade (2021).

A escolha do tema proposto está relacionada à minha trajetória acadêmica e profissional, pois trabalho como Analista Pedagógico na Coordenação Nacional de Educação da Fundação Fé e Alegria do Brasil, instituição que trabalha em diferentes contextos de Educação formal e não formal. É uma organização que atua em regiões de vulnerabilidade social no Brasil com o objetivo de promover práticas educativas dialógicas, críticas e transformadoras por meio da perspectiva freiriana de Educação.

Desde 2019, dediquei-me a aperfeiçoar-me em áreas relacionadas à Educação, Comunicação e Cultural Digital, buscando atualização constante e melhoria contínua. Além das especializações já mencionadas, participei de cursos de extensão sobre tecnologias educacionais, formação de professores e Educação Popular.

Nesse contexto, inicialmente o tema proposto para minha pesquisa de mestrado em Educação e Comunicação visava investigar como a mediação pedagógica poderia contribuir para o desenvolvimento das competências digitais dos docentes em contextos de Educação Popular (formal e não formal).

A viabilidade da pesquisa proposta se insere em uma instituição do terceiro setor em âmbito nacional, pois a organização possui uma estrutura de formação continuada para seus professores(as) educadores(as). Além disso, já obtivemos autorização formal e acesso às informações e dados necessários para a realização do estudo, bem como à colaboração de outros profissionais da área para troca de experiências e ideias.

A carta-memorial acima, apresenta de forma pontual, parte de minha trajetória acadêmica e profissional. As constatações acima me motivam a buscar aprimoramento teórico e metodológico para a área da Educação Popular e Cultural Digital, com a finalidade de contribuir para a formação de formadores críticos e reflexivos, capazes de utilizar as tecnologias digitais em contextos de Educação Popular.

1.2 TERRITÓRIOS EDUCATIVOS EM FOCO: CONTEXTOS E CENÁRIOS DA PESQUISA

Para compreender o conceito de “sujeito formador” no contexto desta pesquisa, é necessário esclarecer a quem nos referimos especificamente. Nesta investigação, o termo “sujeito formador” se aplica aos coordenadores(as) e assessores(as) pedagógicos(as) da Fundação Fé e Alegria do Brasil.³ Esses profissionais serão investigados devido ao papel central que desempenham no desenvolvimento e na orientação pedagógica dentro dos Centros Educativos de Educação Formal e Centros Sociais, que operam em todas as regiões do Brasil. Esses sujeitos formadores, coordenadores(as) e assessores(as) pedagógicos(as), são referências profissionais em suas áreas de atuação para articulação das propostas educativas de seus respectivos Centros Educativos.

[...] Fé y Alegria entende a Educação Popular não tanto por seus destinatários (os pobres, marginalizados, excluídos [...]) ou por suas modalidades (não formais ou formais), mas por sua intencionalidade transformadora e assume-a como proposta educacional alternativa, superando práticas tradicionais ou da moda, que visa construir uma sociedade mais democrática e justa e combater as estruturas de opressão e dominação. (Fifya, 2018, p.17).

Fé e Alegria está intrinsecamente ligada à concepção de uma Educação Popular integral. Essa concepção de Educação Popular promove uma aprendizagem que atravessa as múltiplas dimensões do ser humano e permite ao sujeito um contato profundo com o mundo exterior e com seu próprio mundo. A integração se dá entre conhecimentos e saberes que não se limitam ao formal, pois também abraçam o formal e o informal, reconhecendo a riqueza das experiências vividas (Iniciativa Federativa, Educação Popular, 2024)

Em âmbito nacional, a Fundação Fé e Alegria do Brasil tem se destacado por sua atuação contínua e comprometida ao longo de mais de quatro décadas. Desde o ano de 1981, essa instituição tem se dedicado a oferecer assistência social e educação de qualidade a crianças e adolescentes, jovens e adultos em situação de vulnerabilidade social. Integrando a Companhia de Jesus,⁴ a Fé e Alegria está

³ A Fundação Fé e Alegria, vinculada à Companhia de Jesus, é uma iniciativa de Educação Popular e Promoção Social que atua no Brasil há 43 anos, beneficiando mais de 12 mil pessoas em situação de vulnerabilidade social em 14 estados

⁴ A Companhia de Jesus, cujos membros são conhecidos como jesuítas, é uma ordem religiosa fundada em 1534 por um grupo de estudantes da Universidade de Paris, liderados pelo basco Íñigo López de Loyola, conhecido posteriormente como Santo Inácio de Loyola.

presente em 14 estados brasileiros, impactando de maneira direta a vida de mais de 12 mil pessoas por meio de seus 34 Centros Educativos. Além disso, a Fundação se estende a 22 países, sendo a maioria na América Latina (Relatório Técnico, 2023).

1.3 PERGUNTAS QUE MOVIMENTAM: QUESTÃO NORTEADORA E OBJETIVOS DA INVESTIGAÇÃO

Diante das demandas contemporâneas para a formação de formadores, especialmente dentro da Fundação Fé e Alegria, o estudo busca analisar como as trajetórias e narrativas dos educadores podem contribuir para uma compreensão crítica e contextualizada da incorporação de tecnologias digitais em suas práticas pedagógicas. Para isso, cabe problematizar como e por que a tecnologia deve ser incorporada ao processo de formação de coordenadores(as) e assessores(as) pedagógicos(as), não apenas numa dimensão instrumental, mas como uma dimensão que potencializa as práticas educativas e pedagógicas voltadas à Educação Popular e à transformação social.

Na atualidade, as tecnologias digitais permeiam todas as esferas da vida, incluindo a educação, o que torna essencial sua inserção na formação dos formadores. Para tanto, a problemática deste estudo se expressa a partir de algumas questões: no contexto da Fundação Fé e Alegria do Brasil, como as experiências e práticas dos formadores dialogam com as demandas da Cultura Digital, especialmente considerando o referencial da Educação Popular? Como as narrativas pessoais e as trajetórias desses formadores refletem, adaptam-se ou resistem ao uso de tecnologias digitais nas práticas pedagógicas? E de que maneira esses elementos podem enriquecer a formação dos educadores para enfrentar os desafios contemporâneos?

A pesquisa adotará as narrativas de vida como uma estratégia pedagógica para investigar a integração da Cultura Digital nas práticas educativas, explorando como as trajetórias dos formadores se manifestam em suas práticas de Educação Popular em contextos socioculturais diversos.

Tendo em vista as atuais exigências na formação de educadores (que incluem a capacidade de atuar em contextos híbridos de aprendizagem, o domínio pedagógico das tecnologias digitais, a formação para a justiça social e o respeito às diversidades culturais e territoriais) e a inserção dos formadores em contextos educativos que adotam a Educação Popular como referencial praxiológico, a **questão central** que se

coloca e norteará esta pesquisa é: **“Como as trajetórias dos formadores de educadores dialogam com as interfaces da Cultura Digital e se revelam em suas práticas pedagógicas de Educação Popular nos contextos socioculturais em que atuam?”**.

O objetivo geral deste estudo é **compreender como as trajetórias formativas de coordenadores(as) e assessores(as) pedagógicos(as) da Fundação Fé e Alegria dialogam com os princípios da Educação Popular e com os desafios e as possibilidades da Cultura Digital em seus contextos socioculturais de atuação**.

Para consecução desse fim, foram definidos os seguintes **objetivos específicos**: investigar o perfil e a formação dos sujeitos formadores que atuam nos Centros Educativos da Fundação Fé e Alegria do Brasil; refletir sobre a integração da Cultura Digital nas práticas pedagógicas da Educação Popular a partir das narrativas dos formadores; analisar as possibilidades das tecnologias digitais para enriquecer as práticas pedagógicas da Educação Popular; identificar os princípios e pressupostos que orientam a integração da Cultura Digital na formação de educadores voltados para a Educação Popular.

Além dos motivos anteriormente situados, tais objetivos se justificam pela importância que as mídias e tecnologias têm assumido na educação.

Ao destacar o papel das mídias na sociedade contemporânea, Fantin (2011, p. 28) situa duas funções principais. Primeiramente, as mídias não somente atuam como agentes de socialização e transmissão simbólica, mas também ajudam a moldar normas, valores e comportamentos ao disseminarem informações e símbolos culturais. Por meio das mídias, as pessoas aprendem sobre o mundo, adquirem conhecimentos e internalizam normas sociais.

A autora enfatiza que as mídias são elementos fundamentais na prática sociocultural, influenciando a construção de significados e a nossa compreensão do mundo (2011, p. 28). Ela esclarece ainda que

[...] na perspectiva deste trabalho, a Mídia-Educação implica a 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. E isso interpela as mediações escolares, visto que a educação para as mídias não se reduz aos meios e a seus aspectos instrumentais, pois as mídias situam-se numa arena de produção de significados. (Fantin, 2011).

Isso sugere que as mídias não são apenas veículos passivos de informação, mas também elementos ativos na formação das percepções e interpretações que temos da realidade. Elas participam da criação e transformação dos significados que atribuímos a eventos, pessoas e fenômenos ao nosso redor.

1.4 CAMINHOS TRAÇADOS: FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS E ESTRUTURA DO ESTUDO

Para alcançar os objetivos acima definidos, a pesquisa se orienta por uma abordagem qualitativa com um desenho metodológico que se aproxima da proposta de narrativas autobiográficas (Alves, 2021) e do método biográfico de Marie-Christine Josso (2010).

São abordagens centradas em reflexões sobre as “Experiências de Vida e Formação” nas subjetividades e intersubjetividades, temporalidades históricas e sociais, que concedem ao sujeito a oportunidade de perceber-se como produtor de atos discursivos. Tais abordagens permitem ao sujeito o contato com sua singularidade e o mergulho no conhecimento de si, na intenção de se inserir e viver seu cotidiano, transformando-o e transformando-se. Ao narrar sua trajetória de vida, a autorreflexão possibilita ao sujeito ressignificar aspectos do vivido para (re)planejar ações futuras tendo em vista seu desenvolvimento profissional e pessoal.

Como instrumento de pesquisa para captar essas narrativas autobiográficas, os formadores serão convidados a escrever cartas narrando suas experiências de vida, momentos significativos, desafios e formas de inserção e uso das tecnologias em suas práticas pedagógicas, situando também os desafios enfrentados.

Segundo Paula (2021), a prática de escrever cartas e trocar correspondências é considerada uma forma de comunicação que, apesar de menos frequente na era digital, ainda possui relevância na Educação Básica e em projetos educacionais, contribuindo para a alfabetização e para a construção coletiva de saberes.

A coleta e produção de dados foi realizada por meio da elaboração e envio de cartas pedagógicas,⁵ concebidas como instrumento metodológico em consonância

⁵ As cartas pedagógicas, inspiradas na prática epistolar de Paulo Freire e na compreensão de Carlos Rodrigues Brandão sobre a educação como experiência narrada, constituem um instrumento de diálogo reflexivo que articula memória, prática e crítica, permitindo ao educador dizer sua palavra e ressignificar sua trajetória.

com os princípios da Educação Popular em Fé e Alegria. Essa escolha fundamentou-se na possibilidade de obtenção de narrativas escritas que contemplassem tanto dimensões pessoais quanto profissionais da prática dos(as) coordenadores(as) e assessores(as) pedagógicos(as), permitindo a análise sobre como a Cultura Digital tem sido incorporada às suas atividades formativas.

O processo de envio das cartas foi organizado de forma a garantir acessibilidade e padronização. Cada participante pôde optar por encaminhar o material em formato digitalizado, por meio de correio eletrônico, ou em formato físico, por correspondência postal. Foi combinada uma data limite para o recebimento das cartas, assegurando a organização e a sistematização das contribuições.

Para orientar a elaboração das cartas, foi disponibilizado um roteiro contendo quatro eixos norteadores, que também constituíram as dimensões analíticas do estudo:

- Memória dos primeiros contatos com as tecnologias digitais, considerando o impacto inicial na prática pedagógica;
- Usos e intencionalidades pedagógicas, com destaque para metodologias, práticas e desafios relacionados ao uso das mídias digitais;
- Formação continuada e apoio aos educadores, abordando estratégias de acompanhamento, resistências identificadas e a relação entre tecnologias e princípios da Educação Popular;
- Mudanças na mediação pedagógica e no ambiente educativo, examinando alterações na rotina de coordenação e nos processos de interação entre educadores, educandos e comunidade.

O conjunto de cartas recebidas configurou-se como *corpus* de análise da pesquisa. A sistematização desse material possibilitou a construção de categorias interpretativas alinhadas às questões de investigação e às finalidades do estudo.

As cartas foram analisadas e interpretadas a partir da inspiração da fenomenologia hermenêutica (Gadamer, 1997; Ghedin, 2004), visando compreender os significados atribuídos às experiências por meio das narrativas autobiográficas das cartas, considerando também as subjetividades envolvidas neste processo. Desse modo, foi possível compreender as ações compartilhadas pelos formadores de modo a construir possíveis propostas, considerando também a subjetividade do pesquisador

na interpretação e a construção dos sentidos que emergem do contexto desta investigação.

Ao longo desta dissertação, o percurso, que se inicia com o *Preâmbulo* da pesquisa, passa pela construção do arcabouço teórico-metodológico, explora os dados coletados e culmina nas constelações formativas e cartografias pedagógicas que emergem do campo. Cada capítulo foi concebido para aprofundar uma faceta específica dessa complexa relação, tecendo uma narrativa que busca analisar e propor reflexões sobre a formação de educadores populares na era digital. A estrutura apresentada a seguir visa facilitar a compreensão do caminho trilhado e dos principais pontos abordados em cada seção.

O primeiro capítulo, *Introdução: escutar, percorrer e dar sentido à pesquisa*, estabelece as bases para a compreensão do trabalho. Nele, são apresentadas a gênese da pesquisa, as motivações que a impulsionaram e as implicações do processo de escuta como ponto de partida para a investigação. Este capítulo delinea os territórios educativos em foco, contextualizando os cenários da pesquisa na Fundação Fé e Alegria, e fórmula as perguntas norteadoras e os objetivos que guiaram todo o processo investigativo. Além de contextualizar o leitor sobre o escopo e a relevância do estudo, este capítulo detalha os caminhos traçados, apresentando as inspirações teórico-metodológicas que sustentam a dissertação e a estrutura geral do trabalho. É nesta seção que se fortalecem a proposta da pesquisa, as questões que perpassam a Educação Popular e a Cultura Digital, e a compreensão da relevância de se investigar as trajetórias formativas dos formadores de educadores nesse cenário dinâmico.

O segundo capítulo, *Educação e Comunicação: memórias, diálogos e construção de sentidos*, aprofunda os referenciais teóricos que fundamentam a discussão sobre educação e comunicação. Iniciamos com uma reflexão sobre a pluralidade de sentidos e práticas educativas, questionando a noção de uma educação singular e abrindo espaço para as diversas formas de educação. Em seguida, exploramos a Educação Popular em movimento, imergido em suas memórias vivas e reexistências atuais, destacando sua relevância histórica e contemporânea como campo de luta e transformação social. Este capítulo também situa a relação entre comunicação e educação sob a perspectiva das “formas de entrever as mediações” na práxis. São abordadas as contribuições de Paulo Freire e sua concepção da relação comunicativa entre os sujeitos, a Pedagogia da Comunicação

de Mario Kaplún como fonte de inspiração e os “Mapas das Mediações” de Jesus Martín-Barbero, que oferecem ferramentas conceituais para compreendermos, de forma ensaística, os complexos processos de mediação cultural.

O terceiro capítulo, *Navegando pela Cultura Digital*, aborda o conceito de Cultura Digital, buscando responder à pergunta fundamental: “Cultura Digital: do que estamos falando, afinal?”. Esta seção explora as múltiplas facetas e implicações da Cultura Digital na sociedade contemporânea, abordando suas características, desafios e potencialidades na educação. A discussão se aprofunda na Mídia-Educação, apresentando seus fundamentos conceituais e as perspectivas de expansão desse campo, que se mostra cada vez mais relevante para a formação crítica e cidadã. Neste capítulo, também situamos aspectos da formação de educadores na Cultura Digital, com um olhar específico para as experiências desenvolvidas na Fundação Fé e Alegria. Descrevemos como a instituição tem abordado a formação de seus profissionais para lidarem com as ferramentas e os desafios em contextos geográficos e culturais diversos, e como essa formação se alinha aos princípios da Educação Popular.

O quarto capítulo, *Caminhos Metodológicos*, detalha o percurso investigativo da dissertação, iniciando com a apresentação do contexto da pesquisa na Fundação Fé e Alegria do Brasil. Em seguida, são caracterizados os sujeitos da pesquisa, coordenadores(as) e assessores(as) pedagógicos(as), delineando seus perfis e papéis como formadores de educadores. A escolha da narrativa autobiográfica é justificada como método e formação em perspectiva, evidenciando a importância das experiências pessoais na construção do conhecimento. Também situamos o uso de metáforas como estratégias de escrita e ampliação do campo de compreensão do pensar, revelando a abordagem criativa e sensível adotada na pesquisa. Descrevemos as duas etapas principais da pesquisa empírica: a primeira, sobre a aplicação do questionário; e a segunda, sobre a elaboração das “cartas pedagógicas”.

O quinto capítulo, *Constelações formativas a partir do questionário: fragmentos luminosos entre territórios, formações e tecnologias*, apresenta os resultados da primeira etapa da pesquisa, baseada nos questionários aplicados. Iniciamos com a análise do perfil sociodemográfico dos participantes, compreendendo as “estrelas de origem” que compõem o traço identitário dos educadores. Em seguida, são explorados os “núcleos de luz”, que revelam a vocação, a escolha e as mediações digitais presentes nos percursos formativos desses profissionais, destacando a singularidade

de suas trajetórias. Também abordamos as “órbitas interligadas”, que evidenciam as formações que se estabelecem entre a Cultura Digital e a Educação Popular, revelando as conexões e intersecções entre esses campos.

O sexto capítulo, *Cartografias formativas: cartas pedagógicas e cartas-resposta*, mergulha na segunda etapa da pesquisa, focalizando na análise das cartas pedagógicas produzidas pelos formadores. São detalhados os formatos e processos de elaboração dessas cartas, que se configuram como narrativas ricas em experiências e reflexões. A análise se estrutura em quatro eixos interpretativos: as “temporalidades” (rupturas e reinvenções na trama da formação); as “tecnicidades” (mediações digitais como experiência pedagógica); as “espacialidades” (atravessamentos entre territórios físicos e digitais); e as “sensorialidades” (afetos, corpos e pedagogias encarnadas). Para complementar a análise, apresentamos as *cartas-resposta*, que representam a continuação de um diálogo em construção entre o pesquisador e os participantes. Cada carta-resposta é um desdobramento das reflexões suscitadas pelas narrativas dos formadores e aprofunda a compreensão sobre as trajetórias e mediações investigadas.

Por fim, nas *Considerações finais*, retomamos os objetivos e situamos algumas contribuições que a pesquisa oferece ao campo da Educação e Comunicação ao cartografar as complexas relações entre Educação Popular e Cultura Digital a partir da análise das trajetórias e mediações dos formadores da Fundação Fé e Alegria.

2 EDUCAÇÃO E COMUNICAÇÃO: MEMÓRIAS, DIÁLOGOS E CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS

Este capítulo constitui-se como fundamentação da itinerância teórica da pesquisa. Longe de pretender esgotar sentidos ou oferecer respostas definitivas, propõe-se a abrir trilhas e tensionar certezas, convidando o(a) leitor(a) a percorrer paisagens formativas múltiplas e, por vezes, contraditórias da educação. Esse entrelaçamento estrutura-se em três seções, que dialogam entre si, como quem troca confidências em uma roda de partilha: i) Educação ou Educações?; ii) Educação Popular: diálogos entre o passado e o presente; e, por fim, iii) Comunicação na educação: novos sentidos de conhecimento.

2.1 EDUCAÇÃO OU EDUCAÇÕES? PLURALIDADE DE SENTIDOS E PRÁTICAS EDUCATIVAS

A concepção de educação como prática social é marcada por múltiplas interpretações, configurando-se como um campo de disputas simbólicas, culturais e políticas em torno de seus sentidos, objetivos e práticas. Diversos autores e experiências pedagógicas, ao longo do tempo, têm enfatizado a necessidade de compreender a educação em sua pluralidade, abrangendo dimensões formais, não formais e informais. Essas práticas, ancoradas em distintos contextos históricos e socioculturais, revelam a complexidade do fenômeno educativo, que se manifesta de maneiras diversas conforme os sujeitos, territórios e intencionalidades.

No livro *O que é Educação*, Brandão (1984) traz uma reflexão sobre os vários aspectos e perspectivas da educação, abordando tanto suas raízes históricas quanto suas implicações sociais. A obra traça um panorama que vai desde as práticas educativas tribais até as complexidades da educação moderna, destacando sempre a inter-relação entre educação, sociedade e mudança social.

Brandão (1984) apresenta a educação como um fenômeno enraizado na cultura e nas necessidades sociais de cada momento histórico. Desde as sociedades tribais, em que a educação era difusa e transmitida informalmente, até as sociedades modernas, nas quais a educação se institucionaliza, assumindo um caráter formal e escolar. As sociedades desenvolvem seus sistemas educativos conforme suas necessidades de reprodução cultural e manutenção de estruturas sociais.

O autor discute como a educação passou de uma prática comunitária para um mecanismo controlado por elites e grupos de poder ao longo da história. Em sociedades complexas como as ocidentais, a educação, muitas vezes, serve para reproduzir desigualdades sociais, ensinando aos indivíduos seu lugar dentro da hierarquia social (Brandão, 1984, p. 12). Essa crítica, presente ao longo do texto, evidencia como o sistema educativo pode tanto emancipar quanto subjugar indivíduos.

2.1.1 Freire e a educação como prática da liberdade

Segundo Paulo Freire (1987), a “educação como prática da liberdade” é a verdadeira vocação dos homens, que se libertam em comunhão. Sua “Pedagogia do Oprimido” não é para o oprimido, mas dele. A “educação problematizadora” rompe com os esquemas verticais da educação bancária, superando a contradição educador-educando: “Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”. Isso implica que educadores e educandos são simultaneamente sujeitos do processo, crescendo juntos.

Nas décadas de 1960 e 1970, o educador brasileiro Paulo Freire desenvolve a Pedagogia Crítica, tornando-se um de seus maiores expoentes ao ampliar suas concepções democráticas anteriores, associando-as ao compromisso com a transformação social. Em sua obra *Pedagogia do Oprimido*, Freire denuncia o modelo “bancário” da educação, que reduz o estudante a um recipiente passivo de informações.

Ao aprofundar essa crítica à educação tradicional com a sua famosa “concepção bancária da educação”, Freire (1996) argumenta que esse tipo de educação transforma os educandos em “vasilhas”, em “recipientes a serem ‘enchidos’ pelo educador”. Nela, o “saber” é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber, fundada na “absolutização da ignorância” do outro.

E em seu lugar, o autor propõe uma pedagogia do diálogo, proposta que posteriormente aprofunda em *Pedagogia da Autonomia* (1996), quando ressalta a dimensão política e cultural do ato de educar, afirmando que “[...] ensinar exige o reconhecimento e a assunção da identidade cultural dos educandos” (Freire, 1996, p. 18).

Na perspectiva freiriana, a comunicação é uma categoria central do processo educativo e se distingue radicalmente da noção tradicional de “extensão”. Em *Extensão ou Comunicação?*, Paulo Freire (1971) afirma que comunicar-se não é estender conhecimentos prontos de um sujeito a outro, mas construir em coparticipação novos sentidos sobre a realidade. Nesse sentido, a comunicação é sempre dialógica, horizontal e mediada pela experiência concreta dos sujeitos envolvidos.

Freire critica a prática da “extensão” que pressupõe um emissor ativo e um receptor passivo, pois nela o educador ou especialista transmite conteúdos a serem assimilados. Essa postura reitera a lógica do “depósito”, já denunciada em *Pedagogia do Oprimido* (1970), e reduz a educação a mero ato de transferência. Em oposição, Freire sugere que a comunicação implica a interação entre sujeitos que, em diálogo, interpretam e transformam criticamente o mundo. Trata-se de um processo de intercomunicação fundado em valores como amor, humildade, fé, esperança, confiança e criticidade.

Dessa forma, a comunicação autêntica é condição da própria existência humana, pois “o mundo humano é, desta forma, um mundo de comunicação” (Freire, 1971, p. 44). É somente pela comunicação que a educação se realiza como prática da liberdade: os sujeitos, em relação horizontal, compartilham saberes, problematizam sua realidade e se tornam coparticipantes da construção cultural e histórica.

Portanto, para Paulo Freire, a comunicação não se reduz a um processo técnico de transmissão de informações, pois se configura como prática social, cultural e política que exige diálogo, criticidade e corresponsabilidade entre os sujeitos históricos. Nesse horizonte, apenas o diálogo comunica, apenas na intercomunicação é possível aprender e ensinar de forma emancipadora.

2.1.2 Brandão e as educações

Em diálogo com a perspectiva freiriana, o antropólogo e educador Carlos Rodrigues Brandão (1940-2023) amplia a noção de educação para além da escola. Em *O que é educação*, afirma que “[...] não há uma forma única nem um único modelo de educação; a escola não é o único lugar onde ela acontece e talvez nem seja o melhor” (Brandão, 2010, p. 15). O autor propõe uma abordagem etnográfica, valorizando práticas educativas não formais, comunitárias, ancestrais e tradicionais.

Sua concepção reforça a ideia de pluralidade e a importância de reconhecer as educações como múltiplas e situadas.

Historicamente, a educação formal, tal como a conhecemos hoje, é uma “conquista tardia na história da cultura”, imposta por um sistema centralizado de poder criado para reproduzir a desigualdade (Brandão, 1981). Ela tende a inverter a utilização de seus frutos, transformando o saber em instrumento político de poder, abandonando a comunidade e ingressando em aparatos de controle.

Ao afirmar que “a educação existe em toda parte”, a perspectiva antropológica de Brandão (1981, p. 11) leva-o a defender que a educação “[...] pode existir livre e, entre todos, pode ser uma das maneiras que as pessoas criam para tornar comum, como saber, como ideia, como crença, aquilo que é comunitário como bem, como trabalho ou como vida” (Brandão, 1981, p. 13). Ele ressalta que “[...] muito antes que isso aconteça, em qualquer lugar e a qualquer tempo [...], a educação existe sob tantas formas e é praticada em situações tão diferentes, que algumas vezes parece ser invisível” (Brandão, 1981, p. 17), manifestando-se em relações familiares, comunitárias e ofícios. O autor mostra como as classes subalternas criaram e recriaram sua própria “cultura de classe” e “formas próprias de educação do povo”, servindo como “[...] redes de resistência a uma plena invasão da educação e do saber ‘de fora’ da classe” (Brandão, 1981, p.21). E concorda com Freire na ideia de “reinventar a educação”, defendendo que a educação é uma invenção humana e pode ser refeita de diferentes maneiras.

2.1.3 bell hooks e a pedagogia transgressora

A partir dos anos 1990, a escritora e ativista bell hooks, nos Estados Unidos, traz uma nova dimensão para o debate pedagógico ao articular educação, afetividade e justiça social. Em *Ensinando a transgredir*, hooks (1994) propõe uma pedagogia engajada, que reconhece os marcadores sociais da diferença, como raça, gênero e classe, e cria espaços para a escuta, o acolhimento e a resistência: “[...] a educação como prática da liberdade é um movimento que exige que os educadores estejam plenamente presentes, atentos e comprometidos com a justiça” (hooks, 2013, p. 205-206).

Sua proposta tem inspirado práticas educativas inclusivas, afetivas e politicamente comprometidas, reforçando o caráter relacional e emancipador do

ensino. Alinhada com o pensamento de Freire, bell hooks critica a sala de aula, que se apresenta como um “microcosmo da cultura do dominador” e concede ao professor o poder autocrático de decidir sobre a relevância das experiências. O ensino tradicional, baseado em “memorização repetitiva ou atividades previsíveis”, torna-se a norma devido à “obsessão por diplomas em detrimento da educação” (hooks, 2013, 74).

A autora também advoga por uma “educação como prática da liberdade”, que transforma a sala de aula em um “[...] ambiente de intensos questionamentos direcionados à formação do pensamento crítico e ao enfrentamento direto da naturalização da subordinação e da humilhação”. Ela enfatiza a construção de comunidade e a importância da “abertura radical” para explorar diferentes perspectivas e mudar a mente conforme novas ideias são apresentadas. Isso se opõe à pedagogia da competição.

Para hooks (2013, p. 54),

[...] educadores progressistas não precisavam doutrinar estudantes nem ensinar que deveriam se opor à dominação. Alunos e alunas chegavam a essa conclusão por meio da própria capacidade de pensar criticamente e de acessar o mundo em que viviam.

A autora destaca o papel dos professores democráticos em promover a “difusão do letramento” e compartilhar conhecimento para além do ambiente acadêmico, desafiando a noção de que o saber é acessível somente à elite. A espiritualidade, para hooks, pode ser integrada à educação sem religião, focando na “formação do espírito, de identidade espiritual” e afirmando que “a desconexão não faz aumentar o brilhantismo acadêmico’.

2.1.4 Ecologia Integral e Educação Popular

Ainda que brevemente, interessa-nos trazer para este debate a perspectiva da **Ecologia Integral** (Adams; Pietrafesa, 2025), entendida como um horizonte ético e político capaz de ampliar a compreensão das interfaces entre Educação Popular e Cultura Digital. Os desafios contemporâneos da formação docente não se limitam ao domínio técnico das tecnologias, porquanto dialogam diretamente com crises socioambientais que afetam de modo desigual os territórios populares nos quais muitos educadores atuam. Nesse sentido, a Ecologia Integral oferece-nos elementos

para pensar a formação a partir de um olhar que articula justiça social, cuidado com a vida e responsabilidade planetária.

Adams e Pietrafesa (2025, p. 21) aprofundam essa compreensão ao afirmarem que a crise atual é, antes de tudo, socioambiental, pois a realidade “[...] é sempre mediada por determinações de condicionamentos objetivos e pela ação de sujeitos sociais”. Essa leitura convoca práticas educativas que reconheçam a relação entre desigualdade, território, crise climática e processos formativos, dimensões que também atravessam o debate sobre Cultura Digital.

Nesse sentido, ao retomar a reflexão de Vieira Pinto, Adams (2022, p. 233) lembra de que “a técnica está presente por definição em todo o ato humano”, o que hoje significa a presença estruturante das tecnologias digitais na vida cotidiana. Se a tecnologia exerce “condicionamentos sobre o modo de vida dos humanos” (Adams, 2022, p. 232), ela também participa das contradições que marcam a crise socioambiental e influencia a forma como os grupos populares informam-se, organizam-se e resistem.

A Ecologia Integral é compreendida como “[...] a inseparável relação entre as causas e consequências das injustiças sociais e ambientais” (Adams; Pietrafesa, 2025, p. 4). E tal compreensão nos ajuda a situar a Cultura Digital dentro de uma trama maior de tensões éticas, econômicas, políticas e sociais. Em muitos contextos populares, o digital pode tanto reforçar desigualdades quanto se constituir em ferramenta de mobilização comunitária, denúncia e construção de saberes compartilhados. Isso é ainda mais significativo se consideramos o fato de que aqueles que “não causaram as mudanças climáticas [...] são os mais afetados” (Lacerda, 2023 *apud* Adams; Pietrafesa, 2025, p. 8), o que reforça a importância de práticas educativas comprometidas com justiça socioambiental.

Ao trazer essa discussão para o diálogo com a Cultura Digital, reforça-se a necessidade de uma “[...] vigilância ética frente ao utilitarismo consumista que domina a ciência e a tecnologia” (Adams, 2022, p. 227). Assim, a Ecologia Integral contribui para qualificar essa vigilância ao evidenciar que a tecnologia não está separada da vida, da política ou da natureza, mas sim inserida em um mesmo tecido socioambiental.

Dessa forma, ainda que de modo introdutório, integrar a Ecologia Integral ao debate desta dissertação ajuda-nos a compreender como práticas educativas em

contextos populares podem articular emancipação, crítica tecnológica e responsabilidade socioambiental no enfrentamento das crises do presente.

2.1.5 Educações conectadas

Na contemporaneidade, a Cultura Digital impõe novos desafios à prática educativa. O professor e pesquisador brasileiro Nelson Pretto, em obras como *O desafio de educar na era digital* (2011) e *Educações, culturas e hackers* (2017), propõe-nos a tarefa de repensar os processos formativos à luz das tecnologias digitais. Pretto (2017, p. 29) defende a ideia de “educações”, no plural, e a criação de comunidades de aprendizagem colaborativas, abertas e conectadas: “Estamos falando de uma nova perspectiva de educações (no plural mesmo), onde o conhecimento não é monopólio das instituições escolares, mas circula em redes, é remixado, recriado e compartilhado colaborativamente”.

Segundo o autor, a interface entre educação e comunicação, intensificada pelas tecnologias digitais, abre espaço para práticas pedagógicas mais horizontais, participativas e criativas. Para que as “educações” se realizem plenamente, é fundamental que os formadores compreendam que o conhecimento não é apenas informacional, mas experiencial e engajado.

Nesse sentido, é preciso que eles saibam “ler o mundo” das comunidades com as quais trabalham, reconhecendo seu “saber de experiência feito” e o fato de que “ensinar exige saber escutar” (Freire, 1996, p. 47). A diversidade de discursos e presenças, mesmo dialetos e variações regionais, deve ser valorizada para intensificar qualquer experiência de aprendizado (hooks, 2013).

Segundo Pretto (2017, p. 50), “[...] nesses tempos de conexão generalizada, as possibilidades de interrelações entre culturas nos direcionam a grandes possibilidades de diálogos interculturais”. Para o autor, é fundamental que tenhamos o olhar atento para a relação entre Educação e Cultura:

Vivemos um mundo profundamente transformado pela presença das tecnologias digitais de informação e comunicação. Essas tecnologias possibilitam a interação intensa e quase instantânea entre o local e o não local. A aproximação entre pessoas e as diversas áreas do conhecimento resulta, de maneira quase definitiva, em uma relação mais intensa entre educação e cultura, especialmente a Cultura Digital, transformando professores e alunos em agentes ativos de seu próprio tempo. (Pretto, 2017, p. 51).

Neste estudo, procuramos criar um diálogo entre diferentes autores, saberes, perspectivas de mundo, conhecimentos e contextos locais, com o intuito de enriquecer a compreensão dos processos formativos contemporâneos.

Dessa forma, acreditamos que cultura e educação precisam estar articuladas de maneira intensas [...] essas articulações devem compreender a educação, a cultura, a ciência, a tecnologia, o digital e muitos outros campos, reconhecendo-os como elementos históricos que fazem parte de processos mais amplos (Pretto, 2017, p. 51).

Ainda de acordo com o autor, é fundamental “[...] conceber a educação em uma perspectiva plural, que surge das realidades locais e é fortalecida pelas interações nacionais e globais” (Pretto, 2017, p. 59), pois, para o estudo em desenvolvimento, essas “realidades locais” são os contextos de atuação do(as) coordenadores(as) e assessores(as) pedagógicos(as) da Fundação Fé e Alegria do Brasil.

Atualmente, a educação enfrenta desafios significativos diante das transformações tecnológicas que permeiam a sociedade. A presença dos computadores, da internet e das inteligências artificiais nos ambientes educativos é uma oportunidade de ressignificar os métodos de ensino e a formação dos professores, tendo em vista que

[...] a escola contemporânea, assim como todos os espaços de aprendizagem em qualquer nível, não pode se manter indiferente e evitar a análise das possibilidades de uso do computador e da internet no ambiente pedagógico. Esses elementos são estruturantes de novos processos educacionais, trazendo para o cenário escolar a formação de produtores de propostas, culturas e conhecimentos, em vez de apenas consumidores de informações. (Pretto, 2017, p. 60).

Em outra reflexão, Pretto (2011, p. 95) apresenta um panorama sobre o “[...] desenvolvimento científico e tecnológico da comunicação e das diversas linguagens (co)existentes que se articulam intensamente a partir da enorme presença das tecnologias digitais”. No cerne de seu artigo, estão os desafios de educar na era digital e as reflexões sobre conceituar a educação numa dimensão plural, ou seja, como educações, especialmente aquelas potencializadas pela Cultura Digital.

Pensar em outras formas de educação, neste momento contemporâneo, pode significar [...] refletir sobre uma educação que reconheça as múltiplas possibilidades trazidas pela complexidade. Esse conjunto de relações nos leva a considerar os caminhos e o próprio ato de caminhar. Podemos pensar no labirinto como uma metáfora significativa para os processos educacionais, imaginando uma escola-labirinto que oferece diversas possibilidades de trajetórias, onde se perder é valorizado, pois possibilita uma rica diversidade de caminhos e soluções. Chegar a um destino é importante, mas isso não

deve suprimir a riqueza da jornada, da exploração e das inúmeras experiências que surgem ao longo do percurso, agora também ao navegar. Assim, este espaço se torna um lugar de criação e experimentação. (Pretto, 2011, p. 109).

Na especificidade desse diálogo sobre o conceito plural de educação, é importante situar o que entendemos por Educação Popular.

2.2 EDUCAÇÃO POPULAR EM MOVIMENTO: ENTRE MEMÓRIAS VIVAS E REEXISTÊNCIAS ATUAIS

A Educação Popular emerge como uma corrente pedagógica latino-americana e movimento sociocultural profundamente enraizada nas lutas sociais do continente e na busca por alternativas às múltiplas injustiças impostas pelo capitalismo. Configura-se como uma filosofia educativa e um paradigma ético, político e pedagógico de caráter emancipador e libertador, centrado nas pessoas enquanto sujeitos da transformação histórica.

O pensamento de Eduardo Galeano, em entrevista ao Canal de la Universidad Nacional de Tres de Febrero, inspira-nos a pensar sobre esse caráter emancipador:

[...] Yo, cada vez que me dicen que hay que educar, tiemblo porque, en general, la educación lo que ha hecho es imponer una escala de valores, una concepción del mundo, un orden moral. Agentes que tenían otros órdenes, otras escalas, otras concepciones. Entonces, esta idea de la educación, de que yo voy a educar, voy a imponer la cultura, voy a civilizar, hay que manejarla con mucho cuidado. Creo que lo más importante es saber escuchar y respetar lo que se escucha, saber ver y respetar lo que se ve, y que la única manera de educar es aprender. El que de veras enseña es el que aprende, como decía Paulo Freire con razón: se educa aprendiendo, a partir de la certeza de que el otro siempre tiene algo que decir que vale la pena escuchar. Todos tenemos algo que decir que vale la pena escuchar. Yo no voy a transmitir la verdad a nadie porque la verdad no existe (Galeano, 2012).

Embora hoje seja possível questionar o que é a verdade e a pós-verdade num contexto em que a desinformação tem assumido um papel relevante e imposto desafios à educação (Ongaro; Fantin; Santos, 2024), é importante situar o que entendemos por Educação Popular e suas relações com a educação formal e informal (Gohn, 2014; Fantin; Santos, 2019).

A Educação Popular emerge das bases e movimentos sociais da América Latina, com o propósito de promover a conscientização, a participação ativa e a transformação social. De acordo Jara (2020, p. 24),

a Educação Popular é um fenômeno sociocultural vinculado à história latino-americana e que se refere a múltiplas práticas que têm em comum uma intencionalidade transformadora, mas que ainda não foram identificadas e avaliadas suficientemente. Suas modalidades vão desde a maior informalidade até formar parte de uma política pública oficial. No entanto, tendo seu período de maior expansão na década de 80, sempre vinculada aos processos e movimentos sociais e políticos do continente, seus antecedentes em nossa região remontam ao século XIX, mas se desenvolvem com particular força a partir da década de 60 do século passado.

Fundamentada em princípios democráticos, a Educação Popular valoriza os saberes e experiências das pessoas, especialmente das classes populares, com o objetivo de emancipar sujeitos, estimular a reflexão crítica sobre a realidade e incentivar a ação coletiva na luta contra as injustiças e desigualdades. Segundo Jara (2020, p. 25),

[...] esse modelo se sustenta, principalmente, em uma filosofia da práxis educativa entendida como processo político-pedagógico centrado no ser humano como sujeito histórico criador e transformador que se constrói socialmente nas relações com outros seres humanos e com o mundo. Sustenta-se, portanto, em princípios ético-políticos que reivindicam a construção de relações de poder equitativas e justas nos distintos âmbitos da vida e em uma pedagogia crítica criativa e participativa, que busca o desenvolvimento pleno de todas as capacidades humanas: cognitivas, psicomotoras, emocionais e valorativas.

O autor destaca ainda que os protagonistas das experiências orientadas pela Educação Popular desempenham um papel crucial na promoção da mudança social e na construção de uma sociedade mais equitativa e democrática na América Latina e no Caribe (Jara, 2020, p. 26). Esses atores, que incluem educadores populares, líderes comunitários, ativistas sociais e membros de movimentos populares, comprometem-se com a transformação da realidade por meio da educação como ferramenta de empoderamento e conscientização. Também incentivam a participação das comunidades na tomada de decisões e na busca por soluções para problemas locais, fortalecendo a organização e a autonomia dos grupos populares.

Ao estimular a reflexão crítica sobre a realidade social, política e econômica, a Educação Popular pretende promover a consciência de classe e a identificação das causas das injustiças e desigualdades, bem como motivar a ação coletiva na defesa dos direitos humanos, da justiça social e da equidade, promovendo a mobilização social e a incidência política em busca de mudanças estruturais. Também reconhece e valoriza os conhecimentos e as experiências das comunidades, cultivando um

diálogo horizontal e respeitoso, que enriquece o processo educativo e fortalece a identidade cultural.

Os primórdios da Educação Popular na América Latina encontram-se fortemente enraizados no contexto brasileiro, sobretudo desde o início da década de 1960. Nesse período, destaca-se a constituição do Movimento de Cultura Popular (MCP), em Recife, em 1960, impulsionado por estudantes universitários, artistas e intelectuais, com o objetivo de promover a formação política e a alfabetização de adultos. Aliado a tal iniciativa, em 1961, foi criado o Movimento de Educação de Base (MEB), vinculado à Igreja Católica, o qual adotou a perspectiva freiriana.

Essa perspectiva requer a superação da contradição entre educador e educandos, tornando ambos, simultaneamente, educadores e educandos, e priorizando o diálogo em torno da práxis transformadora da realidade. A autenticidade do pensar do educador “[...] somente ganha autenticidade na autenticidade do pensar dos educandos, mediatizados ambos pela realidade, portanto, na intercomunicação”. A pedagogia problematizadora distingue-se da bancária por configurar-se como um ato cognoscente, em que o objeto cognoscível faz a mediação na relação entre sujeitos cognoscentes.

A conscientização constitui um conceito central na obra de Freire (1987, p. 133), concebida como o processo por meio do qual os sujeitos “[...] compreendem criticamente sua realidade e se reconhecem como sujeitos que podiam transformá-la”. Não se trata de uma simples tomada de consciência subjetiva, mas de um processo que “[...] prepara os homens, no plano da ação, para a luta contra os obstáculos à sua humanização” (Freire, 1987, p. 132).

Freire (1987) afirma que “[...] alfabetizar-se não é aprender a repetir palavras, mas a dizer a sua palavra, criadora de cultura”. Ao dizer sua palavra, o ser humano assume sua condição humana e instaura o mundo no qual se humaniza. Nesse contexto, a alfabetização torna-se sinônimo de conscientização, pois possibilita que os adultos, ao mesmo tempo em que aprendem a ler e escrever, “[...] tomem consciência de sua própria realidade, estabelecendo uma ponte entre suas próprias vivências e a linguagem escrita” (1987, p. ix).

2.2.1 A Educação Popular como Movimento Político e Social

A Educação Popular transcende a dimensão estritamente pedagógica, consolidando-se como um movimento político-social. As ideias de Freire circularam e influenciaram educadores, ativistas cristãos e atores políticos em todo o continente a partir do início da década de 1970, transformando a pedagogia libertadora em um movimento educativo, ao ser radicalizada e redefinida como “popular”.

Essa proposta de educação parte do pressuposto fundamental de questionamento à ordem social capitalista, considerada injusta, e à função da educação formal na reprodução dessas estruturas. Nesse sentido, a intencionalidade política transformadora constitui um de seus elementos centrais. Conforme Torres Carrillo (2011, p. 76), a Educação Popular busca “[...] contribuir a que os diversos segmentos das classes populares se constituam em sujeitos protagonistas de uma transformação da sociedade, em função de seus interesses e utopias”. Tal objetivo implica uma opção explícita pelo fortalecimento de organizações e movimentos oriundos dos setores populares.

Assim, a finalidade essencial da Educação Popular continua a ser criar condições subjetivas para uma transformação decisiva na relação dos setores populares com o ter, o saber e o poder.

2.2.2 Dimensões pedagógicas e metodologias da Educação Popular

Além de corrente pedagógica e movimento sociocultural, a Educação Popular caracteriza-se por sua ênfase na criação e aplicação de metodologias educativas de natureza dialógica, participativa e ativa. Ao criticar a educação tradicional buscando coerência entre métodos, valores e projetos de futuro, o âmbito pedagógico da Educação Popular evidencia “[...] a construção coletiva do conhecimento, o diálogo, o ponto de partida na realidade e nos saberes dos educandos, a participação e a articulação entre teoria e prática”, conforme afirma Jara (2017).

A metodologia freiriana é essencialmente problematizadora, dialógica e crítica, visando fazer com que educadores e educandos “aprendam a ler a realidade para escrever sua história” (Freire, 1987), atuando conjuntamente para transformar as condições opressoras. Como observa Jara (2017, p. 51), “[...] ensinar não é transferir conhecimentos, mas criar as condições para sua produção ou construção”. Esse

processo de “dizer a sua palavra” possibilita aos sujeitos a constituição de si mesmos e do mundo humano.

A investigação temática de acordo com Brandão (1981, p. 21) é a etapa inicial da metodologia, fundamental para a construção do conteúdo programático. Baseia-se na pesquisa do “universo temático” dos envolvidos, ou seja, no conjunto de seus temas geradores, os quais “[...] contêm em si a possibilidade de desdobrar-se em outros tantos temas que, por sua vez, provocam novas tarefas que devem ser cumpridas” (Brandão, 1981, p. 24). A equipe de educadores deve devolver essa temática à comunidade sistematizada e ampliada, como “[...] problemas a serem decifrados, jamais como conteúdos a serem depositados” (Brandão, 1981, p. 27).

A sistematização de experiências consolidou-se, também, como ferramenta indispensável na Educação Popular, permitindo a análise crítica da prática, a extração de aprendizagens e o aprimoramento da teoria pedagógica, de modo a evitar a passividade e o conformismo.

2.2.3 Resistência, reexistência e desafios atuais

A Educação Popular, enquanto prática histórica, passou por diversas transformações e redefinições ao longo do tempo. Na década de 1990, surgiram debates sobre sua “refundamentação”, impulsionados por fatores como o esgotamento de referenciais discursivos, a crise do socialismo histórico e a incorporação de novas perspectivas teóricas. Tal movimento resultou na introdução de outras categorias analíticas (hegemonia, movimentos sociais, sociedade civil), na ampliação do conceito de político, na valorização de uma visão integral dos sujeitos e no aprofundamento da dimensão subjetiva.

Assim, na trajetória da Educação Popular, há uma busca contínua por outras formas de fazer educação e trabalhar com os educandos visando à formação do pensamento crítico, a fim de que possam ler e reinventar o mundo, como diz Paulo Freire (Paulo..., 2021). Perante o cenário contemporâneo, marcado pelo fundamentalismo de mercado, por uma ofensiva conservadora e pelo crescimento das desigualdades, a Educação Popular se contrapõe com um paradigma de “radicalidade democrática”. Desafia a “lógica dominante” e as “formas de subordinação colonial”, propondo a construção de saberes de resistência, vislumbrando outros mundos que queremos tornar possíveis.

Em síntese, a proposta de refundamentação da Educação Popular, conforme Leite (2021), propõe um trabalho analítico voltado à sua revitalização diante dos desafios do século XXI.

De acordo com Paula (2014, p. 36), muitos pesquisadores têm se empenhado, ao longo dos anos, em disseminar as ideias de Paulo Freire no Brasil, principalmente os princípios e conceitos da Educação Popular. Dentre as contribuições, destacam-se obras de autores como Brandão (1982, 2002), Garcia (1983), Gadotti (2007) e Streck (2006). Segunda a autora,

[...] na Educação Popular, assim como na dimensão pedagógica do Movimento Popular, o processo de produção do saber é considerado mais importante do que o próprio produto (BRANDÃO, 1995). Essa abordagem busca entender como as pessoas se organizam para criar e viver experiências de conhecimento. Além disso, desenvolve estratégias educacionais que incentivam a participação, visando promover a cidadania em suas dimensões crítica e ativa (Paula, 2014, p. 36).

Nesse contexto, compreender a Educação Popular como um processo dinâmico, centrado na construção coletiva do saber e na valorização da experiência vivida, leva-nos a refletir também sobre o papel fundamental da comunicação nesse processo. Afinal, é por meio da comunicação que se estabelecem as trocas, os diálogos e as mediações que sustentam a práxis educativa.

Assim, ao adentrarmos no próximo item, abordaremos a comunicação na educação como um elemento estruturante das práticas pedagógicas emancipadoras, explorando as “formas de entrever as mediações” que ocorrem no cotidiano da formação, especialmente aquelas que potencializam a transformação social e o exercício crítico da cidadania.

2.3 COMUNICAÇÃO E EDUCAÇÃO: “FORMAS DE ENTREVER AS MEDIAÇÕES” NA PRÁXIS

2.3.1 Paulo Freire a relação comunicativa entre os sujeitos

O pensamento de Paulo Freire, expresso em obras fundamentais como *Educação como Prática da Liberdade* (1979), *Pedagogia do Oprimido* (1986), *Pedagogia da Indignação* (2000) e *Extensão ou Comunicação?* (1980), fornece um alicerce teórico para a Pedagogia Crítica e a Educação Libertadora. Suas reflexões

sobre conscientização, diálogo e comunicação como práticas essenciais para a transformação social são pilares para educadores ao redor do mundo, especialmente aqueles que atuam na interseção entre educação, comunicação e cultura.

Freire propõe uma educação dialógica que desafia a relação hierárquica entre educador e educando, promovendo um ambiente de aprendizado em que o conhecimento é construído coletivamente, e os indivíduos tornam-se sujeitos críticos de sua própria realidade (Freire, 1979, 1982, 1986, 2000).

A comunicação, em Freire (1980, p. 67), é diálogo, “assim como o diálogo é comunicativo”. Para o autor,

A educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é transferência de saber, mais um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados [...] nesta comunicação, que se faz por meio de palavras, não pode ser rompida a relação pensamento-linguagem-contexto ou realidade (Freire, 1980. p. 69-70).

Assim, Freire torna-se uma referência central para este estudo, oferecendo uma visão que integra a prática pedagógica crítica às dinâmicas culturais e tecnológicas atuais.

2.3.2. Mario Kaplún e a pedagogia da comunicação como inspiração

Mario Kaplún (1923-1998), comunicador e educador, é um dos grandes nomes da tradição latino-americana que entrelaça comunicação e Educação Popular.

Na obra *Una pedagogía de la comunicación* (1998), o autor critica frontalmente a concepção instrumental e transmissiva de comunicação, que reduz o receptor a uma posição passiva e subordinada. Tal lógica aproxima-se do que Paulo Freire (1987) denominou de educação bancária, caracterizada pelo depósito de conteúdos em sujeitos considerados vazios de saber. Em ambos os casos, na comunicação vertical e na educação bancária, o que se nega é a condição dos sujeitos como produtores de conhecimento e de cultura. Kaplún (1998, p. 41) escreve:

La comunicación vertical, unidireccional, de emisor a receptor pasivo, es la misma que en educación corresponde al modelo bancario criticado por Paulo Freire: el que deposita información en cabezas vacías. Es un modelo que no educa ni comunica; apenas transmite.

Essa crítica ressoa com as ideias de Freire (1987), ao enfatizar que a educação autêntica só pode se dar pela prática dialógica, problematizadora e libertadora. Nesse

sentido, tanto a educação quanto a comunicação precisam ser compreendidas como processos participativos em que os sujeitos se reconhecem como coautores de sua própria história. Segundo Kaplún (1998, p. 55), *“Educar y comunicar son en el fondo un mismo proceso: se trata siempre de promover la participación, el diálogo, la conciencia crítica. No hay educación verdadera sin comunicación, ni comunicación genuina sin un sentido educativo”*.

A concepção de Pedagogia da Comunicação proposta por Kaplún desloca o foco da mensagem para o processo e para a relação. O fundamental não é “o que se transmite”, mas como se interage e que sentidos se produzem na experiência compartilhada. Tal perspectiva dialoga com os Estudos Culturais de Jesús Martín-Barbero (2003), ao enfatizar o conceito de mediação como o espaço de conflito, negociação e produção de sentidos.

Nessa chave, comunicação e educação se tornam indissociáveis. A comunicação, longe de ser mero suporte ou técnica, é dimensão constitutiva da prática educativa: *“No se educa para el pueblo, se educa con el pueblo; no se comunica para la gente, se comunica con la gente. Allí radica la diferencia entre la manipulación y la educación verdadera”* (Kaplún, 1998, p. 67).

É pelo diálogo que o educador popular escuta, devolve, problematiza e reconstrói saberes com os sujeitos.

Ao dialogar com Kaplún, compreendemos que a comunicação só pode existir como processo dialógico e horizontal. E esta pesquisa reconhece que as cartas pedagógicas são práticas de comunicação educativa que propiciaram aos(as) coordenadores(as) e assessores(as) pedagógicos(as), como formadores de educadores da Fundação Fé e Alegria, oportunidades para expressarem suas experiências, afetos e saberes, construídos em um espaço de diálogo e reflexão coletiva.

Na análise dessas cartas pedagógicas, buscamos “entrever as mediações” (Martín-Barbero, 2003) presentes nas trajetórias dos formadores, reconhecendo a comunicação em sua relação com a Educação Popular como lugar em que se produzem aprendizagens, resistências e práticas culturais em tempos de Cultura Digital.

2.3.3 Jesus Martín-Barbero e seus mapas das mediações

Martín-Barbero contribui significativamente para pensarmos a relação entre educação e comunicação ao enfatizar a importância de entendermos a comunicação como um processo de mediação cultural.

No livro *Dos meios às mediações* (Martín-Barbero, 1987), a comunicação vai além da simples transmissão de mensagens, envolvendo também a recepção e apropriação cultural realizada pelos diferentes públicos. Essa visão desloca o foco dos meios de comunicação para as mediações culturais que permeiam a sociedade, proporcionando uma análise mais contextualizada e inclusiva sobre como as mensagens são interpretadas e ressignificadas dentro das práticas culturais dos sujeitos.

Em *Ofício de cartógrafo*, Martín-Barbero (2004) propõe a criação de um “mapa” a partir das margens da sociedade, sugerindo novas formas de mapeamento que priorizem vozes e perspectivas frequentemente excluídas das narrativas dominantes. Essa proposta desafia os pesquisadores latino-americanos a deslocarem seu eixo de análise e diálogo, permitindo uma perspectiva de pesquisa mais inclusiva e representativa das realidades locais e fortalecendo uma compreensão que valoriza as particularidades das dinâmicas socioculturais na América Latina.

A obra de Jesús Martín-Barbero é reconhecida por deslocamentos epistemológicos e metodológicos que buscaram superar tanto as respostas reducionistas da teoria da comunicação quanto a fixação em paradigmas estáticos. Nesse percurso, um dos aportes mais significativos é a formulação dos chamados mapas noturnos, que se configuram como um dispositivo teórico-metodológico de caráter aberto, processual e em constante transformação. E foi esse olhar que também nos interessou para fundamentar a metodologia desta pesquisa, como veremos no quarto capítulo.

Segundo Maria Immacolata Vassallo de Lopes (2018, p. 14), o trabalho de Martín-Barbero pode ser sintetizado

[...] num trabalho de construção teórico-metodológica conhecido como mapa noturno, uma cartografia para explorar as mediações – é um marco a partir do qual se estuda as novas complexidades nas relações entre comunicação, cultura e política.

Assim, o mapa noturno não deve ser entendido como um modelo estável ou definitivo, mas como uma ferramenta de investigação em permanente diálogo com as mutações da sociedade e da cultura.

Nesse sentido, o próprio Martín-Barbero, em diálogo com Omar Rincón, destacou que suas cartografias devem ser compreendidas como mapas incompletos e experimentais. Amparo Marroquín (2019, p. 15), ao refletir sobre essa proposta, afirma: “*Son mapas nocturnos, dirá, aludiendo a Saint Exupéry. Son borradores, son palimpsestos que conservan las huellas de otras escrituras, y de otros diálogos*”. O caráter noturno aponta, portanto, para a impossibilidade de capturar de maneira plena e transparente a realidade cultural; trata-se de mapas que ajudam a orientar o pesquisador no meio da incerteza e da complexidade, mas sempre de forma provisória.

A metáfora do noturno contrapõe-se à racionalidade iluminista dos “mapas diurnos”, que buscariam uma representação clara e ordenada do real. Ao contrário, os “mapas barberianos”, assumem o risco da insegurança e da abertura, como instrumentos de leitura que acompanham os fluxos, as mutações e as mediações que estruturam a vida social contemporânea. Como ressalta Lopes (2018, p. 16), “[...] não há uma definição única de mediação, uma vez que ela parece ser uma noção movente, que acompanha permanentemente as transformações da sociedade e especificamente as da comunicação”.

Dessa forma, o conceito de mapas noturnos se articula à própria epistemologia latino-americana da comunicação proposta por Martín-Barbero, uma epistemologia que se constrói na tensão entre comunicação, cultura e política, reconhecendo as mediações como “[...] esse ‘lugar’ de onde é possível compreender a interação entre o espaço da produção e o da recepção” (Martín-Barbero; Munhoz, 1992, p. 20 *apud* Lopes, 2018, p. 15).

Portanto, os mapas noturnos, mais do que um conceito com o qual dialogaremos nesta pesquisa, constituem-se como fundamento teórico-conceitual de uma proposta metodológica de inspiração ensaística, aberta e processual, que privilegia o movimento sobre a fixidez, o inacabado sobre o sistemático e, sobretudo, busca dar conta das mutações culturais e comunicacionais de nosso tempo.

3 NAVEGANDO PELA CULTURA DIGITAL

3.1 CULTURA DIGITAL: DO QUE ESTAMOS FALANDO, AFINAL?

Na obra *Digital Culture* (2002), Charlie Gere propõe uma compreensão abrangente da Cultura Digital, destacando que ela não se restringe às máquinas ou dispositivos, mas constitui um fenômeno social, político e econômico. Para o autor, “[...] a Cultura Digital não é simplesmente sobre as máquinas em si, mas o complexo de mudanças sociais, econômicas, políticas e culturais que elas geram e que são necessárias para sua existência” (Gere, 2002, p. 13).⁶

Na introdução à segunda edição, o autor observa que:

Até certo ponto, nossa cultura está se tornando tão completamente digital que o termo Cultura Digital corre o risco de se tornar tautológico [...] O humano só é humano na medida em que é técnico. A tecnologia não é um produto de seres humanos. É uma pré-condição de sua existência (Gere, 2008, p. 7-8).⁷

Essa afirmação é central, pois desloca a compreensão de tecnologia como mero instrumento criado pelo homem para concebê-la como condição da própria humanidade. No contexto da Cultura Digital, isso significa reconhecer que as tecnologias digitais não apenas transformam a sociedade, mas constituem um meio indispensável de existência cultural, social e até ontológica. Para o campo da Educação e da Comunicação, esse argumento é fundamental, já que implica que ensinar e aprender, hoje, significam também compreender criticamente o lugar da técnica e do digital na formação humana.

Gere define a Cultura Digital como uma condição social marcada pela disseminação das tecnologias digitais em todos os âmbitos da vida. Ele descreve essa transformação de forma enfática:

Foi um apocalipse em outro sentido, um *apokalyptein* - uma descoberta ou divulgação do que havia sido escondido anteriormente. Como um relâmpago sobre uma cena escura, tornou brevemente visível o que até então era obscuro; a transformação quase total do mundo pela tecnologia digital. É difícil compreender toda a extensão dessa transformação, que, pelo menos

⁶ Tradução feita por Microsoft Translator e Google Tradutor.

⁷ Citação original: *To some extent our culture is becoming so thoroughly digital that the term digital culture risks becoming tautological. One of the concomitants of our current digital culture is the sense of rapid change. [...] The human is only human in so far as it is technical. Technology is not a product of human beings. It is a precondition of their existence*” (Gere, 2008, p. 7-8).

no mundo desenvolvido, pode ser observada em quase todos os aspectos da vida moderna (Gere, 2008, p. 13).⁸

Esse excerto evidencia que a digitalização atua como um processo de “desvelamento”, tornando perceptível uma profunda reconfiguração do mundo social, cultural e econômico. O digital, portanto, não se limita a um conjunto de dispositivos técnicos ou códigos binários, mas configura-se como um modo de existência e uma ecologia cultural que atravessam desde as práticas midiáticas até as formas de sociabilidade, identidade e política. Ao adotar essa perspectiva, Gere distancia-se das interpretações meramente tecnicistas e propõe uma abordagem histórico-crítica, fundamental para o campo dos estudos da comunicação e da educação.

A emergência da Cultura Digital, segundo Gere (2022), é resultado de um conjunto de processos históricos que antecedem a invenção do computador moderno. Ele mostra que a digitalização está inscrita na lógica do capitalismo industrial, nas demandas da guerra moderna e nas experimentações da contracultura.

O autor sintetiza essa genealogia da seguinte forma:

A cultura digital em sua forma específica atual é um fenômeno historicamente contingente, cujos vários componentes emergem primeiro como uma resposta às exigências do capitalismo moderno e, em seguida, são reunidos pelas demandas da guerra de meados do século XX. A Segunda Guerra Mundial foi o evento catalítico do qual emergiu a computação binária digital eletrônica moderna e a Guerra Fria o contexto em que ela se desenvolveu para assumir sua forma atual (Gere, 2008, p. 18).⁹

Ao afirmar que a Cultura Digital deve ser compreendida como fenômeno histórico-social contextualizado e que a guerra acelerou o desenvolvimento da computação (como no trabalho de Alan Turing em Bletchley Park), o autor enfatiza que a Cultura Digital nasce da convergência entre forças históricas contraditórias: racionalização econômica e militarização da tecnologia.

Outro ponto enfatizado por Gere é que a Cultura Digital não pode ser reduzida a processos técnicos ou econômicos, pois envolve igualmente práticas estéticas,

⁸ Citação original: *It was an apocalypse in another sense, an apo-kalyptein — an uncovering or disclosing of what had previously been hidden. Like a lightning flash over a darkened scene, it made briefly visible what had hitherto been obscure; the almost total transformation of the world by digital technology. It is hard to grasp the full extent of this transformation, which, in the developed world at least, can be observed in almost every aspect of modern living* (Gere, 2008, p. 13).

⁹ Citação original: *Digital culture in its present specific form is a historically contingent phenomenon, the various components of which first emerge as a response to the exigencies of modern capitalism, and then are brought together by the demands of mid-twentieth century warfare. The Second World War was the catalytic event out of which modern electronic digital binary computing emerged and the Cold War the context in which it developed to assume its current form* (Gere, 2008, p. 18).

artísticas e culturais que moldam a experiência do digital. O autor argumenta que “[...] falar do digital é evocar, metonimicamente, toda a panóplia de simulacros virtuais, comunicação instantânea, mídia ubíqua e conectividade global que constitui grande parte de nossa experiência contemporânea” (Gere, 2008, p. 15).¹⁰

Diante disso, explicita-se, a seguir, a compreensão de tecnologia e Cultura Digital desenvolvida por Adams (2022) que desloca a ideia de técnica como mero instrumento operacional para situá-la como condição constitutiva da existência humana. Para o autor, a tecnologia integra o processo histórico de criação do mundo humano, constituindo-se como mediação da práxis. Nesse sentido, não se trata apenas de dispositivos técnicos, mas de um conjunto de práticas sociais, simbólicas e culturais que moldam modos de ser. Ao dialogar com Freire, Adams afirma que, “[...] vista criticamente, a tecnologia não é senão a expressão natural do processo criador em que os seres humanos se engajam” (Freire, 2007, p. 98 *apud* Adams, 2022, p. 233), o que implica reconhecê-la como dimensão ontológica, histórica e cultural.

Sabemos que os usos da Cultura Digital podem, assim, produzir alienação quando reduzidos apenas ao uso técnico e operacional, esvaziando seu sentido formativo, crítico e emancipador, que depende da mediação. Ao mesmo tempo, podem-se abrir possibilidades de produção de saber, circulação de conhecimentos e criação coletiva. É por isso que Adams (2022) insiste em afirmar que a tecnologia não pode ser apartada de critérios éticos e políticos, pois sua apropriação é determinada pelas relações sociais e pelos grupos que detêm seu controle.

Esse caráter “disputado” torna-se ainda mais evidente diante da concentração tecnológica mundial, diz Adams (2022, p. 236-237), que também alerta para o risco do controle de plataformas, redes e algoritmos permanecer sob comando de poucos agentes econômicos, resultando num “[...] caminho reacionário da educação” e na “despolitização das relações com a técnica”.

Quando as decisões sobre o uso da tecnologia ficam fora do campo educativo e do interesse público, Adams (2022) considera que se intensifica a lógica de exclusão, aprofundando desigualdades no acesso ao conhecimento e às condições materiais de participação cultural. Assim, o âmbito da Cultura Digital pode se revelar espaço estratégico de disputa social, exigindo posicionamento crítico para que ciência

¹⁰ Citação original: “*To speak of the digital is to call up, metonymically, the whole panoply of virtual simulacra, instantaneous communication, ubiquitous media and global connectivity that constitutes much of our contemporary experience [...]*” (Gere, 2008, p. 15).

e tecnologia se mantenham orientadas pela formação humana, pela ampliação democrática e pela produção coletiva de sentido, defende o autor.

Para além de uma visão determinista da tecnologia (Rivoltella, 2023; Pretto, 2017), o digital não altera apenas o modo como nos comunicamos, pois suas práticas podem transformar também nossa própria identidade. Para a Educação Popular inspirada em Paulo Freire, esse dado é importante: é preciso ler criticamente as tecnologias digitais, compreendendo seus potenciais emancipatórios, mas também seus riscos de alienação e dominação. A pedagogia dialógica, nesse contexto, deve se apropriar do digital como espaço de diálogo, de produção coletiva de conhecimento e de construção de cidadania crítica.

A Cultura Digital, portanto, pode ser pensada como um campo de disputa educativa: de um lado, a lógica da plataformização, do consumo e da vigilância; de outro, a possibilidade de redes colaborativas, de criação cultural compartilhada e de fortalecimento de vozes historicamente marginalizadas.

No livro *Cultura Digital e Escola: pesquisa e formação de professores*, Monica Fantin e Pier Cesare Rivoltella (2012) discutem como a Cultura Digital tem gerado mudanças significativas no cenário educacional, levantando questões cruciais sobre sua influência nas práticas pedagógicas e na formação dos docentes. Os autores indagam: como a Cultura Digital transforma a escola? De que maneira os educadores utilizam as tecnologias em suas vidas pessoais e profissionais? Quais são os hábitos de consumo cultural dos professores e como esses aspectos se manifestam em seu tempo livre?

Eles discutem a contemporaneidade, marcada pelo fenômeno da mundialização da cultura, também referida como “cultura-mundo”, conceito que reflete a crescente relevância da tecnociência, do consumo e das mídias, trazendo à tona uma série de questões globais, como ecologia, migrações e desigualdade social, além de dilemas existenciais que permeiam identidades e valores. Esse cenário gera uma inquietação profunda, pois a cultura contemporânea se caracteriza pela expansão exponencial das mídias e do audiovisual, criando um universo de comunicação e informação que se desenvolve em uma “era hipermidiática”. Nesse contexto, a mercantilização da cultura redefine as relações sociais e provoca uma “culturalização das mercadorias” (Lipovetsky; Serroy, 2011).

Na “cultura-mundo”, as mídias transcendem o papel de meros instrumentos de mediação, convertendo-se em formas de cultura que consolidam novas percepções,

interdependências e conexões. A ideia de que o mundo é um espaço mais acessível, onde podemos “estar conectados com todos”, é um sentimento fortalecido pela Cultura Digital.

Nesse cenário, a mídia pessoal se torna protagonista. Dispositivos móveis e redes sociais permitem que cada indivíduo se torne não apenas um consumidor, mas também um produtor de conteúdo, ampliando sua autonomia na esfera digital. Essa cultura permeia o cotidiano de crianças, jovens e adultos, e impõe um desafio à educação: quais conteúdos e abordagens devem ser priorizados na formação de professores?

Fantin e Rivoltella (2012) ressaltam que é comum ouvirmos críticas sobre a falta de capital cultural dos educadores, sugerindo que eles não dominam as ferramentas tecnológicas e, conseqüentemente, estariam em desvantagem em relação a seus alunos, que navegam com facilidade nas esferas digitais. No entanto, essa generalização merece ser questionada. Fantin (2016) continua esta reflexão a partir da desconstrução da ideia de nativos e imigrantes digitais.

Na pesquisa discutida por esses autores, busca-se compreender as múltiplas dimensões da formação de educadores em um contexto digital, refletindo-se sobre as práticas pedagógicas que podem responder de maneira eficaz às demandas contemporâneas na perspectiva da Mídia-Educação.

3.2 MÍDIA-EDUCAÇÃO: FUNDAMENTOS CONCEITUAIS E PERSPECTIVAS EM EXPANSÃO

Neste estudo, situaremos a relação entre Educação, Comunicação e Cultura Digital no âmbito da perspectiva da Mídia-Educação (Rivoltella, 2008; Fantin, 2011, Fantin; Rivoltella, 2012) e dos desafios da *Media Literacy* e dos Novos Letramentos.

No *Manifesto pela Educação Midiática*, Buckingham (2022) traz uma abordagem contemporânea ao defender que a formação midiática deve transcender o uso instrumental da tecnologia, promovendo uma compreensão crítica dos meios de comunicação. Sua crítica ao modelo tradicional da educação midiática, que muitas vezes se restringe ao letramento técnico, sugere uma orientação que valoriza a busca por alternativas e mudanças sociais. Essas reflexões de Buckingham (2022) são particularmente relevantes para compreender a relação entre mídia e educação, especialmente num contexto de rápidas mudanças tecnológicas e sociais.

Kellner e Share (2008) exploram a relevância da alfabetização crítica da mídia, argumentando que ela deve ir além da simples decodificação de conteúdos midiáticos e envolver uma análise crítica das relações entre mídia, audiência, informação e poder. Ao combinar fundamentos dos estudos culturais e da Pedagogia Crítica, os autores defendem uma abordagem que integre questões de gênero, raça, classe e poder, capacitando os indivíduos para uma participação ativa e crítica na sociedade.

A reflexão sobre a Mídia-Educação exige a compreensão de seus fundamentos históricos, de sua atualização conceitual e da redefinição de suas práticas diante dos desafios contemporâneos, esclarece Fantin (2024, p. 99): “[...] *quienes actúan con Media Education tienen el desafío de trabajar con la contemporaneidad, pues el contenido y el signo de reconocimiento de la Media education es la actualidad, el presente en su devenir incierto*”. Tal perspectiva insere a educação para os meios em um campo dinâmico, que articula memória e inovação.

Ao abordar aspectos históricos da Mídia-Educação, Fantin (2024) esclarece que a área se constituiu como movimento, prática educativa e reflexão teórica, consolidando-se em documentos internacionais como a *Declaração de Grünwald* (1982), que destacou a necessidade de programas de educação para os meios, formação de educadores, pesquisa e cooperação internacional (Belloni, 2012). Fantin (2024) destaca que, no contexto brasileiro, esse movimento encontrou ressonância em iniciativas como a Carta de Florianópolis para a Mídia-Educação (2006), que a situou como campo interdisciplinar “[...] *en la frontera entre la Educación, la Comunicación, la Cultura y el Arte, volcado hacia la reflexión, la investigación y la intervención en el sentido de la apropiación crítica y creativa de los medios y de la construcción de ciudadanía*” (Girardello; Fantin, 2009, p. 161-162).

Os avanços tecnológicos e o impacto da Cultura Digital demandam novas leituras críticas e pedagógicas sobre a relação entre sujeitos e mídias. Como destaca Fantin (2024, p. 101), as transformações digitais modificaram formas de aprender e ensinar, ampliando experiências formativas que extrapolam a escola. Nesse sentido, a autora afirma que “[...] *la Media Education pauta educación para la ciudadanía y consecuentemente la inclusión digital, entendida como acceso, mediación y calidad de la apropiación en los modos de interaccionar con artefactos*”. Assim, a cidadania digital emerge como dimensão estruturante, reforçando a articulação entre alfabetização midiática e informacional proposta pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco, 2013).

O contexto atual, marcado pelo capitalismo digital, pela manipulação de informação e pela proliferação de *fake news*, impõe novas agendas à *Media Education* (Fantin, 2025). Rivoltella (2017 *apud* Fantin, 2024, p. 103) sustenta que sua dimensão política é central, pois “*siempre tiene una finalidad transformadora y esto implica un involucramiento con los contextos, un estilo militante, y el diálogo con las diversas dimensiones del territorio*”. Desse modo, a crítica aos meios não pode ser reduzida a um instrumental técnico, pois deve integrar-se a valores éticos e práticas de resistência comunicacional.

Buckingham (2020) reforça a urgência de uma abordagem crítica diante da desinformação e da cultura algorítmica. Para o autor, não basta desenvolver competências instrumentais, é preciso um enfoque amplo que possibilite compreender os interesses políticos e econômicos que sustentam os meios.

La media education tiene que ver con el uso significativo y crítico de medios de comunicación y debería permitir no solo entender cómo funcionan o cómo vivir en un mundo tan ampliamente mediatizado, sino también imaginar cómo las cosas podrían ser diferentes. La media education busca promover la comprensión crítica, pero la comprensión crítica debería conducir acciones (Buckingham, 2020, p. 85-86).

Essa visão converge com os aportes de Rivoltella (2020), que redefine a *Media Education* em termos de *New Literacy Education*, destacando sua ontologia, sua metodologia e seu campo de aplicação. Para o autor, “[...] *la Media Education no puede más ser pensada como una cuestión de empoderamiento individual, sino que debe ser reconocida como instancia social y colectiva que sepa traducirse en intervenciones*” (Rivoltella, 2020 *apud* Fantin, 2024, p. 107). A perspectiva desloca o foco do indivíduo para o coletivo, valorizando a responsabilidade ética e a dimensão social do agir comunicativo.

3.3 FORMAÇÃO DE EDUCADORES NA CULTURA DIGITAL

A formação de educadores, na contemporaneidade, é atravessada por transformações mais amplas da sociedade, entre as quais se destacam aquelas decorrentes da inserção das TDICs nos processos pedagógicos. Nesse contexto, os desafios atuais da docência envolvem a construção de uma postura crítica e reflexiva frente aos novos modos de ensinar e aprender, indo além do domínio de competências e habilidades meramente técnicas.

Segundo Torres Carrillo (2021, p. 78), “[...] *la educación popular no puede quedar al margen de los procesos tecnológicos, pues estos atraviesan la vida cotidiana de educadores y educandos*”. Essa afirmação evidencia a necessidade de pensar a formação docente a partir de uma perspectiva integrada, que compreenda a tecnologia como dimensão constitutiva das práticas educativas, e não apenas como recurso instrumental.

A inserção das TDICs no campo educativo não se limita à adoção de novas metodologias, pois também provoca mudanças estruturais na concepção do papel do educador. Como destacam Torres Carrillo e Mejía (2021, p. 56):

La formación de educadores en la actualidad exige superar la visión tradicional de transmisión de conocimientos, para avanzar hacia una práctica pedagógica que promueva la construcción colectiva, la autonomía crítica y la apropiación tecnológica con sentido social.

Essa perspectiva reforça a importância da formação docente continuada, capaz de preparar os profissionais para lidarem com cenários de constante transformação. A educação digital, nesse sentido, deve articular-se a um projeto de emancipação e justiça social, evitando reduzir-se a uma mera atualização técnica (Torres-Carrillo, 2021).

Além disso, a prática pedagógica mediada por tecnologias precisa ser orientada por valores democráticos e participativos. Conforme assinala Mejía (2021, p. 102), “[...] *las herramientas digitales pueden convertirse en dispositivos de control o en medios de liberación, dependiendo de la intencionalidad pedagógica y política con que sean utilizadas*”. A reflexão crítica torna-se, portanto, um eixo central na formação de educadores para a era digital.

Em termos de horizontes pedagógicos, observa-se a ampliação de espaços educativos híbridos, nos quais o presencial e o virtual se articulam em favor da aprendizagem colaborativa. Essa abordagem exige a valorização da experiência dos educandos e a construção de estratégias interativas que favoreçam a autonomia. Para Torres Carrillo (2021, p. 85), “[...] *los entornos virtuales de aprendizaje abren la posibilidad de romper con la rigidez de la escuela tradicional, potenciando formas más flexibles y horizontales de enseñanza*”.

Assim, a formação de educadores na “era digital” demanda um movimento de ressignificação da prática pedagógica. Trata-se de construir uma práxis educativa coerente com os desafios de um mundo globalizado, hiperconectado e em

permanente mudança. Nessa direção, a Educação Popular fornece aportes relevantes, ao insistir na centralidade da participação, da criticidade e do compromisso social no processo de formação docente.

3.3.1 A formação na Fundação Fé e Alegria

A formação de educadores constitui um eixo central na construção de práticas educativas transformadoras, especialmente no âmbito da Educação Popular. A obra *La formación de educadoras y educadores populares: Una propuesta para la transformación de las prácticas*, publicada pela Federação Internacional de Fé y Alegria (2015), oferece um marco teórico e metodológico fundamental para compreender os processos formativos orientados pela perspectiva freiriana e pela tradição da Educação Popular latino-americana. Conforme assinalam Borjas *et al.* (2015, p. 7), a formação é entendida como “[...] *un proceso de aprendizaje permanente e integral que provoca experiencias transformativas personales, sociales y pedagógicas*”.

Educadores populares se refere a todas as pessoas que atuam nos diferentes contextos geográficos e culturais, incluindo docentes, diretores, promotores, técnicos, pessoal administrativo e operacional de Fé e Alegria. Conforme explicitado, “[...] *los educadores populares son todas las personas que tienen como centro y fin la educación a través de los diferentes escenarios del Movimiento*” (Borjas *et al.*, 2015, p. 16).

Seu compromisso é político e ético, orientado pela opção em favor dos setores empobrecidos e excluídos, visando à transformação social. Sua prática é marcada pelo diálogo, pela reflexão crítica e pela articulação entre saber popular e saber científico.

A formação em Fé y Alegria sustenta-se em princípios metodológicos que privilegiam a reflexão sobre a prática, a contextualização e o diálogo de saberes. Conforme registrado no documento do Congresso de Cochabamba (1996), a formação é concebida como um processo dialético que parte da realidade e provoca experiências transformadoras (Fé y Alegria, 2008 apud Borjas *et al.*, 2015, p. 20). Nesse sentido, destaca-se a concepção integral de formação e a reflexão crítica da experiência vivida e da realidade como ponto de partida para promoção de processos de investigação-ação articulados à sistematização de tais experiências.

O contexto atual mais amplo, marcado pela globalização hegemônica e pelo neoliberalismo, impacta profundamente os processos educativos. Conforme Mejía (2006 *apud* Borjas *et al.*, 2015, p. 33), a globalização promove uma homogeneização cultural que tende a excluir saberes locais e populares. O neoliberalismo, por sua vez, “[...] *ha contribuido en la profundización de las desigualdades entre naciones y entre personas incrementando la brecha entre ricos y pobres*” (Borjas *et al.*, 2015, p. 43). Isso exige que a formação de educadores prepare sujeitos capazes de resistir a essas lógicas e promover alternativas emancipatórias.

Na América Latina, a formação de educadores enfrenta desafios como a desvalorização profissional, a precarização do trabalho docente e a influência de modelos educativos alheios às realidades locais. Conforme alerta Hernández (2007, *apud* Borjas *et al.*, 2015, p. 51), “[...] *los educadores aparecen como objetos de las reformas educativas y no como sujetos*”. Apesar disso, persistem desigualdades no acesso e na permanência na escola, especialmente entre populações indígenas, afrodescendentes e pessoas com deficiência.

Os princípios orientadores da formação em Fé y Alegria estão ancorados na missão do movimento, que é “contribuir a la transformación de las sociedades” (Borjas *et al.*, 2015, p. 60). A formação deve ser coerente com a Educação Popular; fundamentada em uma intencionalidade ética, política e epistemológica e orientada para o desenvolvimento integral dos educadores.

Como afirma Freire (2004, p. 71), “[...] *enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades de su producción o de su construcción*”. E as capacidades a serem desenvolvidas nos educadores incluem diversas dimensões: humana, espiritual, sociopolítica, cognitiva e produtiva. Tais capacidades são organizadas em eixos formativos que articulam as intencionalidades e dimensões da pessoa (Borjas *et al.*, 2015, p. 88):

- Capacidades para o diálogo e a convivência democrática;
- Capacidades para a investigação e a sistematização de experiências;
- Capacidades para a gestão participativa e o trabalho em equipe.

E, por sua vez, os itinerários formativos são organizados conforme as etapas do desenvolvimento profissional: incorporação, crescimento e maturidade. A formação permanente se dá em três níveis: formação geral (indução), formação específica (por áreas) e formação de formadores (redes latino-americanas). Conforme Fernández

Losa (2002 *apud* Borjas *et al.*, 2015, p. 90), as etapas profissionais influenciam necessidades, atitudes e comportamentos dos educadores.

Os processos formativos devem ser permanentes, integrais, contextualizados e centrados na prática reflexiva. O diálogo cultural é o ponto de partida, permitindo a desconstrução e reconstrução de saberes. Conforme assinala Freire (2004 *apud* Borjas *et al.*, 2015, p. 75), a pedagogia do diálogo implica que “[...] *quien forma se re-forma al formar y quien es formado se forma y forma al ser formado*”.

O acompanhamento é definido como um processo de relações intersubjetivas que apoia a reflexão e a transformação das práticas. Os formadores/acompanhantes devem possuir saberes como “[...] *saber mirar, saber escuchar, saber dialogar y preguntar, saber retroalimentar*” (Borjas *et al.*, 2015, p. 119).

Atualmente, *O Marco da Educação Popular de Fé e Alegria Internacional*, que está ancorado nos princípios da Educação Popular, pode ser compreendido como um projeto ético, político, pedagógico e epistemológico orientado à transformação social num movimento que fundamenta sua ação em quatro pilares estruturantes, os quais podem ser assim sistematizados (Fé e Alegria, 2025, p. 22-25):

- O *pilar ético*, que assume a dignidade humana como valor irrenunciável e orienta a educação a partir da justiça, da solidariedade e da compaixão;
- O *pilar pedagógico*, que entende a prática educativa como processo de diálogo, participação crítica e construção coletiva do conhecimento;
- O *pilar epistemológico*, que reconhece a realidade das populações empobrecidas como lugar de produção de saberes e como referência fundamental para a leitura crítica da realidade;
- O *pilar político*, que afirma a educação como ato de incidência social e defesa de direitos, articulando participação comunitária, formação cidadã e ação pública.

Esses pilares se materializam nos princípios pedagógicos da Educação Popular, dentre os quais se destacam a formação integral da pessoa, a contextualização dos processos de aprendizagem, a formação do sujeito crítico e o compromisso com a equidade, inclusão, inovação e qualidade (Fé e Alegria, 2025, p. 37-47). Assim, Fé e Alegria compreende a educação como prática libertadora, enraizada na realidade e orientada à emancipação pessoal e coletiva, reafirmando a

opção preferencial pelos grupos mais vulnerabilizados como núcleo de sua missão educativa (Fé e Alegria, 2025, p. 25).

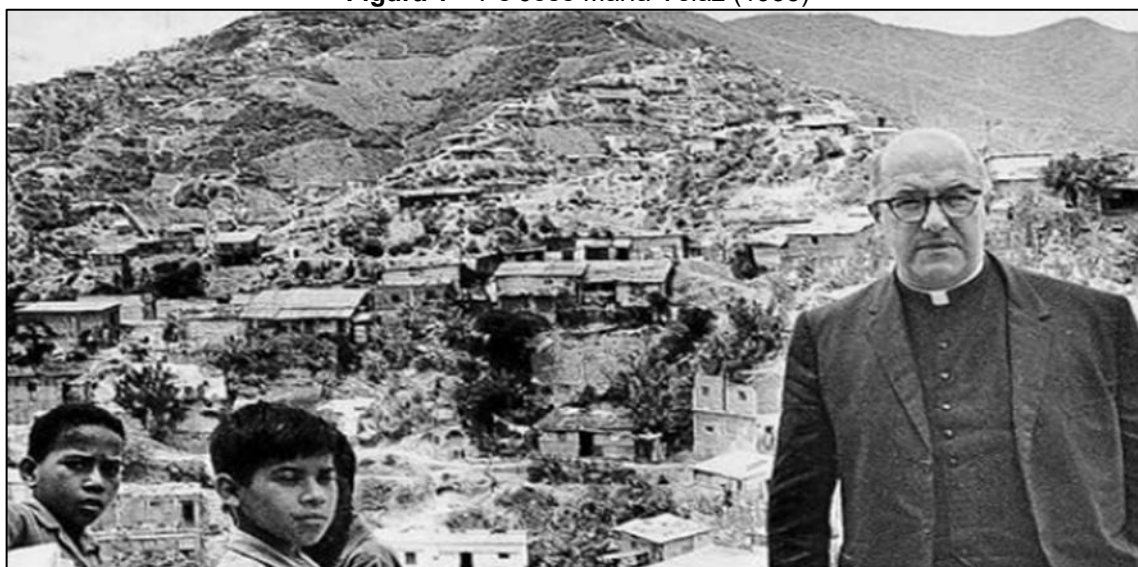
A formação de educadores populares, tal como proposta por Fé y Alegria, representa um compromisso político e pedagógico na transformação social a partir da educação; e o acompanhamento deste processo é formativo em si mesmo e perpassa todos os momentos. Por sua vez, seus fundamentos teóricos e metodológicos oferecem um marco robusto para a construção de práticas formativas críticas, contextualizadas e comprometidas com a emancipação de sujeitos e comunidades.

4 CAMINHOS METODOLÓGICOS

4.1 O CONTEXTO DA PESQUISA: SOBRE A FUNDAÇÃO FÉ E ALEGRIA DO BRASIL

O Movimento Fé e Alegria brota do encontro entre o jesuíta Padre José María Vélaz, sj (†1985) e os estudantes da Universidade Católica Andrés Bello, que se deparam com a dura realidade de um bairro carente de escolas em Caracas, na Venezuela.

Figura 1 – Pe José María Veláz (1955)



Fonte: Fé e Alegria Brasil (2024a).

José María Vélaz, sj (†1985), fundador da Fé y Alegria, nasceu no Chile e passou seus primeiros dez anos de vida no país de origem, período que o influenciou profundamente em sua sensibilidade latino-americana. Ele estudou em instituições da Companhia de Jesus até se tornar jesuíta.

Conforme mencionado pelo referido movimento,

En 1946 fue enviado a Venezuela, un país marcado para aquel entonces por las desigualdades y el analfabetismo; el padre Vélaz soñó con una red de escuelas en los lugares más olvidados en ese país, su motivación le llevó a buscar aliados en algunos jóvenes universitarios e inició su trabajo con las comunidades en 1960, los colaborados iban con Fe y regresaban con Alegría, y de esta manera le dieron nombre a esta obra educativa Fé y Alegria. (Fé y Alegria, 2024).

Na história do movimento Fé e Alegria, além de Pe. Veláz, SJ., identificamos os pioneiros da Fundação: o operário Abrahán Reyes (†) e sua esposa Patricia García (†), que abriram as portas de sua humilde, casa em 1955, para as ações da Fé y Alegria.

Figura 2 – Abraham Reyes e Patricia García, pioneiros da Fundação Fé y Alegria



Fonte: <https://www.jesuitasvenezuela.com/abraham-y-patricia/>.

Com a iniciativa desse casal, em 5 de março de 1955, um marco importante se estabeleceu na história:

El Padre José María Vélaz junto a su grupo de colaboradores recorrían los suburbios buscando un lugar donde instalar la primera escuela, hasta que se encontraron con estos personajes, quienes fueron los primeros en ceder su ranchito para que se convirtiera en la primera escuela (Fé y Alegria, 2024).

Em 1964, portanto nove anos após sua fundação, o movimento Fé y Alegria já contava com 10 mil estudantes no país e iniciou sua expansão além fronteiras. Conforme consta nas informações pesquisadas,

*En un lapso de dos años Ecuador, Panamá, Perú, Bolivia, Centro América y Colombia se sumarian a la aventura. De allí en adelante, la experiencia continuaría creciendo y multiplicando las esperanzas en los rincones más secretos y profundos de América. De allí se acuñaría una de las frases más célebres del movimiento educativo: **“Fé y Alegría comienza donde termina el asfalto, donde no gotea el agua potable, donde la ciudad pierde su nombre”** (Fé y Alegria, 2024, grifos do autor).*

Nesse espaço de aprendizado, a educação transforma-se em ato de resistência e de esperança. O compromisso do movimento com a formação integral dos educandos se manifesta em práticas pedagógicas que transcendem a mera aquisição de conhecimentos escolares. Busca-se, portanto, cultivar competências e valores que permitam aos cidadãos não só compreender o mundo, mas também atuar sobre ele como agentes de transformação em suas comunidades.

[...] Fé y Alegria entende a Educação Popular não tanto por seus destinatários (os pobres, marginalizados, excluídos [...]) ou por suas modalidades (não formais ou formais), mas por sua intencionalidade transformadora e assume-a como proposta educacional alternativa, superando práticas tradicionais ou da moda, que visa construir uma sociedade mais democrática e justa e combater as estruturas de opressão e dominação (FIFyA, 2018, p. 17).

Também conforme consta nos documentos institucionais, a Fundação Fé y Alegria está intrinsecamente ligada à concepção de uma Educação Popular (EP) integral. Concepção essa promotora de uma aprendizagem que atravessa as múltiplas dimensões do ser humano, permitindo-lhe um contato profundo consigo e com o mundo a sua volta. A integração se dá entre conhecimentos e saberes que não se limitam ao formal, porque também abraçam o informal, reconhecendo a riqueza das experiências vividas (FFyA, 2024).

A Fundação Fé e Alegria do Brasil, conforme seus representantes, é uma obra de Promoção Social e Educação Popular da Companhia de Jesus que atende crianças, adolescentes, jovens e adultos em situação de vulnerabilidade social. Segundo seu *Estatuto Social* (2023, p. 3), a instituição

Art. 1 [...] é uma pessoa jurídica de direito privado, sem fins lucrativos ou econômicos, de caráter beneficente, educativo, cultural e de promoção social, e faz parte das obras e finalidades educativas da Companhia de Jesus - Jesuítas, doravante designada simplesmente Fundação.

Orientada pelos princípios da Educação Popular freiriana, a Fundação estabelece objetivos institucionais que visam promover a transformação social e o desenvolvimento integral das classes desfavorecidas. Conforme consta no artigo 4º do *Estatuto Social* (2023), são objetivos institucionais e atividades:

- a) estender a educação integral às classes desfavorecidas;
- b) promover o desenvolvimento espiritual e o bem-estar social das regiões marginalizadas;
- c) interessar os diversos setores públicos e particulares do país no desenvolvimento integral e no bem-estar da comunidade nacional;

d) estimular a ajuda econômica dos setores públicos e privados para o melhor cumprimento dos fins da Fundação (Estatuto Social, 2023).

Observa-se que a Fundação busca estender a educação integral às camadas sociais menos favorecidas, reconhecendo a educação como um direito fundamental para a emancipação e a inclusão social.

Um de seus propósitos é estimular a sensibilização e o engajamento dos diversos setores, tanto públicos quanto privados, no que se refere ao desenvolvimento integral. Isso envolve a construção de parcerias que visem fortalecer a atuação da Fundação.

Para atingir os seus fins institucionais, conforme o Art. 4º do *Estatuto Social*, a Fundação poderá desenvolver as seguintes ações:

- Promover, criar e manter, dentro de suas possibilidades, em qualquer lugar do território nacional, o funcionamento de Centros Educativos, de Assistência Social, Recreativos, Esportivos, de Promoção Social, Comunitários e Ambientais;
- Apoiar o desenvolvimento de projetos de ação comunitária, projetos de cooperativas de produção e serviços e outros de promoção social com vistas a fortalecer os vínculos familiares;
- Elaborar e divulgar materiais didático-pedagógicos, desenvolver pesquisas ou outras formas de produção de conhecimentos, publicar e distribuir publicações próprias ou de terceiros;
- Contribuir na definição de políticas públicas para a infância e a adolescência;
- Realizar atividades e eventos artístico-culturais, através da realização de espetáculos musicais, teatrais, exposições e demais atividades de caráter cultural, para promover a difusão da cultura à sociedade;
- Executar Programa de Aprendizagem e profissionalização em conformidade com as legislações vigentes;
- Executar serviços e atividades ligados às pessoas com deficiência em situação de vulnerabilidade (Estatuto, 2023, p. 4)

Segundo o determinado em seu *Estatuto Social* (2023, p. 6), a Fundação se compromete a oferecer uma variedade de serviços, programas e projetos nas áreas da Educação e da Assistência Social. Essas iniciativas serão disponibilizadas de forma gratuita, garantindo o acesso a todos, sem qualquer forma de discriminação. Além disso, os serviços terão um caráter continuado, permanente e planejado, assegurando a eficácia e a sustentabilidade das ações desenvolvidas em parceria com o poder público e outras instituições privadas.

Destaca-se que a Fundação Fé e Alegria Brasil vem atuando para contribuir com o futuro de milhares de crianças, adolescentes, jovens e adultos para a construção uma sociedade democrática e para a fomentação de políticas públicas

locais e de abrangência nacional como uma obra de Educação Popular da Companhia de Jesus¹².

No contexto nacional, a Fundação Fé e Alegria do Brasil tem se destacado por sua atuação contínua e comprometida ao longo de mais de quatro décadas. Desde o ano de 1981, essa instituição dedica-se a oferecer assistência social e educação de qualidade às crianças e aos adolescentes, jovens e adultos em situação de vulnerabilidade social. Está presente em 14 estados brasileiros (Figura 4), impactando de maneira direta a vida de mais de 12 mil pessoas por meio de seus 34 centros educativos. Além disso, se estende a 22 países, a maioria deles na América Latina (Relatório Técnico, 2023).

Figura 4 – Onde Estamos – Fé e Alegria Brasil



Fonte: Fé e Alegria (2025).¹³

No Brasil, a trajetória da Fundação teve início na cidade de Mauá, localizada na região metropolitana de São Paulo, em 1981. A primeira unidade, denominada Centro Infantil Pré-Fé e Alegria, foi criada em parceria com a Sociedade Amigos do Bairro do Jardim Zaíra, com foco no atendimento a crianças em idade pré-escolar e adolescentes.

No ano inaugural, a Fé e Alegria delineou suas perspectivas para o estado de São Paulo, inaugurando centros educativos em Santo André, promovendo cursos profissionalizantes em Fernandópolis e implementando programas educativos na comunidade de Itariri, na Baixada Santista.

¹² Cf.: <https://jesuitasbrasil.org.br/>.

¹³ Cf.: <https://www.feyalegria.org/brasil/onde-estamos/>. Acesso em: 29 set. 2025.

A expansão inicial da Fundação abrangeu também cidades como Recife (Pernambuco), Cuiabá (Mato Grosso), Belo Horizonte (Minas Gerais) e Rio de Janeiro. As principais características do movimento Fé e Alegria incluem a multiplicação de projetos culturais, a mobilização de amplos setores da sociedade para a defesa dos direitos das crianças e adolescentes, bem como a participação ativa na promoção da Educação Popular nas comunidades onde atua (FFyA, 1999, p. 302)

Esses princípios permanecem vigentes, refletindo-se nos projetos que visam fortalecer a estrutura familiar e desenvolver a autonomia dos atendidos por meio da Educação Básica, desde o infantil, até cursos de profissionalização, alfabetização, oficinas de esporte, arte e cultura, entre outros (FFyA, 1999, p. 303).

A Fundação estabelece parcerias com o poder público e instituições privadas, a fim de promover ações de integração para imigrantes e serviços de apoio a pessoas em situação de rua, conforme destacado por Tabosa (Fé e Alegria, 2021).

Como enfatizou o Padre José Maria Vela, Fundador da Fé e Alegria na Venezuela em 1955: ***“Fé y Alegria comienza donde termina el asfalto, donde no gotea el agua potable, donde la ciudad pierde su nombre”***. Embora o tempo que separa a instituição do seu fundador, a Fé e Alegria permanece fiel à sua missão de promover vida e dignidade, contribuindo para a construção de uma sociedade democrática, justa e solidária por meio de suas iniciativas sociais e educacionais (Fé e Alegria, 2021).

4.2 CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS: COORDENADORES(AS) E ASSESSORES(AS) PEDAGÓGICOS(AS)

Este estudo qualitativo envolve dois grupos de participantes na pesquisa e interlocutores fundamentais para o desenvolvimento da investigação, quais sejam, os quatro coordenadores pedagógicos de Centros de Educação Formal e os oito assessores pedagógicos de educação não formal (Fé e Alegria, 2025). Ambos os grupos tiveram papel central para a compreensão das trajetórias formativas desses profissionais, da Cultura Digital e das práticas pedagógicas de Educação Popular nos distintos contextos socioculturais em que atuam.

Das 34 unidades do Centro de Fé e Alegria no Brasil, esta pesquisa fez um recorte para escolher apenas os(as) coordenadores(as) e assessores(as) pedagógicos(as) que atuam prioritariamente com crianças e adolescentes, tanto na

educação formal quanto na educação não formal. Foram convidados 20 profissionais, dos quais 18 responderam ao convite no período solicitado para responder ao questionário inicial. Destes, 12 participaram da segunda etapa da pesquisa, que envolveu a elaboração da Carta pedagógica.

4.2.1 Formadores de Educadores (I): quem são os(as) Coordenadores(as) Pedagógicos(as)?

O primeiro grupo de interlocutores foi formado por Coordenadores(as) Pedagógicos(as) participantes da pesquisa que atuam em Centros de Educação Formal ligados à Fundação Fé e Alegria do Brasil e estão presentes em diversas regiões do país. Esses centros incluem: (i) Centros de Educação Infantil, localizados em Cuiabá (MT) e Santa Luzia (MG) e (II) A Escola Família Agrícola de Jaboticaba, situada em Capim Grosso, interior da Bahia. Esses centros têm um papel importante na formação de crianças e adolescentes e são vinculados a parcerias com o poder público municipal e o estadual.

O(a) coordenador(a) pedagógico(a) é responsável por planejar, organizar e acompanhar o processo educativo, garantindo alinhamento com a Proposta Pedagógica Educativa de Fé e Alegria. Suas atribuições envolvem: articular diretrizes nacionais com práticas locais; promover formações continuadas; supervisionar docentes; participar de atividades com crianças e famílias; elaborar relatórios e sistematizar experiências pedagógicas, contribuindo, assim, para o fortalecimento institucional e o desenvolvimento integral da comunidade educativa.

4.2.2 Formadores de Educadores (II): quem são os(as) Assessores(as) Pedagógicos(as)?

O segundo grupo de interlocutores compreende os(as) Assessores(as) Pedagógicos(as) da Educação Não-Formal vinculados aos Centros Sociais da Fundação Fé e Alegria do Brasil em diferentes estados da Federação. Sua atuação se dá em dois programas principais: *Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos* e *Programa de Formação de Aprendizizes Profissionais*.

Os(as) Assessores(as) Pedagógicos(as) participantes da pesquisa estão presentes em centros localizados em cidades como Natal (RN), Santa Luzia (MG),

Montes Claros (MG), Manaus (AM), Recife (PE), João Pessoa (PB) e Boa Vista (RR). A atuação dos(as) Assessores(as) Pedagógicos(as) vai além da sala de aula formal, abrangendo contextos de educação social e comunitária, por meio do desenvolvimento de vínculos entre educandos, educadores e comunidade. Apresentam, portanto, uma perspectiva valiosa sobre como a Cultura Digital pode ser integrada em práticas pedagógicas voltadas para a Educação Popular em espaços não-formais, que também buscam o desenvolvimento integral dos educandos.

Os(as) coordenadores(as) e assessores(as) pedagógicos(as) são profissionais com práticas pedagógicas na área da Educação Popular, atuantes em contextos de vulnerabilidade social. Essas práticas são, portanto, fortemente influenciadas pelas especificidades socioculturais de cada região.

O perfil dos sujeitos formadores revela um grupo diverso em termos de gênero, raça, território e trajetórias acadêmico-profissionais, aspectos que atravessam suas práticas no campo da Educação Popular e da Cultura Digital. Predominam mulheres, majoritariamente pardas e negras, com forte enraizamento comunitário e atuação consolidada em seus territórios. A maioria possui formação em Pedagogia e motivações que envolvem vocação, compromisso ético e desejo de transformação social. Embora a Cultura Digital não apareça explicitamente como motivadora de suas escolhas, ela compõe o contexto formativo no qual esses sujeitos se constituem. Esses elementos, que delineiam importantes marcas identitárias dos participantes, serão aprofundados no capítulo seguinte, na seção *5.1 Estrelas de origem: o perfil sociodemográfico como traço identitário*.

4.3 A ESCOLHA DA NARRATIVA AUTOBIOGRÁFICA: MÉTODO E FORMAÇÃO EM PERSPECTIVA

As histórias de vida podem nutrir diversas trajetórias na construção do conhecimento, por isso, fizemos o convite aos formadores para dialogarem sob a lente de sua perspectiva epistemológica e seus diferentes autores e autoras. Esses fios das histórias de vida, embora distintos em sua tessitura, tecem pontos de encontro que nos convidam à reflexão.

O tempo, nesse contexto, desponta como um elemento importante, pois somos convidados a ver o sujeito como ser inacabado (Freire, 1996) em (re)construção, ressignificando suas vivências e experiências à medida que navega pelo tempo em

uma jornada incessante de criação de sentidos consigo, com o outro e nas mediações com o mundo. Desse modo, o tempo da formação e o da pesquisa são determinados por diferentes fatores e expressos em diversas narrativas.

Paul Ricoeur (1994 *apud* Neres, 2016) nos convida a compreender a narrativa como um poderoso instrumento de registro da experiência humana no tempo vivido. Revela-nos, também, que o mundo apresentado por qualquer obra narrativa está, inevitavelmente, imerso em uma determinada dimensão temporal. Nesse sentido, tempo só se torna verdadeiramente humano quando narrado, e, por sua vez, a narrativa adquire significado ao capturar os traços dessa experiência temporal.

Em paralelo, podemos aprofundar essa reflexão sobre experiência, memória, tempo e narrativa à luz de Bourdieu (2001 *apud* Neres, 2016). Em suas *Meditações Pascalianas*, particularmente no capítulo “O ser social, o tempo e o sentido da existência”, Bourdieu (2001) nos oferece uma abordagem rica e detalhada sobre como apreendemos o tempo socialmente e como este se entrelaça com a construção do sentido da existência. O autor nos conduz por uma análise minuciosa dos elementos que conferem significado às vivências humanas, destacando os conceitos de *habitus* e *campo* como lentes analíticas essenciais para compreender essa relação.

Conforme Neres (2016),

O presente, segundo Bourdieu, é o conjunto daquilo em que se está presente e interessado, em oposição à indiferença ou ausência. Ele não se reduz a um instante pontual, mas engloba antecipações e retrospectivas práticas, que estão inscritas como potencialidades ou vestígios no dado imediato. O *habitus* representa essa presença do passado no presente, tornando possível a presença do porvir. A autonomia em relação ao acontecimento imediato, mais desencadeador do que determinante, é correlata à dependência do passado que o *habitus* introduz, orientando em direção a um certo porvir. O porvir já presente só pode ser lido no presente a partir de um passado que nunca é percebido como tal. A capacidade de antecipar e ver de antemão, adquirida pela prática e familiarização com um campo, não se relaciona com um saber mobilizado à vontade, mas manifesta-se em situação e está ligada à ocasião que a propicia (Bourdieu, 2001, p. 257-258 *apud* Neres, 2016, p. 90).

Entre *habitus* e porvir, ao narrar sua trajetória de vida, o sujeito pode utilizar a autorreflexão para planejar ações futuras, com vistas ao seu desenvolvimento pessoal e profissional. Essa perspectiva de abordagem é formativa, pois facilita a autorreflexão e o autoconhecimento, promovendo uma análise crítica das próprias práticas e experiências de vida.

Segundo Josso (2010), a autobiografia mobiliza a subjetividade para a criação de saberes e a intersubjetividade para a construção de sentido. Para essa autora,

As vivências constituem o tecido do nosso cotidiano. Nem sempre estas vivências ficam na nossa memória ou propiciam uma ocasião de aprender qualquer coisa recente que vai ficar, enquanto recurso novo, daqui para frente. Pode ser uma ideia nova, um comportamento novo, um saber-fazer num campo de atuação consigo mesmo, com os outros, em situações específicas, com objetos ou máquinas (Josso, 2009, p. 136-37).

Josso (2009) também destaca sua inspiração em Paulo Freire, reconhecendo que

[...] foi o seu método de análise dos discursos e dos silêncios, como fonte das realidades essenciais, que inspiraram o desenvolvimento da minha maneira de analisar e interpretar as narrativas escritas, no diálogo com autores das narrativas de formação de si, ao longo da vida (Josso, 2009, p. 138).

Conforme Abrahão (2004), as narrativas rompem com o modo linear de significar as trajetórias, permitindo uma reflexão profunda sobre o passado, o presente e o futuro. Nesse sentido, o estudo das narrativas possibilita o resgate de experiências e práticas educativas, incentivando questionamentos a respeito da identidade e das influências sociais e históricas na formação dos sujeitos. Observa-se, assim, que a narrativa autobiográfica se revela um método fundamental para a formação contínua, permitindo a reelaboração de si e a ressignificação do percurso biográfico e profissional dos educadores.

Para Josso (2010), o projeto metodológico da autobiografia se ancora na mobilização da subjetividade como um movimento de criação do saber e na intersubjetividade “[...] como suporte do trabalho interpretativo e de construção de sentido para os autores de narrativas” (Josso, 2010, p. 14). Essa percepção mostra que a autobiografia favorece um movimento que permite ao narrador desvendar e construir saberes, além de se conceber como sujeito do próprio pensamento.

No sentido exposto, as pesquisas envolvendo narrativas biográficas permitem verificar as interrelações entre os processos de formação, as experiências pessoais e o ambiente sociocultural dos sujeitos aprendentes. A formação docente, por sua vez, enriquece-se com essa abordagem intersubjetiva, uma vez que, ao narrar sua trajetória pessoal e profissional, os sujeitos tornam-se autores da própria formação.

Em estudo de Maria da Conceição Passeggi (2008), o conceito de *biografização* surge no contexto da formação docente, especialmente nas práticas de

escrita autobiográfica, por meio das quais o sujeito constrói e reflete a respeito da própria história de vida. A biografização é, portanto, entendida como o processo que acompanha o que percebemos de nossa vida, ou seja, um “espaço-tempo interior” que antecede a escrita e, ao mesmo tempo, se expande por meio dela, tornando-se inseparável da narrativa (Passeggi, 2008, p. 32).

A mesma autora também discute a biografização em termos da "virada biográfica" em Educação, na qual o processo formativo é voltado para a introspecção e o autoconhecimento, estes construídos pela escrita de si. Essa prática está atrelada a uma “cultura de si” e a uma educação que não apenas informa, mas também transforma o sujeito por meio do autoexame e da autorreflexão (Passeggi, 2008, p. 33). Segundo Foucault (2006 *apud* Passeggi, 2008, p. 33), aprender a partir do “conhece-te a ti mesmo” promove uma formação de si, essencial para a formação docente, pois leva à autoformação e à responsabilidade ética consigo e com os outros.

A biografização, como descrita no texto de Passeggi (2008), é um processo que fomenta a introspecção e a construção de uma identidade docente em um espaço formativo que incentiva a autoexploração,

De modo que a mediação biográfica não reduz a escrita de si a uma evocação das memórias, de trajetórias, mas considera o trabalho biográfico como ação heurística, constitutiva da descoberta do que se sabe sobre si, como um trabalho de interpretação para dar sentido à vida (Bio), a si mesmo (Auto) e à própria escrita (Grafia) (Passeggi, 2008, p. 33).

Esse processo está interligado com práticas reflexivas e interpretativas que permitem, aos professores e futuros professores, reavaliar trajetórias e compreender melhor o papel da escrita autobiográfica em sua formação profissional.

Nesse contexto, o fio condutor desta proposta de pesquisa está baseado na abordagem autobiográfica como dispositivo de formação. Desse modo, também podemos considerar esta proposta como pesquisa-formação, pois, conforme Josso,

[...] a originalidade da metodologia de pesquisa-formação em histórias de vida diz respeito, em primeiro lugar, à nossa constante preocupação para que os autores de narrativas consigam produzir conhecimentos que tenham sentido para eles, e para que eles próprios se inscrevam em um projeto de conhecimento que os institua como sujeitos (Josso, 2010, p. 33).

As Histórias de Vida tornam-se experiências transformadoras na construção de novos saberes, diz Josso (2004). Nessa condição, ao relatarem suas experiências, os sujeitos formadores, interlocutores desta pesquisa, podem extrair conhecimentos que

emergem de suas práticas pedagógicas, o que os torna fundamentais para a formação.

Ademais, Josso (2004) introduz a ideia de “experiências formadoras” ou pesquisa-formação, fundamentando-se na complexidade do conceito de experiência. A autora argumenta que a formação é, por essência, experiencial; caso contrário, não se configura como formação. Trata-se, nessa compreensão, de um movimento consciente de um sujeito em aprendizado, pois,

[...] para que uma experiência seja considerada formadora, é necessário falarmos sob o ângulo da aprendizagem; em outras palavras, essa experiência simboliza atitudes, comportamentos, pensamentos, saber-fazer e sentimentos que caracterizam uma subjetividade e identidades (Josso, 2004, p. 47-8).

Josso esclarece, ainda, que

Todas as experiências são vivências, mas nem todas as vivências tornam-se experiências. É por isso que o desafio das situações educativas se encontra na imaginação de formas de aprendizagem que vão surpreendendo o aprendiz. Estas formas oferecem uma oportunidade de transformar a vivência proposta em experiência analisada, no decorrer da situação educativa. Os professores devem cultivar o seu imaginário e a sua capacidade de imaginação, para se tornarem “bons educadores”, ajustados, por um lado, à formação pessoal (existencial) dos alunos e, por outro, aos recursos que eles precisam na sociedade em que vivem (Josso, 2009, p. 137).

Nesse contexto, as reflexões de Mônica Fantin (2017, 2020) contribuem significativamente para abordar a questão em foco, na medida em que oferece insights valiosos sobre a importância das “[...] formação[ões] desenvolvidas em diferentes investigações e contextos socioculturais” (Fantin, 2017, p. 87). De acordo com Fantin (2017, p. 97), “[...] é necessário haver um diálogo entre as diferentes possibilidades de formação, no sentido de aprofundar a reflexão e a participação de professores na construção de propostas para a formação”.

A autora também ressalta que,

[...] nessa construção, os saberes e fazeres de professores e pesquisadores que estão em jogo se transformaram em experiências de ensino-aprendizagem que naquele momento se revelaram em condição de inteligibilidade de mundo. Um mundo que cada vez mais solicita outras formas de participação na escola, na sociedade e na cultura contemporânea e que demanda um trabalho de pesquisa-formação com professores que não seja apenas voltado às habilidades operativas e instrumentais, mas à construção de competências de reflexão crítica sobre os conteúdos e seus processos e também de produção e compartilhamento no contexto da cultura digital (Fantin, 2017, p. 87).

Nesse sentido, a narrativa autobiográfica com os formadores configura-se como possibilidade de formação contínua, visando a reflexão crítica e a transformação das práticas pedagógicas dos(as) coordenadores(as) e assessores(as) pedagógicos(as) da Fundação.

A narrativa (auto)biográfica emerge, assim, como relevante ferramenta na compreensão das experiências humanas e na formação de identidades. Segundo Alves (2021), a narração biográfica tanto permite que os indivíduos expressem suas vivências, quanto serve como um meio de construção de conhecimento, em que as experiências pessoais se entrelaçam com as dinâmicas sociais e históricas.

Essa narrativa também possibilita que os indivíduos organizem suas experiências de forma a dar sentido às próprias vidas. Conforme Alves (2021), “[...] a narração biográfica permite apreender os processos que participam da construção do indivíduo no espaço social” (Alves, 2021, p. 6). Com essa afirmação, ressalta-se a interconexão entre o indivíduo e o contexto social, evidenciando que a identidade não é uma construção isolada, mas sim um reflexo das interações sociais e culturais.

A abordagem (auto)biográfica também se destaca pela sua capacidade de promover a coconstrução do conhecimento. A narrativa se torna um espaço de diálogo entre o narrador e o pesquisador, em que ambos participam ativamente da construção do saber. Alves (2021) menciona que “a construção narrativa sob a perspectiva (auto)biográfica é também um espaço de produção onde as dimensões individuais e sociais que compõem a vida dos indivíduos cruzam-se” (Alves, 21, p. 6). Essa perspectiva enfatiza a importância de valorizar as vozes e experiências dos sujeitos, permitindo uma análise mais rica e contextualizada.

A narrativa (auto)biográfica não se limita à simples descrição de experiências, porque revela situações educativas que moldam a consciência e as decisões dos indivíduos. Devido a essa condição, Alves (2021) destaca como necessário “[...] apreender na narrativa o que Josso chama de situações educativas” (Alves, 2007, p. 11). São, portanto, situações fundamentais para a formação do sujeito, pois proporcionam momentos de reflexão e de aprendizado que influenciam a trajetória de vida.

Conforme ressaltado por Nunes (2023, p. 74) em seu levantamento bibliográfico a respeito das diferentes trajetórias investigativas sobre narratividade, o processo investigativo nessa perspectiva possibilita a quem narra a liberdade de

liberar e de reconstruir suas memórias por meio de um texto narrativo. A autora destaca, também, que

[...] é um método interativo e integrador de subjetividade, esta que é condição primordial no estabelecimento das relações diretas e interpessoais que privilegiam o recolhimento de conteúdos, de modo que instiga a emergência de conteúdos de experiências e vivências reservadas nas regiões profundas da memória (Nunes, 2023. p. 74).

Este estudo adotou o levantamento bibliográfico de Nunes (2023) como referência central para fundamentar o conceito de narratividade, explorando-o como uma abordagem epistemológica significativa no campo das Histórias de Vida e Narrativa. Desse modo, a obra de Nunes oferece uma análise detalhada dos percursos metodológicos envolvidos, fornecendo subsídios teóricos e metodológicos essenciais para o aprofundamento deste estudo.

Também foram utilizados estudos de autores como Goodson (2001), Ferrarotti (2007) e Matiss (2007), que apresentam percursos metodológicos para investigações de Histórias de Vida e Narrativa. Goodson (2001) e Ferrarotti (2007) delineiam estratégias e técnicas para coleta de relatos, enquanto Matiss (2007) detalha etapas como seleção de narradores, adequação da linguagem, métodos de entrevista, transcrição e colaboração na criação das narrativas. Entendemos que esses teóricos fornecem uma base sólida para estruturar e executar a investigação de modo rigoroso.

Além dos autores já mencionados, este estudo também dialogou com as contribuições de Fernando Hernández (2007, 2011, 2014, 2017, 2018) e de Marie-Christine Josso (2004) no livro *Experiências de vida e formação* e outros trabalhos que nos auxiliaram a compreender as implicações teóricas, metodológicas e éticas das histórias de vida. Ambos os autores exploram os riscos e as exigências envolvidos nesse tipo de investigação, considerando tanto os desafios para a pesquisa quanto para a formação, o que enriqueceu a análise crítica das abordagens metodológicas escolhidas.

4.4 METÁFORAS COMO ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS DO PENSAR¹⁴

“O mundo inteiro é uma metáfora para outra coisa qualquer?”¹⁵

A partir da apresentação do contexto institucional da Fundação Fé e Alegria do Brasil (item 4.1) e da caracterização dos sujeitos participantes da pesquisa – coordenadores(as) e assessores(as) pedagógicos(as) (item 4.2), neste item propõe-se uma transição do plano descritivo p, na qual as metáforas assumem um papel central como ferramentas de análise cartográfica e hermenêutica. Compreendidas como “dispositivos de mediação” entre experiência e narrativas, as metáforas como estratégias metodológicas que acompanham o percurso investigativo constituem-se como bússolas que orientaram esta pesquisa diante da diversidade dos fenômenos educativos da relação entre Educação Popular e Cultura Digital. Inspirados por imagens e conceitos, como constelações, mapas noturnos e palimpsestos, delineamos um caminho investigativo que valorizasse a imaginação analítica, a polissemia dos sentidos e a escuta/escrita poética como parte fundamental do fazer científico em contextos educativos.

A inspiração para o trabalho com metáforas nasceu do entrelaçamento com diversas referências latino-americanas, como *As veias abertas da América Latina* de Eduardo Galeano (2009) e as cartografias culturais propostas por Jesús Martín-Barbero, que revelam uma perspectiva crítica e sensível sobre o imaginário latino-americano. Somou-se a isso a influência de poetas como Pablo Neruda, cuja linguagem poética transcende o estético e assume um papel transformador do cotidiano. Em especial, destacamos o diálogo entre o carteiro Mario Ruoppolo e Neruda no filme *O Carteiro e o Poeta* (1996), em que a metáfora se torna ponte entre a vivência comum e a dimensão poética da existência.

O diálogo sobre metáfora, presente no filme *O Carteiro e o Poeta* (1996), adaptado originalmente para o cinema como *Il Postino* (1994), que se dá entre Mario,

¹⁴ Neste trabalho, a metáfora é compreendida, segundo Eduardo Galeano, como uma forma de pensar e revelar a realidade. A metáfora também é assumida como um recurso simultaneamente poético e político, capaz de iluminar a formação docente enquanto um processo palimpséstico, constituído por camadas de memórias, reinvenções e experiências formativas entendidas como fenômenos complexos, sobrepostos e em construção.

¹⁵ Essa epígrafe é parte do trecho em que o poeta (Pablo Neruda) ensina ao carteiro o que é uma metáfora. Para conhecer a citação no contexto em que foi proferida, pode-se assistir ao filme *O Carteiro e o Poeta* disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=T2ggLTEDnzg>.

o jovem carteiro, e o poeta, Pablo Neruda, também exemplifica a potência da linguagem poética como possibilidade de ressignificação da realidade cotidiana:

- O senhor acha que todo o mundo, quero dizer todo o mundo, com o vento, os mares, as árvores, as montanhas, o fogo, os animais, as casas, os desertos, as chuvas...
- ... agora pode dizer “etecétera”.
- ... os etecéteras!

- O senhor acha que o mundo inteiro é a metáfora de alguma coisa?

Neruda abriu a boca e seu robusto queixo pareceu desprender-se do rosto.

- É besteira o que perguntei, dom Pablo?
- Não, homem, não.
- É que ficou com uma cara tão estranha.
- Não, acontece que eu fiquei pensando.

Espantou com a mão uma fumaça imaginária, levantou as calças descaídas e, espetando o peito do jovem com o indicador, disse:

- Olha, Mario. Vamos fazer um trato. Agora eu vou até a cozinha, preparo para mim uma omelete de aspirinas para meditar sobre a sua pergunta e amanhã lhe dou a minha opinião.
- Sêrio, dom Pablo?
- Sim, homem, claro. Até amanhã.

Voltou até sua casa e, após fechar o portão, encostou-se nele e pacientemente cruzou os braços.

- Não vai entrar? gritou Mario.
- Ah, não. Dessa vez espero que você vá.

O carteiro desprende a bicicleta do poste, fez soar contente sua campainha e, com um sorriso tão amplo que abarcava poeta e contorno, disse:

- Até logo, dom Pablo.
- Até logo, rapazinho (O carteiro e o poeta, 1996).

Essa passagem revela, de forma poética e didática, a potência da metáfora como modo de ver e compreender o mundo. A pergunta de Mario, “O mundo inteiro é uma metáfora de alguma coisa?” expressa um movimento genuíno de deslocamento cognitivo, típico do processo de aprendizagem e de interpretação sensível. Longe de ser uma “besteira”, como o próprio personagem teme, a pergunta carrega uma chave epistemológica, ou seja, ela reconhece que a realidade é constantemente atravessada por significados, imagens e símbolos.

Neste sentido, Rivoltella (1998, p. 115 *apud* Fantin, 2006) defende que educar para as mídias envolve uma concepção pedagógica que promova a linguagem como capacidade de fazer perguntas, de elaborar metáforas que sintetizem o conhecimento e de produzir definições.

Em diálogo com Lakoff e Johnson (2002), os quais demonstram como as metáforas estruturam nossas formas de pensar, sentir e agir, compreendemos que a metáfora é mais do que um adorno da linguagem, ou seja, constitui um modelo cognitivo e interpretativo essencial. O uso de metáforas nesta pesquisa amplia a compreensão das experiências narradas, favorecendo leituras que alcançam nuances, entrelinhas e camadas simbólicas das trajetórias dos sujeitos.

Em *O leitor como metáfora*, Alberto Manguel (2017, p. 9) afirma que as metáforas “[...] incrementam as possibilidades de entendimento mútuo e criam um espaço mais amplo de sentido”, ao permitem que “experiências de um campo iluminem experiências de outro”. A partir dessa perspectiva, o recurso metafórico fortalece o diálogo entre Educação Popular e Cultura Digital ao estabelecer pontes conceituais que tornam visíveis conexões, tensões e articulações entre esses campos, enriquecendo o processo interpretativo e ampliando o horizonte hermenêutico da análise. Assim, a metáfora torna-se uma estratégia de leitura e escrita do mundo como um palimpsesto¹⁶ de sentidos em permanente (re)construção.

Portanto, esta pesquisa, situada no campo da Educação Popular e da Cultura Digital, reconhece a formação docente como um processo dinâmico, histórico e dialógico. Fundamentada em autores do campo da educação e comunicação, desenvolveu um percurso metodológico de abordagem qualitativa com uma dimensão empírica que articula duas etapas interdependentes e complementares: questionário e cartas pedagógicas.

Esse material empírico foi analisado em diálogo com a perspectiva hermenêutica, sobretudo, por considerar a subjetividade dos participantes e do pesquisador.

¹⁶ Na obra de Jesús Martín-Barbero, o termo palimpsesto é utilizado como metáfora para descrever a cultura e a identidade juvenis na contemporaneidade. Originalmente, um palimpsesto é um pergaminho ou manuscrito antigo cujo texto original foi raspado ou apagado para dar lugar a um novo, mas onde vestígios da escrita anterior permanecem visíveis. Martín-Barbero aplica essa ideia à cultura para ilustrar como as tradições, memórias e identidades do passado não são completamente apagadas, mas ressurgem de forma fragmentada, recombinação e reinterpretada nas práticas e expressões culturais atuais, especialmente entre os jovens. Cf.: MARTÍN-BARBERO, Jesús. **Jovens entre o palimpsesto e o hipertexto**. São Paulo: Edições Sesc, 2022.

4.4.1 Primeira etapa: o questionário como fragmentos da pesquisa

O questionário foi utilizado como primeira etapa da pesquisa empírica visando um mapeamento e perfil dos sujeitos da pesquisa. Segundo Bastos *et al.* (2023, p. 623), o questionário é definido como “[...] um conjunto de perguntas, que obedecem a uma sequência lógica, sobre variáveis e circunstâncias que se deseja medir ou descrever em uma pesquisa científica”. Essa definição enfatiza a racionalidade técnica da ferramenta, que permite a padronização das respostas e a replicabilidade dos dados.

Nesta pesquisa, o questionário operou como uma configuração provisória de saberes que emergiram da articulação entre fragmentos, tempos e vozes distintas, para contribuir para o mapeamento da cartografia. Desse modo, as respostas dos sujeitos, compreendidas como fragmentos discursivos, foram analisadas na busca de aproximações, tensões e recorrências, compondo uma paisagem inicial das experiências formativas na interface entre Cultura Digital e Educação Popular.

4.4.2 Segunda etapa: as cartas pedagógicas como mapas noturnos

De acordo com Adriano (2008), uma carta pedagógica é um instrumento de comunicação escrito que expressa reflexões, diálogos e experiências educativas. Nesse sentido, as cartas pedagógicas foram consideradas um ato político e educativo, em que o escrever e o dialogar se tornaram um meio de construção de conhecimento e de fortalecimento da consciência crítica, permitindo que os sujeitos refletissem sobre suas práticas, nomeassem suas experiências e produzissem sentidos sobre o cotidiano educativo.

Nesse sentido, esta pesquisa adotou as cartas como estratégia metodológica para incentivar a produção de textos sobre as experiências dos participantes da pesquisa, além de promover reflexões sobre diferentes realidades, culturas e desigualdades sociais nos contextos de atuação dos(as) coordenadores(as) e assessores(as) pedagógicos(as) da Fundação Fé e Alegria do Brasil. As cartas pedagógicas são entendidas, aqui, como um método de produção de dados com o objetivo de registrar narrativas pessoais, reflexões críticas e diálogos a respeito das práticas pedagógicas.

Essas cartas também se configuraram como um instrumento de reflexão, possibilitando, aos sujeitos desta pesquisa, explorar suas trajetórias profissionais, bem como identificar os desafios vivenciados. Os participantes foram convidados a produzir suas cartas por diferentes meios, incluindo a escrita manuscrita, a digitação em dispositivos eletrônicos e, em alguns casos, o envio de áudios por meio do aplicativo de mensagens WhatsApp.

Essa diversidade de formatos, de um lado, contribuiu significativamente para o processo da pesquisa, pois ampliou a acessibilidade e favoreceu a livre expressão dos participantes, permitindo que cada sujeito escolhesse o meio mais adequado às suas condições de trabalho, tempo disponível e familiaridade com recursos tecnológicos. Em muitos casos, especialmente nos registros em áudio, a espontaneidade da fala facilitou o fluxo da memória e oportunizou relatos mais ricos e detalhados, revelando nuances importantes das trajetórias formativas e das práticas pedagógicas.

Por outro lado, essa multiplicidade de formatos também demandou maior rigor no processo de organização, transcrição e sistematização das narrativas, sobretudo no caso dos áudios, que exigiram tempo adicional de escuta e interpretação. Ainda assim, os benefícios foram mais expressivos do que as limitações, na medida em que os diferentes meios de produção das cartas não apenas favoreceram a participação, como também se tornaram, eles próprios, um elemento revelador da relação dos formadores com a Cultura Digital, um aspecto central para a análise desenvolvida neste estudo.

Os(as) coordenadores(as) e assessores(as) pedagógicos(as) foram incentivados a elaborar suas cartas a partir de Roteiro com quatro questões orientadoras (Apêndice B), nas quais cada coordenador(a) foi convidado(a) a relatar trajetória, experiências e reflexões sobre suas práticas pedagógicas relacionadas à Educação Popular e Cultura Digital, a fim de nortear e encontrar eixos temáticos em comum.

As cartas foram analisadas a partir de uma abordagem qualitativa orientada pela hermenêutica filosófica de Gadamer (1998), com o intuito de apreender, nas narrativas subjetivas dos participantes, sentidos, temas e padrões formativos. Essa leitura permitiu ampliar a compreensão das práticas pedagógicas e dos contextos de atuação dos(as) coordenadores(as) e assessores(as) pedagógicos(as), valorizando os sentidos produzidos na linguagem e na experiência vivida.

A leitura das cartas pedagógicas inspiradas na fenomenologia hermenêutica baseou-se no entrelaçamento dos horizontes de compreensão entre leitor e texto, conforme proposto por Gadamer (1998). Esse “entrelaçamento de horizontes” diz respeito ao encontro entre o que o intérprete traz consigo, como experiências, expectativas e conhecimentos prévios, e o que o texto apresenta em termos de sentidos, intenções e contexto. Para o autor, compreender implica justamente permitir que esses horizontes se aproximem e se transformem mutuamente, produzindo novos significados.

No contexto desta pesquisa, isso significa que a leitura e análise das cartas buscou respeitar a singularidade das narrativas dos(as) participantes, ao mesmo tempo em que reconheceu a presença do horizonte formativo do pesquisador no processo interpretativo. As perguntas orientadoras que acompanharam a produção das cartas atuaram como mediadoras dessa escuta, ajudando a fazer emergirem sentidos construídos na relação entre texto, leitor e contexto. Dessa interação resultaram os eixos interpretativos identificados, como **experiência e percepção, formação e usos, afetividade, desafios e espacialidade**, entendidos como construções que se formam no próprio movimento da análise.

No âmbito desta pesquisa, os eixos interpretativos correspondem às temáticas identificadas a partir da leitura e da análise das cartas pedagógicas. Esses eixos expressam os temas que se repetem, se articulam e ganham centralidade nas narrativas dos participantes, revelando aspectos recorrentes de suas trajetórias formativas e de suas práticas pedagógicas.

As temáticas identificadas – experiência e percepção, formação e usos, afetividade, desafios e possibilidades e espacialidade – emergiram diretamente do conteúdo das cartas, orientadas pelas questões propostas e pelas experiências relatadas pelos educadores. Elas permitiram organizar a análise de modo a evidenciar como os formadores narram suas vivências, refletem sobre seus processos de formação, descrevem os usos das tecnologias digitais, expressam afetos e desafios e situam suas práticas nos diferentes contextos socioculturais em que atuam.

Desse modo, os eixos interpretativos funcionam como agrupamentos temáticos que auxiliam na sistematização e apresentação dos resultados, sem pretensão de esgotar os sentidos das narrativas, mas oferecendo um modo de compreender os temas mais significativos presentes nas cartas pedagógicas. Esses eixos, por sua vez,

se inserem nas quatro dimensões analíticas de Barbero – temporalidades, tecnicidades, espacialidades e sensorialidades – as quais veremos mais adiante.

Cada uma das cartas recebidas foi, portanto, lida não apenas como relato, mas como um texto denso de sentidos, no qual as pré-compreensões, as linguagens e as historicidades se entrelaçaram com as experiências atuais dos formadores, como sugere a abordagem hermenêutica de Gadamer (1999) que inspirou nossa leitura. A análise, conseqüentemente, foi compondo alguns mapas interpretativos nos quais os sentidos se aproximaram da ideia de “mapas noturnos”.

Ao adotar essa perspectiva metodológica epistolar, dialogamos com a investigação de Paula e Leiro (2021)¹⁷ sobre o uso das cartas nas concepções pedagógicas de Célestin Freinet e de Paulo Freire. A análise desses autores abrangeu a revisão das obras e dos escritos de ambos os educadores, evidenciando a utilização das cartas como instrumentos pedagógicos em suas práticas educativas e, também, colocando em evidência a relevância das cartas na promoção de uma educação democrática e na construção do conhecimento.

A leitura das cartas pedagógicas exigiu, ainda, o amparo de outra imagem evocada por Jesús Martín-Barbero: a do **palimpsesto**. As cartas dos(as) educadores(as) constituíram palimpsestos vivos, sobre os quais se escreveram novas camadas de sentido, sem que as anteriores fossem completamente apagadas. Em cada escrita, observou-se o acúmulo de histórias, tensões, esperanças e marcas em um texto que se escrevia sobre si mesmo, mas que nunca partia do zero.

Nesse sentido, a inspiração metodológica encontrou ressonância também no conceito de “**mapas noturnos**”, de Martín-Barbero (1987). Mapas esses que não foram construídos para orientar rotas fixas ou exercer controle sobre os territórios, mas para revelar as travessias subterrâneas da cultura: caminhos traçados por rastros, gestos, silêncios e reinvenções. A leitura das cartas orientou-se, assim, por uma escuta sensível à densidade da experiência narrada, reconhecendo, nas entrelinhas, os movimentos invisíveis da formação e da prática pedagógica.

A partir da análise das cartas também construímos eixos inspirados no *Quarto Mapa das Mediações*, de Martín-Barbero (2017), composto por quatro dimensões

¹⁷ A proposta pedagógica de Célestin Freinet atribui às cartas e à correspondência interescolar um papel central na aprendizagem da escrita, ao conferir sentido social e comunicativo às produções dos estudantes, favorecendo a livre expressão, a cooperação e o diálogo com diferentes contextos culturais, conforme discutem Paula e Leiro (2021). Neste trabalho, contudo, tal abordagem não foi aprofundada, limitando-se, portanto, à indicação de sua relevância pedagógica.

analíticas: temporalidades, tecnicidades, espacialidades e sensorialidades. Dimensões-eixos de análise que, na pesquisa, assumiram os seguintes sentidos:

- temporalidades: análise das trajetórias formativas ao longo do tempo, considerando rupturas, continuidades e reconfigurações;
- tecnicidades: investigação sobre as apropriações, resistências e mediações tecnológicas presentes nas práticas pedagógicas;
- espacialidades: consideração dos territórios físicos e digitais que atravessaram as experiências educativas;
- sensorialidades: compreensão dos afetos, das emoções e experiências corporificadas nas narrativas formativas.

Nessa compreensão, as cartas pedagógicas configuraram-se como dispositivos centrais no percurso metodológico desta pesquisa, permitindo mapear trajetórias, sentidos e experiências formativas. Ao emergirem como palimpsestos vivos e mapas noturnos, possibilitaram a revelação de caminhos subterrâneos da prática pedagógica e contribuíram para a constituição de um saber situado, afetivo e comprometido com a Educação Popular em consonância com a Cultura Digital.

Cada uma dessas etapas será examinada de forma individualizada nos capítulos subsequentes, com o intuito de assegurar uma exposição aprofundada e rigorosa, em consonância com os objetivos investigativos delineados.

A primeira etapa, referente ao perfil dos participantes, será apresentada no *Capítulo 5, Constelações formativas: fragmentos luminosos entre territórios, formações e tecnologias*, e consistirá na análise do questionário exploratório, utilizado como dispositivo de escuta inicial junto aos sujeitos da pesquisa.

A segunda etapa, centrada nas cartas pedagógicas elaboradas pelos participantes, será abordada no *Capítulo 6, Cartografias formativas: cartas pedagógicas e cartas-resposta*. Esse capítulo se dedicará à leitura das cartas, considerando a diversidade de formatos textuais (manuscritos, digitados e transcrições de áudios), bem como os procedimentos analíticos adotados, orientados pelas categorias de temporalidades, tecnicidades, espacialidades e sensorialidades.

Como desdobramento dessa análise, esse capítulo também incluirá a devolutiva às/os participantes em forma de cartas-resposta, enfatizando a pluralidade de vozes presentes no *corpus* empírico. Essa devolutiva integra o próprio processo

analítico, constituindo-se como parte da escuta sensível e do diálogo formativo com os sujeitos da pesquisa.

5 TERRITÓRIOS, FORMAÇÕES E TECNOLOGIAS A PARTIR DO QUESTIONÁRIO

Este capítulo apresenta a análise das respostas do questionário aplicado na primeira etapa da pesquisa, relacionado à ideia de constelação: um agrupamento de fragmentos de experiências, sentidos e narrativas que, ao se articularem, compõem imagens provisórias do campo investigado. Seguindo a inspiração benjaminiana interpretada por Otte e Volpe (2021), o questionário é mais que um instrumento técnico, é um artefato epistêmico que permite entrever lampejos de sentido no emaranhado mediadas pelas vozes participantes.

Ao invés de buscar linearidade ou síntese totalizante, a proposta analítica se organiza aqui como um mapeamento de estrelas, de pontos de luz que iluminam, em suas singularidades, aspectos múltiplos da formação docente na interface entre Cultura Digital e Educação Popular. Cada resposta analisada é tratada como um corpo discursivo que carrega em si vestígios de trajetória, marcas de pertencimento, tensões vividas e aprendizagens em movimento.

As seções que se seguem foram organizadas como agrupamentos simbólicos, constelações de temas emergentes, que nos ajudam a compreender as práticas formativas sob diferentes perspectivas. O que se delineia, ao final, não é um retrato fixo dos sujeitos, mas uma cartografia em permanente reconstrução, feita de luzes e sombras, brilhos intensos e lacunas ainda em aberto.

Além de construir um perfil do grupo, o questionário abriu espaço para leituras sensíveis que podem contribuir para o fortalecimento de práticas educativas enraizadas nos territórios e atentas às demandas do mundo digital.

5.1 ESTRELAS DE ORIGEM: O PERFIL SOCIODEMOGRÁFICO COMO TRAÇO IDENTITÁRIO

O levantamento sociodemográfico revela a diversidade de corpos, territórios e pertencimentos que compõem o firmamento dos sujeitos formadores de educadores. As informações obtidas/construídas nesta etapa revelaram a diversidade de trajetórias e experiências que permeiam a formação docente dos participantes da pesquisa na interface entre Cultura Digital e Educação Popular.

Quadro 1 – Identificação¹⁸

Carta	Sigla para a Pesquisa	Qual sua idade?	Como você se identifica?	Como você descreveria sua identidade racial/étnica?	Cidade/Estado onde reside atualmente	Cidade/Estado de origem	Há quanto tempo você mora na cidade atual?
1	Ayla Rangel Dutra	28	Mulher	Pessoa parda	Cuiabá/MT	Rondônia	1-5 anos
2	Daiene Rayssa Santos Cavalcanti	28	Mulher	Pessoa negra	Cuiabá/MT	Rolim de Moura/RO	1-5 anos
3	Daniele Marinho King e Campos	31	Mulher	Pessoa parda	Boa Vista/RR	Itaituba/PA	Mais de 10 anos
4	Flávia Cristiana Patrícia Silva	45	Mulher	Pessoa parda	Santa Luzia/MG	Belo Horizonte/Minas Gerais	Mais de 10 anos
5	Geize Jeane Gomes de Araújo	41	Mulher	Pessoa negra	Olinda/PE	Olinda/PE	Mais de 10 anos
6	José Paulo Gomes Teixeira	34	Homem	Pessoa parda	Recife/PE	Recife/PE	Mais de 10 anos
7	Juliana Bastos Ferreira	27	Mulher	Pessoa branca	Manaus/AM	Manaus/AM	Mais de 10 anos
8	Karla Catherine de Alencar Coelho Souza	36	Mulher	Pessoa parda	Extremoz/RN	Natal/RN	6-10 anos
9	Kelli Pena Gomes Lanzetta	53	Mulher	Pessoa parda	Santa Luzia/MG	Belo Horizonte/MG	Mais de 10 anos
10	Luís Eduardo da Silva	24	Homem	Pessoa negra	Quixabeira/BA	Senhor do Bonfim/BA	Menos de 1 ano
11	Rosiene Ferreira Silva Rodrigues	49	Mulher	Pessoa parda	Montes Claros/MG	Montes Claros/MG	Mais de 10 anos
12	Tatiana Rodrigues Ramalho	47	Mulher	Pessoa branca	João Pessoa/PB	Fortaleza/CE	Mais de 10 anos

Fonte: elaborada pelo autor.

¹⁸ Este trabalho adota o nome próprio dos sujeitos, conforme autorização previamente concedida pelos participantes, para reafirmar a dimensão da autoria identificada e não anônima, bem como a divulgação das cartas pedagógicas por eles produzidas.

Ao todo, participaram do estudo doze formadores/assessores respondentes, dos quais dez se identificaram como mulheres (83,3%) e dois como homens (16,7%). Tal predominância do gênero feminino reflete uma característica histórica do campo da educação, no qual a presença de mulheres, especialmente em espaços de formação de base comunitária ou popular, sempre se revelou significativa. Em termos de identidade racial/étnica, sete participantes (58,3%) se autodeclararam como pessoas pardas, três (25%) como pessoas negras e duas (16,7%) como pessoas brancas. Essa composição evidencia a centralidade de sujeitos negros e racializados na prática educativa, especialmente quando se trata da formação de professores em contextos marcados por desigualdades.

No que se refere à faixa etária, os participantes apresentaram idades entre 24 e 53 anos. A maior parte situava-se na faixa entre 30 e 50 anos, o que sugere um grupo formado por profissionais com experiência acumulada, que atuam há mais tempo em seus territórios e, possivelmente, têm trajetórias consolidadas na Educação Básica ou em práticas formativas não escolares.

Com relação à localização geográfica, os participantes residiam majoritariamente em cidades do Nordeste (58,3%) e do Sudeste (33,3%), com apenas um participante da Região Norte. Essa distribuição regional reflete uma presença significativa em territórios historicamente marcados por desigualdades sociais, mas também por fortes tradições de organização popular e práticas educativas transformadoras. Cidades como Recife (PE), Olinda (PE), Santa Luzia (MG), João Pessoa (PB) e Cuiabá (MT) foram destacadas como locais de moradia atual, muitas vezes sobrepostas às cidades de origem dos sujeitos, o que indica vínculos comunitários duradouros. De fato, nove dos doze participantes (75%) afirmaram residir há mais de 10 anos na cidade onde vivem atualmente, o que reforça a ideia de enraizamento territorial e de pertencimento comunitário, aspectos fundamentais para a prática da Educação Popular freiriana.

Em termos de mobilidade geográfica, a maioria dos participantes apresentou pouca ou nenhuma mudança de cidade ao longo da vida adulta. Contudo, alguns casos se destacaram, como o de Luís Eduardo da Silva, de 24 anos, que residia há menos de um ano em Quixabeira (BA), oriundo de Senhor do Bonfim (BA), e o de Ayla Rangel Dutra, que havia se mudado de Rondônia para Cuiabá (MT) há cinco anos. Esses dados indicam uma relativa estabilidade territorial entre os sujeitos, mas

também apontam para movimentações relacionadas a processos formativos ou de trabalho.

A partir dessa sistematização, foi possível identificar temas recorrentes e categorias analíticas relevantes para pensar temáticas formativas. A primeira refere-se à interseccionalidade de gênero, raça e território, evidenciada pela predominância de mulheres negras e pardas atuando como formadoras. Essa constatação ressoou nas proposições de hooks (1994), ao afirmar que o lugar de fala, constituído pelas interseções de identidade, influencia profundamente os modos de ensinar e aprender. A segunda diz respeito à territorialidade e ao enraizamento comunitário, uma vez que a maioria dos sujeitos possuía longos vínculos com seus territórios de residência, estabelecendo relações formativas com o entorno social e cultural. Adicionalmente, observou-se uma terceira temática, relacionada à mobilidade social e a deslocamentos regionais, ainda que em menor número. Esses deslocamentos podem estar associados à busca por oportunidades de formação ou de atuação profissional em contextos mais favoráveis, o que influencia diretamente a maneira como os sujeitos interagem com as tecnologias digitais e constroem práticas educativas a partir de suas vivências.

Essas temáticas, quando articuladas, indicam que a formação de professores, no contexto da Cultura Digital e da Educação Popular, precisa estar atenta às experiências concretas dos sujeitos formadores.

O perfil traçado neste item reforçou a importância de considerar a diversidade de trajetórias e pertencimentos como componentes centrais da construção de propostas formativas que sejam sensíveis às realidades populares. Para a atuação de coordenadores(as) e assessores(as) pedagógicos(as), isso implica reconhecer a multiplicidade de experiências como potência formativa e desenvolver práticas mediadoras que valorizem os saberes territoriais e a Cultura Digital como ferramentas de emancipação e transformação social.

5.2 NÚCLEOS DE LUZ: VOCAÇÃO, ESCOLHA E MEDIAÇÕES DIGITAIS NOS PERCURSOS FORMATIVOS

As trajetórias que conduziram os participantes à docência são analisadas como núcleos irradiadores de sentido, atravessados por afetos, vocações e encontros com a Cultura Digital, ainda que por vezes silenciosos.

Com isso, buscamos compreender não apenas os dados objetivos sobre a formação inicial, como grau de instrução, curso, universidade e modalidade, mas também os sentidos atribuídos ao ato de tornar-se educador revelados nas respostas abertas. Essa etapa revelou elementos fundamentais para a compreensão da articulação entre Cultura Digital, Educação Popular e formação de educadores, permitindo inferências relevantes, tanto de natureza qualitativa quanto quantitativa.

Quadro 2 – Dados acadêmico-profissionais dos participantes (continua)

ID	Nome completo	Grau de instrução	Curso de graduação	Universidade	Modalidade	Ano conclusão	Justificativa da escolha do curso
1	Ayla Rangel Dutra	Graduação	Pedagogia	Universidade Federal de Rondônia (Unir)	Presencial	2019	<i>“Minha vontade real era ser professora mesmo, desde criança [...]”.</i>
2	Daiene Rayssa Santos Cavalcanti	Graduação	Pedagogia	Universidade Norte do Paraná (Unopar)	Educação a Distância (EaD)	2017	<i>“Educação Infantil como forma eficaz de transformação social”</i>
3	Daniele Marinho King e Campos	Graduação	Secretariado Executivo	Universidade Federal de Roraima (UFRR)	Presencial	2014	<i>“Gostava de línguas estrangeiras e o curso oferecia 2, sendo inglês e espanhol”.</i>
4	Flávia Cristiana Patrícia Silva	Graduação	Pedagogia	Centro Universitário de Belo Horizonte, (UNI-BH)	Presencial	2011	<i>“Identificação com a área da educação e objetivo de ser agente transformador [...]”.</i>
5	Geize Jeane Gomes de Araújo	Graduação	Pedagogia	Universidade Católica de Pernambuco (Unicap)	Presencial	2009	<i>“Identificação com a profissão”.</i>
6	José Paulo Gomes Teixeira	Graduação	Pedagogia	Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)	Presencial	2019.2	<i>“Sempre fui apaixonado pela educação [...]”.</i>
7	Juliana Bastos Ferreira	Graduação	Pedagogia	Universidade Federal do Amazonas (Ufam)	Presencial	2022	<i>“Afinidade com o movimento de troca que a educação oportuniza”.</i>
8	Karla Catherine de Alencar Coelho Souza	Graduação	Pedagogia	Faculdades Estácio de Sá	EAD	2020	<i>“Identificação com a atuação do pedagogo”.</i>
9	Kelli Pena Gomes Lanzetta	Graduação	Pedagogia	Faculdade Salvador (Facsal)	Presencial	2006	<i>“Desenvolvimento pessoal e ser agente transformador”.</i>

Quadro 2 – Dados acadêmico-profissionais dos participantes (conclusão)

ID	Nome completo	Grau de instrução	Curso de graduação	Universidade	Modalidade	Ano conclusão	Justificativa da escolha do curso
10	Luís Eduardo da Silva	Graduação	Pedagogia	Faculdade Anhanguera	Presencial	2021	<i>“Acredito no poder transformador do ensino”.</i>
11	Rosiene Ferreira Silva Rodrigues	Graduação	Gestão em Educação e Pedagogia	Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes) e Centro Universitário Leonardo da Vinci (Uniasselvi)	Presencial	2006	<i>“Diversidade de campos de atuação [...] melhoria da educação”.</i>
12	Tatiana Rodrigues Ramalho	Graduação	Pedagogia	Universidade Estadual do Ceará (Uece)	Presencial	2009	<i>“Queria atuar na área de Educação”.</i>

Fonte: elaborado pelo autor.

Dos 12 participantes da pesquisa, 8 possuíam formação em nível de pós-graduação *lato sensu* (66,7%), três apresentavam apenas a graduação (25%) e um possuía mestrado (8,3%). Com relação ao curso de formação, observamos uma predominância expressiva da Licenciatura em Pedagogia (10 de 12 participantes, o que corresponde a 83,3%), sendo os demais formados em Secretariado Executivo (1 participante) e em Gestão em Educação e Pedagogia (1 participante, com formação dupla). A modalidade presencial predominou, representando 75% das formações (9 participantes), enquanto os demais 25% (3 participantes) realizaram a graduação na modalidade a distância (EaD).

O recorte temporal da conclusão dos cursos também foi significativo para análise das condições formativas. Dois participantes concluíram seus cursos até 2006 (16,7%), dois entre 2007 e 2013 (16,7%), três entre 2014 e 2018 (25%) e cinco entre 2019 e 2022 (41,6%). Tais dados indicam que uma parcela relevante dos sujeitos da pesquisa vivenciou a formação superior em contextos fortemente atravessados pelas tecnologias digitais, sobretudo no período recente.

No que diz respeito às motivações declaradas para a escolha da licenciatura, os dados qualitativos evidenciaram recorrências temáticas, que foram agrupadas por afinidades/temáticas. Seis participantes (50%) mencionaram a identificação pessoal com a docência como principal razão para a escolha do curso. Nesse grupo, destaca-se o relato de Ayla Rangel Dutra: *“Mesmo pensando em Psicologia, minha vontade real era ser professora mesmo, desde criança, quando ajudava meus colegas nas lições e brincava em casa de ser professora do meu irmão mais novo”*. Já cinco participantes (41,6%) apontaram a transformação social como motivação central para ingressar na área da educação. Daiene Rayssa Santos Cavalcanti, por exemplo, afirmou: *“Sempre acreditei que a forma mais eficaz de transformação social fosse por meio da Educação Infantil e encontrei na Pedagogia essa possibilidade”*. Apenas um participante (8,3%) mencionou a afinidade com áreas de conhecimento específicas, como línguas estrangeiras, sem vinculação direta com o campo educacional: *“Gostava de línguas estrangeiras, e o curso oferecia duas, sendo inglês e espanhol”* (Daniele Marinho King e Campos).

Tais respostas revelam a presença de valores centrais da Educação Popular nas narrativas dos sujeitos, mesmo quando não referenciados de forma explícita. Motivações da docência enquanto vocação, o desejo de transformação da realidade social, a valorização do desenvolvimento humano integral e o compromisso ético com

o outro foram amplamente evocados. A esse respeito, destaca-se a fala de Kelli Pena Gomes Lanzetta, que, ao justificar sua escolha, afirmou: *“Me fascina ser um agente transformador, ajudar a formar e influenciar crianças no seu futuro. E com 20 anos de profissão, estou certa de que fiz a melhor escolha. Ver e fazer parte do desenvolvimento do ser humano é maravilhoso!”*.

Embora nenhuma resposta tenha mencionado diretamente a Cultura Digital como elemento motivador ou estruturante da trajetória formativa, sua presença pôde ser inferida por meio da diversidade de instituições (públicas e privadas), da modalidade de ensino (incluindo o EAD) e do período de formação. A vivência digital, ainda que não tematizada de forma crítica pelos sujeitos, já constitui um traço relevante de suas formações. Esse dado é particularmente importante quando se considera o papel que os(as) coordenadores(as) e assessores(as) pedagógicos(as) desempenham como articuladores de projetos formativos em ambientes escolares imersos em práticas digitais.

A análise deste item, portanto, apontou para a existência de uma convergência entre os princípios da Educação Popular e as experiências formativas dos participantes, marcada pelo engajamento ético, pela afetividade e pelo desejo de transformação social. Ao mesmo tempo, revelou a necessidade de uma maior conscientização crítica sobre o papel da Cultura Digital nas práticas educativas. Cabe à formação continuada de pedagógicos(as) operar este duplo movimento: potencializar os compromissos freirianos já presentes nas trajetórias docentes e promover a mediação reflexiva com os códigos, as linguagens e os desafios da Cultura Digital contemporânea.

5.3 ÓRBITAS INTERLIGADAS: FORMAÇÕES ENTRE CULTURA DIGITAL E EDUCAÇÃO POPULAR

As formações continuadas são entendidas nesta análise como órbitas que conectam diferentes campos de saber, revelando aproximações, sobreposições e lacunas entre a técnica e o compromisso ético-político da Educação Popular.

Ao mapear a formação continuada dos participantes, especialmente no que se refere às especializações *lato sensu*, aos cursos de extensão e a outras formações complementares, os dados revelaram que 66,7% dos respondentes haviam concluído ao menos uma especialização, enquanto 16,7% estavam com alguma formação em

andamento e 25% manifestaram a intenção de cursar futuramente. A predominância de formações na modalidade EaD, registrada em 75% dos casos, evidenciou uma significativa adesão às dinâmicas da Cultura Digital no campo da formação docente. Esse dado, porém, provoca uma pergunta necessária: até que ponto considerar “modalidades antigas” de EAD, como os cursos por correspondência realizados por cartas, como parte dessa mesma lógica? O ensino por correspondência pode ser visto como um antecedente histórico do EAD, mas não necessariamente como expressão da Cultura Digital. Essa distinção abre espaço para pensarmos em que momento a formação docente deixou de ser apenas “a distância” e passou, de fato, a integrar a Cultura Digital enquanto ecossistema de práticas, mediações e sentidos próprios do nosso tempo.

Quadro 3 – Formações acadêmicas (continua)

	Nome completo	Você tem Especialização?	Qual o Nome da Instituição (caso esteja relacionado as opções das opções da "i", "ii" e "iii" da questão 14).	Qual a Modalidade da Especialização?	Ano de Conclusão?2	Caso tenha outras especializações, cursos de extensão ou formação complementar que queira relatar, por favor, descreva os mais relevantes abaixo.
1	Ayla Rangel Dutra	(iii) Pretendo fazer!	Faculdade Líbano	Educação a Distância (EaD)	2025	-
2	Daiene Rayssa Santos Cavalcanti	(i) Em andamento!	Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos)	EaD	2025	Pós-Graduação em Neuropsicopedagogia pela Faculdade CNI – 2024.
3	Daniele Marinho King e Campos	(ii) Já concluí!	Centro Universitário Internacional (Uninter)	EaD	2024	<i>Estou cursando mais uma pós-graduação em políticas públicas e projetos sociais.</i>
4	Flávia Cristiana Patrícia Silva	(iii) Pretendo fazer!	Não tenho uma predileção, tenho como critério ser uma faculdade de tradição excelência.	Semipresencial	Não tenho especialização e não estou fazendo.	<i>Não possuo no momento.</i>
5	Geize Jeane Gomes de Araújo	(ii) Já concluí!	Universidade Católica de Pernambuco (Unicap)	EaD	2023	• Gestão Escolar e Coordenação Pedagógica pela Universidade Federal de Pernambuco (UFP) – 2013; • Psicopedagogia pelo Centro Universitário Frassinetti do Recife (UniFafire) – 2011.
6	José Paulo Gomes Teixeira	(ii) Já concluí!	Universidade Federal do Piauí (UFPI) e Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC)	EaD	2024 (as concluídas) e 2025 (a em andamento)	• Pós-graduação (nível de aperfeiçoamento) em Design Educacional pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Norte de Minas Gerais (IFNMG) - 2024; • Pós-graduação em Formação Docente para EaD pelo Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes) – 2024; • <i>Master in Business Administration (MBA)</i> em Gestão de Projetos pelo Instituto Carreira – 2024.

Quadro 3 – Formações acadêmicas (continuação)

	Nome completo	Você tem Especialização?	Qual o Nome da Instituição (caso esteja relacionado as opções das opções da "i", "ii" e "iii" da questão 14).	Qual a Modalidade da Especialização?	Ano de Conclusão?2	Caso tenha outras especializações, cursos de extensão ou formação complementar que queira relatar, por favor, descreva os mais relevantes abaixo.
7	Juliana Bastos Ferreira	(i) Em andamento!	Universidade Federal de Itajubá (Unifei)	EaD	2026	• Projetos Educacionais e Interdisciplinares pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS); • Motivação em sala de aula: elementos para uma boa prática docente pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar); • Abordagens Pedagógicas Modernas na Educação a Distância pelo IFRS; • Aprendizagem Significativa pelo IFRS; • Abordagens pedagógicas modernas na Educação a Distância pelo IFRS; • Pesquisa em sala de aula na Educação Básica pelo IFRS; • Métodos de pesquisa: conceitos introdutórios pelo IFRS; • Literatura na Infância pela UFSCar.
8	Karla Catherine de Alencar Coelho Souza	(iii) Pretendo fazer!	Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)	EaD		Não tenho até o momento.

Quadro 3 – Formações acadêmicas (continuação)

	Nome completo	Você tem Especialização?	Qual o Nome da Instituição (caso esteja relacionado as opções das opções da "i", "ii" e "iii" da questão 14).	Qual a Modalidade da Especialização?	Ano de Conclusão?2	Caso tenha outras especializações, cursos de extensão ou formação complementar que queira relatar, por favor, descreva os mais relevantes abaixo.
9	Kelli Pena Gomes Lanzetta	(ii) Já concluí!	Faculdade Centro Sul-Brasileiro de Pesquisa, Extensão e Pós-Graduação (Censupeg)	Presencial	2019	• Pedagogia Empresarial com ênfase em Recursos Humanos pelo Centro de Estudos e Pesquisas Educacionais de Minas Gerais (CEPEMG) - 2007; • Inspeção Escolar pelo Instituto Brasileiro de Ensino (IBE – EaD); • Alfabetização e Letramento pela Faculdade de Venda Nova do Imigrante (Faveni); • Análise do Desenho Infantil pela Faculdade do Leste Mineiro (Faculeste); • Análise do Comportamento Aplicada ao Autismo pela Faculeste; • Educação Especial e Inclusiva pela Faculeste; • Vários cursos na área da educação.
10	Luís Eduardo da Silva	(ii) Já concluí!	Centro Universitário Leonardo da Vinci (Uniasselvi)	Semipresencial	2022	• Especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela Uniasselvi – 2021; • Especialização em Coordenação Pedagógica e Gestão Escolar pela Faculdade Estácio de Sá – 2021; • Especialização em Atendimento Educacional Especializado (AEE) pela Faculdade Estácio de Sá – 2021; • Mestrado em Educação e Diversidade pela Universidade do Estado da Bahia (Uneb, em andamento).

Quadro 3 – Formações acadêmicas (conclusão)

	Nome completo	Você tem Especialização?	Qual o Nome da Instituição (caso esteja relacionado as opções das opções da "i", "ii" e "iii" da questão 14).	Qual a Modalidade da Especialização?	Ano de Conclusão?2	Caso tenha outras especializações, cursos de extensão ou formação complementar que queira relatar, por favor, descreva os mais relevantes abaixo.
11	Rosiene Ferreira Silva Rodrigues	(ii) Já concluí!	Uniassevi	Semipresencial	2022	• Pós-Graduação em Supervisão e Orientação Escolar pela Uniassevi – 2022; • Pós-Graduação em Gestão Escolar pela Uniassevi – 2023.
12	Tatiana Rodrigues Ramalho	(ii) Já concluí!	Faculdades Integradas de Patos (FIP) – <i>Campus</i> João Pessoa	Presencial	2011	• Iniciou o Mestrado em Educação Popular pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB) em 2012, mas não concluiu; • Fez estágio remunerado pelo Programa Um Computador por Aluno (UCA) na UFPB; • Concluiu outras formações/capacitações ao longo das atividades pedagógicas, mas não tinha os certificados em mãos na ocasião.

Fonte: elaborado pelo autor.

Com base nos títulos e nas descrições dos cursos relatados, foi possível identificar quais especializações apresentavam interface com a Cultura Digital e com os princípios da Educação Popular. No que se refere à Cultura Digital, destacaram-se os cursos de Design Educacional (IFNMG), Formação Docente para EAD (Ifes) e Abordagens Pedagógicas Modernas na Educação a Distância (IFRS), todos vinculados a instituições públicas federais. Tais qualificações abordaram, direta ou indiretamente, a produção e a mediação de conteúdos digitais, metodologias inovadoras aplicadas em ambientes virtuais e práticas pedagógicas contemporâneas voltadas para o ensino remoto e híbrido. Em particular, o curso de Design Educacional demonstrou estreita vinculação com o planejamento e a construção de experiências formativas mediadas por tecnologias digitais, alinhando-se às demandas da Cultura Digital na educação.

Além dessas formações mais tecnicamente orientadas, emergiram formações com caráter pedagógico ampliado, como o MBA em Gestão de Projetos Educacionais (Instituto Carreira) e cursos diversos voltados à pesquisa em sala de aula, motivação docente e alfabetização, todos realizados em ambiente virtual. Esses cursos indicaram que, ainda que não estejam explicitamente centrados na Cultura Digital, operaram em formato digital e incorporaram práticas tecnológicas em sua abordagem metodológica. Um dado qualitativo interessante refere-se a uma participante do Programa Um Computador por Aluno (UCA/MEC),¹⁹ que relacionou tal experiência com a Cultura Digital, a inclusão digital e sua atuação em comunidades escolares periféricas, evidenciando como a inserção de tecnologias na escola pública envolve tanto a ampliação de oportunidades formativas quanto o enfrentamento das desigualdades estruturais que marcam esses territórios.

No que tange à interface com a Educação Popular, identificaram-se formações recorrentes entre os participantes em áreas como Gestão Escolar, Coordenação Pedagógica, Psicopedagogia, Educação Especial e Inclusiva, e Alfabetização e Letramento. Ao todo, seis participantes mencionaram especializações em Gestão e Coordenação, três em Educação Inclusiva e cinco em Psicopedagogia ou Neuropsicopedagogia. Tais formações, embora não façam menção direta à Educação Popular em seus títulos, dialogaram com seus fundamentos, sobretudo ao

¹⁹ Cf.: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/proinfo/projeto-um-computador-por-aluno-uca>. Acesso em: 20 mar. 2025.

promoverem o acolhimento à diversidade, a escuta atenta às subjetividades escolares e a busca por práticas pedagógicas comprometidas com a transformação social.

Destacam-se ainda as trajetórias de duas participantes que fizeram menção explícita à Educação Popular. Uma delas iniciou o Mestrado em Educação Popular pela FFPB, embora não o tenha concluído. Outra relatou estar cursando o Mestrado Profissional em Educação e Diversidade (Unep), cujos eixos estruturantes incluem práticas pedagógicas críticas e o reconhecimento dos saberes dos territórios, fortemente alinhados à pedagogia freiriana. As experiências mencionadas reforçaram o entrelaçamento entre Educação Popular e formação continuada, especialmente em contextos escolares desafiadores.

Importa sublinhar que alguns sujeitos apresentaram percursos formativos híbridos, conjugando cursos voltados ao domínio técnico-instrumental das tecnologias educacionais com experiências formativas marcadas por princípios ético-políticos próximos da Educação Popular. É o caso de participantes como José Paulo Gomes e Juliana Bastos, cujos históricos evidenciaram múltiplas especializações e cursos livres voltados tanto à prática digital quanto à mediação pedagógica crítica.

Portanto, em relação aos dados sobre os processos de formação docente, observamos que os participantes não apenas incorporaram alguns elementos da Cultura Digital, como também mantiveram ressonâncias com os fundamentos da Educação Popular. A sobreposição entre esses dois campos, muitas vezes percebidos como díspares, emergiu como uma possibilidade concreta na trajetória de alguns sujeitos, sinalizando potenciais fecundos para a formação de professores(as), coordenadores(as) e assessores(as) pedagógicos(as) comprometidos(as) com a transformação social e tecnologicamente situados(as).

5.4 MAPAS CELESTES DA PROFISSÃO: IDENTIDADES E ATUAÇÃO DOS SUJEITOS DA EDUCAÇÃO

As experiências profissionais dos formadores delineiam mapas de atuação que atravessam diferentes segmentos da Fundação Fé e Alegria, revelando um campo educativo múltiplo e interconectado, importante para compreender como suas trajetórias na educação e seus contextos institucionais influenciam suas práticas formativas, especialmente no que se refere à Cultura Digital e à Educação Popular. Essa dimensão do estudo é fundamental para interpretarmos como se dá a mediação

pedagógica dos formadores no interior da Fundação Fé e Alegria e em que medida suas vivências favorecem (ou tensionam) a incorporação a crítica às tecnologias digitais nos processos educativos.

De modo geral, os participantes da pesquisa apresentam ampla experiência no campo educacional. Dos doze sujeitos, sete possuem mais de doze anos de atuação na área da educação, o que demonstra um significativo acúmulo de práticas e saberes. É o caso, por exemplo, de Flávia Cristiana Patrícia Silva, que relata ter exercido funções como coordenadora pedagógica, professora e assessora pedagógica; atualmente, atua no segmento de “Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculo/Educação Popular”. Esse histórico multifuncional demonstra um perfil profissional que transita entre a docência, a gestão e a assessoria, o que propicia um olhar integrador sobre os processos formativos, especialmente em contextos marcados por vulnerabilidades sociais.

A multiplicidade de funções exercidas por diversos participantes da pesquisa indica uma característica recorrente entre os educadores e formadores da rede Fé e Alegria: a polivalência profissional. Essa condição, embora desafiadora, configura-se também como potência formativa, na medida em que permite a construção de práticas pedagógicas que integram diferentes dimensões do trabalho educativo. Tatiana Rodrigues Ramalho, por exemplo, menciona que atua em áreas que vão do planejamento e acompanhamento pedagógico à participação em “*projetos; educadora; membro da Comissão da Política de Proteção/Cuidado da Criança e Adolescentes*”. Essa sobreposição de atribuições sugere uma atuação pedagógica situada em uma lógica de compromisso integral com os sujeitos da Educação Popular.

Outro aspecto relevante diz respeito à diversidade dos segmentos de atuação. Os participantes estão vinculados a diferentes áreas dentro da Fundação, tais como Educação Infantil, Educação Popular, Educação Formal, Socioaprendizagem, Serviços de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV) e Coordenação Pedagógica. Essa variedade amplia as possibilidades de análise das interfaces entre Cultura Digital e Educação Popular, pois evidencia que os sujeitos da pesquisa não estão restritos a um único modelo pedagógico, mas sim inseridos em realidades educacionais heterogêneas e dinâmicas.

Com relação ao tempo no cargo atual, há uma distribuição equilibrada entre participantes com menos de um ano de atuação e outros com experiências mais consolidadas (entre 3 e 8 anos). Essa diferença temporal pode afetar a familiaridade

com a cultura institucional da Fé e Alegria, bem como o grau de apropriação crítica das tecnologias digitais em suas práticas. José Paulo Gomes Teixeira, por exemplo, atua há menos de um ano como assessor pedagógico no segmento de Socioaprendizagem em Recife, o que pode indicar uma etapa de inserção e adaptação ao contexto institucional. Já Karla Catherine de Alencar Coelho Souza, com mais de doze anos de experiência na educação e atuando há quase 8 anos na área social, demonstra estabilidade e enraizamento em práticas educativas populares, o que pode favorecer uma apropriação mais contextualizada das tecnologias, pautada nos princípios do trabalho comunitário.

A atuação em contextos de vulnerabilidade social também se mostra um traço marcante entre os participantes, o que reforça a centralidade da Educação Popular como eixo articulador das práticas pedagógicas. Juliana Bastos Ferreira, vinculada ao Centro de Educação e Cultura Grande Vitória em Manaus, afirma atuar diretamente na “Educação Popular”, enquanto Daniele Marinho King e Campos descreve sua função como “*coordenadora de um Centro de Convivência e Fortalecimento de vínculos*”. Ambas evidenciam um compromisso pedagógico com sujeitos historicamente excluídos, consonante com os pressupostos freirianos de uma educação dialógica, libertadora e transformadora (Freire, 1996).

A recorrência de cargos de atuação na coordenação pedagógica, como é o caso de Daiene Rayssa Santos Cavalcanti, Ayla Rangel Dutra, Luís Eduardo da Silva e Kelli Pena Gomes Lanzetta, também chama a atenção. Esses profissionais estão em posição estratégica para promover ações formativas e reflexões críticas no interior de suas equipes, sendo desafiados a construir pontes entre a Cultura Digital e os princípios da Educação Popular. Como destaca Kelli Lanzetta, sua trajetória inclui funções como “*coordenadora pedagógica, orientadora educacional, professora, supervisora e orientadora de aprendizagem*”, o que a posiciona como mediadora privilegiada entre as instâncias de planejamento e execução pedagógica.

A partir dos dados analisados, emergem três aspectos interpretativos que ajudam a compreender o perfil e as potencialidades formativas dos sujeitos pesquisados:

- 1) Polivalência e transição entre funções educativas: a atuação em múltiplas frentes pedagógicas possibilita aos formadores um olhar complexo e integrador sobre a prática educativa;

- 2) Compromisso com territórios populares: a vinculação dos profissionais a contextos de vulnerabilidade revela uma pedagogia situada, comprometida com a transformação social e com a valorização dos saberes locais;
- 3) Experiência acumulada e diversidade de trajetórias: a presença de educadores com longos anos de atuação demonstra um campo fértil para o diálogo entre tradição e inovação pedagógica, especialmente no que tange à inserção crítica da Cultura Digital.

Em síntese, evidenciamos que os(as) formadores(as) da Fundação Fé e Alegria possuem trajetórias profissionais ricas e diversificadas, que se configuram como elementos-chave para compreendermos as interfaces entre Cultura Digital e formação docente, na medida em que revelam vivências acumuladas em contextos comunitários, distintas formas de apropriação das tecnologias e práticas pedagógicas orientadas pelos princípios da Educação Popular. Esses aspectos mostram como seus percursos formativos influenciam a maneira como compreendem, utilizam e ressignificam os recursos digitais em seus cotidianos educativos. Suas experiências, construídas socio-historicamente, aliadas ao compromisso com a Educação Popular, oferecem subsídios concretos para a formulação de propostas formativas contextualizadas e dialógicas, alinhadas tanto aos desafios da contemporaneidade digital quanto aos princípios ético-políticos da justiça social.

5.5 ZONAS DE SOMBRA E BRILHO: DESAFIOS E LACUNAS NA FORMAÇÃO DOCENTE

As dificuldades, ausências e tensões vividas pelos participantes são analisadas como zonas de sombra que convivem com momentos de brilho e potência, exigindo uma formação mais sensível e integral.

Assim, outro aspecto do questionário, no âmbito das motivações, diz respeito aos desafios enfrentados e às percepções de lacunas formativas a partir das trajetórias dos sujeitos participantes. Tais elementos permitiram uma análise mais profunda sobre como as experiências individuais se articularam às dimensões estruturais da formação docente em contextos marcados pela Educação Popular e pela Cultura Digital. Para Freire (1996), para compreender o ser docente, precisamos

olhar para a sua constituição histórica, subjetiva e ética, o que se evidencia nos relatos apresentados.

As motivações para o ingresso na educação demonstram que a escolha profissional foi atravessada por experiências afetivas, comunitárias e, em muitos casos, familiares. Tal dado reforça a tese de Nóvoa (2009) de que os professores “se tornam professores” a partir de suas histórias de vida, experiências e inserções sociais.

No relato de Daniele Marinho King e Campos, a influência institucional se revelou como um marco: *“Quem me motivou foi o coordenador executivo de Roraima, por conta da minha experiência nos processos de Fé e Alegria em Boa Vista”*. Já Ayla Rangel Dutra destacou o impacto da extensão universitária e o contato com as infâncias: *“Me apaixonei pela Educação Infantil porque passei a conviver com as crianças, ouvir suas inquietações e construir novos questionamentos sobre a existência”*.

Flávia Cristiana Patrícia Silva enfatizou a militância comunitária e religiosa: *“Minha maior influência se deu ao participar de movimentos populares dentro das comunidades paroquiais [...], especialmente junto aos Jesuítas e à Congregação das Filhas de Jesus”*. Do mesmo modo, Karla Catherine Coelho Souza apontou que sua iniciação educativa ocorreu de forma espontânea, ainda na infância: *“Comecei a brincar de escolinha, iniciando o processo de alfabetização com o básico que eu sabia”*.

Essa dimensão vocacional apareceu fortemente entre os sujeitos, sendo compreendida como um chamado ético-político, em consonância com o pensamento de Freire (1996, p. 122), para quem “ensinar exige compromisso, generosidade e alegria”.

A análise dos desafios evidenciou que a formação docente não pode ser pensada apenas no plano técnico-instrumental. Os educadores relataram obstáculos emocionais, institucionais, sociais e subjetivos, que reafirmam a necessidade de uma formação integral e contextualizada (Freire, 1996).

Ayla Dutra revelou um processo de autoconhecimento atravessado por experiências traumáticas: *“Minha criança interior [...] precisou ser tratada, ouvida, acolhida para assim abrir espaço para que as outras crianças vivenciassem esse afeto restaurador”*. José Paulo Gomes Teixeira, por sua vez, denunciou práticas de exclusão institucional: *“Precisei muitas vezes não entrar em certas discussões, pois*

iria evidenciar que eu sou gay e seria visto pela empresa com outros olhos". Já Luís Eduardo da Silva enfatizou os entraves estruturais da Educação no Campo: *"A escassez de recursos foi um obstáculo constante, dificultando a oferta de uma educação de qualidade"*. Tais narrativas evidenciaram, à luz de hooks (1994), que ensinar também é um "ato de resistência", pois implica colocar em xeque as violências simbólicas e as estruturas de dominação presentes nos espaços educativos.

Os relatos apontaram que, embora a formação acadêmica tenha oferecido subsídios teóricos relevantes, foi no cotidiano escolar que as práticas se construíram. A formação contínua, situada e reflexiva foi, assim, condição fundamental para uma docência transformadora (Nóvoa, 2009; Freire, 1996).

Daiene Rayssa Santos Cavalcanti sintetizou esse entendimento ao afirmar: *"Nada foi tão importante quanto a própria prática para mim, ainda mais em uma educação pautada no contexto como a de Fé e Alegria"*. Ayla Dutra reforçou a centralidade do território na prática educativa: *"O contexto era o que eu deveria considerar e que poderia construir minha prática conforme as necessidades do meu tempo e território, juntamente com as crianças"*. Por sua vez, Juliana Bastos Ferreira evocou a pedagogia do afeto ao referenciar bell hooks: *"A educação é um ato de amor e esse afeto é indissociável da prática docente"*. De modo similar, José Paulo destacou o papel da coerência ética: *"Minhas atitudes devem ser complementos do meu discurso [...], considerando que o erro é uma oportunidade de aprendizado"*.

Esses relatos evidenciam que a formação docente precisa ultrapassar os modelos prescritos e considerar as especificidades dos sujeitos e dos territórios, valorizando saberes locais, diversidade e o diálogo com os contextos (Freire, 1996; Nóvoa, 2009).

As lacunas apontadas pelos participantes reiteraram a necessidade de um modelo de formação que integre os aspectos técnicos, sociais e pedagógicos, com ênfase na criticidade, no uso ético das tecnologias e na valorização da diversidade (Fantin; Rivoltella 2012, 2015; Santos, 2008).

Ayla Dutra alertou para os perigos de um discurso descolado da prática: *"Podemos cair em um discurso inovador, porém raso, pautado em palavras potentes e revolucionárias, mas com práticas e costumes tradicionais"*. José Paulo acrescentou: *"A principal lacuna está no campo pedagógico sobre como possibilitar que o aluno seja um sujeito ativo [...], outro ponto é a utilização de tecnologias digitais"*. Flávia Silva identificou a carência de formação para o enfrentamento das

desigualdades: *“Pouco aprofundamento na historicidade da educação dos letramentos de cultura e das necessidades que emergem da contemporaneidade”*. Já Luís Eduardo afirmou categoricamente: *“É urgente que a formação dos profissionais da educação seja mais integrada, abordando não apenas aspectos técnicos, mas também pedagógicos e sociais”*.

Essa constatação reforça a perspectiva de Nóvoa (1998), ao afirmar que não há formação de professores sem formação da pessoa, da subjetividade e da sensibilidade, bem como que as competências pedagógicas precisam ser constantemente reinventadas.

Em síntese, a análise sobre as práticas pedagógicas revela itinerários marcados por desafios, afetos e engajamentos ético-políticos. Suas trajetórias apontaram que a formação docente precisa considerar a pluralidade das experiências, os contextos específicos e a potência da Educação Popular na articulação entre teoria e prática. Nesse sentido, a formação de coordenadores(as) e assessores(as) pedagógicos(as) no contexto da Cultura Digital deveria se pautar por uma abordagem dialógica, sensível às demandas das escolas e comunidades, e comprometida com a justiça social. Como lembra Freire (1996, p 105), *“ensinar exige alegria e esperança”*, atributos indispensáveis para educadores que desejam transformar a realidade por meio da educação.

5.6 CONSTELAÇÕES DIGITAIS: PRÁTICAS TECNOLÓGICAS NA MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA

Ao analisar como os(as) coordenadores(as) e assessores(as) pedagógicos(as) utilizam recursos digitais, incorporam mídias e experimentam com tecnologias emergentes, incluindo a inteligência artificial (IA), como parte de uma constelação crítica de práticas formativas, consideramos um conjunto de questões que tensionam a prática educativa a partir da perspectiva dialógica proposta por Freire, como um convite à problematização crítica do uso das tecnologias no espaço formativo (Freire, 1996).

A maioria dos(as) participantes indicou que utiliza as tecnologias digitais como parte essencial de suas práticas pedagógicas. Expressões como *“utilizo regularmente como parte essencial de minhas práticas pedagógicas”* repetem-se nos relatos de Ayla Rangel Dutra, José Paulo Gomes Teixeira, Tatiana Rodrigues Ramalho, entre

outros(as). Apenas Juliana Bastos Ferreira afirmou utilizá-las “*ocasionalmente, conforme a necessidade ou contexto*”. Este dado evidencia que, para a maioria dos(as) coordenadores(as) e assessores(as) pedagógicos(as), as tecnologias digitais são estruturantes das práticas formativas, e não apenas recursos acessados pontualmente. Tal posicionamento corrobora a noção de que as tecnologias digitais funcionam como “tecnologias intelectuais” (Levy, 1999), organizando os modos de ensinar, aprender e interagir.

Observamos ampla diversidade em relação às ferramentas utilizadas. Praticamente todos os(as) participantes relataram o uso simultâneo de plataformas de aprendizagem virtual (Google Classroom, Moodle), ferramentas de videoconferência (Zoom, Microsoft Teams, Google Meet), aplicativos de produtividade (Word, Excel, PowerPoint, OneDrive), bem como recursos para criação de materiais pedagógicos (Canva, Prezi, Forms, Padlet). José Paulo Gomes Teixeira exemplificou tal diversidade: “[...] *utilizo plataformas de aprendizagem, softwares de produtividade, ferramentas para criação de conteúdo, recursos de gamificação e organização pedagógica, como Trello e Padlet*”. Já Karla Catherine de Alencar Coelho Souza destacou o uso de “*recursos de gamificação e interatividade (Kahoot, H5P)*”, o que aponta para uma pedagogia que valoriza ludicidade, engajamento e dinamicidade.

Quanto à formação para o uso dessas tecnologias, é significativa a presença do autodidatismo. Grande parte dos(as) participantes indicou ter se formado por meio de estudos pessoais, mencionando essa prática nas formações continuadas e experiências no próprio ambiente de trabalho. Ayla Rangel Dutra, por exemplo, relatou: “*sim, de forma autodidata, por meio de estudos pessoais e pesquisa*”. Essa postura revela o protagonismo formativo dos(as) educadores(as), que, mesmo diante da ausência de políticas institucionais estruturadas, constroem saberes tecnológicos em rede, com autonomia e criticidade. Freire (1996) já afirmava que a autonomia intelectual e política do educador é condição para o exercício de uma prática pedagógica emancipadora.

Em consonância com essa perspectiva, observamos também que as mídias digitais são incorporadas como recursos pedagógicos de natureza crítica e formativa. A maioria dos(as) respondentes menciona o uso de vídeos, filmes, documentários, infográficos, obras literárias, redes sociais e blogs como dispositivos didáticos. Flávia Cristiana Patrícia Silva relatou: “*utilizo vídeos educativos e documentários para ilustrar teorias e metodologias de ensino [...] utilizo livros e artigos acadêmicos como base*

para reflexões e análises críticas”. De forma semelhante, Geize Jeane Gomes de Araújo destacou: “[...] *utilizo poesias, obras literárias e obras artísticas para estimular a criatividade e o pensamento crítico dos professores(as)/educadores(as)*”. O uso de tais mídias revela a articulação entre estética, criticidade e formação integral, valores centrais da Educação Popular.

No que diz respeito ao uso da IA, os dados indicam que se trata de um campo emergente e ainda desigual entre os(as) participantes. A maioria relatou não utilizar IA ou utilizar de forma pontual e incipiente. Contudo, três participantes apresentaram experiências significativas nesse campo. Daniele Marinho King e Campos afirmou: “[...] *utilizo o Chat GPT para a correção de textos, traduções, e criação de conteúdo*”. José Paulo Gomes Teixeira relatou usos mais amplos: “[...] *utilizo IA para auxiliar na organização e na revisão textual de documentos, criar artes, converter textos em áudio e elaborar atividades pedagógicas*”. O caso mais expressivo é o de Luís Eduardo da Silva, que descreve: “*Utilizo inteligência artificial em minhas práticas pedagógicas como coordenador pedagógico, de diversas maneiras, para otimizar o processo de ensino e aprendizagem*”. Ele exemplifica argumentando que “[...] *a IA pode ser usada para personalizar o ensino, fornecendo ferramentas de avaliação que analisam o desempenho de cada aluno e sugerem caminhos para reforçar os conteúdos onde ele apresenta mais dificuldades*”. Esse relato ilustra o potencial da IA quando aplicada com intencionalidade pedagógica crítica e voltada para a equidade formativa. Em consonância com os princípios da Educação Popular, a IA aparece não como substituta do(a) educador(a), mas como apoio à mediação e ao acompanhamento de processos de aprendizagem mais inclusivos.

Desse conjunto de dados emergem algumas características dos usos das tecnologias que foram interpretadas como relevantes: (1) Cultura Digital como ecossistema formativo; (2) autoformação digital como prática crítica e autônoma; (3) mídias como dispositivos de criticidade; e (4) inteligência artificial como campo emergente de inovação pedagógica.

A Cultura Digital, nesse contexto, não apenas estrutura o cotidiano formativo dos(as) coordenadores(as) e assessores(as) pedagógicos(as), mas também desencadeia práticas dialógicas, colaborativas e criativas, revelando aproximações concretas com os fundamentos da Educação Popular. Ao integrar criticamente tecnologia, estética e política, esses sujeitos da educação constroem uma “pedagogia

digital” insurgente, enraizada na realidade dos sujeitos e comprometida com sua transformação.

Por fim, a análise como constelação, que emergiu do questionário, permitiu-nos vislumbrar um céu múltiplo de experiências formativas, marcado por brilhos intensos, zonas de sombra e movimentos orbitais que entrelaçam Cultura Digital, território e Educação Popular. Longe de oferecer respostas definitivas, essa cartografia fragmentária revelou a complexidade do ser formador em contextos populares, expondo as tensões entre vocação e precariedade, inovação e tradição, técnica e afeto. As constelações aqui traçadas não pretendem fechar o mapa, mas sim oferecer pontos de orientação para compreender a formação docente como processo histórico, situado e continuamente reconfigurado.

Com os olhos já habituados à leitura de céus pedagógicos fragmentados, passamos agora à análise da segunda etapa metodológica, em que as cartas pedagógicas emergiram como corpos discursivos mais densos e subjetivos, configurando mapas noturnos da experiência vivida. Se até aqui buscamos desenhar as constelações formativas a partir de dados estruturados e coletivos, nas cartas, adentramos o território da narrativa pessoal, da escuta sensível e da memória encarnada. Guiados pela hermenêutica filosófica de Gadamer e pelas cartografias culturais de Martín-Barbero, foi possível percorrer, com mais profundidade, os sentidos que os(as) educadores(as) atribuem às suas práticas, em sua linguagem própria, entre afetos, resistências e esperanças.

6 CARTOGRAFIAS FORMATIVAS: CARTAS PEDAGÓGICAS E CARTAS-RESPOSTA

6.1 FORMATOS E PROCESSOS DE ELABORAÇÃO

Como já mencionamos, o *corpus* empírico desta pesquisa também é composto por doze cartas pedagógicas, produzidas por coordenadores(as) e assessores(as) pedagógicos(as) vinculados(as) à Fundação Fé e Alegria do Brasil, instituição que adota a Educação Popular como referencial praxiológico, que foram convidados a narrar suas trajetórias formativas e suas experiências com a Cultura Digital em contextos educativos populares, visando complementar os dados do questionário. As cartas apresentam diversidade tanto em termos de modalidade de produção quanto de suporte material e expressam a própria multiplicidade das experiências e das condições de acesso às tecnologias digitais entre os sujeitos da pesquisa.

Do total de cartas:

- Uma carta foi escrita manualmente, em papel, e posteriormente digitalizada para fins de organização e análise no processo de pesquisa;
- Oito cartas foram digitadas diretamente pelos sujeitos, utilizando editores de texto digitais, e enviadas por meio eletrônico, via e-mail institucional ou aplicativos de mensagem instantânea;
- Três cartas foram produzidas em formato de áudio, gravadas pelos participantes em seus dispositivos móveis, com base no roteiro orientador previamente compartilhado e enviadas ao pesquisador por WhatsApp em arquivos separados. As gravações foram posteriormente transcritas e sistematizadas, mantendo-se a fidelidade aos elementos discursivos, afetivos e linguísticos originais;
- Essa diversidade de formatos e suportes evidencia não apenas as condições materiais distintas entre os sujeitos, mas também estilos, afinidades e outros motivações, que revelam diferentes formas de apropriação das tecnologias de comunicação e expressão, confirmando o caráter multimodal e situado da produção narrativa em contextos de Educação Popular.

A opção por acolher múltiplos formatos – manuscrito, digital e oral – está alinhada aos princípios da Educação Popular (Freire, 1996) e da Pedagogia da

Comunicação (Kaplún, 1997), que reconhecem a pluralidade das linguagens como uma dimensão essencial do direito à expressão e à escuta.

Além da diversidade dos suportes, tais escolhas também permitem outros elementos analíticos que uma leitura sensível às materialidades da linguagem e suas subjetividades revelam, inspirada na fenomenologia hermenêutica (Gadamer, 1999) bem como à produção de sentido que tais formas culturais sugerem (Martín-Barbero, 2003, 2017).

6.2 CARTAS PEDAGÓGICAS

As cartas pedagógicas constituem a principal fonte empírica desta pesquisa, sendo compreendidas como narrativas formativas por meio das quais coordenadores(as) e assessores(as) pedagógicos(as) vinculados à Fundação Fé e Alegria do Brasil refletem sobre suas trajetórias pessoais e profissionais no diálogo entre Educação Popular e Cultura Digital. Trata-se de escritos que articulam memória, experiência e reflexão crítica, permitindo-nos acessar sentidos produzidos pelos próprios sujeitos acerca de seus processos de formação e de suas práticas pedagógicas, como vimos a respeito da narrativa autobiográfica no quarto capítulo.

Nas cartas, os participantes narram seus primeiros contatos com as tecnologias digitais, muitas vezes marcados por limitações de acesso, uso instrumental ou distanciamento crítico, e descrevem como essas experiências foram sendo ressignificadas ao longo do tempo. Em diversos relatos, a pandemia de Covid-19 aparece como um marco formativo, intensificando a presença das tecnologias digitais no cotidiano educativo e exigindo novos modos de ensinar, aprender e se comunicar. Como expressa um dos participantes: “[...] *no auge da pandemia, como professora da educação infantil, precisei reaprender, reexperimentar e ressignificar aqueles usos que ainda eram tão abstratos e subjetivos para mim*” (Ayla, carta pedagógica 1).

Os fragmentos das cartas evidenciam, ainda, a apropriação intencional de tecnologias como o WhatsApp, plataformas digitais de criação e ambientes virtuais colaborativos, não apenas como ferramentas de transmissão de conteúdos, mas como meios de promover o protagonismo, a participação ativa e o letramento digital de educandos e educadores. Em uma das narrativas, lê-se:

Em espaços de formações pedagógicas, busco diversificar as linguagens, priorizando a utilização da visualidade, incorporando vídeos reflexivos,

imagens que dialoguem com a temática abordada, e ambientes virtuais que possibilitem a participação ativa através da socialização oral de pequenos textos e reflexões (Juliana Bastos, carta pedagógica 7\).

Ressalta-se que as cartas foram preservadas em sua integralidade e encontram-se disponibilizadas no Apêndice F, garantindo a transparência do percurso metodológico e o respeito à autoria e à singularidade das narrativas dos participantes.

6.3 EIXOS DE ANÁLISE: SÍNTESES INTERPRETATIVAS

A partir da metáfora dos mapas noturnos e da imagem do palimpsesto, evocadas por Martín-Barbero (2017), a análise das doze cartas pedagógicas revela camadas densas de experiências formativas que atravessam afetos, tecnologias, territórios e tempos. A análise foi inspirada nos quatro eixos do “Quarto Mapa das Mediações: temporalidades, tecnicidades, espacialidades e sensorialidades” proposto por Martín-Barbero, em diálogo com Ricón (2019), os quais orientaram a interpretação das narrativas à luz da hermenêutica filosófica de Hans-Georg Gadamer (1999) em de outras referências.

6.3.1 Temporalidades: rupturas e reinvenções na trama da formação

As cartas pedagógicas revelam trajetórias formativas marcadas por descontinuidades históricas, como a pandemia de Covid-19, que operou como um marco disruptivo, forçando educadores a revisitar e ressignificar suas práticas. Como aponta Gadamer (1999), toda compreensão está inserida em uma tradição da história e, neste aspecto, as narrativas dos formadores ressoam uma noção historicizada, pois nelas se entrelaçam passado e presente em um movimento contínuo de reinterpretação.

As temporalidades narradas nas cartas não seguem uma linearidade cronológica rígida, mas constroem-se como movimentos de reinvenção, memória e ruptura. A carta de Ayla Rangel Dutra marca sua formação por uma transição entre gerações: *“Venho de uma geração que teve contato com os aparelhos tecnológicos contemporâneos e populares após ter saído da escola”*. A temporalidade da experiência formativa aparece como algo contínuo, que exige reaprendizados, como

se vê também em Daiene: *“Em 2021, no auge da pandemia, precisei reaprender, reexperimentar e ressignificar aqueles usos”*.

Geize propõe um mergulho memorialístico ao relatar que *“[...] desde muito nova, a tecnologia digital começou a fazer parte da minha vida [...], usar disquetes [...], algo que hoje parece tão distante [...]”*. Já Tatiana descreve sua trajetória como uma retomada após afastamento da educação formal: *“[...] percebi a necessidade de me inteirar novamente com as tecnologias digitais”*.

Na carta de Luís Eduardo, a Pedagogia da Alternância estrutura o tempo formativo: *“[...] a formação camponesa é um tempo próprio, que alterna escola e comunidade”*. Essa construção dialógica do tempo também está presente em José Paulo, que afirma: *“[...] com o tempo, fui amadurecendo o olhar sobre as tecnologias”*. Já Karla Catherine e Flávia situam a pandemia como marco de ruptura e reinvenção, conforme destaca Flávia: *“[...] a pandemia trouxe desafios muito particulares [...], mas também oportunidades de transformação”*.

6.3.2 Tecnicidades: mediações digitais como experiência pedagógica

No eixo das tecnicidades, é evidente a reconfiguração dos meios digitais como mediadores culturais, conforme destaca Martín-Barbero (2019). Nesse sentido, as cartas revelam apropriações críticas e inventivas das tecnologias: uso do WhatsApp como espaço de diálogo pedagógico, gravações de videoaulas para manter o vínculo com as crianças e exploração de aplicativos como Sway, Word e PDF para documentação e planejamento colaborativo.

Essa incorporação técnica não se dá de forma acrítica ou instrumental. Ao contrário, está imbricada em experiências sensíveis e políticas. Tal abordagem referenda o pensamento de Pretto (2008) sobre a Cultura Digital como espaço de inventividade e inclusão, bem como com a proposição de Pérez-Gómez (2012), que vê na Cultura Digital uma mudança de época, na qual o aprender se desloca para ambientes abertos, híbridos e colaborativos.

As técnicas relatadas nas cartas oscilam entre instrumentos e mediações culturais, e como aponta Martín-Barbero (2019), também como linguagens de criação, apropriação e resistência. A carta de Daiene afirma: *“É necessário fuçar para aprender, para incorporar essas mídias [...]”*, revelando uma pedagogia marcada por experimentação e autonomia.

Daniele King relata o uso extensivo de ferramentas tecnológicas no cotidiano escolar: “[...] *utilizamos tablets, celulares, notebooks, data show, televisão, todos os recursos que podem*”. Em Rosiene, a tecnologia é compreendida em sua dimensão simbólica e política: “[...] *a tecnologia não é o centro, mas a ponte, é linguagem, é ferramenta de expressão e resistência*”. Ayla destaca o uso do WhatsApp para enviar videoaulas às crianças: “*Gravar videoaulas temáticas para crianças... através de um grupo de WhatsApp*”. Em Juliana Bastos Ferreira, o WhatsApp aparece como meio cotidiano de articulação pedagógica: “*Utilizo diariamente, por exemplo, o WhatsApp como meio de articulação com os educadores*”. Para José Paulo, a tecnicidade se expressa pela variedade de recursos utilizados: “*Usamos plataformas AVA [Ambiente Virtual de Aprendizagem], crome books, produção de podcasts [...]*”. Já Flávia ressignifica o WhatsApp como ferramenta acessível: “*A ferramenta era WhatsApp, porque era o acesso que eles tinham tecnológico [...]*”.

São usos que revelam sobretudo a dimensão de ferramenta, a perspectiva instrumental e crítica do “educar com e sobre as mídias” proposto pela Midia-Educação (Rivoltella, 2012), mas ainda pouco presente a dimensão da própria tecnologia como objeto de estudo (Belloni, 2000).

6.3.3 Espacialidades: atravessamentos entre territórios físicos e digitais

O sentido de espacialidade emerge das cartas como uma dimensão que expande o conceito tradicional do espaço da sala de aula. Os centros de educação infantil se articulam com os espaços digitais (grupos de WhatsApp, plataformas, redes sociais) e com os territórios simbólicos da infância e da cultura popular. Os participantes da pesquisa narram práticas pedagógicas que constroem pontes entre o espaço da escola e o espaço *online*, promovendo aprendizagens enraizadas nos contextos de vida das crianças.

Essa ampliação dos espaços de formação dialoga com Carlos Rodrigues Brandão (1981), para quem o território é chão simbólico das práticas educativas populares. Também é coerente com a crítica de Pérez-Gómez (2012) à crise das instituições escolares tradicionais diante da ubiquidade das novas tecnologias de comunicação. Ao apontar o uso do projetor como “espaço subjetivo e experienciativo” e dos *tablets* como “instrumentos de descoberta”, algumas narrativas apontam a articulação entre o local e o digital, revelando um modo de habitar pedagogicamente

os territórios e reconhecendo o valor dos saberes situados e das redes afetivas que se formam entre tempos e espaços (Rincón, 2019).

A análise das espacialidades nas cartas revela a emergência de territórios híbridos, físicos, digitais e simbólicos que expressam a articulação entre o chão comunitário e as plataformas digitais. Na carta de Kelly, lemos: “[...] *usamos o Google Maps para procurar casas [...], criamos blogs para a comunidade*”, indicando uma territorialização digital situada. Karla Catherine explicita a fusão de espaços: “[...] *mistura de territórios físicos e digitais. A prática educativa ocorre em paisagens híbridas*”. Já Geize valoriza a experiência presencial: “[...] *uma visita virtual ao museu permite conhecer lugares distantes, porém nada jamais irá substituir o prazer [...] da visita presencial*”. Por sua vez, a carta de Daniele King aponta para o fortalecimento do espaço pedagógico digital: “[...] *plataformas digitais ampliaram nossas possibilidades... fortalecendo o vínculo e a participação ativa dos educandos*”.

6.3.4 Sensorialidades: afetos, corpos e pedagogias encarnadas

A dimensão sensorial das cartas revela a potência do corpo, dos afetos e das experiências estéticas na constituição das práticas pedagógicas. Encontramos a presença das ideias de hooks (2013) e Freire (1992) em fragmentos sobre a educação como prática do amor, na qual o toque, o olhar, a escuta e o cuidado são elementos constitutivos da formação.

A sensorialidade se manifesta no modo como os(as) formadores(as) narram a perda de familiares, o isolamento afetivo, mas também a celebração da vida, a reinvenção do cuidado, a estética das práticas com vídeos, sons e imagens. Há uma recusa da dissociação corpo-máquina, revelando uma abordagem integrada entre o sensível e o técnico, entre o ético e o estético. Assim, Juliana Bastos Ferreira destaca: “[...] *a tecnologia se configura como um espaço de escuta, acolhimento e provocação*”, evidenciando a centralidade da afetividade no processo formativo. Em Rosiene, a aprendizagem é compreendida como experiência vivida e estética: “[...] *formações práticas e afetivas, em que o erro seja visto como parte do processo [...]*”. A carta de Daiene aponta para o impacto emocional da pandemia: “[...] *foi muito significativo para a gente [...] muita gente tinha perdido familiares*”. Já Geize reforça a importância da corporeidade: “[...] *nada jamais irá substituir o prazer [...] das sensações da visita presencial*”. Karla Catherine reflete sobre o cuidado pedagógico em contextos digitais:

“[...] o cuidado pedagógico se dá mesmo à distância, criando vínculos significativos”. Por fim, José Paulo sintetiza: “A gente construiu de fato uma rede de trocas”, apontando para a potência sensível da experiência formativa.

Ao indicar que toda compreensão é também um sentir e que a linguagem é mediadora da experiência de mundo, Gadamer (1999) nos ajuda a analisar, nas cartas, uma linguagem sensível que não se restringe ao texto verbal: inclui metáforas, registros visuais, modos de ver e de tocar o mundo, compondo uma cartografia afetiva e encarnada da formação docente.

A leitura das doze cartas pedagógicas permitiu-nos desvendar camadas profundas da experiência formativa de formadores(as) de educadores em territórios educativos da Fundação Fé e Alegria, no entrelaçamento entre a Cultura Digital e os princípios da Educação Popular. As categorias acima evidenciam que os processos de formação não seguem caminhos lineares, mas se configuram como travessias simbólicas, afetivas e políticas, mapas noturnos e palimpsestos vivos que acumulam sentidos sem apagar os anteriores, como sugere Martin-Barbero (2017) em seu Mapa das Mediações.

No eixo das temporalidades, observamos que as trajetórias formativas são marcadas por rupturas e reinvenções. A pandemia foi central nesse deslocamento, mas não o único marco: o tempo da formação emerge das urgências, das memórias e das reconfigurações subjetivas, conforme discutido por Gadamer (1999), que vê na historicidade a condição da compreensão.

Quanto às tecnicidades, as cartas revelaram apropriações inventivas das tecnologias digitais, que não foram reduzidas a ferramentas instrumentais, mas ressignificadas como mediações culturais, afetivas e criativas. A prática educativa passou a incorporar dispositivos como o celular, o WhatsApp, os vídeos e as plataformas, gerando novos modos de ensinar, de se conectar e de sentir, em consonância com a crítica à tecnocracia (Pérez-Gómez, 2012).

No eixo das espacialidades, a análise mostrou que os territórios educativos são múltiplos: a escola, a casa, o grupo de WhatsApp, o quintal, a tela. Esses espaços, longe de serem neutros, constituem-se como lugares de pertencimento, criação e cuidado, dialogando com a concepção de Brandão (1981), segundo a qual o território é chão e símbolo da prática pedagógica popular.

Por fim, no eixo das sensorialidades, as narrativas escancararam a centralidade do corpo, do afeto e da experiência estética na formação docente. O toque dos

materiais, o som da voz nos áudios, a imagem das crianças em vídeo, os silêncios e choros compartilhados evidenciam uma pedagogia que é, antes de tudo, relacional e encarnada, dimensão essa que bell hooks (2013) nomeia como educação como prática do amor.

Essas quatro dimensões se entrecruzam na produção de um saber situado, insurgente e inventivo, forjado no cotidiano de territórios populares e marcado por uma pedagogia que pensa com o corpo, com a escuta e com a história. As cartas não apenas narram experiências; elas constituem-se como dispositivos metodológicos que performam a formação, inscrevendo-se como prática de pesquisa, resistência e esperança.

6.4 CARTAS-RESPOSTA: DIÁLOGOS EM CONSTRUÇÃO

Era uma vez um homem velho e solitário, guardião de um tesouro invisível aos olhos apressados: um baú repleto de cartas de amor acumuladas ao longo de sua vida. As cartas, antes silenciadas e esquecidas no porão da memória, foram um dia descobertas por aqueles que, ao invés de destruí-las, optaram por devolvê-las, uma a uma, semana após semana, como quem reativa o sopro vital de quem espera ser lembrado, ser ouvido, ser amado. Foi assim que o velho reencontrou o sentido dos dias, à espera de cada nova carta, como quem aguarda a possibilidade de um novo começo (Alende, 2002).

Ao chegar ao fim deste percurso de análise dos dados da pesquisa, reconheço nas cartas pedagógicas dos formadores uma metáfora viva de um gesto formativo e dialógico, pois toda carta solicita uma resposta – e em um processo de investigação dialógica, a devolutiva é fundamental.

Assim, no decorrer do processo final da pesquisa, decidimos fazer uma devolutiva com uma carta-resposta para cada participante.

Cada carta escrita, seja à mão, digitada ou em forma de áudio, foi uma forma de fazer pulsar aquilo que, por vezes, permaneceu adormecido nas dobras do tempo e da experiência docente. Cada narrativa tornou-se uma devolução simbólica, um chamado à memória, à escuta, ao reconhecimento de si e do outro como sujeitos históricos e políticos.

No processo de análise, as cartas deixaram de ser apenas documentos escritos: tornaram-se territórios de significados, fragmentos de história pessoal e coletiva, entrelaçados por afetos, desafios e tecnologias.

Este item apresenta as cartas-resposta escritas por mim, como pesquisador, como parte da devolutiva da pesquisa às educadoras e aos educadores participantes. Após a análise das cartas pedagógicas produzidas pelos sujeitos da pesquisa e sua interpretação acadêmica, consideramos importante responder a cada participante como um gesto político, dialógico e formativo no contexto desta investigação.

A opção metodológica de escrever cartas-resposta é inspirada na tradição da Educação Popular freiriana, em que a pesquisa nunca é neutra, mas envolve compromisso com a realidade dos sujeitos. Freire (1996, p. 25) nos lembra de que “[...] ninguém educa ninguém, ninguém se educa a si mesmo, os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo”. Assim, devolver em forma de cartas é reconhecer a coautoria dos(as) participantes e inscrever suas vozes no texto acadêmico.

Benjamin (1994) também nos lembra de que a experiência só se torna fecunda quando é narrada e partilhada. As cartas-resposta são, portanto, um espaço de restituição narrativa: nelas, as vivências partilhadas anteriormente se converteram em experiências tecidas conjuntamente.

Ao longo da pesquisa, as cartas pedagógicas recebidas foram cuidadosamente analisadas. Mas consideramos que a análise sozinha não bastava. Era necessário responder. E, portanto, a devolutiva em forma de carta seria um gesto com múltiplos significados:

- Um gesto ético de devolução do conhecimento às(aos) participantes;
- Um gesto político que reafirma a centralidade das vozes populares na construção da pesquisa;
- E um gesto epistemológico que reconhece o conhecimento como dialogicamente produzido.

Assim, este item parte da análise realizada e se configura como um formato de resposta epistolar, em que o pesquisador se dirige diretamente às educadoras e educadores participantes da pesquisa fazendo a devolutiva e “continuando a conversa”, estabelecendo com eles(as) um novo ciclo de diálogo formativo.

6.4.1 Carta-resposta a Ayla

Para contextualizar a carta-resposta de Ayla, torna-se necessário evidenciar o ponto de partida da narrativa da autora da carta original (Apêndice F) no que se refere à sua trajetória geracional e ao modo como construiu sua relação inicial com as tecnologias no espaço escolar. Esse enquadramento aparece de forma explícita no excerto abaixo, transcrito integralmente:

Venho de uma geração que teve contato com os aparelhos tecnológicos contemporâneos e populares após ter saído da escola. Quando criança, observava e experimentava os recursos que minhas professoras utilizavam (mimeógrafo e projetor) e via isso como se fossem coisas de outro mundo, e de fato, eram. Não era comum o contato com os celulares e computadores e os recursos tecnológicos estavam, mesmo que presentes na minha vida escolar, distantes de mim.

Esse fragmento nos permite compreender que a carta-resposta se dirige a uma experiência marcada pela distância inicial entre escolarização e Cultura Digital, aspecto que fundamenta o diálogo estabelecido posteriormente. A carta-resposta, portanto, não surge de forma descontextualizada, mas como interlocução direta com uma trajetória formativa atravessada por processos de aproximação, estranhamento e ressignificação das tecnologias.

Outro elemento central para a compreensão do diálogo epistolar diz respeito ao contexto da pandemia e às mediações pedagógicas construídas nesse período, que configuram uma condição concreta de produção da carta. Tal dimensão aparece de modo desenvolvido no trecho a seguir, também transcrito integralmente:

No contexto da pandemia, precisei gravar videoaulas temáticas que eram disponibilizadas para as crianças de minha turma através de um grupo de Whatsapp. Esse foi o primeiro contato que tive com as mídias em minha prática. O CEI Rosa Mutran Maluf, que era o meu CEI na época, havia adotado os grupos de Whatsapp, além de videoaulas e apostilas, para as famílias que não tinham acesso à internet e aos smartphones.

Esse excerto evidencia as condições históricas e institucionais que atravessam a escrita da carta original e, conseqüentemente, justificam a elaboração da carta-

resposta na sequência do trabalho. A resposta analítica se ancora justamente nesse cenário de reinvenção da prática pedagógica, no qual as tecnologias digitais deixam de ser apenas recursos instrumentais e passam a constituir mediações formativas e relacionais

A carta-resposta a Ayla retoma sua narrativa sobre o esforço de proporcionar experiências criativas às crianças com vídeos, mesmo diante da novidade tecnológica. Escrevi-lhe destacando que sua prática concretiza a noção de multiletramentos (Fantin, 2012, 2024), em que diferentes linguagens se entrelaçam, e que sua trajetória expressa a passagem da limitação material à potência formativa.

Estimada Ayla.

Recebi com atenção e cuidado sua carta, em que você compartilha as experiências vividas entre a infância marcada pelo mimeógrafo e pelo projetor, a formação universitária em Pedagogia e o mergulho nas práticas digitais durante a pandemia. Ao reler o trecho em que você afirma que “minha preocupação estava em dominar esses recursos tão novos para minha prática profissional e proporcionar para minhas crianças experiências criativas com os vídeos, para além do assistir estático das propostas”, vi refletida uma busca que também me acompanha: a de transformar os meios em mediações, de modo que a tecnologia seja muito mais que um aspecto instrumental, mas linguagem, cultura e espaço de cocriação com as infâncias, professoras e famílias dos territórios de Cuiabá, MT.

Sua narrativa mostra a passagem entre diferentes papéis: professora, mediadora da “Sala Play”, coordenadora pedagógica. Em cada uma dessas funções, o desafio foi dar sentido pedagógico ao uso das tecnologias sem perder a centralidade das crianças, das professoras e da comunidade educativa. Essa passagem dialoga diretamente com a reflexão de Mônica Fantin, que lembra que a “[...] Mídia-Educação é um campo em construção, situado na fronteira entre a Educação, a Comunicação, a Cultura e a Arte, voltado para a apropriação crítica

e criativa dos meios e para a construção da cidadania'. Sua prática, marcada por reaprender e ressignificar, concretiza essa noção de campo em movimento, que não se reduz ao domínio instrumental das mídias, mas se abre à crítica, à criação e à invenção coletiva.

Quando você escreve que “[...] encontramos na nossa falta de recursos novas formas de enxergarmos a tecnologia”, ecoa em mim a perspectiva de Fantin sobre o lugar da experiência na formação docente. Como ela afirma, “[...] não basta exaltar a experiência, é necessário encontrar um conceito adequado, pois é educativa apenas a experiência que favorece a expansão e o enriquecimento da pessoa”. Assim, ao provocar suas colegas educadoras a experimentar o erro, a pesquisa e a tentativa, você transforma limitações materiais em potência formativa, em aprendizagens que atravessam tanto crianças quanto adultas.

Este ponto me parece fundamental: a concepção de tecnologia como arte de criar e resolver problemas se aproxima do que Fantin denomina “[...] multiliteracies, entendida como leitura, escrita, compreensão e produção de diversos tipos de texto em todas as linguagens: escrita, audiovisual, musical, eletrônica, midiática e digital”. No seu relato, o uso dos *tablets* nas contações de história, dos microfones para vivências sonoras e até dos *walkie talkies* para comunicação e brincadeira das crianças revela essa ecologia midiática ampliada, em que não há separação rígida entre meios, mas um entrelaçamento que abre novos modos de aprender.

Também me chamou atenção sua observação sobre o protagonismo das professoras, quando escreve que “[...] percebo que as educadoras do CEI têm se desenvolvido mais a cada dia porque têm mexido nesses recursos”. Essa aprendizagem situada, que nasce do gesto de tentar, errar e recriar, dialoga com o que Fantin discute ao afirmar que “[...] a formação está indissociavelmente ligada à produção de sentidos sobre as vivências e experiências da vida”. Ao construir guias digitais e estimular o uso de plataformas como o Sway e o Canva, você

está propondo não apenas ferramentas, mas novas narrativas e formas de memória pedagógica que reconfiguram a experiência coletiva do CEI.

Concordo com você quando escreve que “[...] a tecnologia deve estar a nosso serviço e ser apresentada para nossas crianças com responsabilidade e criticidade”. Aqui se encontra o núcleo político da Mídia-Educação, que, segundo Fantin, “[...] tem sempre uma finalidade transformadora, e isso implica um envolvimento com os contextos, um estilo militante e o diálogo com as diversas dimensões do território”. Seu relato mostra que essa criticidade pode nascer do cotidiano, ao aproximar tecnologia e natureza, reciclagem e invenção, corpo e mídia.

Quero lhe dizer que sua carta me ajuda a ver com mais nitidez como as trajetórias pessoais e coletivas se entrelaçam na construção de uma pedagogia da Cultura Digital em territórios educativos. Suas experiências são, elas mesmas, uma narrativa de mediação, no sentido de Fantin: “[...] educar para, com e sobre as mídias, a partir de uma abordagem crítica, instrumental e expressivo-produtiva”. Gesto de quem traduz, conecta e inventa modos de estar com o outro, em meio às incertezas da contemporaneidade.

Seguimos em diálogo, buscando que nossas crianças e educadoras descubram, junto aos meios e para além deles, “mundos maiores, cheios de descobertas e aprendizado”, como você tão bem escreveu.

Abraços fraternos

6.4.2 Carta-resposta a Daiene

A carta pedagógica de Daiene Rayssa Santos Cavalcanti foi produzida no contexto da atuação como coordenadora pedagógica do Centro de Educação Infantil Rosa Mutran, em Cuiabá, e tem como eixo central a experiência concreta de mediação pedagógica com tecnologias digitais em um território marcado pela Educação Popular

e pela vulnerabilidade social. Trata-se de uma narrativa situada, atravessada pela pandemia da Covid-19, pelas desigualdades de acesso e pelos processos de formação docente e infantil mediados pelo digital.

Nesse sentido, a carta-resposta dialoga diretamente com os elementos vivenciais, políticos e pedagógicos expressos na carta original. Para situar esse diálogo, apresento, a seguir, dois excertos extensos da carta de Daiene, transcritos integralmente.

Passamos o ano de 2020 inteiro em pandemia e tivemos que parar nossas atividades com as crianças e nesse ano nós ficamos com as apostilas. Primeiro, porque a maioria dos profissionais lá do CEI não tinham muito acesso a recursos tecnológicos, nem habilidades para manuseá-los. Eu até sabia algumas coisas, tinha feito cursos, também fiz as apostilas e todos os dias tinha contato com as crianças pelo grupo das famílias, porém a maioria das crianças também não tinha muito acesso a recursos tecnológicos. Muitas famílias tinham acesso a apenas um celular e muitas famílias não tinham acesso. Às vezes, acompanhava um dos integrantes da família, normalmente a mãe, para o trabalho.

Também tínhamos crianças que nesse momento foram para o sítio para poder ficar com familiares que poderiam dar atenção para eles ali nesse período inteiro e também não ficar com tanto contato com os pais, que estavam trabalhando, e outros que não tinham acesso à internet também. Então a nossa preocupação era exatamente esta: como atingir todas as crianças integralmente. No ambiente virtual, sem termos acesso a como manusear essas tecnologias e desconhecendo elas também.

Esse trecho situa o contexto estrutural em que a carta-resposta se ancora. A preocupação com o acesso desigual às tecnologias digitais e com a impossibilidade de atingir todas as crianças “integralmente” no ambiente virtual fundamenta o tom reflexivo e ético da resposta, que não romantiza o uso das tecnologias, mas o compreende como prática tensionada pelas condições concretas de vida das famílias e dos educadores.

Na resposta a Daiene, reconheci sua preocupação em alcançar todas as crianças no ensino remoto como gesto de Educação Popular digital, em que a tecnologia não se reduz a recurso, mas se transforma em espaço de inclusão e

pertencimento. Sua experiência dialoga diretamente com as críticas às desigualdades digitais e reforça a dimensão comunitária da Cultura Digital.

Querida Daiene.

Espero que esta carta a encontre bem. Li sua narrativa com atenção e fui me reconhecendo em muitas das situações que você descreve. Suas palavras me levaram a pensar sobre como a educação, quando atravessada pelas tecnologias, não se limita a aprender a lidar com ferramentas, mas envolve escolhas pedagógicas, afetivas e políticas.

Quando você relata a preocupação em atingir todas as crianças no ambiente virtual, mesmo sem domínio prévio das tecnologias, imediatamente me recordei da análise de Fantin (2012), para quem as desigualdades digitais vão além do acesso técnico e envolvem também a capacidade de apropriação cultural e crítica das mídias. Seu relato mostra como esse desafio apareceu de forma concreta no cotidiano escolar.

Gostei muito da forma como você descreveu o uso atual do datashow: não mais para projetar imagens escolhidas pelo professor, mas para abrir janelas para o mundo, para florestas, céus e galáxias. Essa experiência se aproxima da ideia de Fantin (2012) de que as mídias na escola não devem ser tratadas como simples recursos didáticos, mas como linguagens que ampliam modos de ver e narrar a realidade.

Sua lembrança da festa junina virtual de 2021 também me chamou a atenção. Você a descreve como um momento de grande significado coletivo, em meio às perdas e à impossibilidade do encontro presencial. Destaco que práticas com mídias podem produzir pertencimento e memória. A experiência mostra como a tecnologia, nesse contexto, não apenas sustentou atividades educativas, mas fortaleceu vínculos comunitários.

Achei igualmente importante sua defesa de que a tecnologia digital não é popular por si só, mas pode se tornar a partir do acesso. Por isso, torná-la acessível e crítica é tarefa pedagógica e política. Sua prática mostra que, ao mediar esse processo, a escola contribui para transformar a tecnologia em um recurso de inclusão.

Por fim, seu relato sobre as crianças que, mesmo sem saber escrever, aprenderam a perguntar ao Google “por que era importante comer maçã”. Isso é o que podemos chamar de autoria infantil mediada pelas mídias. Não se trata apenas de receber informações, mas de formular perguntas, buscar respostas e construir sentidos a partir do diálogo com a tecnologia. Nada mais freiriano!

Agradeço a partilha de sua experiência. Ela mostra que a Educação Popular em diálogo com a Cultura Digital acontece em situações concretas, nas escolhas pedagógicas do dia a dia e na forma como comunidades educativas que lidam com tensões e possibilidades.

Abraços fraternos.

6.4.3 Carta-resposta a Daniele

Para contextualizar a produção da carta-resposta a seguir, faz-se necessário apresentar fragmentos da carta pedagógica escrita por Daniele King Marinho, coordenadora de serviços do Centro Social São Francisco Xavier, vinculada à Fundação Fé e Alegria. A carta parte de uma narrativa autobiográfica e profissional que situa a relação da autora com as tecnologias digitais ao longo do tempo, articulando experiência pessoal, prática de gestão e mediação pedagógica em contextos de Educação Popular.

No primeiro excerto, a autora descreve sua trajetória inicial de aproximação com as tecnologias digitais e sua inserção progressiva no cotidiano de trabalho, destacando transformações na organização e na produtividade institucional:

Desde muito nova, a tecnologia digital começou a fazer parte da minha vida. Tive meu primeiro contato com ela por volta dos 11 anos, ao iniciar um curso de informática básica. Lembro-me de usar disquetes para salvar os documentos, algo

que hoje parece tão distante diante da velocidade das inovações tecnológicas. Desde então, fui aprimorando ao longo dos anos e, atualmente, como coordenadora de um Centro Social, percebo como as tecnologias digitais se tornaram ferramentas indispensáveis no meu cotidiano de trabalho.

Esse fragmento permite-nos compreender que a carta-resposta não se dirige a um relato abstrato sobre tecnologia, mas a uma experiência situada, marcada por transformações históricas no acesso e no uso dos meios digitais. A narrativa revela uma passagem do uso instrumental para uma incorporação estrutural das tecnologias no trabalho educativo e de coordenação, o que fundamenta o diálogo estabelecido na resposta.

A resposta a Daniele valorizou sua preocupação com a intencionalidade pedagógica. Ressaltei que sua prática encarna o princípio freiriano de reconhecer-se sujeito histórico nas mediações educativas e que sua postura crítica diante do digital é, em si mesma, um ato de resistência e esperança.

Querida Daniele.

Ao ler tua carta, senti como se fosse também a minha história que se desenrolava diante dos olhos. Quando mencionaste o disquete da infância, lembrei-me de como certos objetos, frágeis, quase esquecidos, guardam em si a memória de um tempo em que a tecnologia ainda não havia se tornado parte do nosso cotidiano. Hoje, como bem escreveste, “[...] as plataformas digitais ampliaram nossas possibilidades de comunicação e aprendizagem”, mas, junto a essa expansão, cresce também a necessidade de interrogar: que tipo de vínculos estamos tecendo, que silêncios estamos perdendo, que humanidades estamos formando?

Monica Fantin nos lembra de que a Mídia-Educação tem que ir além do uso instrumental das tecnologias. Mais do que recurso, elas são ambiente e linguagem, são parte da nossa cultura e da nossa maneira de estar no mundo. Por isso, a tua preocupação com a

intencionalidade, em tornar os conteúdos mais acessíveis, em fortalecer os vínculos com os educandos e suas famílias, revela-se fundamental.

Encontrei eco em tua observação sobre as crianças, que chegam cada vez mais cedo ao mundo digital, muitas vezes sem orientação. Por isso é importante a mediação cultural e pedagógica para transformar essas vivências dispersas em experiências formativas. É na qualidade da experiência, mediada, crítica e reflexiva, como apontava Dewey, que se decide se ela expandirá a vida ou se limitará a um consumo fragmentado e sem memória. Nesse sentido, teu esforço em apoiar a formação continuada dos educadores é gesto de resistência e de esperança.

Fantin fala sobre o posicionamento crítico para trabalhar com as mídias, lembrando de que educar com, para e sobre as mídias exige equilíbrio, consciência e uma ética de resistência. Aqui, vejo no teu relato a prática concreta desse cuidado: ao mesmo tempo em que acolhes a inovação, manténs viva a escuta dos sujeitos, respeitando ritmos e contextos.

Quero te agradecer pela partilha. Tua carta mostra que a Educação Popular, quando se alia criticamente à Cultura Digital, continua sendo uma pedagogia da esperança: abre caminhos para que os educandos se reconheçam como autores de suas histórias.

Recebe, pois, este retorno como diálogo em movimento, como partilha de inquietações e desejos comuns. Que nossas práticas possam construir cidadania pela apropriação crítica e criativa dos meios. E que, no silêncio entre uma reunião online e outra, ainda nos seja possível ouvir nossos anseios e desejos mais humanos que pulsam para além das reuniões virtuais.

Abraços fraternos

6.4.4 Carta-resposta a Flávia

Ao responder a Flávia, destaquei seu uso do WhatsApp como espaço de cuidado durante a pandemia. Ressaltei que sua prática evidencia a dimensão ecológica da Mídia-Educação (Fantin, 2012), em que até recursos simples podem se tornar ambientes de vínculo e humanização.

O excerto a seguir situa o contexto temático que fundamenta a carta-resposta, explicitando as condições históricas e institucionais que mobilizam as reflexões sobre tecnologias e práticas educativas:

Então ficou muito forte para mim o uso da tecnologia ali em meados da pandemia, né? De facto, a gente teve esse impacto, né? De ter que ter. Distanciamento as escolas, elas fecharam. E como eu estava atuando como coordenadora numa escola de Educação Infantil também do terceiro setor, né? Onde que a gente atendia, né? Acolhia famílias, né? De grande risco e vulnerabilidade social. Bem nesse cenário que a gente vive aqui no Centro Social. Não foi possível, né? Aí uma reflexão feita de maneira muito aprofundada, com a sede, que eram as irmãs. Era uma escola confessional. A gente entendeu naquele momento que fazer atividades, né, promover atividades, né? É por meio de – como se diz? – de videoaula para criança pequena, não tinha sentido.

Esse fragmento é fundamental para compreender o sentido da resposta, uma vez que explicita o impacto da pandemia, o fechamento das escolas e a especificidade do atendimento a famílias em situação de vulnerabilidade social. É a partir desse cenário que se justifica a centralidade atribuída ao uso do WhatsApp, às estratégias de acolhimento e às formações mediadas por tecnologias.

Querida Flávia.

Recebi tua carta com emoção e atenção demorada. Tuas palavras carregam o peso de um tempo vivido entre perdas, reinvenções e aprendizados, mas também trazem a delicadeza de quem olha a vida a partir da experiência encarnada, “sentindo o cheiro, o sabor do

lugar e das pessoas'. Esse gesto de narrar o vivido, mesmo sem o "subsídio acadêmico" que mencionaste, é já uma forma potente de conhecimento. Como nos lembra Walter Benjamin, citado por Fantin, da experiência de "conhecer sentindo e de sentir conhecendo", refletindo, transformando-se em experiência coletiva.

Tua narrativa sobre o período da pandemia me fez pensar nas mediações urgentes que o tempo exigiu: escolas fechadas, famílias em vulnerabilidade, educadores afastados. Nesse cenário, tu escolheste fazer da tecnologia, tão desumana em seu uso frio, um espaço de acolhimento. Usaste o WhatsApp não apenas para "atividades", mas para garantir presença, outros tipos de vínculos e humanidade. Esse gesto ecoa o que Fantin chama de uma perspectiva ecológica da Mídia-Educação, "[...] que significa o uso de todos os meios, dos tradicionais aos contemporâneos, na educação". A tecnologia aí deixou de ser recurso instrumental para tornar-se ambiente de cuidado.

Ao falar da dificuldade da formação continuada para educadores, trouxeste à tona um ponto que Fantin também evidencia: o déficit estrutural da formação docente perante as tecnologias digitais. Em suas palavras, a formação precisa integrar "experiência, formação cultural e multimídia" como dimensões inseparáveis da prática educativa. Tua preocupação em diversificar metodologias, atender a diferentes estilos de aprendizagem e garantir personalização mostra que estás, na prática, buscando essa integração.

No entanto, tua carta também denuncia um dilema: "a maior dificuldade é o acesso à formação continuada". Aqui ressoa a advertência de Fantin sobre como a educação mediática não pode reduzir-se ao saber técnico. É preciso, antes, formar para a crítica, para a imaginação e para a cidadania.

Teu gesto de criar espaços de estudo online para educadores durante a pandemia foi justamente isso: ação crítica. No meio do isolamento e da precariedade, afirmaste uma educação que não se contenta com a sobrevivência, mas insiste na formação, no sonho e na

partilha. Galeano diria que nesses pequenos atos se escondem as sementes das utopias.

Por fim, quando afirmas que teu papel como coordenadora pedagógica é “cooperar na transformação da educação atual”, vejo nessa afirmação que a educação mediática “[...] siempre tiene una finalidad transformadora y esto implica un involucramiento con los contextos, un estilo militante, y el diálogo con las diversas dimensiones del territorio” (Rivoltella, 2017, p. 241 apud Fantin 2024). Teu cotidiano de luta, feito de improvisos e resistências, é também parte dessa militância silenciosa que reinventa a escola e a torna possível nos tempos difíceis.

Agradeço tua carta, Flávia. Ela me recorda de que, como nos ensina Fantin, a educação não é só técnica, nem só teoria: é também cheiro, sabor, corpo presente. É sempre experiência em travessia.

Com afeto e admiração.

6.4.5 Carta-resposta a Geize

Para situar o contexto da carta-resposta de Geize, faz-se necessário retomar fragmentos das cartas que lhes deram origem, os quais nos permitem compreender o horizonte de experiências, expectativas e posicionamentos que atravessam o diálogo epistolar estabelecido. Nesse sentido, a carta de Geize Jeane Gomes de Araújo apresenta elementos centrais de sua trajetória formativa e profissional, bem como de sua relação com as tecnologias digitais na educação, aspectos que fundamentam e justificam a elaboração da carta-resposta subsequente.

Geize explicita o caráter e reflexivo do convite à escrita, situando temporal e subjetivamente sua narrativa:

O roteiro para elaboração da carta estimulou uma volta do tempo e na minha trajetória, inicialmente como estudante e na sequência como profissional, que representa um resgate, que nem sempre é possível dimensionar bem as datas com os fatos; sempre tive essa dificuldade, contudo quero deixar um pequeno registro alusivo aos meus 19 anos de caminhada na profissionalização em educação.

Iniciei a graduação em pedagogia na Universidade Católica de Pernambuco em agosto de 2006, e recordo que disse a minha mãe que precisar ter um computador em casa para fazer os trabalhos do curso e estudar, e realmente foi um recurso extremamente necessário, uma vez que otimizava o processo de pesquisa e elaboração dos trabalhos e a comunicação com os docentes e colegas de turma.

Isso evidencia que a carta não se limita a um relato factual, mas constitui um exercício de autorreflexão, no qual a presença das tecnologias aparece desde o início da formação acadêmica da autora como elemento estruturante de sua prática. Tal posicionamento oferece o pano de fundo necessário para compreender a interlocução proposta na carta-resposta, que dialoga diretamente com essa trajetória e com os sentidos atribuídos às tecnologias no campo educacional.

Em outro momento, a autora aprofunda sua reflexão ao articular experiência profissional, uso pedagógico das tecnologias e desafios contemporâneos da Cultura Digital, reforçando o caráter argumentativo da carta:

Hoje, utilizo mais as tecnologias como fonte de consulta/pesquisa, mas prefiro fazer adaptações que evitem o constante uso das telas. Acho que a melhor estratégia é o equilíbrio, porque as tecnologias são necessárias, e não tem como ficar alheio a elas, contudo não podemos abdicar do desenvolvimento e estímulo de funções vitais do corpo e da mente que são alimentadas pelo movimento. Por exemplo, uma visita virtual ao museu permite conhecer lugares distantes, porém nada jamais irá substituir o prazer, as sensações da visita presencial.

Compreendo que um dos desafios para maior e melhor implementação da Cultura Digital na prática pedagógica é a falta de conhecimento para uso e aplicabilidade. Em novembro de 2023, em parceria com a Universidade Católica de Pernambuco, iniciamos um grupo de estudo sobre metodologias ativas e com a mediação da professora Rozário Azevedo, do departamento de educação, onde tivemos alguns encontros extremamente provocativos e reflexivos, que nos ajudaram a pensar fora da “caixinha”.

Esse trecho denota a postura crítica e ponderada de Geize diante da incorporação das tecnologias digitais, destacando tanto seu potencial quanto seus

limites. É justamente a partir dessa problematização que a carta-resposta se constrói, buscando dialogar, tensionar e aprofundar as questões levantadas.

Na carta a Geize, reconheci sua defesa do equilíbrio entre corpo e tecnologia como uma pedagogia do corpo inteiro. Ressaltei que sua narrativa confirma o que aponta Fantin (2024) sobre a necessidade de não se perder a dimensão da corporeidade em meio às tecnologias digitais.

Querida Geize.

Recebi com atenção e afeto a sua carta. As memórias que você partilha do computador que precisou ter para começar a graduação, das adaptações que faz para equilibrar telas e movimento, das experiências com aplicativos e metodologias ativas, me tocam profundamente. Há nelas uma linha que costura passado e presente, como quem borda lembranças e aprendizagens em tecido vivo.

Quando você diz que “[...] acho que a melhor estratégia é o equilíbrio, porque as tecnologias são necessárias, e não tem como ficar alheio a elas, contudo não podemos abdicar do desenvolvimento e estímulo de funções vitais do corpo e da mente que são alimentadas pelo movimento [...]”, lembro-me do alerta de Mônica Fantin: a educação midiática não se reduz ao uso das ferramentas digitais, pois é uma prática crítica, expressiva e criadora que precisa manter a corporeidade no centro das aprendizagens. Como ela afirma, é preciso lidar com os meios “sem perder de vista a dimensão da corporeidade” (Fantin, 2011a). Ou seja, aquilo que você chama de equilíbrio é também, no fundo, uma pedagogia do corpo inteiro, em que mente, gesto e experiência se encontram.

Seu relato sobre os encontros provocativos do grupo de estudos em 2023 me remete à noção de experiência elaborada por Fantin (2012): a “[...] formação está indissociavelmente ligada à produção de sentidos sobre as vivências e experiências da vida”. Você não apenas viveu encontros acadêmicos, mas transformou-os em experiência porque

pôde narrá-los e compartilhá-los em sua carta. Assim, sua memória não é apenas vivência, mas experiência que se prolonga e fertiliza outras reflexões.

Admiro quando você escreve sobre a visita virtual ao museu e ressalta que nada substitui a sensação de estar presente diante da obra. Seu olhar coincide com o de Fantin, que lembra que “[...] a aprendizagem está em toda parte, não só no livro, no interior da escola, mas no museu, na biblioteca, no cinema, nos infinitos espaços sociais que nos rodeiam” (Leite; Guimarães; Nunes, 1999 apud Fantin, 2012). A tecnologia abre portas, mas a experiência sensível, o cheiro das paredes antigas, o frio do mármore, o silêncio diante do quadro continuam insubstituíveis.

Você também menciona a dificuldade que muitos professores têm de usar plenamente a Cultura Digital. Nisso ecoa o que Fantin aponta: não basta incluir tecnologias na escola, é necessário “[...] analisar o contexto cultural, conhecer as mídias, suas linguagens e processos, atuar pedagogicamente na perspectiva das aprendizagens multimídia” (Fantin, 2012, p. 294). Em outras palavras, não é a tecnologia que educa, mas o modo como a atravessamos e somos atravessados por ela.

Ao falar de seus 19 anos de caminhada, sinto que sua trajetória encarna a própria história recente da Mídia-Educação no Brasil, marcada pela tensão entre práticas espontâneas e a busca por fundamentos teórico-críticos. Fantin lembra de que trabalhar com as tecnologias não é ainda fazer Mídia-Educação, pois esta “[...] sempre tem uma finalidade transformadora e implica um estilo militante” (Rivoltella, 2017 apud Fantin, 2020). Sua carta, ao narrar um percurso de descobertas, resistências e escolhas, mostra que sua prática é também militância – discreta, cotidiana, mas transformadora.

Encerrando, digo-lhe que sua carta é testemunho e convite. Testemunho de uma geração de educadores que se formaram na travessia entre o analógico e o digital. Convite a continuar construindo

experiências que, mais do que acumular tecnologias, cultivem humanidade. Que possamos “semear possibilidades”.

Que possamos seguir dialogando, como quem troca sementes em terra fértil, para que cada experiência se multiplique em outras tantas.

Com estima.

6.4.6 Carta-resposta a Juliana

A devolutiva a Juliana enfatizou sua prática de curadoria e tradução de conteúdos teóricos como ato de mediação cultural (Fantin, 2012). Reconheci que sua insistência em formar educadores com materiais acessíveis é gesto de ética e compromisso democrático.

Aqui eu situo o contexto de produção da carta-resposta de Juliana a partir de sua análise e destaco trechos incorporados ao texto de forma a evidenciar o diálogo estabelecido e as motivações que atravessam as respostas.

O primeiro fragmento permite-nos compreender o percurso formativo e experiencial que fundamenta as reflexões apresentadas na carta-resposta, especialmente no que se refere à relação inicial com as tecnologias digitais e às condições concretas de acesso:

As tecnologias digitais estão presentes em minha trajetória desde a educação básica. Ainda no ensino médio, éramos estimulados a produzir trabalhos e apresentações que incluíam uso de ferramentas como Word, PowerPoint e pesquisas com temáticas estabelecidas e relacionadas ao contexto escolar. Lembro-me de não possuir computador naquela época e, por isso, recorria frequentemente à casa de colegas para conseguir realizar as atividades. Hoje, enquanto educadora que reflete constantemente sobre sua própria prática e as vivências escolares que carrega, percebo que, ao promoverem o trabalho em grupo de forma frequente, os professores, naquela época, criavam oportunidades para que os colegas que dispunham desses recursos pudessem compartilhar com aqueles que, assim como eu, ainda não tinham acesso, em um movimento de aprendizagem por pares.

Isso evidencia as condições materiais e pedagógicas que atravessam a escrita da carta-resposta a Juliana, justificando o tom reflexivo e situado adotado. Ao rememorar a experiência de desigualdade de acesso e, simultaneamente, de aprendizagem coletiva, Juliana cria um pano de fundo que explica a recorrente defesa, na escrita, de práticas colaborativas e mediadas pela partilha de saberes.

Querida Juliana.

Recebi com atenção e cuidado sua carta, na qual você compartilha o entrelaçar de sua trajetória pessoal com as tecnologias digitais e a prática pedagógica. Suas memórias, como quando recorda que “recorria frequentemente à casa de colegas para conseguir realizar as atividades”, porque ainda não tinha computador, revelam uma experiência que é também coletiva, marcada por desigualdades de acesso e, ao mesmo tempo, por solidariedades que se fazem no cotidiano da escola. Ler esse trecho me fez pensar em como as redes de aprendizagem nascem, muitas vezes, do improvisado e da partilha, uma pedagogia da escassez, que, paradoxalmente, é também uma pedagogia da abundância de encontros.

Em seu texto, você diz que “a desigualdade no acesso às tecnologias e ao letramento digital”, hoje, atravessa sua prática. Essa constatação toca fundo, pois lembra de que a Cultura Digital não chega a todos de modo uniforme. Monica Fantin reforça esse ponto quando observa que “[...] a sociedade brasileira se apropria das tecnologias digitais de modo intenso e acelerado, apesar de la digital divide”. A divisão digital não é apenas técnica; é social, cultural e política. Ela molda quem pode ou não contar sua própria história.

Ao descrever o uso que faz do WhatsApp e de outras ferramentas simples, mas significativas, para articular educadores e manter vivo o diálogo, você mostra como a tecnologia pode se tornar espaço de escuta e de formação democrática. Esse gesto ecoa as palavras de Fantin ao situar a Mídia-Educação como “[...] campo interdisciplinar em

construção, na fronteira entre Educação, Comunicação, Cultura e Arte [...]”, voltado à “[...] apropriação crítica e criativa dos meios e da construção da cidadania”. Em outras palavras, a tecnologia só ganha sentido educativo quando é vivida como experiência cultural partilhada, como mediação viva, e é isso que você realiza em sua prática cotidiana.

Também me tocou quando você relata o desafio de engajar educadores nas leituras teóricas, e como encontrou caminhos para aproximá-los através de curadorias acessíveis, imagens e pequenos vídeos. Esse esforço não é apenas metodológico, é ético. Como lembra Fantin, formar professores hoje exige “[...] configurar outros espaços para pensar a práxis educativa e discutir novas formas de mediação cultural”. Ao traduzir textos densos em fragmentos que dialogam com o vivido, você amplia o espaço da sala de aula para um território híbrido, onde o saber acadêmico encontra a sabedoria prática.

Há, no fundo de sua carta, uma convicção freiriana: a de que a curiosidade é motor da criação. Você cita Freire ao dizer que a curiosidade é aquilo que “[...] nos põe pacientemente impacientes diante do mundo”. Fantin, por sua vez, recupera Dewey e Benjamin para lembrar que a experiência só é educativa quando se prolonga em experiências futuras. O que vejo em sua prática é exatamente isto: criar condições para que cada encontro com a tecnologia não seja efêmero, mas fértil, alimentando outras buscas e outros diálogos.

Sua carta é um convite a enxergar que a tecnologia, mais que ferramenta, é território de disputa: pode tanto reduzir a experiência à vivência fragmentada, instrumental e desigual, como pode, quando atravessada por uma pedagogia crítica, tornar-se chão fértil de cidadania. “La media educación busca promover la comprensión crítica, pero la comprensión crítica debería conducir a acciones” (Buckingham apud Fantin, 2020, p. 85-86). Você encarna esse princípio ao transformar encontros virtuais em espaços de ação e reflexão compartilhada.

Escrevo-lhe, portanto, não apenas em resposta, mas em diálogo. Que sua inquietação indagadora continue a provocar caminhos, e que possamos, juntas, seguir tecendo pontes entre teoria e prática, experiência e cultura, tecnologia e vida. Como diria Galeano, somos feitos de histórias que merecem ser contadas; e contar, no fundo, é sempre um ato de resistência e de esperança.

Com estima e compromisso.

6.4.7 Carta-resposta a Karla

A carta pedagógica de Karla Catherine de Alencar Coelho Souza apresenta, inicialmente, uma contextualização fortemente marcada pelo impacto da pandemia no fazer educativo e na incorporação das tecnologias digitais, conforme se observa no trecho a seguir:

Minha trajetória com as tecnologias digitais na educação começou de forma mais intensa no contexto da pandemia, um momento que nos impôs novas dinâmicas e exigiu uma transformação urgente no cotidiano educativo. Antes disso, as tecnologias já estavam presentes no meu fazer pedagógico, mas ainda eram vistas como complementares. Com a pandemia, tornaram-se elementos indispensáveis, mudando significativamente minha atuação como assessora pedagógica. O uso de plataformas de comunicação e informação, por exemplo, passou a ser essencial para a continuidade das ações formativas e da gestão pedagógica.

Esse trecho apresenta o marco temporal da escrita da carta decorrente da pandemia, mas também a ressignificação das tecnologias digitais no âmbito da Educação Popular, aspecto que será retomado e problematizado nas cartas-resposta. Karla posiciona-se como sujeito implicado no processo, articulando experiência pessoal, prática profissional e contexto histórico.

Em outro momento da carta, Karla aprofunda a descrição de suas práticas formativas e das tensões vivenciadas no acompanhamento dos educadores, explicitando desafios, estratégias e princípios orientadores de sua atuação, como se observa abaixo:

Nesse percurso, uma das minhas ações mais significativas tem sido o acompanhamento direto aos educadores da instituição. A partir das suas demandas e vivências, estruturamos encontros semanais que chamamos de "encontros sociopedagógicos", onde trabalhamos estratégias de atuação, refletimos sobre práticas e discutimos o uso das mídias digitais na educação. Além disso, oferecemos formações continuadas anuais, voltadas ao fortalecimento dos saberes e habilidades dos educadores. Percebo que estratégias práticas e contextualizadas são mais eficazes na adesão ao uso das tecnologias.

Na resposta a Karla, destaquei sua percepção da pandemia como “*fresta e ferida*”, reconhecendo sua prática como encarnação da dimensão política da Mídia-Educação (Fantin, 2020), que sempre tem finalidade transformadora.

Querida Karla.

Li sua carta com atenção e afeto. Suas palavras ecoaram em mim como aquelas vozes que não se calam depois da leitura, mas permanecem, pedindo diálogo. Quando você afirma que, “[...] na Educação Popular, as tecnologias digitais têm sido aliadas importantes [...]”, reconheci nesse gesto a coragem de quem aposta na potência do comum em meio às sombras da exclusão.

Compartilho sua percepção de que a pandemia abriu caminhos, mas também expôs desigualdades. Monica Fantin nos lembra de que “[...] las grandes transformaciones provocadas por los avances de la tecnología [...] van redefiniendo los modos de ser, estar, interaccionar, enseñar y aprender” (Fantin, 2020, p. 101). Sua experiência, ao narrar os encontros sociopedagógicos e a paciência diante das resistências culturais e técnicas, dá corpo ao que Fantin chama de dimensão “ecológica” da media education, um espaço em que vida, memória e crítica se entrelaçam.

Você escreve com sensibilidade que “[...] estratégias práticas e contextualizadas são mais eficazes na adesão ao uso das tecnologias”. Esse ponto ressoa diretamente com o que Fantin (2012) aponta ao

discutir a formação docente: é preciso que a experiência não seja apenas vivência fragmentada, mas experiência educativa, que “favoreça a expansão e o enriquecimento da pessoa” (Fantin, 2012, p. 295). Ou seja, sua prática cotidiana confirma teoricamente o que a autora defende: sem a experiência compartilhada e refletida, a tecnologia corre o risco de ser apenas ferramenta, e não caminho de emancipação.

Gostei particularmente quando você reforça que “[...] é fundamental que essas ferramentas sejam utilizadas com consciência crítica, garantindo que o protagonismo dos sujeitos não seja perdido diante da tecnologia, mas potencializado por ela”. Aqui, sua carta se encontra diretamente com o alerta de Fantin (2020, p. 103): a Mídia-Educação não pode ser confundida com o simples uso pedagógico das mídias, porque “[...] su dimensión política de la crítica es estructural [...] siempre tiene una finalidad transformadora”.

Sua prática de encontros coletivos, formações e valorização do saber popular é o que Fantin (2012) chama de mediação cultural, esse espaço em que múltiplas linguagens e experiências se cruzam, permitindo que o professor não seja apenas instrutor, mas mediador de sentidos. E aqui vejo uma convergência profunda: se Galeano nos ensinou que “a história é um profeta com os olhos voltados para trás”, sua narrativa mostra que a Educação Popular, ao se abrir ao digital, também se abre ao futuro sem abandonar a memória.

Por isso, sua carta não é só testemunho: é também horizonte. Ela me convida a reafirmar que educar com mídias não é domesticar nem apenas instrumentalizar, mas criar condições de autoria, de imaginação e de resistência. Como escreve Fantin (2006 apud Fantin, 2012, p. 300), “[...] a Mídia-Educação implica a adoção de uma postura crítica e criadora de capacidades comunicativas, expressivas e relacionais”.

Agradeço a generosidade de sua partilha. Sua trajetória reforça em mim a convicção de que educar em tempos de algoritmos e

desigualdades é insistir em encontros, em narrativas coletivas e em espaços de escuta. Continuemos, então, a tecer redes em que o humano não se perca diante do brilho das telas, mas se encontre através delas. Com estima e cumplicidade.

6.4.8 Carta-resposta a Kelly

Na carta enviada por Kelly, observamos uma narrativa de cunho memorialístico e profissional que contextualiza sua relação com as tecnologias digitais no campo educacional, especialmente no âmbito da educação pública e em contextos de vulnerabilidade social. O trecho abaixo evidencia esse percurso e fundamenta os posicionamentos retomados na carta-resposta subsequente:

No ano de 2018, cada sala recebeu uma lousa melhorada, melhorando ainda mais as estratégias didáticas e pedagógicas. Em 2019, veio a pandemia de Covid-19, e nesse momento penso que acelerou o processo tecnológico nas escolas, mas também mostrou a exclusão social e a desigualdade tecnológica. Nessa época, estava começando como coordenadora em uma escola que conseguia ficar toda virtual para os alunos e, de certa forma, não houve defasagem no ensino. Nessa época, também aprendi muito, devido à necessidade profissional, fazia reunião demais. Conselho de Classes e capacitação, inseria testes, trabalhos e diagnóstico na plataforma, dentre muitas outras coisas. Em 2021, iniciei no Centro de Educação Infantil Fé e Alegria com crianças de 1 a 5 anos, em uma comunidade carente. Fé e Alegria está localizada no bairro Palmital, em Santa Luzia, Minas Gerais, e tem por objetivo atingir a população menos favorecida e que sofrem as desigualdades sociais, levando a uma educação de qualidade.

A carta-resposta pode ser compreendida como um movimento dialógico que se ancora nesse testemunho inicial, retomando, problematizando e ressignificando os desafios apresentados.

Em diálogo com Kelly, sublinhei sua capacidade de transformar recursos simples (Google Maps, gravador) em práticas significativas. Reconheci sua prática

como ato político de Educação Popular digital, que confirma a ecologia da Mídia-Educação.

Querida Kelly.

Recebi com atenção e carinho sua carta, na qual você compartilha a trajetória vivida entre lousas digitais, mesas interativas, aplicativos e redes sociais, que atravessaram sua prática pedagógica. Suas palavras revelam, mais do que memórias, um exercício de resistência e de invenção diante dos desafios da educação contemporânea.

Ao ler sua experiência no Centro Infantil Fé e Alegria, especialmente durante a pandemia, em que as professoras gravavam vídeos, criavam grupos de WhatsApp e se reinventavam para manter o vínculo com crianças e famílias, não pude deixar de lembrar daquilo que Mônica Fantin chama de “o lugar da experiência” na formação. Para ela, “[...] pensar a educação como ação em busca de significação implica perceber a mediação na relação entre sujeito e cultura no sentido de construir ações que ampliem o conhecimento de si, do outro e do mundo” (Fantin, 2012, p. 295). Sua narrativa mostra, justamente, esta mediação: a escola que se expande para dentro das casas, a família que se torna parceira e a tecnologia que, longe de ser mero recurso, transforma-se em espaço de encontro e pertença.

Você escreveu que a pandemia “[...] acelerou o processo tecnológico nas escolas, mas também mostrou a exclusão social e a desigualdade tecnológica”. Essas palavras ecoam diretamente na reflexão de Fantin sobre a Media Education: “[...] su objetivo envuelve reflexión e interpretación crítica y creativa, producción y el compartir responsable, superando la ‘simple’ lectura y análisis de media” (Fantin, 2020, p. 101). Ou seja, não basta garantir o acesso aos dispositivos: é preciso pensar criticamente sobre quem fica de fora,

sobre as vozes silenciadas, e sobre como podemos criar usos que não apenas adaptem, mas transformem realidades.

Sua carta também fala de identidade e pertencimento, do fortalecimento da comunidade através de postagens, blogs e redes sociais. Esse aspecto dialoga com a ideia de que a Mídia-Educação, mais do que técnica, é uma postura política. Fantin nos lembra de que “[...] trabalhar com meios tecnológicos de comunicação na educação não significa fazer Mídia-Educação, visto que a dimensão política da crítica é estrutural, pois ‘sempre tem uma finalidade transformadora’” (Rivoltella, 2017 apud Fantin, 2020, p. 103). A forma como você e sua equipe utilizaram o WhatsApp ou o Google Maps não se reduz a ferramentas, mas se constituiu em prática de cidadania, em “uma Educação Popular de qualidade para os empobrecidos”, como você escreveu.

Sua insistência em planejar com as professoras “aulas com um simples datashow, um gravador ou o Google Maps” também me recorda do que Fantin chama de ecologia da Mídia-Educação: a necessidade de lidar pedagógica e criticamente com todos os meios, “dos tradicionais aos contemporâneos” (Fantin, 2006 apud Fantin, 2012, p. 300). Ao usar o mínimo, vocês fizeram o máximo: transformaram aparatos simples em experiências significativas, plantando sementes de curiosidade e pertencimento.

Por isso, sua carta me faz pensar em Eduardo Galeano, que dizia que “[...] muita gente pequena, em lugares pequenos, fazendo coisas pequenas, pode mudar o mundo”.²⁰ Ao ler sua trajetória, percebo que a Mídia-Educação, tal como Fantin a concebe, não é apenas uma teoria distante, mas se encarna em práticas como as suas, que nascem do chão da escola e da escuta da comunidade.

²⁰ Cf.: <https://g1.globo.com/bom-dia-brasil/noticia/2015/04/eduardo-galeano-morre-aos-74-anos-no-uruguai.html>. Acesso em: 20 mar. 2025.

Termino agradecendo sua partilha, que não é apenas relato, mas testemunho de que a educação, mesmo nas margens, pulsa como espaço de criação, resistência e esperança.

Com estima e em diálogo.

6.4.9 Carta-resposta a Luís Eduardo

A carta pedagógica escrita por Luís Eduardo da Silva, educador popular e coordenador pedagógico da Escola Família Agrícola de Jaboticaba, explicita de maneira densa os fundamentos que orientam sua prática e que convocam a elaboração das cartas-resposta. O excerto a seguir, transcrito *ipsis litteris*, evidencia o entrelaçamento entre Educação Popular, Cultura Digital e formação de formadores, constituindo-se em um eixo central do diálogo analisado:

Os primeiros contatos com as tecnologias digitais na educação me despertaram inquietações e possibilidades. Aos poucos, compreendi que elas não devem ser vistas apenas como ferramentas, mas como linguagens e territórios de produção de sentido. Incorporar essas tecnologias à prática pedagógica exige intencionalidade, criticidade e diálogo com a realidade dos sujeitos do campo. Não basta ensinar a usar: é preciso refletir sobre como e por que usar.

Ao afirmar que as tecnologias digitais são “*linguagens e territórios de produção de sentido*”, Luís Eduardo desloca a discussão do plano instrumental para uma perspectiva crítica e cultural, convocando o interlocutor a refletir sobre os usos, as finalidades e as mediações envolvidas na inserção das mídias nos processos formativos. Ele aprofunda esse posicionamento ao destacar o trabalho coletivo e a formação continuada dos educadores como dimensões indissociáveis da prática pedagógica, conforme se observa a seguir:

Apoiar professores em sua formação continuada também é parte essencial da minha atuação. Promovemos rodas de conversa, oficinas e momentos de estudo coletivo sobre o uso pedagógico das tecnologias, sempre partindo da realidade concreta de cada educador. Há resistências, sim, mas também há muita abertura

quando o processo formativo é construído com escuta, diálogo e respeito às trajetórias. O maior desafio é garantir que o uso das mídias não fragmente, mas fortaleça os princípios da Educação Popular: a participação, a autonomia, o vínculo com o território e a promoção da justiça social.

Na carta a Luís Eduardo, reconheci sua defesa de que “a tecnologia deve servir à vida, e não o contrário” como eixo central de uma Educação Popular digital no campo, em que mídias se tornam narrativas de pertença e resistência agroecológica.

Prezado colega Luís Eduardo.

Recebi com alegria e cuidado a sua carta, que me atravessou como o vento que sopra do campo, carregando cheiros de terra molhada e sementes de resistência. A cada linha, reconheci o compromisso vivo de quem educa com o coração voltado para o território, para as juventudes camponesas e para a urgência de um mundo mais justo.

Você escreve que “a tecnologia deve servir à vida, e não o contrário”. Essa frase ressoou fundo em mim, lembrando-me da advertência de Mônica Fantin de que a Cultura Digital não pode ser reduzida a recurso, pois se tornou “ambiente e tecido conectivo das relações sociais” (Fantin, 2011, p. 294). Eis o nosso desafio: habitar esse tecido sem nos enredarmos nele, transformá-lo em campo fértil de criação e cidadania.

Ao relatar as experiências da EFAJ [Escola Família Agrícola de Jaboticaba], especialmente o uso das redes para valorizar saberes locais e práticas agroecológicas, você mostra que as tecnologias podem ser mais que instrumentos – podem se tornar narrativas de pertença e memória. Fantin (2006, p. 85-86) nos lembra de que “[...] a Mídia-Educação deve ser entendida como possibilidade de educar para, com e sobre as mídias, numa perspectiva crítica, instrumental e expressivo-produtiva”. Vejo em suas iniciativas um eco dessa postura: não se trata

de ensinar a manejar ferramentas, mas de cultivar a autoria e a leitura crítica do mundo mediatizado.

Você também escreve que “[...] o maior desafio é garantir que o uso das mídias não fragmente, mas fortaleça os princípios da Educação Popular”. Essa tensão é central. Fantin (2009, p. 162) recorda de que a educação midiática, no Brasil, nasceu e se consolidou justamente em diálogo com movimentos sociais, com a cultura e com a pedagogia crítica, sendo sempre “[...] um campo interdisciplinar em construção, na fronteira entre educação, comunicação, cultura e arte”. A fragmentação é risco, mas também é convite: como o mosaico que só faz sentido quando visto por inteiro, as mídias podem articular experiências, vivências e memórias, desde que guiadas por um horizonte emancipador.

Gostei quando você evoca Paulo Freire e a leitura do mundo antes da leitura da palavra. Fantin (2012, p. 297) prolonga esse gesto ao dizer que a formação docente precisa articular experiência, cultura e multimídia como práticas de sentido – pois “[...] formar é também formar culturalmente, em diálogo com múltiplas linguagens”. Talvez aqui resida a chave: mais que ensinar a usar mídias, trata-se de possibilitar experiências significativas que ampliem o olhar, a escuta e a imaginação dos sujeitos do campo.

Se Galeano estivesse entre nós, talvez dissesse que as tecnologias são como espelhos: podem nos devolver imagens de submissão ou refletir rostos reinventados de esperança. Cabe a nós decidirmos se esses espelhos serão vitrines de consumo ou janelas abertas para outros mundos possíveis.

Agradeço sua carta por me lembrar disso. Seguimos, então, nesse exercício de educar como ato de resistência e de ternura, na certeza de que cada experiência compartilhada é centelha que ilumina o comum.

Com estima e compromisso.

6.4.10 Carta-resposta a José Paulo

Para compreender o diálogo estabelecido na carta-resposta de José Paulo, destaco o percurso formativo e profissional do participante, bem como a centralidade que as tecnologias digitais assumem em sua prática pedagógica. Esse contexto é explicitado na carta enviada a partir de Recife, em 23 de abril de 2025, na qual José Paulo apresenta sua trajetória acadêmica e suas experiências com o uso de tecnologias na educação:

O meu primeiro contato com tecnologias digitais na educação, né, começa desde a educação básica, mas, na época, as tecnologias digitais eram unicamente o computador de mesa e tinham um caráter meramente instrumental, né, a gente ia para o laboratório somente quando tinha algum momento livre e não tinha nada planejado. Aí a gente ficava livre para acessar a internet e para usar o Paint para desenhar. Quando eu iniciei o curso de Pedagogia na Universidade Federal de Pernambuco, eu sempre gostei muito de tecnologias, da facilidade, né, que ela traz, como ela pode facilitar alguns processos, algumas jornadas, mas muitos, a grande maioria dos professores no curso de Pedagogia não faziam a inserção de tecnologias, muitas vezes, nas aulas, e eu sempre gostei bastante, por isso que eu fiz a pós-graduação em Tecnologias para a Educação Profissional e Tecnológica no Instituto Federal de Santa Catarina, e por isso também, sempre quando possível, eu faço cursos online e presenciais que envolvam a tecnologia, porque enquanto assessor pedagógico, eu tento impulsionar o uso das tecnologias digitais por parte dos meus educadores, porque eu compreendo que o mundo hoje é digital, então a juventude, os nossos atendidos, eles precisam saber não só mexer na tecnologia, ter acesso, mas aprender a utilizar ela de modo crítico, né, muitas vezes acessar alguns direitos que hoje conseguem acessar por meio de aplicativos.

José Paulo explicita desafios concretos enfrentados em sua atuação profissional, os quais fundamentam as problematizações desenvolvidas posteriormente nas respostas:

Então, gente, como as tecnologias fazem parte da prática pedagógica, né, um dos desafios que eu tinha aqui é porque alguns professores não se sentiam seguros para o uso de

tecnologias digitais, e por isso eu sempre planejo formações com eles, tudo que eu estou aprendendo, multiplico para eles. A gente construiu, né, de fato uma rede, onde a gente está sempre trocando experiências: - “Ó, esse aplicativo ajuda nisso”, e aí eu sempre busco fazer os educadores refletirem que a gente não usa a tecnologia digital apenas como instrumento, apenas por utilizar, que todo o processo do uso dessas tecnologias precisa ter uma intencionalidade.

Na devolutiva a José Paulo, destaquei sua defesa da intencionalidade como prática de formação docente crítica. Reconheci sua carta como manifesto pela inclusão digital de professores, condição necessária para a cidadania dos estudantes.

Querido José Paulo:

Recebo tua carta como quem recebe um rio que, ao atravessar, deixa marcas na pele. Li tuas memórias de infância diante da tela fria do computador de mesa, do Paint improvisado como laboratório de imaginação, e me vi refletido em tuas palavras. Também em mim ressoou tua inquietação: como fazer das tecnologias digitais algo que vá além do instrumental, que não seja apenas um recurso, mas uma linguagem de vida e cidadania?

Falas, com lucidez, que “[...] a gente não usa a tecnologia digital apenas como instrumento, apenas por utilizar, todo o processo do uso dessas tecnologias precisa ter uma intencionalidade”. E, ao dizer isso, já anuncias a essência do que Mônica Fantin chama de uma educação midiática, que não se reduz à técnica, pois se constrói como “[...] apropriação crítica e criativa dos meios e da construção de cidadania”.

Tu, ao formar educadores em oficinas, ao problematizar o uso do WhatsApp entre amigos e colegas de trabalho, ao instigar os jovens a lerem criticamente a avalanche de informações, te tornaste parte dessa fronteira, lugar de travessia, de mediação, de cuidado.

Lembro-me das palavras de Fantin quando escreve sobre a formação docente na Cultura Digital: “[...] a formação não se reduz ao

domínio técnico das TIC, mas precisa estar aliada à dimensão crítica-reflexiva da formação’’. É essa postura que vejo em teu gesto de transformar o simples uso do pacote Office em experiência pedagógica, de provocar teus pares a diminuir o uso do papel em favor da Cultura Digital, sem perder de vista a responsabilidade ética.

Eduardo Galeano nos ensinou que “somos feitos de histórias’’, e a tua se mistura à de tantos educadores que, como narradores de um tempo novo, buscam devolver sentido à experiência. Porque, como lembra Fantin, “[...] pensar a educação como ação em busca de significação implica perceber a mediação na relação entre sujeito e cultura’’. Tuas práticas, oficinas, formações e mediações são narrativas que devolvem à experiência o que Benjamin dizia ter se perdido na modernidade: o poder de compartilhar e reinventar o vivido.

Ao terminar tua carta, percebi que tua preocupação com a inclusão digital não se limita ao aluno, mas começa no corpo docente. E nisso és visionário: como formar cidadãos críticos se os próprios mestres permanecem às margens? A inclusão digital, como insiste Fantin, é condição de cidadania ativa, e tu o dizes em tom de urgência: primeiro os professores, para que depois possam caminhar lado a lado com seus aprendizes.

Sigamos, pois, no exercício do que Fantin nomeia como “uma postura crítica e criadora’’, postura que já habita em ti e que, ao ser partilhada, se torna esperança encarnada em prática.

Com admiração e compromisso.

6.4.11 Carta-resposta a Rosiene

Ao narrar seus primeiros contatos com as tecnologias digitais na educação, Rosiene reconstrói um percurso histórico-profissional marcado por limites estruturais e, posteriormente, por transformações significativas em sua prática pedagógica, como se observa no trecho a seguir:

Meus primeiros contatos com as tecnologias digitais na educação aconteceram quando as escolas começaram a receber os primeiros laboratórios de informática, porém, naquela época, o uso era bastante limitado. Os computadores eram usados basicamente para digitação de textos, pesquisas simples e, eventualmente, para jogos educativos. Como professora, naquela época, meu papel era mais voltado a incentivar os alunos a explorarem essas possibilidades, mesmo com pouca formação específica. Com o passar dos anos, principalmente a partir da popularização da internet banda larga e, depois, com a chegada dos smartphones, percebi uma mudança significativa na forma como a tecnologia passou a se integrar ao cotidiano escolar.

Esse trecho permite-nos compreender o lugar de anúncio de Rosiene e justifica o tom reflexivo presente em sua carta pedagógica, uma vez que a experiência relatada evidencia a passagem de um uso instrumental e restrito das tecnologias para uma integração mais ampla e crítica no cotidiano educativo. Tal mudança sustenta a posição que Rosiene assume ao responder às provocações do roteiro proposto, especialmente no que se refere ao papel mediador da assessoria pedagógica.

A centralidade da Educação Popular como horizonte ético-político também se explicita em sua escrita, oferecendo-nos elementos fundamentais para a compreensão da carta pedagógica. Ao descrever suas intencionalidades pedagógicas, Rosiene afirma:

Na minha prática pedagógica voltada para a Educação Popular, as tecnologias digitais têm se tornado aliadas importantes no fortalecimento do protagonismo dos educandos, na valorização dos saberes comunitários e no acesso a diferentes formas de expressão e informação. Ao invés de usá-las apenas como ferramenta técnica, buscamos integrar as tecnologias de forma crítica, contextualizada e dialógica, como propõe Paulo Freire.

Na resposta a Rosiene, ressaltai sua experiência com *podcasts* como exemplo de intervenção coletiva (Fantin, 2020) em que as mídias se tornam espaço de vozes plurais e resistência comunitária.

Querida Rosiene.

Ao ler sua carta pedagógica, senti-me caminhando ao seu lado nos corredores do Centro Social, ouvindo o burburinho dos adolescentes gravando podcasts, partilhando memórias e ressignificando suas vozes. Suas palavras carregam a leveza do vivido e a densidade da luta cotidiana pela dignidade e pelo direito à educação. Você diz que “[...] a tecnologia, nesse contexto, não é o centro, mas a ponte, é linguagem, é ferramenta de expressão e resistência”. Essa imagem me atravessa, pois revela o quanto sua prática não se rende ao fetiche da técnica, mas se abre para a potência do humano que habita os meios digitais.

Em sua narrativa, reconheço as reflexões daquilo que Mônica Fantin nos lembra: “[...] a Mídia-Educação é um campo em construção, situado na fronteira entre a educação, a comunicação, a cultura e a arte, voltado para a apropriação crítica e criativa dos meios e para a construção da cidadania” (Fantin, 2006, p. 161 apud Girardello; Fantin, 2009). Sua atuação no território mostra que essa fronteira não é abstrata: é chão de barro, é voz de menino em roda de conversa, é memória de comunidade que se transforma em narrativa compartilhada.

Você relata que, no início, os laboratórios de informática eram apenas espaço de digitação ou de jogos educativos. Hoje, porém, a experiência mudou de lugar: os educandos já chegam com o celular na mão, com uma história midiática em curso. Como escreve Fantin (2012), “[...] a cultura digital é uma cultura multimídia, marcada pela convergência e pela portabilidade, em que crianças e jovens se tornam autores de conteúdos compartilhados em rede”. Sua mediação, então, é menos sobre “ensinar a usar” e mais sobre abrir caminhos críticos para que esse uso se converta em experiência significativa.

O que me encanta em sua carta é perceber como você enxerga o desafio não apenas na falta de infraestrutura ou de formação, mas no

cultivo da escuta e do diálogo. Quando afirma que “[...] seguimos buscando soluções coletivas, com formações colaborativas entre os próprios educadores e criação de espaços de escuta ativa com os educandos”, você se aproxima do que Fantin chama de perspectiva “crítica e criadora” da Mídia-Educação: a capacidade de “[...] avaliar ética e esteticamente o que está sendo oferecido pelas mídias, para interagir significativamente com suas produções e também para educar para a cidadania” (Fantin, 2006, p. 85-86).

Fantin (2024) nos alerta de que “[...] a media education não pode ser pensada como empoderamento apenas individual, mas como instância social e coletiva que se traduza em intervenções”. Seu trabalho com podcasts comunitários é exatamente isto: uma intervenção coletiva, onde cada voz não é só ruído, mas parte de uma polifonia que constrói pertencimento e cidadania.

Ao terminar sua carta, fiquei pensando em outra frase sua: “a tecnologia, nesse contexto, não é o fim, mas o meio para fortalecer vínculos, estimular a autonomia e ampliar horizontes”. Permita-me devolver-lhe um espelho: o que você descreve é o próprio sentido da Mídia-Educação, que não teme a complexidade do presente, mas aposta na força criativa das relações humanas.

Receba, portanto, esta carta como reconhecimento e diálogo. Que possamos seguir trocando narrativas e experiências, construindo uma educação que, em meio às telas e aos algoritmos, nunca se esqueça do olhar humano que pulsa por trás delas.

Com estima e esperança.

6.4.12 Carta-Resposta a Tatiana

Tatiana inicia sua carta relatando o primeiro contato com as tecnologias digitais no campo educacional, experiência que marca significativamente sua compreensão sobre o tema:

O primeiro contato com as tecnologias digitais, em relação à educação, foi por volta do ano de 2010, quando fui selecionada pela pós-graduação para participar de um estágio remunerado, pelo Programa UCA [Um Computador por Aluno], parceria do MEC com a UFPB. Elaborávamos planos de aulas para professores da rede pública de ensino, e estes faziam formações, para depois aplicar as atividades em suas práticas de salas de aulas, com computadores individuais para seus alunos. Depois dessa experiência, acabei seguindo outros caminhos fora da educação.

Aqui evidencia-se que a relação inicial de Tatiana com as tecnologias digitais se dá em um contexto institucional e formativo, vinculado a políticas públicas educacionais, o que contribui para compreender a base de suas reflexões posteriores presentes na carta pedagógica.

Em outro momento da carta, Tatiana explicita o reencontro com as tecnologias digitais a partir de sua atuação profissional, ressaltando a indissociabilidade entre tecnologia e educação na contemporaneidade:

Quando comecei a trabalhar na Fundação Fé e Alegria, percebi a necessidade de me inteirar novamente das tecnologias digitais na educação. Foi então que percebi que não tem mais como desassociar tecnologias e educação, faz parte do nosso cotidiano, de várias formas, principalmente quando se trabalha as questões de inclusão com essa nova geração.

Esse trecho revela o contexto social e institucional que motiva sua escrita, bem como sua preocupação com a inclusão e com as demandas educacionais contemporâneas.

Por fim, ao refletir sobre os usos concretos das tecnologias em suas práticas pedagógicas, Tatiana detalha experiências que fundamentam os argumentos mobilizados em sua carta pedagógica:

Enfim, a utilização das tecnologias pode promover a cidadania digital e democratizar o acesso à educação, tornando-a mais acessível e inclusiva. As tecnologias podem ser utilizadas para facilitar a comunicação e interação entre educadores e educandos, para acessar informações e recursos educacionais que não estão disponíveis de outra forma, podem ser um estímulo para melhorar o atraso na escrita e leitura.

Por fim, na carta a Tatiana, reconheci sua trajetória desde o Programa UCA até o trabalho atual como testemunho da inseparabilidade entre tecnologias e educação. Ressaltei que sua prática com oficinas de informática confirma a Mídia-Educação como campo interdisciplinar (Fantin, 2006) voltado à cidadania digital.

Prezada Tatiana.

Recebi com grande interesse e reconhecimento a sua carta, na qual compartilha sua trajetória com as tecnologias digitais na educação, desde sua experiência no Programa UCA, em 2010, até seu trabalho atual na Fundação Fé e Alegria. Suas palavras ecoam um sentimento de que muitos de nós, educadores, compartilhamos: a percepção de que “não tem mais como desassociar tecnologias e educação”. De fato, como você bem observou, as tecnologias estão presentes não apenas como ferramentas de comunicação e avaliação, mas como meios potentes para promover a cidadania digital e a democratização do acesso à educação.

Em suas reflexões, você menciona como a oficina de informática educativa motivou educandos com dificuldades de aprendizagem e até com transtornos de desenvolvimento intelectual. Esse relato me remete imediatamente às discussões de Monica Fantin, que defende que a Mídia-Educação deve ser entendida como um “[...] campo interdisciplinar em construção, na fronteira entre a Educação, a Comunicação, a Cultura e a Arte” (Fantin, 2006, p. 85), voltado para a “[...] apropriação crítica e criativa dos meios e a construção da cidadania” (Carta de Florianópolis, citada por Fantin, 2009, p. 161). Sua prática, professora Tatiana, materializa exatamente essa proposta, vai além do instrumental e toca na dimensão ética, política e humana da educação.

Você também comenta a resistência de alguns educadores em incorporar as tecnologias. Esse é um desafio histórico, e Fantin (2012, p. 296) nos alerta de que a formação docente ainda carece de

um letramento midiático consistente. Ela afirma que “[...] a quase inexistência de disciplinas sobre mídias e tecnologias nos cursos de licenciatura” contribui para que muitos professores se sintam despreparados para mediar criticamente essas ferramentas. Sua fala sobre a gradual adaptação dos colegas, que começam a enxergar a importância das tecnologias para desenvolver habilidades do século XXI, mostra que estamos em um processo contínuo de aprendizado e resistência criativa.

Quando você diz que “[...] estamos todos no processo contínuo de aprendizagem na utilização das tecnologias na educação [...]”, ecoa o que Rivoltella (2020) chama de *New Media Education*: um paradigma que exige não apenas competências técnicas, mas uma postura crítica diante da Cultura Digital. Não se trata apenas de usar ferramentas, mas de “educar para, com e sobre os meios” (Fantin, 2011, p. 30), em uma perspectiva que integra análise, produção e responsabilidade.

Nesse sentido, concordo plenamente quando você afirma que a tecnologia pode ser um estímulo para melhorar a escrita e a leitura, desde que mediada por uma intencionalidade pedagógica clara. Fantin e Girardello (2009 apud Fantin 2024) lembram de que a apropriação tecnológica deve ser qualificada, indo além do acesso, para incluir mediação, reflexão e criação. Sua experiência com a oficina de informática é um exemplo vivo disso.

Por fim, caro colega, quero celebrar seu olhar sensível para a inclusão e a cidadania digital. Em tempos de algoritmos, desinformação e superficialidade, sua prática nos lembra de que a tecnologia na educação deve servir à emancipação, e não à reprodução acrítica de lógicas excludentes. Como escreve Buckingham (2020, p. 85), a Mídia-Educação deve nos permitir “[...] não apenas entender como funcionam os meios, mas imaginar como as coisas poderiam ser diferentes”.

Sigamos, então, nesse caminho de diálogo, resistência e esperança. Que possamos, juntos, construir uma educação que una experiência, cultura e tecnologia, como propõe Fantin (2012), e que faça das salas de aula (presenciais ou digitais) espaços de encontro, invenção e humanidade.

Atenciosamente.

Assim, concluímos esta etapa da pesquisa empírica referendando as palavras de Geneviève Haroche-Bouzinac (2016) sobre a potência das “Escritas Epistolares”, que evidenciam as diferentes temporalidades, os processos de subjetivação e os lugares entre emissor-destinatários presentes no dispositivo dialógico a partir do trabalho com as cartas. As cartas pedagógicas e as cartas-resposta deste estudo representaram mais do que uma estratégia metodológica, configurando-se como uma experiência de aprendizagem investigativa com dimensão dialógica formativa.

Além disso, as cartas são frequentemente alusivas e fazem referência a cumplicidades que o leitor desconhece, convidando-nos a preencher as lacunas e compreender as nuances implícitas na comunicação. Nesse sentido, como afirmam estudiosos da escrita epistolar, “o leitor [...] é convidado a ser inteligente”²¹ (Rousset *apud* Haroche-Bouzinac, 1995, p. 6), uma vez que só tem acesso a uma parte da troca comunicativa, frequentemente apenas à voz do autor da carta, e precisa reconstruir sentidos a partir de fragmentos e subjetividades. Tal característica evidencia o papel ativo do leitor na construção de significados e confirma o potencial formativo das cartas no contexto investigativo e pedagógico.

É importante considerar ainda que a função e as expectativas em relação à carta variam ao longo dos séculos sobre o que se espera de uma correspondência: notícias, confidências e reflexões dependem do período histórico e de seu contexto sociocultural. A própria noção de “epistolaridade” é uma categoria histórica moldada por fatores como o estado das comunicações, a estrutura social, a etiqueta e o acesso à escrita.

²¹ Citação Original “*le lecteur [...] est prié d’être intelligent*”.

Desconsiderar tais aspectos pode levar a leituras anacrônicas ou generalizações indevidas sobre o gênero. Nesse sentido, como ressalta Raffaella Morabito (*apud* Haroche-Bouzinac, 1995, p. 15):

Por essa razão, é preciso tentar considerar o gênero dentro de um amplo espaço temporal, a fim de evitar tomar aquilo que está ligado pontualmente à cultura de uma época como um fator permanente. A questão da “delimitação histórica” é, portanto, essencial a todo leitor de cartas. [...] Quando se pronuncia a palavra epistolaridade, é importante lembrar que se trata, por assim dizer, de uma “epistolaridade restrita”, [...] que estamos lidando com uma categoria histórica e que é necessário levar em conta os limites que lhe são inerentes. (traduzido por Microsoft Translator).²²

Diante das reflexões apresentadas, compreendemos que o gênero epistolar, para além de uma técnica de comunicação, constitui-se em dispositivo formativo e investigativo capaz de permitir uma temporalidade própria e de mobilizar processos de subjetivação singulares. As cartas pedagógicas e as cartas-resposta, no contexto desta pesquisa, revelaram-se como práticas que registram experiências, mas também se transformam em espaços de diálogo, construção de sentidos e produção de conhecimento. Como destacam Haroche-Bouzinac (1995) e Morabito (*apud* Haroche-Bouzinac, 1995), a epistolaridade deve ser pensada historicamente, em sua fluidez e em suas múltiplas funções, evitando reducionismos ou anacronismos. Assim, a carta se mantém como gênero vivo, tensionado entre o íntimo e o público, o efêmero e o duradouro, constituindo-se, nesta pesquisa, em lugar privilegiado de leitura crítica, mediação pedagógica e reinvenção da experiência humana.

²² Original: *Il faut pour cette raison tenter de considérer le genre à l'intérieur d'un vaste espace temporel afin d'éviter de prendre ce qui est lié ponctuellement à la culture d'une époque pour un facteur permanent. La question de la 'délimitation historique' est donc essentielle à tout lecteur de lettres. [...] Lorsqu'on prononce le mot épistolarité, il faudrait bien se souvenir qu'il s'agit, pour ainsi dire, d'une 'épistolarité restreinte', [...] qu'on a affaire à une catégorie historique et tenir compte des limites qui lui sont inhérentes.*

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve como objetivo central compreender como as trajetórias formativas de coordenadores(as) e assessores(as) pedagógicos(as) da Fundação Fé e Alegria dialogam com os princípios da Educação Popular e com os desafios e possibilidades da Cultura Digital.

Ao término da pesquisa, constatamos que os objetivos inicialmente propostos foram atingidos de forma satisfatória. O trabalho evidenciou que a formação dos educadores populares se caracteriza por um processo plural, contínuo e marcado pela articulação entre saberes pessoais, comunitários e institucionais. As trajetórias analisadas demonstram que os usos das tecnologias digitais extrapolam o caráter meramente instrumental e se vinculam, em muitos casos, a dimensões éticas, sociais e políticas do trabalho educativo.

Os dados produzidos por meio do questionário exploratório permitiram identificar o perfil dos sujeitos participantes, revelando a predominância feminina, a forte presença de mulheres negras e pardas e o enraizamento territorial como dimensões constitutivas das identidades profissionais. As motivações para a docência se mostraram vinculadas ao compromisso social e à busca por transformação, aspectos que confirmam a influência dos princípios freirianos na constituição da prática educativa no âmbito da Fundação Fé e Alegria.

No que concerne à Cultura Digital, a pesquisa demonstrou que os formadores de educadores se encontram em um processo de apropriação gradual e heterogênea. Por um lado, ainda persiste uma compreensão centrada em usos técnicos e funcionais das ferramentas digitais; por outro, identificam-se práticas de autodidatismo, participação em cursos a distância e experiências de integração entre tecnologias e processos educativos, configurando trajetórias singulares de inserção digital. Tal cenário indica a coexistência de tensões entre perspectivas instrumentais e críticas da tecnologia, o que exige políticas formativas mais consistentes.

As cartas pedagógicas elaboradas pelos participantes da pesquisa representaram a principal fonte de análise qualitativa. Esse dispositivo possibilitou o acesso a narrativas densas e subjetividades que foram revelando aspectos pouco visíveis em levantamentos quantitativos ou descritivos. Por meio da leitura de inspiração na fenomenologia hermenêutica, situamos os eixos interpretativos inspirados em Martin-Barbero em quatro dimensões fundamentais da formação

docente: temporalidades, tecnicidades, espacialidades e sensorialidades. Esses eixos confirmam que o processo formativo não ocorre de forma linear, mas envolve múltiplos atravessamentos de ordem pessoal, comunitária, institucional e tecnológica.

A inclusão das cartas-resposta, como dispositivo de devolutiva, configurou-se uma contribuição metodológica potente, que despontou no final do processo. Consideramos que sua relevância pode assegurar maior legitimidade ao processo investigativo, possibilitando estabelecer a continuidade de um diálogo formativo com os participantes, salientando o caráter dialógico e participativo da pesquisa em Educação Popular. Essa estratégia de análise complementar também demonstrou potencial para ser replicada em outras investigações que valorizem a autoria docente e a coconstrução de conhecimento.

Dentre as dificuldades identificadas neste percurso, destacamos a ausência de modelos de formação que integre, de modo articulado, as dimensões técnicas, pedagógicas e críticas do uso das tecnologias na Fundação Fé e Alegria. Embora os educadores apresentem estratégias autônomas de aprendizado digital, verificamos a necessidade de suporte institucional mais estruturado. Outro desafio refere-se à tensão entre inovação tecnológica e práticas pedagógicas tradicionais, aspecto que pode comprometer o potencial transformador da Cultura Digital. A pandemia de Covid-19, nesse contexto, funcionou como um catalisador de mudanças, revelando fragilidades na preparação docente, mas também apontando possibilidades de adaptação e inovação.

Sintetizamos as principais contribuições deste trabalho em quatro eixos:

- 1) A compreensão ampliada da formação docente na interface entre Educação Popular e Cultura Digital, e o destaque às múltiplas dimensões que compõem as trajetórias dos sujeitos investigados;
- 2) A identificação de desafios estruturais para a consolidação de práticas críticas com o uso de tecnologias, sobretudo no que se refere à necessidade de mediação institucional e de políticas de formação contínua;
- 3) A proposição de princípios orientadores para a formação de educadores populares na Cultura Digital, com ênfase na mediação crítica, no diálogo e participação, na contextualização das práticas e na formação integral;
- 4) E a elaboração das cartas-resposta, que se configuraram como instrumento dialógico e formativo no momento da análise e devolutiva da pesquisa.

As reflexões produzidas na singularidade deste estudo também sugerem a possibilidade de transferência para outros contextos, sem pretensão de generalização, mas como subsídios para pensar a formação docente em diferentes realidades. Os resultados podem inspirar novas pesquisas sobre a integração entre Cultura Digital e Educação Popular, bem como orientar práticas institucionais voltadas à valorização do protagonismo docente, à crítica ao uso instrumental da tecnologia e ao fortalecimento de metodologias participativas.

É importante reconhecer que o estudo apresenta limitações. O número de participantes restringiu-se aos(as) coordenadores(as) e assessores(as) pedagógicos(as) da Fundação Fé e Alegria, não incluindo docentes e educadores(as) sociais diretamente envolvidos(as) com a prática educativa. O recorte geográfico, delimitado ao território da instituição no Brasil, também limita a comparação com realidades de outros países em que a organização atua.

Do ponto de vista teórico, a pesquisa contribui para o avanço das discussões sobre a interface entre Educação Popular e Cultura Digital. O diálogo estabelecido com Paulo Freire, Jesús Martín-Barbero e Mario Kaplún permitiu-nos tensionar a tradição freiriana à luz dos desafios contemporâneos da comunicação e da tecnologia. A investigação amplia o campo da Mídia-Educação ao evidenciar a necessidade de abordagens que articulem criticidade, mediações culturais e formação integral no contexto da Educação Popular.

No plano prático, o estudo oferece subsídios relevantes para a formação continuada de educadores populares. Os resultados evidenciam a necessidade de programas de capacitação que contemplem, de maneira articulada, dimensões técnicas, pedagógicas e ético-políticas. Recomenda-se que as instituições educativas, em especial a Fundação Fé e Alegria, promovam espaços formativos que valorizem tanto a autonomia docente quanto a construção coletiva de conhecimentos, assegurando suporte institucional adequado.

As reflexões produzidas também têm potencial de subsidiar políticas públicas voltadas à formação docente na era digital. Os dados sugerem a importância de políticas que considerem a diversidade cultural e social dos formadores de educadores, bem como a necessidade de reduzir desigualdades de acesso e uso das tecnologias. Tais políticas devem superar perspectivas tecnicistas e privilegiar abordagens críticas, situadas e emancipatórias.

A pesquisa evidencia ainda a relevância de articulação interdisciplinar. A interface entre educação, comunicação e Cultura Digital aproxima este campo de investigação de áreas como ciências sociais, estudos culturais e ciência da informação. Essa aproximação permite ampliar a compreensão das práticas educativas e potencializar a construção de referenciais teóricos e metodológicos mais abrangentes.

A utilização das cartas pedagógicas e das cartas-resposta demonstrou ter potencial de replicação em outras pesquisas qualitativas, favorecendo a valorização da autoria docente, ampliando a dimensão participativa e fortalecendo o caráter formativo da investigação. Ao articular uma leitura inspirada na fenomenologia hermenêutica por meio da escuta narrativa autobiográfica dos(as) formadores(as), a pesquisa contribui para o desenvolvimento de metodologias sensíveis às experiências subjetivas dos(as) educadores(as).

A investigação abre, ainda, espaço para sua continuidade e para novas pesquisas. Dentre as possibilidades, destacamos:

- 1) Estudos sobre a incorporação da IA em práticas de Educação Popular, considerando seus impactos éticos, pedagógicos e sociais;
- 2) Pesquisas em diferentes países onde a Fundação Fé e Alegria atua, permitindo identificar especificidades culturais e estratégias comuns, com análises aprofundadas das dimensões de tecnicidade, espacialidade e sensorialidade, a fim de compreender melhor as mediações culturais na formação docente;
- 3) Investigações que incluam professores de sala de aula, ampliando a compreensão sobre o uso das tecnologias em práticas pedagógicas cotidianas;
- 4) Estudos sobre a replicação e os diálogos promovidos pelas cartas pedagógicas e cartas-resposta em processos de formação continuada de professores.

Em síntese, a pesquisa confirma a relevância da integração entre Educação Popular e Cultura Digital como campo em construção capaz de oferecer respostas críticas aos desafios educacionais contemporâneos. O estudo demonstrou que a formação de educadores populares pode articular dimensões técnicas, pedagógicas, éticas e políticas, sustentando-se em princípios de mediação crítica, diálogo, contextualização e integralidade.

Por fim, as contribuições teóricas, práticas e metodológicas apresentadas nesta pesquisa reforçam os desafios e o potencial transformador da Educação Popular

diante das transformações tecnológicas e sociais, reafirmando seu papel como prática formativa comprometida com a justiça social, a inclusão e a emancipação dos sujeitos.

REFERÊNCIAS

- ADAMS, Telmo. Tecnologias e Educação: contribuições para o debate na obra de Paulo Freire. **Rev. FAEEBA**, Salvador, v. 31, n. 65, p. 226-242, 2022. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/faeeba/article/view/5404>. Acesso em: 20 mar. 2024.
- ADAMS, Telmo; PIETRAFESA, José Paulo. Ecologia integral: desafios para uma justiça socioambiental. **Horizontes**, Itatiba, v. 43, n. 1, p. 1-25, 2025. Disponível em: <https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/1942>. Acesso em: 20 mar. 2024.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é Educação**. 12. ed. São Paulo: Brasiliense, 1984. (Coleção Primeiros Passos, v. 20).
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Educação Popular**. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Verbete círculo de cultura. *In*: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Danilo José (org.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 69-71.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues; ASSUMPÇÃO, Raiane. **Cultura rebelde**: escritos sobre a Educação Popular ontem e agora. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2009.
- BUCKINGHAM, David. **Manifesto pela Educação Midiática**. Tradução: José Ignacio Mendes. São Paulo: Sesc São Paulo, 2022. 136 p.
- BASTOS, Jennifer Ester de Sousa; SOUSA, Julia Maria de Jesus ; SILVA, Pollyana Mattias Narciso da; AQUINO, Rafael Lemes de. O uso do questionário como ferramenta metodológica: potencialidades e desafios. **Brazilian Journal of Implantology and Health Sciences**, Macapá, v. 5, n. 3, p. 623-636, 2023. Disponível em: <https://bjhs.emnuvens.com.br/bjhs/article/view/304>. Acesso em: 20 mar. 2024.
- COELHO, Fernanda. Mario Kaplún: a comunicação educativa por uma sociedade mais democrática. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, 32. 2009, Curitiba. **Anais [...]**. São Paulo: Intercom, 2009. p. 1-16. Disponível em: <http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2009/resumos/r4-0275-1.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2024.
- CALVINO, Italo. **Palomar**. Tradução de Ivo Barroso. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.
- DELUQUE JÚNIOR, Romano; COSTA, Márcio Luís. **Um método hermenêutico-gadameriano de análise de dados em pesquisa qualitativa**. [S. l.]: SciELO Preprints, 2020. Disponível em: <https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/985/1399>. Acesso em: 20 mar. 2025.

DOTTA, Carla Luz Salaibb; GARCIA, Elisete Enir Bernardi. Cartas pedagógicas: uma inspiração freireana. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 30, n. 1, p. 69,84, jan./abr. 2022. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/240353/001142862.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 20 mar. 2024.

FANTIN, Monica. Mídia educação, cinema e produção de audiovisual na escola. *In*: ENCONTRO DOS NÚCLEOS DE PESQUISA DA INTERCOM, 6. 2006, Brasília. **Anais [...]**. Brasília: UnB, 2006. p. 1-15. Disponível em: <http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2006/resumos/r0652-1.pdf>. Acesso em: 12 jul. 2025.

FANTIN, Monica. Educação, aprendizagem e tecnologia na pesquisa-formação. **Educação & Formação**, Fortaleza, v. 2, n. 6, p. 87-100, set./dez. 2017. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/161>. Acesso em: 31 out. 2024.

FANTIN, Monica. O lugar da formação e mediação nas literacias e competências midiáticas de crianças e jovens estudantes. **Revista Tempos e Espaços Educativos**, [S. l.], v. 13, n. 32, p. 1-17, jan./dez. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufs.br/revtee/article/view/14226>. Acesso em: 31 out. 2024.

FANTIN, Monica. Comunicação e Inteligência Artificial na Educação Midiática: novos desafios e velhos métodos? **Revista Cocar**, Belém, Edição Especial, n. 41, p. 1-22, 2025. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/10980/4591>. Acesso em: 30 mar. 2025.

FANTIN, Mônica; RIVOLTELLA, Pier Cesare (org.). **Cultura digital e escola: pesquisa e formação de professores**. Campinas: Papirus, 2012. 366 p.

FANTIN, Monica; SANTOS, José Douglas Alves dos. Educação não formal e suas dimensões éticas e estéticas na formação midiática e cultural de estudantes universitários. *In*: PEREIRA, Sérgio (ed.). **Literacia, Media e Cidadania – Livro de Atas do 5.º Congresso**. Braga: CECS, 2019. p. 106-118.

FANTIN, Monica; SANTOS, José Douglas Alves dos; ONGARO, Viviane. A percepção da desinformação por parte de jovens estudantes de um contexto sociocultural brasileiro: reflexões e pistas para a educação midiática. **Observatório (OBS*) Journal**, [S. l.], Edição especial, p. 1-20, 2024. Disponível em: <https://obs.obercom.pt/index.php/obs/article/view/2435/188188310>. Acesso em: 3 nov. 2024.

FOUCAULT, Michel. **A hermenêutica do sujeito**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 16. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FUNDAÇÃO FÉ E ALEGRIA. História de Fé e Alegria do Brasil. **YouTube**, Canal Fé e Alegria Brasil, [S. l.], 10 dez. 2021. 1 vídeo (5 min.) color. son. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=vIPkbaAc54k>. Acesso em: 3 nov. 2024.

FUNDAÇÃO FÉ E ALEGRIA. **De la chispa al incendio: la historia y las historias de Fé y Alegria**. Caracas: Federación Internacional de Fé y Alegria, 1999.

FUNDAÇÃO FÉ E ALEGRIA. Quem somos. **Fé e Alegria Brasil**, São Paulo, 2021. Disponível em: <https://www.feyalegria.org/brasil/quem-somos/>. Acesso em: 3 nov. 2024.

FUNDAÇÃO FÉ E ALEGRIA. História. **Fé y Alegria**, [S. l.], [2021?]. Disponível em: <https://www.feyalegria.org/historia/>. Acesso em: 30 out. 2024a.

FUNDAÇÃO FÉ E ALEGRIA. Gracias Abraham y Patricia. **Fé y Alegria**, [S. l.], [202-?]. Disponível em: <https://www.feyalegria.org/venezuela/gracias,abraham-y-patricia/>. Acesso em: 30 out. 2024b.

FUNDAÇÃO FÉ E ALEGRIA. **Marco da Educação Popular de Fé e Alegria Internacional**. Bogotá: Federação Internacional de Fé e Alegria, 2025. Fonte: <https://d3pugrm67vf9n7.cloudfront.net/wp-content/uploads/2025/05/27115405/04-MARCO-PEDAGOGICO-DIGITAL-POR-2.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2025

FÉ E ALEGRIA. **Regimento Interno da Fundação Fé e Alegria dos Centros Sociais. Documento institucional interno em fase de validação** (Ad experimentum). [S. l.: s. n.], 2025. Mimeo.

FURLANETTO, Ecleide Cunico. Formação de formadores: um território a ser explorado. **Psicol. educ.**, São Paulo, n. 32, p. 131-140, jun. 2011. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414,69752011000100008&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 6 nov. 2024.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e método**. Tradução de Flávio Paulo Meurer. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e método**: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

GALEANO, Eduardo. **O livro dos abraços**. Tradução de Eric Nepomuceno. 9. ed. Porto Alegre: L&PM, 2002.

GALEANO, Eduardo. Charla a solas con Eduardo Galeano. **YouTube**, Canal de la Universidad Nacional de Trê de Febrero produzido por UNTREF MEDIA, [S. l.], 11 maio 2012. 1 vídeo (aprox. 35 min.). color. son. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=dunkXUsgyPU>. Acesso em: 7 jul. 2023.

GHEDIN, Evandro. Hermenêutica e pesquisa em educação: caminhos da investigação interpretativa. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISA E ESTUDOS QUALITATIVOS, 2. 2004, Bauru. **Anais [...]**. Bauru: Universidade Sagrado Coração, 2004. v. 2, p. 1-14. Disponível em: <https://arquivo.sepq.org.br/IISIPEQ/Anais/pdf/gt1/10.pdf>. Acesso em: 7 jul. 2023.

GOHN, Maria da Graça. Educação não formal, aprendizagens e saberes em processos participativos. **Investigar em Educação**, [S. l.], II Série, n. 1, p. 35-50, 2014. Disponível em: https://epale.ec.europa.eu/sites/default/files/gohn_2014.pdf. Acesso em: 3 nov. 2024.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Catadores da cultura visual**: proposta para uma nova narrativa educacional. Porto Alegre: Mediação, 2007. 127 p. (Col. Educação e arte, n. 7).

HERNÁNDEZ-HERNÁNDEZ, Fernando; ABERASTURI-APRAIZ, Estíbaliz. Las historias de vida como alternativa para visibilizar los relatos y experiencias silenciadas de la educación. **Tendencias Pedagógicas**, Madrid, n. 24, p. 133-144, 2014. Disponível em: <https://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/65093/1/647353.pdf>. Acesso em: 31 out. 2024.

HERNÁNDEZ-HERNÁNDEZ, Fernando; RIFÀ VALLS, Montserrat. **Investigación autobiográfica y cambio social**. Barcelona: Octaedro, 2011. Disponível em: <https://portal.reunid.eu/documentos/5ef13ab92999520503af8269?lang=gl>. Acesso em: 31 out. 2024.

HERNÁNDEZ-HERNÁNDEZ, Fernando; SANCHO-GIL, Juana María; DOMINGO-COSCOLLOLA, Maria. Cartographies as spaces of inquiry to explore teachers' nomadic learning trajectories. **Digital Education Review**, [S. l.], n. 33, p. 105-119, jun. 2018. Disponível em: https://repositori.uic.es/bitstream/handle/20.500.12328/1151/Domingo%20Coscollola%20C%20Maria%20et%20al._Cartographies%20as%20spaces%20of%20inquiry_2018.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 31 out. 2024.

HERNÁNDEZ-HERNÁNDEZ, Fernando; SANCHO, Juana Ma; RIVAS, José Ignacio. **Historias de vida en educación**: Biografías en contexto. Barcelona: Esbrina, 2011. Disponível em: <https://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/15323/7/Historias%20de%20vida%20en%20Educaci%C3%B3n.%20Biografias%20en%20contexto.pdf>. Acesso em: 31 out. 2024.

HAROCHE-BOUZINAC, Geneviève. **L'épistolaire**. Paris: Hachette, 1995.

HAROCHE-BOUZINAC, Geneviève. **Escritas Epistolares**. Tradução de Lúgia Fonseca Ferreira. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2016.

HOLLIDAY, Oscar Jara. **Para sistematizar experiências**. Brasília, DF: MMA, 2006. 126 p. (Col. Monitoramento & avaliação, n. 2).

HOLLIDAY, Oscar Jara. **A Educação Popular latino-americana**: história e fundamentos éticos, políticos e pedagógicos. São Paulo: Ação Educativa, 2020.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2017. 283 p.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de Vida e Formação**. Lisboa: Educa, 2004.

JOSSO, Marie-Christine. As figuras de ligação nos relatos de formação: ligações formadoras, deformadoras, transformadoras. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 373,383, maio/ago. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/s6NdwQC6LGVHJWXNb9753R/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 20 mar. 2024.

JOSSO, Marie-Christine. O caminhar para si: uma perspectiva de formação de adultos e de professores. Entrevistador: Margaréte May Berkenbrock-Rosito. **Revista @mbienteeducação**, São Paulo, v. 2, n. 2, p. 136-139, ago./dez. 2009. Disponível em: https://arquivos.cruzeirodosuleducacional.edu.br/principal/old/revista_educacao/pdf/volume_2_2/11_josso.pdf. Acesso em: 20 mar. 2024.

KAPLÚN, Mario. **Comunicación entre grupos** – El método de cassete-foro. Bogotá: Centro Internacional de Investigaciones para el Desarrollo, 1984.

KAPLÚN, Mario. **Una pedagogía de la comunicación**. Madrid: Ediciones de la Torre, 1998.

KAPLÚN, Gabriel. Material educativo: a experiência de aprendizado. **Comunicação & Educação**, São Paulo, v. 27, p. 46-60, maio/ago. 2003. Disponível em: <https://revistas.usp.br/comueduc/article/view/37491/40205>. Acesso em: 3 nov. 2024.

KOFFERMANN, Marcia; RADDATZ, Vera Lucia Spacil; MORAES, Cláudia Herte de. Gabriel Kaplún – A educomunicação como prática transformadora. Entrevista com Gabriel Kaplún. In: MORAES, Cláudia Herte de; KOFFERMANN, Marcia; RADDATZ, Vera Lucia Spacil (org.). **Educomunicação para democracia e cidadania**. Brasília, DF: Alexandre Le Voci Sayad, 2023. p. 15-26.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LAKOFF, George; JOHNSON, Mark. **Metáforas da vida cotidiana**. 2. ed. São Paulo: Educ, 2002.

LEAL, Morgana de Abreu; ABREU, Robson Cavaca de. A teoria da metáfora conceitual em ação. **Revista Escrita/Escrita**, Rio de Janeiro, v. 13, p. 1-14, 2011. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc,rio.br/colecao.php?strSecao=resultado&nrSeq=18670&idi=1>. Acesso em: 12 jul. 2025.

NERES, Marisa Souza. Multimodalidade da memória: corpo, narrativa e teoria social. **Arquivos do CMD**, [S. l.], v. 4, n.1, p. 1-13, jan./jun. 2016. Disponível em: https://www.academia.edu/87832446/Multimodalidade_da_Mem%C3%B3ria_Corpo_Narrativa_e_Teoria_Social. Acesso em: 3 nov. 2024.

MANGUEL, Alberto. **O leitor como metáfora**: o viajante, a torre e a bússola. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

NÓVOA, António (org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto, 1992. 214 p. (Col. Ciências da Educação).

NÓVOA, António. **Professores**: imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.

O CARTEIRO e o poeta (*Il Postino*). Direção de Michael Radford, Roma: Cecchi Gori Group Tiger Cinematografica, 1994. 1 DVD (108 min).

OTTE, G.; VOLPE, M. L. **Um olhar constelar sobre o pensamento de Walter Benjamin**. São Paulo: Unifesp, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/fragmentos/article/view/6415>. Acesso em: 2- mar. 2-25. 0

PASSEGGI, Maria da Conceição. Biografização: escritas de si e acompanhamento. *In*: PASSEGGI, Maria da Conceição; BARBOSA, Tatiana Mabel Nobre (org.). **Memória, memoriais**. Pesquisa e Formação Docente. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008. p. 43-59.

PASSEGGI, Maria da Conceição; SOUZA, Elizeu Clementino de; VICENTINI, Paula Perin. Entre a vida e a formação: pesquisa (auto)biográfica, docência e profissionalização. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 27, n. 1, p. 369-386, abr. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/hkW4KnyMh7Z4wzmLcnLcPmg/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 3 nov. 2024.

PATTON, Michael Quinn. *Qualitative research & evaluation methods: integrating theory and practice*. 4. ed. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 2015.

PAULA, E. M. A. T.; SILVEIRA, D. V. ; GASPARIN, J. L. ; GIROTO, G. Cartas Pedagógicas em práticas educativas: estratégias revisitadas para novos tempos. *In*: Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino, 19. 2018, Salvador. **Anais [...]**. Salvador: UFBA, 2018. v. 1, p. 1-36. Disponível em: https://endipesalvador.ufba.br/sites/xixendipesalvador.ufba.br/files/programacao_endipe_modalidade_painel_versao_6_08_31_31082018painel.pdf. Acesso em: 20 mar. 2024.

PAULA, Ercilia Maria Angeli Teixeira de; BATISTA, Ingrid Yasmin Oliveira da Silva; MESA, Mercy Lucero Cepeda. Memorias y narrativas de los docentes: cartas pedagógicas sobre la cultura afro-brasileña y africana en el currículo escolar. **Revista Científica de Educación e Comunicación**, Hachetetepe, v. 1, p. 30-43, 2020. Disponível em: <https://revistas.uca.es/index.php/hachetetepe/article/view/5945/6111>. Acesso em: 20 mar. 2024.

PAULA, Ercilia Maria Angeli Teixeira de; MARTINELLI, Telma Adriana Pacífico; MACHADO, Maria Cristina Gomes (org.). **Saberes compartilhados em Cartas Pedagógicas: múltiplas aprendizagens**. 1. ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2023. v. 1. 412p.

PAULA, Ercilia Maria Angeli Teixeira de; PINTO JUNIOR, Arnaldo. Vídeo-cartas em defesa dos direitos humanos e da educação libertadora. **Contribuciones a las Ciencias Sociales**, São José dos Pinhais, v. 17, n. 10, p. 1-23, 2024 . Disponível em: <https://ojs.revistacontribuciones.com/ojs/index.php/clcs/article/view/11309/6711>. Acesso em: 20 mar. 2024.

PAULA, Ercília Maria Angeli Teixeira de; RIOS LEIRO, Augusto Cesar. Cartas na educação: contribuições de Célestin Freinet e Paulo Freire. **Revista Cocar**, Belém, v. 15, n. 33, p. 1-21, 2021. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/4855>. Acesso em: 20 mar. 2024.

PAULA, Ercília Maria Angeli Teixeira de. M.; SANTOS, K. A teoria de Paulo Freire como fundamento da Pedagogia Social. **Interfaces Científicas**, [S. l.], v. 3, n. 1, p. 33-44, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.17564/2316,3828.2014v3n1p33,44>. Acesso em: 20 mar. 2024.

PAULO, Fernanda dos Santos. Cartas pedagógicas como instrumento metodológico de pesquisas participativas. **Revista Internacional de Educação Superior**, Campinas, SP, v. 9, n. 00, p. 1-15, 2022. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/riesup/v9/2446-9424-riesup-9-e023019.pdf>. Acesso em: 4 nov. 2024.

PAULO Freire: “Nós podemos reinventar o mundo”. **Grupo Perrô**, [S. l.], 20 set. 2021. Disponível em: <https://prerro.com.br/paulo-freire-nos-podemos-reinventar-o-mundo/>. Acesso em: 20 mar. 2025.

PRETTO, Nelson de Luca. O desafio de educar na era digital: educações. **Revista Portuguesa de Educação**, [S. l.], v. 24, n. 1, p. 95-118, 2011. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/3042/2459>. Acesso em: 20 mar. 2024.

PRETTO, Nelson de Luca. **Educações, culturas e hackers**: escritos e reflexões. EDUFBA: Salvador, 2017.

RICOEUR, Paul. **Tempo e Narrativa**. Campinas: Papirus, 1994, tomo I.

RINCÓN, Omar (ed.). **Un nuevo mapa para investigar la mutación cultural**: Diálogo con la propuesta de Jesús Martín-Barbero. Quito: Ciespal, 2019.

RIVOLTELLA, Pier Cesare; MEZZAROBÀ, Cristiano. Entrevista: Prof. Dr. Pier Cesare Rivoltella (por Cristiano Mezzaroba). **Motrivivência**, Florianópolis, v. 36, n. 67, p. 1-12, 2024. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/103333>. Acesso em: 12 jul. 2025.

ROMÃO, José Eustáquio. Verbete Educação. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Danilo José (org.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 133-134.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo**: para uma nova cultura política. São Paulo: Cortez, 2008.

SKÁRMETA, Antônio. **O carteiro e o poeta**. Tradução de Beatriz Sidou. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (org.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. rev. e ampl. 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

VEIGA-NETO, A. É preciso ir aos porões. **Revista Brasileira de Educação**, [S. l.], v. 17, n. 50, p. 267-283, maio/ago. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/tqdG7b3B787cXjdYvSfLhhx>.

VIEIRA, Adriano. Verbete Cartas Pedagógicas. *In*: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides, ZITKOSKI, Danilo José (org.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. p. 65-66.

VIEIRA, K. A. L. Análise de Conteúdo: Hermenêutica na Educação. **@rquivo Brasileiro de Educação**, [S. l.], v. 6, n. 13, p. 85,104, 6 ago. 2019. Disponível em: <https://periodicos.pucminas.br/arquivobrasileiroeducacao/article/view/20642>. Acesso em: 20 mar. 2024.

APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO

QUESTIONÁRIO

Formulário de coleta de informações acadêmicas e profissionais para pesquisa de Mestrado: Educação Popular e Cultura Digital

1- INFORMAÇÕES PESSOAIS

1.Nome completo

2.Qual sua idade?

3.Como você se identifica? (caso sua identidade não esteja listada, informe na opção outro)

- Mulher
- Homem
- Não-binário

4.Como você descreveria sua identidade racial/étnica?

- Pessoa indígena
- Pessoa negra
- Pessoa parda
- Pessoa branca
- Pessoa de origem asiática

5.Cidade/Estado onde reside atualmente

6.Cidade/Estado de origem:

7.Há quanto tempo você mora na cidade atual?

- Menos de 1 ano
- 1,5 anos
- 6,10 anos
- Mais de 10 anos

8.Qual é o seu maior grau de instrução?

- Graduação
- Pós-graduação (Lato Sensu)
- Mestrado
- Doutorado

2- FORMAÇÃO ACADÊMICA , GRADUAÇÃO (I)

9.Qual o nome do curso de graduação?

10.Qual universidade você fez sua Graduação?

11.Qual a Modalidade da graduação que você realizou?

- Presencial
- Semipresencial
- Online (EAD)

12.Ano de Conclusão?

13.Por que escolheu este curso?

3- FORMAÇÃO ACADÊMICA, ESPECIALIZAÇÃO (II)

Informe abaixo o curso mais relevante para sua formação profissional

14.Você tem Especialização?

- Em andamento!
- Já concluí!
- Pretendo fazer!

15.Qual o Nome da Instituição (caso esteja relacionado as opções das opções da "i", "ii" e "iii" da questão 14).

16.Qual a Modalidade da Especialização?

- Presencial
- Semipresencial
- Online (EAD)

17.Ano de Conclusão?

18.Caso tenha outras especializações, cursos de extensão ou formação complementar que queira relatar, por favor, descreva os mais relevantes abaixo. (Siga o exemplo. Nome do Curso, Instituição, Ano).

4- FORMAÇÃO ACADÊMICA , MESTRADO (III)

19.Você tem Mestrado?

- Em andamento
- Já concluí
- Pretendo fazer

20.Qual o Nome da Instituição (caso esteja relacionado as opções das opções da "i", "ii" e "iii" da questão 19).

21.Ano de Conclusão?

22.Se você escolheu a opção (iii) Pretendo fazer, por favor, explique brevemente o motivo do seu interesse e as possíveis temáticas que gostaria de investigar no mestrado.

23.Caso queira partilhar sua dissertação de mestrado, por favor informar o link do repositório?

5 - FORMAÇÃO ACADÊMICA, DOUTORADO (IV)

24.Você tem doutorado?

- Em andamento
- Já concluí
- Pretendo fazer

25.Qual o Nome da Instituição (caso esteja relacionado as opções 'i', 'ii' ou 'iii' da questão 24)

26.Ano de Conclusão?

27.Se você escolheu a opção (iii) Pretendo fazer, por favor, explique brevemente o motivo do seu interesse e as possíveis temáticas que gostaria de investigar no doutorado.

28.Caso queira partilhar sua tese de doutorado, por favor informar o link do repositório?

6- EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL

29.Tempo de atuação na área da educação

- Menos de 1 ano
- 1,2 anos
- 3,5 anos
- 6,8 anos
- 9,12 anos
- Mais de 12 anos

30.Funções anteriores na educação

- Coordenador(a) pedagógico(a)
- Educador(a) Social
- Orientador(a) de Aprendizagem
- Orientador(a) educacional
- Professor(a)
- Supervisor(a)

31. Atualmente você exerce o cargo de:

- Coordenador(a) Pedagógico(a)
- Assessor(a) pedagógico(a)?
- Coordenador(a) de Projetos

32. Dentro das diversas áreas de atuação da Fundação Fé e Alegria, em qual segmento você está inserido(a)?.

33. Tempo no cargo, atuando dentro da Fundação:

- Menos de 1 ano
- 1,2 anos
- 3,5 anos
- 6,8 anos
- 9,12 anos
- Mais de 12 anos

34. Qual o Centro Educativo / Área você é vinculado?

7- REFLEXÕES SOBRE FORMAÇÃO E TRAJETÓRIA PROFISSIONAL

35. O que te motivou a seguir carreira na educação? (Pode mencionar influências pessoais, familiares, profissionais entre outras).

36. Quais foram os principais desafios ao longo da sua trajetória profissional? (p.e.: Desafios pessoais, institucionais ou sociais).

37. Como sua formação acadêmica fundamentou sua prática pedagógica? (Cite um exemplo específico de como sua formação influenciou sua abordagem pedagógica).

38. Para você, quais são as principais lacunas de formação para os profissionais da educação atualmente? (Considere aspectos técnicos, pedagógicos e sociais).

8 - CULTURA DIGITAL E TECNOLOGIA NA EDUCAÇÃO

39. Com que frequência você utiliza tecnologias digitais em suas atividades profissionais?

- Utilizo regularmente como parte essencial de minhas práticas pedagógicas.
- Utilizo ocasionalmente, conforme a necessidade ou contexto.
- Não utilizo, mas tenho interesse em adquirir formação nessa área.
- Não utilizo e não considero necessário para minha prática profissional.

40. Quais ferramentas digitais você utiliza em suas atividades pedagógicas? (Marque todas as opções que se aplicam).

- Plataformas de aprendizagem virtual (Google Classroom, Moodle, etc.)
- Ferramentas de videoconferência e ensino remoto (Zoom, Microsoft Teams, Google Meet, etc.)
- Aplicativos de produtividade (Word, Excel, PowerPoint, OneDrive, etc.)
- Microsoft Teams (comunicação e videoconferência)
- OneNote (anotações digitais e cadernos de aula)
- Outlook (e-mails e calendário)
- Planner (gerenciamento de tarefas e projetos)
- Forms (criação de formulários e questionários)
- Ferramentas para criação de materiais pedagógicos (Canva, Prezi, etc.)
- Recursos de gamificação e interatividade (Kahoot, H5P, etc.)
- Softwares de planejamento e organização pedagógica (Trello, Evernote, Miro, Padlet, etc.)

41. Você já recebeu formação específica sobre o uso de tecnologias digitais na educação? Múltipla escolha.

- Sim, em cursos de graduação ou pós-graduação.
- Sim, por meio de formações continuadas (cursos livres, workshops, etc.).
- Sim, no ambiente de trabalho (oficinas, treinamentos, seminários, etc.).
- Sim, de forma autodidata, por meio de estudos pessoais e pesquisa.
- Não, nunca participei de formação sobre o uso de tecnologias digitais na educação.

42. Como você utiliza mídias digitais e outros tipos de mídia nas práticas pedagógicas para a formação de professores? (Marque todas as opções que se aplicam ou indique "Outros" caso tenha outras formas de uso).

- Utilizo vídeos educativos e documentários para ilustrar teorias e metodologias de ensino.
- Utilizo filmes e séries que abordam temas educacionais relevantes para discussão.
- Utilizo livros e artigos acadêmicos como base para reflexões e análises críticas.
- Utilizo poesias, obras literárias e obras artísticas para estimular a criatividade e o pensamento crítico dos professores(as)/educadores(as)
- Utilizo redes sociais para promover discussões e interagir com os participantes da formação.
- Utilizo podcasts e áudios para explorar temas pertinentes à formação docente.
- Utilizo blogs e plataformas online para compartilhar experiências e reflexões sobre a prática educativa.
- Utilizo infográficos e recursos visuais para apresentar conteúdos de forma acessível e atraente.
- Não utilizo mídias digitais ou outros tipos de mídia nas práticas de formação de professores

43. Você utiliza inteligência artificial (IA) em suas práticas pedagógicas como Assessor(a)/Coordenador(a) Pedagógico(a)? Se sim, de que maneira você a aplica em sua atuação e quais ferramentas de IA você utiliza?

APÊNDICE B – ROTEIRO PARA A ELABORAÇÃO DAS CARTAS PEDAGÓGICAS

Educação Popular e Cultural Digital: Olhares múltiplos para a Formação de Formadores

Prezados(as) Assessores/as e Coordenadores/as Pedagógicos/as da Fundação Fé e Alegria do Brasil!

Diante das demandas contemporâneas na formação de educadores e sua inserção em contextos educativos no âmbito da Educação Popular, esta pesquisa busca refletir sobre **“Como as trajetórias dos formadores de educadores dialogam com as interfaces da Cultura Digital e se revelam em suas práticas pedagógicas de Educação Popular nos contextos socioculturais que atuam”**. Nosso objetivo principal é analisar como as mídias/tecnologias digitais têm sido incorporadas na prática pedagógica e no ambiente educacional dos formadores, com base em suas experiências e narrativas

Agradecemos sua disponibilidade em colaborar com essa reflexão que envolve uma metodologia participativa com a elaboração de **cartas pedagógicas**, um instrumento de diálogo, reflexão crítica e construção coletiva de conhecimento, inspirado nos princípios da Educação Popular. A escrita dessas cartas permite estabelecer um compromisso ético e político com a transformação da realidade educativa, promovendo interação e troca entre educadores. A carta seria uma narrativa da experiência pessoal e profissional endereçada aos colegas, caso não deseje identificar sua autoria, pode escolher um pseudônimo.

Para auxiliá-los na escrita, sugerimos um **Roteiro** de questões/aspectos que podem estar contempladas na carta e agradecemos seu envio ao endereço paulo.santo@fealegria.org.br (de forma digitalizada) até o dia 04/04/2025 ou pelo correio para o endereço: Rua Raul Antonio da Silva, 236 Bloco 1 apto 127 Aririú da Formiga Palhoça/SC.

Roteiro para a Elaboração das Cartas Pedagógicas

- 1) Conte como e quando você teve seus primeiros contatos com as tecnologias digitais na educação. E se percebeu algumas mudanças em sua prática como coordenador(a) pedagógico(a) desde que as tecnologias digitais passaram a fazer parte do cotidiano educativo.
- 2) Exemplifique como as tecnologias fazem parte de sua prática pedagógica na Educação Popular: usos, metodologias e intencionalidades. E descreva alguns desafios que você, docentes e educadores (as) enfrentam ao integrar a Cultura Digital às práticas pedagógicas
- 3) Narre alguma situação que revele como você tem apoiado os professores/educadores em sua formação continuada para lidar com as mídias/tecnologias digitais: as estratégias que considera mais eficazes; se percebe resistência por parte dos educadores ao uso das mídias/tecnologias digitais e sua postura diante disso; se os usos de tecnologias fortalecem a identidade e os princípios da Educação Popular na formação de novos (as) educadores/as; e como lida com isso.
- 4) Conte algumas mudanças que percebe em sua rotina de coordenador pedagógico e na forma de mediar processos formativos a partir da Cultura Digital: se ela tem ajudado (ou não) a criar um ambiente mais colaborativo entre educadores, educandos e comunidade, mencionando alguns exemplos dessa interação e algumas sugestões para que o uso das mídias/tecnologias digitais se alinhe a perspectiva da Educação Popular.

A escrita dessas cartas pedagógicas fortalecerá o diálogo entre os educadores/as e permitirá aprofundar a reflexão sobre a presença da Cultura Digital na Educação Popular. Este convite para cada coordenador(a)/assessor(a) compartilhar sua reflexão e experiência, contribui para essa construção coletiva.

Agradecemos sua participação e aguardamos com entusiasmo suas cartas para construir um rico diálogo que emergirá dessa experiência.

Com saudações pedagógicas,

Florianópolis/SC, 19 de março de 2025.

Paulo Roberto do Espírito Santo

Mestrando no PPGE/UFSC, Educador Popular, Analista Pedagógico (Fé e Alegria)

Mônica Fantin

Professora Doutora PPGE UFSC | Orientadora

APÊNDICE C – CARTA DE SOLICITAÇÃO AUTORIZAÇÃO CAMPO DE PESQUISA DIRETOR PRESIDENTE

Florianópolis, 19 de setembro de 2024.

À Vossa Senhoria, Sr. Alexandre Raimundo de Souza, SJ
Diretor-Presidente da Fundação Fé e Alegria do Brasil

Prezado Senhor,

Venho, por meio desta, solicitar a autorização para a realização de uma pesquisa intitulada *“Educação Popular e Cultura Digital: Olhares Múltiplos para a Formação de Formadores”* junto aos coordenadores pedagógicos e assessores pedagógicos da Fundação Fé e Alegria do Brasil. Esta pesquisa faz parte do Projeto de Mestrado do aluno Paulo Roberto do Espírito Santo, matrícula 202304106, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), sob a orientação da Professora Doutora Mônica Fantin.

O objetivo deste estudo é investigar as interfaces entre a Educação Popular e a Cultura Digital, buscando compreender como estas contribuem para a formação das referências pedagógicas e para a prática pedagógica em contextos socioculturais de atuação dos centros educativos da Fundação Fé e Alegria do Brasil. A metodologia proposta será por meio de uma pesquisa autobiográfica, que é uma estratégia de investigação qualitativa que se baseia na narrativa das histórias de vida.

A coleta de dados será realizada durante o segundo semestre de 2024 e o primeiro semestre de 2025. O processo de coleta incluirá, gravações de áudio e vídeo, diagnóstico do perfil profissional via Microsoft Forms, entrevistas semiestruturadas, escutas sensíveis, diários de bordo e rodas de conversa com o público-alvo desta pesquisa.

Acreditamos que os resultados desta pesquisa serão de grande importância para a comunidade científica, oferecendo subsídios teóricos e práticos para a Educação Popular no contexto da Cultura Digital. Além disso, os dados poderão

contribuir para a reflexão sobre práticas pedagógicas inovadoras que impactem a transformação social e cultural da sociedade.

Comprometemo-nos a compartilhar os resultados com a Fundação Fé e Alegria do Brasil, bem como a nos colocar à disposição para quaisquer esclarecimentos adicionais que se façam necessários.

Desde já, agradecemos sua atenção e colaboração.

Atenciosamente,

Paulo Roberto do Espírito Santo
Mestrando em Educação
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

Mônica Fantin
Professora Doutora Mônica Fantin
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

APÊNDICE D – DECLARAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO DE PESQUISA

Eu, Alexandre Raimundo, SJ, Diretor-Presidente da Fundação Fé e Alegria do Brasil, venho por meio desta, autorizar a realização da pesquisa intitulada “Educação Popular e Cultura Digital: Olhares Múltiplos para a Formação de Formadores”, conduzida por Paulo Roberto do Espírito Santo, aluno de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), sob orientação da Professora Doutora Mônica Fantin.

Esta pesquisa, que ocorrerá durante o semestre de 2024.2 e 2025.1 e envolverá a coleta de dados junto aos coordenadores(as)/assessores(as) dos centros educativos da Fundação Fé e Alegria do Brasil, através de envio de questionário, entrevistas, escutas e rodas de conversa, conforme descrito na solicitação apresentada.

Autorizamos o uso dos espaços e recursos necessários para a realização da pesquisa, incluindo a participação em escutas, formações e acompanhamentos junto aos centros, tanto de forma virtual quanto presencial. Comprometemo-nos a colaborar com o pesquisador dentro das possibilidades institucionais ao longo do período de coleta de dados. Além disso, será concedido acesso à documentação pedagógica e institucional da Fundação, com o propósito de qualificar a pesquisa e contribuir para o aprimoramento do projeto de formação da Fundação Fé e Alegria do Brasil.

Certificamos que a pesquisa foi devidamente apresentada e entendida, e que suas implicações éticas foram discutidas e aceitas. Solicitamos que os resultados desta pesquisa sejam disponibilizados à Fundação Fé e Alegria ao término do estudo.

São Paulo, 20 de setembro de 2024.
Atenciosamente,

ALEXANDRE
RAIMUNDO DE
SOUZA:988121736
91

Assinado de forma digital
por ALEXANDRE RAIMUNDO
DE SOUZA:98812173691
Dados: 2024.09.26 08:50:35
-03'00'

Alexandre Raimundo, SJ
Diretor-Presidente
Fundação Fé e Alegria do Brasil

APÊNDICE E – AUTODECLARAÇÃO DE PRINCÍPIOS E DE PROCEDIMENTOS ÉTICOS NA PESQUISA

Declaro, para os devidos fins, que a pesquisa intitulada “**Educação Popular e Cultura Digital: trajetórias, mediações e cartografias formativas na Fundação Fé e Alegria**” foi desenvolvida por mim, Paulo Roberto do Espírito Santo, no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, entre os anos de 2023 e 2025, sob orientação da Prof.^a Dr^a Mônica Fantin.

A pesquisa, de caráter qualitativo, foi realizada com coordenadores/as e assessores/as pedagógicos/as da Fundação Fé e Alegria do Brasil, sujeitos que atuam como formadores de educadores em diferentes regiões do país. O estudo organizou-se em duas etapas principais:

- 1) Questionário exploratório, voltado ao mapeamento das trajetórias formativas e das experiências com tecnologias digitais;
- 2) Elaboração de cartas pedagógicas, nas quais os participantes narraram suas vivências, desafios, apropriações tecnológicas e mediações pedagógicas no contexto da Educação Popular.

Os participantes foram informados sobre os objetivos, procedimentos e propósitos da pesquisa, tendo concordado de forma livre e voluntária em participar. As contribuições foram enviadas por meio eletrônico ou correspondência física, de acordo com a preferência de cada sujeito.

Declaro que os participantes autorizaram o uso dos dados produzidos para fins acadêmicos, inclusive a identificação de seus nomes na dissertação e em possíveis publicações decorrentes do estudo, tais como artigos, capítulos de livros e comunicações científicas, sempre respeitando o sentido original das narrativas e o contexto em que foram produzidas.

A produção, o manejo e a interpretação dos dados foram conduzidos em consonância com os princípios éticos da pesquisa em Ciências Humanas, assegurando:

- respeito à autonomia e dignidade dos sujeitos;
- preservação da integridade das narrativas;
- compromisso com a escuta sensível, o diálogo e a corresponsabilidade;
- cuidado na interpretação hermenêutica, evitando distorções ou usos indevidos.

A pesquisa se realizou em ambiente de confiança mútua, orientada pelos valores éticos e políticos da Educação Popular, reconhecendo as experiências formativas dos participantes como produções legítimas de conhecimento. A relação entre pesquisador e sujeitos foi construída com base no diálogo, na transparência e no reconhecimento das identidades, trajetórias e contribuições de cada participante.

Agradeço a colaboração de todos os que aceitaram participar desta pesquisa e contribuíram decisivamente para a construção do corpus empírico e das reflexões que fundamentam este trabalho. Espero que os resultados retornem aos sujeitos e fortaleçam processos formativos no âmbito da Fundação Fé e Alegria do Brasil.

Cordialmente,



Paulo Roberto do Espírito Santo
Florianópolis/SC, 29 de setembro de 2025

APÊNDICE F – CARTAS PEDAGÓGICAS

CARTA 1 - Ayla Rangel Dutra, Coordenadora

CARTAS PEDAGÓGICAS: RELAÇÕES DIALÓGICAS ENTRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA E AS INTERFACES DA CULTURA DIGITAL

Venho de uma geração que teve contato com os aparelhos tecnológicos contemporâneos e populares após ter saído da escola. Quando criança, observava e experimentava os recursos que minhas professoras utilizavam (mimeógrafo e projetor) e via isso como se fossem coisas de outro mundo, e de fato, eram. Não era comum o contato com os celulares e computadores e os recursos tecnológicos estavam, mesmo que presentes na minha vida escolar, distantes de mim.

Na universidade, depois do estouro tecnológico que os meados de 2010 carregaram, ao cursar Pedagogia, tive acesso às disciplinas que abordavam as mídias na educação e como poderíamos fazer desses recursos agora tão cotidianos, potências educativas, materiais investigativos e explorativos. A universidade abriu um leque crítico acerca das tecnologias, trouxe questões para que eu pensasse sobre as maravilhas do cotidiano e as responsabilidades que essa tal globalização traria.

Entretanto, existe uma linha que divide às teorias que ensaiamos e aprendemos na universidade para nossa prática e ao me formar e me ingressar em Fé e Alegria em 2021, no auge da pandemia, como professora da educação infantil, precisei reaprender, reexperimentar e ressignificar aqueles usos que ainda eram tão abstratos e subjetivos para mim.

No contexto da pandemia, precisei gravar vídeoaulas temáticos que eram disponibilizados para as crianças de minha turma através de um grupo de *Whatsapp*. Esse foi o primeiro contato que tive com as mídias em minha prática, o CEI Rosa Mutran Maluf, que era o meu CEI na época, havia adotado os grupos de *Whatsapp*, além de vídeoaulas e apostilas para as famílias que não tinham acesso à internet e aos *smartphones*.

Nessa realidade, minha preocupação estava em dominar esses recursos tão novos para minha prática profissional e proporcionar para minhas crianças, experiências criativas com os vídeos, para além do assistir estático das propostas. A procura era por interação, por respostas, pela troca humana e pelo calor simbólico que construíamos à distância.

Com o retorno das aulas presenciais, esse contato passou a ser mais próximo e físico e os vídeos outrora tão presentes na minha rotina como professora deram lugar a outros tipos de interação. Os celulares eram usados para registros e os computadores, projetores e *tablets* que o CEI disponibilizava, compunham nosso acervo de materiais, explorados pelas crianças e utilizados por nós, professoras, em nossa prática.

Passei por processos diferentes entre aprender e desaprender a usar alguns recursos. Estive responsável pela Sala *Play*, que trazia a tecnologia como temática principal, abordando os mais variados assuntos a partir dos jogos e do raciocínio lógico. Nessa sala, passei a fomentar diferentes usos para as crianças a respeito dos recursos que elas já usavam cotidianamente, questionando sobre o quanto podemos aprender com os aparelhos tecnológicos, como podemos usá-los, cotidianamente, para aprendermos sobre o mundo e sobre nós mesmos.

Utilizamos *tablets* nas contações de história, microfones e caixas de som nas propostas de vivências com as crianças, projetores que ora expunham realidades, ora serviam como espaços subjetivos e experienciativos a respeito da luz, da projeção, da transparência, das sombras.

Ao alçar novos voos e passar a performar como Coordenadora pedagógica, encarei uma outra realidade com relação as crianças atendidas e os recursos presentes no CEI Pe. José Ten Cate, minha nova casa. Nessa nova função, meu contato com as crianças seria indireto e todo trabalho que eu realizava com minha turma precisou ser plantado, regado e desenvolvido juntamente com outras professoras.

A priori, as professoras contaram com um letramento básico tecnológico, pois estavam há algum tempo desassistidas com relação ao tema. Passaram a acessar o e-mail institucional, a registrar e planejar suas vivências através da plataforma do Word. Nesse ensejo, passaram também a ler livros e documentos em PDF, a trazer diferentes usos para os celulares, que até então era utilizados apenas para registro.

Na prática como coordenadora pedagógica, pude também ressignificar aquilo que antes tinha reaprendido e passei a utilizar as tecnologias digitais para a criação de guias, que além de provocar as professoras sobre sua prática com as crianças, começaram a contar nossa história.

Atualmente, os guias conversam sobre a elaboração do diário de bordo na plataforma Sway (outra mudança ensaiada desde os documentos que até então eram

manuscritos), a escrita dos relatórios semestrais, as caixas temáticas, com toda sua especificidade e potência na nossa metodologia e o Conheça - guia de visitas que apresenta de forma sucinta, o espaço, os documentos, as ações e as redes sociais do CEI.

Além dos guias digitais, os *walkie talkies* se tornaram grandes aliados da nossa equipe. Com eles, conseguimos manter uma comunicação rápida e eficiente entre os espaços do CEI sem perder tempo ou deixar o cuidado com as crianças em segundo plano. Aproveitamos a presença desses recursos de comunicação para provocar as crianças, incentivar seu protagonismo ao experimentá-los, fomentar a atenção e o respeito pela vez do próximo ao praticarmos isso, juntamente com elas e com nossas colegas educadoras.

Encontramos na nossa falta de recursos (um dos principais desafios encontrados ao trabalharmos com as tecnologias para as infâncias), novas formas de enxergarmos a tecnologia. Mudando perspectivas, entendendo que para além dos recursos tecnológicos, a tecnologia é a arte de criar, de solucionar problemas, buscar meios criativos para conseguirmos o que desejamos.

Logo, para além do uso do celular, *datashow*, computador, *tablets*, jogos, robôs, entre outros, o trabalho com as crianças a respeito das tecnologias passou a evidenciar a natureza com sua engrenagem, a reciclagem como meio para “invencionáticas”, a criatividade como principal recurso para resolvermos problemas.

Parto dessa máxima para incentivar o corpo pedagógico a experimentar as plataformas, aplicativos e recursos de seu cotidiano. Percebo que as educadoras do CEI têm se desenvolvido mais a cada dia porque tem mexido nesses recursos, a tentativa, o erro, a pesquisa estão diretamente relacionados com as apropriações das professoras para com esses recursos, então tenho encontrado na provocação, uma ferramenta indispensável na prática formativa da coordenação pedagógica.

Assim, percebo as professoras mais criativas na montagem de seus territórios de aprendizagem por ensaiarem a estética do Canva, as vejo mais atentas às brincadeiras e as formas com que as crianças aprendem ao elaborarem seus registros midiáticos, tenho presenciado esse processo do reaprender sistemático que as temáticas e as investigações encontradas nos planejamentos por projeto trazem.

Contar com os recursos tecnológicos e digitais na prática pedagógica tem possibilitado que nosso tempo de preparação e aprendizado fora das salas de atividade seja otimizado para um aprender empírico, juntamente com a prática. O uso

desses recursos voltado para a educação infantil faz com que olhemos para o mundo a partir de uma ótica criativa e transformadora. Os tempos de minha infância escolar abriram espaço para novas experiências e novas concepções. A tecnologia deve estar a nosso serviço e ser apresentada para nossas crianças com responsabilidade e criticidade. As crianças merecem descobrir que, para além do habitual engessado, os recursos que já fazem parte da sua rotina são janelas para mundos muito maiores, cheios de descobertas e aprendizado.

Cuiabá, 22 de abril de 2025 Ayla Rangel Dutra, Coordenadora
Pedagógica do CEI Pe. José Ten Cate.

Carta 2 – Daiene Rayssa Santos Cavalcanti²³

Cuiabá, Mato Grosso, 17 de abril de 2025, carta pedagógica de Daiene Cavalcanti, atualmente coordenadora pedagógica do Centro de Educação Infantil Rosa Mutran, 29 anos.

Eu não me recordo de um momento em que as tecnologias digitais não estavam presentes na minha prática pedagógica, mas eu me lembro que quando eu entrei no CEI Rosa, lá em 2019, as ferramentas não eram utilizadas no cotidiano pedagógico, principalmente com as crianças. No máximo usávamos data shows e TV, mas era mais utilizado naquela época como uma fuga dos adultos em relação ao planejamento.

A minha atuação como coordenadora pedagógica no CEI Rosa veio em 2021 na mudança de gestão que tivemos no CEI e ainda estávamos em pandemia. Passamos o ano de 2020 inteiro em pandemia e tivemos que parar nossas atividades com as crianças e nesse ano nós ficamos com as apostilas. Primeiro porque a maioria dos profissionais lá do CEI não tinham muito acesso a recursos tecnológicos e nem habilidades para manuseá-los. Eu até sabia algumas coisas, tinha feito cursos, também fiz as apostilas e todos os dias tinha contato com as crianças pelo grupo das famílias, porém a maioria das crianças também não tinham muito acesso a recursos tecnológicos. Muitas famílias tinham acesso a apenas um celular que muitas famílias não tinham acesso a. Vezes acompanhava um dos integrantes da família, normalmente a mãe, para o trabalho.

Também tínhamos crianças que nesse momento foram para o sítio para poder ficar com familiares que poderiam dar atenção para eles ali nesse período inteiro e também não ficar com tanto contato com os pais que estavam trabalhando e outros que não tinham acesso à internet também. Então a nossa preocupação era exatamente essa como atingir todas as crianças integralmente. No ambiente virtual, sem termos acesso a como manusear essas tecnologias e desconhecendo elas também.

Bem no início da nova gestão, nós começamos a trabalhar com as videoaulas. Então, todos os professores se mobilizaram ali para fazer essas aulas virtuais.

²³ A carta foi enviada no formato de áudio pelo WhatsApp. Transcrição literal da carta.

Gravávamos as aulas semanalmente. Todos os dias era enviado no grupo das turmas. Os grupos foram divididos por turma. E ali nós fazíamos em ambiente virtual o que normalmente nós faríamos ali no CI, no ambiente do CI, só que sem os momentos de refeições. Até os momentos de higiene eles foram também levados para as videoaulas. Porque era importante que as crianças tivessem esse conhecimento, que isso fosse incentivado, porém não dava para fazer videoaula todos os dias. Ou até mesmo a transmissão ou chamada de vídeo. Não era possível fazer esse tipo de contato com as famílias que nós atendíamos.

Nossas formações pedagógicas também passaram para o ambiente virtual, assim como algumas reuniões e avaliações. E com isso, com essa necessidade de utilizar as tecnologias digitais, acabou que a gente conseguiu encontrar um terceiro educador para esse ambiente nosso, tanto para nós, enquanto profissionais, quanto para as crianças e para o desenvolvimento integral delas.

Hoje, nós vemos uma grande importância nas formações pedagógicas presenciais, vemos uma grande importância em nos reunirmos pessoalmente, porém temos a possibilidade de fazer de qualquer lugar. Isso é muito interessante porque tivemos contatos, por exemplo, eu tive contato com professores muito excelentes de Rondônia, que foi de onde eu vim, que eu não podia trazer para cá e que eles não poderiam vir para cá com tanta facilidade, nem irmos para lá. E ainda tem vários profissionais de vários outros lugares que hoje nós temos acesso a eles e fizemos também grandes formações com a equipe, porque tínhamos essas ferramentas.

Acredito que com essas tecnologias também nós ganhamos tempo, ganhamos um outro ambiente educador, reduzimos o uso de papel, por exemplo, que é uma das nossas preocupações, e outras coisas como deslocamento e.

Hoje meu trabalho está muito alicerçado com as tecnologias digitais. Faço minhas avaliações pelo ambiente virtual, faço algumas reuniões, faço meu acompanhamento até o desenvolvimento das crianças e dos profissionais também por aplicativos e plataformas.

Só o fato de poder agora gravar um áudio e tratando sobre a carta pedagógica, falando sobre a minha prática, por um áudio e depois poder transcrevê-lo e transformá-lo numa carta, ou até mesmo fazer essa carta por áudio, é algo que exemplifica muito como que as tecnologias digitais podem auxiliar no nosso processo educativo, tanto meu, quanto dos profissionais, quanto das crianças que nós atendemos.

Diferente do passado, do nosso passado. Hoje as crianças podem ter acesso, muitos acessos que elas não têm em casa ainda, muitas delas não têm casa ainda, outras tem, mas não sabem utilizar. Por mais que elas sejam crianças pequenas, elas nasceram com o celular na frente delas. Então, eu acredito que além de dar acesso, o nosso trabalho hoje, ele tem potencializado esse uso, porque eu não acredito que as tecnologias não devam fazer parte do cotidiano das crianças. O que é ruim é esse excesso e também a falta de informação, que é a mesma falta de informação que nós como profissionais também tínhamos e ainda alguns têm. Então, a maior dificuldade também para nós é manusear essas ferramentas, conhecê-las e conseguir utilizá-las para nossa prática, assim como as crianças. Aprendendo a falar, elas estão aprendendo a escrever, não CEI, mas algumas, as crianças estão aprendendo a escrever em outras escolas, estão aprendendo a ler o mundo, a ser quem são, se transformar em quem querem ser, e tem que aprender também a manusear esses recursos digitais. A nossa preocupação para além de como utilizar, é que elas também tenham acesso, porque a gente está falando de crianças que normalmente têm acesso a recursos digitais, a tecnologias educativas, porém não são todas as crianças que vão conseguir ter acesso a esses recursos.

Posso dizer que hoje, o nosso data show não é mais utilizado para reproduzir qualquer desenho que o professor acha que as crianças vão gostar e vão ficar ali presas prestando atenção por uma hora. Hoje é utilizado para projetar o mundo, projetar florestas, projetar o céu, projetar a galáxia, projetar desenhos também, projetar sombras. Então é para isso que ele é utilizado hoje, realmente para aquilo que faz, que tem um significado importante para as crianças, para o desenvolvimento delas.

Eu acredito que nosso maior desafio é realmente esse acesso, mais para as crianças do que para mim enquanto coordenadora pedagógica, mas às vezes nós também, nessa prática, nós também encontramos profissionais que não têm esse acesso, não têm muito tempo e desconhecem também. E aí claro que tem uma grande diferença daqueles que simplesmente não quiseram aprender a lidar e também não querem incorporar essas mídias, essas tecnologias à sua prática, e aqueles que realmente não tiveram acesso ou desconhecem. E a partir daí, a partir do momento que a gente começa, em que eu mais especificamente começo a acompanhar esse profissional, a gente também vai estar em busca do desenvolvimento integral dele.

Como eu disse, a tecnologia já está tão alinhada à nossa prática, a minha principalmente, e aí também está nos nossos documentos, orientadores, que não tem como hoje, atualmente, um profissional realmente desenvolver o seu trabalho ali no CESEM, que ele passe por esse desenvolvimento, o que já tenha.

É isso que eu tento levar para a minha equipe também, que elas possam fuçar por aí, se apropriar também das que a gente já utiliza e para que elas possam aplicar a prática, nós também não, quando nós vamos procurar uma ferramenta, a gente também pensa na praticidade que ela vai ter, como por exemplo, nossos diários de bordo que hoje são feitos pelo Microsoft Sway, para elas foi maravilhoso, porque era uma escrita muito maçante, né? Você falar sobre um dia inteiro, avaliar a sua própria prática, ali enquanto você está escrevendo, avaliar o desenvolvimento das crianças, das propostas que você planejou, de tudo que foi executado, dos momentos de alimentação, de acolhida, tudo, então era muito escrita, até para avaliar, para eu avaliar depois de já pronto, que fazia isso de forma. Artesanal era muito maçante. E hoje essa praticidade de poder fazer nesse ambiente virtual é muito melhor para elas em relação à escrita. Mas aí temos outras questões, como, por exemplo, as fotos, as mídias que podem ser colocadas no Sway, que dão uma vivacidade enorme para o documento. É um documento muito mais bonito, que era nossa preocupação também, porque não tinha que perder essa artesanaria. Mas não, é um documento que fica muito bonito, muito mais fácil de avaliar, muito mais fácil de ser escrito e aí traz uma certa qualidade para ele, porque esse tempo que ela levaria para escrever algo, para refletir, muitas vezes ter que corrigir a própria escrita, elas podem já fazer diretamente no documento.

Mas é claro que, para isso, nós tivemos as formações continuadas, ainda temos, porque é um processo, e nós também entendemos esse processo, que muitas vezes nem eu CEI lidar com certas ferramentas e a gente descobre juntas. E vai fazendo também de acordo com a nossa prática, de acordo com o contexto, assim como com as crianças, que tudo que a gente faz precisa ter uma intencionalidade e que seja significativo para elas, nas formações da equipe também é pensado para isso. Algo que não é prático, algo que não é significativo, algo que não está aliado ao contexto, não serve. Até porque as plataformas digitais, as mídias e toda a tecnologia pensada para professores, educadores e para o mundo da educação, nem sempre vão atender ao nosso contexto e isso é uma avaliação importante tanto minha quanto delas.

Uma das coisas que a gente pensa também é em levar a formação continuada desse profissional, trazer propostas formativas para eles e, às vezes, até direcionada especificamente para as dificuldades de um profissional, como, por exemplo, curso básico de informática e até isso já aconteceu, nós levamos para eles de forma gratuita, mas também incentivamos muitos deles a desenvolver sua própria formação. Muitos deles não apresentam nenhuma vontade de se desenvolver profissionalmente e, no nosso CEI e na prática com a Educação Popular, eu acredito que essas pessoas não fiquem mesmo, elas se sentem muito incomodadas e elas vão embora em algum momento, porque nós não vamos parar de fazer esse trabalho. É necessário, e só vai ficar em um ambiente, uma pessoa dessa forma, só vai ficar estagnado o ambiente se o ambiente não cobrar esse desenvolvimento e não incentivar esse desenvolvimento também.

Já tive casos em que o profissional não aprendeu com as formações, não procurava nem desenvolvimento formativo sozinho, então indiquei cursos online, trouxe, propus formações obrigatórias para toda a equipe direcionada para esses temas, também propus propostas ali do cotidiano pedagógico às crianças que precisassem dessas ferramentas, já fiz junto, então assim, hoje eu CEI que o perfil do profissional também precisa me dizer que ele vai se desenvolver e que toda a interferência que eu aplicar, todo o desenvolvimento que nós propusemos ali no CEI, ele vai acompanhar. Eu não estou falando que isso vai ser sem erros, sem resistência. Sem perguntas, sem questionamento. Não estou dizendo isso, eu só estou dizendo que a partir do momento que aquilo se torna significativo e que realmente faz sentido para o nosso contexto o profissional que está alinhado com essa proposta, ele vai fazer. Por mais que ele não saiba no momento. Mas ele vai participar, ele vai querer saber, ele vai perguntar, ele vai pedir ajuda e especificamente pedir ajuda é uma coisa que a gente sempre conversa com a equipe sobre ser o mais importante.

Nós acreditamos no uso da tecnologia hoje como um instrumento de emancipação, de escuta e construção coletiva, do desenvolvimento, do conhecimento das crianças e de todos envolvidos no processo educativo. Então, sim, eu acredito que o uso dessas tecnologias fortalece, sim, a identidade e os princípios da Educação Popular, principalmente nessa promoção social. O que é o que nós almejamos, sabe?

Acredito que a Cultura Digital ela seja essencial para o nosso trabalho é, ela está o tempo inteiro no cotidiano pedagógico. E tem auxiliado muito na conexão das pessoas. É, nós utilizamos as ferramentas, Eu Acredito que o tempo inteiro. E hoje

nós podemos nos conectar com qualquer pessoa, em qualquer lugar. Isso tem sido essencial para o nosso trabalho, para o nosso desenvolvimento integral também é. Essas pessoas podem tanto formar um texto juntas, estando em qualquer lugar, elas podem promover uma campanha. É proporcionar uma formação. Acompanhar o trabalho de várias pessoas no mundo inteiro. Enfim, é. E para nós, a intenção da utilização dessa dessas ferramentas é justamente aliá-la ao nosso contexto, o contexto das crianças atendidas, trazer protagonismo para elas, dar voz? Dar não, mas é dar espaço. O espaço para que elas falem e façam o que querem fazer é. Trazer também conhecimento para as famílias, para outros profissionais que muitas vezes não estão ali conosco, mas que vê o nosso trabalho por aí, seja no Instagram ou em alguma campanha ou em algum espaço, né? Que nosso trabalho seja mostrado. É pra troca de experiências entre os vários centros de fé, Alegria, por exemplo, e de outros lugares também que podem também participar.

Na pandemia, na nossa primeira festa junina, em 2021, nós fizemos uma festa junina virtual. Claro que nem todos puderam, quiseram também participar, mas ali nós unimos algumas famílias atendidas pelo CEI, as profissionais do CEI e a equipe gestora. E foi muito significativo para a gente, porque era um momento muito difícil para todo mundo, muita gente tinha perdido familiares, amigos e queriam voltar para os espaços e não podiam. E triste por algumas crianças não terem certos acessos, por algumas famílias não terem certo acesso e por outras que têm acesso, mas não tinham o entendimento do que é importante também, do que poderiam fazer naquele momento por suas crianças.

Hoje, nós usamos também os ambientes virtuais para postar nosso trabalho, assim como o Instagram, que é postado diariamente, assim como várias campanhas, projetos e propostas. Por ali, nós também conseguimos nos conectar com doadores, com pessoas que podem incentivar, de alguma forma, nosso trabalho, acompanhar, aprender com ele. As famílias também acompanham e aprendem com esse processo formativo, não só lá no dia a dia com a gente, porque muitas vezes não podem, mas também a partir do ambiente virtual. Nós estamos também o tempo inteiro conectados com eles pelo WhatsApp. Até um processo muito pequeno de, por exemplo, levar um atestado médico que é necessário para algum registro e acompanhamento nosso. Hoje, as famílias podem fazer isso virtualmente. Então, não precisam sair de onde estão cuidando. Das suas crianças ou até mesmo do trabalho que muitas vezes não querem saber se aquele profissional precisa sair para cuidar de um filho ou não e levar

esse atestado lá na creche, elas podem simplesmente responder pelo WhatsApp, não precisam ir até a unidade para justificar a falta ou para qualquer registro.

Antes, nossos portfólios acompanhados pela Secretaria de Educação tinham muitas páginas e era enorme, com muitas folhas impressas e tudo mais, e hoje isso mudou nossas avaliações, os nossos documentos, tudo que a gente tinha que imprimir, hoje a gente faz um ambiente virtual e apresenta para eles. Muitas vezes a gente imprimiu uma folha de outras duzentas que a gente precisava imprimir antigamente, e isso também é importante para nós, essa redução.

Todos os dias, professoras e auxiliares utilizam os tablets da unidade, utilizam celulares, notebooks, data show, televisão, todos os recursos que podem e plataformas para aliar essa tecnologia ao contexto das crianças, ao contexto educativo, a nossa proposta, a nossa educação, que é popular, então isso tudo é feito com muita intencionalidade.

Para finalizar, acredito no ambiente virtual como um outro espaço educador, principalmente no cotidiano das crianças que nós atendemos, que são crianças em situação de vulnerabilidade social. É dar acesso a elas, muitos acessos que elas não têm, que muitos adultos não têm também, isso se estende aos educadores. A tecnologia digital não é popular, mas ela pode se tornar a partir desse acesso.

E, principalmente, auxiliando as crianças a utilizarem essas ferramentas de forma saudável, não só para elas, mas também para as famílias e para os educadores, de como utilizar essas ferramentas, que não seja só para assistir desenhos do YouTube, que eles encontram e sabem mexer como ninguém, mais de que eles podem fazer também pesquisas, mesmo as crianças que nós atendemos de dois anos, elas normalmente são consideradas muito novas para as telas, mas elas estão em contato com as telas o tempo inteiro, é mais que elas saibam brincar sem essas telas, mas que quando estiverem nesse acesso com as telas, elas consigam utilizar da melhor forma possível.

Isso me faz lembrar de de uma turma de 3 anos e meio, quando estava muito curioso para saber porque que eles tinham que comer maçã, porque sempre era oferecido maçã no cardápio da do CIE, elas estavam meio que se recusando a comer nessa época. Nós sempre entregamos para as crianças celulares, tablets e até mesmo a câmera é digital que nós temos lá no CEI para que elas façam os próprios registros. E em 1 dia, a professora tinha entregue o celular para elas e elas estavam nessa discussão. Estão aí do porque aqui tinha que comer maçã? Perguntaram pra

professora e a professora os incentivou a perguntar pro Google. Então eles aprenderam ali juntos a perguntar pro Google. É o porquê que era importante comer maçã. Daí em diante surgiram várias respostas, né? O Google explicou porquê que era importante, quais eram os benefícios e eles fizeram outras perguntas. Mas o que eu quero dizer é que a partir dali, eles sabiam que eles podiam. É perguntar, mesmo sem saber escrever, que eles teriam uma resposta significativa, e o mais importante que é? Come maçã. É comi uma maçã todas as vezes que que era oferecido.

Ter contato muito cedo com as telas não é o que a gente consegue prevenir. Então, o que a gente pode fazer enquanto o Centro de Educação Infantil, e que trabalha com a Educação Popular, que é integral, é justamente auxiliar as crianças e suas famílias nesse processo de digitalização. Como, por exemplo, nos perigos de postar fotos das crianças na internet, delas terem acesso a Instagram, a TikTok, a certas pesquisas mesmo que elas podem chegar a fazer, e a quantidade de tempo que elas ficam expostas a essas telas, ou que têm contato direto com outras pessoas, muitas vezes fugindo do controle familiar, do fato delas serem muitas vezes deixadas sozinhas com o celular na mão, enfim. Esses são coisas que vão além do nosso trabalho, mas que o nosso trabalho realmente atinge. E eu acho que essa é a parte boa de termos tanto acesso às tecnologias digitais.

Carta 3 – Daniele Marinho King e Campos

Desde muito nova, a tecnologia digital começou a fazer parte da minha vida. Tive meu primeiro contato com ela por volta dos 11 anos, ao iniciar um curso de informática básica. Lembro-me de usar disquetes para salvar os documentos, algo que hoje parece tão distante diante da velocidade das inovações tecnológicas. Desde então, fui me aprimorando ao longo dos anos, e atualmente, como coordenadora de um Centro Social, percebo como as tecnologias digitais se tornaram ferramentas indispensáveis no meu cotidiano de trabalho.

Hoje, essas tecnologias estão integradas em praticamente todas as minhas tarefas: consigo agendar reuniões online com agilidade, produzir apresentações em poucos minutos e otimizar o tempo para focar em ações mais estratégicas e pedagógicas. Com isso, percebo uma grande mudança na produtividade e na forma como nos organizamos para atender melhor os educadores, educandos e suas famílias.

Na prática pedagógica, especialmente na Educação Popular, as tecnologias digitais têm sido utilizadas de forma intencional e adaptada à realidade dos educadores e educandos. Utilizamos vídeos, apresentações interativas, grupos de WhatsApp para comunicação com as famílias, entre outros recursos. A intencionalidade está em tornar os conteúdos mais acessíveis e atrativos, fortalecendo o vínculo e a participação ativa dos educandos. No entanto, enfrentamos desafios importantes, como a resistência de alguns educadores, a falta de acesso a dispositivos adequados por parte das famílias e a necessidade constante de formação para o uso pedagógico das ferramentas digitais.

Para enfrentar esses desafios, tenho buscado apoiar os educadores em sua formação continuada por meio de cursos presenciais e virtuais. Um exemplo recente foi o curso de informática básica oferecido a todos os educadores, com o objetivo de fortalecer a segurança e confiança no uso das tecnologias. Isso tem sido essencial, pois muitas das nossas atividades dependem do uso de sistemas virtuais – inclusive o lançamento das frequências das crianças. Além disso, reconhecemos que as crianças estão cada vez mais expostas ao mundo digital desde cedo, muitas vezes sem orientação adequada. Por isso, incentivamos nossos educadores a se apropriarem das tecnologias para poderem também educar as crianças sobre o uso consciente, seguro e moderado dessas ferramentas.

Ao longo do tempo, percebi mudanças significativas na minha rotina de coordenação e na mediação dos processos formativos. As plataformas digitais ampliaram nossas possibilidades de comunicação e aprendizagem, facilitando a realização de reuniões, cursos, encontros formativos e webinários. Essa nova dinâmica tem contribuído para um ambiente mais colaborativo entre educadores, educandos e comunidade. Um exemplo disso é a forma como conseguimos reunir toda a equipe, mesmo em horários alternativos, para discutir e planejar ações pedagógicas.

A Cultura Digital, quando integrada de forma crítica e consciente, fortalece os princípios da Educação Popular, pois promove o protagonismo, o acesso ao conhecimento e a construção coletiva do saber. Para que esse alinhamento continue sendo possível, é fundamental manter a escuta ativa dos educadores e educandos, respeitar seus ritmos e realidades e oferecer formações contínuas que promovam não só o domínio técnico, mas também a reflexão sobre o papel das mídias digitais na formação humana.

Essa carta é, para mim, mais uma oportunidade de refletir sobre como as tecnologias digitais podem e devem estar a serviço da Educação Popular, respeitando suas bases, princípios e sujeitos.

Atenciosamente,

Daniele King

Coordenadora de Serviços – Centro Social São Francisco Xavier

Carta 4 – Flávia Cristiana Patrícia Silva²⁴

Santa Luzia, 6 de junho de 2025.

Flavia Cristiana.

Oi, Paulo, bom dia, tudo bem com você? Paulo, como você havia dito que eu poderia estar fazendo a minha contribuição com você pelo WhatsApp, por meio de áudio? Eu fiz. Primeiro, eu quero te agradecer imensamente pelo convite, pela confiança, pelo entendimento desse período. De fato, aqui no Centro Social para a gente foi um momento muito complexo, com a perda da educadora Amanda. Eu também vivenciei, desde o final do ano passado até este momento, uns desafios muito particulares, mesmo na minha vida, que impactaram e estão impactando muito no meu dia a dia, mas aí, como se diz, são particularidades e a gente tem que saber como lidar melhor com elas, sem que. E elas afetem todas as nossas outras responsabilidades. Mas, enfim, eu te agradeço imensamente por isso, tá? Então, vou estar te encaminhando aos áudios, eu não sei se eu vou estar contribuindo de maneira tão efetiva, mas assim, eu partilhei muito de coração, sem talvez muito subsídio ali acadêmico, mas sim de vivência, tá? Eu acredito, Paulo, que as experiências vividas, a partir do espaço que a gente atuou, do espaço que a gente está sentindo ali, eu gosto muito de falar que a experiência vivida, sentindo o cheiro, o sabor do lugar das pessoas, elas nos fazem crescer muito e é um aprendizado muito vivo. O acadêmico é importante muito, porque sem ele não tem. Como a gente fazer reflexões profundas da atuação, especialmente na área da educação. Mas fazer experiências na vida cotidiana, ela é muito importante também. Então, vou estar te encaminhando aos áudios, qualquer dúvida, qualquer maior contribuição que você quiser, pode também me mandando mensagens, se as coisas que eu disse não ficou tão claras, ou se saiu muito fora da perspectiva do tópico, da proposta da reflexão, eu vou aí fazendo com maior carinho, mas aí eu te peço desculpa mesmo que foram questões assim, que me atropelaram um pouco, tá? E é isso, tá bom? Um grande abraço, tão logo a gente se encontra.

É no primeiro tópico, o. Paulo, é? A pergunta foi no sentido em de como eu percebi, né? Algumas mudanças na minha prática enquanto coordenadora pedagógica. Com a implementação das tecnologias, né, que começaram a fazer parte

²⁴ A carta foi enviada no formato de áudio pelo WhatsApp. Transcrição literal da carta.

aí do quotidiano educativo. Eu tive uma experiência ao longo desse tempo que eu atuo como coordenadora na educação infantil. Então ficou muito forte para mim o uso da tecnologia ali no em meados da pandemia, né? De facto, a gente teve esse impacto, né? De ter que ter. Distanciamento as escolas, elas fecharam. E como eu estava atuando como coordenadora numa escola de educação infantil também do terceiro setor, né? Onde que a gente atendia, né? Acolhia famílias, né? De grande risco e vulnerabilidade social. Bem nesse cenário que a gente vive aqui No No centro social. Não foi possível, né? Aí uma reflexão feita de maneira muito aprofundada, né, com a sede, né, que era as irmãs. Era uma escola confecional. A gente entendeu naquele momento que fazer atividades, né, promover atividades, né? É por meio de. Como se diz, né? De videoaula para criança pequena, não tinha sentido. Então nossa frente de trabalho foi de acolhimento ao que as famílias naquele momento precisavam. Então a gente, eu passei a fazer usar a tecnologia, a questão muito do WhatsApp, porque era o acesso que eles tinham tecnológico, né? Que era por meio do celular. Então a ferramenta era WhatsApp para. Ter contacto diário com elas, né? Fazer presença enquanto. É suporte? Da instituição para não se sentir ali, sozinhos, naquele entorno e com os educadores. Na época, as irmãs, elas aderiram àquele programa social que teve do governo. É no Ministério da economia onde foi possibilitado, né? Que que o funcionário, né? Que o trabalhador de carteira assinada ele puder. Se está sendo suprido, né, com parte do salário, né? A empresa para que ele não tivesse presente trabalhando. Então as irmãs optaram na época por isso. Então, nesse período todo que ficou de afastamento, que a escola fechou, eu fazia formações com os educadores lá do. Centro social, né, que era de educação infantil? Por meio da tecnologia. Então, eu preparava o material online eu fazia. Eu promovia rodas de estudo com material para que eles pudessem estar assistindo algumas videoaulas. Eu, junto com as irmãs, a gente fez a compra de alguns cursos, né? Online para aqueles, para que elas pudesse fazer. Aprofundamento. É metodológico, académico. Então, assim, nesse contexto ali vivido da da pandemia, né? Foi uma constante evolução para que eu pudesse usar nas tecnologias digitais, de maneira que fossem emergentes, como ferramentas essenciais para aprimoramento do ensino e da aprendizagem dos meus educadores. Então Ela Foi possível, né? Transformar a realidade nossa, foi possível de maneira muito dinâmica, né? E envolvente também, né? Trazer que aqueles colaboradores, né, os educadores, eles pudessem ter naquele momento em que estavam em casa. Oportunidade de estudo, né? Porque até um.

Um grande preocupação do corpo diretivo. Lá da escola é esse período que eles estavam em casa, se haveria ou não, né? Um estudo por parte deles, então a tecnologia, né, nessa incorporação, né, das mídias digitais, ela eu conseguindo, enquanto coordenadora, né, trabalhar, né e diversificar as metodologias de ensino, atender ali os diferentes estilos de cada educador, para cada segmento, né? De faixa etária que estavam. Atuando. E também de contatar outros profissionais da área de educação que pudesse dar formação online.

O Paulo? Quanto ao tópico 3, né? Quando, né? Pede para exemplificar as tecnologias que fazem parte da minha prática na Educação Popular que. É o que eu tenho percebido muito é que nesse contexto realmente de uma evolução, né? As tecnologias, elas digitais. Elas vão emergindo mesmo de outras ferramentas e assim elas vão aprimorando, né? Quer dizer, vão possibilitando o aprimoramento, né? Desse ensino e da aprendizagem. Mas. Ou tem refletido muito? De salientar que as tecnologias digitais, elas referem se a ferramentas e recursos que utilizam dados de formato digital e que podem possibilitar uma comunicação que a criação de informações. EE aí a dificuldade que eu venho percebendo que. É de que na Educação Popular é crucial, né? Isso para mim tem ficado muito forte. É crucial que a gente possa diversificar as metodologias de ensino através de diferentes estilos de aprendizagem, né? Ou seja, facilitar o acesso ao vasto conteúdo formativo que a gente tem hoje. Né, nos contextos nos quais a gente está inserido. E assim, as tecnologias, elas podem promover uma autonomia tanto dos educandos quanto da personalização de cada educador. É para que prepare eles, né? Para esses desafios que a gente tem enfrentado aí nesse tempo tão contemporâneo. E a dificuldade de citar aí, de sair de facto, na busca de que não precisa a tecnologia, ela não se dá somente. Dentro de de computadores, né? De uso de dessas ferramentas? Não, né? Ela também faz muito parte. De. De que a gente possa estar desenvolvendo habilidades digitais, né? Para que? Dentro de um treinamento mesmo, né? Dentro dos centros que a gente está atuando é por meio de formas que a gente possa desenvolver estratégias. Tornando assim, né? Confiantes, mais competentes, né? Pluso dentro de salas de aula. E essa evolução imensa que a gente vai vendo. A todo o tempo. Né? Da da tecnologia. Ela dificulta um pouco o acompanhamento do educador ou do profissional da educação. Eu acho que é melhor a gente até dizer assim, né? Para que ele de fato vá tendo acesso a essa formação continuada. Então, para mim, maior dificultador é a formação de continuar, porque muitas vezes o profissional da educação, ele não tem

recurso suficiente para fazer esse investimento. É, por um lado, às vezes é. O centro que ele trabalha e voou muito além No No é na perspectiva.

Alegria, talvez. Eu eu vou estar recorrendo a isso, porque a gente trabalha junto, mas as instituições, às vezes elas não têm competência nem ou não tem é condição de estar. É investindo nessa formação continuada, né? Pro pro, pro corpo docente, né? E aí vai se cada vez mais, né, ficando com essa deficiência. Início, né? De contribuir, né? De pensar nessa contribuição e pra melhora da qualidade de ensino no qual aquele educador vai estar inserido. É e ele, para mim, isso vai implicando na não adoção de ferramentas que são muito necessárias hoje e que vai ajudar demais no processo de de atuação, de fomentação de um planejamento, né? De promover uma aula mais mais rica, né? Menos subjetiva. Enfim, Paulo, para mim, então assim, hoje eu posso exemplificar para você que o fator dificultante mesmo é o acesso à formação continuada, né? Para o desenvolvimento dessas competências, para que elas possam ser também muito mais.

O tópico 4 para mim, quando coloca como que o acesso à tecnologia digital pode contribuir na minha condição de atuação como coordenadora, eu vejo que para mim é de fato fundamental para transformar a educação atual, com desenvolvimento adequado às competências, da formação contínua, integração eficaz, dos recursos, de como eu posso estar garantindo que os educadores aos quais eu estou ali assessorando, estejam preparados para esses desafios futuros. Também eu vejo algo assim sobre a promoção e integração eficazes desses recursos para. Que a gente possa, sim, estar ofertando um processo de ensino e aprendizagem de qualidade, de excelência, um afim, claro, de considerar as necessidades de cada educando, nenhuma vez que a gente precisa de olhar para cada um deles, que traz sua história, sua individualidade, e aí criar estratégias em que a gente possa atingir a todos, mas de uma maneira individual, bem particularizada, personalizada, acho que é melhor dizer. E assim, fazer com que ela seja adaptativa, focando nas possibilidades novas de como ele pode conduzir ou não as atividades, enquanto coordenadora mesmo, eu poder desempenhar esse papel, que é de incentivar. Né, fomentar e oferecer uma formação enquanto suporte mesmo, mas para que isso eu consiga fazer eu também tenho que sair em busca. Então, enquanto coordenadora pedagógica, eu acho que o fator crucial para a minha atuação, de fato, é cooperar nessa transformação dessa educação atual. Diante dos enfrentamentos desse tempo contemporâneo, de mudanças tão contínuas, então eu preciso muito, enquanto coordenadora

pedagógica, fazer essa integração mesmo, para que ela seja eficaz, pelo menos enquanto nós sempre queremos isso. Claro que uma vez ou outra vão tendo impedimentos, mas aí a gente tem que se adaptar.

Carta 5 – Geize Jeane Gomes de Araújo

Recife, 22 de abril de 2025

Saudações cordiais,

O roteiro para elaboração da carta estimulou uma volta do tempo e na minha trajetória, inicialmente como estudante e na sequência como profissional, que representa um resgate, que nem sempre é possível dimensionar bem as datas com os fatos, sempre tive essa dificuldade, contudo, quero deixar um pequeno registro alusivo aos meus 19 anos de caminhada na profissionalização em educação.

Iniciei a graduação em pedagogia na Universidade Católica de Pernambuco em agosto de 2006, e recordo que disse a minha mãe, que precisar ter um computador em casa para fazer os trabalhos do curso e estudar e realmente foi um recurso extremamente necessário, uma vez que otimizava o processo de pesquisa e elaboração dos trabalhos e a comunicação com os docentes e colegas de turma.

Após a graduação, em 2009, o computador continuava sendo um grande auxílio no desenvolvimento do meu trabalho como pedagoga, mas ainda não utilizava aplicativos específicos para educação. Hoje, percebo um grande e significativo avanço nessa área, pois temos muitos aplicativos educacionais disponíveis e o compartilhamento das ideias e conhecimentos está cada vez mais ágil.

Hoje, utilizo mais as tecnologias como fonte de consulta/pesquisa, mas prefiro fazer adaptações que evitem o contante uso das telas. Acho que a melhor estratégia é o equilíbrio, porque as tecnologias são necessárias e não tem como ficar alheios a ela, contudo não podemos abdicar do desenvolvimento e estímulo de funções vitais do corpo e da mente que são alimentadas pelo movimento. Por exemplo, uma visita virtual ao museu permite conhecer lugares distantes, porém nada jamais irá substituir o prazer, as sensações da visita presencial.

Compreendo que um dos desafios para maior e melhor implementação da Cultura Digital na prática pedagógica é a falta de conhecimento para uso e aplicabilidade. Em novembro de 2023, em parceria com a Universidade Católica de Pernambuco, iniciamos um grupo de estudo sobre metodologias ativas e com a mediação da professora Rozário Azevedo, do departamento de educação, onde tivemos alguns encontros extremamente provocativos e reflexivos, que nos ajudaram

a pensar fora da “caixinha”. Trabalhando com crianças e adolescentes os recursos digitais que se assemelham a jogos e brincadeiras são os mais atrativos. Utilizamos muito o Kahoot, o Canva, curso virtuais, criação de vídeos e podcast são os recursos mais utilizados.

Atenciosamente,
Geize Araújo.

Carta 6 – José Paulo Gomes Teixeira²⁵

Recife, 23 de abril de 2025

Sou graduando, é que iniciei a licenciatura em Computação na UFRPE. Para que não penses que estou graduando em Pedagogia, esta eu já conclui em 2019 pela UFPE.

O meu primeiro contato com tecnologias digitais na educação, né, começa desde a educação básica, né, mas na época, né, as tecnologias digitais era unicamente o computador, né, de mesa e tinha um caráter meramente instrumental, né, a gente ia para o laboratório somente quando tinha algum momento livre e não tinha nada planejado e aí a gente ficava livre para acessar internet e para usar o Paint para desenhar, né, quando eu iniciei o curso de pedagogia na Universidade Federal de Pernambuco, eu sempre gostei muito de tecnologias, da facilidade, né, que ela traz, né, como ela pode facilitar alguns processos, algumas jornadas, mas muitos, a grande maioria dos. Os professores no curso de pedagogia não faziam a inserção de tecnologias, muitas vezes nas aulas, e eu sempre gostei bastante, por isso que eu fiz a pós-graduação em Tecnologias para a Educação Profissional e Tecnológica no Instituto Federal de Santa Catarina, e por isso também sempre quando possível eu faço cursos online presenciais que envolvam a tecnologia, porque enquanto assessor pedagógico, eu tento impulsionar o uso das tecnologias digitais por parte dos meus educadores, porque eu compreendo que o mundo hoje é digital, então a juventude, os nossos atendidos, eles precisam saber não só mexer na tecnologia, ter acesso, mas. Aprender a utilizar ela com de modo crítico, né, muitas vezes acessar alguns direitos que hoje conseguem acessar por meio de aplicativos, então eu acho que desse modo, né, as tecnologias elas fazem parte do meu cotidiano. Hoje a gente tem troca de e-mail para as empresas parceiras, envia de aplicatórios, a nossa própria plataforma, né, o Aprendizê, onde a gente confecciona contrato, dispara para assinatura digital e tudo e fora outras tecnologias que fazem parte do cotidiano que a gente hoje não consegue imaginar como a gente faria isso sem essa tecnologia e aí acho que é isso.

²⁵ Carta foi enviado no formato de áudio pelo whatsapp. Transcrição literal da carta.

Então gente, como as tecnologias fazem parte da prática pedagógica, né, um dos desafios que eu tinha aqui é porque alguns professores, né, alguns educadores não se sentiam seguros para o uso de tecnologias digitais, né, e por isso eu sempre planejo formações com eles, tudo que eu estou aprendendo, multiplico para eles. A gente construiu, né, de fato uma rede, né, onde a gente está sempre trocando experiências, ó, esse aplicativo ajuda nisso, e aí eu sempre busco fazer os educadores refletirem que a gente não usa a tecnologia digital apenas como instrumento, apenas por utilizar, que todo o processo do uso dessas tecnologias precisa ter uma intencionalidade, a gente tem que fazer com que os. Jovem onde nossos atendidos eles entendam como a tecnologia veio para nos ajudar mas que ela não vai substituir o fato da gente pensar né da gente planejar que ela vai nos auxiliar mas ela não vai tirar a nossa responsabilidade né. Então o uso precisa ser consciente precisa ser crítico e algumas ferramentas digitais precisam hoje elas são primordiais no espaço profissional né como exemplo o pacote office e aí a gente insere o pacote office de modo transversal nas disciplinas né as atividades ó a gente vai fazer uma atividade a precisar escrever vamos escrever no word vamos organizar dados no excel vamos apresentar alguma coisa se não precisar preparar slides porque são as ferramentas os essenciais e foram as outras ferramentas né o whatsapp que aí a gente. Sempre orienta eles que o WhatsApp ele é ótimo e facilita bastante a comunicação. Mas a gente precisa estabelecer também alguns critérios na comunicação. Por exemplo, a mesma forma que eu falo com a minha família no WhatsApp e os meus amigos eu não posso falar com as pessoas do meu trabalho. E aí a gente saber a diferença nesse processo de comunicação a questão do livre arbítrio para comentar nas redes sociais. Então fazer o uso da tecnologia de fato de modo consciente e crítico e fazer eles refletirem o que é que eles já sabem. Muitas vezes o próprio jovem a gente deixa aberto para que ele tragam ferramentas tecnologias digitais que eles conhecem para agregar na aula e aí eles se tornam mediadores naquele momento eles ensinam eles compartilham com os outros atendidos. E é esse momento e eu acredito que o maior desafio tinha sido esse mesmo da da formação. Dos educadores para lidar com as tecnologias, que hoje muito se fala sobre a inclusão digital, né, que não tá limitada somente ao acesso às tecnologias, né, mas com foco apenas nos alunos, mas e aí eu reforço que antes dos alunos a gente precisa garantir uma inclusão digital por parte do corpo docente, porque são eles que vão estar na linha de frente com os educandos.

No ano passado, eu fiz algumas formações no formato de oficinas práticas com os educadores, né. Inclusive, eu fiz um curso sobre ferramentas digitais para docência e aí como um trabalho final, né, para o curso. Eu tinha que preparar uma oficina, aplicar com professores e aí eu já aproveitei, né, e aí eu trouxe algumas ferramentas para trabalhar engajamento, participação, né, dos alunos em sala de aula e trouxe no formato de oficina. Então, eu fazia uma breve apresentação do que era ferramenta e do que ela... da sua potência, né, sua potencialidade e fazia... eles iam acompanhando nos seus. Notebooks mas na hora de fazer o teste do da prática de dizer assim ele faz assim assim assim eu ia explicando e ele seguindo também nos seus notebooks e em seguida vinha uma atividade onde eles tinham que usar a ferramenta. Então a cada apresentação de uma ferramenta vinha uma breve contextualização daquela ferramenta eles experimentavam e eles colocavam em prática. E aí foi muito positivo a minha equipe docente não tem nenhuma resistência muito pelo contrário eles têm uma postura muito aberta ao novo a novas aprendizagem. Como eu falei a gente construiu essa rede então a gente tem sempre esse diálogo essa troca de experiência e isso vem fortalecendo porque a identidade da Fundação Fé Alegria aqui de Pernambuco porque eu vejo que quando a gente faz uma formação quando a gente troca a experiência. Eu consigo perceber eles aplicando aquilo que aprenderam em sala de aula, reformulando os planos de aula, ajustando. A gente inclusive lancei um desafio para eles no ano passado da gente reduzir o uso de folha de papel ofício, porque quando eu cheguei aqui a gente utilizava cerca de uma caixa de resma por mês, porque eram muitas impressões de atividades. E a gente, eu juro que não há sociedade digital, os alunos estão sempre com os celulares, a gente tem Chromebook, a gente tem internet. Então o que dá a gente é diminuir o uso de papel, a gente pensar as atividades e ajustá-las para a realização de modo digital. E aí foi muito positivo, né, e isso tem fortalecido bastante, porque muitas vezes os próprios atendidos. Eles já não têm muito acesso a essas ferramentas, e quanto mais a gente utiliza aquilo, mais eles vão desenvolver essas habilidades.

no tocante ao ponto quatro né é a as toda essa Cultura Digital né influencia muito né é na rotina enquanto assessor né pedagógico né porque eu preciso hoje né todas a parte administrativa ela ocorre num formato digital né a o contacto ato com os aprendizes com as empresas a partir do whatsapp né também facilitou bastante essa comunicação mas também trouxe alguns desafios porque hoje a gente precisar aprender a lidar com essa ferramenta que muitas vezes os jovens são muito

imediatistas então eu tenho cerca de eu tenho quatro hoje quatrocentos e cinquenta jovens e mais de cinquenta empresas parceiras então a gente precisa administrar o tempo nas é pra responder a a essas demandas que agora vem cada vez mais rápido né né com a velocidade da dessa Cultura Digital né a o próprio jovens hoje tem acesso a muitos a muitas informações e aí a gente precisa ser um pouco curador também né é coisas que eu tenho aprendido bastante na que eu aprendi na pós e hoje na graduação né é que a gente precisa ver um pouco de curador desses conteúdos visto que e essa Cultura Digital possibilita que os atendidos tenham acesso a uma gama de informações e aí a gente precisa filtrar né quais informações de fatos se alinham a nossa perspectiva de Educação Popular né é vão trazer um olhar mais amplo para o jovem é ensinar aos jovens a fazerem essa busca consciente e crítica né que pra uma pesquisa na internet não é só jogar lá no google e clicar no primeiro site que a gente tem né seguir lá aquele roteirinho de pra evitar fake news né comparar é as informações né ter um olhar crítico mesmo então são muitas mudanças né na rotina enquanto assessor né e é é quando a gente olha o processo formativo do na jornada do jovem aprendiz a Cultura Digital tem influenciado muito a gente sempre precisa estar estudando né o as novas demandas o que é que está surgindo de novo para que os nosso o o nosso processo formativo esteja sempre atualizado né e o nosso jovem ele conclua o curso da aprendizagem profissional é vamos dizer assim antenado né ligado na na nas novidades porque a gente sabe que eles são nativos dessa era muito mas muitos jovens grande maioria é só sabe utilizar redes sociais quando você entrega um computador um notebook eles muitas vezes nem sabem nem ligar e aí o uso dessas ferramentas né de modo transversal nas aulas venha auxiliando pra que eles possam desenvolver né o o conhecimento que eles têm de quando mexem no celular que eles também podem levar para o computador para o notebook e é tem mudado bastante né essas são algumas mudanças que eu percebo né e e essa digital tem facilitado não só a comunicação né mas também a interação né do do zé do candos né que muitas vezes eles são tímidos para falar mas quando a gente pede alguma atividade eles conseguem se expressar bem na escrita numa apresentação de seminário nem outras formas de se expressar e as tecnologias digitais né as mídias digitais possibilitam isso esse essas múltiplas formas de interagir de se engajar né e e quando a gente fala da da utilização dessas tecnologias um ponto que eu sempre converso com meus educadores é a gente sempre lembrar que somos o movimento de Educação Popular então a perspectiva tem que ser sempre essa a

gente e parque né do conhecimentos que os jovens e adultos atendidos já trazem e a partir do conhecimento prévio deles é que a gente começa a leva-los a pensar é a construir esses novos conhecimentos propostos nos planos de aula.

Atenciosamente,
José Paulo Gomes Teixeira

Carta 7 – Juliana Bastos Ferreira**APROXIMAÇÕES DIGITAIS:****A TECNOLOGIA COMO CAMINHO PARA A FORMAÇÃO DE EDUCADORES**Juliana Bastos Ferreira²⁶

As tecnologias digitais estão presentes em minha trajetória desde a educação básica. Ainda no ensino médio éramos estimulados a produzir trabalhos e apresentações que incluíam uso de ferramentas como Word, PowerPoint e pesquisas com temáticas estabelecidas e relacionadas ao contexto escolar. Lembro-me de não possuir computador naquela época e, por isso, recorria frequentemente à casa de colegas para conseguir realizar as atividades. Hoje enquanto educadora que reflete constantemente sobre sua própria prática e as vivências escolares que carrega, percebo que ao promoverem o trabalho em grupo de forma frequente, os professores naquela época, criavam oportunidades para que esses os colegas que dispunham desses recursos, pudessem compartilhar com aqueles que assim como eu, ainda não tinha acesso, em um movimento de aprendizagem por pares.

Foi nesse contexto que aprendi a utilizar tais recursos, por meio da prática e da troca de saberes com colegas da turma. Ainda neste período pude perceber que aqueles que tinham um notebook em casa, geralmente demonstravam maior domínio das ferramentas e conheciam mais funcionalidades. Desde lá pude experimentar um movimento que é inerente ao ato educacional: a curiosidade, a vontade de obter novos conhecimentos sobre as ferramentas tecnológicas era muito presente, assim, aprendíamos uns com os outros, em um ambiente que, de certa forma, já anunciava o potencial formativo da inquietação indagadora.

A curiosidade como inquietação indagadora, como inclinação ao desvelamento de algo, como pergunta verbalizada ou não, como procura de esclarecimento, como sinal de atenção que sugere alerta, faz parte integrante do fenômeno vital. Não haveria

²⁶ Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Amazonas, Mestre em Ciências Humanas pela Universidade do Estado do Amazonas e Assessora pedagógica com experiência na área de Educação Popular e promoção social. Atua como assessora pedagógica no Centro Social de Educação e Cultura Grande Vitória da Fundação Fé e Alegria do Brasil, em Manaus, onde contribui para o desenvolvimento de vivências educativas voltadas para crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social.

criatividade sem a curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fazemos (Freire, 2022, p. 33).

Durante o ensino médio também, tive também a oportunidade de aprender e aplicar as normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), com professores de áreas específicas que, mesmo não sendo especialistas em tecnologias, reconheciam a importância de dedicar um tempo à imersão no universo digital, compartilhando conosco saberes que, posteriormente, se mostrariam valiosos para as vivências acadêmicas e sociais como por exemplo a estruturação de trabalhos acadêmicos e o uso crítico da internet.

Essas vivências, sem dúvida, marcam profundamente minha atuação enquanto assessora pedagógica, fortalecendo a compreensão de que o acesso e uso de recursos tecnológicos, como computador, notebook e celular, são fundamentais para o desenvolvimento de habilidades necessárias no mundo contemporâneo. Ao mesmo tempo, evidenciaram e me sensibilizaram uma questão que hoje me atravessa com mais força: a desigualdade no acesso às tecnologias e ao letramento digital.

Percebo, e procuro considerar em minhas práticas, que nem todas as crianças, jovens ou mesmo educadores têm acesso cotidiano aos recursos digitais. Essa desigualdade aprofunda barreiras no processo educativo e torna ainda mais urgente a implementação de políticas voltadas à democratização dos saberes digitais. Refletir criticamente sobre essas realidades, nas quais também já estive imersa, é uma forma de reconhecer nas teorias educacionais, caminhos possíveis de cura, entendendo, como apresenta Hooks (2017, p. 85-86), que “quando nossa experiência vivida da teorização está fundamentalmente ligada a processos de autorrecuperação, de libertação coletiva, não existe brecha entre teoria e prática”.

Na Educação Popular, o uso dessas tecnologias em minha atuação enquanto assessora pedagógica dos educadores está pautado, sobretudo, na intenção de promover uma formação crítica, colaborativa e situada. As ferramentas digitais entram como aliadas nos movimentos de escuta, registro e troca de experiências entre os educadores. Procuro selecionar, construir e propor recursos que não apenas otimizem o tempo ou a comunicação, mas que favoreçam a construção coletiva e democrática, em sintonia com os princípios da Educação Popular.

Dessa forma, utilizo diariamente, por exemplo, o WhatsApp como meio de articulação com os educadores e com a direção do centro, por meio de grupos criados

especificamente para esse fim. Através desse canal, envio materiais que possam apoiar a organização e a elaboração das experiências educativas, além de acolher e dialogar sobre dúvidas que surgem durante o processo de planejamento. Essa ferramenta, apesar de simples e amplamente difundida, auxilia na manutenção de contato constante com os educadores, oportunizando a escuta ativa e construção de uma comunicação clara, objetiva e acessível.

Em espaços de formações pedagógicas, busco diversificar as linguagens, priorizando a utilização da visualidade, incorporando vídeos reflexivos, imagens que dialoguem com a temática abordada, e ambientes virtuais que possibilitem a participação ativa através da socialização oral de pequenos textos e reflexões. Nesses momentos, as tecnologias deixam de ser apenas instrumentos técnicos e tornam-se espaços de expressividade, escuta e aprendizagem mútua. O uso de apresentações como os slides, contribuem significativamente para que os educadores compartilhem seus desafios, práticas, relatos e reflexões de forma horizontalizada.

Entende-se que “é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” Freire (2022, p. 40), assim, busco sempre utilizar as tecnologias para apresentar visualmente as práticas de nosso centro através de imagens e registro de falas dos educandos, compreendendo que nesse movimento de formação dos educadores, a tecnologia tem se apresentado diariamente como uma facilitadora e uma oportunidade concreta de ampliação das formas de expressão, possibilitando a reflexão crítica sobre a prática e contribuindo para a qualificação das ações pedagógicas futuras.

No entanto, existem alguns desafios ainda em processo de superação. Um deles é o tempo disponível para se apropriar das ferramentas com profundidade, o que acredito estar diretamente relacionado com a oportunidade de manuseio destas. Muitas vezes, os profissionais estão sobrecarregados com demandas pedagógicas, o que limita sua disponibilidade para explorar novas metodologias. Essa dificuldade, longe de ser ignorada, é acolhida como parte do processo formativo. Procuro, sempre que possível, construir com os educadores momentos de formação que provoquem eles a interagir cada vez mais com as tecnologias digitais através da proposição de desafios práticos, esperando que estas vivências reverberem de forma positiva nas vivências posteriormente oportunizadas aos educandos.

Nesse contexto, uma das formas que venho utilizando para apoiar os educadores em sua formação pedagógica para lidar com as mídias e tecnologias

digitais tem sido por meio de encontros pedagógicos virtuais, organizados especialmente para alinhamentos e formações. Nestes encontros, utilizo com frequência a plataforma Microsoft Teams, que nos permite a realização de momentos síncronos com câmeras e microfones ligados, o que potencializa o diálogo entre os participantes, percebo que com o uso desta ferramenta, essas conversas fluem de maneira mais leve e produtiva do que de forma presencial, especialmente quando envolvem situações mais sensíveis a serem tratadas. A mediação tecnológica, nesses casos, atua como uma facilitadora do diálogo e da oportunização de um espaço de escuta mútua.

Além dos alinhamentos, tenho utilizado essa ferramenta também para a realização de formações com temas diretamente relacionados ao nosso contexto de atuação, como educação inclusiva, metodologias ativas e reflexões sobre autores que podem auxiliar a fundamentar nossa prática com base na Educação Popular, como por exemplo Paulo Freire (1983, 1993 e 2022) e Bell Hooks (2017 e 2021). Nessas ocasiões, a tecnologia digital nos permite não apenas a comunicação, mas também a construção coletiva de sentidos por meio do compartilhamento de telas, trechos de obras, vídeos, imagens e registros da prática cotidiana.

Neste processo de reflexão teórica mediada pelas ferramentas tecnológicas, a resistência encontrada não foi exatamente com a tecnologia em si, o maior desafio que enfrentei como formadora foi em relação à dificuldade de engajamento com leituras teóricas mais específicas. A tecnologia, se revelou então como um meio estratégico de superação deste obstáculo. Em vez de apenas indicar textos longos, passei a realizar uma curadoria dos principais trechos das obras e a apresentá-los de forma mais acessível, evidenciando o que seria a leitura prioritária com base no contexto vivenciado pelos educadores, conectando teoria e prática com o uso de slides ilustrativos, pequenos vídeos com falas dos próprios autores, e imagens do cotidiano dos educadores. Esse movimento ajudou a despertar o interesse e facilitar a aproximação com o conteúdo, possibilitando que os profissionais fizessem relações com suas próprias práticas, alinhando visualidade, tecnologia e reflexão sobre a prática.

Gosto de partir do reconhecimento de que o ato educativo vai além da simples transmissão de conteúdos, tal como nos ensina Freire (2022), é necessário despertar a curiosidade, pois a curiosidade ingênua, quando bem provocada, pode se transformar em rigorosidade metódica. Busco então constantemente trazer elementos

que instiguem, provoquem e desafiem os educadores a ir além do que já conhecem e praticam. Por meio desses encontros virtuais, que são geralmente mais frutuosos que os presenciais, utilizo imagens das capas dos livros, trechos impactantes de obras que se relacionam com a prática pedagógica, vídeos curtos e experiências concretas que criem uma ponte entre o conteúdo e a realidade vivida.

O uso dessas estratégias metodológicas alinhadas as ferramentas acima mencionadas, sem dúvida potencializam o diálogo com os educadores, tornando tanto a rotina quanto os espaços formativos mais colaborativos e significativos. A Cultura Digital nesse contexto, não apenas amplia as possibilidades de comunicação, mas também oportuniza que os educadores tenham a possibilidade de tecer reflexões, ter acesso a leituras e diálogos teóricos com os quais, muito possivelmente, não teriam contato de forma espontânea, seja por falta de tempo, de hábito ou mesmo de acesso direto às obras.

Dessa forma, a tecnologia se configura como um espaço de escuta, acolhimento e provocação, no qual os educadores se sentem mais à vontade, abertos e receptivos para refletir sobre suas práticas. As discussões teóricas deixam de ser abstratas quando são apresentadas em diálogo com fotos, registros e relatos da vivência prática dos próprios educadores e é justamente aí que a formação ganha potência. Ao articular essas vivências com reflexões de autores que dialogam diretamente com a perspectiva da Educação Popular, criamos espaços em que a teoria não está distante da realidade, mas emerge dela. Nesse movimento, a Cultura Digital deixa de ser apenas um recurso técnico e se transforma em uma mediação viva entre prática e pensamento, entre o que se vive e o que se pode transformar.

REFERÊNCIAS

- FREIRE, P. Educação como prática da liberdade. 54º ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.
- FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 73º ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2022.
- FREIRE, P. Pedagogia do oprimido. 13.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- FREIRE, P. Educação e mudança. 49 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2023.

HOOKS, B. Ensinando a transgredir: A educação como prática da liberdade. 2. ed. WMF Martins Fontes, 2017.

Carta 8 – Karla Catherine de Alencar Coelho Souza

CARTA PEDAGÓGICA – INTEGRAÇÃO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO POPULAR

Minha trajetória com as tecnologias digitais na educação começou de forma mais intensa no contexto da pandemia, um momento que nos impôs novas dinâmicas e exigiu uma transformação urgente no cotidiano educativo. Antes disso, as tecnologias já estavam presentes no meu fazer pedagógico, mas ainda eram vistas como complementares. Com a pandemia, tornaram-se elementos indispensáveis, mudando significativamente minha atuação como assessora pedagógica. O uso de plataformas de comunicação e informação, por exemplo, passou a ser essencial para a continuidade das ações formativas e da gestão pedagógica.

Na Educação Popular, as tecnologias digitais têm sido aliadas importantes. Utilizo-as como ferramentas para promover a participação ativa dos educadores sociais, especialmente através de metodologias colaborativas com compartilhamento de documentos em ambientes online para planejamento conjunto. A intencionalidade está sempre voltada à valorização do saber popular, à escuta ativa e à construção coletiva do conhecimento. No entanto, esse processo não é isento de desafios. Muitos educadores ainda enfrentam dificuldades técnicas ou resistências culturais em relação ao uso das tecnologias. A inclusão digital ainda é um processo em andamento e exige paciência, formação e sensibilidade.

Nesse percurso, uma das minhas ações mais significativas tem sido o acompanhamento direto aos educadores da instituição. A partir das suas demandas e vivências, estruturamos encontros semanais que chamamos de "encontros sociopedagógicos", onde trabalhamos estratégias de atuação, refletimos sobre práticas e discutimos o uso das mídias digitais na educação. Além disso, oferecemos formações continuadas anuais, voltadas ao fortalecimento dos saberes e habilidades dos educadores. Percebo que estratégias práticas e contextualizadas são mais eficazes na adesão ao uso das tecnologias. Embora haja certa inabilidade e resistência tecnológica de alguns profissionais, encaro esse processo com empatia e foco na escuta, sempre reafirmando os princípios da Educação Popular: participação, autonomia e construção coletiva.

A Cultura Digital também tem transformado minha rotina como assessora pedagógica. A mediação de processos formativos se tornou mais flexível e interativa. Hoje, conseguimos criar ambientes colaborativos entre educadores, educandos e a comunidade através de ferramentas como documentos compartilhados, plataformas de comunicação instantânea e espaços virtuais para trocas de experiências. Essas interações têm contribuído para fortalecer os vínculos e otimizar o planejamento e execução das atividades educativas.

Vale salientar que o uso das ferramentas digitais de comunicação tem contribuído significativamente para a redução de custos e impactos ambientais, uma vez que a impressão de informes e certos documentos em papel caiu em desuso. Essa mudança tem colaborado não apenas para a sustentabilidade financeira das instituições, mas também para práticas mais conscientes e responsáveis com o meio ambiente.

Para que o uso das mídias digitais se alinhe com a perspectiva da Educação Popular, é fundamental que essas ferramentas sejam utilizadas com consciência crítica, garantindo que o protagonismo dos sujeitos não seja perdido diante da tecnologia, mas potencializado por ela.

Natal, RN, 22 de abril de 2025.

Assessora pedagógica – Fé e Alegria Natal/RN
Karla Catherine de Alencar Coelho Souza.

Carta 9 – Kelli Pena Gomes Lanzetta

Santa Luzia, 15 de abril de 2025.

Prezado Paulo,

É com satisfação que compartilho minha trajetória com as tecnologias digitais. Sempre fui muito curioso e com isso busquei aprender sobre a era digital, como início da internet, aplicativos e hoje a inteligência artificial. Em 2010 chegou as escolas municipais em que trabalhava a mesa pedagogia interativa nas salas de atendimento educacional especializado - AEE. Essa ferramenta enriquecia o processo de ensino-aprendizagem das crianças. Em 2016, as escolas receberam uma louça digital que tornaram as aulas mais atrativas, permitindo o aluno interagir com o conteúdo proposto, permitindo explorar, brincar e jogar conforme o objetivo pedagógico. Era construído o cronograma para cada turma, usá-la conforme o planejamento do regente da turma.

No ano de 2018, cada sala recebeu uma lousa melhorada, melhorando ainda mais as estratégias didáticas pedagógicas. Em 2019 veio a pandemia, Covid-19, e nesse momento penso que acelerou o processo tecnológico nas escolas, mas também mostrou a exclusão social e a desigualdade tecnológica. Nesta época estava começando como coordenadora em uma escola que conseguia ficar toda virtual para os alunos e de certa forma não houve defasagem no ensino. Nessa época também aprendi muito devido à necessidade profissional, fazia reunião demais.

Conselho de Classes e Capacitação inseria testes, trabalhos e diagnóstico na plataforma, dentre muitas outras coisas. Em 2021, iniciei no Centro de Educação Infantil Fé e Alegria com crianças de 1 a 5 anos, em uma comunidade carente. Fé e Alegria está localizada no bairro Palmital, em Santa Luzia, Minas Gerais, e tem por objetivo atingir a população menos favorecida, e que sofrem as desigualdades sociais, levando a uma educação de qualidade.

E nesse momento fui desafiada. Em meio à pandemia, garantia a qualidade da educação dos pequenos. Através dos grupos no WhatsApp e vídeos gravados pelas professoras, conseguimos interagir com as crianças e famílias para o direcionamento pedagógico.

Portanto ficou evidente que ainda precisamos avançar muito na inclusão digital, no acesso às tecnologias digitais, que ainda é uma barreira enorme para o exercício

da cidadania no Brasil. O acesso vai além dos aparelhos, pois o acesso aos dispositivos e a internet não garante o bom uso das tecnologias e a falta do letramento digital limita o acesso à informação de qualidade e a participação cidadã.

Como coordenadora pedagógica, fui para os projetos práticos, aprender fazendo. Depois de várias escutas e reuniões, fui percebendo os medos e os receios diante dos relatos que fui planejando com as professoras, cada uma em sua subjetividade. Planejávamos aulas com um simples data show, um gravador, gravando a história que elas estavam contando e outros momentos navegando no Google Maps, procurando sua casa e andando pelo bairro virtualmente.

Aos poucos fomos avançando e não teve como escapar do trabalho técnico como diário eletrônico, compartilhamento de links com documentos que podemos construir juntos, viabilizando o tempo com estratégias que facilitam o nosso trabalho no Centro de Educação Infantil Palmital.

Visivelmente, fomos percebendo os impactos gravados através das postagens e suas histórias vividas. Dessa forma, aos poucos, começou o fortalecimento da comunidade e a valorização da diversidade, sentimento de pertencimento e da identidade. Assim, criou-se a participação ativa e o diálogo, promovendo a troca de experiências e o fortalecimento de vínculo das relações. Os grupos no WhatsApp e o Instagram aproximou o Centro Infantil e a Família, tornando a comunicação mais eficaz e assertiva. Diante desse trabalho, buscamos a cada dia aprimorar conformações e atualizações, constituindo projetos como blogs para a comunidade deixar a sua voz através de comentários, e assim, construindo uma interatividade digital e uma identidade da comunidade.

Assim acredito que a Educação Popular uma educação de qualidade para os empobrecidos poderá da voz mostrar a riqueza e a diversidade cultural através das mídias e as tecnologias digitais orientando para um correto e para criticidade e objetivo de usá-la.

Atenciosamente,

Kelly.

Carta 10 – Luís Eduardo da Silva**Educação Popular e Cultura Digital – Olhares Múltiplos para a Formação de Formadores**

Prezadas(os) colegas,

Sou Luís Eduardo da Silva, educador popular e coordenador pedagógico na Escola Família Agrícola de Jaboticaba. Escrevo esta carta como forma de diálogo e partilha, inspirado pelas experiências que tenho vivido na interseção entre a Cultura Digital, a pedagogia do campo e a Educação Popular. Compreendo que o ato de educar é antes de tudo um ato político, de afeto e de resistência. Não me apresento aqui apenas com títulos, mas como alguém que diariamente busca se inteirar, estudar e colocar em prática os princípios da Educação Popular, em uma constante construção coletiva do saber.

Minha trajetória como educador é atravessada pelas vozes das juventudes camponesas, pelas lutas de seus territórios e pelo desafio de construir, com elas e eles, processos formativos que façam sentido e promovam emancipação. A Pedagogia da Alternância tem sido o nosso chão fecundo, e os tempos escola e comunidade, nossas oportunidades de conexão profunda entre teoria e prática, entre saberes acadêmicos e saberes da vida.

Os primeiros contatos com as tecnologias digitais na educação me despertaram inquietações e possibilidades. Aos poucos, compreendi que elas não devem ser vistas apenas como ferramentas, mas como linguagens e territórios de produção de sentido. Incorporar essas tecnologias à prática pedagógica exige intencionalidade, criticidade e diálogo com a realidade dos sujeitos do campo. Não basta ensinar a usar: é preciso refletir sobre como e por que usar.

Na EFAJ, temos buscado formas criativas e colaborativas de integrar as mídias digitais, tanto no planejamento quanto na formação de nossos educadores. O acesso à internet ainda é um desafio para muitos estudantes e famílias, mas isso não nos impede de construir estratégias que valorizem o audiovisual, a escuta, os registros e os relatos digitais como formas legítimas de expressão. Uma das experiências mais significativas tem sido o uso das redes sociais e plataformas colaborativas para

valorizar os saberes locais, divulgar práticas agroecológicas e fortalecer a identidade camponesa.

Apoiar professores em sua formação continuada também é parte essencial da minha atuação. Promovemos rodas de conversa, oficinas e momentos de estudo coletivo sobre o uso pedagógico das tecnologias, sempre partindo da realidade concreta de cada educador. Há resistências, sim, mas também há muita abertura quando o processo formativo é construído com escuta, diálogo e respeito às trajetórias. O maior desafio é garantir que o uso das mídias não fragmente, mas fortaleça os princípios da Educação Popular: a participação, a autonomia, o vínculo com o território e a promoção da justiça social.

A Cultura Digital tem nos permitido experimentar novos formatos de interação com a comunidade, ampliando as possibilidades de colaboração entre escola, famílias e organizações do território. Com ela, conseguimos documentar vivências, criar bancos de saberes locais e tornar visíveis as experiências pedagógicas que, por vezes, permanecem invisibilizadas. No entanto, é necessário estarmos atentos para que as tecnologias não substituam o encontro, o olho no olho, o tempo da escuta e da partilha presencial, tão caros à pedagogia popular.

Como dizia Paulo Freire, "a leitura do mundo precede a leitura da palavra". Nesse sentido, formar formadores é cultivar a capacidade de ler criticamente o mundo, de se indignar com as injustiças e de sonhar com alternativas. E é isso que busco: formar e me formar com os outros, em um caminho de mãos dadas, onde a tecnologia serve à vida e não o contrário.

Agradeço a oportunidade de compartilhar parte dessa caminhada. Que nossas cartas pedagógicas se tornem sementes de esperança e transformação, nutridas por muitas mãos, olhares e corações.

Com estima e compromisso,

Luís Eduardo da Silva

Coordenador Pedagógico – Escola Família Agrícola de Jaboticaba

Jaboticaba – BA, abril de 2025

Carta 11 – Rosiene Ferreira Silva Rodrigues**Carta pedagógica****1) Conte como e quando você teve seus primeiros contatos com as tecnologias digitais na educação. E se percebeu algumas mudanças em sua prática como assessor(a)/coordenador(a) pedagógico(a) desde que as tecnologias digitais passaram a fazer parte do cotidiano educativo.**

Meus primeiros contatos com as tecnologias digitais na educação aconteceram quando as escolas começaram a receber os primeiros laboratórios de informática, porém naquela época, o uso era bastante limitado. Os computadores eram usados basicamente para digitação de textos, pesquisas simples e, eventualmente, para jogos educativos. Como professora naquela época meu papel era mais voltado a incentivar os alunos a explorarem essas possibilidades, mesmo com pouca formação específica.

Com o passar dos anos, principalmente a partir da popularização da internet banda larga e, depois, com a chegada dos smartphones, percebi uma mudança significativa na forma como a tecnologia passou a se integrar ao cotidiano escolar.

Hoje, percebo que minha prática como Assessora Pedagógica mudou bastante. Passei a ter um papel mais ativo na mediação entre os educadores e as tecnologias, organizando formações, incentivando o uso de plataformas educacionais, e ajudando a repensar o planejamento pedagógico com o apoio de recursos digitais. A tecnologia tornou-se uma ferramenta essencial no processo de ensino-aprendizagem, promovendo mais engajamento, personalização e acesso ao conhecimento.

2) Exemplifique como as tecnologias fazem parte de sua prática pedagógica na Educação Popular: usos, metodologias e intencionalidades. E descreva alguns desafios que você, docentes e educadores (as) enfrentam ao integrar a Cultura Digital às práticas pedagógicas

Na minha prática pedagógica voltada para a Educação Popular, as tecnologias digitais têm se tornado aliadas importantes no fortalecimento do protagonismo dos educandos, na valorização dos saberes comunitários e no acesso a diferentes formas de expressão e informação. Ao invés de usá-las apenas como ferramenta técnica, buscamos integrar as tecnologias de forma crítica, contextualizada e dialógica, como propõe Paulo Freire.

Usos e metodologias:

Por meio da Plataforma AVA com conteúdos direcionados; acesso a ferramenta de qualidade como uso de crome books;

Em oficinas e rodas de conversa, produzimos podcasts sobre temáticas que abordam o preconceito, igualdade de direitos, equidade de gênero, cultura antirracista, dentre outros, com conteúdos produzidos pelos próprios educandos.

Intencionalidade:

A intencionalidade por trás do uso das tecnologias é construir conhecimento de forma coletiva, crítica e transformadora, respeitando o ritmo, o contexto e os saberes dos educandos. A tecnologia, nesse sentido, não é um fim, mas um meio para fortalecer vínculos, estimular a autonomia e ampliar horizontes.

Desafios enfrentados:

Apesar dos avanços, enfrentamos diversos desafios:

- Falta de formação continuada para os educadores, que muitas vezes têm pouco domínio das ferramentas digitais;
- Resistência cultural ao uso da tecnologia, tanto por parte de educadores quanto de educandos, devido a experiências anteriores de exclusão digital ou medo de errar.
- Acesso limitado ao uso das ferramentas digitais por parte dos educandos e suas famílias. É necessário que haja inclusão digital para todos e todas.

Apesar disso, seguimos buscando soluções coletivas, com formações colaborativas entre os próprios educadores e criação de espaços de escuta ativa com os educandos. Acredito que, com diálogo, sensibilidade e compromisso com a justiça social, é possível reconfigurar o uso das tecnologias como um instrumento de emancipação e não de opressão.

3) Narre alguma situação que revele como você tem apoiado os professores/educadores(a) em sua formação continuada para lidar com as mídias/tecnologias digitais: as estratégias que considera mais eficazes; se percebe resistência por parte dos educadores ao uso das mídias/tecnologias digitais e sua postura diante disso; se os usos de tecnologias fortalecem a identidade e os princípios da Educação Popular na formação de novos (as) educadores/as; e como lida com isso.

O Centro Social onde atuo e que atende crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social, temos como princípio a valorização dos saberes da

comunidade, do território e da cultura local, dentro da perspectiva da Educação Popular.

Iniciamos no Centro Social um ciclo de formações com o objetivo de integrar de forma mais consciente e significativa as mídias e tecnologias digitais ao trabalho pedagógico com os adolescentes. Os educadores estão abertos, curiosos e dispostos a experimentar, não houve resistência, o que fez toda a diferença.

A maioria dos educadores reconhecem a presença constante das tecnologias no cotidiano dos educandos e busca aprender a transformar esse uso em algo pedagógico e socialmente relevante. Percebe-se que os educandos já dominam certos recursos, como redes sociais, vídeos e aplicativos, mas ainda de forma muito voltada ao entretenimento. O desafio é resgatar o uso da tecnologia como linguagem de expressão, pertencimento e transformação de pilares da Educação Popular.

Diante dessa abertura, propusemos uma formação prática, em formato de oficinas com a criação e gravação de podcast para que os adolescentes tivessem a percepção de como a tecnologia, usada com intencionalidade, potencializa a escuta, o protagonismo e a identidade.

Durante todo o processo, minha postura foi de mediação e apoio constante, atuando como facilitadora: auxiliando na organizando os espaços, garantindo os recursos necessários e incentivando as reflexões críticas sobre o uso das mídias, sempre conectando com os princípios da Educação Popular, como a valorização da cultura local, a construção coletiva do saber e a formação crítica dos sujeitos.

Essa experiência reafirmou para mim que quando há abertura por parte dos educadores, os resultados vão muito além da tecnologia em si. O uso das mídias se torna um meio de fortalecer vínculos com os educandos, ampliando vozes e provocando transformações reais no território. A formação de novos(as) educadores(as), nesse contexto, passa também pela construção de uma relação ética, afetiva e politizada com a Cultura Digital.

Seguimos ampliando esses espaços, pois acredito que cada passo dado nesse sentido é também uma forma de reafirmar nossa missão enquanto educadores populares: formar sujeitos críticos, criativos e conscientes de seu papel no mundo. É um processo contínuo, com desafios diários, mas também com muitas descobertas. A tecnologia, nesse contexto, não é o centro, mas a ponte, é linguagem, é ferramenta de expressão e resistência.

- 4) Conte algumas mudanças que percebe em sua rotina de assessor/coordenador (a) pedagógico (a) e na forma de mediar processos formativos a partir da Cultura Digital: se ela tem ajudado (ou não) a criar um ambiente mais colaborativo entre educadores(a), educandos(a) e comunidade, mencionando alguns exemplos dessa interação e algumas sugestões para que o uso das mídias/tecnologias digitais se alinhe a perspectiva da Educação Popular.**

A chegada e consolidação da Cultura Digital no cotidiano escolar transformou significativamente a minha rotina como Assessora Pedagógica e a forma como medie os processos formativos com os(as) educadores(as). Antes, a formação acontecia majoritariamente em encontros presenciais, com foco em conteúdos pedagógicos mais tradicionais. Hoje, a tecnologia ampliou não apenas os meios, mas também o modo de pensar e fazer formação.

Uma das principais mudanças que percebo é que a Cultura Digital tem nos desafiado a adotar uma postura mais colaborativa, horizontal e dinâmica.

Algumas sugestões para que o uso das mídias e tecnologias digitais continue se alinhando à perspectiva da Educação Popular:

Usar a tecnologia como linguagem de expressão dos sujeitos, e não apenas como ferramenta técnica.

Incluir as vozes da comunidade nos projetos: trazer memórias, histórias, saberes locais para dentro do Centro Social por meio de vídeos, podcasts e entrevistas.

Formações práticas e afetivas, em que o erro seja visto como parte do processo e as trocas entre pares sejam valorizadas.

A Cultura Digital, quando aliada à intencionalidade da Educação Popular, pode se tornar um poderoso instrumento de escuta, partilha e transformação, aprendendo todos os dias com esse processo, ao lado dos educadores, dos educandos e da comunidade.

Rosiene Ferreira Silva Rodrigues
Assessora Pedagógica

Carta 12 – Tatiana Rodrigues Ramalho**Cartas Pedagógicas (tecnologias)**

O primeiro contato com as tecnologias digitais em relação à educação, foi por volta do ano de 2010, quando fui selecionada pela pós-graduação para participar de um estágio remunerado, pelo Programa UCA – (Um Computador por Aluno), parceria do MEC com a UFPB. Elaborávamos planos de aulas para professores de rede pública de ensino, estes faziam formações, para depois aplicar as atividades em suas práticas de salas de aulas, com computadores individuais para seus alunos. Depois dessa experiência, acabei seguindo outros caminhos fora da educação.

Quando comecei a trabalhar na Fundação Fé e Alegria, percebi a necessidade de me inteirar novamente com as tecnologias digitais na educação. Foi então, que percebi que não tem mais como desassociar tecnologias e educação, faz parte do nosso cotidiano de várias formas, principalmente quando se trabalha as questões de inclusão com essa nova geração.

O uso das tecnologias hoje, está inserido tanto na parte comunicativa (e-mail, mensagens instantâneas e redes sociais), até a parte avaliativa (avaliação online sobre o progresso e identificação de áreas de melhorias dos alunos). Na utilização de plataformas de aulas online, recursos educacionais digitais, como: pesquisas, vídeos, jogos e podcasts, para complementar aulas e atrair mais aprendizado. Enfim, a utilização das tecnologias pode promover a cidadania digital e democratizar o acesso à educação, tornando-a mais acessível e inclusiva. As tecnologias podem ser utilizadas para facilitar a comunicação e interação entre educadores e educandos, para acessar informações e recursos educacionais que não estão disponíveis de outra forma, pode ser um estímulo para melhorar o atraso na escrita e leitura. Por exemplo: Percebi que depois que iniciamos a oficina de informática educativa, alguns educandos melhoraram o atraso na aprendizagem, até mesmo aqueles que tem transtorno de desenvolvimento intelectual, ficaram motivados pela participação na oficina. Também já aconteceu de educadores terem mais resistência em trabalhar com as tecnologias digitais em suas atividades. Aos poucos estão se adaptando e vendo a importância de utilizá-las para desenvolver habilidades do século XXI, e promover a cidadania digital no cotidiano, principalmente para apoiar o aprendizado colaborativo. Estamos todos no processo contínuo de aprendizagem na utilização das

tecnologias na educação, para que possa ser apoio em nossas práticas pedagógicas de Educação Popular, que segue desde a comunicação até a criação de conteúdo.