



A EAD COMO UM HORIZONTE DE NOVAS POSSIBILIDADES DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS: O CASO DO CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO NA CULTURA DIGITAL

Lauro Roberto Lostada¹

Dulce Márcia Cruz²

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo analisar a tessitura de um novo tecido cultural, cujas bases se alicerçam no seio das tecnologias. A questão é que essa nova tessitura esbarra diretamente com um cenário escolar onde ainda prevalece o binômio poder/saber. Assim, apresentar-se-á, aqui, um mapa cartográfico do modelo educacional brasileiro e de como a formação continuada se torna uma possibilidade de transformação didática, especificamente em relação ao Curso de Especialização na Cultura Digital da Universidade Federal de Santa Catarina, que se constitui como recorte desta pesquisa. Os elementos aqui apresentados justificam a necessidade de se consolidar um projeto educacional dialógico, reflexivo e crítico, que permita o encontro entre os professores como forma de alicerçar um movimento permanente em vista do conhecimento e, portanto, da emancipação dos sujeitos, que precisam ser capacitados para a leitura crítica das múltiplas formas de escrita do mundo contemporâneo.

PALAVRAS-CHAVE: Educação a Distância. Cultura Digital. Letramentos. Narrativas. Linguagens. Formação Continuada.

EAD AS A HORIZON OF NEW DIDACTIC-PEDAGOGICAL POSSIBILITIES: THE CASE OF THE SPECIALIZATION COURSE IN EDUCATION IN DIGITAL CULTURE

ABSTRACT:

This work aims to analyze the fabric of a new cultural fabric, whose foundations are based on the technologies. The point is that this new fabric comes directly against a school scene, where the binomial power / knowledge still prevails. Thereunto, a cartographic map of the Brazilian educational model will be presented and how continuing education becomes a possibility for didactic transformation, specifically in relation to the Specialization Course in Digital Culture of the Federal University of Santa Catarina, which constitutes this research clipping. The elements presented here justify the need to consolidate a dialogical educational project, reflective and critical, which allows the encounter among teachers as a way of establishing a permanent movement in view of knowledge, and therefore, the emancipation of the subjects, who need be able to read critically the multiple forms of writing of the contemporary world.

KEYWORDS: Distance Education. Digital Culture. Lettering. Narratives. Languages. Continuing Education.

¹ Doutorando em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, especialista em Mídias na Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, especialista em Práticas Pedagógicas Interdisciplinares pelo Centro Universitário FACVEST, graduado e licenciado em Filosofia pela Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC. Integrante do Grupo de Pesquisa em Educação Edumídia/UFSC. E-mail: <lostada25@yahoo.com.br>.

² Doutorado em Engenharia de Produção pela Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil (2001), Professor Associado da Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil. E-mail: <dulce.marcia@gmail.com>.



LA EAD CÓMO UN HORIZONTE DE NUEVAS POSIBILIDADES DIDÁCTICO-PEDAGÓGICAS: EL CASO DEL CURSO DE ESPECIALIZACIÓN EN EDUCACIÓN EN LA CULTURA DIGITAL

RESUMEN

Este trabajo tiene como objetivo analizar la tesitura de un nuevo tejido cultural, cuyas bases se fundamentan en seno de las tecnologías. La cuestión es que esa nueva tesitura se topa directamente con un escenario escolar adónde aún prevalece el binomio poder/saber. Así, se presenta, aquí, un mapeo del modelo educacional brasileño y de cómo la formación continuada se cambia en posibilidad de transformación didáctica, específicamente acerca del Curso de Especialización en la Cultura Digital de la Universidad Federal de Santa Catarina, que se constituye como recorte de esta pesquisa. Los elementos aquí presentados explican la necesidad de consolidar un proyecto educacional dialógico, que pueda reflexionar y ser crítico, que permita el encuentro entre los profesores como forma de asegurar un movimiento permanente en vista del conocimiento, y por tanto, da emancipación de los sujetos, que precisan ser capacitados para la lectura crítica de las múltiples formas de escrita del mundo contemporáneo.

PALABRAS CLAVE: Educación a Distancia. Cultura Digital. Letramentos. Narrativas. Lenguajes. Formación Continuada.

INTRODUÇÃO

Martín-Barbero (2004), ao analisar o trabalho de Margaret Mead, afirma que as dificuldades que enfrentamos para lidar com a mudança advêm de três modalidades culturais, a saber, a *pós-figurativa* (onde a cultura é transmitida de geração para geração e, portanto, o passado dos adultos constitui-se como o futuro das novas gerações), a *configurativa* (onde a conduta dos contemporâneos é que determina a formação das novas gerações) e, por fim, a *pré-figurativa* (onde os pares substituem os pais). Vivemos, portanto, em uma cultura que instaura uma verdadeira ruptura geracional, onde o aprendizado passa a ser menos fundado na dependência dos adultos que na própria exploração que fazem do novo mundo tecnocultural que envolve os jovens (MARTÍN-BARBERO, 2004). Assim, a educação vive uma verdadeira crise, onde seus objetivos de universalização não são atingidos, a qualidade do ensino tem se deteriorado gradativamente, os professores são desmoralizados por baixos salários, falta de motivação e desmobilização de equipes de trabalho. Ademais, não há uma produção em ciência e tecnologia que tornem atrativo o ensino no país. De outro modo, os modelos que subjazem à educação mantêm-se atrelados ao controle, de modo que Martín-Barbero (2004, p. 339) questiona:

O que sabem nossas escolas, e inclusive nossas faculdades de educação, sobre as profundas modificações na percepção do espaço e tempo que vivem os adolescentes, inseridos em processos vertiginosos de desterritorialização da experiência e da identidade, e capturados numa contemporaneidade que confunde os tempo, debilita o passado e exalta o não-futuro *fabricando* um presente contínuo: feito por sua vez das descontinuidades de uma atualidade cada dia mais instantânea, e do *fluxo* incessante e embriagador de informações e imagens?

A escola, segundo Martín-Barbero (2004), reluta em ceder às mudanças, produzindo e aumentando uma profunda lacuna entre aquilo que os jovens vivenciam e o que aprendem em suas salas de aula, deixando-os, de certa forma, indefesos ante as novas tecnologias, impedindo que delas possam se apropriar de forma crítica e criativa. A escola mantém o saber como fonte de poder e, neste sentido, desde suas origens, conserva esse princípio através do uso de suportes, caracterizando a relação entre comunicação e educação por um perfil essencialmente instrumental. As mídias passam a ocupar certo espaço na escola contemporânea apenas como “uma possibilidade de tornar o ensino menos entediante, de amenizar as jornadas presas a uma inércia insuportável” (MARTÍN-BARBERO, 2004, p. 314). De modo geral, a reação da escola diante das mídias e de um aluno repleto de informações, recebidas por todos os lados, diuturnamente, é de um entrincheiramento em seu próprio discurso e práticas.

Tal qual o padre medieval detinha o poder para a exegese bíblica, o professor, herdeiro direto dessa tradição escolástica, credita seu poder à autoridade que lhe foi conferida pelo saber e deposita no instrumental que lhe foi forjado, a saber, o livro, a justificação de sua posição. Assim, “enquanto o ensino percorre o âmbito do livro, o professor se sente forte, mas quando aparece o mundo da imagem o professor balança, a terra se move: porque o aluno sabe muito mais e, sobretudo, maneja melhor as linguagens da imagem que o professor” (MARTÍN-BARBERO, 2004, p. 343).

O que se relativiza através dessa crítica não é necessariamente o livro, cujo suporte sempre constituiu a base da *primeira alfabetização*, muito menos a figura do professor, importante mediador dos processos de aprendizagem. O que precisa ser refletida é uma reforma educacional que possa dar conta de uma *segunda alfabetização*, justamente aquela ligada às múltiplas leituras que hoje conformam o mundo das mídias, inundando de informações os jovens, como dissemos, em geral, indefesos e incapazes crítica e criativamente

de lidar com tal carga. Vivemos um tempo de mudanças nos processos de leitura que indicam a necessidade de uma articulação entre os diversos modos de ler o mundo, seja ele textual ou hipertextual. Neste contexto, acabamos por nos defrontar com a Teoria Ator-Rede (TAR), inicialmente desenvolvida por Bruno Latour e John Law, entre outros, como uma teoria que coloca em questão a noção de social e de sociedade, de ator e de rede como fundamentos de um modelo que concebe que o movimento de agenciamentos é promovido por múltiplos atores, sendo eles humanos e não humanos, a partir de uma simetria generalizada (LEMOS, 2013, p. 37).

Embora a escola tenha privilegiado em seus processos pedagógicos, ao longo da história, a leitura da palavra escrita, faz-se necessário atualmente, diante das novas tecnologias e agenciamentos, aprender a ler todas as possibilidades performáticas da linguagem (oral, escrita, sonora e imagética), afinal, os novos processos de comunicação exigem cada vez mais um sujeito crítico (CRUZ, 2016). A capacidade de leitura, convém ressaltar, não é mais simplesmente identificar signos, incorporando mensagens pré-fabricadas, mas a compreensão e a apropriação do significado da mensagem que implica, por sua vez, em um emaranhado de operações cognitivas que possibilitam ao sujeito selecionar, organizar, interpretar e reelaborar as mensagens que recebe, sob diversos tipos de linguagem (CRUZ, 2013). Ler na pós-modernidade é compreender o mundo e compreender-se no mundo.

A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. A linguagem e a realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançado por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto (FREIRE, 1988, p. 10-12).

Acredita-se, em geral, que a tradicional escola reprodutora, diante da dinâmica da pós-modernidade, está em crise, pois se trata de uma instituição que só pode preencher sua função de inculcação enquanto é mantida a adequação entre a mensagem pedagógica e a aptidão dos receptores em decifrá-la. Assim, essa possibilidade de mudança passa necessariamente pela educação e pela promoção de novos valores, resultando na necessidade de avaliar e rever as práticas pedagógicas tradicionais, muitas delas pautadas exclusivamente no livro, para que gerem um novo modelo de educação e, por consequência, também de

sociedade e de indivíduo. A escola deveria, portanto, possibilitar aos indivíduos, como parte de um processo pedagógico maior, um caráter crítico diante do cotidiano, para que se possa relativizar o conhecimento científico diante de suas novas redes de agenciamentos, identificando as ideologias constantes, em uma análise da razão instrumental e das possibilidades advindas desse processo emancipatório à construção do saber e, destarte, do próprio ser.

De outro modo, ao professor, do ponto de vista metodológico, cabe a capacidade de saber equilibrar processos de *organização* e de *provocação* na sala de aula, visando a promover uma lógica dentro do caos de informações que as tecnologias proporcionam aos indivíduos. É preciso fornecer, aos alunos, formas para que possam reagir a seu meio e construir noções próprias e autônomas para seu desenvolvimento cognitivo. O ensinar passa a ter maior sentido quando, mais do que palavras, tanto professor quanto aluno comunguem das mesmas vivências, em uma relação dinâmica e afetiva onde se promova um companheirismo pedagógico intermitente (MARTON, 2009).

Em todo o caso, como apontam os estudos de Martín-Barbero e Bruno Latour, por exemplo, o mundo vive uma época em que a gestão do conhecimento e a sua produção se promove, em grande parte, através das tecnologias. Portanto, é preciso fazer uso destas ferramentas para a formação do professor, também para a formação das novas gerações. É necessário conscientizar os professores, através de uma formação de qualidade, sobre a importância da educação para o mundo moderno e de como ele precisa verificar, em sua prática docente, as tendências contemporâneas e as possibilidades efetivas que as tecnologias podem fornecer para a formação das novas gerações.

UM NOVO CENÁRIO, ATORES EM REDE

Dentro do que se tem discutido até o momento, a Teoria Ator-Rede (TAR), enquanto um modelo de fundamentação pós-estruturalista e também pós-humanista, constitui-se como uma sociologia das associações, da tradução e da mobilidade, que coloca em questão a noção de social e de sociedade, de ator e de rede. A TAR, também conhecida como *sociologia da tradução*, foi desenvolvida inicialmente, durante a década de 1980, por Bruno Latour e John Law, Michel Calon, Madeleine Akrich, Andy Barry, Annemarie Mol,

Antonie Hennion, entre outros, como uma forma de olhar as práticas cotidianas que envolvem a ciência, a tecnologia e a sociedade; com o objetivo de explorar e descrever os processos locais de ordenação social, ordenamento e resistência (BORTOLATO, 2016, p. 75). No Brasil, a teoria tem como um de seus maiores representantes o professor André Lemos que, em 2013, escreveu o livro *A comunicação das coisas: teoria ator-rede e cibercultura*.

De uma base construtivista, a TAR se constitui no desenvolvimento das ciências e das técnicas, como resultado dos múltiplos fatores que permeiam a sociedade e o indivíduo (economia, política, técnica, ciência, etc.). A rede é considerada como o movimento da associação, por assim dizer, do próprio social em formação – sendo, pois, uma sociologia da mobilidade. A novidade proposta por esta teoria em relação às concepções sociológicas anteriores, como as de Marx e Bourdieu, por exemplo, é que Latour concebe que o movimento de agenciamentos é promovido por múltiplos atores, sendo eles humanos e não humanos, a partir de uma simetria generalizada (LEMOS, 2013).

A TAR estrutura-se basicamente em torno de três grandes eixos, a saber: 1) As entidades, sejam elas humanas ou não humanas, que criam redes sociotécnicas através da mediação, tradução ou delegação – os actantes; 2) As redes em sua dinâmica particular; 3) A controvérsia, como o elemento que possibilita a construção da própria rede.

Assim, para a teoria, actante é tudo que gera uma ação, que produz movimento e diferença. Neste sentido, tanto humanos quanto não humanos podem ser actantes; mas cada actante é sempre resultado de outras mediações e cada nova associação constituída age, também, na forma de um actante. Afinal, a ação nunca é propriedade de um actante, mas sempre de uma rede, como define a própria teoria construtivista. Assim, a rede é composta por múltiplos elementos, humanos e não humanos, que agem ora como actantes e ora como intermediários, em uma complexa dinâmica de agenciamentos em operações de tradução e delegação.

A controvérsia, por sua vez, é onde se pode ver o social em sua tensão formadora, onde as lutas são travadas em vista da estabilização, o que Latour denomina como *caixas-pretas*. Assim, a TAR se aproxima da visão de ciência proposta por Kuhn (1975), que vê a história como resultado de um contínuo processo de evolução que se institui entre momentos de crise e consolidação de novos paradigmas. Desta maneira, toda associação tende a virar uma *caixa-preta*, a se estabilizar e cessar a controvérsia que a gerou.

O social não é o que abriga as associações, mas o que é gerado por ela. Ele é uma rede que se faz e se desfaz a todo o momento. Os actantes buscam, com muito esforço, estabilizar essas redes em organizações, instituições, normas, hábitos, estruturas, chamadas de “caixas-pretas”. Estrutura, norma, hábito não podem ser tomados como categorias de explicação *a priori*, como causas, mas são consequências temporárias de uma rede de distribuição e de estabilização de agências (LEMOS, 2013, p. 67).

Dentro desta perspectiva, os dispositivos devem ser entendidos como uma rede, resultado de múltiplos fatores que somente uma boa cartografia³ pode mapear. Só há, por assim dizer, aquilo que é produzido por múltiplos olhares, diferentes visões e pontos de vista que emergem do sujeito-objeto, do objeto-sujeito, dos quase-objetos ou dos quase-sujeitos. Resumidamente, não há sujeito sem o objeto, nem objeto sem sujeito e quanto mais se tem um deles, mais se tem o outro. O humano é constituído, desde sua origem, como *homo-habilis*, pela relação forte e intrincada, certamente híbrida, com os objetos e as coisas. Não há humano, portanto, sem a dimensão artificiosa da técnica, da linguagem, das instituições, das normas, da arte, do pensamento mágico e religioso – somos fruto de relações de força, de redes de agenciamentos.

OS DISPOSITIVOS DE LEITURA, SEUS TANGENCIAMENTOS E OPORTUNIDADES

Podemos ler em Lemos que

É ao mesmo tempo uma revolução da modalidade técnica da produção do escrito, uma revolução da percepção das entidades textuais e uma revolução das estruturas e formas mais fundamentais dos suportes da cultura escrita. Daí a razão do desassossego dos leitores, que devem transformar seus hábitos e percepções, e a dificuldade para entender uma mutação que lança um profundo desafio a todas as categorias que costumamos manejar para descrever o mundo dos livros e a cultura escrita (CHARTIER, 2002, p. 24, *apud* LEMOS, 2013, p. 146)

³ A cartografia da controvérsia é a metodologia proposta por Latour para desenhar a distribuição das ações, de seguir os actantes, de visualizar os diagramas de mediação, agenciamentos e revelar os cosmogramas, ou seja, é a forma com que podemos abrir as caixas-pretas e revelar como elas foram constituídas, mapeando assim os diagramas de relações de força que a compuseram (LEMOS, 2013, p. 110).

A evolução das mídias digitais tem gerado a necessidade de avaliar as experiências passadas, cujos hábitos se baseavam em modelos culturais estabelecidos ou consagrados. Nesse sentido, o livro, enquanto uma experiência analógica, acaba sendo também alvo de considerações, afinal, o formato digital possibilita grandes inovações na produção do conteúdo, no compartilhamento das informações e na criação de redes sociais. O material impresso, como o jornal, por exemplo, possui uma temporalidade muito própria e exige uma corporalidade também específica daquele que o utiliza. Esse material é, basicamente, descartável, portátil e, quase sempre, acessível. A diferença com o material disponibilizado de forma aberta na internet passa a ser os *hiperlinks*, que são elementos que oferecem ao leitor possibilidades de conexões que o material impresso não permite. Esse material é permanentemente atualizado e, portanto, os conteúdos não se fecham e não se constituem como descartáveis – eles estão sempre lá: *linkados, relinkados e hiperlinkados*. Esse produto pode ser considerado, portanto, como multimidiático e interativo. Além de tudo, todo esse material passa a constituir uma memória informacional sempre disponível, diferente do que acontece com o material impresso, logo descartado. É certo, porém, que o leitor é exigido no ambiente virtual de forma diferente do que era quando lia um material impresso. O leitor precisa ter uma nova postura, novos hábitos, interagindo com o dispositivo (computador, *tablet*, *e-reader*, celular, etc.).

Há dispositivos que simulam os hábitos culturais consagrados, como no caso de *tablets* ou *e-readers*, que possibilitam o manuseio da tela como se fosse um livro, além de imitar a luminosidade/opacidade características do papel impresso. Neste caso, os dispositivos disponibilizam também versões fechadas para o leitor (sem links), para que ele utilize o recurso como se realmente estivesse lendo seu jornal ou livro. De qualquer forma, esses aparelhos ampliam sensivelmente as possibilidades dos leitores ao possibilitar o acesso à informação em qualquer lugar e a qualquer tempo (ubiquidade e mobilidade), permitindo o acúmulo de grande quantidade de informação, que pode facilmente ser revisitada sempre que necessário. Esses dispositivos também emulam o material impresso na corporalidade que exigem, aproximando as experiências, sem trazer grandes rupturas.

Os dispositivos de leitura digital podem, portanto, imitar os dispositivos analógicos em suas especificidades ou criar novas experiências de leitura com a inclusão de links com outros conteúdos similares, vídeos, informações, fotos, músicas, formação de comunidades

de conhecimento, etc. Além do mais, muitos desses equipamentos ainda permitem uma série de recursos para ampliar ou melhorar a experiência com o material, sendo através de recursos *touch-screen*, sendo através da rotação de tela, do movimento de pinça para estabelecer a função óptica desejada (*zoom in* ou *zoom out*, por exemplo).

O que não se pode deixar de lembrar, porém, é que estes dispositivos fazem parte de uma rede, onde se encontram produtores de textos, vídeos e imagens, distribuidores, programadores, empresas, fornecedores, usuários, entre outros. Essa rede tem um papel fundamental nessa nova tessitura, pois colabora na constituição da mobilidade dos processos de informação. Muitos podem até duvidar de tais mudanças, mas é importante ter em mente que o processo de comunicação já sofreu radicais transformações ao longo da nossa história. Desde a invenção da escrita, os pergaminhos, os livros, a internet, os celulares e o surgimento das tecnologias móveis, muita coisa já mudou e certamente ainda muitas mais mudarão quanto aos suportes da leitura e da escrita.

O que essas novas trajetórias deixam claro no momento é a dificuldade quanto à transição das materialidades dos dispositivos, principalmente em relação à concepção de originalidade e cópia. Os materiais impressos têm a característica de serem considerados originais, enquanto os materiais digitais tendem a serem considerados apenas cópias, simulacros. “O papel formou e conformou nosso pensamento ao moldar formas de escrita e leitura” (LEMOS, 2013, p. 152). A nova configuração oferecida pelos dispositivos digitais ao leitor faz com que ele se transforme, de alguma maneira, no editor da obra e, em muitos casos, também no seu distribuidor. O leitor pode, em maior ou menor grau, interagir com a obra, reconfigurá-la, editá-la e até repassá-la adiante.

Latour trata dessa relação entre a originalidade e cópia com o auxílio da ideia de *aura*, pois entende que a cópia é boa se ela mantém a *aura* do seu original. Assim, o original permanece enquanto tal se continua a existir em suas reproduções e a reprodução garantiria, portanto, a originalidade daquilo que lhe dá origem, iniciando sua trajetória. Como afirma Lemos (2013, p. 154): “no fundo, as letras e os dispositivos são sempre móveis e são sempre trajetórias de um original”.

Os dispositivos não são apenas ferramentas, mas mediadores importantes. O mesmo podemos dizer dos demais artefatos técnicos: eles não são ferramentas, meios, por um lado, ou agentes, mediadores

por outro. Se abandonamos a perspectiva essencialista, podemos ver nas associações e as redes em formação e afirmar que os artefatos não são uma coisa ou outra, não estão na dimensão micro ou macro, mas se definem nas associações, em espaços planos e em dimensões que colocam em tradução humanos e não-humanos. Assim é com os dispositivos de leitura eletrônicos, assim é com a internet e as redes sociais (LEMOS, 2013, p. 157).

A EAD COMO UMA OPÇÃO DIDÁTICA

Diante das discussões elaboradas até o momento, compreendemos que se faz necessária uma reflexão sobre as mudanças possíveis no campo da educação; afinal, as tecnologias não podem servir apenas como meros transpostos didáticos. Martín-Barbero (2004), por exemplo, deixa claro que no atual momento cultural, as tecnologias adquirem um papel de grande importância na formação dos sujeitos; da mesma forma, a TAR alerta para o fato de que as redes de associações do mundo contemporâneo se estabelecem enquanto um modelo de tangenciamentos possíveis que, em sua complexidade, resumem toda a nossa cultura. Para entender melhor as possibilidades dessa nova tessitura, iremos analisar o caso da *Educação a Distância*, onde encontramos, de forma mais pungente, os elementos que constituem essa realidade que vimos discutindo.

Assim, no Brasil a EAD pode ser compreendida através de três grandes momentos, a saber: 1. O primeiro seria aquele caracterizado pelos cursos por correspondência, onde o aluno recebia o material solicitado em casa, com conteúdos e exercícios; 2. O segundo momento da EAD no país teve início a partir dos anos 1970 quando, embora ainda se mantivessem os materiais impressos como elemento fundamental de suas práticas, a modalidade também passa a utilizar fitas de vídeo e programas de televisão como recursos de aprendizagem, como no conhecido caso do *Telecurso*; 3. Por último, a EAD passa a se caracterizar pelo uso das tecnologias digitais, de modo que seus alunos utilizam os mais diversos recursos de comunicação em suas atividades de aprendizagem.

As mudanças assistidas a partir da ascensão das tecnologias da comunicação, especificamente através da *world wide web* (www), no final da década de 1990, possibilitaram, portanto, o surgimento de novas formas de aprendizagem, cuja interface inovadora permitiu a disposição de textos, áudios e vídeos em uma mesma plataforma de comunicação, eminentemente alheia às barreiras geográficas e comunicativas. Essas

mudanças tecnológicas, somadas às transformações sociais e à necessidade de formação continuada, passaram a determinar, também, mudanças nos paradigmas educacionais, dando corpo ao que conhecemos hoje por EAD (Educação a Distância).

A EAD, como sabemos, por muito tempo, carregou o estigma de um sistema educacional de segunda linha, destinado àqueles que, por algum motivo, não tiveram condições de acesso aos sistemas educacionais presenciais/formais. Segundo Mendes (2010), a modalidade de ensino a distância se constitui como uma categoria de ensino inquestionável, capaz de diminuir a exclusão, ao passo que se organiza enquanto um instrumento de democracia inclusiva, que viabiliza, portanto, oportunidades de acesso aos sujeitos, independente de suas condições e origem.

Essa modalidade é tão significativa no cenário atual que já é o segmento que mais cresce no país, de forma que, de 2003 a 2013, o número de matrículas subiu de 49.911 para 1.153.572, segundo informações do próprio Ministério da Educação (UNIVERSIA, 2016). Das 226 instituições de ensino que ofereciam cursos ou disciplinas em EAD no ano de 2014, 64% pertenciam à rede privada, enquanto 36% eram instituições públicas de ensino. O interessante é que 64% dessas instituições estão atuando há menos de 10 anos no segmento, o que comprova a importância que a modalidade vem adquirindo no cenário atual.

Para aumentar a participação pública na oferta de cursos na modalidade a distância, foi criada a UAB (Universidade Aberta do Brasil), que consiste em um sistema integrado por universidades públicas de todo o país, que oferecem Ensino Superior a distância. Implantada no segundo semestre de 2007, ela dispõe de cursos de licenciatura, formação pedagógica, bacharelado, tecnólogo e sequenciais. Há, também, formação continuada nas modalidades de especialização, aperfeiçoamento e extensão, e o PROFMAT (Programa de Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional), entre outros. A UAB já contabiliza a formação de cerca de 11 mil professores em graduações e outros 16 mil concluintes em cursos diversificados. Note-se, contudo, que, ainda segundo os mesmos dados do Ministério da Educação, há cerca de 1,7 milhão de professores na Educação Básica pública e cerca 400 mil sem formação adequada, apesar de a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) de 1996, como sabemos, exigir que não houvesse mais professores sem habilitação em exercício no país. Assim, o objetivo da UAB consiste na formação desse público com a oferta

de cursos de capacitação, formação inicial, segunda formação e formação continuada, conforme podemos verificar na tabela a seguir, cujos dados se referem ao ano de 2012.

Tabela 1 – Número de IES, Cursos e Matrículas na UAB 2012

Modalidade	IES	Cursos	Matrículas
Aperfeiçoamento	41	123	15.230
Bacharelado	41	56	21.155
Especialização	51	210	55.811
Extensão	12	15	3.571
Formação Pedagógica	2	2	165
Licenciatura	69	236	104.707
Sequencial	2	2	691
Tecnólogo	13	14	5.522
TOTAL	81	659	206.853

Fonte: Harnik (2012)

Dentre os cursos ofertados pela UAB podemos destacar o caso da Especialização em Educação na Cultura Digital, que se destinou a educadores atuantes nas redes de ensino público de todo o país, tendo como objetivo formá-los para integrar crítica e criativamente as tecnologias digitais de comunicação e informação aos currículos escolares. O curso foi um projeto de formação que teve como meta constituir um diálogo ativo na busca por mudanças de paradigma na educação. Assim, ele se organiza com base no compartilhamento de experiências que exploram, demonstram e analisam as possibilidades criativas da integração das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) aos currículos escolares.

Em Santa Catarina, a Universidade Federal de Santa Catarina foi a instituição encarregada da oferta de 800 vagas para o curso na modalidade a distância - disponibilizadas para instituições das redes municipais e da rede estadual, com limite de até 100 escolas para cada rede. Nestas escolas poderiam se inscrever os educadores que estivessem nas funções de professores, gestores ou formadores de núcleos de tecnologia. Embora o curso fosse planejado na modalidade a distância, ele também previa até 20% da carga horária na modalidade presencial, a ser realizada nas escolas e na própria UFSC. De forma geral, o objetivo do projeto é formar educadores para integrar crítica e criativamente as tecnologias digitais de informação e comunicação aos currículos escolares.

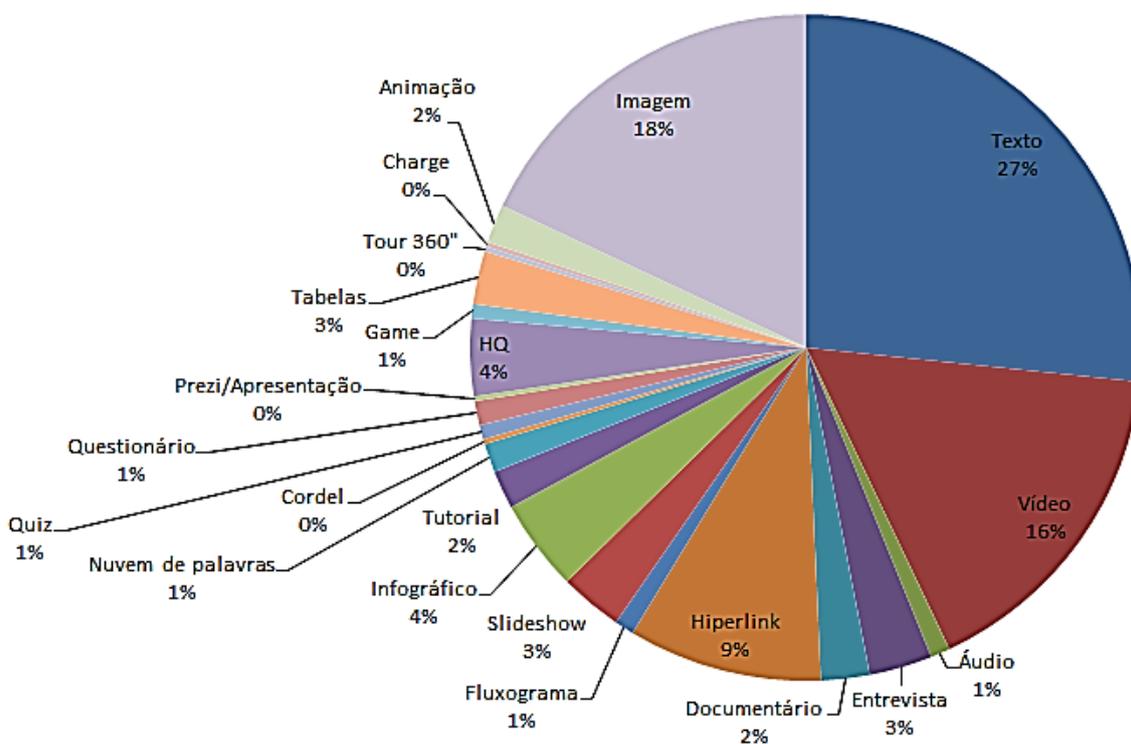
Quanto à organização, o Plano de Ação Coletivo (PLAC) é a espinha dorsal da proposta metodológica deste curso, de modo que suas atividades têm o propósito de apontar caminhos metodológicos e teóricos. Os Núcleos de Estudo, por sua vez, apresentam como meta a problematização e a reflexão do cotidiano da escola, sendo o seu maior diferencial a inclusão da discussão a respeito da integração das TDIC ao ensino das disciplinas e de seus conteúdos específicos. Os núcleos compreendem: Núcleos de Base – focam nos aspectos teórico-conceituais que norteiam a concepção do curso, analisando o papel da escola na cultura digital; Núcleos Específicos – estão voltados para o uso das TDIC nos diferentes componentes curriculares, bem como nos setores de atuação que apresentam especificidades (gestão, coordenação pedagógica, formação de professores, tecnologias assistivas); Núcleos Avançados – estes Núcleos abordam temas com vistas a propor novas possibilidades de integração das TDIC na prática escolar.

A formação completa desenvolveu-se em um período de dezoito meses, com duração mínima de 360 horas, o que correspondia a aproximadamente 6 horas de estudos semanais. Quanto aos materiais didáticos, eles seriam distribuídos exclusivamente em formato de documentos digitais, hipertextuais em diversos suportes midiáticos (vídeos, textos, animações, entre outros) e estariam disponibilizados em um Ambiente Virtual de Ensino e Aprendizagem: o ambiente e-Proinfo (<http://e-proinfo.mec.gov.br/>), disponibilizado pelo MEC.

Uma análise detalhada dos elementos que compunham o curso, nos seus vários núcleos de estudo, permitiu apontar que, apesar da intenção de constituir um diálogo ativo na busca por mudanças de paradigma na educação, oferecendo uma formação apoiada no compartilhamento de experiências que exploram, demonstram e analisam as possibilidades criativas da integração das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) aos currículos escolares, o curso se estruturou, no tocante aos conteúdos, a partir de quatro grandes eixos narrativos, a saber: o texto, a imagem, o vídeo e o hiperlink. Assim, podemos compreender que, segundo o que afirmamos anteriormente, diante das diversas outras possibilidades narrativas, há a manutenção das bases epistemológicas que sustentam o mesmo modelo educacional que se busca superar, estruturando o ensino-aprendizagem em torno do poder/saber docente, sendo os elementos narrativos utilizados apenas como atrativos para uma aula baseada fundamentalmente no livro-texto (MARTÍN-BARBERO, 2004).

Abaixo segue gráfico com a distribuição das narrativas utilizadas para a apresentação do conteúdo do curso:

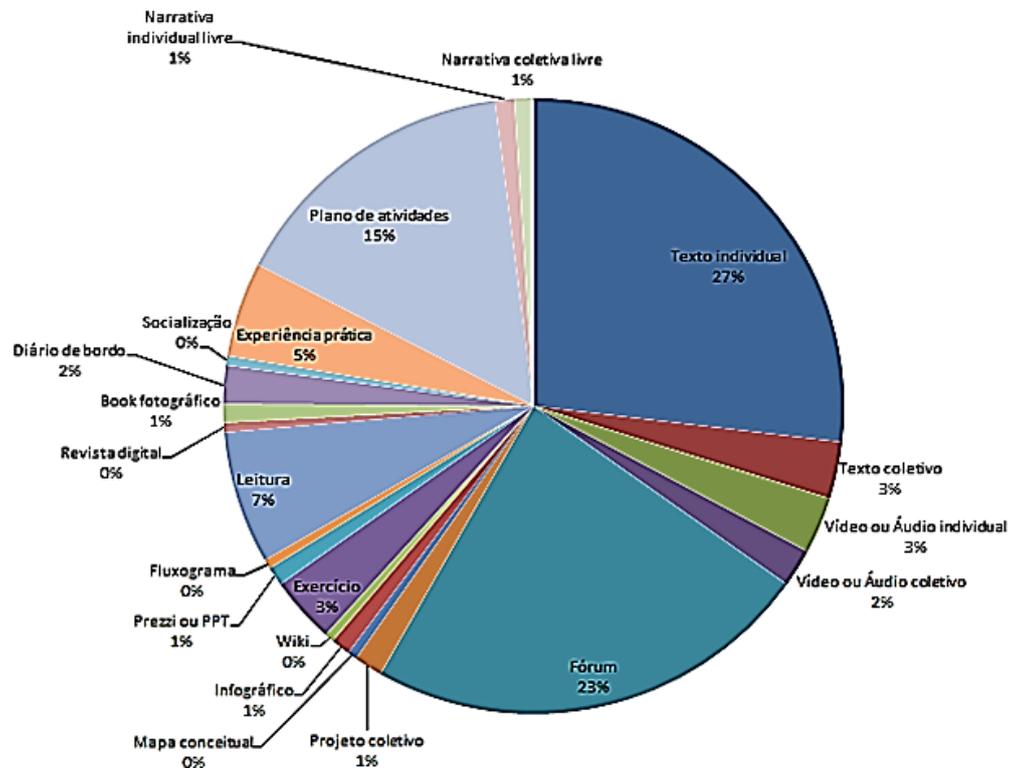
Gráfico 1 – Tipos de recursos narrativos utilizados nos módulos do curso de Especialização em Educação na Cultura Digital



Fonte: Dos autores (2016).

Os nortes narrativos que talvez evidenciassem um avanço didático no projeto estruturado pelo curso acabaram sendo pouco explorados nos diversos módulos, ainda mais no momento de aplicação teórica dos conceitos, através de atividades individuais ou coletivas. Neste sentido, o gráfico evidencia as atividades desenvolvidas pelos cursistas ao longo do curso, nos diversos módulos:

Gráfico 2 – Tipos de recursos narrativos utilizados nas atividades do curso de Especialização em Educação na Cultura Digital



Fonte: Dos autores (2016).

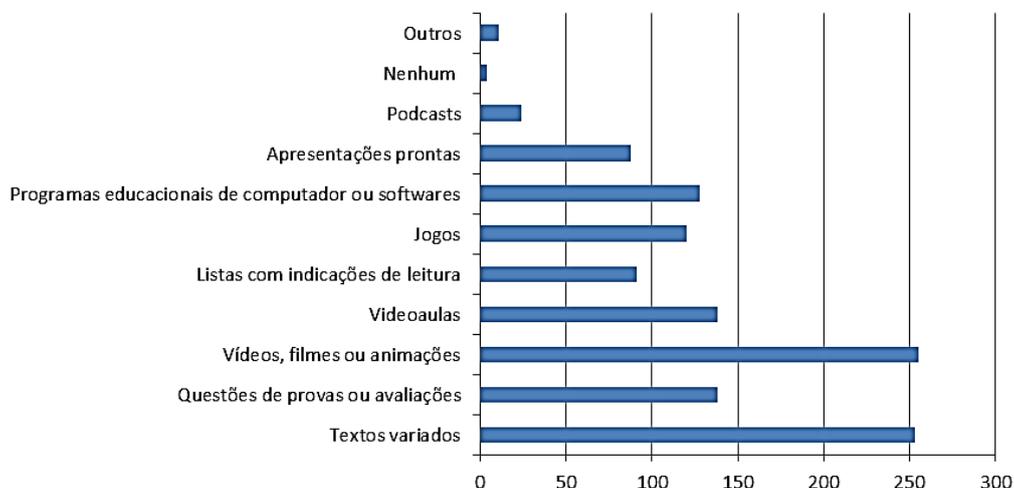
Apesar de verificar a carência de elementos narrativos da cultura digital contemporânea, o curso seguiu como uma importante oportunidade para que os professores das redes de ensino repensassem suas práticas pedagógicas, já que se constitui como resposta direta aos anseios docentes, como pudemos constatar através de uma pesquisa encaminhada aos cursistas no início do curso, em 2014. Esta pesquisa obteve a participação de 290 professores, sendo 78% deles do sexo feminino e 21% do sexo masculino. Os professores, em sua maioria, apresentam idade entre 30 e 50 anos, com formação acadêmica completa (97%) e muitos também com especialização (62%). Quase que a totalidade dos professores entrevistados apresenta certa familiaridade com as tecnologias digitais, e apenas 0,7% deles afirmou não possuir computador em sua residência. Sobre o acesso à internet, 96% dos professores o fazem em suas próprias residências, e 86% acessam o serviço também em suas escolas. É interessante destacar, porém, que o uso de equipamentos móveis como celular ou *smartphones*, bem como o acesso à internet por estes meios, ainda era menor, naquela época, em relação aos computadores, sejam eles de mesa ou portáteis. Os computadores tornaram-

se tão importantes para o professor que cerca de 75% deles transportavam o equipamento para seu local de trabalho com o objetivo de apoiar suas atividades pedagógicas em sala de aula – o que provavelmente também indica a carência das instituições em relação às tecnologias.

Os professores pesquisados podem ser considerados, de certa maneira, adeptos às tecnologias, de forma que quando perguntados, em diversas variáveis, sobre sua dificuldade para o uso de recursos ou aplicativos, as respostas principais variavam sempre entre pouca ou nenhuma dificuldade. Assim, 62% dos professores consideraram possuir habilidades suficientes ou mais que suficientes para uso do computador ou internet, embora, contraditoriamente, quase 38% ainda se vissem desqualificados nesse sentido – há que se ressaltar que esses dados são referentes ao período inicial do curso, em 2014.

Confirmando o que já apontava a análise sobre os conteúdos e atividades do Curso de Especialização na Cultura Digital, abaixo é possível verificar o uso que os professores afirmavam fazer do computador/internet para suas atividades de ensino:

Gráfico 3 – Uso do Computador/Internet pelos professores cursistas



Fonte: Dos autores (2016).

Novamente nos deparamos, através deste gráfico, com a reprodução de mecanismos de transposição didática que persistem em manter a relação instituída entre saber/poder, sem incluir as possibilidades midiáticas como verdadeiros elementos de mediação pedagógica para a construção de cidadãos críticos e criativos, que saibam ler as múltiplas linguagens do mundo contemporâneo. De qualquer maneira, a expectativa dos

professores era de poder capacitar-se para a mediação pedagógica, de modo que um dos cursistas deixou claro que tinha a expectativa de “um aprendizado que possa aproveitar em sala de aula com os alunos, [pois] buscamos uma formação continuada que contemple o uso das tecnologias para a educação, compreendendo o que são, por que e como utilizá-las; diante dos recursos tecnológicos existentes dentro da escola e fora, de forma a auxiliar no processo de ensino e aprendizagem de nossos educandos”. Outro professor também afirmou que tinha a expectativa de que o curso pudesse “melhorar minhas habilidades em tecnologias, bem como aprender a utilizá-las como ferramenta pedagógica”. Quase que unanimemente os professores pesquisados apontaram para a expectativa de aprender a utilizar das tecnologias como instrumentais para uma melhor prática docente.

O que se pode perceber é que, embora os professores façam parte de uma cultura digital, compartilhando de recursos tecnológicos comuns aos de seus alunos, eles também demonstram grande incerteza de como utilizar esses mecanismos em sala de aula, evidenciando, portanto, a necessidade de formação continuada para o uso das novas possibilidades didáticas. Foi o que pudemos constatar quando, em nova consulta aos professores, já após a conclusão do curso, em 2016, desta vez com a participação de 74 professores dentre os 290 entrevistados inicialmente, mais de 70% deles ainda se veem com conhecimentos medianos ou básicos da informática e tecnologias, mas 93% já se veem aptos a seguir aprendendo sozinhos, como forma de sanar suas deficiências. Em outras palavras, os professores ainda têm incertezas frente às mudanças do mundo atual, mas, pela oferta de formação, já se sentem mais tranquilos para buscar alternativas, incluindo as tecnologias às suas práticas, afinal, 99% destes professores afirmaram que utilizam das tecnologias digitais para suas aulas.

Segundo os professores pesquisados, esse tipo de formação traz benefícios importantes, pois possibilita a adequação das suas agendas e tempos, permitindo, assim, que possam especializar-se sem comprometer suas atividades docentes, satisfazendo uma necessidade de formação que não seria atendida de outro modo. Dos 74 professores pesquisados, 97% deles afirmaram que o Curso de Especialização em Cultura Digital melhorou sua prática docente. Assim, o resultado direto dessa proposta foi a formação de aproximadamente 194 professores, que concluíram devidamente o curso, com apresentação de seus trabalhos de conclusão de curso

(www.repositorio.ufsc.br/handle/123456789/166330/recent-submissions). Já indiretamente, não é possível avaliar, neste momento, os resultados deste projeto para as centenas de outros professores que não concluíram o curso, mas que, de alguma maneira, se beneficiaram dessas discussões ou momentos de reflexão para sua prática, permitindo, talvez, uma revisão de suas propostas de ensino e, portanto, uma melhora em seu desempenho profissional. De qualquer maneira, o que se torna evidente é que os dados apresentados demonstram a importância da formação continuada, principalmente aquela ligada à cultura digital, para a transformação do cenário educacional brasileiro e a formação de leitores.

CONCLUSÃO

O cenário cultural contemporâneo evidencia uma verdadeira crise educacional, onde se estabelece um profundo abismo entre aquilo que as pessoas vivenciam e o que ensinam as escolas. Os professores reproduzem em suas práticas um modelo educacional que se tece em torno do binômio saber/poder, consolidando um esquema de produção de conhecimento que circula a figura docente. Os elementos narrativos da cultura digital são introduzidos nesse cenário de forma calculada, quase sempre apenas para tornarem mais atrativas as aulas, cujo fundamento persiste centrado na palavra escrita/proferida. Os alunos não são capacitados para a leitura das múltiplas linguagens, sendo avaliados pela mera reprodução dos conceitos apresentados. Não há, portanto, formação crítica e criativa.

O que se tem tornado latente é uma nova relação de forças, baseada no desenvolvimento das ciências e das técnicas, que passa a constituir a rede como o movimento do próprio social em formação, onde o movimento de agenciamentos é promovido por múltiplos atores, humanos e/ou não humanos (LE MOS, 2013). Essas relações traduzem-se em uma complexa dinâmica de agenciamentos, de modo que o cenário cultural atual faz imergir a necessidade de se rever os elementos que caracterizam o social, principalmente esses novos dispositivos que invadem o cotidiano das pessoas de forma tão significativa, determinando seus rumos e, por assim dizer, sua humanidade. Desde sua origem, o homem se define enquanto *homo-habilis*, pela relação forte e intrincada, certamente híbrida, com os objetos e as coisas. Não há significados sem os significantes e, por isso, é preciso rever o papel da técnica nos múltiplos espaços humanos, entre os quais, sem dúvida, a própria educação.

A evolução das mídias tem gerado uma nova gama de elementos de escrita, possibilitando a agregação de múltiplos mecanismos digitais, que proporcionam grandes inovações na produção do conteúdo, no compartilhamento das informações e na criação de redes sociais. Assim sendo, a formação de professores tem se mostrado uma necessidade em nossa sociedade, afinal, as práticas escolares, por muito tempo, reproduziram um modelo acrítico de ensino, cujo sucesso estava diretamente ligado à mera capacidade de memorização. Ler no mundo contemporâneo, contudo, prescinde de uma nova relação com o conhecimento. A participação dos sujeitos enquanto atores só se torna possível a partir da capacidade crítica e criativa de leitura das múltiplas linguagens que permeiam o social.

Neste aspecto, o Curso de Especialização na Cultura Digital serve como referência de um projeto de formação continuada capaz de sensibilizar a docência para a formação crítica, colaborativa. Mais do que um modelo de formação capaz de formar um novo professor, ele se articula enquanto um gestor de novas relações, tornando os professores mais confiantes à prática mediadora. O que se constatou com os dados apresentados neste trabalho é que os professores não são alheios às tecnologias, apenas não sabem exatamente o que fazer com esses recursos. O próprio curso, pelo que foi possível verificar, não conseguiu superar o modelo tradicional de ensino e aprendizagem, com a inclusão de novos elementos narrativos, haja vista que, apesar das inúmeras possibilidades que as tecnologias apresentam, a base do curso continuou sendo a palavra escrita, com os novos elementos narrativos incluídos enquanto transpostos didáticos, sem grandes revoluções didáticas – essa constatação acaba indo de encontro às críticas elencadas por Martín-Barbero (2004) em relação à escola contemporânea.

Essa dificuldade de conceber novos modelos pedagógicos não se constitui, porém, como justificativa do fracasso da educação e nem tampouco do curso em questão, pois, ao contrário, as experiências que essas tentativas nutriram são a prova de que a escola está em processo de mudança, ao mesmo tempo em que os professores sentem a necessidade de mudar também. O que se apresenta como algo fundamental é a organização de espaços de formação que possam congregam esses professores. A cultura docente apresenta-se, portanto, como o patrimônio simbólico compartilhado pelos professores, o qual dá sentido à sua ação educativa, influenciando as interações no espaço escolar.

Hargreaves (1998) afirma que é possível identificar quatro grandes formas da cultura dos professores: o individualismo, a colegialidade artificial, a balcanização e a colaboração. O individualismo é a forma predominante nas escolas, caracterizando-se pelo isolamento do professor em sua sala de aula. Já a cultura de colaboração caracteriza-se por relações não impostas, emergentes dos próprios professores. Na cultura da colegialidade forçada predomina um conjunto de procedimentos desenvolvidos pela própria escola ou por outros organismos exteriores a ela. Por último, a cultura da balcanização, que é caracterizada pela formação de pequenos grupos de professores no interior da escola, isolados entre si. A mudança, como um processo de ressignificação da prática, só se torna possível através do desenvolvimento de formas de relacionamento colaborativas. Isso significa dizer que a mudança no âmbito da educação não pode ser resultado de ações isoladas e individuais: ao contrário, ela envolve o engajamento de cada personagem do contexto escolar, em especial, obviamente, o próprio professor. A inovação constitui-se, assim, como uma ação solidária, construída na interação e nas trocas. Deste modo, o Curso de Especialização em Educação na Cultura Digital, promovido pela Universidade Federal de Santa Catarina, se constituiu como um importante exemplo de prática colaborativa que mune os professores de possibilidades para que possam se associar aos seus pares, usando dos recursos disponíveis, para pensar suas práticas docentes em vista de uma nova escola e, portanto, também de um novo modelo de sociedade, mais crítico e participativo.

REFERÊNCIAS:

CRUZ, D. M.. Letramentos, práticas pedagógicas e formação de professores para as mídias: reflexões sobre a relação entre a cultura digital e a universidade. In: MILL, D.; REALI, A. (Org.). **Educação a distância, qualidade e convergências**: sujeitos, conhecimentos, práticas e tecnologias. 1ª. ed. São Carlos: EDUFSCar, 2016, v. 1, p. 177-192.

CRUZ, D. M.. Letramento midiático na educação a distância. In: FIDALGO, F. S. R.; CORRADI, W. J.; LIMA, R. N. de S.; FAVACHO, A.; ARRUDA, E. P. (Org.). **Educação a distância**: meios, atores e processos. 1ª. ed. Belo Horizonte: CAED UFMG, 2013, v. 1, p. 85-93.

FREIRE, P. **A Importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1988.

HARNIK, S. MEC promete triplicar matrículas em EAD e alcançar 600 mil alunos até 2014. Disponível em: <<https://educacao.uol.com.br/noticias/2012/04/24/mec-promete-triplicar->

matriculas-em-ead-ate-2014-e-alcancar-600-mil-alunos.htm?cmpid=copiaecola>. Acesso em 30 de janeiro de 2017.

HARGREAVES, A. O ensino como profissão paradoxal. **Revista Pátio**. Educação – agenda para o século XXI. Porto Alegre: ARTMED, Ano IV, nº 16, fev/abr de 2001.

KUHN, T. **A estrutura das Revoluções Científicas**. São Paulo, Perspectiva: 1975.

LEMOS, A. **A comunicação das coisas: teoria ator-rede e cibercultura**. São Paulo: Annablume, 2013.

MARTON, S. A terceira margem da interpretação: Müller-Lauter revisita Nietzsche. In: MARTON, S. **Extravagâncias: Ensaio sobre a filosofia de Nietzsche**. São Paulo: Discurso Editorial, 2009.

MARTÍN-BARBERO, J. **Ofício de cartógrafo: Travessias latino-americanas da comunicação na cultura**. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

MENDES, Angelista de A. R. et al. A relação histórica da educação a distância com a inclusão social e o desenvolvimento das tecnologias de informação e comunicação. In: **Anais do 1º Encontro de Pós-Graduação em Educação da UNIR**. Porto Velho – RO: EDUFRO, 2010. UNIVERSIA. **Educação a distância é a que mais cresce no Brasil, segundo censo do MEC**. 2016.

Disponível em:

<<http://noticias.universia.com.br/destaque/noticia/2016/02/22/1136578/educacao-distancia-cresce-brasil-segundo-censo-mec.html>>. Acesso em 30 de janeiro de 2017.

RECEBIDO EM 22 DE FEVEREIRO DE 2017.

APROVADO EM 26 DE ABRIL DE 2017.