
Reflexões sobre inclusão digital na formação inicial de professores a distância

KARINA MARCON*

Resumo

Entendidos como mais do que acesso, processos de inclusão digital pressupõem uma apropriação diferenciada das Tecnologias Digitais de Rede (TDR), reconhecendo-se seu potencial participativo, criativo e comunicacional. Admitida a importância desses movimentos no cenário educativo contemporâneo, urge refletir sobre a formação inicial de professores, preparados para reconhecer e participar dessas novas dinâmicas instituídas. Elegeu-se a formação a distância em razão do intenso agenciamento das políticas governamentais para essa modalidade e, também, por se acreditar que esse tipo de formação inicial pode promover processos efetivos de inclusão digital.

Palavras-chave: *Inclusão digital. Educação a distância. Formação de professores. Cultura da convergência.*

* Professora do Centro de Educação a Distância da Universidade do Estado de Santa Catarina (CEAD/Udesc). Doutoranda em Educação (Bolsista CNPq) pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). E-mail: karina.marcon@udesc.br

Introdução

A inclusão digital é uma temática de abrangência mundial. Debater sobre como estão sendo construídos os processos de inclusão digital é um tema atual e contundente na academia. Sua relevância acentua-se à medida que se constata que ainda existe uma parcela da população que se encontra excluída desse contexto, além de se verificar a carência de resultados efetivos de projetos nesse âmbito.

O potencial da inclusão digital para a emancipação humana é reconhecido e os processos educativos contemporâneos encontram-se comprometidos pela presença maciça das tecnologias em todos os setores sociais. Direciona-se o olhar principalmente para uma nova dinâmica que surge com a inerência das tecnologias digitais de rede na sociedade e nos espaços escolares, propiciando uma situação de conectividade intensa e provocando novas demandas, como a necessidade de acesso e de apropriação dessas tecnologias na vida social. Está-se diante de uma convergência midiática, para a qual pressupõe-se uma cultura de participação.

Diante desse contexto, entendido como mais do que o acesso, os movimentos de inclusão digital implicam uma apropriação diferenciada das tecnologias digitais de rede disponíveis (MARCON, 2008), reconhecendo seu potencial criativo e comunicacional e fomentando características inerentes a uma cultura de rede, como a participação, o compartilhamento, a autonomia, a autoria, a interatividade, a coletividade e a cooperação.

Admitida a importância da inclusão digital no cenário educativo contemporâneo, torna-se urgente refletir sobre a formação de professores, capazes de reconhecer e participar dessas novas dinâmicas instituídas. Mais do que saber utilizar um software ou um hardware, o núcleo dos processos educativos precisa ser fundamentado em ações pedagógicas participativas e educacionais, que

compreendem a educação e a comunicação como áreas híbridas do conhecimento.

O professor é um ator central nessa dinâmica e precisa estar preparado para operar nesse novo cenário social. Mais do que participar desses movimentos tecnológicos, o docente precisa reconhecer o potencial educativo imbricado nesse contexto, bem como a possibilidade de fomentar práticas pedagógicas orientadas, flexíveis e condizentes com esse espaço-tempo em que vive.

Pensar nos processos educativos por um viés comunicacional implica considerar o diálogo, as tecnologias digitais de rede, a ação-reflexão-ação e a pesquisa na formação inicial de professores. Se há necessidade de docentes qualificados e preparados para atuar em um contexto que é plástico, flexível e que se molda com facilidade às inúmeras transformações sociais, é necessário prepará-los para vivenciar e imergir nessa cultura que se apresenta.

Mais do que a intensa relação entre comunicação e diálogo na construção do conhecimento, é prudente refletir sobre uma pedagogia da comunicação. Faz-se necessário, então, repensar no ciclo ação-reflexão-ação da educação com base em pressupostos comunicativos e dialógicos como essência da humanização dos sujeitos na escola.

Especificamente na educação a distância, essa necessidade é ainda mais imperativa, pois a não presença implica a criação de vínculos e o estabelecimento de relações entre os sujeitos de uma forma não convencional. Direciona-se o olhar para a Educação a Distância em razão da expressiva expansão da área observada nos últimos anos. Considerando, principalmente, o potencial das tecnologias digitais de rede e da Web 2.0 na educação a distância, pode-se afirmar que houve uma ressignificação dessa modalidade de ensino, pois ferramentas comunicacionais síncronas e assíncronas permitiram a aproximação dos agentes educativos, superando os hiatos de tempo e de espaço que existiam com os meios de comunicação tradicionais empregados anteriormente.

Nesse sentido, entendemos que cursos iniciais de formação de professores a distância podem ser espaços de apropriação participativa das tecnologias digitais de rede, desde que pressupostos nos projetos pedagógicos, currículos e atividades. Assim, a inclusão digital de professores pode acontecer por meio da formação inicial a distância, desde que seja concebida na essência dos cursos uma cultura de participação dos professores na sociedade transmidiática contemporânea.

A cultura da convergência na sociedade contemporânea

O avanço tecnológico impulsionou uma transformação midiática, ocasionando novas formas de pensar e fazer comunicação. Desde o início dessa ascensão tecnológica, pensava-se que um meio de comunicação substituiria o outro. Com o surgimento da televisão, na década de 1950, ponderava-se a extinção do rádio, e esse pensamento substitutivo ainda vigora na sociedade contemporânea. Entretanto, o que se percebe é que são atreladas novas configurações aos meios, havendo, então, uma convergência midiática, não necessariamente a passagem de um pelo outro.

Jenkins (2009, p. 41-42) acredita que “os velhos meios de comunicação não estão sendo substituídos. Mais propriamente, suas funções e status estão sendo transformados pela introdução de novas tecnologias”. Principalmente em virtude da convergência entre as telecomunicações e os computadores, houve uma resignificação dos processos comunicativos, que deixam de ser unidirecionais e analógicos, reconfigurados por ações e sistemas que anulam a distância e o tempo, redimensionando a capacidade comunicacional e tornando o homem capaz de participar de processos comunicativos até então impensáveis. (MARCON, 2008)

O reconhecimento desse contexto social trouxe a Jenkins (2009,

p. 29) os argumentos necessários para pensar sobre a cultura da convergência, “[...] onde as velhas e as novas mídias colidem, onde mídia corporativa e mídia alternativa se cruzam, onde o poder do produtor de mídia e o poder do consumidor interagem de maneiras imprevisíveis”. Diferentemente do que acontecia com os meios de comunicação tradicionais, chamados por Jenkins (2009) de “velhas mídias”, percebe-se que existe uma descentralização do poder midiático, antes concentrado nos produtores. Agora, produtores e consumidores articulam-se entre si, e não se faz mais mídia sem que o papel ativo do consumidor seja considerado.

Por convergência, Jenkins refere-se “[...] ao fluxo de conteúdos através de múltiplas plataformas de mídia, à cooperação entre múltiplos mercados midiáticos e ao comportamento migratório dos públicos dos meios de comunicação, que vão a quase qualquer parte em busca das experiências de entretenimento que desejam” (2009, p. 29). O argumento é que a convergência não pode ser compreendida somente como um processo tecnológico que unifica múltiplas funções nos mesmos aparelhos. “Em vez disso, a convergência representa uma transformação cultural, à medida que consumidores são incentivados a procurar novas informações e fazer conexões em meio a conteúdos de mídia dispersos” (2009, p. 29-30). Em outras palavras, diz respeito, principalmente, à relação dos seres humanos com os diferentes formatos de mídias e às interações entre os sujeitos acerca dos conteúdos midiáticos decorrentes dessas inter-relações.

Jenkins (2009) assinala que a convergência não advém por meio de aparelhos, por mais sofisticados que sejam. A convergência acontece dentro do cérebro do consumidor individual e em suas interações sociais com outros. Considerando a expressão inteligência coletiva cunhada por Pierre Lévy, o autor propõe que o consumo tornou-se um processo coletivo: “nenhum de nós pode saber tudo; cada um de nós sabe alguma coisa; e podemos juntar as peças, se associarmos nossos recursos e unirmos nossas

habilidades. A inteligência coletiva pode ser vista como uma fonte alternativa de poder midiático”. (JENKINS, 2009, p. 30)

Na concepção de Jenkins (2009), o pensamento convergente implica diretamente no remodelamento da própria cultura. Lemos (2003) já argumentava que o avanço tecnológico provocou um atravessamento das tecnologias na cultura contemporânea, caracterizando e impulsionando o desenvolvimento da cibercultura, ou seja, a cultura contemporânea marcada pela presença das tecnologias digitais de rede. Nesse mesmo contexto, Jenkins (2009, p. 44) acredita que essa inter-relação tecnológica e midiática na vida dos sujeitos impacta diretamente na forma como consumimos esses meios:

Um adolescente fazendo a lição de casa pode trabalhar ao mesmo tempo em quatro ou cinco janelas no computador: navegar na internet, ouvir e baixar arquivos MP3, bater papo com amigos, digitar um trabalho e responder e-mails, alternando rapidamente as tarefas. E fãs de um popular seriado de televisão podem capturar amostras de diálogos no vídeo, resumir episódios, discutir sobre roteiros, criar *fan fiction* (ficção de fã), gravar suas próprias trilhas sonoras, fazer seus próprios filmes – e distribuir tudo isso ao mundo inteiro pela internet.

Essa nova dinâmica instituída pelas mídias digitais é totalmente diversa dos meios de comunicação analógicos. Kirkwood (2006) atenta que os sujeitos dispensam muito tempo criando conteúdos para *sites* e comunidades das quais fazem parte, mantêm *blogs*, fazem filmes, disponibilizam *links*, escrevem resenhas, compartilham informações, formam comunidades. A autora ressalta, ainda, que eles fazem isso por vontade própria, unicamente pela própria motivação, para atestar, confirmar, estabelecer uma presença *online* e para desenvolver redes sociais e pertencer e participar de comunidades significativas. Pode-se considerar isso como um movimento intensificado, principalmente a partir da virtualização do conhecimento e da convergência midiática.

Em outras palavras, a convergência ressignificou a ação do homem sobre a sociedade, o trabalho, a aprendizagem, a política e as próprias relações sociais. O que predomina nessa questão é a busca por uma cultura participativa, pois, para Jenkins (2009, p. 189), “na cultura da convergência, todos são participantes – embora os participantes possam ter diferentes graus de status e influência”.

Considerando o ingresso à cultura participativa como uma necessidade intrínseca do sujeito nessa sociedade convergente, essas questões precisam ser consideradas nos processos educativos formais. Nesse viés, o objetivo com o item a seguir é arrazoar sobre a cultura participativa e sua interface nas práticas educativas contemporâneas.

Cultura participativa e processos educativos

Como visto, “estamos ainda aprendendo como se opera numa cultura do conhecimento. Estamos ainda debatendo e determinando os princípios fundamentais que irão definir nossas interações com os outros” (JENKINS, 2009, p. 320). Apesar de indefinidas essas questões que conduzem a ação dos sujeitos sobre a mídia, o importante é que as formas de interação estão sendo repensadas por meio dos protocolos sociais. É necessário compreender que vivemos “[...] num mundo onde o conhecimento é compartilhado e onde a atitude crítica é contínua e vitalícia”. (JENKINS, 2009, p. 257)

Amparando-se nos ensinamentos de Pierre Lévy, Jenkins (acredita que estamos “num período de ‘aprendizagem’, através do qual inovamos e exploramos as estruturas que irão sustentar a vida política e econômica do futuro” (Levy, 1998, *apud* JENKINS, 2009, p. 59). Estamos experimentando, criando, interagindo e participando desses processos, e essas novas relações surgidas

entre a mídia e seus consumidores estão remodelando nossa cultura e nossa vida em sociedade.

Essa transformação ocasionada pela convergência midiática influencia todos os setores sociais, inclusive as práticas educativas e os agentes envolvidos nesses processos. De acordo com Jenkins (2009, p. 284),

[...] ao tratarmos da pedagogia midiática, não podemos mais imaginá-la como um processo em que os adultos ensinam as crianças aprendem. Devemos interpretá-la como um espaço cada vez mais amplo, onde as crianças ensinam umas às outras e onde, se abrissem os olhos, os adultos poderiam aprender muito.

Serpa (2004, p. 173) já argumentava que, tratando-se de uma pedagogia intrínseca às novas tecnologias, o professor deixa de ser o nó central nos processos de aprendizagem: “Ora o professor é o centro, ora o aluno, ora outro ator diferente de professor e aluno”. Isso caracteriza um processo educativo horizontal e flexível, em que a aprendizagem pode acontecer em diferentes momentos e contextos.

Jenkins (2009, p. 257) considera que “a escola ainda está presa num modelo de aprendizagem autônoma que contrasta nitidamente com a aprendizagem necessária aos estudantes à medida que eles entram nas novas culturas do conhecimento”. Ao se pensar nos métodos de educação tradicional considera-se que realmente pouco contribuem para o exercício da coletividade, da participação e do compartilhamento, necessidades inerentes à convergência midiática.

O autor argumenta:

Até agora, nossas escolas ainda se concentram em gerar aprendizes autônomos; buscar informação com outras pessoas ainda é classificado como ‘cola’. No entanto, na vida adulta, estamos dependendo cada vez mais dos outros para nos fornecer informações que não conseguimos processar sozinhos. Nosso local de trabalho tornou-se mais cooperativo; nosso processo político tornou-se mais descentralizado; estamos vivendo cada

vez mais no interior de culturas baseadas na inteligência coletiva.
(JENKINS, 2009, p. 184)

Vê-se que o autor não direciona seu pensamento para o acesso às tecnologias. Ele refere-se unicamente às concepções de ensino que são trabalhadas nas escolas. Por mais que se conheça algumas escolas com projetos que diferem das colocações do autor, a realidade ainda aponta que o formato tradicional de educação prevalece nos espaços escolares. Isso se pode afirmar por vários fatores, dentre eles a própria disposição física das salas e carteiras, a prática pedagógica transmissiva de alguns professores, além dos sistemas de avaliação fragmentados e descontextualizados.

As crianças chegam à sala de aula com uma vivência tecnológica muitas vezes além das experimentadas pelos seus professores. Computadores, celulares e *tablets* fazem parte do seu contexto diário, e elas não têm medo de conhecer um novo aplicativo ou *software*, elas simplesmente o fazem. Crianças participam de redes sociais, acessam *sites*, *blogs*, constroem textos e participam de comunidades virtuais, colaborando com seu grupo, enfim, são comprometidas com causas muitas vezes ignoradas e temidas pelos próprios professores.

É isso que precisa ser considerado nas escolas. A paixão das crianças pela mídia, pelos seus personagens favoritos, pelos *softwares* e aplicativos, pela tecnologia. Para Jenkins (2009, p. 249),

se as crianças devem aprender as habilidades necessárias à plena participação em sua cultura, podem muito bem aprendê-las envolvendo-se em atividades como a edição de um jornal numa escola imaginária, ou ensinando umas às outras as habilidades necessárias para se sair bem em jogos para múltiplos jogadores, ou quaisquer outras coisas que pais e professores atualmente considerem ocupações sem importância.

Os professores, nessa posição, mais do que reconhecer o potencial educativo dessas tecnologias, terão que fomentar espaços em

que as crianças consigam vivenciar as habilidades consideradas basilares para o exercício dos seus direitos na cultura emergente. A participação é uma “[...] força positiva na vida das crianças – algo que está motivando as crianças a ler, escrever, criar comunidades e dominar outros tipos de conteúdo [...]” (JENKINS, 2009, p. 267). Na cultura da convergência, as crianças podem deixar de ser receptores das mídias, potencialmente passando a ser “[...] participantes ativas nessa nova paisagem midiática, encontrando a própria voz por meio da participação em comunidades de fãs [...]”. (JENKINS, 2009, p. 284)

Mas de quais habilidades se está falando? Quais são as aptidões que as crianças precisam para se tornar participantes plenos da cultura da convergência? Jenkins (2009, p. 248-249) assinala algumas:

[...] a capacidade de unir seu conhecimento ao de outros numa espreitada coletiva (como o *spoiling*¹ de *Survivor*), a capacidade de compartilhar e comparar sistemas de valores por meio da avaliação de dramas éticos (como ocorre na fofoca em torno dos reality shows), a capacidade de formar conexões entre pedaços espalhados de informação (como ocorre quando consumimos *Matrix*, 1999, ou *Pokémon*, 1998), a capacidade de expressar suas interpretações e seus sentimentos em relação a ficções populares por meio de sua própria cultura tradicional (como ocorre no cinema de fã de *Guerra nas Estrelas*) e a capacidade de circular as criações através da Internet, para que possam ser compartilhadas com outros (de novo, como no cinema de fã). O exemplo de *Daily Prophet*² sugere ainda outra competência cultural importante: a brincadeira de interpretar papéis como meio de explorar um mundo ficcional e como meio de desenvolver uma compreensão mais rica de si mesmo e de cultura à sua volta.

Se se aspira uma sociedade mais participativa, cooperativa e com ações coletivas e compartilhadas, é necessário promover a prática dessas atitudes entre a geração de crianças e adolescentes. Precisa-se compreender que “todos os lados reivindicam

¹ Do inglês *spoil* (estragar), *spoiler* é o “estraga-prazer”, o que estraga surpresas (JENKINS, 2009, p. 48, NT).

² Criado pela estudante Heather Lawver, na época com 13 anos, *O Profeta Diário* [http://www.dprophet.com] é “um ‘jornal escolar’, baseado na web, para a Hogwarts fictícia. Hoje a publicação conta com uma equipe de mais de 102 crianças do mundo inteiro” (JENKINS, 2009, p. 240). Nas palavras de Lawver (2007 *apud* JENKINS, 2009, p. 242-243), “o *Daily Prophet* é uma organização dedicada a dar vida ao mundo da literatura... A criação de um ‘jornal’ on-line, com artigos que levam os leitores a acreditar que o mundo fantástico de *Harry Potter* é real, faz com que a mente se abra para explorar livros, mergulhar nos personagens e analisar a grande literatura”.

participação na forma como educamos os jovens, já que moldar a infância é muitas vezes visto como um modo de moldar a direção futura da nossa cultura” (JENKINS, 2009, p. 239). Essas ações não podem ficar longe da escola.

Ao mesmo tempo, falar do acesso à cultura da convergência e à cultura participativa implica considerar, também, a exclusão de grande parcela da população desses contextos. Além dos problemas de acesso às tecnologias, Jenkins (2009, p. 342) resalta que a questão é mais profunda: “uma mídia é mais que uma tecnologia” . Para o autor,

à medida que ativistas buscaram diversos recursos para ampliar o acesso à mídia digital, eles criaram uma miscelânea de diferentes oportunidades para a participação. Alguns têm acesso a esses recursos em casa, outros têm acesso limitado, filtrado e regulado em escolas e bibliotecas públicas. Hoje, precisamos enfrentar os fatores culturais que diminuem a probabilidade de participação de diversos grupos. Raça, classe, diferenças idiomáticas amplificam as desigualdades de oportunidades para a participação. (JENKINS, 2009, p. 342)

Considerando essas capacidades propostas por Jenkins (2009), é preciso superar a simples busca do acesso do sujeito às tecnologias, pois, “enquanto o foco permanecer no acesso, a reforma permanecerá concentrada nas tecnologias; assim que começarmos a falar em participação, a ênfase se deslocará para os protocolos e práticas culturais” (JENKINS, 2009, p. 52). Mais importante do que proporcionar o ingresso do sujeito no mundo tecnológico, o que está em pauta é a construção de novas formas de pensamento, de conhecimento e de cultura.

É por isso que é nuclear a promoção de novas “[...] formas de educação e letramento midiático que auxiliem as crianças a desenvolver as habilidades necessárias para se tornarem participantes plenos de sua cultura” (JENKINS, 2009, p. 331). A inclusão digital é um tema bastante contundente nas pesquisas contemporâneas

e a compreensão pelo seu conceito tornou necessário buscar um aprofundamento teórico para realmente compreender de que forma está sendo pensado esse conceito na academia e, conseqüentemente, em suas ações extensivas à inclusão digital da sociedade, tema tratado no item a seguir.

O conceito de inclusão digital

Após a realização de um estado da arte sobre o conceito de inclusão digital no Brasil, elencam-se a seguir algumas características consideradas fundamentais e que precisam ser consideradas quando se pensa sobre o conceito de inclusão digital:

- permitir, na apropriação tecnológica, que as pessoas atuem como provedores ativos dos conteúdos que circulam na rede (TAKAHASHI, 2000; BONILLA, 2004; TEIXEIRA, 2010a);
- vivenciar uma cultura de redes (PRETTO, 2006);
- promover a utilização das tecnologias a favor dos interesses e necessidades individuais e comunitários, com responsabilidade e senso de cidadania (TAKAHASHI, 2000; TEIXEIRA, 2010; RODRIGUEZ, 2011; RIBEIRO, 2012);
- valorizar a diversidade (TEIXEIRA, 2010; PEDROSA, 2011);
- romper o ciclo de consumo e dependência tecnocultural (TEIXEIRA, 2010);
- buscar a fluência e a emancipação digital, com processos que aprimoram a ação e a autonomia dos sujeitos e o exercício da liberdade e da cidadania na rede. (TEIXEIRA, 2010; PEDROSA, 2011)

Por fim, considerando todas essas propriedades supracitadas, entende-se a inclusão digital como um processo que fomenta uma apropriação tecnológica na qual os sujeitos são compreendidos como produtores ativos de conhecimento e de cultura em uma dinâmica reticular que privilegia a vivência de características nucleares na sociedade contemporânea, como a interação, a

cooperação e a coletividade. Pressupõe o empoderamento das tecnologias, a fluência e a emancipação digital, com o objetivo de suprir as necessidades individuais e coletivas de forma responsável e cidadã, além de valorizar a diversidade social, visando à transformação das próprias condições de existência e o exercício da cidadania na rede.

A educação a distância e a formação inicial de professores

Para a efetivação de processos de inclusão digital em cursos a distância é necessário abolir a lógica transmissiva e arquitetar cursos *online* que efetivamente estimulem processos educativos baseados em trocas e cooperação, contribuindo para a concretização da inclusão digital nessa modalidade de ensino.

Deve-se observar, inicialmente, propostas pedagógicas que considerem a interação nesses cursos. A mera transposição de conteúdos prontos para um Ambiente Virtual de Aprendizagem não garante uma aula participativa, tampouco uma aula que explore os recursos da rede. Se o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) for utilizado na lógica da mídia de massa, “[...] comprometem-se os fundamentos da cibercultura e as características da rede, abrindo mão da autoria, criatividade e da polifonia, prejudicando a dinâmica do AVA e da modalidade online como fenômeno da cibercultura”. (SANTOS, 2010, p. 43)

Nesse sentido, o foco na metodologia é fundamental, mas, além disso, os cursos da Educação *Online* “[...] precisam buscar caminhos de conexão crítica com o mundo, criando também circunstâncias de exploração em espaços de interação para além de si mesmos, em busca da autonomia [...]” (BRUNO, 2010, p. 208). Mais do que um desenho metodológico adequado para que os sujeitos tenham propriedade na utilização das ferramentas

disponíveis, os ambientes *online* precisam de subsídios teóricos, práticos, tecnológicos e didáticos que abonem aos envolvidos nos processos educativos as condições para serem autônomos e determinados na apropriação e (re)construção do conhecimento, legitimando o próprio desenvolvimento.

Dessa forma, a Educação *Online* “[...] é o conjunto de ações de ensino e aprendizagem ou atos de currículo mediados por interfaces digitais que potencializam práticas comunicacionais interativas e hipertextuais” (SANTOS, 2010, p. 37). Geralmente essas interfaces digitais são disponibilizadas em AVAs por meio de ferramentas síncronas e assíncronas, que facilitam a vivência das características intrínsecas da cibercultura. Para Santos (2010, p. 39), “[...] o AVA seria como uma organização viva, em que seres humanos e objetos técnicos interagem em um processo complexo que se auto-organiza na dialógica de suas redes de conexões”.

Por meio de *wikis*, *chats*, fóruns, correio, agenda, material de apoio, portfólios, diário de bordo, dentre outros, pode-se vir a criar uma sala de aula que dê condições de interação direta entre os sujeitos. Entretanto, para que essas ferramentas possam cumprir sua função de propulsoras dessas características, os envolvidos precisam sentir-se pertencentes e autorizados a participar, criar e intervir nesse ambiente.

Litwin (2001, p. 20) compreende que “não é a universidade virtual que define a educação, mas a modalidade a distância que encontra uma boa proposta de ensino em que a tecnologia contribui para facilitar o encontro entre colegas ou a relação com o tutor”. Em outras palavras, a mediação e a intencionalidade pedagógica definem de que forma os sujeitos vão se apropriar das tecnologias, e uma vez tendo ao alcance ferramentas que possibilitem a interação entre os agentes dos processos educativos, cursos que efetivamente façam uso dessas características comunicativas podem ser elaborados.

Nesse sentido, compreende Fainholc (2007, p. 234) que os educadores não poderão seguir

enseñando los mismos contenidos con la misma metodología, los tutores de los programas educativos a distancia (ahora em articulación conectiva en línea) deberán adoptar y recrear constantemente nuevos roles al interior de propuestas educativas diferentes.

Essa questão implica extrapolar a concepção de educação transmissiva e fomentar espaços de aprendizagens *online* que pressupõem novos métodos, metodologias e atitudes dos envolvidos no processo.

Isso ocorre somente quando a concepção de educação a distância é superada pela concepção de educação *online* e quando os agentes criadores e administradores desses espaços possuem uma concepção teórica que atende às especificidades de uma educação permeada pelas tecnologias digitais de rede, com novas demandas de aprendizagem.

Formação de professores a distância: alguns pressupostos

Em razão de características próprias da sociedade contemporânea, como a convergência tecnológica e a cultura participativa propostas por Jenkins (2009), educar nessa era digital é educar para as mudanças e para as transformações. De acordo com Silva (2011, p. 33), “o exercício da profissão docente assume, na atualidade, toda a pressão das transformações do mundo social”. Ao professor é atribuída a necessidade de integrar-se e de responder às demandas da sociedade contemporânea, e isso implica, primeiramente, um reconhecimento dessa nova dinâmica, além da participação desses movimentos,

sendo considerado o mentor da inclusão de seus alunos nesses mesmos processos.

Considerando o potencial das tecnologias, pode-se afirmar que a formação *online* de professores potencializa uma mudança no cenário educacional atual, pois o aluno virtual tem condições de apropriar-se dos recursos tecnológicos criativamente, caso a proposta metodológica e didática do curso seja condizente com o que se entende por educação *online*.

As tecnologias digitais de rede e a Web 2.0 potencializam essa dinâmica intrínseca aos movimentos da rede, como a interatividade, a coletividade e a cooperação. Apoiando-se nos ensinamentos de Tardif e Lessard (2009), Silva (2011, p. 38-39) infere que

a interatividade caracteriza o principal instrumento de trabalho do professor. Ensinar é um trabalho interativo. Isso significa que o trabalho docente se desenvolve efetivamente a partir das interações entre professor e aluno e vice-versa. [...]. No espaço da sala de aula, só há professores se houver alunos; o ensino pressupõe aprendizagem e vice-versa. Só há prática pedagógica se houver professores, alunos interagindo por um único objetivo.

Para Hargreaves (2004, p. 71), os professores precisam estar preparados para desenvolver “não somente o capital intelectual de seus alunos, mas também seu capital social, ou seja, a capacidade de estabelecer redes, forjar relacionamentos e contribuir fazendo uso dos recursos humanos da comunidade e da sociedade como um todo”. Por isso, o autor enfatiza a formação docente, afirmando que “o desenvolvimento profissional de alta qualidade para professores é indispensável à geração de mudanças profundas e duradouras na aquisição dos alunos”. (HARGREAVES, 2004, p. 172)

Nessa perspectiva, uma educação *online* que abarca as constitutivas da cibercultura pode potencializar essas características ressaltadas por Hargreaves. Há como ser criativo, inventivo e inovador. É possível ser um docente flexível e preparado para a mudança e para a solução de problemas. Porém, insiste-se: não se pode exigir

do professor algo que ele não vivenciou, que foi teoria e nunca sua prática. Para haver professores criativos, é necessário estimular-lhes a criatividade. Almejando professores pesquisadores, deve-se investir na pesquisa. Ao aspirar professores conectados, *online* e ativos na cibercultura, necessita-se investir em cursos *online* que estimulem a vivência das características inerentes da rede.

Souza (2011) atenta para o fato de que, buscando superar a lacuna da integração das tecnologias na formação inicial de professores, o Conselho Nacional de Educação publicou o Parecer CNE/CP n 9/2001 (BRASIL, 2002), determinando que seja integrado na organização curricular de cursos de formação de docentes o uso das tecnologias de informação e comunicação e de metodologias, estratégias e materiais de apoio inovadores. Apesar disso, salienta o autor, os estudos na área têm demonstrado que os cursos direcionados para a formação de professores ainda não trazem em sua essência a preocupação com esse imbricamento das tecnologias em suas composições, ficando reduzidas a disciplinas isoladas e com cargas horárias limitadas. (SOUZA, 2011, p. 16)

Destarte, para que os docentes em formação tenham apropriação tecnológica diferenciada e que efetivamente vivenciem as características da rede, é preciso pensar em um desenho metodológico que promova a interação, a colaboração, a autonomia, o envolvimento e a participação do sujeito nos ambientes de atividade. Propor um curso nessas dimensões requer pensar em inclusão digital.

Conclusão

Nesta sociedade convergente e participativa, professores e alunos precisam ser educados para a colaboração e para a inovação. Os professores precisam estar dispostos e preparados para trabalhar com as tecnologias e com as transformações sociais e

atitudinais que elas imprimem à dinâmica escolar. Ao se apropriar dessas tecnologias, podem vir a encontrar influentes aliadas na sistematização do pensamento e da pesquisa aos estudantes, além de oferecer condições de uma aprendizagem significativa e do exercício da criatividade.

Ao reconhecer a cultura da convergência como uma cultura emergente na sociedade contemporânea, o propósito, aqui, foi demonstrar a complexidade dessa questão. Assim como Primo (2010), a intenção não foi celebrar a convergência dos interesses da grande mídia com os desejos de consumo de fãs. Essa nova relação entre mídia e consumidor é relevante e inovadora, mas “deve ser vista como apenas um entre tantos fenômenos da cibercultura e não como aquele que descreve e resume nosso tempo”. (PRIMO, 2010, p. 10)

Mesmo assim, a escola precisa ser parte integrante desse processo, buscando educar suas crianças para a mídia, de forma reflexiva, para que tenham capacidade de perceber, criticar, aceitar, rebater ou declinar das informações oriundas dos meios de comunicação. Atualmente, além da TV, rádio e outras mídias, as crianças têm à sua disposição a internet, um meio totalmente diferente que permite a produção e a criação de cultura e de conteúdo, e não somente a reprodução. A geração de hoje possui mais formas de interação, colaboração e produção, porém, isso não implica que as crianças são, necessariamente, autoras, coautoras e produtoras de conhecimento, mas, com essas tecnologias à disposição, potencialmente podem deixar de ser receptoras para agir como emissoras nos processos comunicativos.

Nesse contexto, o papel do professor é fundamental, e é por isso que se propõe direcionar-se para a formação inicial de professores. A escolha pela educação a distância foi feita porque acredita-se no potencial dessa modalidade educativa e que por meio dela é possível planejar processos de apropriação tecnológica que efetivamente promovam a inclusão digital.

REFLECTIONS ABOUT DIGITAL INCLUSION IN THE TEACHERS' INITIAL FORMATION AT A DISTANCE

Abstract

Understood as more than access, processes of digital inclusion presuppose a differentiated appropriation of the Digital Technologies of Network (DTN), being recognized its potential participatory, creative and communicative. Admitted the importance of those movements in the contemporary educational scenery, urges to contemplate about the teachers' initial formation, prepared to recognize and to participate in these new instituted dynamics. The formation the distance was chosen in reason of the intense agency of the government politics for that modality and, also, for believing that that type of initial formation can promote effective processes of digital inclusion.

Keywords: Digital inclusion. Distance Education. Teachers' formation. Culture of the convergence.

RÉFLEXIONS SUR L'INTÉGRATION NUMÉRIQUE DANS LA FORMATION DES ENSEIGNANTS À DISTANCE

Résumé

Comprise comme plus que l'accès, les processus d'inclusion numérique présuppose une appropriation différenciée des Technologies Numériques de Réseau (TDR, en portugais), reconnaissant son potentiel participative, créative et communicative. Admis l'importance de ces mouvements dans le cadre éducatif contemporain, il est urgent de réfléchir sur la formation initiale des enseignants préparés à reconnaître et à participer à ces nouvelles dynamiques imposées. Il a été élu l'apprentissage à distance en raison de l'intense demande des politiques gouvernementales pour ce type et aussi en estimant que ce type de formation initiale peut promouvoir des processus efficaces de l'inclusion numérique.

Mots-clés: Inclusion numérique. Apprentissage à distance. La formation des enseignants. La culture de la convergence.

Referências

BONILLA, Maria Helena. *Educação e inclusão digital*. GEC: Grupo de Pesquisa em Educação, Comunicação e Tecnologias, 2004. Disponível em: <<http://www.twiki.ufba.br/twiki/bin/view/GEC/MariaHelenaBonilla>>. Acesso em 26 out. 2012.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP n. 9/2001. Disponível em: <portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>. *Diário Oficial da União*, Brasília, 18 jan. 2002. Acesso em: 15 mar. 2013.

BRUNO, Adriana Rocha. Educação online: aprendizagem do adulto e plasticidade em perspectiva. In: SILVA, Marco; PESCE, Lucila; ZUIN, Antônio (Org.). *Educação online: cenário, formação e questões didático-metodológicas*. Rio de Janeiro: Wak, 2010.

FAINHOLC, Beatriz. Porque es necesario pensar para la ciudadanía una sociedad del conocimiento alternativa con la práctica del socio constructivismo crítico de las TICs. 2006. In: CONGRESO DE EDUCACIÓN A DISTANCIA UNED DE COSTA RICA. Disponível em: <http://www.quadernsdigitals.net/datos_web/hemeroteca/r_65/nr_708/a_9506/9506.html>. Acesso em: 18 set. 2012.

HARGREAVES, Andy. *O ensino na sociedade do conhecimento: educação na era da insegurança*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

JENKINS, Henry. *Cultura da convergência*. Tradução de Susana Alexandria. 2. ed. São Paulo: Aleph, 2009.

KIRKWOOD, Keith. If they build it, they will come: creating opportunities for e-learning communities of practice. language and learning skills unit. In: UNIVERSITAS 21: revista de filosofía, derecho y política. conference on e-learning and pedagogy. Guadalajara, México, nov. 2006. Disponível em: <http://www.services.unimelb.edu.au/asu/download/keith_kirkwood--e-learning_conf_paper-communities.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2012.

LAWVER, Heather. *To the adults: o profeta diário*. Disponível em: <<http://dprophet.com/hq/openletter.html>>. Acesso em: 17 dez. 2013.

LEMONS, André. Cibercultura. Alguns pontos para compreender a nossa época. In: _____; CUNHA, Paulo (Org.). *Olhares sobre a cibercultura*. Sulina: Porto Alegre, 2003.

LÉVY Pierre. *A inteligência coletiva: por uma antropologia do ciberespaço*. São Paulo: Loyola, 1998.

LITWIN, Edith (Org.). *Educação a distância: temas para o debate de uma nova agenda educativa*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

MARCON, Karina. *Processos educativos e comunicacionais na cibercultura: explorando ações de inclusão digital*. 2008. 164 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2008.

PEDROSA, Neide Borges. *Comunidade de formação e prática pedagógica indígena: inclusão digital e identidade cultural*. 2011. 218 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011. Disponível em: <http://www.sapientia.pucsp.br//tde_busca/arquivo.php?codArquivo=14270>. Acesso em: 12 set. 2012.

PRETTO, Nelson de Luca. Políticas públicas educacionais no mundo contemporâneo. *Liinc em Revista*, Brasília, v. 2, p. 10-27, 2006. Disponível em: <https://blog.ufba.br/nlpretto/?page_id=388>. Acesso em: 26 out. 2012.

PRIMO, Alex. Crítica da cultura da convergência: participação ou cooptação. In: DUARTE, Elizabeth Bastos; CASTRO, Maria Lília Dias de (Org.). *Convergências midiáticas: produção ficcional* – RBS TV. Porto Alegre: Sulina, 2010. p. 21-32.

RIBEIRO, Raimundo Nonato Costa. *O uso de tecnologias assistivas no ensino de pessoas com deficiência visual no curso técnico de Informática na Escola Professor Raimundo Franco Teixeira/ SENAI/ São Luís do Maranhão*. 2012. 95 f. Dissertação (Mestrado em Docência e Gestão da Educação) – Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Fernando Pessoa. Disponível em: <http://bdigital.ufp.pt/bitstream/10284/3327/1/DM_23662.pdf>. Acesso em: 10 set. 2012.

RODRIGUEZ, Carla Lopes. *A utilização de recursos audiovisuais em comunidades virtuais de aprendizagem: potencialidades e limites para comunicação e construção de conhecimentos em rede*. 2011. 255 f. Tese (Doutorado em Artes) – Programa de Pós-Graduação em Artes, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000805896&fd=y>>. Acesso em: 10 set. 2012.

SANTOS, Edméa. Educação online para além da EAD: um fenômeno da cibercultura. In: SILVA, Marco; PESCE, Lucila; ZUIN, Antônio (Org.). *Educação online: cenário, formação e questões didático-metodológicas*. Rio de Janeiro: Wak, 2010.

SERPA, Felipe. *Rascunho digital: diálogos com Felipe Serpa*. Salvador: Edufba, 2004.

SILVA, Albina Pereira de Pinho. *Práticas de formação continuada vivenciadas no contexto da implantação da modalidade “Um computador por aluno” nas narrativas de professores*. 2011. 101 f. Projeto de Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

SOUZA, Joseilda Sampaio de. *Cultura digital e formação de professores: articulação entre os Projetos Irecê e Tabuleiro Digital*. 2012. 188 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2011. Disponível em: <http://www.uece.br/ppge/images/dissertacoes/turma2010/disser_tacao_dennys.pdf>. Acesso em: 15 set. 2012.

TAKAHASHI, Tadao (Org.). *Sociedade da informação no Brasil: livro verde*. Brasília: Ministério da Ciência e Tecnologia, 2000. Disponível em: <www.mct.gov.br/upd_blob/0004/4795.pdf>. Acesso em: 2 jul. 2012.

TEIXEIRA, Adriano Canabarro. *Inclusão digital: novas perspectivas para a informática educativa*. Ijuí: Unijuí, 2010.

Recebido em 30/8/2013

Aprovado em 30/10/2013

