

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

Karina Marcon

**A INCLUSÃO DIGITAL NA FORMAÇÃO INICIAL DE  
EDUCADORES A DISTÂNCIA:  
ESTUDO MULTICASO NAS UNIVERSIDADES  
ABERTAS DO BRASIL E DE PORTUGAL**

Porto Alegre

2015

Karina Marcon

**A INCLUSÃO DIGITAL NA FORMAÇÃO INICIAL DE  
EDUCADORES A DISTÂNCIA:  
ESTUDO MULTICASO NAS UNIVERSIDADES  
ABERTAS DO BRASIL E DE PORTUGAL**

Tese apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), como requisito final para obtenção do título de Doutora em Educação, sob orientação da Profa. Dra. Marie Jane Soares Carvalho.

Porto Alegre

2015

## CIP - Catalogação na Publicação

Marcon, Karina

A inclusão digital na formação inicial de educadores a distância: Estudo multicaso nas Universidades Abertas do Brasil e de Portugal / Karina Marcon. -- 2015.  
251 f.

Orientadora: Marie Jane Soares Carvalho.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2015.

1. Inclusão Digital. 2. Formação de Educadores. 3. Formação de Professores. 4. Educação a Distância. 5. Cultura da Convergência. I. Carvalho, Marie Jane Soares, orient. II. Título.

“[...] nunca [...] plenamente maduro, nem nas ideias  
nem no estilo, mas sempre verde, incompleto,  
experimental.”

Gilberto Freire, 1926.

## **Agradecimentos**

Primeiramente a Deus por estar sempre ao meu lado, fazendo as coisas acontecerem.

Ao meu querido pai David, *in memoriam*, que há 20 anos tornou-se minha luz, guiando-me lá do céu.

À minha mãe Vilma, por todo carinho e amor dedicados a mim em todos os momentos da minha vida.

Ao meu irmão Flávio, cunhada Andréia, sobrinhas Maria Elizabete e Helena, pela sincera torcida ao meu crescimento pessoal e por fazerem parte do meu ontem, hoje e sempre.

À minha família, tios, tias, primos, primas, sogro, sogra e afilhados, pela união e apoio. Em especial à Camila e à Valentina, pelo amor incondicional, pela existência e alegria.

À Universidade Federal do Rio Grande do Sul, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, aos professores e professoras e demais servidores desta casa com quem tive a oportunidade de conviver e aprender muito nesses quatro anos de Doutorado. Tenho orgulho de estar na história dessa instituição e de ter essa instituição em minha história.

Ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), agência de fomento que oportunizou minha permanência no Doutorado. Sem esse subsídio nada disso teria sido possível.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que por meio do Programa Doutorado Sanduíche no Exterior (PDSE) permitiu minha ida à Portugal, missão fundamental para a concretização desta tese.

À minha orientadora, professora Dra. Marie Jane Soares Carvalho, pelos ensinamentos, confiança e carinho. Suas palavras certas tornaram-me uma estudante, educadora e pesquisadora melhor e contribuíram para o que sou hoje.

À professora Dr. Gloria Maria Lourenço Bastos, coorientadora estrangeira, pela acolhida, comprometimento e dedicação em meu estágio em Lisboa/Portugal.

Aos colegas de orientação pelas reflexões compartilhadas. Cada um, da sua forma, foi importante no decorrer desses quatro anos. Um agradecimento especial à colega e amiga Juliana Brandão Machado, presente de amizade que o Doutorado me deu para a vida inteira.

Aos queridos amigos luso-brasileiros, Marco Silva, Edmea Santos, Lúcia Amante, Suyanne Tolentino, André Fort, Daniela Melaré, Antonio Quintas, por todos os vinhos, passeios e conversas compartilhados. A vida em outro país foi mais fácil ao lado de vocês.

Aos colegas da UDESC, minha nova casa, pela acolhida e pelo sorriso cotidiano em meio à correria do trabalho. Em especial à diretora de pesquisa Lucilene Lisboa de Liz, que não mediu esforços para a realização da coleta dos dados no Cead, bem como aos professores Vera, Lidiane, Roselaine, Ana Flávia e Vitor pelas palavras de apoio e incentivo.

Aos professores da Universidade Aberta e da UDESC que solícitamente aceitaram participar da pesquisa.

Aos amigos Tiago, Carol, Léo, Tanise, Lu, Tati, Diego e Etiza, um agradecimento especial pela superação da distância e pelo cultivo da nossa amizade.

Por fim, agradeço ao Lauro, companheiro da minha vida, que sempre encontra o melhor de mim e me ajuda a ser melhor todos os dias. Obrigada pela compreensão, paciência, carinho, dedicação e por estar ao meu lado impulsionando-me a seguir em frente em todos os momentos. Só é bom porque é com você.

## RESUMO

Entendidos como mais do que acesso, processos de inclusão digital pressupõem uma apropriação crítica e social das tecnologias digitais de rede, reconhecendo seu potencial participativo, criativo e comunicacional. Admitida a importância desses movimentos no cenário educativo contemporâneo, pensamos ser urgente refletir sobre a formação inicial de educadores, preparados para atuar em processos educativos condizentes com esse espaço e tempo em que se vive. Elegemos a formação a distância em função do intenso agenciamento das políticas governamentais para essa modalidade, e também por acreditarmos que este tipo de formação inicial pode promover processos efetivos de inclusão digital. Nosso objetivo principal foi analisar a compreensão e a prática da inclusão digital na formação inicial de educadores na modalidade a distância das Universidades Abertas do Brasil e de Portugal. Foram realizadas pesquisas em teses e dissertações para a criação de um estado da arte sobre o conceito de inclusão digital no Brasil e em Portugal, bem como uma pesquisa de campo nos cursos de Licenciatura em Educação (Universidade Aberta de Portugal) e Pedagogia a Distância (Universidade do Estado de Santa Catarina). Por meio de um estudo multicaso, temos o intuito de desvelar o conceito de inclusão digital adotado nos cursos, identificar as disciplinas que possuem interface com as tecnologias educacionais, detalhar as atividades e propostas pedagógicas das disciplinas, compreender a concepção de inclusão digital pela equipe docente e elucidar as relações que se estabelecem entre inclusão digital e educação a distância. Constatou-se que os projetos pedagógicos de ambos os cursos não possuem, explicitamente, um conceito de inclusão digital, mas em suas essências compreendem que a formação dos educadores precisa desenvolver competências no âmbito das tecnologias aplicadas a contextos educativos. Identificamos cinco disciplinas no curso de Licenciatura em Educação e quatro no curso de Pedagogia que possuem interface com a área da inclusão digital. Observamos que algumas atividades e práticas pedagógicas realizadas nessas unidades curriculares são convergentes e que é variada a utilização dos recursos do Moodle e de ferramentas da internet na composição das atividades formativas e avaliativas. Os docentes que atuam nessas disciplinas compreendem que o conceito de inclusão digital supera o acesso às tecnologias e está relacionado ao empoderamento do sujeito para a transformação da sua realidade, e acreditam que educação a distância tem o potencial de oportunizar aos seus educandos a apropriação das tecnologias digitais de rede e, por conseguinte, a vivência de processos de inclusão digital.

**Palavras-chaves:** Inclusão Digital. Formação de Educadores. Formação de Professores. Educação a Distância. Cultura da Convergência.

## ABSTRACT

The processes of digital inclusion, being understood as more than mere access, require a social and critical appropriation of networked digital technologies, recognising their participative, creative and communicational potential. By acknowledging the relevance of such movements in the contemporary educational setting, it is urgent to reflect upon the early training of educators who are prepared to act in educational processes in consonance with the space and time we live in. Distance learning was chosen due to the intensive agency of governmental policies over this modality, and also because this kind of early training can foster effective processes of digital inclusion. My aim was to analyse the understanding and practice of digital inclusion in the early training of e-educators on distance learning at the Open Universities of Brazil and Portugal. Theses and dissertations were studied for the development of a state of the art for the concept of digital inclusion in Brazil and Portugal, and field research was carried out in the courses of Degree in Education (Portuguese Open University) and Distance Pedagogy (Santa Catarina State University). By means of a multicase study, I intend to unfold the concept of digital inclusion adopted by the courses, identify the course subjects that have an interface with educational technologies, describe in detail the pedagogical proposals and activities of the course subjects, understand the teachers' conception of digital inclusion and explain the relations established between digital inclusion and distance learning. It was found that the pedagogical projects of either courses do not have an explicit concept of digital inclusion, but in essence they realise that the training of educators must develop competencies regarding technologies applied to educational contexts. I have identified five subjects in the course of Degree in Education and four in the Pedagogy course having an interface with the area of digital inclusion. I have noticed that some pedagogical practices and activities carried out in such institutions are convergent and the way Moodle resources and internet tools are used in the composition of formative and evaluative activities is varied. Teachers working with such course subjects understand that the concept of digital inclusion goes beyond the access to technologies and is related to the empowerment of the subject to change his/her reality, and believe that distance learning has a potential to offer their learners the appropriation of networked digital technologies and, therefore, the experience with processes of digital inclusion.

**Key words:** Digital Inclusion. Educator Training. Teacher Training. Distance Learning. Convergence Culture.



## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

<b>AVA</b>	Ambiente Virtual de Aprendizagem
<b>BDTD</b>	Biblioteca Brasileira de Teses e Dissertações
<b>BIOE</b>	Banco Internacional de Objetos de Aprendizagem
<b>C&amp;T</b>	Ciência e da Tecnologia
<b>CAPES</b>	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
<b>CDI</b>	Comitê para Democratização da Informática
<b>Cead</b>	Centro de Educação a Distância
<b>CGI</b>	Comitê Gestor da Internet no Brasil
<b>CK</b>	Conhecimento do Conteúdo
<b>CNPq</b>	Conselho Nacional de Ciência e Tecnologia
<b>CT&amp;I</b>	Ciência, Tecnologia e Inovação
<b>DEAD</b>	Didática da Educação a Distância
<b>DGES</b>	Direção-Geral do Ensino Superior
<b>DITED</b>	Depósito de Dissertações e Teses Digitais
<b>EAD</b>	Educação a Distância
<b>ENANCIB</b>	Encontro Nacional de Pesquisa em Ciência da Informação
<b>FACED</b>	Faculdade de Educação
<b>FGV</b>	Fundação Getúlio Vargas
<b>FEAD</b>	Fundamentos da Educação a Distância
<b>FLOSS</b>	<i>Free Open Source Software</i>
<b>FNDE</b>	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
<b>FUST</b>	Fundo de Universalização de Serviços de Telecomunicações
<b>GEC</b>	Grupo de Pesquisa em Educação, Comunicação e Tecnologias
<b>GEPID</b>	Grupo de Estudos e Pesquisa em Inclusão Digital
<b>IBGE</b>	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
<b>IPES</b>	Instituições Públicas de Ensino Superior
<b>LDB</b>	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
<b>MEC</b>	Ministério da Educação
<b>MEAD I</b>	Metodologia da Educação a Distância I
<b>MEAD II</b>	Metodologia da Educação a Distância II
<b>NCE</b>	Núcleo de Comunicação e Educação

<b>NIEE</b>	Núcleo de Informática na Educação Especial
<b>NTE</b>	Núcleo de Tecnologia Educacional
<b>OLPC</b>	<i>One Laptop per Child</i>
<b>PARFOR</b>	Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
<b>PBLE</b>	Projeto Banda Larga nas Escolas
<b>PDSE</b>	Programa Doutorado Sanduíche no Exterior
<b>PCK</b>	Conhecimento de Conteúdo Pedagógico
<b>PK</b>	Conhecimento pedagógico
<b>PPC</b>	Projeto Pedagógico de Curso
<b>PEAD</b>	Produção de Material Didático para a Educação a Distância
<b>PROFMAT</b>	Mestrado profissional em Matemática
<b>PROINFO</b>	Programa Nacional de Informática na Educação
<b>PROUCA</b>	Projeto Um Computador Por Aluno
<b>PUC-RS</b>	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
<b>RCAAP</b>	Repositório Científico de Acesso Aberto de Portugal
<b>SEED</b>	Secretaria de Educação a Distância
<b>TCK</b>	Conhecimento de Conteúdo Tecnológico
<b>TDR</b>	Tecnologias Digitais de Rede
<b>TEA</b>	Tecnologia, Educação e Aprendizagem
<b>TIC</b>	Tecnologia de Informação e Comunicação
<b>TK</b>	Conhecimento tecnológico
<b>TPACK</b>	<i>Technological Pedagogical Content Knowledge</i>
<b>TPK</b>	Conhecimento Pedagógico Tecnológico
<b>TSI</b>	Tecnologias da Sociedade da Informação
<b>UAB</b>	Universidade Aberta do Brasil
<b>UAb Portugal</b>	Universidade Aberta de Portugal
<b>UDESC</b>	Universidade do Estado de Santa Catarina
<b>UFBA</b>	Universidade Federal da Bahia
<b>UFRGS</b>	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
<b>UFSC</b>	Universidade Federal de Santa Catarina
<b>UFSM</b>	Universidade Federal de Santa Maria
<b>UnB</b>	Universidade de Brasília
<b>UPF</b>	Universidade de Passo Fundo
<b>USP</b>	Universidade de São Paulo

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>12</b>
Contextualizando a pesquisa .....	14
Problemas de Pesquisa .....	18
Justificativa .....	18
Objetivos .....	19
Hipóteses .....	19
Quadro síntese da tese .....	20
Estrutura do trabalho .....	25
<b>1 A CULTURA DA CONVERGÊNCIA NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA.....</b>	<b>28</b>
1.1 Cultura Participativa e processos educativos segundo Jenkins (2009) .....	35
<b>2. O CENÁRIO DA INCLUSÃO DIGITAL: ESTADO DA ARTE.....</b>	<b>44</b>
2.1 Estudos sobre inclusão digital no Brasil .....	51
2.2 O conceito de inclusão digital em Portugal.....	83
2.3 Desdobramentos do conceito de inclusão digital .....	99
<b>3 A FORMAÇÃO DE EDUCADORES EM CONTEXTOS EDUCATIVOS ONLINE</b>	<b>101</b>
3.1 Do potencial da EAD: relações de ensino-aprendizagem .....	104
3.2 Formação de educadores a distância: alguns pressupostos .....	110
<b>4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS .....</b>	<b>122</b>
4.1 Descrição da proposta de pesquisa.....	123
<b>5 ESTUDO DE CASO 1: UNIVERSIDADE ABERTA DE PORTUGAL.....</b>	<b>131</b>
5.1 A Universidade Aberta de Portugal .....	135
5.2 Conceito de inclusão digital adotado no Projeto do Curso .....	143
5.3 Disciplinas do currículo com interface na área das Tecnologias Educacionais .....	146
5.4 Atividades e propostas pedagógicas das disciplinas .....	154
5.5 Concepção de inclusão digital pela equipe docente .....	163
5.6 Relações entre educação a distância e inclusão digital .....	168

<b>6 ESTUDO DE CASO 2: UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL/Cead/Udesc.....</b>	<b>175</b>
6.1 A educação a distância na Universidade do Estado de Santa Catarina.....	179
6.2 Conceito de inclusão digital adotado no Projeto do Curso .....	184
6.3 Disciplinas do currículo com interface na área das Tecnologias Educacionais.....	188
6.4 Atividades e propostas pedagógicas das disciplinas .....	195
6.5 Concepção de inclusão digital pela equipe docente .....	206
6.6 Relações entre educação a distância e inclusão digital .....	210
<b>7 SOBRE A PESQUISA: CONVERGÊNCIAS E DIVERGÊNCIAS.....</b>	<b>218</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>224</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>230</b>
<b>APÊNDICE A - INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS .....</b>	<b>243</b>
<b>APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO UAb PORTUGAL .....</b>	<b>248</b>
<b>APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO UDESC/UAB.....</b>	<b>250</b>

## INTRODUÇÃO

A resposta certa, não importa nada: o essencial é que as perguntas estejam certas.  
Mário Quintana

Escrever uma tese é um desafio, mas pesquisar e escrever sobre o que gostamos é um prazer. Meu entusiasmo pela inclusão digital surge em 2006, quando dei início aos estudos do mestrado. Já em 2004 tive uma aproximação inicial com essa área, ocasião em que participei como voluntária no projeto Mutirão pela Inclusão Digital, da Universidade de Passo Fundo (UPF). Porém, foi só em 2006 que dei início à pesquisa sobre informática educativa e a essa nova dinâmica comunicacional e tecnológica pela qual passa a sociedade contemporânea.

Minha pesquisa de mestrado debruçou-se sobre a necessidade de uma educação preparada para fazer parte de uma sociedade imersa tecnologicamente. As tecnologias digitais de rede impulsionam uma situação de conectividade generalizada, instituindo a cibercultura, e nessa situação nos deparamos com a necessidade de apropriação dessas tecnologias “de forma diferenciada, uma vez que possuem características inovadoras por liberarem os polos de emissão de mensagens e possibilitarem a interatividade e a constituição de processos comunicacionais independentes do tempo e espaço” (MARCON, 2008, p. 04).

Nesse cenário, torna-se essencial uma ressignificação dos processos educativos, com vistas a participar de forma mais enérgica nessa dinâmica reticular existente. Para tanto, são necessárias ações que busquem uma conscientização acerca da importância de processos de inclusão digital, entendidos como dinâmicas que visam ao protagonismo dos sujeitos frente às tecnologias, estabelecendo relações de autoria e coautoria e promovendo o exercício da cidadania também na cibercultura.

O estudo teve como objetivo principal verificar de que forma as tecnologias transformaram e quais foram os reflexos e as contribuições de um Projeto de Formação Docente – realizado com professores de dez escolas municipais de Passo Fundo/RS – na dinâmica educacional dessas instituições participantes. Foi realizada uma pesquisa de campo exploratória que teve o intuito de verificar na prática pedagógica como estavam ocorrendo as apropriações tecnológicas nas escolas que participaram do Projeto, e também para constatar as relações das tecnologias com os processos de ensino-aprendizagem, enquanto dinâmica comunicacional. Constatou-se, em relação ao panorama geral sobre o processo de informatização, que das dez escolas que realizaram o Projeto, em sete os laboratórios estavam

funcionando normalmente. Percebeu-se certa ociosidade na utilização do laboratório em quatro escolas, decorrente de falta de pessoal para atender toda a demanda. No que tange à transformação da dinâmica escolar em função da presença das tecnologias, verificou-se que os educadores acreditam na informática educativa como elemento que pode contribuir significativamente nos processos de ensino-aprendizagem e que existe um grande interesse e mobilização dos alunos para garantir o acesso e usufruir dos seus direitos na cibercultura.

Desde o início do mestrado até hoje pertenço ao Grupo de Estudos e Pesquisa em Inclusão Digital (GEPID) da UPF. O GEPID desenvolve estudos e reflexões acerca da necessária ampliação teórico-conceitual do termo inclusão digital na sociedade contemporânea, dos diferentes fenômenos sócio-educacionais da cibercultura e das metodologias e tecnologias emergentes na área. Neste grupo auxiliei na organização de quatro Seminários Regionais de Inclusão Digital e Software Livre, que aconteceram nos anos de 2007, 2008, 2009 e 2010. Fruto desses eventos nasce, em 2012, o 1º Seminário Nacional de Inclusão Digital, evento que teve sua segunda edição em de 2013 e a terceira edição em 2014.

Minha participação no GEPID oportunizou, em 2009, juntamente com o Prof. Dr. Adriano Canabarro Teixeira, organizar e lançar o livro intitulado *Inclusão digital: experiências, desafios e perspectivas*, pela UPF Editora<sup>1</sup>. Trata-se de uma coletânea escrita por diversos autores, a qual registra os cinco anos do Projeto Mutirão pela Inclusão Digital.

Igualmente considerando minha experiência desde 2009 como professora e tutora do Curso de Formação Continuada de Professores em Tecnologias de Informação e Comunicação Acessíveis, realizado pelo Núcleo de Informática na Educação Especial da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (NIEE/UFRGS/UAB), direcionei esta pesquisa para a educação a distância (EAD), uma vez percebido como essa modalidade tem sido energicamente estimulada pelas políticas públicas de educação superior, objetivando a expansão e interiorização da educação pública no país.

Outra motivação para a escrita desta tese foi meu ingresso como estudante, em março de 2012, no curso de Pedagogia EAD da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), uma vez que, por ser graduada em Comunicação Social: Habilitação em Publicidade e Propaganda, sentia essa lacuna em minha formação, além da necessidade de aprofundar meus conhecimentos sobre educação e ter mais subsídios em minha prática pedagógica e em minhas pesquisas. Atualmente estou cursando o 7º semestre de Pedagogia.

---

<sup>1</sup> TEIXEIRA, Adriano Canabarro; MARCON, Karina (Orgs.). **Inclusão digital: experiências, desafios e perspectivas**. Passo Fundo: UPF Editora, 2009. v. 1. 278 p.

A descrição de minhas memórias tem o objetivo de demonstrar meu envolvimento com a temática escolhida para esta pesquisa. Associei inclusão digital e educação a distância por acreditar que é possível realizar processos educativos a distância de qualidade e com resultados efetivos, além de oportunizar a vivência de processos autorais na apropriação das tecnologias.

### **Contextualizando a pesquisa**

A inclusão digital é uma temática de abrangência mundial. Debater sobre como estão sendo construídos os processos de inclusão digital é uma questão atual e contundente na academia, e sua relevância acentua-se na medida em que constatamos que ainda existe uma parcela da população que encontra-se excluída desse contexto, além de verificamos a carência de resultados efetivos em projetos dessa área.

Reconhecemos o potencial da inclusão digital para a emancipação humana e acreditamos que os processos educativos contemporâneos encontram-se comprometidos pela presença maciça das tecnologias em todos os setores sociais. Direcionamos nosso olhar principalmente a 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. Estamos diante de uma convergência midiática, para a qual pressupõe-se uma cultura de participação.

Diante desse contexto, entendidos como mais do que o acesso, pensamos que movimentos de inclusão digital implicam uma apropriação social das tecnologias digitais de rede (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, pensamos ser 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, acreditamos que o núcleo dos processos educativos precisa ser fundamentado em ações pedagógicas participativas, que compreendem a educação e a comunicação como áreas híbridas do conhecimento.

Acreditamos que o professor é um ator central nessa dinâmica, e precisa estar preparado para operar nesse novo cenário social. Em nossa opinião, mais do que participar

desses movimentos tecnológicos, o educador precisa reconhecer o potencial educativo imbricado a esse contexto, bem como a possibilidade de fomentar práticas pedagógicas orientadas, flexíveis e condizentes com esse espaço-tempo em que se 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 educadores. Se precisamos de docentes qualificados e preparados para atuar em um contexto que é plástico, flexível e que se molda com facilidade às inúmeras transformações sociais, carecemos preparar esses docentes para vivenciarem e imergirem nessa cultura que se apresenta.

Além da 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, parece que essa necessidade é ainda mais imperativa, pois a não-presença implica na criação de vínculos e no estabelecimento de relações entre os sujeitos de uma forma não-convencional. Como humanizar a educação a distância? Como criar vínculos duradouros entre sujeitos que encontram-se em espaços e tempos diferentes?

Enfocamos a educação a distância em função de nossa experiência docente nessa modalidade de ensino e, também, pela expressiva expansão da área observada nos últimos anos. Considerando principalmente o potencial das tecnologias digitais de rede e da web 2.0<sup>2</sup> na EAD, podemos 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, buscamos validar a tese de que cursos iniciais de formação de educadores a distância podem ser espaços de apropriação participativa das tecnologias digitais de rede, na medida em que o projeto pedagógico, o currículo, as atividades e a execução do curso pressuponham inclusão digital. Sendo assim, a inclusão digital de educadores pode acontecer por meio da formação inicial a distância, desde que seja concebida na essência dos

---

<sup>2</sup> Web 2.0: “Um termo popularizado pelo guru dos negócios Tim O’Reilly para descrever a revitalização da economia digital fomentada por empresas como a Flickr, um site de compartilhamento de fotos, sites de relacionamento como MySpace e Facebook, e sites de vídeo como YouTube e Veoh. [...] O’Reilly descreveu essas empresas como a construção de uma “arquitetura da participação” (JENKINS, 2009, p. 240-241).



cursos uma cultura de participação dos professores na sociedade transmidiática contemporânea.

Elegemos a Universidade Aberta do Brasil (UAB) e a Universidade Aberta de Portugal (UAb Portugal) para comporem nosso trabalho de campo, considerando que são as únicas instituições governamentais que representam a educação a distância em ambos os países. Optamos por um estudo multicaso, pois entendemos que seria importante conhecer uma realidade educacional diferente da nossa. Isso nos fez buscar por uma pesquisa no qual pudessemos descrever, refletir e analisar áreas que estão em voga não somente no contexto brasileiro e português, mas, sim, são universais: formação de educadores, inclusão digital e educação a distância.

Uma vez que a Universidade Aberta do Brasil não dispõe de um centro próprio, sendo totalmente descentralizada por meio de cursos conveniados com institutos e universidades federais e estaduais brasileiras, direcionamos nossa pesquisa para o curso de Pedagogia da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), em Florianópolis. Nossa escolha pela UDESC deve-se porque no mês de abril de 2012 realizamos um concurso para professora efetiva do Centro de Educação a Distância (Cead) desta universidade, para a disciplina *Educação, Tecnologias e Aprendizagem*, sendo aprovada em primeiro lugar. A nomeação e vínculo com o Cead aconteceu efetivamente no mês de fevereiro de 2014, e somente após essa data conseguimos realizar a coleta dos dados.

Já a Universidade Aberta de Portugal (UAb Portugal) foi escolhida juntamente com nossa orientadora, professora Dra. Marie Jane Soares Carvalho, em uma missão de estudos realizada por ela nessa instituição no mês de setembro de 2012. Nosso objetivo na UAb foi coletar dados que permitissem concretizar nossa pesquisa, momento oportuno para reconhecer o trabalho e a experiência da UAb Portugal, suas atividades, métodos, currículo, planejamento e execução das atividades pedagógicas.

Investimos em uma candidatura no Programa de Doutorado Sanduíche no Exterior (PDSE) da CAPES, para o qual fomos selecionados e embarcamos a Lisboa/Portugal no dia 07 de novembro de 2013. Inicialmente nossa previsão de retorno ao Brasil era para o mês de março de 2014, entretanto, em função de nomeação no concurso público da UDESC, foi preciso antecipar o regresso para o dia 11 de janeiro de 2014.

Mesmo em um curto espaço de tempo, diversas atividades foram desenvolvidas neste período em Lisboa, o qual foi fundamental para compreender muitas questões sobre o Modelo Pedagógico da Universidade Aberta, bem como acompanhar as discussões propostas pelos docentes, discentes e gestores desta instituição em eventos internos e externos à UAb.

Das atividades realizadas neste período em Lisboa/Portugal, destacamos a nossa participação com apresentação de trabalhos no *XV Internacional Symposium on Computer in Education – SIIE 2013*, realizado no Instituto Politécnico de Viseu, em Viseu/Portugal, no período de 13 a 15 de novembro de 2013. Também tivemos um trabalho aceito e apresentado no III Colóquio Luso-Brasileiro de Educação a Distância e Elearning, evento organizado pela Universidade Aberta no período de 06 e 07 de dezembro de 2013.

Participamos como ouvinte, outrossim, na 4ª Conferência do Mestrado em Pedagogia do Elearning - myMPe13, evento realizado pela Universidade Aberta no dia 30 novembro de 2013. Da mesma forma, destacamos nossa participação no eLIES - III Encontro de Instituições e Unidades de e-Learning do Ensino Superior, promovido pela Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Nova de Lisboa, Instituto Politécnico de Santarém e Universidade Aberta, em 17 de Dezembro de 2013.

Dias antes de retornar ao Brasil tivemos a oportunidade de assistir uma banca de Doutorado na Universidade Aberta, da estudante Vera Cristina Casas Novas Marques da Cunha Monteiro, intitulada “Recriar Espaços e Ambientes de Aprendizagem: uma nova perspectiva sobre as comunidades culturais de aprendizagem para jovens”. A tese faz parte do Doutorado em Educação – Especialidade educação a distância e e-learning –, e foi defendida em 09 de Janeiro de 2013.

Durante nossa estadia em Portugal destacamos igualmente a realização de diversas atividades relacionadas com a coleta de dados para o estudo de caso 01 desta tese, principal finalidade da nossa missão no exterior:

- Orientações periódicas com a coorientadora estrangeira, prof. Dra. Gloria Maria Lourenço Bastos;
- Revisão e implementação online dos instrumentos de coleta de dados para a pesquisa na Universidade Aberta;
- Entrevistas com professores do curso de Licenciatura em Educação da Universidade Aberta, compondo a coleta de dados da tese;
- Transcrição dos áudios das entrevistas realizadas;
- Leituras e escritas para a tese de doutorado.

É importante destacar que esses 66 dias em Lisboa oportunizaram uma vasta experiência pessoal e profissional a esta pesquisadora, além de um enriquecimento cultural imensurável. Foi só por meio desse estágio no exterior que se tornou possível compreender questões capitais sobre a pesquisa, além conhecer outras pessoas, ter outras vivências e experiências pessoais e acadêmicas.

## Problemas de Pesquisa

A proposta dessa pesquisa surge a partir da seguinte questão norteadora: **Qual a compreensão e a prática da inclusão digital na formação inicial de educadores a distância das Universidades Abertas do Brasil e de Portugal?**

Para responder a essa questão, demais problemas foram percebidos:

- ✓ Como é concebido o conceito de inclusão digital na Pedagogia do Cead/Udesc/UAB e na Licenciatura em Educação da UAb Portugal?
  - Premissas teóricas?
  - Nomeações práticas?
  - Incorporações das tecnologias digitais de rede?
- ✓ O currículo de ambos os cursos possui disciplinas direcionadas para o trabalho no âmbito das tecnologias educacionais?
- ✓ Como a equipe docente concebe a formação inicial de educadores e a inclusão digital?
  - De que forma lidam com isso no cotidiano do curso?
- ✓ Quais as similaridades e as diferenças no processo de inclusão digital de educadores em sua formação inicial a distância no Brasil e em Portugal?

## Justificativa

A inclusão digital é uma área do conhecimento que estuda a apropriação das tecnologias digitais de rede contemporâneas. Pensamos que por meio de processos de inclusão digital é possível contribuir significativamente para a construção do diálogo e de espaços comunicativos na Educação a Distância, qualificando as relações de ensino-aprendizagem por meio de posturas que evidenciam a autoria, a autonomia, a coletividade e a cooperação.

A opção governamental pela Educação a Distância popularizou a modalidade no país, principalmente após a criação da Universidade Aberta do Brasil, em 2005. Dez anos após a criação da UAB, acreditamos ser importante a realização de estudos avaliativos, buscando a qualificação da EAD no Brasil.

Acreditamos que a realização de um estudo multicaso que tem como outra ponta a Universidade Aberta de Portugal, criada há 27 anos, pode nos auxiliar tanto no encontro de alternativas que qualifiquem a educação a distância brasileira, como a avaliar o trabalho que já vem sendo feito em ambos os países.

Em torno da definição do problema de pesquisa, constatamos que o debate acerca de

formação inicial docente e inclusão digital é pertinente, na medida em que se verificam as inúmeras iniciativas, governamentais ou não, que buscam a informatização das escolas da rede pública. Diante deste contexto, cada vez mais surge a necessidade de preparação dos docentes, com o intuito de fortalecer estratégias pedagógicas diferenciadas, orientar a utilização crítica e consistente das tecnologias, bem como fomentar uma apropriação que envolva as características inerentes e fundamentais para a vivência de uma cultura convergente e participativa.

## **Objetivos**

Nosso objetivo é **analisar a compreensão e a prática da inclusão digital na formação inicial de educadores a distância das Universidades Abertas do Brasil e de Portugal.**

Para tanto, alguns objetivos específicos são fundamentais nessa tarefa, como:

- ✓ Desvelar como é concebido o conceito de inclusão digital na Licenciatura em Educação da UAb Portugal e na Pedagogia do Cead/Udesc/UAB, considerando as premissas teóricas, as nomeações práticas e as incorporações das tecnologias digitais de rede;
- ✓ Verificar se o currículo de ambos os cursos tem disciplinas direcionadas para o trabalho no âmbito das tecnologias educacionais;
- ✓ Compreender como a equipe docente concebe a formação inicial de educadores e a inclusão digital;
  - Averiguar de que forma lidam com isso no cotidiano do curso;
- ✓ Delimitar e analisar as similaridades e as diferenças no processo de inclusão digital de educadores em sua formação inicial a distância no Brasil e em Portugal;

## **Hipóteses**

Nossa hipótese inicial é que encontraremos, nos Projetos Pedagógicos dos Cursos, o reconhecimento da inclusão digital e das tecnologias digitais de rede aplicadas à educação como uma necessidade intrínseca na formação dos estudantes. Pensamos que os dois cursos pressupõem, em suas concepções pedagógicas, a inclusão digital de seus educadores e reconhecem o potencial educativo das mídias e das tecnologias e que ambos têm disciplinas direcionadas para o trabalho no âmbito das tecnologias digitais de rede aplicadas à educação.

Acreditamos que se os pressupostos de inclusão digital presentes nos projetos dos cursos não considerarem a apropriação participativa das tecnologias digitais de rede, logo as atividades pedagógicas desenvolvidas ao longo desses cursos tendem a replicar uma mera utilização instrumental das tecnologias.

### **Quadro síntese da tese**

Adaptando de De Nez (2012), sintetizamos nossa proposta em um quadro síntese:

**A INCLUSÃO DIGITAL NA FORMAÇÃO INICIAL DE EDUCADORES A DISTÂNCIA: ESTUDO MULTICASO NAS UNIVERSIDADES ABERTA DO BRASIL E DE PORTUGAL**



**CONTEXTO DA PROBLEMÁTICA**

- A sociedade contemporânea vivencia uma convergência midiática, para a qual pressupõe-se uma cultura de participação.
- Os processos educativos contemporâneos encontram-se comprometidos pela presença das tecnologias, ocasionando a necessidade de pensar em novas formas de educar nesse contexto social;
- Processos de apropriação das tecnologias digitais de rede podem fomentar ações de inclusão digital que promovam o exercício de características inerentes a uma cultura reticular, como a participação, o compartilhamento, a autonomia e a autoria;
- É urgente refletir sobre a formação de professores, dispostos e capazes de reconhecer e participar dessas novas dinâmicas instituídas;
- Mais do que preparar os professores para suprir demandas dessa época, é necessário repensar a formação inicial;
- Considerando o potencial da web 2.0 na educação a distância, podemos afirmar que houve uma expressiva ressignificação dessa modalidade de ensino.



### CONCEPÇÕES TEÓRICAS

**Cultura da Convergência:** fluxo de conteúdos através de múltiplas plataformas de mídia. Uma transformação cultural, à medida que consumidores são incentivados a procurar novas informações e fazer conexões em meio a conteúdos de mídia dispersos. Relação dos seres humanos com os diferentes formatos de mídias e interações entre os sujeitos acerca dos conteúdos midiáticos decorrentes dessas inter-relações.

**Cultura da Participação:** moldada pelos protocolos culturais e sociais. As pessoas se ouvem, aprendem umas com as outras e deliberam juntas.

**Inclusão Digital:** um processo que fomenta apropriações tecnológicas nas quais 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 autoria e a colaboração. Inclusão digital pressupõe o empoderamento das pessoas por meio das tecnologias, a garantia à equidade social e à valorização da diversidade, suprimindo necessidades individuais e coletivas, visando à transformação das próprias condições de existência e o exercício da cidadania na rede. Inclusão digital perpassa, por três eixos:

- 1) Apropriação/Fluência/Empoderamento Tecnológico;
- 2) Produção/Autoria individual/coletiva de conhecimento e de cultura;
- 3) Exercício da cidadania na rede

**Educação a Distância:** conjunto de ações de ensino e aprendizagem planejado, mediado por tecnologias digitais de rede ou outros meios de comunicação que potencializam práticas comunicacionais entre professores e alunos que encontram-



### QUESTÃO INVESTIGADORA

Qual a compreensão e a prática da inclusão digital na formação de educadores a distância das Universidades Abertas do Brasil e de Portugal?



### **PROPOSIÇÃO DE TESE**

Os cursos iniciais de formação de educadores a distância podem ser espaços de apropriação participativa das tecnologias digitais de rede, na medida em que o projeto pedagógico, o currículo, as atividades e a execução do curso pressuponham inclusão digital. Sendo assim, a inclusão digital de educadores pode acontecer por meio da formação inicial a distância, desde que seja concebida na essência dos cursos uma cultura de participação dos educadores na sociedade transmidiática contemporânea.



### **OBJETIVO GERAL**

Analisar a compreensão e a prática da inclusão digital na formação de educadores a distância das Universidades Abertas do Brasil e de Portugal.



### **OBJETIVOS ESPECÍFICOS**

- Desvelar como é concebido o conceito de inclusão digital na Licenciatura em Educação da UAb Portugal e na Pedagogia do Cead/Udesc/UAB, considerando as premissas teóricas, as nomeações práticas e as incorporações das tecnologias digitais de rede;
- Verificar se o currículo de ambos os cursos tem disciplinas direcionadas para o trabalho no âmbito das tecnologias educacionais;
- Compreender como a equipe docente compreende a formação inicial de educadores e a inclusão digital;
  - Averiguar de que forma lidam com isso no cotidiano do curso;
- Delimitar e analisar as similaridades e as diferenças no processo de inclusão digital de educadores em sua formação inicial a distância no Brasil e em Portugal;





### **METODOLOGIA**

- Estudo Multicaso;
- Pesquisa Documental;
- Pesquisa de Campo;
- Abordagem da análise dos dados: Análise de Conteúdo.



### **FONTE DE DADOS**

- Teses e dissertações brasileiras e portuguesas, cujo tema seja inclusão digital, publicadas nos anos 2011, 2012, 2013 e 2014 na Biblioteca Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e no Repositório Científico de Acesso Aberto de Portugal (RCAAP).
- Projeto Pedagógico de Curso (PPC) da Pedagogia do Cead/Udesc e Relatório de Apresentação do Curso de Licenciatura em Educação da Universidade Aberta de Portugal.
- Acesso ao currículo e às atividades e acompanhamento dos métodos, planejamento e execução de disciplinas nos cursos de ambas as universidades.
- Entrevistas com equipe docente dos cursos.



### **CATEGORIAS DE ANÁLISE**

- [1] Conceito de inclusão digital adotado no Projeto do Curso;
- [2] Disciplinas do currículo com interface na área das Tecnologias Educacionais;
- [3] Atividades e propostas pedagógicas das disciplinas;
- [4] Concepção de inclusão digital pela equipe docente;
- [5] Relações entre educação a distância e inclusão digital.

Quadro 1 - Quadro síntese da proposta de tese  
Fonte: A autora, 2015.

## **Estrutura do trabalho**

No decorrer da escrita procuramos situar os conceitos basilares para o desenvolvimento desse estudo. Cada capítulo tem como objetivo abordar as considerações teóricas que nos ajudam a fundamentar nossos pressupostos de pesquisa e elucidar os questionamentos encontrados.

O primeiro capítulo, intitulado *A Cultura da Convergência na Sociedade Contemporânea*, traz à discussão os conceitos de Cultura da Convergência e Cultura Participativa, propostos por Henry Jenkins (2009). Esses conceitos são vitais em nosso trabalho, uma vez que buscamos entender o contexto social contemporâneo e, principalmente, compreender como se estabelece a relação dos sujeitos com as mídias e tecnologias. Tendo em vista o rompimento de um paradigma midiático e o surgimento de outro, a convergência está ocasionando uma transformação do pensamento, do conhecimento, do trabalho, da educação e, principalmente, das formas de ação do homem na sociedade. É por meio dos conceitos de Cultura da Convergência e Cultura Participativa que defendemos a necessidade latente de inclusão digital na sociedade contemporânea.

No segundo capítulo, *Cenário da inclusão digital: Estado da Arte*, definimos o que entendemos por inclusão digital. Nossa incursão teórica inicia-se com uma discussão sobre o Livro Verde e o Livro Branco da Ciência e da Tecnologia, uma vez que acreditamos que esses documentos são referenciais importantes que principiaram o processo de inclusão digital escolar brasileiro. A discussão desse conceito foi feita principalmente à luz das reflexões de Teixeira (2010a), Bonilla (2004), Pretto (2006) e Lemos (2011). Nesse mesmo capítulo propomos um levantamento bibliográfico com o intuito de compreender e de aprofundar nossos conhecimentos sobre inclusão digital. Desde a pesquisa realizada no mestrado sentíamos a necessidade de acompanhar o avanço da área, e julgamos que a forma mais efetiva e atualizada de fazer isso era por intermédio de pesquisas em teses e dissertações. É importante salientar que nossa intenção ao ler esses trabalhos foi a de encontrar a concepção de inclusão digital desses estudos, buscando responder a pergunta: O que essa tese/dissertação entende por inclusão digital? Definimos os anos de 2011, 2012, 2013 e 2014 como nosso horizonte temporal. Para realizar o estado da arte brasileiro elegemos a Biblioteca Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) como nosso banco de dados, e, para concretizar o levantamento teórico de Portugal, utilizamos o Repositório Científico de Acesso Aberto de Portugal (RCAAP). Ao final desse capítulo sintetizamos o resultados do estado da arte e propomos um conceito de inclusão digital que perpassa por três eixos fundamentais: 1)

Apropriação/Fluência/Empoderamento Tecnológico; 2) Produção/Autoria individual/coletiva de conhecimento e de cultura; 3) Exercício da cidadania na rede.

O terceiro capítulo, *A Educação a Distância e a Formação Inicial de Educadores*, foi escrito para sustentar nossa opção metodológica por essa modalidade de ensino. Trazemos argumentos importantes para compreender como acontecem as relações de ensino-aprendizagem nesse contexto, como estão estruturados os papéis dos professores e alunos nesse modelo, além de algumas definições essenciais para a compreensão do próprio conceito de educação a distância, amparando-nos principalmente nas contribuições de Litwin (2001), Fainholc (2007) e Santos (2010). Neste capítulo também propomos um arrazoado sobre a formação docente na sociedade contemporânea, tendo como suporte os subsídios teóricos propostos por Hargreaves (2004), Delors (2005), Charlot (2005) e Tardiff e Lessard (2012).

No quarto capítulo, nomeado *Procedimentos Metodológicos*, explanamos os procedimentos metodológicos adotados para a execução da nossa pesquisa. A escolha pelo método multicaso nos fez procurar apoio em autores como Bogdan e Bicklen (1994) e Triviños (2012). Nesse capítulo explicamos detalhadamente os procedimentos relacionados à caracterização, coleta e análise dos dados, realizada a partir do método da Análise de Conteúdos (BARDIN, 1977).

Tendo em vista o cuidado ético na condução desta investigação, é importante mencionar que essa pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, por meio da Plataforma Brasil, obtendo aprovação através do Parecer Consubstanciado nº 888.085, datado de 19/11/2014.

O quinto capítulo, *Estudo de Caso 01: Universidade Aberta de Portugal*, é um capítulo de análise do primeiro estudo de caso, realizado nessa instituição. O diagnóstico dos dados foi estruturado em torno eixos que correspondem as categorias analíticas propostas. Neste capítulo realizamos uma breve contextualização sobre o Processo de Bolonha, importante para compreender a estruturação do ensino superior europeu. Após isso passamos ao detalhamento sobre o Modelo Pedagógico da Universidade Aberta, a análise do conceito de inclusão digital no Relatório de Apresentação do Curso, a descrição dos objetivos das disciplinas do currículo que possuem interface com as tecnologias educacionais, a análise das atividades propostas nessas disciplinas e, por fim, propomos uma discussão conceitual sobre a concepção de inclusão digital pela equipe docente e as possíveis relações que estabelecem entre educação a distância e inclusão digital.

O capítulo seis, *Estudo de Caso 02: Universidade Aberta do Brasil/Cead/Udesc*, é um capítulo que apresenta a análise do segundo estudo de caso, realizado no Cead/Udesc. Possui

a mesma estrutura do capítulo anterior, sendo a análise arquitetada em eixos conforme as categorias analíticas. Inicialmente expomos uma contextualização histórica sobre a educação a distância no país e o avanço desta área com o surgimento da Universidade Aberta do Brasil, em 2005. Após isso, descrevemos a proposta da UAB e narramos um breve histórico sobre a educação a distância na Universidade do Estado de Santa Catarina e a criação do Cead/Udesc. Na sequência, apresentamos o modelo pedagógico adotado pelo Cead no curso de Pedagogia a Distância que está em andamento e, assim como no capítulo anterior, passamos à discussão sobre o conceito de inclusão digital no Projeto Pedagógico do Curso, a descrição dos objetivos das disciplinas do currículo que possuem interface com as tecnologias educacionais, a análise das atividades propostas nessas disciplinas e, por fim, um propomos uma discussão conceitual sobre a concepção de inclusão digital pela equipe docente e as possíveis relações que estabelecem entre educação a distância e inclusão digital.

No capítulo 07, *Sobre a Pesquisa: Convergências e Divergências*, apresentamos uma visão holística dos dois estudos de caso, discutindo as convergências e as divergências encontradas nos dados analisados, bem como avaliando de forma integrada os objetivos e as categorias de análise que guiaram o diagnóstico apresentado nos capítulos analíticos.

Por fim, nas *Considerações Finais* retomamos a pergunta de pesquisa e a partir dela discutimos as possíveis tendências que surgem na conclusão desta tese. Na sequência são listadas as referências que fundamentaram a escrita de todos os capítulos deste trabalho.

## 1 A CULTURA DA CONVERGÊNCIA NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA

As mídias tradicionais são passivas. As mídias atuais, participativas e interativas. Elas coexistem. E estão em rota de colisão. Bem-vindo à revolução do conhecimento. Bem-vindo à Cultura da Convergência.  
(JENKINS, 2009)

O avanço tecnológico impulsionou uma transformação midiática, ocasionando novas formas de pensar e fazer comunicação. Em nossa pesquisa realizada durante o mestrado (MARCON, 2008), já arrazoávamos que desde o início dessa ascensão tecnológica pensava-se que um meio de comunicação substituiria o outro. Com o surgimento da televisão, na década de 50, ponderava-se a extinção do rádio, e esse pensamento substitutivo ainda vigora na sociedade contemporânea. Entretanto, em nossa concepção, 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 corrobora com nossa compreensão ao afirmar que “os velhos meios de comunicação não estão sendo substituídos. Mais propriamente, suas funções e status estão sendo transformados pela introdução de novas tecnologias” (2009, p. 41-42). Principalmente em virtude da convergência entre as telecomunicações e os computadores houve uma ressignificação 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).

A partir do reconhecimento desse contexto social, Jenkins nos coloca a 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” (2009, p. 29). Diferente do que acontecia com os meios de comunicação tradicionais, chamados por Jenkins (2009) de velhas mídias, percebemos 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.

Em nossa pesquisa de mestrado amparamo-nos em Briggs e Burke para explicar o fenômeno da convergência:

A partir da década de 1980, foi aplicada ao desenvolvimento tecnológico digital, à integração de texto, números, imagens, sons e a diversos elementos da mídia, que foram examinados em separado em períodos anteriores [...]. Durante a década de 1970, a palavra já era usada com uma abrangência mais ampla, em particular no que Alan Stone chamou de “um casamento perfeito” entre os computadores – parceiros também de outros casamentos – e as telecomunicações. (2006, p. 266).

Os autores apontam essa perspectiva histórica na qual primeiramente o conceito foi entendido a partir da relação híbrida entre computadores e telecomunicações, e depois associado ao desenvolvimento tecnológico digital e à conexão de diversas linguagens e elementos midiáticos.

O conceito trazido por Cannito corrobora com essa perspectiva de convergência a partir da integração de diversas plataformas:

Telefonia móvel e fixa, PC, internet, broadcast, TV digital e interativa formarão uma plataforma de comunicação única e integrada. Com a convergência de mídias, filmes podem ser baixados da internet em todas as partes do mundo e em todos os tipos de aparelho; programas de televisão podem ser vistos no PC; compras podem ser feitas pressionando-se um botão no controle remoto; fotos e vídeos podem ser captados e enviados por celulares. O usuário poderá interagir mais, não somente pelo computador, mas também, por celular e televisão [...] (CANNITO, 2010, p. 84).

O autor defende uma perspectiva na qual a convergência ressignifica o processo midiático, pois o conteúdo assume mais importância que as plataformas. A partir do posicionamento de Cannito (2010), entendemos que a convergência vem a empoderar os sujeitos, que terão, cada vez de forma mais independente, acesso ao conteúdo que desejam, sem preocuparem-se com as inconveniências do espaço e do tempo. Na percepção do autor, “não há mais tanto sentido em separar as mídias, tudo é conteúdo digital e pode ser convertido em suportes diferentes [...]” (CANNITO, 2010, p. 84).

A perspectiva de Jenkins extrapola a ideia desses autores. 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 (JENKINS, 2009, p. 29).

O argumento de Jenkins (2009) é que a convergência não pode ser compreendida somente como um processo tecnológico que unifica múltiplas funções dentro dos 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” (JENKINS, 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) entende 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).

O autor explica que as interações, conversas e até mesmo burburinhos que os consumidores trocam entre si sobre as mídias que consomem passaram a ser valorizados pelo mercado midiático, e isso ocasiona uma fonte alternativa de poder. Por enquanto essa fonte vem sendo evidenciada para o entretenimento, mas o autor crê que essas habilidades em breve poderão ser direcionadas para propósitos mais “sérios” (JENKINS, 2009).

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.

Cannito corrobora com essa percepção de Jenkins e entende que “a convergência remodela tudo: da linguagem à organização das empresas [...]” (CANNITO, 2010, p. 84). Nesse mesmo contexto, Jenkins (2009) confia 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 (JENKINS, 2009, p. 44).

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. Ainda, a autora ressalta que eles fazem isso por vontade própria, unicamente através da sua motivação, para atestar, confirmar, estabelecer uma presença online e para desenvolver redes sociais e pertencer e participar de comunidades significativas. Podemos considerar isso como um movimento intensificado principalmente a partir da virtualização do conhecimento e da convergência midiática.

Essa perspectiva é ratificada pela opinião de Palfrey e Gasser, que compreendem que

[...] A internet liberou uma explosão de criatividade – e junto com ela milhares de novas formas de expressão criativa – em ampla escala. A explosão está introduzindo simultaneamente tipos de nova expressão que o mundo jamais viu. Os nativos digitais estão cada vez mais envolvidos na criação de informação, conhecimento e entretenimento nos ambientes online [...].(PALFREY; GASSER, 2011, p. 131).

Os autores propõem o conceito de nativos digitais referindo-se à geração de sujeitos nascida após a década de 1980. Entendem que “apesar da saturação de tecnologias digitais em muitas culturas, nenhuma geração ainda viveu toda uma vida na era digital” (PALFREY; GASSER, 2011, p. 13). Na opinião dos autores, vivemos em uma era digital que transformou significativamente a forma como as pessoas vivem e se relacionam umas com as outras e com o mundo que as cerca (PALFREY; GASSER, 2011, p. 13).

Jenkins também aborda essa perspectiva:



A nova cultura do conhecimento surge ao mesmo tempo em que nossos vínculos com antigas formas de comunidade social estão se rompendo, nosso arraigamento à geografia física está diminuindo, nossos laços com a família estendida, ou mesmo com a família nuclear, estão se desintegrando, e nossas alianças com Estados-nações estão sendo redefinidas. Entretanto, novas formas de comunidade estão surgindo: essas novas comunidades são definidas por afiliações voluntárias, temporárias e táticas, e reafirmadas através de investimentos emocionais e empreendimentos intelectuais comuns. Os membros podem mudar de um grupo ao outro, à medida que mudam seus interesses, e podem pertencer a mais de uma comunidade ao mesmo tempo (JENKINS, 2009, p. 56-57).

O autor explica que essas culturas do conhecimento emergentes são determinadas como voluntárias porque “as pessoas não permanecem em comunidades que não mais satisfazem suas necessidades emocionais e intelectuais”. Por serem temporárias, “as comunidades se formam e se dispersam com relativa flexibilidade”, e, por serem táticas, “tendem a não durar além das tarefas que as impulsionaram” (JENKINS, 2009, p. 91). Ainda, Jenkins afirma que as vezes as próprias comunidades podem redefinir o seu propósito, pois, “na medida em que ser fã é um estilo de vida, fãs podem se deslocar de uma série a outra muitas vezes na história de sua afiliação” (JENKINS, 2009, p. 91-92).

Os autores Palfrey e Gasser também dão ênfase a esse ponto de vista apresentado por Jenkins, quando observam que “[...] o movimento na direção das criações digitais e da criatividade online tem a ver com o compartilhamento. Ele é inerentemente social e colaborativo. Em muitos aspectos, tem a ver com o poder das comunidades [...]” (PALFREY; GASSER, 2011, p. 137). Esse pressuposto é integrado à perspectiva dos esforços coletivos, nos quais os sujeitos articulam-se entre si em função de seus interesses individuais e comunitários.

Em seu livro, Jenkins (2009) apoia-se principalmente nessa nova relação dos fãs com os produtos da mídia, amparando-se nas experiências de programas televisivos como *Survivor* e *American Idol*, na indústria cinematográfica através dos filmes como *Guerra nas Estrelas* e *Matrix* e, ainda, em livros como *Harry Potter*, para demonstrar que hoje a interação e a participação dos consumidores de mídia são fundamentais para a construção do próprio conteúdo midiático, criando uma “relação simbiótica” entre “cultura de fãs e suas intervenções na indústria de entretenimento” (PRIMO, 2010, p. 04).

Dessa relação surge o conceito de narrativa transmídia, proposto pelo autor como uma

[...] nova estética que surgiu em resposta à convergência das mídias – uma estética que faz novas exigências aos consumidores e depende da participação ativa de comunidades de conhecimento. A narrativa transmídia é a arte da criação de um universo. Para viver uma experiência plena num universo ficcional, os consumidores devem assumir o papel de caçadores e coletores, perseguindo pedaços da história pelos diferentes canais, comparando suas observações com outros fãs, em grupos de discussão on-line, e colaborando para assegurar que todos os que investiram tempo e energia tenham uma experiência de entretenimento mais rica (JENKINS, 2009, p. 49).

A narrativa transmídia envolve a concepção de conteúdo em diferentes formatos midiáticos, criando um universo no qual os consumidores fazem parte do próprio capital intelectual que fomenta a expansão dessa comunidade e a idealização de novos conteúdos. O autor exemplifica essa questão com a trilogia cinematográfica Matrix, para a qual foram criados mundos paralelos que permitem a compreensão de itens que nos filmes são pouco inteligíveis. Os games de Matrix extrapolam os conteúdos cinematográficos, o que implica em uma busca incessante dos fãs em participar nessas diferentes mídias, com o intuito de entender e desvelar os mistérios que se encontram em torno da trilogia. Em outras palavras, se o consumidor assistir somente aos filmes, deixará de compreender elementos que ajudam a revelar os enigmas da trilogia. Para poder contribuir com a resolução dos conflitos da comunidade, os fãs precisam participar de forma transmidiática.

Primo destaca que “a discussão de Jenkins sobre Cultura da Convergência detalha como as audiências segmentadas hoje colaboram com a criação e circulação de produtos culturais da indústria de entretenimento” (2010, p. 06). Os próprios fãs ajudam a definir os conteúdos para os programas que consomem. Jenkins assente que

[...] a era de convergência das mídias permite modos de audiência comunitários, em vez de individualistas. Contudo, nem todo consumidor de mídia interage no interior de uma comunidade virtual, ainda; alguns apenas discutem o que veem com amigos, com a família e com os colegas de trabalho. Mas poucos assistem à televisão em total silêncio e isolamento (2009, p. 55).

Essa necessidade de externar os conteúdos midiáticos e debater sobre eles com as pessoas ao nosso entorno demonstra uma nova forma de relação entre os sujeitos e os meios. Por mais que, com os meios de comunicação tradicionais, percebia-se uma cultura de passividade e reprodução, as pessoas também interagem sobre o conteúdo midiático, mas nesse tipo de comunicação os sujeitos eram considerados receptores, em função do próprio

estilo unidirecional de comunicação e, também, porque os canais de interação nesses meios eram restritos ou até mesmo inexistentes.

A respeito disso Jenkins assinala que

Se os antigos consumidores eram tidos como passivos, os novos consumidores são ativos. Se os antigos consumidores eram previsíveis e ficavam onde mandavam que ficassem, os novos consumidores são migratórios, demonstrando uma declinante lealdade a redes ou a meios de comunicação. Se os antigos consumidores eram indivíduos isolados, os novos consumidores são mais conectados socialmente. Se o trabalho de consumidores de mídia já foi silencioso e invisível, os novos consumidores são agora barulhentos e públicos (JENKINS, 2009, p. 47).

Essa situação ocorre porque “[...] a convergência representa uma mudança no modo como encaramos nossas relações com as mídias” (JENKINS, 2009, p. 51). Atualmente o sujeito sente-se capaz de participar, interagir, produzir e distribuir conteúdos, principalmente porque reconhece o potencial comunicativo que é inerente à rede, assim como outras características como a cooperação e participação. O autor acredita que essa mudança está acontecendo primeiramente “por meio de nossas relações com a cultura popular, mas as habilidades que adquirimos nessa brincadeira têm implicações no modo como aprendemos, trabalhamos, participamos do processo político e nos conectamos com pessoas de outras partes do mundo” (JENKINS, 2009, p. 51).

Em outras palavras, a convergência ressignificou a ação do homem sobre a sociedade, o trabalho, a aprendizagem, a política e as próprias relações sociais. Ressaltamos o que Jenkins (2009) já sustentou anteriormente: a convergência acontece dentro do cérebro das pessoas, é a forma de agir, os pensamentos, as ações e as atitudes transformadas por esse novo contexto social que surge com as tecnologias.

Na concepção de Jenkins, “estamos entrando agora na cultura da convergência” (2009, p. 52). Para o autor não é surpresa o fato de que ainda não estamos prontos para lidar com as complexidades e contradições que surgem nesse entorno. “Temos de encontrar formas de transpor as mudanças que estão ocorrendo. Nenhum grupo consegue ditar as regras. Nenhum grupo consegue controlar o acesso e a participação” (JENKINS, 2009, p. 52). O caos e o descontrole são características dos espaços conectados, pois agora todos sentem-se autorizados a agir, noticiar, informar, participar, comunicar. O que predomina nessa questão é a busca por uma cultura participativa, pois, para Jenkins, “na cultura da convergência, todos

são participantes – embora os participantes possam ter diferentes graus de status e influência” (2009, p. 189).

Considerando o ingresso à cultura participativa como uma necessidade intrínseca do sujeito nessa sociedade convergente, pensamos que essas questões precisam ser consideradas nos processos educativos formais. Nesse viés, nosso objetivo no item a seguir é arrazoar sobre a cultura participativa e sua interface nas práticas educativas contemporâneas.

### 1.1 Cultura Participativa e processos educativos segundo Jenkins (2009)



Antes de compreender os ideais da cultura participativa, Jenkins (2009) acredita ser necessário entender a distinção entre interatividade e participação. Para o autor, a interatividade “[...] surgiu a partir das propriedades das tecnologias dos meios de comunicação”, enquanto a participação surgiu “[...] a partir dos protocolos e práticas sociais em torno das mídias” (JENKINS, 2009, p. 226). A interatividade trata-se, portanto, da interação proporcionada por meio das ferramentas tecnológicas. Por sua vez, a participação envolve o contexto social nascido em função das mídias.

Jenkins enfatiza que a participação

[...] é moldada pelos protocolos culturais e sociais. Assim, por exemplo, o quanto se pode conversar num cinema é determinado mais pela tolerância das plateias de diferentes subculturas ou contextos nacionais do que por alguma propriedade inerente ao cinema em si. A participação é mais ilimitada, menos controlada pelos produtores de mídia e mais controlada pelos consumidores de mídia (2009, p. 190).

Podemos compreender que a participação depende de uma convenção social. Os próprios consumidores estabelecem um acordo, e pouco disso é definido pelos produtores de mídia. É um tratado que surge do consumidor para o consumidor, para o bem comum, ainda que essas regras não sejam claras. De acordo com Jenkins,

A expressão *cultura participativa* contrasta com noções mais antigas sobre a passividade dos espectadores dos meios de comunicação. Em vez de falar sobre produtores e consumidores de mídia como ocupantes de papéis separados, podemos agora considerá-los como participantes interagindo de acordo com um novo conjunto de regras, que nenhum de nós entende por completo. Nem todos os participantes são criados iguais. Corporações – e mesmo indivíduos dentro das corporações da mídia – ainda exercem maior poder do que qualquer consumidor individual, ou mesmo um conjunto de consumidores. E alguns consumidores têm mais habilidades para participar dessa cultura emergente do que outros (JENKINS, 2009, p. 30, grifo do autor).

Na cultura da convergência, produtores e consumidores de mídia encontram-se vinculados, pois precisam uns dos outros para o sucesso da sua produção. Participar dessa cultura emergente implica, por parte dos produtores de mídia, reconhecer os consumidores como sujeitos ativos, críticos e determinantes para o futuro da mídia em questão. Por outro lado, consumir a mídia em um contexto de convergência requer, por parte dos consumidores, estar atento e atuar nas diferentes mídias, não só para consumir o que está posto, mas para compreender, questionar, criticar, rebater, refletir, pensar e efetivamente participar dessa cultura. É nesse sentido que Jenkins assinala que

A cultura da convergência é o futuro, mas está sendo moldada hoje. Os consumidores terão mais poder na cultura da convergência – mas somente se reconhecerem e utilizarem esse poder tanto como consumidores quanto como cidadãos, como plenos participantes de nossa cultura (JENKINS, 2009, p. 343).

Ao refletir sobre a cultura participativa é preciso destacar o papel da internet e da web 2.0 nesse contexto. Na opinião de Primo, “[...] a internet criou tanto a cultura participativa quanto foi criada por ela” (2010, p. 06). A web 2.0 é constituída por plataformas de interação e de compartilhamento, e a inteligência coletiva conduz as ações na rede. O exercício da criatividade é constantemente incentivado, e Jenkins (2009) acredita que foi por intermédio da web que a revolução criativa alcançou seu auge, até agora. “O processo de criação é muito

mais divertido e significativo se você puder compartilhar sua criação com outros, e a web, desenvolvida para fins de cooperação dentro da comunidade científica, fornece uma infraestrutura para o compartilhamento das coisas [...]” (JENKINS, 2009, p. 193).

Utilizando os ensinamentos de Lévy, Jenkins (2009) argumenta que na internet as pessoas direcionam sua expertise individual para fins comuns. O conhecimento é compartilhado e ninguém sabe tudo, pois o conhecimento reside na humanidade (LÉVY, 2003). Para Jenkins, “a inteligência coletiva refere-se a essa capacidade das comunidades virtuais de alavancar a expertise combinada de seus membros” (2009, p. 56).

É nesse sentido que Primo afirma que cada vez mais é visível o “borramento da fronteira entre produção e consumo” (2010, p. 09). Na concepção do autor, através da rede foram acentuadas a liberdade de expressão e da circulação de informações, tendo em vista a simplificação das ferramentas de produção e a popularização de redes sociais. Isso ocasionou um “empoderamento das pessoas desvinculadas de instituições midiáticas” (PRIMO, 2010, p. 09).

O consumidor passa a ter condições de participar de forma mais efetiva na elaboração do conteúdo midiático. Cria-se um status de hipersociabilidade, ou seja, “[...] várias formas de participação e interações sociais entre consumidores” (JENKINS, 2009, p. 159). Jenkins (2009) aponta que juntos esses consumidores conseguem desenvolver uma ética baseada no compartilhamento, pois nessas comunidades não existe a sonegação do conhecimento, e por meio da vivência e da experiência nesses espaços os sujeitos aprendem a distinguir o conhecimento confiável do conhecimento descartável.

O que percebemos e o que Jenkins (2009) obstinadamente assegura é que esse é um momento de transição, em que um paradigma midiático está expirando e outro está surgindo. Nessa situação, “contradições, confusões e múltiplos pontos de vista são esperados”, pois “nenhum de nós sabe realmente como viver numa nesta época de convergência das mídias, inteligência coletiva e cultura participativa. Essas mudanças estão produzindo anseios e incertezas [...]” (JENKINS, 2009, p. 236-237).

O que precisamos entender e considerar é que a mídia alternativa e a mídia de radiofusão coexistem e transformam-se mutuamente, não conhecemos o produto final dessa ambivalência. Jenkins estabelece uma importante distinção que nos permite compreender melhor esse processo:

O poder da mídia alternativa é que ela diversifica; o poder da mídia de radiofusão é que ela amplifica. É por isso que devemos nos preocupar com o fluxo entre as duas: expandir os potenciais para a participação representa a maior oportunidade para a diversidade cultural. Jogue fora os poderes da radiofusão e o que se tem é apenas a fragmentação cultural (JENKINS, 2009, p. 341).

A questão posta pelo autor é que ao mesmo tempo em que coexiste esse paradoxo midiático, cria-se um novo universo comunicacional. Se considerarmos somente a web 2.0 teremos uma grande diversidade cultural, mas sem o poder de atingir a grande massa. Enquanto a mídia alternativa fornece subsídios para que o sujeito se envolva no processo comunicacional, ainda é por meio da radiofusão que esses elementos deixam de ser fragmentados e passam a ser conhecidos pelo grande grupo.

Como vimos, “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). Acreditamos que 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 através dos protocolos sociais. Precisamos compreender que vivemos “[...] num mundo onde o conhecimento é compartilhado e onde a atitude crítica é contínua e vitalícia” (JENKINS, 2009, p. 257).

Percebemos o surgimento dessa democracia digital primeiramente em formas culturais: “[...] um senso de comunidade diferente, uma sensação maior de participação, menos dependência de expertise oficial e maior confiança na solução coletiva de problemas [...]” (JENKINS, 2009, p. 288). Aos poucos vamos conseguindo eliminar a tecnodependência e “[...] criar um contexto em que as pessoas se ouçam e aprendam umas com as outras. Precisamos deliberar juntos” (JENKINS, 2009, p. 321).

Estamos, afirma Pierre Lévy, “num período de ‘aprendizagem’, através do qual inovamos e exploramos as estruturas que irão sustentar a vida política e econômica do futuro” (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 a nossa cultura e a 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,

[...] 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 (JENKINS, 2009, p. 284).

Serpa (2004) já argumentava que, em se tratando 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” (SERPA, 2004, p.173). Isso caracteriza um processo educativo horizontal e flexível, em que a aprendizagem pode acontecer em diferentes momentos e contextos.

Jenkins 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” (JENKINS, 2009, p. 257). Ao pensarmos nos métodos de educação tradicional consideramos 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).

Vemos que o autor nem direciona seu pensamento para o acesso às tecnologias. Ele refere-se unicamente às concepções de ensino que são trabalhadas nas escolas. Por mais que conheçamos 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, entre eles a própria disposição física das salas e carteiras, a prática pedagógica transmissiva de alguns professores, além dos sistemas de avaliação fragmentados e descontextualizados.

Os autores Palfrey e Gasser corroboram com essa perspectiva trazida por Jenkins:



Para as escolas se adaptarem aos hábitos dos nativos digitais e à maneira como eles estão processando informações, os educadores precisam aceitar que a maneira de aprender está mudando rapidamente. Antes de responder a perguntas sobre com que precisão usar as tecnologias nas escolas, é importante entender as mudanças. Para isso, é necessário expandir a estrutura para toda a aprendizagem, não apenas para o tipo que acontece na sala de aula. (PALFREY; GASSER, 2011, p. 268-269).

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. As 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. Que transformações essas questões provocam nas práticas educativas? Como podemos potencializar processos educativos considerando esse contexto comunicacional e dialógico vivenciado por crianças e jovens?

Jenkins (2009) traz à discussão a importância da *Fan Fiction*<sup>3</sup>, por exemplo, para o estímulo à escrita e à leitura de crianças e jovens. Quando foram lançados, os livros de Harry Potter, de J. K. Rowling, geraram muita polêmica nas escolas. Movimentos da direita religiosa tentaram banir esses volumes das bibliotecas escolares e de livrarias, contrariando a vontade das crianças e dos adolescentes, que aspiravam essas leituras. Ao mesmo tempo, professores, bibliotecários, editores de livros e grupos de liberdade civis se esforçavam para que isso não acontecesse. Jenkins (2009) explica alguns motivos pelos quais a direita religiosa era contra essas leituras nos espaços escolares, não entraremos nesse mérito, mas, em nossa opinião, não há como ir contra um fenômeno midiático internacional. A escola não pode desconsiderar esse poder, precisa encontrar estratégias didáticas e pedagógicas para integrar o entusiasmo dessas crianças e gerar o máximo de conhecimento e aprendizado possível.

As crianças, por meio das *fan fictions* e estimuladas pelas leituras de Harry Potter, criaram um universo paralelo, procurando formas de vivenciar o mundo mágico da ficção. Utilizando os personagens centrais das obras, conseguiram expandir a literatura e fazer parte, à sua forma, do mundo de Hogwarts<sup>4</sup>. Muitas crianças escreviam histórias nas quais eram

---

<sup>3</sup> Ficção de fã. *Fanfic* é a abreviação do termo em inglês *fan fiction*, ou seja, “ficção criada por fãs”, mas que também pode ser chamada de *Fic*. Trata-se de contos ou romances escritos por terceiros, não fazendo parte do enredo oficial dos animes, séries, mangás, livros, filmes ou história em quadrinhos a que faz referência, ou uma história inventada por eles (WIKIPEDIA, Fanfic, 2013).

<sup>4</sup> A Escola de Magia e Bruxaria de Hogwarts, ou simplesmente Hogwarts, é um internato fictício de magia para feiticeiros e feiticeiras com idades entre os onze e dezessete anos. É o palco principal para os primeiros sete

bruxos e bruxas, amigos, conhecidos ou parentes dos personagens centrais. Para Jenkins, “[...] a escrita é valiosa pelo modo como expande as experiências das crianças com o mundo de *Harry Potter* e pelas conexões sociais com outros fãs que ela facilita. Essas crianças são apaixonadas pela escrita porque são apaixonadas pelo assunto sobre o qual estão escrevendo” (JENKINS, 2009, p. 258, grifo do autor).

Acreditamos que é isso que precisa ser considerado nas escolas. O entusiasmo das crianças pela mídia, pelos seus personagens favoritos, pelos softwares e aplicativos, pela tecnologia. Para Jenkins,

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 (JENKINS, 2009, p. 249).

Os professores, nesse conjunto, 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. Compreendemos que 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 têm o potencial de 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 estamos falando? Quais são as aptidões que as crianças precisam para se tornar participantes plenos da cultura da convergência? Na opinião de Palfrey e Gasser, “a internet está mudando a maneira com que as crianças coletam e processam informações em todos os aspectos de suas vidas” (PALFREY; GASSER, 2011, p. 269). O autor Jenkins assinala outras competências:

---

livros da série Harry Potter, de J. K. Rowling, cada livro equivalendo a um ano letivo (WIKIPEDIA, Hogwarts, 2013).

[...] a capacidade de unir seu conhecimento ao de outros numa espreitada coletiva (como o *spoiling*<sup>5</sup> 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*<sup>6</sup> 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 (JENKINS, 2009, p. 248-249, grifos do autor).

Se aspiramos uma sociedade mais participativa e com ações coletivas e compartilhadas, precisamos promover a prática dessas atitudes entre a geração de crianças e adolescentes que nasceram na era digital. Precisamos compreender que “todos os lados reivindicam 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).

Entendemos que 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 digital de grande parcela da população. Além dos problemas de acesso às tecnologias, Jenkins ressalta que a questão é mais profunda: “uma mídia é mais que uma tecnologia” (2009, p. 342). 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).

<sup>5</sup> Do inglês *spoil* (estragar), *spoiler* é o “estraga-prazer”, o que estraga surpresas (JENKINS, 2009, p. 48, N. do T.).

<sup>6</sup> 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, “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” (apud JENKINS, 2009, p. 242-243).

Considerando essas capacidades propostas por Jenkins (2009), pensamos que 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.

Na opinião de Palfrey e Gasser,

O principal benefício de nos movermos para uma cultura online global mais participativa e que requeira maiores habilidades nos conhecimentos digitais é que isso pode conduzir a democracias mais fortes. [...] A democracia mais forte se origina de mais pessoas engajadas na criação, interpretação e recriação de significado na cultura [...] (PALFREY; GASSER, 2011, p. 148).

É por isso que julgamos ser 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 nos fez 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 que trataremos com tenacidade no capítulo a seguir.

## 2. O CENÁRIO DA INCLUSÃO DIGITAL: ESTADO DA ARTE

“[...] Interesses compartilhados quase sempre conduzem a conhecimento compartilhado, visão compartilhada e ações compartilhadas”.  
(JENKINS, 2009, p. 303)

Registros apontam que a informática educativa no Brasil teve início em meados da década de 1970, quando, pela primeira vez, se discutiu o uso de computadores no ensino de Física, na Universidade de São Paulo (USP), Campus São Carlos (ANDRADE, 1996). Porém, somente em 1997 o Programa Nacional de Informática na Educação (ProInfo) foi criado, buscando promover o uso pedagógico da informática na rede pública de ensino. Com a criação do ProInfo, dos Núcleos de Tecnologias Educacionais (NTEs) e com a informatização das escolas públicas do país, acentuaram-se as discussões sobre a inclusão digital e a implicação da apropriação das tecnologias nas escolas.

Na busca por projetos que promovessem a expansão tecnológica para o acompanhamento da economia mundial, em 1999, o governo lança o *Programa Sociedade da Informação*, por meio do Decreto 3.294, de 15 de dezembro. É a partir das ações desse Programa que surge o Livro Verde da Ciência e da Tecnologia (C&T) (TAKAHASHI, 2000), importante referência que apontava novos caminhos para a popularização das tecnologias no Brasil na época.

De acordo com o Ministro de Estado da Ciência e Tecnologia no período, Embaixador Ronaldo Mota Sardenberg (2000), o Programa Sociedade da Informação foi um trabalho iniciado no ano de 1996 pelo Conselho Nacional de Ciência e Tecnologia (CNPq), e tinha o objetivo de “acelerar a introdução das tecnologias no ambiente empresarial brasileiro” (2000, p. v), alavancando com isso o desenvolvimento da economia em nosso país. Sardenberg menciona que a finalidade do Programa era “lançar os alicerces de um projeto estratégico, de amplitude nacional, para integrar e coordenar o desenvolvimento e a utilização de serviços avançados de computação, comunicação e informação e de suas aplicações na sociedade” (2000, p. v).

Pensado para definir linhas políticas e ações estratégicas para a concretização da Sociedade da Informação no Brasil, o Livro Verde se debruça em diferentes eixos temáticos. Lançado, teve uma ampla divulgação social, com o intuito de afirmar as proposições do

governo para a sociedade na era da internet, o que trouxe implicações, fazendo avançar as políticas e os projetos de inclusão digital no país.

Especificamente sobre as suas linhas de ação, destacamos duas que se relacionam diretamente com as frentes de pesquisa sobre inclusão digital. Ambas estão detalhadas nos Capítulos 3 e 4 do Livro Verde: Universalização de Serviços para a Cidadania e Educação na Sociedade da Informação, respectivamente.

As reflexões sobre a universalização da tecnologia para a promoção da cidadania dizem respeito a questões como: a democratização do acesso às tecnologias; a preocupação governamental em “procurar soluções para inclusão das populações com baixo poder aquisitivo nas redes digitais”; e a “promoção de novas soluções de acesso à Internet para atendimento de pessoas com necessidades especiais ou de usuários em trânsito” (TAKAHASHI, 2000, p. 31).

Contudo, é um eixo que se preocupa, sobretudo, em “permitir que as pessoas atuem como provedores ativos dos conteúdos que circulam na rede” (TAKAHASHI, 2000, p. 31). Esse extrato carrega consigo uma importante definição conceitual para inclusão digital – no livro denominada como *alfabetização digital* – que, como visto, muito além do acesso, buscava proporcionar “a aquisição de habilidades básicas para o uso de computadores e da Internet” e, principalmente, aspirava a capacitação das pessoas para a “utilização dessas mídias em favor dos interesses e necessidades individuais e comunitários, com responsabilidade e senso de cidadania” (TAKAHASHI, 2000, p. 31).

Passados quase quinze anos da publicação do Livro Verde, percebemos como a compreensão da inclusão digital proposta nesse documento ainda é importante e atualizada ao referirmos a apropriação tecnológica nos espaços educativos. Mais do que fomentar a universalização do acesso às tecnologias, existia uma preocupação na formação sujeito, buscando “evitar que a evolução tecnológica funcione como novo fator de exclusão social” (TAKAHASHI, 2000, p. 33).

Definida essa concepção de inclusão digital, a opção imediata para o acesso à tecnologia, de acordo com o documento, é a escola. Com o Fundo de Universalização de Serviços de Telecomunicações (FUST) seria possível viabilizar projetos em larga escala, promovendo informatização, ampliação da banda larga e formação de recursos humanos.

Há que se pensar, nesse contexto, nas transformações atitudinais que a presença massiva das tecnologias imprimiria aos processos educativos escolares. Conforme podemos compreender nas palavras de Takahashi (2000), a educação deveria superar a ideia de instrumentalização das pessoas para a utilização das tecnologias:

[...] *educar* em uma sociedade da informação significa muito mais que treinar as pessoas para o uso das tecnologias de informação e comunicação: trata-se de investir na criação de competências suficientemente amplas que lhes permitam ter uma atuação efetiva na produção de bens e serviços, tomar decisões fundamentadas no conhecimento, operar com fluência os novos meios e ferramentas em seu trabalho, bem como aplicar criativamente as novas mídias, seja em usos simples e rotineiros, seja em aplicações mais sofisticadas (TAKAHASHI, 2000, p. 45, grifos do autor).

De acordo com o autor, trata-se de “formar os indivíduos para ‘aprender a aprender’, de modo a serem capazes de lidar positivamente com a contínua e acelerada transformação da base tecnológica” (TAKAHASHI, 2000, p. 45). Considerando o conceito de inclusão digital já mencionado, acrescentaríamos que *educar* significa, nesse contexto, exceder a perspectiva de formação para o mercado de trabalho, fomentando espaços que promovam a criatividade, a autoria e a produção de cultura e de conhecimentos.

Percebemos no Livro Verde da C&T, uma evidente perspectiva social e política na utilização das tecnologias. Democratizar o acesso, fomentar espaços de aprendizagem e circulação do conhecimento, bem como promover a transparência de políticas e ações do governo também deveriam ser objetivos da educação em uma Sociedade da Informação.

Considerando diferentes necessidades a serem pensadas na integração das tecnologias com a estrutura formal de ensino, o autor destaca a importância dos cursos de licenciatura para a formação de professores na área tecnológica: “Os cursos de formação de professores como as *licenciaturas* necessitam de injeção enérgica, mas muito ponderada, de uso de tecnologias de informação e comunicação, para contemplar a formação de professores familiarizados com o uso dessas novas tecnologias” (TAKAHASHI, 2000, p. 49, grifo do autor).

Conforme vimos, o Livro Verde já antevia o necessário imbricamento da tecnologia na formação inicial e continuada de professores, objetivando a familiarização, relativizando o avanço da área. Destacamos que a integração somente será útil se a aproximação dos docentes com as tecnologias aconteça vinculada a processos legítimos de inclusão digital que originem uma apropriação tecnológica diferenciada.

Por fim, os autores apontam algumas metas a serem alcançadas a partir da publicação do referido documento:

- ✓ aumentar drasticamente o nível de alfabetização digital do País;
- ✓ buscar modelo de conectividade amplo de escolas públicas e privadas;
- ✓ qualificar minimamente novos profissionais de nível técnico e superior de todas as áreas nas novas tecnologias;

- ✓ aumentar significativamente a formação de especialistas nas novas tecnologias em todos os níveis;
- ✓ fazer uso em grande escala das novas tecnologias de informação e comunicação em ensino a distância;
- ✓ utilizar como tema transversal nos níveis de ensino fundamental e médio a leitura crítica e a produção de informações no meio provido pelas tecnologias da informação e comunicação (TAKAHASHI, 2000, p. 54-55).

Das metas tencionadas, pensamos que, atualmente, há um significativo avanço para atingir os objetivos de todas, porém nos debruçamos somente em algumas. Sobre o necessário aumento do nível de alfabetização tecnológica, destacamos os seguintes programas provenientes de políticas públicas: ProInfo<sup>7</sup>, Projeto Um Computador Por Aluno (PROUCA)<sup>8</sup>, Computador Portátil para Professores<sup>9</sup>, TelecentrosBR<sup>10</sup> e diversos outros<sup>11</sup> que despontam a latente preocupação governamental em continuar a expansão e democratização tecnológica.

Com relação à ampliação da conectividade, entra em evidência o Projeto Banda Larga nas Escolas (PBLE)<sup>12</sup>. Por meio de um convênio entre operadoras de telefonia fixa e governo, promete-se a disponibilização de infraestrutura de rede para a conexão à internet em alta velocidade de todas as escolas públicas urbanas, com manutenção dos serviços sem ônus até o ano de 2025.

---

<sup>7</sup> O *ProInfo* é “um programa educacional com o objetivo de promover o uso pedagógico da informática na rede pública de educação básica. O programa leva às escolas computadores, recursos digitais e conteúdos educacionais. Em contrapartida, estados, Distrito Federal e municípios devem garantir a estrutura adequada para receber os laboratórios e capacitar os educadores para uso das máquinas e tecnologias” (PROINFO, 2012).

<sup>8</sup> O *Prouca* “tem como objetivo ser um projeto Educacional utilizando tecnologia, inclusão digital e adensamento da cadeia produtiva comercial no Brasil”. Através desse programa “cada escola receberá os laptops para alunos e professores, infraestrutura para acesso à internet, capacitação de gestores e professores no uso da tecnologia” (PROUCA, 2012).

<sup>9</sup> O projeto *Computador Portátil para Professores* tem o objetivo de “criar condições para facilitar a aquisição de computadores portáteis para professores da rede pública e privada da educação básica, profissional e superior, credenciadas junto ao Ministério da Educação - MEC, a baixo custo e condições diferenciadas de empréstimo” (COMPUTADOR PORTÁTIL PARA PROFESSORES, 2012).

<sup>10</sup> O *TelecentrosBR* “é uma ação do Governo Federal de apoio à implantação de novos espaços públicos e comunitários de inclusão digital e o fortalecimento dos que já estão em funcionamento em todo o território. São disponibilizados equipamentos de informática e mobiliário necessários ao funcionamento dos telecentros, serviços de conexão em banda larga à internet, assim como a formação e bolsas de auxílio financeiro para monitores atuarem como agentes de inclusão digital” (TELECENROSBR, 2012).

<sup>11</sup> Todos os programas governamentais de inclusão digital são agrupados no portal de inclusão digital do governo, disponível nesse endereço: <<http://www.inclusaodigital.gov.br/programas>>.

<sup>12</sup> O *PBLE* “tem como objetivo conectar todas as escolas públicas urbanas à internet, rede mundial de computadores, por meio de tecnologias que propiciem qualidade, velocidade e serviços para incrementar o ensino público no País” (PBLE, 2012).



Por fim, com relação à utilização das tecnologias de informação e comunicação na Educação a Distância, através da nossa experiência como aluna, professora, tutora e pesquisadora da área, percebemos que muito já se evoluiu nessa temática. Considerando principalmente o emprego de tecnologias digitais de rede interativas e da Web 2.0 na EAD, acreditamos que essas potencializam uma situação de proximidade entre os agentes educativos e ampliam as possibilidades de comunicação, colaborando cada vez mais com a qualificação dos processos educativos nessa modalidade de ensino, tema sobre o qual arazoaremos no Capítulo 03.

Como vimos, o Programa Sociedade da Informação inovou em sua proposta, detalhada e sintetizada no Livro Verde da C&T. A partir do seu lançamento e da ampla consulta à sociedade, foi possível delinear como esse programa seria efetivamente executado, detalhamento que originou o Livro Branco da Ciência, Tecnologia e Inovação (CT&I) (BRASIL, Livro Branco, 2002).

O Livro Branco da CT&I é um documento que sistematiza um conjunto de promessas oficiais e descreve o projeto nacional de desenvolvimento em Ciência, Tecnologia e Inovação. Em seu interior estão descritas as propostas estratégicas para os dez anos seguintes ao seu lançamento, compreendendo 2002-2012 (BRASIL, Livro Branco, 2002). É uma referência que reconhece a necessidade que o país tem de

[...] enfrentar o múltiplo desafio de acompanhar e contribuir para o avanço do conhecimento científico e tecnológico; ampliar o contingente de pessoal qualificado para criar a massa crítica necessária para seu processo de desenvolvimento; orientar os esforços de C&T para resultados de interesse da sociedade e, ao mesmo tempo, reduzir ou superar hiatos socioeconômicos, criando melhores possibilidades para que a população tenha acesso aos frutos do progresso (BRASIL, Livro Branco, 2002, p. 25).

Em outras palavras, é uma política de incentivo à inovação e democratização dos produtos da C&T em todos os setores sociais, buscando responder os desafios do país nessas áreas. Para que isso aconteça, ressalta-se a importante aproximação entre empresas, universidades e institutos, unindo forças e buscando a inovação para o desenvolvimento social. De acordo com o documento, a otimização do trinômio Ciência, Tecnologia e Inovação acontece a partir da relação entre seus componentes, buscando “ampliar a capacidade nacional de gerar e utilizar conhecimento de modo a contribuir para a melhoria da qualidade de vida da população, para o avanço sustentado da competitividade do aparato

produtivo e para a redução de desequilíbrios sociais e regionais” (BRASIL, Livro Branco, 2002, p. 33).

A política formulada no Livro Branco de CT&I possui vias prioritárias para alcançar as metas propostas e é apresentada por intermédio de nove diretrizes estratégicas, conforme podemos ver na página 49 do referido documento. Diante do nosso foco de pesquisa, detemo-nos na diretriz número VII, Educar para a sociedade do conhecimento, que sinteticamente tem o objetivo de:

1. inspirar um ambiente favorável a um aprendizado permanente;
2. difundir a cultura científica e tecnológica na sociedade;
3. ampliar condições de acesso e uso de Tecnologia de Informação e Comunicação (TIC) para os distintos segmentos da sociedade;
4. estimular a utilização da TIC na universalização do acesso à educação científica e tecnológica;
5. incentivar o envolvimento dos meios de comunicação na cobertura dos assuntos de CT&I;
6. contribuir para modernizar e aperfeiçoar o ensino de ciências;
7. promover e apoiar a implantação de museus e exposições de C&T (BRASIL, Livro Branco, 2002, p. 67).

Dos itens elencados, destacamos o segundo e o terceiro, os quais apresentam como metas a democratização das tecnologias e da cultura digital proveniente dessas, um viés que vem ao encontro dos pressupostos de inclusão digital observados no Livro Verde da C&T.

As propostas direcionadas ao imbricamento entre educação e tecnologias reconhecem a necessidade de uma profícua e intensa relação entre essa díade. A promessa governamental apresentada nesse documento expressa a concepção de que “o conceito de cidadania no Século XXI também diz respeito à capacidade do homem comum ter entendimento das implicações sobre sua vida cotidiana do vertiginoso progresso tecnológico em curso” (BRASIL, Livro Branco, 2002, p. 68). Em outras palavras, a capacidade de reconhecimento da influência dos avanços tecnológicos na própria vida é um direito do cidadão, que já não consegue mais viver afastado disso.

Nesse novo cenário contemporâneo tecnológico, o Livro Branco assume que “a capacidade de aprender e de desenvolver novas habilidades é fundamental” (BRASIL, Livro Branco, 2002, p. 68). Reconhecemos a importância da aprendizagem continuada e flexível, e sobretudo o surgimento de novas demandas de aprendizagem, pois, tal como o Pozo evidencia, uma das “[...] características das sociedades da aprendizagem é a multiplicação dos

contextos de aprendizagem e suas metas. Não é só que tenhamos que aprender muitas coisas, temos de aprender muitas coisas diferentes” (POZO, 2002, p. 33).

De acordo com o Livro Branco, a exigência social decreta a educação como uma atividade permanente na vida das pessoas. O conhecimento é “o propulsor de conquistas culturais, sociais e econômicas”, e a discussão ampla e participativa sobre essa questão torna-se uma das preocupações nucleares frente aos desafios na construção de uma sociedade com essas características (BRASIL, Livro Branco, 2002, p. 68).

A concepção do potencial das tecnologias digitais de rede por todos os sujeitos é vista como uma forma de “evitar o aprofundamento das desigualdades sociais e do hiato digital”. Uma sociedade da informação precisa prever alternativas para a superação da exclusão digital, e a proposta governamental aquiesce ao aludir que é “[...] imprescindível avançar na universalização do acesso, na alfabetização digital [...]”. Não obstante, o acesso por si não tem forças para romper esse hiato, por isso “[...] é indispensável integrar, coordenar e fomentar ações para sua efetiva e eficaz utilização [...]”, e isso exige o compartilhamento de responsabilidades entre todos os setores sociais (BRASIL, Livro Branco, 2002, p. 69).

Por fim, reconhece-se que “para se atingirem avanços efetivos e permanentes e educar a população para a sociedade do conhecimento, torna-se necessário um conjunto amplo de ações consistentes, complementares e contínuas, voltadas para a estrutura formal de ensino e para a comunidade em geral” (BRASIL, Livro Branco, 2002, p. 69). Em outras palavras, é preciso investimento na educação formal, ou seja, transformações atitudinais no interior da própria escola, contribuindo em direção à compreensão e à participação na nova cultura emergente.

O lançamento do Livro Branco da Ciência, Tecnologia e Inovação consagrou o ano de 2002 como o ano da Inovação. No ano de 2012, alcançamos o seu “horizonte temporal” (BRASIL, Livro Branco, 2002, p. 21) e, por isso, consideramos importante resgatá-lo para pensarmos nas propostas feitas para a área da educação. Não é objetivo desta tese discutir os pressupostos de dois livros escritos há quase quinze e treze anos, entretanto, julgamos que essas sejam duas das principais referências sobre inclusão digital no país, as quais possibilitaram o desdobramento em pesquisas ulteriores, foco do nosso próximo subitem.

## 2.1 Estudos sobre inclusão digital no Brasil

Nossa compreensão sobre inclusão digital é fundamentada principalmente nos estudos do professor Dr. Adriano Canabarro Teixeira que, em 2005, defendeu sua tese de doutorado no Programa de Pós-Graduação em Informática na Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, intitulada *Formação Docente e inclusão digital: a análise do processo de emergência tecnológica de professores* (TEIXEIRA, 2005). Sobre essa pesquisa iniciamos nossos estudos em 2006, ao realizarmos o Mestrado em Educação na Universidade de Passo Fundo. Em 2010, esse texto deu origem ao livro *Inclusão digital: Novas perspectivas para a informática educativa* (TEIXEIRA, 2010a), obra sobre a qual refletimos agora para dar início ao estado da arte da temática no Brasil.

Teixeira defende a necessidade de compreender inclusão digital como

[...] um processo horizontal que deve acontecer a partir do interior dos grupos com vistas ao desenvolvimento de cultura de rede. Numa perspectiva que considere processos de interação, de construção de identidade, de ampliação da cultura e de valorização da diversidade, para, a partir de uma postura de criação de conteúdos próprios e de exercício da cidadania, possibilitar a quebra do ciclo de produção, consumo e dependência tecnocultural (TEIXEIRA, 2010a, p. 39).

Em outras palavras, processos de inclusão digital pressupõem movimentos coletivos e descentralizados, nos quais cada sujeito é potencialmente um nó que pode inferir, transformar e dar novas perspectivas para o fluxo da rede. Nesse cenário, a interatividade, a inteligência coletiva, a diversidade e a necessidade de assumir-se como sujeito protagonista e produtor de conteúdos potencializa o exercício da cidadania na rede e invalida o modelo de reprodução e consumo.

Percebemos que o entendimento de Teixeira (2010a) em muito se aproxima com o conceito de inclusão digital proposto pelo Livro Verde da C&T (TAKAHASHI, 2000), o que nos faz pensar sobre a pertinência de concepções sobre inclusão digital que superem a ideia de instrumentalização e utilização das tecnologias para o mercado de trabalho.

Em outro trabalho, Teixeira (2010b) defende que precisamos de *fluência digital*, termo que suplanta os conceitos de *alfabetização ou letramento digital*, constantemente empregados em estudos sobre apropriação tecnológica e também no Livro Verde, como vimos

anteriormente. Teixeira se apoia nos ensinamentos de Santos para explicitar a diferença entre *alfabetização e letramento*:

[...] um indivíduo alfabetizado não é necessariamente um indivíduo letrado; alfabetizado é aquele indivíduo que sabe ler e escrever; já o indivíduo letrado, o indivíduo que vive em estado de letramento, é não só aquele que sabe ler e escrever, mas aquele que usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita, responde adequadamente às demandas sociais de leitura e de escrita (SANTOS apud TEIXEIRA, 2010b, p. 9).

Em sua concepção, esses conceitos não alcançam as possibilidades das tecnologias digitais de rede, e, por isso, endossa o compromisso em buscarmos a *fluência digital*, entendida como “processo dinâmico e provisório que se renova e aprimora na ação e na interação dos nós de sentidos e suas interconexões”. Para isso, “é necessária a apropriação crítico-reflexiva dos fenômenos sociotécnicos numa perspectiva de contextualização sociocultural, a fim de que tal recurso possa, de fato, potencializar e qualificar processos educativos” (TEIXEIRA, 2010b, p. 10).

Assim como Teixeira (2010b), pensamos que os projetos, conceitos e ações de inclusão digital precisam superar a concepção simplista de acesso e de instrumentalização às tecnologias. O autor Jenkins também traz à discussão o termo letramento digital, e, para ele, “entende-se por letramento não apenas o que podemos fazer com material impresso, mas também com outras mídias” (2009, p. 237). Nas palavras do autor, “assim como, tradicionalmente, não consideramos letrado alguém que sabe ler, mas não sabe escrever, não deveríamos supor que alguém seja letrado para as mídias porque sabe consumir, mas não se expressar” (JENKINS, 2009, p. 237). Jenkins entende que “podemos também encarar as atuais lutas sobre letramento como tendo efeito de determinar quem tem o direito de participar de nossa cultura, e sob quais condições” (JENKINS, 2009, p. 237).

Em 2008, na defesa da nossa dissertação de Mestrado, já arrazoávamos que processos de inclusão digital devem ser entendidos como a “apropriação crítica e criativa das tecnologias em uma dinâmica de colaboração e comunicação” (MARCON, 2008, p. 37). Acreditamos que a utilização das tecnologias precisa estimular o envolvimento, a criatividade, a curiosidade, elementos que possibilitam ao sujeito a busca e a construção do próprio conhecimento. Assim, argumentamos a favor do necessário imbricamento das tecnologias

digitais de rede nos processos educativos e em prol da criação de estratégias que permitam essa apropriação tecnológica criativa e participativa.

Em nossa opinião, essa situação de conectividade e proximidade das TDR podem potencializar processos de aprendizagem, “entendidos como vivências baseadas na interação, na comunicação social e na reflexão compartilhada sobre o objeto de estudo e, principalmente, com aqueles que se dispõem a conhecê-lo” (MARCON, 2008, p. 37). A natural coexistência das tecnologias nos processos educativos contemporâneos pode ser favorável ao desenvolvimento das capacidades cognitivas dos alunos, desde que estimule o raciocínio, a criatividade, a comunicação e a expressão, além de exercer uma função política essencial na vida contemporânea.

Outros dois autores que apoiaram nossas reflexões sobre inclusão digital durante a experiência do Mestrado foram Nelson De Luca Pretto e Maria Helena Silveira Bonilla, professores da Universidade Federal da Bahia e líderes do Grupo de Pesquisa em Educação, Comunicação e Tecnologias (GEC). Esse grupo estuda essencialmente assuntos relacionados à educação a distância, inclusão digital, software livre e cibercultura, temas que vêm ao encontro dessa proposta de pesquisa.

Em 2004, Bonilla já assinalava a necessidade de se repensar os processos de apropriação tecnológica:

Romper com essa perspectiva implica extrapolar o reducionismo feito ao conceito de inclusão digital e abordá-lo na perspectiva da participação ativa, da produção de cultura e conhecimento, o que implica políticas públicas que invistam efetivamente na capacitação dos professores, oportunizando-lhes condições para questionar, produzir, decidir, transformar, participar da dinâmica social em todas as suas instâncias, bem como trabalhar com seus alunos nessa perspectiva (2004, p. 01).

Assim como tratava Teixeira (2010a; 2010b) e o Livro Verde da C&T (TAKAHASHI, 2000), para a autora também é necessário que se supere a visão trivial de inclusão digital como mera utilização das tecnologias. Inclusão digital sugere a intensa participação do sujeito na rede e o posicionamento como ser produtor de cultura e de conhecimento. A pesquisadora acredita que é urgente pensar na democratização do uso, permitindo aos sujeitos que aprendam com essas tecnologias, que promovam serviços, informações e conhecimentos, e que, principalmente, articulem redes de produção (BONILLA, 2004). A articulação dessas

redes de produção reflete a dinâmica de compartilhamento e cooperação que é potencializada pelas tecnologias.

Nelson Pretto, em 2006, também apontava que

O fortalecimento de um conjunto de ações mais continuadas com o uso de tecnologias contemporâneas de comunicação e informação no cotidiano da escola tem que se dar a partir da articulação intensa de ações com a perspectiva de associar a montagem da rede tanto no sentido físico como no sentido teórico [...] (2006, p. 01).

O autor acredita que a rede possui características hipertextuais e interativas, e que haveria uma evolução nos processos educativos se essas características fossem exploradas em sua essência. A rede é moldada a partir do movimento dos pares, é descentralizada, horizontal e distribuída, porém só funciona efetivamente se o sujeito se sentir pertencente e participativo nesse espaço.

O GEC de Pretto e Bonilla é um expoente da temática e possui produções significativas no âmbito da inclusão digital, e certamente é um grupo importante para a construção desse conceito na realidade brasileira. Em 2011, esses dois professores lançaram a obra *Inclusão Digital: polêmica contemporânea* (BONILLA; PRETTO, 2011), uma coletânea que trata sobre definições de inclusão e exclusão digital, modelos, experiências e metodologias de ações de inclusão digital e sobre autonomia e novas formas de leitura e escrita, contando com a participação de pesquisadores renomados na área, como os próprios Nelson Pretto e Maria Helena Bonilla, além de André Lemos e Sérgio Amadeu da Silveira.

O autor André Lemos ocupou-se em escrever o prólogo dessa obra, e de forma muito eficiente fez reflexões sobre a temática, endossando que “o acesso à internet configura-se como um valor fundamental para o desenvolvimento social, econômico e cultural do país” (2011, p. 15).

Ao refletir sobre políticas de inclusão digital, Lemos entende

[...] a inclusão digital não é alcançada apenas quando se dá computadores ou acesso à internet, mas quando o indivíduo é colocado em um processo mais amplo de exercício pleno de sua cidadania. A inclusão digital deve, conseqüentemente, ser pensada de forma complexa, a partir do enriquecimento de quatro capitais básicos: social, cultural, intelectual e técnico. [...] Esses capitais devem ser estimulados, no caso da inclusão ao universo digital, pela educação de qualidade, pela facilidade de acesso aos computadores (e/ou similares) e à rede mundial de computadores, pela geração de empregos, ou seja, pela transformação das condições de existência (LEMOS, 2011, p. 16).

Esses fundamentos trazidos por Lemos são propostos por Lévy (2003) como os quatro capitais da inteligência coletiva. Lemos aponta que o capital social “valoriza a dimensão identitária e comunitária, os laços sociais e a ação política”. O capital cultural “remete à história e aos bens simbólicos de um grupo social, ao seu passado, às suas conquistas, à sua arte”. O capital técnico “é o da potência da ação e da comunicação. É ele que permite que um grupo social ou um indivíduo possa agir sobre o mundo e se comunicar de forma livre e autônoma”. Já o capital intelectual “é o da formação da pessoa, do crescimento intelectual individual com a aprendizagem, a troca de saberes e o acúmulo de experiências de primeiro e segundo grau” (LEMOS, 2011, p. 17). Por fim, “incluir é, assim, em qualquer área dos sentidos, possibilitar o crescimento dos quatro capitais. Incluir, na e para a sociedade da informação, significa usar as TIC como meios de expandir esses capitais” (LEMOS, 2011, p. 17).

Acreditamos ser extremamente pertinente pensar a inclusão digital nesse viés. Ao possibilitar o crescimento, a expansão dos quatro capitais, tal como propõe Lemos, estaremos alimentando, no âmbito social, o sentido de pertencimento a um grupo e as ações políticas cujo foco é a transformação do próprio contexto. No sentido cultural, estaremos valorizando a historicidade e a própria vida do sujeito. De uma forma técnica, serão potencializadas a ação e a comunicação, o estímulo à interação livre. Em um contexto intelectual, será incitada a aprendizagem individual e coletiva, a troca de saberes. Ao atingirmos esses quatro capitais certamente estaremos tratando de processos profícuos e plenos de inclusão digital.

Para Lemos,

[...] mais do que dar acesso às tecnologias (uma condição técnica imprescindível e básica para qualquer projeto de inclusão digital), o desafio maior da inclusão cidadã à cultura digital é fazer com que os indivíduos possam produzir conteúdos próprios e distribuí-los livremente mantendo-se senhor de seus dados pessoais, garantindo-se a privacidade e o anonimato (2011, p. 19).



Em outras palavras, processos de inclusão digital devem supor uma apropriação produtiva das tecnologias digitais de rede, ou seja, que o sujeito empodere-se desses instrumentos como autor, criador e produtor de conhecimento e de cultura, tendo como garantia as premissas de privacidade e de anonimato quando julgar necessário. Essa, em nossa opinião, também é uma concepção importante de inclusão digital.

Na mesma obra Bonilla e Oliveira (2011) trazem à discussão a importância de pensar sobre a desigualdade de acesso às tecnologias digitais de rede, disparidades nomeadas genericamente como “*digital divide, gap digital, apartheid digital, infoexclusão, ou exclusão digital*” (BONILLA; OLIVEIRA, 2011, p. 24, grifos dos autores). Ao referirem-se à exclusão digital, os autores evocam as palavras de Sérgio Amadeu da Silveira, que acredita que a “exclusão digital impede que se reduza a exclusão social, uma vez que as principais atividades econômicas, governamentais e boa parte da produção cultural da sociedade vão migrando para a rede” (apud BONILLA; OLIVEIRA, 2011, p. 30), ou seja, a exclusão desses movimentos ocasiona a desigualdade de acesso à produção cultural da sociedade, reforçando o conceito proposto por Lemos (2011) anteriormente.

No rompimento dessa esfera de alienação e de exclusão, “a grande dificuldade se apresenta, na maioria dos casos, entre aqueles que se constituíram numa cultura estritamente analógica, alfabetizados ou não, por não compreenderem, pelo menos não de imediato, a lógica digital” (BONILLA, OLIVEIRA, 2011, p. 39). A transição da cultura analógica para a cultura digital e a convergência dos paradigmas midiáticos é muito complexa, e isso envolve uma mudança de concepções sobre várias instâncias sociais, e nesse sentido concordamos com os autores, pois acreditamos que essa seja uma mudança necessária, mas muito lenta e intrincada.

Buscando prosseguir nossa discussão procuramos algumas bases de dados que pudessem servir como fomento à nossa pesquisa sobre inclusão digital. Existem diferentes formas de desvelar o estado da arte de determinado assunto, e para esse estudo elegemos, inicialmente, o Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) como nossa principal fonte de pesquisa, considerando as publicações realizadas no ano de 2011. Entretanto, os resultados apresentados disponibilizam somente o resumo das teses e dissertações, o que não contribui com nossa proposta.

Partimos, então, para a busca dos textos integrais no site Domínio Público, porém sem sucesso, pois não encontramos todas as pesquisas apontadas pelo Banco da Capes. Ao refinar a busca com o termo *inclusão digital* no site Domínio Público encontramos sete teses de doutorado (realizadas entre 2007 e 2009) e oitenta dissertações de mestrado, mas esses

estudos não se encaixavam na proposta que tínhamos levantar pesquisas somente do período que compreende os anos 2011 a 2014.

Por julgarmos que esses dois bancos de dados não conseguem desvelar o avanço das pesquisas na área, optamos por direcionar nossa investigação à Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BRASIL, BDTD, 2012). No mês de setembro de 2012, realizamos uma busca com o termo “inclusão digital”, e encontramos sete teses de doutorado e 32 dissertações de mestrado defendidas entre os anos de 2011 e 2012. Optamos por nos inclinarmos sobre as sete teses e elegemos três dissertações de mestrado que debatem especificamente sobre processos de inclusão digital na formação de educadores, foco central do nosso projeto de pesquisa.

Em setembro de 2014, fizemos uma nova busca na BDTD e obtivemos os seguintes resultados: cinco teses de doutorado e sete dissertações de mestrado defendidas entre os anos de 2013 e 2014. Portanto, nosso estado da arte sobre o conceito de Inclusão Digital no Brasil é composto por um total de 12 teses de doutorado e dez dissertações de mestrado, defendidas entre os anos de 2011 a 2014.

Dos trabalhos encontrados, somente um deles tem uma perspectiva diferente da esperada, pois não diz respeito diretamente à utilização de tecnologias nos processos educativos. Trata-se da tese de doutoramento de Canaes, cujo objetivo é

[...] analisar o método de inclusão digital como forma de melhorar os resultados dos programas de eficiência energética e auxiliar a inclusão de novos clientes nas empresas concessionárias de energia elétrica no processo de formalização de muitas áreas urbanas que até então eram áreas denominadas pelo crime ou eram tidas como áreas informais (CANAES, 2012, p. 02-03).

Esse trabalho foi um projeto desenvolvido com o Comitê para Democratização da Informática (CDI), dentro do VI Programa de Eficiência Energética da Light (Companhia de Energia Elétrica do Rio de Janeiro), desenvolvido por meio de oficinas de inclusão digital que compreendiam à apropriação instrumental das tecnologias associadas à utilização de jogos educativos multimídia, cujo objetivo era a utilização dessas ferramentas para buscar-se a compreensão sobre Eficiência Energética nas comunidades.

Pesquisamos, nesse trabalho, qual a concepção do autor acerca de inclusão digital, e de forma implícita compreendemos que o autor refere-se ao conceito como um conjunto de métodos e técnicas que podem contribuir para o trabalho sobre Eficiência Energética. O

reconhecimento da inclusão digital como propulsora de uma nova dinâmica social é expressado no seguinte excerto:

A alternativa da educação e da inclusão digital é uma das soluções com alto potencial para formar as redes sociais e individuais de proteção, visando à diminuição das vulnerabilidades sociais e, simultaneamente, a garantia da sustentabilidade do processo de inclusão de novos clientes. *A simples inclusão digital* de uma região, segundo a UNESCO, permite o aumento do PIB local em até 3% em um prazo de um ano (CANAES, 2012, p. 68, grifo nosso).

Essa é uma concepção diversificada de inclusão digital, entretanto, corrobora as concepções já apresentadas nessa proposta de pesquisa, uma vez que projeta a formação de redes sociais e a diminuição das vulnerabilidades sociais. Não consideramos um processo simples, tal como destacado na citação, mas o concebemos como fenômeno complexo que ultrapassa a mera utilização de tecnologias.

As demais pesquisas direcionam-se à utilização das tecnologias no contexto educativo, o que aproxima tais concepções de inclusão digital de nossa proposta de estudo. Fizemos um mapeamento preliminar para encontrar os conceitos de inclusão digital desses trabalhos, e, de uma forma ou de outra, todos convergem com nossos pensamentos sobre inclusão digital.

Rodriguez refere que

[...] apesar das TIC estarem presentes em praticamente todas as áreas do conhecimento, e em vários setores profissionais, ainda predomina uma interpretação reducionista quanto à contribuição de seus recursos para situações de aprendizagem e o impacto deste uso para o desenvolvimento social e cultural de pessoas comuns (RODRIGUEZ, 2011, p. 24).

Concordamos com essa afirmação da autora, porque somos partidários de projetos que se auto-intitulam inclusão digital, mas que, no entanto, promovem o ingresso às tecnologias de forma instrumental e mecânica, visando à aprendizagem de recursos básicos de digitação e utilização dos softwares disponíveis. Rodriguez assevera a necessidade de superação dessa concepção em sua proposta,

[...] a promoção da utilização de tecnologias por pessoas digitalmente excluídas deveria estar atrelada a disponibilização e acesso aos recursos e, também, a uma proposta pedagógica para aprendizagem de tecnologias que considerasse as particularidades e especificidades tanto dos aprendizes quanto da realidade na qual encontravam-se inseridos (2011, p. 25).

Assim, percebemos que existe uma preocupação em disponibilizar o acesso às tecnologias, mas, principalmente, há uma intencionalidade pedagógica de ações, que não se encontra velada e que procura considerar as especificidades da realidade social à qual, em última instância, está submetida. Com relação a isso, Rodriguez utiliza os ensinamentos de Valente para endossar que “em relação à aprendizagem para utilização das TIC, consideramos que essa se dá em aplicações reais e concretas de uso dos recursos disponíveis para criação de projetos e/ou produtos, individualmente ou em grupos, partindo do interesse dos aprendizes” (VALENTE apud RODRIGUEZ, 2011, p. 25).

Essa explanação de Valente revela questões fundamentais que precisam ser previstas em projetos de apropriação tecnológica, tais como o fomento à criação e à produção de conteúdo, a coletividade, a motivação e o interesse pessoal dos agentes educativos envolvidos.

Rodriguez ainda ressalta que

[...] os esforços para o desenvolvimento de estratégias especialmente voltadas para a apropriação das TIC por comunidades digitalmente excluídas, passa pela capacitação de seus integrantes para o uso efetivo de tais recursos. Essa capacitação é parte fundamental, capaz de possibilitar a inserção crítica e consciente dos mesmos no dia-a-dia dessas comunidades (2011, p. 25).

Esse argumento traduz a compreensão da autora por processos de inclusão digital. Em outras palavras, seria a necessidade de formação do sujeito para utilização das tecnologias, buscando a promoção da inserção crítica dos agentes em sua própria comunidade e, principalmente, a ação sobre essa realidade, visando à sua transformação.

Outro trabalho envolvendo processos de inclusão digital foi realizado por Pedrosa (2011), o qual estava direcionado à formação de docentes indígenas. Assim como certificou Rodriguez (2011), Pedrosa também adverte que a inclusão “[...] não pode ser considerada de maneira reducionista, somente pelo viés da alfabetização/inclusão digital como o senso comum tem abordado” (2011, p. 54). A autora ampara-se nos pressupostos de Franco (2009) para subsidiar essas reflexões, aludindo que a apropriação tecnológica é um direito a ser

garantido ao ser humano, e que não se trata apenas da inserção no mundo do trabalho e nem do endeusamento das tecnologias, mas, sim, de “[...] propor a reflexão fundamentada em princípios humanistas de que a ‘não-apropriação’ desses recursos implica na privação do exercício da liberdade” (FRANCO apud PEDROSA; 2011, p. 54), sendo essa liberdade considerada em uma perspectiva freireana.

As percepções da autora possuem um direcionamento político, inferindo que a apropriação tecnológica precisaria ser considerada como um direito à liberdade, no caso de seres humanos. Essa perspectiva abarca uma concepção mais dilatada, na qual a inclusão digital é compreendida como uma ação que coagula na essência de processos de inclusão social. Ao direcionar essa questão à população indígena, foco da sua pesquisa, a autora vai além do esperado:

[...] a questão não diz respeito apenas à preocupação de ‘conectar’ a escola indígena ao mundo globalizado pela tecnologia, nem apenas de respeitar o direito do cidadão indígena de ter acesso aos avanços científicos e tecnológicos. Vai mais além: reclama o olhar responsável, crítico, cidadão de uma busca de inclusão digital que respeite a diversidade, as múltiplas culturas e que crie um novo espaço para que os indígenas possam atingir a emancipação digital e exercer sua autonomia (PEDROSA, 2011, p. 24).

Esse é um conceito muito consistente de inclusão digital, pois implica no respeito ao cidadão e à diversidade, além da criação de espaços diferenciados que promovam a emancipação digital e o exercício da autonomia. O termo emancipação digital é proposto por Almeida, uma vez que, na sua concepção, “a expressão *inclusão digital* não é congruente com o conceito de *emancipação* na ideologia freiriana” (ALMEIDA apud PEDROSA, 2011, p. 24). A autora explica: o significado etimológico de inclusão *in-claudere* significa “fechar dentro”, e para Almeida “um método libertador não pode querer fechar dentro, mas sim abrir para todos, o que é muito diferente” (ALMEIDA apud PEDROSA, 2011, p. 24).

Ao compreender dessa forma, a opção pela utilização do termo *emancipação digital* faz bastante sentido nessa pesquisa, uma vez que é um estudo construído principalmente com base nas propostas de Paulo Freire. Entretanto, apesar de propor uma evolução do conceito, o que estamos percebendo nesse mapeamento teórico é que, independente da terminologia, existe uma defesa nítida pela utilização de fluência, emancipação tecnológica, alfabetização e inclusão digital como representantes de movimentos horizontais, coletivos e criativos de apropriação das tecnologias digitais de rede.

Equivalente à nossa proposta, a autora Nunes (2011) fez, em sua pesquisa de doutoramento, um levantamento teórico por meio de teses e dissertações disponíveis no BDTD. A escolha realizada por ela efetivou-se a partir da leitura dos resumos e das aproximações com a sua temática, de modo que elegeu-se três teses de doutorado e cinco dissertações de mestrado para compor sua discussão sobre inclusão digital. Essa autora relata que já havia estudado essa temática durante o mestrado, e que também sentia necessidade de problematizar e revisar esse conceito na sua tese de doutorado. A sua intenção, assim como a nossa, era a de aprofundar o seu entendimento sobre inclusão digital.

A tese de Nunes faz uma provocação inicial muito pertinente, sugerindo que “todo processo ou fenômeno de inclusão incorpora um processo de exclusão, caso contrário, o mesmo não existiria” (2011, p. 69). A pesquisadora utiliza os ensinamentos de Castells (2005) para balizar o significado de exclusão digital. Na opinião de Castells, existem três formas de exclusão digital: 1) não ter acesso à rede de computadores ou à Internet; 2) ter acesso, mas não ter capacidades ou habilidades técnicas para utilização; 3) Estar conectado e não saber qual informação buscar, como combinar uma coisa com a outra e, ainda, não ter criticidade para depurar as informações obtidas (CASTELLS apud NUNES, 2011, p. 69).

Essas características são muito relevantes para os nossos estudos, pois vemos que existem certos níveis nos processos de inclusão digital, e notamos que para uma inclusão plena de sentido e significado é preciso alcançar a capacidade crítica tanto de depuração quanto de combinação de informações, objetivando encontrar o que for necessário de forma livre e autônoma. Essas habilidades são trazidas à superfície com o tempo e com a experiência na utilização das tecnologias, e por isso não há como negar a promoção de acesso livre e irrestrito a esses artefatos, combinando, é claro, com a promoção da reflexão e da apropriação participativa.

Dos conceitos abordados por Nunes (2011) em sua pesquisa teórica no BDTD, julgamos que alguns colaboram diretamente com nossa proposta de refletir sobre as concepções de inclusão digital. Por isso, optamos por fazer uma incursão dentro da literatura que compõe seu estado da arte sobre inclusão digital:

- “Capacidade de compreender e interagir com as informações do ambiente que, cada vez mais circulam através de ferramentas tecnológicas [...]” (BORGES apud NUNES, 2011, p. 71). Essa questão diz respeito diretamente ao que Castells apontou acima, ou seja, a capacidade de combinar soluções e interagir com as informações existentes.

- Inclusão tecnológica como “as conquistas de um direito normalmente afastado dos que têm baixa renda, diminuindo a sensação de exclusão social a que normalmente estão

sujeitos”. Ênfase para o “papel da gestão, a importância do diálogo da gestão com a comunidade, capacitação do corpo docente, entre outros” (KUIN apud NUNES, 2011, p. 72). Preliminarmente discordamos de que inclusão tecnológica afasta-se das pessoas com baixa renda, em função da popularização das tecnologias e dos inúmeros projetos sociais, governamentais ou não, que têm o intuito de promover ações de inclusão digital. Conhecemos projetos importantes<sup>13</sup> que acolhem alunos da rede pública de ensino, crianças em situação de pobreza e vulnerabilidade social ou privadas de liberdade, que já possuem resultados positivos, mas reconhecemos também que o acesso dessa população às tecnologias é mais restrito se comparado ao das classes com maior poder aquisitivo. Das considerações sobre o papel dos agentes escolares e da formação docente nesses projetos, concordamos com a importância desse tipo de ação, fundamental para que ocorra uma ressignificação nos processos educativos.

- Inclusão digital é “[...] um processo contínuo integrado a todas as demandas envolvidas: barreiras técnicas de acesso, identificação de necessidades, capacitação dos envolvidos [...] e reflexão sobre as consequências desse processo” (PINEDA apud NUNES, 2011, p. 74). Nunes reflete que o foco desse conceito não é o valor instrumental, mas, sim, o valor social e educativo. Destacamos a proposta de reflexão sobre as consequências do processo de inclusão digital, pois defendemos que o reconhecimento da importância dessas ações na própria vida proporciona a capacidade de problematizar-se como sujeito crítico, pensante e participante desses movimentos.

Nunes conclui suas reflexões sobre a temática com base nos achados de Lévy, Castells e Lemos, e reitera seu posicionamento sobre o conceito de inclusão digital com base na proposta de Castells: “[...] estar incluído digitalmente é ter acesso à computadores e Internet, aliado à capacidade e habilidades técnicas necessárias para interagir na rede e ainda ter criticidade para depurar as informações” (NUNES, 2011, p. 80).

Outro trabalho que encontramos dentro das definições propostas é a tese de Goulart (2011), do Programa de Pós-Graduação em Gerontologia Biomédica, da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS). Apesar de ser uma área diferente da que atuamos, chamou-nos atenção o objetivo da tese, “analisar o efeito de uma metodologia de aprendizagem sem erro em Oficinas de inclusão digital para idosos buscando, assim,

---

<sup>13</sup> Destacamos o projeto *Mutirão pela inclusão digital* [<http://mutirao.upf.br/>], realizado pela Universidade de Passo Fundo, no qual fui voluntária entre 2006 e 2010. É um projeto com resultados concretos e efetivos, e seus desdobramentos podem ser encontrados na obra *Inclusão digital: experiências, desafios e perspectivas* (TEIXEIRA; MARCON, 2009).

argumentos para a confirmação da tese de que a técnica de aprendizado sem erro auxilia no ensino de Informática em Oficinas de inclusão digital de idosos” (GOULART, 2011, p. 03). Ficamos curiosos para conhecer esse método de aprendizado sem erro, entretanto, o arquivo da tese disponibilizado está incompleto. Tem apenas sete páginas, constando os elementos pré-textuais, introdução e considerações finais. Buscamos o arquivo na íntegra na internet, porém, sem sucesso.

Já a pesquisa de Alves (2011) não traz nenhum conceito específico de inclusão digital, porém, a compreensão da autora é de que a apropriação tecnológica depende principalmente do espaço em que essa está inserida e dos sujeitos envolvidos no processo. No caso de escolas, configura-se primordialmente em torno dos professores, coordenações e direções. Na opinião de Alves, para que um “usuário possa se apropriar de uma tecnologia ele precisa de tempo e liberdade para explorá-la e extrair dela o que ela pode lhe oferecer” (ALVES, 2011, p. 19). Apesar de não estarmos harmonizados com o termo ‘usuários’, pois etimologicamente significa ‘quem serve para usar; utilizador’, concordamos com o posicionamento de Alves, pois, como já apontamos anteriormente, somente com a experiência e acesso irrestrito é que conseguimos vivenciar processos efetivos de inclusão digital.

Nossa experiência de pesquisa em escolas (MARCON, 2008) também retrata uma racionalidade em torno da figura do professor responsável pelo laboratório de informática, e o nível de apropriação acontece de acordo com o nível de interesse do professor, pois é ele quem conduz as atividades de informática nos espaços escolares. As atividades realizadas nesse ambiente precisam envolver a participação do aluno e, sobretudo, articular autoria, coletividade e criatividade.

A tese de Chebabi (2011) é uma proposta que envolve o conceito de Cidades Digitais. Para a autora, é possível compreender “Cidade Digital como um município que tem um projeto de organização e desenvolvimento apoiado por recursos tecnológicos como sistemas de informação e comunicação integrados para a administração pública e computadores e Internet acessíveis à população” (CHEBABI, 2011, p. 22). A pesquisadora relata que existem várias Cidades Digitais no mundo e no Brasil, e exemplifica citando casos como Pirai, Pirai do Sul e Macaé. O seu projeto foi realizado na cidade paulista chamada Sud Mennucci.

Não encontramos, em sua pesquisa, nenhuma referência ao conceito ou à concepção da autora por inclusão digital. Seu referencial teórico articula-se principalmente sobre o eixo Cidades Digitais, Comunidades de Aprendizagem e Interação Humano-Computador, e dos seus apontamentos referentes à apropriação das tecnologias, ressaltamos seu entendimento de que



[...] adquirir tecnologia é só o primeiro passo para a inclusão digital seguida da inclusão social. Precisamos saber como a tecnologia pode realmente melhorar a rotina diária das pessoas. Nesse sentido, se a interface de uma ferramenta tecnológica não facilitar sua utilização, pode ser mais um fator de exclusão. A interface é o meio de contato com a máquina e, portanto, deve ser simples, intuitiva, de fácil compreensão e deve abranger as mais variadas necessidades e dificuldades humanas para alcançar o maior número de pessoas possível (CHEBABI, 2011, p. 50).

A autora direciona sua reflexão para a importância de uma interface intuitiva para que um maior número de pessoas consiga alcançar de fato a inclusão digital. Ainda, assinala que esses processos precisam, de alguma forma, qualificar a vida dessas pessoas, aperfeiçoar a rotina dos sujeitos. Salvo engano, o conceito de Cidade Digital coexiste com outros conceitos, tal como o de inclusão digital.

Outra pesquisa encontrada é a de Souza (2011), que analisou “a vivência da cultura digital entre professores em formação”. No entendimento da autora, “a cultura digital alarga as formas de comunicação e o acesso à informação e, principalmente, a possibilidade de produção de conhecimento e de novas formas de ver e estar no mundo, precisando, assim, ser inserida no contexto da formação dos professores” (SOUZA, 2011, p. 16).

Para a realização desse estudo foi concretizada uma pesquisa de campo no curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal da Bahia (UFBA), campus Irecê. Foi feita uma articulação entre esse curso de licenciatura e o projeto de inclusão digital chamado “Tabuleiro Digital”, desenvolvido e implementado pela Faculdade de Educação (Faced) da UFBA e pela Prefeitura Municipal de Irecê, tendo como objetivo a integração das tecnologias na formação dos professores não como um apêndice curricular, mas como um “elemento estruturante” (SOUZA, 2011, p. 19).

Logo no início da escrita a autora ressalta a sua animosidade pelo termo “usuários”, e adere ao conceito de “interagente” ao se referir aos sujeitos envolvidos na pesquisa. De acordo com Souza, o conceito de interagente é proposto por Alex Primo no livro *Interação Mediada por Computador*, uma vez que o autor entende o termo “[...] ‘usuário’ como reducionista, na medida em que considera a interação apenas como “uso”, consumo. Para Alex Primo, a definição mais correta seria interagente porque supõe uma participação ativa tanto do emissor quanto do receptor no processo comunicativo” (SOUZA, 2011, p. 15).

Com relação à concepção de inclusão digital, Souza (2011) criou uma subseção em sua pesquisa para problematizar esse conceito. De acordo com a autora, os discursos acerca da inclusão digital vêm “fundamentando a adoção de políticas públicas compensatórias, com o

objetivo de atender às possíveis necessidades daqueles que não têm condições de acesso às tecnologias digitais” (SOUZA, 2011, p. 65).

Assim como nossa proposta, Souza rebate que esse tipo de pensamento foi largamente ampliado em função das inúmeras políticas e propostas governamentais (e não governamentais) que têm como objetivo a popularização do acesso às tecnologias. Esses programas que privilegiam “apenas o acesso ou a profissionalização para atender às exigências do mercado de trabalho, deixam de lado a dimensão da cidadania e da capacidade de apropriação e uso autônomo das tecnologias digitais” (2011, p. 66). Para isso, a pesquisadora propõe que é necessário um complexo processo educacional que objetive aos sujeitos o exercício de práticas participantes, ativas e críticas em seu contexto de vida e no mundo contemporâneo.

Souza reflete sobre a questão da integração das tecnologias na escola e, também, sobre a apropriação tecnológica dos professores, tendo como base os ensinamentos de Bonilla (2006, 2009), sua orientadora.

Por fim, ao referir-se sobre inclusão digital de professores, a autora acredita que

[...] integrar a formação dos professores a essa realidade implica incorporar nessa formação o uso, a apropriação e experiência com as TIC, a comunicação e a troca em rede, dinâmicas que potencializem a produção de conhecimento [...]. Assim, apreendemos que essa produção de conhecimento precisa ser pautada na ideia de espaços de construção colaborativa, interativos, considerando que as potencialidades que emergem na grande rede – internet – vêm unificando as possibilidades de transmissão em texto, vídeo, áudio, e permitem aos usuários se expressarem e comunicarem livremente. Desse modo, a internet passa a ser vista como um grande espaço de debate público, de construção coletiva do conhecimento, assim como um espaço de cidadania. Mas, para tal, torna-se necessário que esses sujeitos vivenciem essa realidade, quer sejam os professores ou os alunos (SOUZA, 2011, p. 67-68).

Dessas reflexões destacamos principalmente as colocações da autora com relação à necessária vivência e experiência dos professores na utilização das tecnologias, bem como a sua compreensão do ciberespaço como um espaço de debate público e de cidadania que potencializa dinâmicas que visam à produção do conhecimento.

Outro trabalho é de Maia (2012), sobre formação docente matemática e concepção da utilização de tecnologias nessa disciplina. O objetivo dessa pesquisa é “analisar a representação social de futuros pedagogos acerca do ensinar Matemática com uso de tecnologias digitais como fruto do processo de formação inicial e como instrumento para a prática docente” (MAIA, 2012, p. 29). O autor tem como foco compreender de que forma os

professores estão concebendo o ensino da matemática por meio da Informática Educativa, uma vez que acredita que o uso das tecnologias digitais “é uma demanda do meio sobre os sujeitos” (2012, p. 26), no caso professores da Educação Básica.

O autor faz um mapeamento histórico das políticas de informática educativa e de formação docente nessa área e, em sua opinião, “o desenvolvimento da Informática Educativa, no Brasil, mostra que as políticas de inserção e adoção das tecnologias digitais de rede aconteceram, via de regra, desarticuladas da formação inicial de professores” (MAIA, 2012, p. 32), ou seja, por intermédio de formação continuada.

Nesse inventário o autor destaca que, desde a década de 1990, existem estudos e propostas de incentivo ao uso de tecnologias digitais de rede na educação no Brasil. Entretanto, frisa que a ênfase dessas propostas recaíram “sobre a disponibilidade de hardwares e softwares nas escolas” (2012, p. 39), o que nos faz pensar sobre a minoração do conceito de inclusão digital, como apontamos anteriormente.

O pesquisador utiliza os ensinamentos de Borges Neto (1999), para explicar que havia quatro formas de utilização do computador no ambiente escolar, a saber: *informática aplicada à educação*, em que a máquina é utilizada para trabalhos administrativos ou acadêmicos (gestão das instituições de ensino); *informática na educação*, na qual o computador assume a posição de máquina de ensinar, portanto dentro de uma abordagem instrucionista; *informática educacional*, que trata o computador como uma ferramenta de resolução de problemas e o professor não tem participação ativa no processo de aprendizagem e *informática educativa*, que seria o uso mais significativo do aparato tecnológico para a construção do conhecimento do aluno (MAIA, 2012, p. 44-45).

Maia (2012) não traz um conceito específico de inclusão digital, mas acredita que as tecnologias apresentam um potencial didático e podem contribuir pedagogicamente para a construção da educação matemática. Em sua opinião, “trata-se de ferramentas que podem potencializar as práticas pedagógicas, mas os professores precisam ter clareza de como realizar esse trabalho. Como defendido, isso deve perpassar pelas licenciaturas” (MAIA, 2012, p. 46). Em outras palavras, o reconhecimento do potencial das tecnologias nos processos educativos precisa ser encetado ainda na formação inicial dos professores, para que tenham condições de apropriação desses recursos e posterior emprego desses aparatos com seus alunos.

Já a dissertação de Santos (2012) trabalha com dois eixos fundamentais da nossa pesquisa: inclusão digital e educação a distância. O objetivo da pesquisa é

Investigar as possibilidades de realizar a formação docente para desenvolvimento de competências e habilidades para o uso de tecnologias associados à Internet na organização e planejamento de suas aulas, considerando o perfil, conhecimentos prévios e objetivos de curto prazo de cada aluno como elementos para seleção de conteúdos e estratégias de ensino (SANTOS, 2012, p. 25-26).

Na concepção da autora, no contexto social contemporâneo é latente a questão da formação docente impactada pela utilização das tecnologias, tanto em âmbito cognitivo como no social/comportamental. Portanto, crê que é necessário privilegiar esse conhecimento com o intuito de qualificar as relações sociais, a aquisição de conhecimentos e as atividades direcionadas ao trabalho. A autora acredita que a educação a distância pode potencializar esses processos e, em sua opinião, mais do que inserir a EAD no contexto do Ensino Superior, “é preciso qualificar as relações e ações dos docentes no uso das TD’s [Tecnologias Digitais] de forma que altere as relações de construção do conhecimento em ambientes de educação a distância” (SANTOS, 2012, p. 23).

Diferente de nossa proposta de pesquisa, que trabalha com formação inicial de educadores, Santos (2012) propõe a criação de um curso de formação continuada. Para a concretização de seu estudo, foi elaborado um curso piloto em EAD que, adequando-se às necessidades dos participantes, objetivava “verificar e investigar [...] as possibilidades de realizar a formação docente visando à sua capacitação para o uso de recursos tecnológicos associados à internet na organização e planejamento de suas aulas” (SANTOS, 2012, p. 51-52), partindo dos pressupostos e das necessidades dos envolvidos.

Para executar esse curso a autora transcorreu algumas etapas, tais como: planejamento, elaboração das atividades, modelagem do ambiente virtual de aprendizagem (AVA), aplicação de questionários de pré-requisitos em relação ao uso da tecnologia, inscrição dos participantes no AVA, pesquisa para o levantamento de expectativas, desenvolvimento do curso, acompanhamento dos participantes e das interações e, por fim, validação (SANTOS, 2012).

Buscando dar suporte ao seu projeto, Santos (2012) direcionou um espaço específico da sua pesquisa para fazer um estudo teórico sobre inclusão digital. A autora fundamenta a sua compreensão desse conceito considerando as reflexões de Cabral, que acredita que “incluir a perspectiva tecnológica envolve apreender o discurso da tecnologia” e a “capacidade de influir na decisão sobre a importância e as finalidades da tecnologia digital” (apud SANTOS, 2012, p. 35). Nas palavras da autora, “de nada adianta apenas dar acesso à ela, se a tecnologia não for vista e potencializada para a mudança de realidade e abertura de

novas oportunidades que signifiquem a melhora da qualidade de vida através da tecnologia” (SANTOS, 2012, p. 35).

Essas considerações reportam que a inclusão digital incide principalmente sobre a apropriação das tecnologias como recursos que podem contribuir com uma mudança social e que, de alguma forma, contribuem para a qualidade de vida. É o sujeito quem descobre e define a finalidade desses aparatos na própria vida, sem que isso incorra a uma subutilização, mas a uma utilização de acordo com as demandas e necessidades próprias.

O conceito de inclusão digital adotado por Santos é o de Silveira (2003), que acredita tratar-se da

[...] defesa de processos que assegurem a construção de suas identidades no ciberespaço, da ampliação do multiculturalismo e da diversidade a partir da criação de conteúdos próprios na internet, e, pelo ato de cada vez mais assumir as novas tecnologias de informação e comunicação para ampliar a cidadania (SILVEIRA apud SANTOS, 2012, p. 35-36).

Assim como os demais conceitos visitados nesse estudo, essa concepção é bem interessante, principalmente porque legitima processos de constituição da identidade no ciberespaço, além do fomento à criação de conhecimentos, ao reconhecimento do potencial comunicativo das TDR e do exercício da cidadania nesses espaços.

Santos complementa, dizendo que é preciso superar a lógica de distribuição de tecnologia para o acesso, “[...] é preciso também saber selecionar as ferramentas que melhor aperfeiçoem as atividades do dia-a-dia, que auxiliem no desenvolvimento de diferentes formas de pensar, agir, conviver, fazer” (SANTOS, 2012, p. 36). Em outras palavras, as tecnologias, além de colaborar com o fazer diário, ressignificam o comportamento, o pensamento e a ação humana sobre as coisas.

A pesquisa de Odainai (2013), assim como a nossa, traz como arcabouço teórico o conceito de cultura participativa, de Henry Jenkins (2009), para apontar que a participação popular, com o apoio da internet, trouxe profundas mudanças em aspectos sensíveis contemporâneos. O referido trabalho assinala que o conceito de Inclusão Digital

[...] deve estar mais próximo de um letramento dos novos *media*, objetivando estimular a capacidade dos mais jovens de produzir conhecimento. Isso faz que as instituições de ensino ganhem mais responsabilidade em construir uma proposta de alfabetização das novas tecnologias de comunicação, além de ser uma demanda explícita dos pais de crianças e adolescentes que, segundo pesquisa da TIC Kids<sup>14</sup> (Tecnologias da Informação e Comunicações), esperam que as escolas se encarreguem de ensinar aos filhos sobre o uso da Internet (ODAINAI, 2013, p.31).

O conceito citado vem ao encontro de nossa concepção de que crianças e jovens são seres produtores de conhecimento e de cultura, e que o potencial participativo das tecnologias digitais deve ser assumido também, mas não somente, pela escola. Odainai (2013) ainda traz à discussão a concepção de Jenkins (2006) sobre o desenvolvimento de novas habilidades sociais que devem ser ensinadas aos alunos, denominadas *New Media Literacy*:

- Jogar (*Play*): habilidade para experimentar com outros em torno como forma de solucionar problemas.
- Desempenho (*Performance*): habilidade para adotar identidade alternativas para o propósito de improvisação e descoberta.
- Simulação (*Simulation*): habilidade para interpretar e construir modelos dinâmicos de processos do mundo real.
- Apropriação (*Appropriation*): habilidade para criar amostras plenas de sentido, misturando e remixando conteúdos do *medium*.
- Multitarefa (*Multitasking*): habilidade para captar ambientes e mudar o foco quando se faz necessário por detalhes salientes.
- Cognição Distribuída (*Distributed Cognition*): habilidade para interagir significativamente com ferramentas (*tools*) que expandem capacidades mentais.
- Inteligência Coletiva (*Collective Intelligence*): habilidade para reunir e comparar notas com outros, tendo em vista uma meta comum.
- Julgamento (*Judgment*): habilidade para avaliar a confiabilidade e credibilidade de recursos de informação.
- Navegação *Transmedia* (*Transmedia Navigation*): habilidade para seguir o fluxo de histórias e informações por meio de múltiplas modalidades.
- Rede de Trabalho (*Networking*): habilidade para buscar, sintetizar e disseminar informação.
- Negociação (*Negotiation*): habilidade para percorrer/viajar por diversas comunidades, percebendo e respeitando múltiplas perspectivas, aproveitando e seguindo normas alternativas. (JENKINS apud ODAINAI, 2013, p. 36).

Essas habilidades e capacidades são apontadas por Jenkins (apud ODAINAI, 2013) como fundamentais para o século XXI, tornando os sujeitos capazes de utilizar novos

---

<sup>14</sup> Odainai (2013) aponta a seguinte referência para ter acesso ao estudo TIC Kids: TAGIAROLI, Guilherme. Pais "terceirizam" educação e esperam que escola ensine filhos a usar a web, diz estudo. 2012. Disponível em: <<http://tecnologia.uol.com.br/noticias/redacao/2012/10/02/pais-terceirizam-educacao-e-esperam-que-escola-ensine-filhos-a-usar-a-web-diz-estudo.htm>>. Acesso em: 26 set 2014.

softwares de simulação, dispositivos de informação e redes sociais. Essas habilidades facilitam a troca de informações e capacitam a movimentação por entre as diferentes plataformas midiáticas que compõe as experiências de narrativa transmídia.

Outro estudo é o de Medeiros (2013) que, amparando-se nos ensinamentos de Oliveira e Azevedo (2007), traz o conceito de analfabetismo digital para apontar o surgimento de uma parcela da população excluída dos processos informacionais instituídos com a informatização da sociedade capitalista. De acordo com os autores, o analfabetismo digital ocorre quando se estabelece a incapacidade de dominar uma linguagem como a das Novas Tecnologias da Informação e da Comunicação (OLIVEIRA; AZEVEDO apud MEDEIROS, 2013, p. 27). Ainda, apontam que o excluído digital é resultado da tensão dialética entre o letramento (entendido como processo que permite a uma pessoa se apropriar de uma cultura escrita) e o analfabetismo digital. Medeiros (2013) entende que o sujeito excluído pode até ser capaz de compreender, de certa forma, um texto escrito, mas revela-se incompetente diante da manifestação da Tecnologia da Informação. Por outro lado, existem também aqueles que dominam a linguagem cibernética, mas são destituídos do domínio das letras (OLIVEIRA; AZEVEDO apud MEDEIROS, 2013, p. 27).

Desse ponto de vista, apontado por Medeiros (2013), que considera as perspectivas dos autores supracitados, apesar de reconhecer que sujeitos não alfabetizados sejam capazes de utilizar as tecnologias digitais de rede, assim como as crianças pequenas, entendemos que inabilidade de leitura e escrita gera uma subutilização das tecnologias, e não uma apropriação que contemple as características participativas dos movimentos tecnológicos contemporâneos.

Medeiros (2013) traz, em seu estudo, uma seção que trata especificamente sobre o fenômeno da exclusão digital e a necessidade que surge, nesse contexto, de políticas e de inclusão digital. Seguindo a mesma perspectiva, a autora aponta que exclusão digital é “um processo historicamente constituído à luz das condicionantes e determinações históricas do mundo contemporâneo, relacionadas, fundamentalmente, com a impossibilidade de acesso às TIC’s por parte de amplos segmentos da população” (2013, p. 36). Na concepção de Medeiros, dentre os fatores condicionantes deste fato, pode-se citar

[...] os de natureza socioeconômica, cultural, educacional e política, promotores, dentre outros aspectos, da falta de acesso ao conhecimento para desenvolvimento e aprimoramento das capacidades técnica, social, cultural e intelectual, necessárias para acessar tais tecnologias no âmbito dos desafios do mundo do trabalho e da vida cotidiana colocados pela denominada ‘Sociedade da Informação’ (MEDEIROS, 2013, p. 360).

Na compreensão da autora, o conceito de Inclusão Digital surge a partir do momento em que se percebe que a “pobreza associada à falta de educação da população poderia tornar-se um entrave à expansão do mercado capitalista associado às TIC’s e [...] retardar a mudança social do país a caminho de uma sociedade da informação devidamente democratizada no que diz respeito ao acesso ao conhecimento” (MEDEIROS, 2013, p. 40). Nesse âmbito, precisa ser compreendido enquanto “desafio político, econômico, social e cultural, destinado a viabilizar acesso às TIC’s para todos e todas, sem distinções de classe, gênero, etnia, estado geracional e condição física e mental como parte da conquista da sua efetiva cidadania” (MEDEIROS, 2013, p. 40-41).

Assim, pondera Medeiros que a

[...] inclusão digital tornou-se um fenômeno social que, dada a complexidade da sua realização dentro do contexto econômico, político e social contemporâneo, não pode ser simplesmente analisada do ponto de vista técnico e econômico, uma vez que, para viabilizar a universalização e a democratização do acesso às TIC’s, torna-se necessário considerar as dimensões cultural e educacional da sociedade, assim como também reconhecer a vontade e capacidade política do Estado para formular e implementar políticas públicas que sejam capazes de promover e garantir, de fato, a inclusão digital de forma crítica e construtiva (MEDEIROS, 2013, p. 44).

A inclusão digital é reconhecida pela autora, portanto, como um fenômeno complexo que depende do contexto econômico, político e social contemporâneo, assim como de políticas públicas que garantam não só o acesso às tecnologias digitais, mas processos de apropriação das tecnologias críticos e construtivos. Além disso, consideramos que afora essas questões já trazidas por Medeiros (2013), o reconhecimento do potencial comunicacional, autoral, colaborativo e participativo das tecnologias também devem ser considerados quando pensamos sobre inclusão digital.

Outra pesquisa encontrada é a de Prioste (2013), que debate sobre os mecanismos ideológicos da indústria cultural na subjetividade de adolescentes. Embora a pesquisa não tenha objetivo de tratar especificamente sobre Inclusão Digital a autora aponta que,



[...] Não obstante o aumento importante da acessibilidade à internet no Brasil, a inclusão digital, no sentido de propiciar participação social, continua sendo um desafio em nosso país e as barreiras são muitas, a começar pela baixa qualidade do ensino público somada aos processos ideológicos tecnologicamente mediados pela indústria cultural. Neste contexto, a internet tem se inserido no cotidiano brasileiro mais como veículo de diversão e de transações comerciais do que de educação, conhecimento e participação social (PRIOSTE, 2013, p. 17).

Compactuamos com a percepção da autora, e isso se desvela quando percebemos, nos discursos e nas práticas, que ainda não se reconhece o potencial pedagógico e educativo das tecnologias digitais, além de verificarmos o imenso interesse de crianças e jovens pelo entretenimento oportunizado pela internet, por mais que reconheçamos que nesses momentos também é possível aprender e desenvolver competências e habilidades.

Ainda, na percepção de Prioste (2013), na área da educação verificam-se discursos antagônicos, que vão da tecnofilia reducionista e pragmática à tecnofobia antiquada e estéril. Em estudos anteriores (MARCON, 2008), já apontávamos que ainda existem receios, por uma parcela de educadores, de trabalho integrado a tecnologias, provavelmente porque desde cedo se reconhece que muitas vezes existe uma superioridade de crianças e adolescentes no domínio tecnológico em comparação ao professor. Por outro lado, entendemos que a instrumentalização sem intencionalidade pedagógica não oportuniza processos de inclusão digital condizentes com as necessidades desse novo espaço e tempo em que se vive.

A tese de Silva (2014), igualmente à nossa, ampara-se no conceito de Teixeira (2010), para ressaltar que a

[...] escola tem o compromisso social com a criação de um projeto curricular em que as TR [Tecnologias de Rede] sejam introduzidas nas práticas pedagógicas para promover a inclusão digital, já que essa ação possibilita a criação de conteúdos próprios, a autoria reflexiva e a experimentação, potencializada num processo horizontal, o qual valoriza a interação e a construção da identidade e da cultura dos cidadãos que integram a instituição escolar (TEIXEIRA apud SILVA, 2014, p. 74)

A autora aponta que as práticas pedagógicas em rede privilegiam a construção do conhecimento, em que “[...] os estudantes são engajados em aprendizagem colaborativa, investigação científica, na qual eles constroem conhecimento e compreensão de processos científicos e de fenômenos específicos” (CARVALHO; PORTO apud SILVA, 2014, p. 74). Ou seja, quando os estudantes estão em situação de aprendizagem colaborativa, atuam como

pesquisadores e investigadores de questões que emergem a partir de seus próprios interesses e curiosidades, considerando, ainda, os conhecimentos prévios desses para a construção do conhecimento científico (SILVA, 2014).

Silva infere que “[...] incluir professores e alunos na cultura digital suscita outra dimensão formativa, uma vez que a inclusão digital de professores e alunos não acontecem se estes assumirem tão somente a condição de meros “consumidores” de informações, conteúdos e práticas culturais já estabelecidos socialmente” (2014, p. 79). Essa compreensão e o conceito de inclusão digital proposto vem ao encontro do que preconizamos neste estudo e em estudos anteriores (MARCON, 2008), quando arrazoávamos que a apropriação tecnológica não pode acontecer em uma perspectiva de consumo, mas, sim, de autoria e de produção de conhecimento.

Já o estudo realizado por Dusyk (2013) entende, a partir das perspectivas de Polizellii e Ozaki, que vivemos em uma sociedade da informação, e que “a condição para a Sociedade de a Informação avançar é a possibilidade de todos poderem aceder às Tecnologias de Informação e Comunicação, presentes no nosso cotidiano que constituem instrumentos indispensáveis às comunicações pessoais, de trabalho e de lazer” (apud DUSYK, 2013, p. 56).

Na concepção de Dusyk, “uma sociedade inclusiva precisa também favorecer a inclusão dos indivíduos à sociedade da informação” (2013, p. 56). Assim, a partir dos ensinamentos de Silveira e Cassiano, propõe seu conceito de Inclusão Digital, compreendido como “o processo de democratização do acesso às TIC, de forma a permitir a inserção de todos na sociedade da informação. Inclusão digital é também simplificar a sua rotina diária, maximizar o tempo e as suas potencialidades” (apud DUSYK, 2013, p. 56). Complementa, ainda, refletindo que “um incluído digitalmente não é aquele que apenas utiliza essa nova linguagem e suas ferramentas, que é o mundo digital, para trocar e-mails, mas aquele que usufrui desse suporte para melhorar as suas condições de vida” (SILVEIRA; CASSIANO apud DUSYK, 2013, p. 56).

Ou seja, no entendimento dos autores, o conceito de inclusão digital supera o acesso e a apropriação básica de alguns recursos, colaborando para a realização de tarefas diárias, maximizando o tempo e oportunizando melhores condições de vida.

Já a pesquisa de Oliveira (2013), o conceito de letramento, de Soares (2003), é abordado para inferir que trata-se de uma prática cultural que envolve a produção de sentidos e significados e que sofre variações em relação ao tempo e à cultura. Considerando os efeitos da globalização, Oliveira (2013) se apoia nos ensinamentos de Rojo (2009) para apontar a existência de novos letramentos, especialmente considerando as mudanças nos meios de

comunicação e circulação da informação, ou seja, novas práticas que emergem a partir de dispositivos como o computador, internet, celulares e *tablets*.

Além de abordar o conceito de letramento midiático, a autora subsidia-se em Warschauer (2006) para definir que a Inclusão Digital “[...] deve ser compreendida como um conjunto de ações políticas, econômicas, sociais e educacionais que visam à democratização de acesso às Tecnologias da Informação e Comunicação, de forma a permitir a inserção dos sujeitos na Sociedade da Informação” (apud OLIVEIRA, 2013, p. 42).

Na mesma perspectiva, ressalta a autora que, para Warschauer (2006), o processo de inclusão digital “não se restringe, apenas, a possuir um computador e acessar a internet. O autor enfatiza a necessidade de ir além e considerar: a) a qualidade do equipamento, b) a conexão da internet, c) o conteúdo, d) língua, e) educação e f) letramento ou recursos comunitários ou sociais” (apud OLIVEIRA, 2013, p. 42).

O conceito proposto pelo estudo reconhece que para que se ocorram práticas efetivas de inclusão digital é preciso dispor de qualidade de hardware e de conexão, entraves que ainda perduram nos processos de informatização escolares, foco do referido estudo. A disponibilização das máquinas acontece por meio de políticas públicas, porém com o tempo e com o uso encontram-se defasadas e/ou sucateadas. Apesar das políticas públicas, muitas escolas ainda sofrem com conexões lentas que impossibilitam um trabalho pedagógico adequado às ambições dos estudantes.

Por fim, ao considerar o enfoque da inclusão digital como uma variante interna de processos de inclusão social, a autora assinala que esses processos passam a “[...] desempenhar um papel importante no desenvolvimento das habilidades ditas como necessárias e exigidas atualmente aos cidadãos” (BUCKINGHAM apud OLIVEIRA, 2013, p. 43). Ainda, considera que “[...] ao garantir o acesso aos computadores e à internet, o que produz a divisão na sociedade entre usuários e não usuários, acarretando para os sujeitos não usuários a diminuição das oportunidades de vida tanto individuais como coletivas [...]” (OLIVEIRA, 2013, p. 43), ocasionando, assim, um processo de exclusão social a partir do digital.

Sobre esses aspectos, entendemos que vêm ao encontro do que já pontuamos a partir da perspectiva de Castells (apud NUNES, 2011) sobre as implicações da exclusão digital na sociedade contemporânea, lacuna que deixa uma parcela da população a margem da sociedade da informação, incapaz de compreender as questões que se põem a partir da lógica das redes.

Outro estudo é o de Araújo, que ressalta “o papel central que os recurso de TIC assumem, no sentido de dotar as instituições sociais de novas capacidades, usando o

ferramental tecnológico como suporte à execução das práticas sociais e organizacionais” (2013, p. 17). Nesse sentido, reconhecendo o cenário de segregação e exclusão social em função de que boa parte da população mundial não está inserida ou participando dos processos da Sociedade da Informação, o autor refere-se à exclusão social, que “[...] contempla as consequências sociais, econômicas e culturais da distribuição desigual do acesso aos computadores e à Internet” (SORJ; GUEDES apud ARAÚJO, 2005, p. 17).

A partir dos estudos de Wincler (2005), Araújo assinala que no decorrer dos anos o conceito de inclusão digital foi se ampliando, “permitindo assim captar suas diversas dimensões. Inicialmente, a questão da Inclusão (ou exclusão) Digital estava unicamente atrelada aos aspectos técnicos, isto é, *possibilitar o acesso aos recursos tecnológicos*”. (WINCLER apud ARAÚJO, 2013, p. 18, grifo do autor).

Ao encontro do que já preconizamos neste texto, Araújo desvela que “embora seja inegável a necessidade de se criar condições para o acesso universal aos equipamentos tecnológicos, enxergar o fenômeno da inclusão digital apenas sob essa perspectiva técnica implicará em uma redução ou simplificação deste fenômeno” (2013, p. 18).

Nesse âmbito, e propondo um conceito de inclusão digital multidimensional, o autor elenca, a partir das análises de Passos e Abreu, três dimensões de inclusão digital: 1) Aspectos Econômicos: condições financeiras de acesso às novas tecnologias; 2) Aspectos Cognitivos: visão crítica e capacidade, independente do uso dos novos meios digitais e 3) Aspectos Técnicos: conhecimentos operacionais para utilização das ferramentas (PASSOS; ABREU apud ARAÚJO, 2013).

Por fim, Araújo traz os ensinamentos de Sorj (2003), que defende que o fenômeno da inclusão digital pode ser classificado em cinco diferentes níveis: 1) Infraestruturas de acesso: o foco desse nível recai na existência de uma infraestrutura de telecomunicações; 2) equipamento de acesso individual: Existência de computador com modem e provedor de acesso à internet; 3) treinamento: processo de alfabetização digital e capacitação para uso do computador e da internet; 4) capacitação intelectual: “capacidade de buscar e utilizar as informações disponíveis na Internet, como uma fonte de conhecimento e desenvolvimento, tanto intelectual, quanto profissional”; 5) produção e uso de conteúdo: competência de desenvolver conteúdos específicos adequados às suas necessidades e necessidades dos segmentos da população (SORJ apud ARAÚJO, 2013, p. 21). Araújo (2013) ainda ressalta que estes são níveis sequenciais, e que cada um é condição de existência do nível superior.

Os referidos níveis trazidos por Araújo lembram os níveis anteriores resgatados por Nunes (2011) da obra de Castells (2005). Relacionando esses níveis com o que já estudamos

sobre o conceito de inclusão digital, podemos afirmar que todos são importantes e essenciais, mas a inclusão digital só acontece de fato quando se alcança os níveis 4 e 5, nos quais as pessoas têm condições de combinar as informações disponíveis na internet, além de atuarem como sujeitos produtores de conhecimento, participando ativamente da cultura da convergência.

Uma outra pesquisa é a de Alencar, que teve como propósito “identificar e analisar os fatores de ordem política, ideológica, econômica, social, institucional e cultural que determinam o processo de formulação da política brasileira de inclusão digital e a dinâmica na implementação do Programa Casa Brasil” (2013, p. 19).

A autora discute a concepção de inclusão digital defendida pela política do Programa Casa Brasil, assim como apresenta a sua própria compreensão sobre a temática. Para Alencar, tal política “apresenta uma compreensão de inclusão digital de acordo com a ideologia dominante, ocultando formas de ‘dominação, exploração e humilhação’ (FARIAS, 2009) às quais grande parte da classe trabalhadora está submetida na atual fase de configuração capitalista” (2013, p. 20). Dessa forma, a autora defende, em seu estudo, “uma concepção de inclusão digital cuja ideologia esteja comprometida com a classe trabalhadora, a partir de um projeto de emancipação humana” (ALENCAR, 2013, p. 20). Assim, Alencar parte da compreensão de que

[...] a inclusão digital não deve se limitar apenas a uma instrumentalização básica de uso das TIC, mascarando uma realidade cujo objetivo principal é negar a luta de classes, mas sim como uma proposta de oferecer à classe trabalhadora condições de desenvolver a sua própria consciência, para que esta não se torne um elemento passivo diante do “fenômeno social fundamental da sociedade capitalista: a transformação das relações humanas qualitativas em atributo quantitativo das coisas inertes” (GOLDMANN, 2008, p. 122), o fenômeno da reificação ou da coisificação, que transforma toda atividade humana em objeto, fazendo com que este assuma um valor acima do homem (ALENCAR, 2013, p. 22-23).

O posicionamento da autora é interessante porque considera principalmente a apropriação tecnológica como uma potencial subversão à lógica dominante, assim como já apontávamos quando discutíamos o potencial das tecnologias digitais de rede para a ressignificação do processo de globalização (MARCON, 2008). Já é fato que as tecnologias digitais e as redes desestabilizaram os processos comunicativos convencionais, potencializando a participação dos sujeitos em diferentes esferas sociais, o que pode gerar, a partir do interior dos grupos, o sentimento de pertencimento e autorizar a luta por questões

com as quais as pessoas concordam e se identificam, assim como presenciamos no movimento “O Gigante Acordou”, que aconteceu em Junho de 2013, “O mês que abalou o Brasil”.

Nesse mesmo sentido, a autora reitera que defende uma

[...] concepção de inclusão digital que possibilite o uso crítico das TIC, tendo em vista o potencial que tais tecnologias oferecem ao se apresentarem como uma estratégia global capaz de mobilizar grandes massas da classe trabalhadora, podendo se constituir como um instrumento de luta para que “os novos ‘proletários’ deste mundo adquiram mais meios de se informarem e organizarem uma alternativa à atual, ordem existente, (ALMEIDA, 2002, p. 154), possibilitando a superação de toda e qualquer forma de exploração, humilhação e dominação do homem pelo homem.

Portanto, fica claro que a autora preconiza processos de inclusão digital que materializem a criticidade da classe operária, que a partir das tecnologias digitais passam a ter um potencial empoderamento, tal como aponta Primo (2010), para a transformação da sua realidade e para o rompimento do ciclo de passividade, consumo e reprodução que existiam com os meios de comunicação de massa tradicionais (TEIXEIRA, 2010a).

Outra pesquisa encontrada é a de Martins (2013a), que faz um estudo de caso sobre o Plano Ceibal, do Uruguai, projeto que objetiva a inclusão digital de todos os alunos da rede pública do país, oferecendo tecnologias para serem utilizadas no âmbito escolar – laptop XO. O diferencial desse programa é que eles passam a ser propriedade do aluno, estendendo-se para os lares e incluindo, assim, toda a família (MARTINS, 2013a). Martins foca sua pesquisa no âmbito das pessoas com deficiência, e afirma que “embora o projeto previsse a inclusão digital de todos os alunos de escolas públicas do país, percebe-se que do ponto de vista da inclusão de pessoas com deficiência, esse projeto não atende às expectativas” (2013a, p. 14).

Na compreensão da autora, “o caminho para a inclusão digital e social de pessoas com deficiência no Uruguai, embora tenha iniciado há poucos anos, é um processo considerado indispensável para qualquer nação que deseje ser plural e democrática” (MARTINS, 2013a, p. 46). Embora não tenha um conceito específico de inclusão digital, a autora entende que “[...] as tecnologias podem ser um potente recurso para a participação e atuação na sociedade, independente da condição social, econômica ou de saúde” (2013a, p. 46).

Ao direcionar sua análise para o referido projeto, a autora se ampara nos ensinamentos de Warschauer para aludir que, em se tratando de políticas de inclusão digital,

[...] em primeiro lugar, a análise da questão deve começar com a investigação das estruturas sociais, dos problemas sociais, da organização social e das relações sociais, e não com uma contabilidade do equipamento de informática e das linhas de acesso à Internet [...] depois que os problemas ou objetivos sociais são identificados, os programas devem se basear numa abordagem sistemática, que identifica a primazia da estrutura social e promove a capacidade dos indivíduos ou das organizações em favor da mudança social contínua pela inovação dessas estruturas por meio do uso da tecnologia [...] (apud MARTINS, 2013a, p. 70-71).

Nessa perspectiva, a inclusão digital precisa ser pressuposta a partir do reconhecimento das estruturas, problemas, organizações e relações sociais, baseando-se em uma perspectiva sistêmica que visa a mudança social como consequência do reconhecimento da inovação oportunizada por meio do uso das tecnologias.

O seguinte estudo é a tese de Casarin (2014), que faz uma pesquisa sobre o Prouca e a inclusão de alunos com deficiência. Amparando-se nos ensinamentos de Santarosa, a autora entende que cinco princípios são fundamentais em relação à estrutura e configuração técnica e pedagógica dos *laptops* educacionais distribuídos pelo programa Prouca: 1) mobilidade, conceito que permite romper com a configuração do Laboratório de Informática; 2) conectividade: ao dispor de uma interface de comunicação de rede sem fio, promove uma comunicação eficiente e abrangente, tanto na escola quanto na comunidade. 3) pertencimento: ao ter o próprio computador forja-se um sentimento de pertencimento; 4) customização: garante ao aluno com deficiência o respeito às suas especificidades; 5) equidade: princípio que sustenta os anteriores e reconhece o direito de participação de todos (SANTAROSA apud CASARIN, 2014).

Para Casarin, esses aspectos propostos pela autora “[...] confirmam a operacionalidade, qualidade e a acessibilidade, fomentada pelo uso da tecnologia para promoção da inclusão nas interfaces social, digital e educacional” (2014, p. 46).

Direcionando nosso olhar especificamente para a interface da inclusão digital, observamos que Casarin utiliza-se dos preceitos de Warschauer para inferir que a “exclusão digital caracteriza-se não apenas pelo acesso físico a computadores e à conectividade, mas também a recursos adicionais, que permitem que as pessoas utilizem a tecnologia de modo satisfatório” (WARSCHAUER apud CASARIN, 2014, p. 48). Entendemos que esses recursos adicionais seriam aqueles direcionados ao atendimento das necessidades/deficiências dos sujeitos.

Casarin ainda se vale dos apontamentos de Raiça para definir que a inclusão digital “insere-se nas ações de cunho tecnológico e político desse paradigma em construção no que

diz respeito ao desenvolvimento de tecnologias que ampliem a acessibilidade de pessoas com deficiência”. Ainda, “é a democratização do acesso às tecnologias da informação de forma a promover o desenvolvimento humano, direito pleno de todo cidadão” (RAIÇA apud CASARIN, 2014, p. 49). Podemos observar que esse conceito defendido por Casarin direciona-se para a inclusão de pessoas com deficiência, que, na nossa compreensão, ainda precisam superar outras formas de exclusão, não somente a digital.

Nessa perspectiva, finaliza Casarin ao escrever que

[...] a inclusão digital aparece como objetivo principal de programas que buscam disseminar as TICs na escola a fim de construir o letramento digital a partir do uso do computador e da internet. Neste estudo, entendemos que os princípios da Conectividade e da Customização funcionam como indicadores para avaliarmos o quanto um sujeito ou um grupo de estudantes vivencia um processo efetivo de inclusão digital (CASARIN, 2014, p. 50).

Ou seja, em sua concepção, o princípio da conectividade, ao promover uma comunicação eficiente e abrangente, e o princípio da customização, que garante a heterogeneidade da diversidade humana e que permite a mediação e a interação a todos os alunos, são os princípios que definem o conceito de inclusão digital para seu trabalho.

Outra autora que discute a inclusão digital a partir da perspectiva de processos inclusivos de pessoas com deficiência é Portes (2013). A pesquisadora faz um arrazoado sobre o papel das tecnologias nas relações sociais, direcionando seu olhar para as tecnologias assistivas, enfatizando “a função comunicacional dessas tecnologias”, uma vez que seu objetivo é “compreender de que forma elas contribuem para os processos de leitura e de escrita de pessoas com deficiência visual, analisando suas potencialidades interacionais e comunicacionais, tão importantes durante e a partir dos anos iniciais da educação” (PORTES, 2013, p. 63).

Portes (2013) não traz um conceito específico sobre inclusão digital, mas registra o conceito de alfabetização tecnológica, apontando que essa passa a compor as habilidades básicas da educação elementar. Na percepção da autora, “o domínio das tecnologias torna-se um aprendizado fundamental à comunicação, à relação com o mercado de trabalho, à interação com as pessoas em diferentes espaços e também para atualização constante das informações e de novos produtos em permanente renovação” (PORTES, 2013, p. 68). Amparando-se nos ensinamentos de D’Ambrósio, entende que “o grande objetivo é dar aos



alunos instrumentos comunicativos (literacia), instrumentos analíticos (materacia) e instrumentos materiais (tecnoracia)” (D’AMBRÓSIO apud PORTES, 2013, p. 69).

Explicando esses três neologismos, tem-se que:

Literacia é a capacidade de processar, criticamente, informação escrita, o que inclui escrita, leitura e cálculo, no cotidiano; Materacia é a capacidade de interpretar e manejar, criticamente, sinais e códigos e de propor e utilizar modelos; Tecnoracia é a capacidade de usar e combinar, criticamente, instrumentos, simples ou complexos, avaliando suas possibilidades, limitações e adequação a necessidades e a novas situações (D’AMBRÓSIO apud PORTES, 2013, p. 68).

Portes (2013) mesmo percebe que o advérbio criticamente é essencial na definição dos itens apontados. Ao nosso ver, em um âmbito macro, os três conceitos estão relacionados com as definições de inclusão digital encontradas em nossas buscas, principalmente no que tange ao desenvolvimento de competências para atuar no contexto digital.

O próximo trabalho é o de Pereira (2014), que fez um estudo na favela Santa Marta, no Rio de Janeiro/RJ, questionando como acontece a relação entre informação, cidadania e inclusão digital em um contexto de favela. A autora apresenta um arrazoado teórico sobre a exclusão digital no país com literatura sobre o assunto e, também, com dados do Comitê Gestor da Internet no Brasil (CGI), da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e da Fundação Getúlio Vargas (FGV) para apontar que a defasagem de acesso à internet ainda é um problema expressivo no país.

A pesquisadora faz um estudo sobre o conceito de inclusão digital principalmente no contexto da Ciência da Informação, para o qual aponta ser configurado como um conceito multidimensional (PEREIRA, 2014). Pereira aponta que apesar de algumas divergências, percebe-se que alguns consensos são estabelecidos desde o início da discussão sobre inclusão digital no âmbito da Ciência da Informação: “[...] não se restringe apenas ao acesso às TICs, sendo que promover o acesso não leva à inclusão; outro argumento consensual é que ela amplia as possibilidades de exercício da cidadania, assim como competências relacionadas à informação se fazem necessárias” (PEREIRA, 2014, p. 57). Acerca desses apontamentos podemos dizer, a partir de nossos estudos e deste próprio estado da arte, que essas questões também são preponderantes nos estudos sobre inclusão digital feitos na área da Educação.

Pereira (2014) fez um levantamento bibliográfico sobre inclusão digital na área de Ciência da Informação no Brasil, objetivando conhecer a produção científica referente à temática. Sua pesquisa envolveu um total de 174 referências, entre as quais, artigos de periódicos, anais do Encontro Nacional de Pesquisa em Ciência da Informação (ENANCIB), teses e dissertações. A autora apresenta uma perspectiva quantitativa dos resultados encontrados, e, em sua opinião, a

[...] excessiva produção teórica acarreta em uma grande quantidade de artigos que, apesar de reforçar a relevância do tema, acaba tornando a discussão repetitiva e controversa, com excessiva recorrência de ideias e conceitos, mas que pouco acrescenta ao avanço da temática na área e à produção de novos conhecimentos (PEREIRA, 2014, p. 60).

Pereira passa a discutir o conceito de inclusão digital a partir do ano 2000, elegendo alguns dos resultados da sua pesquisa e associando-os com obras e autores que são referência na área, como o Livro Verde da C&T e teóricos como Castells, Sorj, Bonilla, já encontrados em trabalhos anteriores deste estudo. Ao fim de todo seu levantamento bibliográfico, a autora constata que “[...] a inclusão digital, atualmente, se configura um direito de cidadania, e isso está presente no discurso atual, tanto acadêmico quanto no campo das políticas públicas” (PEREIRA, 2014, p. 73). Na sua percepção,

A temática tem sido pensada e estudada de forma multidimensional, sendo que a perspectiva de Ferreira e Dudziak (2004) traduz bem e sintetiza essas dimensões, quando desintegram o conceito em digital, informacional e social. Assim, essa perceptiva se faz adequada para pensar sobre as dimensões que inclusão digital engloba. A dimensão digital pode ser vista, de forma mais abrangente, como envolvendo os seguintes elementos: acesso às TICs, especialmente à internet, alfabetização digital (entendida como competências técnicas de uso) e apropriação digital (entendida como a incorporação das TICs no cotidiano, passando sua utilização a fazer parte das práticas socioculturais). A dimensão informacional envolve o desenvolvimento de competências informacional, comunicacional e discursiva. E a dimensão social envolve um aprendizado sociopolítico e uma perspectiva crítica, capazes de produzir emancipação cidadã com a participação na esfera pública discursiva (PEREIRA, 2014, p. 74).

Consideramos o trabalho de Pereira (2014) muito expressivo, e a sua perspectiva de inclusão digital adotada a partir do ponto de vista de Ferreira e Dudziak é um referencial

interessante para compor este estado da arte, oferecendo subsídios originais para pensarmos o nosso próprio conceito de inclusão digital.

Por fim, o último trabalho deste estado da arte brasileiro é o de Botelho-Francisco (2014), que para o conceito de inclusão digital ampara-se em Barbosa Filho e Castro: “[...] a inclusão digital depende de um processo de ‘capacitação dos atores sociais para o exercício ativo da cidadania’” (apud BOTELHO-FRANCISCO, 2014, p. 65). Os mesmos autores entendem que a inclusão digital é “[...] uma das experiências mais dignificantes pela qual uma sociedade moderna pode estabelecer condutas que a conduzem à conquista dos ideais de justiça social e da plena cidadania para todos os seus integrantes. Esse é o nosso grande exercício de reflexão” (BARBOSA FILHO; CASTRO apud BOTELHO-FRANCISCO, 2014, p. 65).

Botelho-Francisco (2014) também traz as dimensões da inclusão e da exclusão digitais propostas por Sorj e já apresentadas neste estado da arte a partir da pesquisa de Araújo (2013). Na sequência, o autor apresenta uma crítica a modelos de inclusão digital que visam à instrumentalização técnica dos sujeitos, defendendo “um processo de inclusão que supere a formação técnica dos aplicativos, da aprendizagem de determinados *softwares* e sobre formas de navegar na internet” (LEMOS; COSTA, apud BOTELHO-FRANCISCO, 2014, p. 66).

Idealiza-se, em contraposição, algo que favoreça o desenvolvimento de habilidades cognitivas, num processo capaz de favorecer a transformação da informação em conhecimento e de utilização em apropriação. [...] Esse modelo de inclusão deve, segundo os autores, ‘compreender e estimular diversas formas de emissão de informação, criando mecanismos para uma maior inserção social e cultural do indivíduo (LEMOS; COSTA, apud BOTELHO-FRANCISCO, 2014, p. 66).

Ainda, considerando os ensinamentos de Lemos e Costa, conclui o autor que a inclusão digital “é compreendida sob o pano de fundo dos quatro capitais (social, técnico, cultural e intelectual) que constituem todo o processo coletivo” (apud BOTELHO-FRANCISCO, 2014, p. 67), conceito que vem ao encontro do que já apresentamos em nossos estudos sobre Lemos (2011).

Por fim, ao refletir sobre as contribuições trazidas por todos os pesquisadores que visitamos no estado da arte proposto neste trabalho, composto por pesquisadores brasileiros, também em nossos estudos anteriores, elencamos a seguir algumas características que

julgamos serem fundamentais e, por isso, merecem ser consideradas ao pensarmos o conceito de inclusão digital:

- democratizar o acesso às tecnologias digitais e garantir a equidade (MEDEIROS, 2013; DUSYK, 2013; CASARIN, 2014);
- permitir, na apropriação tecnológica, que as pessoas atuem como provedores ativos dos conteúdos que circulam na rede (TAKAHASHI, 2000; BONILLA, 2004; TEIXEIRA, 2010a; SOUZA, 2011; ODANAI, 2013);
- vivenciar uma cultura de redes (PRETTO, 2006; TEIXEIRA, 2010a);
- promover a utilização das tecnologias a favor dos interesses e necessidades individuais e comunitários, com responsabilidade e senso de cidadania (TAKAHASHI, 2000; TEIXEIRA, 2010a; RODRIGUEZ, 2011; RIBEIRO, 2012; SANTOS, 2012);
- valorizar a diversidade (TEIXEIRA, 2010a; PEDROSA, 2011);
- desenvolver habilidades e capacidades para a era digital (ODAINAI, 2013);
- romper o ciclo de consumo e dependência tecnocultural (TEIXEIRA, 2010a);
- buscar a fluência e emancipação digital, com processos que aprimorem a ação e a autonomia dos sujeitos e o exercício da liberdade e da cidadania na rede (TEIXEIRA, 2010a; PEDROSA, 2011; ALENCAR, 2013; BOTELHO-FRANCISCO, 2014);
- compreender a inclusão digital como um conceito multidimensional, que envolve as dimensões digital, informacional e social (PEREIRA, 2014; ARAÚJO, 2013).

Nesse sentido, percebendo o avanço das pesquisas sobre inclusão digital no Brasil e reconhecendo o fato de se tratar de um estudo multicase, abrangente das realidades brasileira e portuguesa, julgamos essencial desvelar como se concebe o conceito de inclusão digital em Portugal. Assim, no subitem a seguir materializamos um arrazoado cujo objetivo é compor um estado da arte sobre inclusão digital no país.

## **2.2 O conceito de inclusão digital em Portugal**

Para iniciar nossa pesquisa, buscamos o Depósito de Dissertações e Teses Digitais (DITED), dispostas na Biblioteca Nacional de Portugal, que, acreditamos, seja equivalente à BDTD brasileira. Porém, ao refinar uma busca com o termo “inclusão digital” não encontramos nenhum registro. Direcionamos nossas buscas para o Repositório Científico de

Acesso Aberto de Portugal (RCAAP), um agregador dos diversos repositórios de instituições de Ensino Superior existentes no país.

Em setembro de 2012 realizamos uma busca preliminar no RCAAP e encontramos 33 documentos referentes à nossa palavra-chave e, desses, 13 eram datados de 2011 e de 2012. Dos 13 resultados encontrados, três pesquisas não tratavam sobre inclusão digital na educação, por isso, direcionamos nossa análise as outras dez, sendo uma tese de doutoramento e nove dissertações de mestrado.

Já no mês de Setembro de 2014, fizemos uma nova busca no RCAAP e obtivemos os seguintes resultados: uma tese de doutorado e três dissertações de mestrado defendidas entre os anos de 2013 e de 2014. Portanto, nosso estado da arte sobre o conceito de inclusão digital em Portugal é composto por um total de duas teses de doutorado e 12 dissertações de mestrado, defendidas entre os anos de 2011 e 2014.

A primeira pesquisa é de Pereira, a qual teve como objetivo “estudar o relevo da literacia digital, e o quadro conceptual que a sustenta, nos seus programas” (2012, p. 22). Não consideramos que o conceito de literacia digital<sup>15</sup> seja comum no Brasil, pois nas pesquisas que realizamos em teses e dissertações, apenas Portes (2013) despontou esse termo. Entretanto, em um diagnóstico no BDTD, encontramos três dissertações de mestrado brasileiras que envolvem esse conceito, defendidas respectivamente em 2005, 2009 e 2010.

Em contrapartida, percebemos que literacia digital é uma concepção recorrente em Portugal e na Europa. Em Portugal, os docentes precisam comprovar suas habilidades e competências digitais, atendendo as orientações do Despacho n.º 1264/2010 (PORTUGAL, 2010), que indica uma lista de certificados e diplomas que permitem a certificação de competências digitais e a validação de competências associadas. Ao buscar mais informações, encontramos um site desenvolvido pela Microsoft<sup>16</sup> para que os docentes realizem os testes e recebam sua certificação.

Voltando à pesquisa de Pereira (2012), este estudioso direcionou um capítulo de sua tese para problematizar o conceito de literacia digital. Para ele,

---

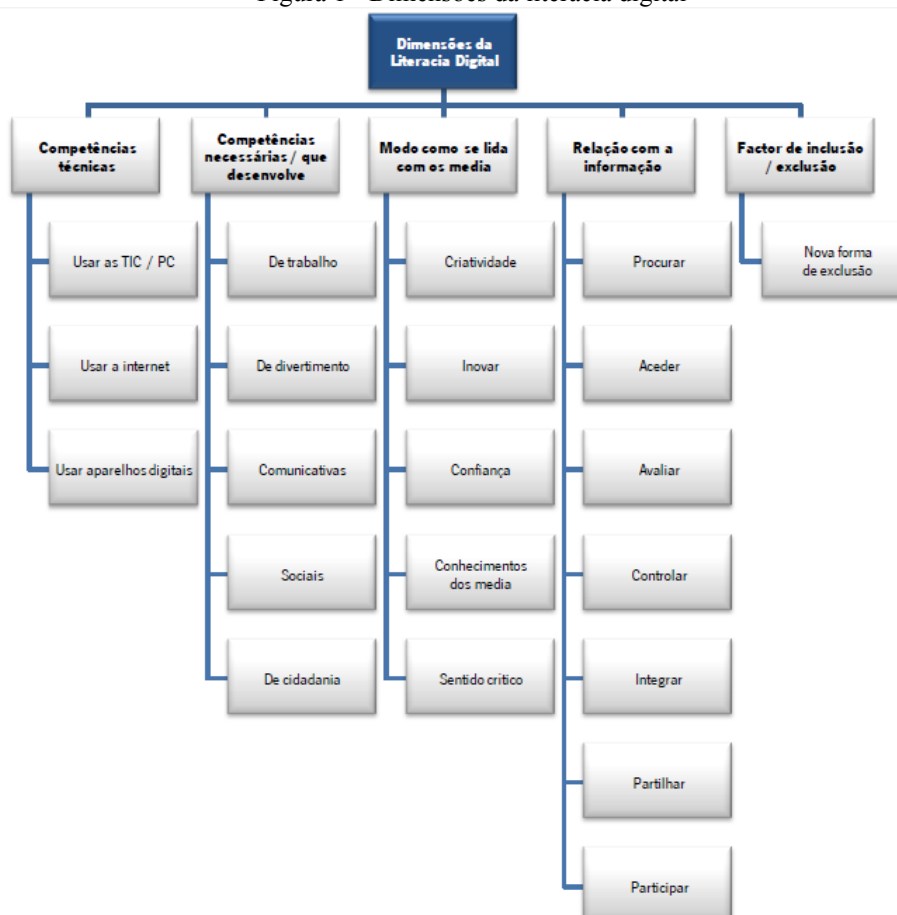
<sup>15</sup> “Tradicionalmente, a expressão **Literacia** designa a destreza com uma determinada língua, sobretudo no que diz respeito à leitura, à escrita e à oralidade as quais desempenham um papel preponderante na comunicação e na compreensão de ideias. Essa destreza implica um conhecimento bastante profundo do funcionamento dessa língua”. Comparativamente, “a expressão **literacia digital** pretende designar o uso eficaz da tecnologia digital, tal como os computadores, as redes informáticas, os telemóveis, entre outros. O conhecimento, tanto do funcionamento desses equipamentos, como dos programas informáticos que lhes estão associados, pode ser preponderante para essa eficácia. Conhecer como funciona um determinado equipamento aumenta significativamente a probabilidade de o utilizar mais eficazmente” (WIKIPEDIA, Literacia Digital, 2012, grifo nosso).

<sup>16</sup> Trata-se do seguinte endereço: <<http://www.literaciadigital.pt/>>.

Literacia está tradicionalmente associada a conhecimentos de base e digital remete sobretudo para multimédia, códigos binários, interatividade, entretenimento, etc. A junção destas duas realidades pretende chamar a atenção para a necessidade de transpormos para o digital algumas das competências requeridas no mundo analógico, ser capaz de ler, mas também de escrever. E fazê-lo criticamente. De outra forma, corre-se o risco de criar – tal como na escrita havia pessoas consideradas analfabetas funcionais – uma vaga de analfabetismo funcional digital: ser vagamente capaz de utilizar as TIC sem pensar muito no que isso significa e qual(ais) o(s) sentido(s) que se pode construir a partir da experiência e do contacto com os meios digitais (PEREIRA, 2012, p. 31).

O conceito de Literacia é muito abrangente e anterior ao processo de apropriação das tecnologias. Pereira (2012) realizou inúmeras leituras de textos e construiu um quadro que “constitui uma sùmula de diferentes abordagens e congrega perspectivas que se complementam ou, noutros casos, entram em antinomia” (PEREIRA, 2012, p. 33) sobre literacia digital. Reproduzimos o quadro na ilustração abaixo, pois julgamos que é muito rico para compreendermos a essência desse conceito:

Figura 1 - Dimensões da literacia digital



Fonte: PEREIRA, 2012, p. 34.

Sobre esse quadro, Pereira (2012) reflete que literacia digital é muito mais do que a comprovação de atributos técnicos. Relaciona-se com capacidades e competências envolvidas na “descoberta, seleção, análise, avaliação e armazenamento da informação, e no seu tratamento e uso, independentemente dos códigos ou técnicas envolvidas” (VIEIRA apud PEREIRA, 2012, p. 34). Na concepção do autor, a forma como se utiliza as tecnologias é outra propriedade que auxilia no delineamento do campo da literacia digital. “O ser criativo, capaz de inovar, ter confiança na utilização dos meios digitais, bem como conhecer os media e manifestar sentido crítico são os aspetos mais mencionados. E esse conhecimento advém também pelo seu uso” (PEREIRA, 2012, p. 34-35).

Por fim, o autor acredita que este é um conceito que está em evolução:

Inicialmente a literacia digital surge mais ligada às questões técnicas, numa abordagem centrada na tecnologia, no entanto, há agora um maior enfoque naquilo que implica em termos de competências, capacitação e reflexão crítica (Rosado & Bélisle, 2006). Junge & Hadjivassiliou (2007) encontram sinais de evolução na ideia de literacia digital, de competências meramente funcionais para a capacidade de criar sentido no mundo digital (PEREIRA, 2012, p. 35).

Acreditamos que o conceito de inclusão digital se aproxima bastante da concepção de literacia digital. Em nosso apanhado teórico do subitem anterior, encontramos muitas convergências com as propostas compiladas por Pereira (2012). O sentido, a essência de ambos os conceitos são convergentes, pois buscam, em seu núcleo, o reconhecimento da transformação ocasionada pela cultura digital, bem como o potencial dessas tecnologias para a vida humana e para a educação, a usabilidade técnica, o desenvolvimento de competências, bem como a apropriação e produção de conhecimento, de conteúdos e de cultura. Na opinião de Lemos, “saber ler é hoje entender, produzir e distribuir informações sob os mais diversos formatos (texto, programas, sons, imagens...)” (2011, p. 19) e, nesse sentido, consideramos promissora a compreensão de literacia digital e sua articulação com o conceito de inclusão digital brasileiro.

Outra pesquisa é a de Mortari (2012), que trata sobre a inclusão digital de pessoas mais velhas e o envelhecimento na sociedade da informação. O autor não apresenta uma definição específica de inclusão digital, mas fala sobre as “necessidades e os desafios impostos aos indivíduos, inseridos nesta nova sociedade, em adquirir literacia e competências” (MORTARI, 2012, p. 22). Não é apresentada, em sua pesquisa, uma definição

de quais seriam essas competências e nem o que o autor entende por literacia, mas acreditamos que seja um entendimento assim como o proposto por Pereira (2012). Mortari (2012) faz um arrazoado sobre a evolução das políticas públicas portuguesas, no qual demonstra que, inicialmente, a preocupação estava no acesso às telecomunicações, mas, em 1999, começou a “despontar uma ligeira mudança e uma maior preocupação na inclusão das pessoas” (MORTARI, 2012, p. 24).

Já o estudo de Gomes tem como objetivo “clarificar o modo como pode ser efectuada a integração de novas tecnologias num país da África, neste caso, a Guiné-Bissau” (2011, p. 03). Foi desenvolvido um projeto de integração dos computadores XO, da *One Laptop per Child* (OLPC), na Guiné-Bissau, numa escola da na Ilha da Jeta, com duas finalidades correlacionadas: preparar os professores com conhecimentos e competências para utilizar esse laptop, e introduzir o computador XO nas atividades dos alunos.

Em seu referencial teórico, Gomes (2011) não fala especificamente sobre inclusão digital, mas utiliza um espaço para tratar sobre a questão da integração das TIC na educação. A autora utiliza os ensinamentos de Valente (1998) para registrar que o uso da informática no cenário educacional precisa envolver quatro fatores: o computador em si, o software educativo, o professor e o aluno (VALENTE apud GOMES, 2011).

Na compreensão de Gomes,

O aparecimento das novas tecnologias trouxe um grande contributo em termos de educação, contribuindo para melhorar os processos de ensino e aprendizagem. [...] O uso das novas tecnologias, como o caso da Internet, possibilita ao aluno uma aprendizagem colaborativa, contribuindo em muito para a compreensão da realidade envolvente, levando conseqüentemente a uma aprendizagem mais significativa e autónoma (2011, p. 24-25).

Gomes (2011) acredita que os professores precisam ter um conjunto de competências no uso das TIC, que é perpassado pela compreensão das suas potencialidades e pela associação de como inseri-las e utilizá-las no currículo e na sala de aula. A autora ainda aponta o necessário estímulo no desenvolvimento da linguagem e da literacia, o que reforça nosso argumento sobre a importância do conceito no país.

Julgamos que as contribuições trazidas por Gomes (2011) são reflexões recorrentes no Brasil, conforme pudemos observar no estado da arte brasileiro. A colaboração, a



compreensão da realidade e a aprendizagem autônoma são, em nossa opinião, características basilares para pensar na apropriação das tecnologias na escola.

Outra pesquisa importante é a dissertação de mestrado de Louro (2012), que tem como objetivo investigar a importância da formação no processo de aceitação e adoção de Software Livre e de Código Aberto (*Free Open Source Software – FLOSS*), pelos utilizadores. Na concepção do autor, o FLOSS confere relevância aos processos de inclusão digital, garantindo baixo custo, interoperabilidade, segurança e flexibilidade, e precisa ser considerado como uma alternativa evidente ao software proprietário.

O pesquisador inicia seu referencial teórico apontando que “utilizadores de computador devem ser livres para modificar os programas, para atender às suas necessidades, e serem livres para partilhar software, porque ajudar as outras pessoas é a base da sociedade” (STALLMAN apud LOURO, 2012, p. 04). Apesar de não adotar nenhuma concepção de inclusão digital, pois essa não é a finalidade do seu trabalho, a relação que Louro (2012) faz entre software livre e inclusão digital, em nossa opinião, é extremamente importante, pertinente e, mais do que isso, indissociável.

Projetos de inclusão digital não podem ficar atrelados a softwares proprietários, e não somente por uma questão financeira, mas porque acreditamos que a filosofia do software livre é uma substância que coagula na essência de uma sociedade digitalmente incluída. O software livre é criado a partir da coletividade, das comunidades de aprendizagem, do voluntariado, do engajamento, enfim, é uma filosofia que estimula a inteligência coletiva, tal como Lévy (2003) nos preconiza. Pensar em inclusão digital, em nossa opinião, é considerar o software livre.

A pesquisa seguinte é do brasileiro Raimundo Nonato Costa Ribeiro (2012), defendida na Universidade Fernando Pessoa, em Porto/Portugal. Tem como objetivo compreender a utilização de tecnologias assistivas e analisar como elas impactam no ensino e na aprendizagem de alunos com deficiência visual sob a perspectiva da escola inclusiva, direcionando, portanto, para a inclusão digital no âmbito da educação especial.

Na opinião de Ribeiro, inclusão digital é um “[...] recurso a serviço da democratização social, cultural e econômica, pois, o acesso às tecnologias se estende também às pessoas com algum tipo de deficiência com o objetivo de promover desenvolvimento e igual oportunidade para todos” (2012, p. 48). Na opinião do autor, “inclusão digital significa, antes de tudo, melhorar as condições de vida de uma determinada região ou comunidade com a ajuda da tecnologia” (RIBEIRO, 2012, p. 48). Ainda, Ribeiro acredita que é necessária

[...] uma política de investimentos e multiplicação do conhecimento, visando uma melhor preparação dos aprendizes ou da população. Portanto, compreende-se que não basta proporcionar a alfabetização digital, mas, sobretudo, fazer uso dessa ferramenta para fins de reflexão, libertação social e desenvolvimento humano (2012, p. 49).

Percebemos que a concepção de inclusão digital proveniente da pesquisa de Ribeiro (2012) diz respeito à democratização das tecnologias, tendo como objetivo a promoção da equidade e do desenvolvimento social. Para o autor, processos de inclusão digital podem promover melhores condições de vida, porém, para isso, não basta o acesso e a simples instrumentalização digital, é preciso políticas de formação humana que promovam a reflexão.

O trabalho de Páscoa (2012) tem o objetivo de compreender as contribuições da rede social Facebook na promoção do envelhecimento ativo. A pesquisa também remete à literacia digital, considerada como uma competência básica e fundamental na sociedade contemporânea, porém esse conceito não é desenvolvido no decorrer do estudo.

O texto de Páscoa (2012) traz à discussão a concepção de *e-Inclusion* (infoinclusão), que “visa o aumento da performance econômica, mais oportunidade de emprego, melhor qualidade de vida e uma melhor participação e coesão social”, sendo idealizada para eliminar a existência de uma possível “fratura digital, para que as TIC venham a ser utilizadas de forma sistemática por todos os cidadãos para que se extinga a exclusão que agora se vive” (PÁSCOA, 2012, p. 06). A infoinclusão defendida por Páscoa (2012) é uma ação que objetiva o alcance do mundo do trabalho e da participação em sociedade, tendo como objetivo suprimir as lacunas e a exclusão social a que os sujeitos estão acometidos.

Outra pesquisa elencada no RCAAP é a de Lopes, cuja proposta é “analisar como alunos e pais utilizam a Internet e aferir a formação em Internet para alunos dos 2º e 3º ciclos e encarregados de educação” (2011, p. 03), considerando o programa e.escola. A autora explica que o projeto e.escola surge no final do ano letivo 2006-2007, e tem como missão “desenvolver a sociedade de informação, permitindo condições excepcionais de aquisição de um computador portátil com acesso Banda Larga, potenciando a utilização universal da Internet, por parte dos alunos” (LOPES, 2011, p. 06). Cremos que seja um projeto semelhante ao Prouca brasileiro, sobre o qual já refletimos anteriormente.

Em seu arrazoado teórico, Lopes (2011) também ampara-se no conceito de literacia digital e, citando as palavras de Matos, acredita que em uma “forma de organização social, econômica e cultural que tem por base, tanto material como simbólica, a informação”, é

necessário ser literado, ser capaz de adquirir o conhecimento de forma aberta, adaptada e de usar a informação de forma generalizada” (apud LOPES, 2011, p. 05).

A autora alicerça-se em um estudo da Unesco (2008), que caracteriza a literacia como “um processo que implica a aquisição de habilidades mecânicas (codificação e decodificação) do acto de ler e a capacidade de interpretar, compreender, criticar, ressignificar e produzir conhecimento” (apud LOPES, 2011, p. 12). Literacia compreende, portanto, a ressignificação dos processos de leitura e de escrita, bem como na capacidade de criar, entender e lançar novos conhecimentos.

A pesquisadora ainda destaca algumas competências atribuídas à literacia, recomendadas pela Associação de Bibliotecários Escolares Americanos (2007):

[...] questionar, pensar criticamente e adquirir conhecimentos; retirar conclusões, tomar decisões fundamentadas, aplicar o conhecimento a novas situações e criar novo conhecimento; partilhar o conhecimento, participar de modo ético e produtivo como membro da nossa sociedade democrática; contribuir para a formação pessoal e estética (apud LOPES, 2011, p. 13).

Em nosso entendimento, essa explanação feita por Lopes (2011) esclarece ainda mais o conceito de literacia digital em Portugal, e vem a complementar a pesquisa inicial desse subitem (PEREIRA, 2012). A partir dessas análises sobre o conceito de literacia e associando à necessidade de pensar na apropriação tecnológica, a autora propõe a concepção de literacia mediática, considerando as propostas do Parlamento Europeu (2008), que entende como a “capacidade de utilizar autonomamente os diversos media, de compreender e avaliar de modo crítico os diferentes aspectos dos media e dos seus conteúdos, assim como de comunicar em diferentes contextos, criar e difundir conteúdos mediáticos” (apud LOPES, 2011, p. 13).

Esse conceito de literacia mediática vem, em nossa opinião, totalmente ao encontro da parecer de Lemos (2011) sobre a necessidade de que o sujeito tenha condições de produzir conteúdo em diferentes formatos e linguagens. Uma vez que o objetivo da pesquisa de Lopes (2011) é analisar como alunos e pais utilizam a Internet, a autora ainda endossa, considerando os pressupostos do Parlamento Europeu (2008), que a literacia mediática se inicia na família, e defende a importância da educação para os media ministrada pelos pais e a continuidade de formação para o uso dos media, na escola e ao longo da vida, enfatizando que a utilização dos computadores na escola está relacionada com a utilização dos computadores em casa (apud LOPES, 2011, p. 13).

Apresentamos também a pesquisa de Martins, dissertação que tem como objetivo “caracterizar a investigação realizada na década 2000-2010 em todos os estabelecimentos de ensino superior público português no âmbito da Tecnologia Educativa” (2012, p. 04). A autora efetuou uma pesquisa em teses e dissertações de 15 instituições portuguesas, realizadas na área científica de tecnologia educativa, no período 2000-2010. Foram analisados 570 trabalhos de investigação.

De acordo com Martins,

[...] grande parte dos trabalhos são estudos empíricos e com origem na resolução de problemas no ensino. Simultaneamente, o principal objeto de estudo destes trabalhos é o “processo ensino/aprendizagem”, reforçando, assim, a ideia que a procura destes cursos é feita por docentes que pretendem encontrar nas suas investigações algumas soluções para os problemas com que se debatem na sua atividade profissional. Em segundo lugar temos os Conteúdos/materiais. A formação de professores possui pouca representatividade. No trabalho de Costa (2007a), cujo período de estudo se situa entre 1986 e 2005, a mesma constatação foi identificada, verificando a *pouca atenção dedicada aos contextos de formação (formação inicial e formação contínua) e aos modos de preparação dos profissionais (professores, educadores, formadores) para a integração das tecnologias nas suas práticas* (p. 20). Piano (2008) também identifica uma fraca representatividade dos trabalhos relativos à formação de professores, referindo que a investigação se centra na *análise das práticas pedagógicas desenvolvidas na sala de aula, em detrimento do processo de formação de professores* (p. 154). (MARTINS, 2012, p. 74-75, grifos da autora).

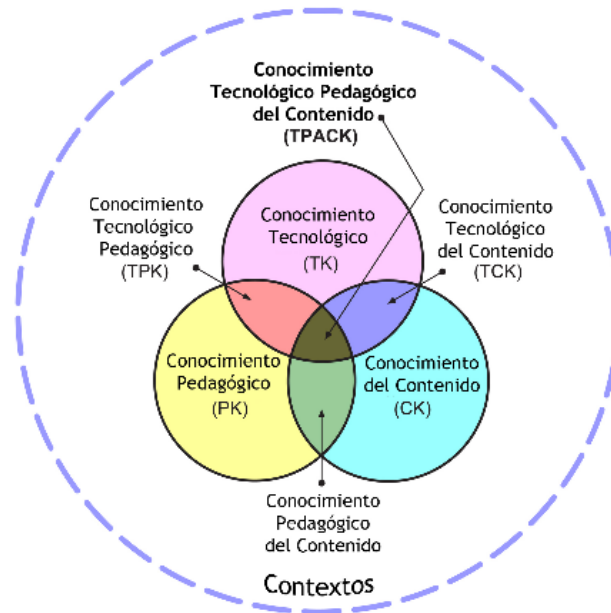
De acordo com a autora, esses estudos sobre tecnologias educacionais recaem, usualmente, sobre as práticas e atividades desenvolvidas em sala de aula, porém, pouco refletem sobre a formação inicial ou continuada de professores, fato que prejudica o processo de apropriação tecnológica, uma vez que o professor é um dos atores centrais nos processos de inclusão digital. A deficiência na formação docente pode prejudicar o desenvolvimento de projetos que efetivamente contribuam para o empoderamento das pessoas por meio das tecnologias e para a transformação da realidade educacional.

Em seu enquadramento teórico, Martins (2012) não apresenta uma concepção de inclusão ou de literacia digital, focando seus estudos sobre sociedade de informação e conhecimento, tecnologia educativa, formação de professores e conteúdos. Especificamente sobre a formação de professores, a autora aborda o *Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK)*, um referencial teórico para o modelo de formação de professores capaz de promover a utilização das tecnologias em sala de aula, proposto por Mishra e Koehler, em 2006.

De acordo com Koeler e Mirsha (apud MARTINS, 2012), o TPACK resulta da articulação do conhecimento do professor em três níveis primários: conteúdos curriculares, métodos

pedagógicos e competências em nível tecnológico, com o objetivo de desenvolver abordagens pedagógicas disciplinares com utilização de tecnologias. A figura que segue ilustra a abordagem dos autores:

Figura 2 – TPACK



Fonte: MARTINS, 2012, p. 30.

Martins utiliza os ensinamentos de Coutinho (2011) para explicar que o TPACK decorre da interseção de três tipos de conhecimento: Conhecimento Pedagógico Tecnológico (TPK), ou seja, saber usar os recursos tecnológicos no processo de ensino/aprendizagem; Conhecimento de Conteúdo Tecnológico (TCK): saber selecionar os recursos tecnológicos mais adequados para comunicar um determinado conteúdo curricular e Conhecimento de Conteúdo Pedagógico (PCK), sendo a capacidade de ensinar um determinado conteúdo curricular (COUTINHO apud MARTINS, 2012).

De acordo com o site do TPACK (TPACK, 2012), além desses níveis primários de conhecimento, o TPACK também enfatiza novos tipos de conhecimento que se encontram nas interseções entre eles: Conhecimento do Conteúdo (CK), Conhecimento tecnológico (TK), Conhecimento pedagógico (PK) e Conhecimento Tecnológico Pedagógico de Conteúdo (TPACK).

Destacamos, agora, o trabalho de Fernandes (2011), que busca analisar se a prática letiva em uma escola local tem sido beneficiada com as políticas administrativas e de gestão

escolar implementadas a partir da integração das tecnologias na escola. Sua pesquisa busca fazer um diagnóstico das condições que a escola oferece no plano das infraestruturas, no plano da capacitação docente e das iniciativas consideradas para criar condições de integração das TIC, com o objetivo de, posteriormente, apresentar um plano de intervenção que permita à escola inovar na educação com TIC, funcionando como uma verdadeira instituição da Sociedade da Informação.

Seu referencial teórico não traz uma conceituação específica sobre inclusão digital, definindo-se em torno dos conceitos de tecnologias educativas e integração curricular das TICs, além de apresentar políticas e projetos de inclusão digital em Portugal. Acerca da integração das tecnologias no âmbito educativo, Fernandes entende que “a chave para a contínua integração pedagógica de novas tecnologias educacionais nas escolas é a formação de professores, para erradicar a insegurança e o receio face às novidades tecnológicas” (2012, p. 16). Na concepção do autor, essa integração curricular depende fundamentalmente de três vetores: o acesso, a motivação e as competências em TIC.

Fernandes apoia-se na definição da Comissão das Comunidades Europeia (2005), para determinar o que entende por competência digital:

A competência digital envolve a utilização segura e crítica das tecnologias da sociedade da informação (TSI) para trabalho, tempos livres e comunicação. É sustentada pelas competências em TIC: o uso do computador para recuperar, avaliar, armazenar, produzir, apresentar e trocar informação e para comunicar e participar em redes de cooperação via Internet (apud FERNANDES, 2012, p. 17).

O pesquisador, assim como Martins (2012), também refere-se ao modelo TPACK de referências, relativo às competências docentes para a integração das tecnologias, e entende que é na intersecção dos componentes tecnológicos, pedagógicos e de conteúdos que um professor se torna capacitado para inovar com tecnologias, abandonando o âmbito tecnológico e colocando a ênfase no pedagógico (FERNANDES, 2012).

Outro trabalho é o de Simões, cujo objetivo é “desenvolver um protótipo do serviço de comunicação mediada por computador – correio electrónico – que seja adequado às necessidades do cidadão sénior” (2011, p. 11). O enquadramento teórico da autora refere-se a tecnologias e sociedade contemporânea, idosos, comunicação mediada por computador e metodologias de desenvolvimento centradas no utilizador.

Em um subitem da sua proposta, Simões (2011) aborda especificamente o que entende por inclusão digital ou infoinclusão, amparando-se na conceituação de Costa (2006), que, por sua vez, entende inclusão digital como um “meio de integração das classes desfavorecidas, apoiando a integração do cidadão na sociedade de informação” (apud SIMÕES, 2011, p. 17). Além disso, o autor destaca que o processo de inclusão deve abranger os seguintes pressupostos: “econômico: condições financeiras para a aquisição de equipamentos; cognitivo: autonomia na utilização das novas tecnologias; e técnico: competências a nível operacional e de acesso à Internet” (COSTA apud SIMÕES, 2011, p. 17). Esse é um conceito amplo que abrange uma compreensão com relação ao acesso e à instrumentalização, mas preocupa-se, também, com aspectos cognitivos e com a necessidade de autonomia na apropriação das tecnologias.

Já a pesquisa de França (2013) teve o objetivo de desvelar a iniciativa do Programa UCA Total no Estado do Pará. A autora contextualiza seu referencial teórico sobre inclusão digital apontando que atualmente temos “uma gama de atividades que desenvolvemos com as máquinas, que fazem parte do cotidiano das pessoas, em casa, nas lojas, bancos, hospitais, escolas, etc, expressando um processo crescente de inclusão digital do cidadão nas situações que lhe são impostas na vida em sociedade” (FRANÇA, 2013, p. 05).

A partir dessa compreensão e das perspectivas de Borges, destaca:

Esta sociedade em rede traz a necessidade de inclusão da população mundial na era da informação. Surge o desafio do que vem a ser chamado de inclusão digital [...], cujo objetivo é lutar contra uma nova forma de domínio e controle social causado pela não inclusão digital. Estar inserido digitalmente passa a ser considerado um direito do cidadão e incluí-lo a era da informação é um dever para os poderes públicos, já que inclusão digital está associada a uma forma de inclusão social (BORGES apud FRANÇA, 2013, p. 06).

Esse conceito adotado por França (2013) vem ao encontro das perspectivas já apontadas por Pedrosa (2011), Chebabi (2011) e Oliveira (2013), que compreendem a inclusão digital como um processo que não pode ser dissociado da inclusão social. Nesse âmbito macro, a exclusão digital implica a esses sujeitos estarem à margem da sociedade da informação, bem como a insipiência diante da complexa trama que surge nesse contexto comunicacional, informacional e reticular da sociedade contemporânea.

Ainda, França concorda com a ideia de que “a inclusão digital deve ser vista sob o ponto de vista ético, sendo considerada como uma ação que promoverá a conquista da

“cidadania digital” e contribuirá para uma sociedade mais igualitária [...]” (SILVA et. al apud FRANÇA, 2013, p. 08). Na perspectiva dos autores que sustentam essa ideia, seria necessário, para isso, oferecer oportunidades de acesso para todos.

França entende que a educação e a escola apresentam “instrumentos valiosos para divulgação e disseminação das tecnologias” (2013, p. 08), e “a inclusão digital deveria ser fruto de uma política pública com destinação orçamentária, a fim de que ações promovam a inclusão e equiparação de oportunidades a todos os cidadãos” (SILVA FILHO apud FRANÇA, 2013, p. 08).

Nesse contexto é possível perceber que o conceito abordado por França (2013) vem na perspectiva de equidade de oportunidades a todos os sujeitos, referindo-se, em nosso entendimento, ao acesso às tecnologias e à sociedade da informação, assim como já pontuaram outros pesquisadores deste estudo (MEDEIROS, 2013; DUSYK, 2013; CASARIN, 2014). Não fica claro o tipo de acesso e o grau de participação que seriam pressupostos, e, nesse contexto, voltamos a questionar se somente o acesso às tecnologias pressupõe inclusão digital.

O estudo feito por Martins-Augusto tem por objetivo “diagnosticar de que modo as escolas rurais do estado do Rio de Janeiro se relacionam com as tecnologias da informação e da comunicação, com especial atenção para o computador e a Internet” (2014, p. 05). Na concepção da autora, “a fratura digital” engloba questões que perpassam pelo analfabetismo e pelo acesso às tecnologias, capacitação e infraestrutura, sendo que o combate a isso seria a criação e a implementação de políticas estruturais (MARTINS-AUGUSTO, 2014).

É nesse sentido que a pesquisadora traz o conceito de infoinclusão de Afonso (2000), pelo qual entende que

[...] o acesso precisa estar disponível (comunitária ou individualmente); se estiver disponível, precisa ter um custo viável para os usuários finais, levando em conta as disparidades de renda; existindo a baixo custo, precisa ser irrestrito (igualdade de oportunidade); ainda mais, tem que ser útil à comunidade (para justificá-lo como prioridade de gasto social); precisa ainda ser sustentável a longo prazo; e finalmente, pode também ser usado para o lazer (já que o direito ao lazer é um componente fundamental do desenvolvimento humano) (AFONSO apud MARTINS-AUGUSTO, 2014, p. 131).

Sobre esse conceito, entendemos que suas prerrogativas estão pautadas no acesso irrestrito e qualificado às tecnologias, associado à função das tecnologias (utilidade à



comunidade) e lazer. Acreditamos que as tecnologias digitais conectadas em rede por si já estão a serviço do ser humano, por oportunizarem o acesso à informação, ao conhecimento e à cultura disponibilizados na internet. Além disso, o lazer pode ser combinado a atividades que promovam o desenvolvimento cognitivo e de capacidades necessárias para a sociedade contemporânea, como a participação, a comunicação, a criatividade, entre outras.

Entende a autora que cabe ao Estado “garantir a universalização do acesso e da alfabetização digital”. Ainda, aponta a necessidade do “reconhecimento que a liberdade e o direito de expressão e comunicação, na atualidade, inclui o acesso e usufruto da rede mundial de computadores, expressão máxima da comunicação livre” (MARTINS-AUGUSTO, 2014, p. 131).

Martins-Augusto (2014) assinala que saber ler e escrever já não é mais suficiente para o exercício de uma cidadania mais plena. Atualmente, para usufruir das oportunidades contemporâneas, são exigidas novas competências aos sujeitos, como a literacia audiovisual e a literacia informacional, considerando que a maioria das informações a que temos acesso é nos transmitida via mídia.

A partir dos estudos de Moreira, Salvat e García-Quismondo, afirma que “os analfabetos digitais ou tecnológicos correspondem a todos aqueles que, mesmo dominando os códigos da cultura escrita, não acompanharam o desenvolvimento das TICs e, por isso, permanecem à margem da sociedade da informação”. Para combater esse analfabetismo digital surgem dois tipos de discursos: “enquanto um concebe a alfabetização digital como ‘uma condição necessária para a competitividade e crescimento económico’, o outro concebe-a como ‘um direito individual, uma necessidade para o progresso democrático e para evitar novas desigualdades sociais’” (MOREIRA; SALVAT; GARCÍA-QUISMONDO apud MARTINS-AUGUSTO, 2014, p.104).

Sobre as competências necessárias para viver na sociedade presente e na sociedade do futuro, Martins-Augusto alicerça-se na definição de Quinton:

ser capaz de explorar e encarar as novas situações tecnológicas de maneira flexível, analisar, selecionar e avaliar criticamente dados e informação, tirar partido dos potenciais tecnológicos no sentido de representar e solucionar problemas e desenvolver conhecimento partilhado e colaborativo, enquanto fomenta conscientemente as responsabilidades pessoais e o respeito pelos direitos/obrigações recíprocas (QUINTON apud MARTINS-AUGUSTO, 2014, p. 105).

É nesse sentido que os autores defendem a inclusão dessas competências no currículo escolar, como alfabetização audiovisual, informacional e tecnológica (MOREIRA; SALVAT; GARCÍA-QUISMONDO apud MARTINS-AUGUSTO, 2014). No mesmo sentido, a autora ressalta que é essencial que os professores possuam literacia tecnológica e literacia digital. Enquanto a primeira “passa por promover a familiaridade e uso eficaz das tecnologias da informação”, a segunda envolve “uma compreensão multidimensional dos seus impactos na vida. Nas aulas, o desafio é usar a literacia digital para criar tarefas intelectualmente desafiadoras e ensinar aos alunos a diferença entre as tarefas de lazer e as de trabalho responsável e profundo” (COSTA apud MARTINS-AUGUSTO, 2014, p. 106).

Diante de todo esse contexto, finaliza a autora que a alfabetização tecnológica é primordial: “é fundamental ter em conta que esta alfabetização não pode estar limitada à obtenção de conhecimentos unicamente instrumentais para o manuseamento de hardware e software. Antes, é valioso também capacitar os alunos quanto ao uso inteligente destas tecnologias” (MARTINS-AUGUSTO, 2014, p. 108).

Sobre esse trabalho, apesar de a autora utilizar expressões como infoinclusão, alfabetização digital e literacia digital, podemos dizer que suas compreensões vem ao encontro do que entendemos como inclusão digital.

Já o trabalho de Martins (2013b) tem por objetivo contribuir na tarefa de tornar o serviço de TV Digital MEO mais acessível. A pesquisa não tem um referencial teórico específico sobre inclusão digital, mas logo na introdução do trabalho, o autor conceitua inclusão digital a partir das perspectivas de Araújo e Glotz (2009):

Inclusão Digital é a democratização do acesso às tecnologias da Informação, de forma a permitir a participação de todos na Sociedade da Informação. Inclusão Digital é também simplificar a rotina diária, maximizar o tempo e as potencialidades. Entre as estratégias inclusivas, estão projetos e ações que facilitam o acesso de pessoas de baixo rendimento às Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), nomeadamente os idosos, as populações e regiões mais desprotegidas, diferenças a nível cultural e pessoas com algum tipo de limitações. A Inclusão Digital é um conceito muito abrangente, que tem sido abordada pelas políticas dos governos (ARAÚJO; GLOTZ apud MARTINS, 2013b, p. 01)

Do conceito elegido pelo autor, destacamos principalmente o direcionamento do entendimento à participação de todos na sociedade da informação. Não é um conceito que complexifica a inclusão digital como potencializadora de processos autorais e colaborativos

na construção do conhecimento, mas tem um aspecto mais amplo e conduz a discussão para o nível de compreensão no âmbito da inclusão social.

A última pesquisa que encontramos é a de Santos (2013), a qual se configura como um relatório de estágio de mestrado na área científica de Sociologia, cujo tema é a aplicação das Tecnologias de Informação e Comunicação no âmbito escolar, como forma de inclusão social. O autor ressalta que essas ferramentas tecnológicas foram implementadas em uma escola onde a maioria dos alunos pertence à comunidade cigana.

Em seu relatório, Santos (2013) faz um breve arrazoado sobre Inclusão Digital, e assim como Martins-Augusto (2014) defende que “as novas tecnologias necessitam de um background específico para o seu uso, de competências que carecem de aprendizagem” (SANTOS, 2013, p. 39). Amparando-se nos estudos de Bonilla e Pretto (2011), o autor entende que “a universalização do acesso às tecnologias da informação e comunicação deve ser uma prioridade combatendo assim fenômenos emergentes de exclusão digital” (apud SANTOS, 2013, p. 40).

Santos entende que as tecnologias podem melhorar os resultados educacionais e promover a inclusão social, e que “deve existir uma aposta forte na oferta educacional que procure usar as tecnologias para promover a igualdade de oportunidades e resultados educacionais” (2013, p. 40). O autor acredita que as TIC podem ser uma forma de intervenção por apoiar as crianças na trajetória escolar e por motivá-las a estudar. “Acreditamos, então, que o Ensino Digital dá um contributo significativo como forma de melhorar o acesso a estas tecnologias, ajudando a uma maior motivação face à escola e a uma melhoria concreta dos resultados escolares” (SANTOS, 2013, p. 40).

O estudo de Santos (2013), não traz um conceito específico de inclusão digital, mas possui uma ampla concepção de que as tecnologias podem ser aliadas nos processos de ensino-aprendizagem, precisando, entretanto, estarem disponíveis aos agentes escolares, seja como apoio ou como motivação à permanência nos estudos.

Findando esse mapeamento teórico sobre inclusão digital em Portugal, destacamos principalmente a compreensão desses trabalhos pela literacia digital, que expressa a necessidade de que se faça um uso eficiente das tecnologias digitais de rede contemporâneas, além de reconhecer a transformação gerada pela cultura digital, o potencial das tecnologias para a vida humana e para a educação, a necessidade de usabilidade técnica e o desenvolvimento de competências, bem como a urgência de assumir-se como um ser produtor de conhecimento, de conteúdos e de cultura.

Assim, a partir do desvelamento do conceito de literacia digital no contexto português e do conceito de inclusão digital no cenário brasileiro, no item a seguir, temos a intenção de definir uma concepção de inclusão digital que fundamenta nossa proposta de pesquisa, bem como propor o desdobramento do conceito de inclusão digital em eixos que serão nucleares às análises dos dados coletados nesta tese.

### **2.3 Desdobramentos do conceito de inclusão digital**

Diante da diversidade de perspectivas teóricas e da complexidade entorno da temática central deste estudo, propomos um conceito de inclusão digital que subsidia nossas análises e inferências nesta tese. Partimos dos resultados encontrados no estado da arte brasileiro e do mapeamento teórico do contexto português, associando-os a estudos, pesquisas e experiências anteriores.

Compreendemos inclusão digital como um processo que fomenta apropriações tecnológicas nas quais 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 autoria e a colaboração. Inclusão digital pressupõe o empoderamento das tecnologias, a garantia à equidade social e à valorização da diversidade, suprimindo necessidades individuais e coletivas, visando à transformação das próprias condições de existência e o exercício da cidadania na rede.

Nessa perspectiva, entendemos que o conceito de inclusão digital perpassa por três eixos, descritos a seguir.

- 1) Apropriação/Fluência/Empoderamento Tecnológico.
- 2) Produção/Autoria individual/coletiva de conhecimento e de cultura.
- 3) Exercício da cidadania na rede.

O eixo 1 – Apropriação/Fluência/Empoderamento Tecnológico – diz respeito ao acesso, à apropriação, ao domínio e à fluência tecnológica, elementos necessários para reconhecer e transitar pela linguagem hipermidiática, condutora da cultura digital. É nesse eixo que dialogamos com os diferentes níveis de apropriação tecnológica e letramento digital, reconhecendo a necessidade de se assegurar a equidade de acesso, bem como oportunizar o

empoderamento dos sujeitos por meio das tecnologias digitais de rede, reconhecendo seu potencial comunicacional, educativo e político.

O eixo 2 – Produção/Autoria individual/coletiva de conhecimento e cultura – compreende os sujeitos como autores e produtores ativos de conhecimento e de cultura. As tecnologias digitais de rede potencializam a vivência de processos comunicacionais interativos, autorais e colaborativos. Com a abertura dos polos de emissão, a cibercultura autoriza o sujeito a se expressar, interagir e participar. Supera-se a comunicação unidirecional e os limites temporais e espaciais, privilegia-se a interação todos-todos. É nesse eixo que correlacionamos a inclusão digital com a apropriação crítica e criativa das tecnologias digitais de rede, na qual os sujeitos, além de consumidores, são autorizados a criar, produzir e compartilhar informações, conhecimentos e cultura.

O eixo 3 – Exercício da cidadania na rede – refere-se à garantia de participação política dos sujeitos no ciberespaço e à valorização da diversidade social. Reconhecemos que a apropriação tecnológica pode acontecer de acordo com a realidade e interesses de cada sujeito, isso é, cada um apropria-se das tecnologias de acordo com as suas necessidades individuais, coletivas ou comunitárias. Nesse eixo, fazemos uma interlocução com propostas que objetivam o reconhecimento das tecnologias digitais de rede como propulsoras de transformação das próprias condições de existência e do exercício da cidadania na rede.

Por fim, os três eixos apresentados auxiliam a compreensão do conceito de inclusão digital proposto por esta tese. A partir desse conceito, reconhecemos o potencial das tecnologias digitais de rede para a concretização de processos educativos autorais, criativos e colaborativos. É a partir desse viés que, no capítulo a seguir, propomos uma discussão sobre as novas demandas na formação de educadores, considerando o contexto tecnológico digital e a modalidade da educação a distância como potencializadores de novas práticas e formações.

### 3 A FORMAÇÃO DE EDUCADORES EM CONTEXTOS EDUCATIVOS ONLINE

A Educação a Distância é uma modalidade de ensino já popular e legitimada, e desde seu surgimento, cerca de 1850, utilizava meios de comunicação unidirecionais – carta, televisão, vídeo – para levar educação a outros lugares, superando as fronteiras impostas geograficamente.

De acordo com Mansur, a educação a distância se desenvolveu, desde a sua criação, como uma “resposta a um acúmulo importante de necessidades educacionais (alfabetização, incorporação cada vez mais precoce ao mundo do trabalho, população isolada dos centros urbanos ou impossibilitada de ter acesso, por diversos motivos, às formas convencionais de ensino)” (2001, p. 40). A utilização da EAD tem, portanto, um interesse político e econômico, uma vez que um dos objetivos dessa modalidade foi e continua sendo a expansão e a interiorização do ensino, oportunizando aos habitantes dos grandes centros o acesso à educação e o suprimento de algumas lacunas educacionais, tais como a alfabetização.

Em virtude disso, “foi precisamente a partir da distância geográfica que durante muito tempo se definiu a modalidade” (MANSUR, 2001, p. 40). Entretanto, com as TDR e com o rompimento de alguns limites temporais e espaciais (SERPA, 2004), essa modalidade de ensino foi potencializada, principalmente por dispor de ferramentas que possibilitam a comunicação multidirecional mesmo entre os lugares mais remotos.

Santos (2010) apresenta um quadro com as gerações da EAD e suas tecnologias. Segundo a autora, a primeira geração, que compreende de 1850 a 1960, começa via papel impresso e anos mais tarde ganha participação do rádio e televisão. Na segunda geração, de 1960 a 1985, predominam as fitas de áudio, televisão, fitas de vídeo, fax e papel impresso. A terceira geração (1985-1995) inova com o surgimento do correio eletrônico, sessões de chat, internet, cd e videoconferência. A quarta geração (1995 a 2005) agrega tecnologias como correio eletrônico, chat, computador, internet, transmissões em banda larga, interação por vídeo e ao vivo, videoconferência e fax, ou seja, múltiplas tecnologias. Por fim, diante desse quadro, nos encontramos na quinta geração da EAD, que além das tecnologias da quarta geração, oferece ainda a comunicação via computadores com sistema de respostas automatizadas, além de acesso via portal a processos institucionais. “É uma geração determinada por aprendizagem flexível inteligente” (SANTOS, 2010, p. 31).

Essas tecnologias carregam consigo muitas características que foram sendo exploradas e personificadas nos processos educativos a distância, revolucionando esta modalidade de ensino.

Enquanto a modalidade via meios unidirecionais separa emissão e recepção no tempo e no espaço, a modalidade *online* conecta professores e alunos nos tempos síncrono e assíncrono, dispensa o espaço físico, favorece a convergência de mídias e contempla bidirecionalidade, multidirecionalidade, estar-junto 'virtual' em rede e colaboração todos-todos (SILVA; PESCE; ZUIN, 2010, p. 11).

Essa situação de estar-junto virtual ocasionada pelas TDR imprime um novo significado à EAD, que apesar da distância física potencialmente não sofre mais com os constrangimentos temporais e espaciais. A comunicação ilimitada promove um novo debate sobre a evolução da modalidade e, também, sobre o termo utilizado para definir esse formato de educação.

Alguns autores defendem que não se trata mais de Educação a Distância, mas, sim, de Educação *Online*, modalidade potencializada pelo surgimento das TDR, principalmente em função das características inerentes a esses artefatos, como a interatividade, a comunicação multidirecional, além da coletividade e (co)participação.

Os autores Silva, Pesce e Zuin descrevem essa diferenciação: “[...] enquanto a modalidade 'a distância' é operada por meios de transmissão em sua natureza, a modalidade *online* lança mão das disposições favoráveis à interatividade [...]” (SILVA; PESCE; ZUIN, 2010, p. 11, grifo do autor). Mais do que uma mudança na nomenclatura, o que está implícito é uma transformação conceitual. A distância implica em transmissão de conhecimentos, enquanto que a Educação *Online* pressupõe trocas e interatividade entre os agentes do processo educativo.

Por se tratar de uma pesquisa envolvendo dois contextos diferentes, neste trabalho continuaremos utilizando o termo Educação a Distância ao nos aludirmos a essa modalidade educativa. Porém, de acordo com a descrição apresentada, acreditamos que a Educação *Online* é a que mais condiz com processos efetivos de inclusão digital, pois busca a participação do sujeito na rede e o seu posicionamento enquanto integrante dos processos educativos em que faz parte.

Nosso foco neste estudo multicaso **não** é verificar se as duas instituições envolvidas praticam Educação a Distância ou Educação *Online*, entretanto reconhecemos que, nessa

sociedade tecnológica contemporânea, precisamos abolir a lógica transmissiva a distância 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.

Precisamos considerar, inicialmente, propostas pedagógicas que considerem a interação nesses cursos. Uma 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 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, grifo do autor).

Nesse sentido, o foco na metodologia é fundamental, contudo, acreditamos que 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 seu desenvolvimento.

Compreendemos, dessa forma, que 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, “[...] 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” (2010, p. 39).

Através de wikis, chats, fóruns, correio, agenda, material de apoio, portfólios, diário de bordo, entre outros, pode-se vir a criar uma sala de aula que dá 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 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” (2001, p. 20). Em outras palavras, a mediação e a intencionalidade pedagógica definem de que forma os sujeitos irão se apropriar das tecnologias, e uma vez que temos ao nosso alcance ferramentas que possibilitam a interação entre os agentes dos processos educativos, podemos arquitetar cursos que efetivamente impliquem essas características comunicativas.

Nesse sentido, compreende Fainholc 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” (FAINHOLC, 2007, p. 234). 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 as especificidades de uma educação permeada pelas TDRs, com novas demandas de aprendizagem, questão que será trabalhada no subitem a seguir.

### **3.1 Do potencial da EAD: relações de ensino-aprendizagem**

Apesar de a educação a distância surgir a mais de 150 anos, percebemos em nossas vivências e relações que existe certo demérito histórico com essa modalidade de ensino. Em diferentes discursos encontramos preconceitos e incompreensões com relação a EAD, que minimizam seu potencial e reduzem-na como se não tivesse a mesma legitimidade que a educação presencial. Em tempos em que a Educação a Distância está sendo pensada não só como a expansão e interiorização do ensino, mas como uma forma que pode vir a qualificar a formação humana e profissional, parece importante se debruçar para esclarecer alguns quesitos que ainda permeiam as narrativas que se ouvem.

Pensando na interlocução entre educação a distância e tecnologias digitais de rede, especialmente na web 2.0, nossa proposta neste item é o desenvolvimento de uma breve

explicação sobre o que é Educação a Distância, como acontece a práxis pedagógica nesse âmbito, quem são os atores desta modalidade e o que implica ser um aluno EAD.

Para nos auxiliar a compreender a definição de Educação a Distância, elencamos algumas abordagens relativas ao conceito. Para o Decreto 5622, de 19 de dezembro de 2005, em seu artigo 1º,

[...] caracteriza-se a Educação a Distância como modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos (BRASIL, Decreto 5622, 2005).

Pallof e Pratt (1997) resgatam algumas definições do site *California Distance Learning Project* para desenvolver o conceito: “[...] Educação a Distância geralmente se refere ao oferecimento de recursos para a aprendizagem de alunos “remotos” e envolve tanto o *ensino a distância* (o papel do professor no processo) quanto a *aprendizagem a distância* (o papel do estudante)” (2002, p. 27).

Já Moore e Kearsley entendem que

Educação a distância é o aprendizado planejado que ocorre normalmente em um lugar diferente do local de ensino, exigindo técnicas especiais de criação de curso e de instrução, comunicação por meio de várias tecnologias e disposições organizacionais e administrativas especiais (2010, p. 2).

Dos três conceitos apresentados, destacamos as seguintes convergências:

- Processos de ensino-aprendizagem;
- Aprendizado planejado;
- Professores e alunos em tempos e espaços diferentes;
- Comunicação por meio de diferentes tecnologias.

Nesse sentido, podemos compreender Educação a Distância como um conjunto de ações de ensino e aprendizagem planejado, mediado por tecnologias digitais de rede ou outros meios de comunicação que potencializam práticas comunicacionais entre professores e alunos que encontram-se em espaços e tempos diferentes.

Sendo assim, percebemos uma transformação nos papéis dos professores e dos alunos na Educação a Distância. A EAD pressupõe novas estratégias de ensino-aprendizagem, articulando diferentes atores nos processos educacionais, dentre os quais destacamos o professor, o tutor e o próprio aluno.

Conforme Resolução 026/2009 do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) (BRASIL, FNDE, 2009), documento que estabelece orientações e diretrizes para a remuneração de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes do Sistema Universidade Aberta do Brasil, cabe ao professor definir e elaborar os conteúdos, desenvolver as atividades docentes da disciplina mediante o uso dos recursos e metodologia previstos no projeto acadêmico do curso, coordenar as atividades acadêmicas dos tutores atuantes, desenvolver as atividades docentes na capacitação de coordenadores, professores e tutores de acordo com a metodologia do curso, desenvolver a metodologia e o sistema de avaliação de alunos, além de participar das atividades de docência das disciplinas curriculares do curso, entre outras atividades.

O professor, então, é aquele que elabora o conteúdo do curso, supervisiona e é moderador nas discussões, avalia e oferece um feedback aos alunos, ou seja, é um mediador e corresponsável pela aprendizagem do aluno.

Além dessas questões técnicas, conceituais e de gestão referentes à disciplina sobre a qual o professor está atuando, e tendo em vista esse amplo papel atribuído ao professor na educação a distância, Fainholc considera que “el profesor-tutor/a se verá obligado/a no sólo estudiar el contenido de su materia sino a reconocer la materia viva que muestra la hipersociologia global a la que nos hemos referido” (FAINHOLC, 2007, p. 236). A hipersociologia global “estudia y revisa todo de nuevo y al mismo tiempo, resemantiza creencias y conceptos, valores y actitudes vigentes acerca de la ciencia, la tecnología y las TICs como manifestaciones socioculturales” (FAINHOLC, 2006, p. 01). É possível, na educação a distância, a criação de processos educativos globais que efetivamente preparem o ser humano para reconhecer-se enquanto um sujeito de cultura que atua sobre o mundo.

Junto do professor aparece outro ator nuclear na modalidade a distância, o tutor. A mesma resolução 026/2009 do FNDE determina que o tutor tem o papel de mediar a comunicação de conteúdos entre professor e cursistas, acompanhar as atividades discentes conforme o cronograma do curso, apoiar o professor da disciplina no desenvolvimento das atividades docentes, manter regularidade de acesso ao AVA e dar retorno às solicitações do cursista no prazo máximo de 24 horas, estabelecer contato permanente com os alunos e mediar as atividades discentes, colaborar com a coordenação do curso na avaliação dos

estudantes, participar do processo de avaliação da disciplina sob orientação do professor responsável, além de apoiar operacionalmente a coordenação do curso nas atividades presenciais nos polos, em especial na aplicação de avaliações (quando necessário).

O tutor, então, é quem possui maior proximidade com os alunos, realiza uma mediação mais intensa, além de motivar e auxiliar os estudantes com relação ao conteúdo e dificuldades no ambiente virtual de aprendizagem. Além dessas questões, Fainholc considera que é responsabilidade do tutor “provocar una profundización y reinterpretación de los contenidos históricos, geográficos, filosóficos, políticos, sociológicos, económicos y culturales del programa y que constituye el contexto marco donde transcurre su acción em interrelación com los estudiantes” (FAINHOLC, 2007, p. 235). Essas questões são essenciais para que o processo educativo a distância tenha condições de preparar o sujeito para compreender as relações políticas, econômicas e sociais da sociedade.

Especificamente sobre o papel do tutor, a autora entende que

[...] la tutoria es um espacio de ayuda intercultural coordinada y fundada em las acciones para guiar y facilitar el aprendizaje electrónico, y encaminar acciones para potenciar, de modo individual o colectivo – presencial o virtual –, las capacidades de los estudiantes hacia situaciones de actuación específica como el logro de un aprendizaje cooperativo y/o algún trabajo interdisciplinario, dentro de la organización y la planificación de cada programa (FAINHOLC, 2007, p. 244).

A tutoria deve criar estratégias que estimulem a aprendizagem mediada pelas tecnologias, seja individual ou coletiva, promovendo capacidades de atuação em situações específicas, de forma cooperativa e interdisciplinar. Em outras palavras, o tutor é corresponsável pela aprendizagem dos alunos, e precisa fomentar espaços de estudos que estimulem o envolvimento dos alunos com o conteúdo trabalhado, a reflexão e a tomada de consciência, permitindo a construção de aprendizagens sólidas e permanentes.

Apesar de perceber a relevância das atribuições do professor e do tutor nos processos de formação a distancia, acreditamos que o papel do aluno é, sem dúvida, o mais importante, pois ele é o maior responsável pela própria aprendizagem. Isso exige iniciativa, autonomia e disciplina, pois o estudante precisa deixar o desempenho tradicional de receptor e passar a atuar como um colaborador ativo do professor e do tutor, construindo o próprio conhecimento.

Nesse âmbito, existem algumas estratégias de aprendizagem importantes para um aluno virtual:

- Ter acesso regular a um computador conectado à internet;
- Dedicar um tempo diário para acesso ao ambiente e para a realização das atividades;
- Ser flexível a novas experiências e ideias;
- Compartilhar suas experiências profissionais com seus colegas, pois em um curso a distância os conhecimentos são construídos colaborativamente por meio da participação de todos no ambiente virtual;
- Ler todas as orientações das atividades com atenção e concentração até o fim;
- Possuir auto-disciplina, pois os alunos são responsáveis pela própria aprendizagem (CARNEIRO; GELLER, 2007).

Na opinião de Litwin, “a educação a distância também enfatizou a autonomia dos estudantes em relação à escolha de espaços e tempos para o estudo. [...] a autonomia não deve ser confundida com autodidatismo” (LITWIN, 2001, p. 14). Em qualquer modalidade de ensino o aluno precisa ser responsável pela própria aprendizagem, mas na educação a distância é fundamental a autonomia e a auto-organização, uma vez que professores, tutores e alunos encontram-se em tempos e espaços diferenciados. Conforme endossa a autora, autonomia não significa autodidatismo, ou seja, os estudantes precisam do apoio e de uma intermediação pedagógica forte e direcionada. Demo condescende as percepções da autora:

A aprendizagem autêntica significa envolvimento reconstrutivo em primeiro lugar. O ser humano somente aprende na condição de sujeito, fazendo sua própria história. Tal perspectiva não valoriza, de modo algum, o autodidatismo ou o solipsismo pedagógico, porque ninguém aprende sozinho. A aprendizagem é sempre atividade social e cultural, realizada em sociedade, a começar pela família. [...] (DEMO, 2005, p. 32).

Conforme vimos, por meio desses três importantes atores desse cenário educacional a educação a distância, principalmente com a web 2.0, tem o potencial de ressignificar diversos conceitos: espaço, tempo, comunicação, educação e as próprias relações humanas. Professores, tutores e alunos são corresponsáveis pela construção do conhecimento, criando novos espaços de aprendizagem, baseados em autoria colaborativa, participação e cooperação em rede, desde que “[...] as propostas de ensino acabem com as fórmulas prontas e criem desafios cognitivos para os estudantes” (LITWIN, 2001, p. 19).

Pensando especificamente sobre a criação desses ambientes de aprendizagem no ciberespaço, Lorençatto acredita que “a presença maciça de espaços virtuais de interação no cotidiano do ser humano aumenta as possibilidades do mesmo conhecer, ou seja, elaborar conhecimento a partir de informações encontradas e interações realizadas através da linguagem própria destes espaços relacionais” (2011, p. 44-45). São espaços que, intrínsecos a movimentos intencionais pedagógicos, podem vir a subsidiar processos de aprendizagem, principalmente porque em sua essência coagulam interações entre os sujeitos que se relacionam neste ambiente.

A interação, as trocas, a cooperação, o diálogo, debate, a conversa são atributos oportunizados nesses ambientes. Lorençatto, amparado nos ensinamentos do teórico Maturana (1998), defende que “é pela conversa e na conversa que se produz o conhecimento. A conversa constitui-se um espaço relacional por excelência para a geração do conhecimento enquanto resultado do conviver humano” (LORENÇATTO, 2011, p. 48-49), e neste aspecto refletimos sobre o potencial comunicativo das tecnologias, evoluído principalmente a partir da web 2.0.

Como vimos, dessa importante relação estabelecida entre Educação a Distância e tecnologias digitais de rede surgem potencialidades em função das próprias características da rede, que por intermédio das suas ferramentas possibilitam a criação, a autoria, a co-autoria, a coletividade e a participação em todos os processos educativos. Entretanto, frente a essas propriedades, parece ser imperativo que cada vez mais se aposte na mediação pedagógica de forma intensa, cuidadosa e humanizadora, uma vez que o que importa não é a tecnologia que está sendo empregada, mas, sim, a inter-relação entre sujeitos, conhecimento e aprendizagem que surge nesse entorno.

Sendo assim, educação a distância é, antes de tudo, educação. É comprometimento, ação, reflexão, estudo, pesquisa, ensino e aprendizagem. Precisamos reconhecer o potencial dessa modalidade, buscando superar e desconstruir preconceitos que persistem, apesar das possibilidades apresentadas. O que devemos compreender é que a educação acontece por meio dos sujeitos envolvidos nela, o que implica na subjetividade humana, fator determinante no processo de aprendizagem, seja presencial ou a distância.

Tendo como base essas definições essenciais sobre os conceitos, as definições e as relações de ensino-aprendizagem entre os atores dos processos de educação a distância, nossa meta no próximo arrazoado é refletir sobre como podem ser pensados os processos de formação de educadores a distância, preparados para participar dessa sociedade convergente contemporânea.

### 3.2 Formação de educadores a distância: alguns pressupostos

A demanda por formação docente na área de informática educativa existe há bastante tempo e, como vimos, foi acentuada com a criação do Proinfo na década de 90. Atualmente percebemos que as tecnologias encontram-se em constante transformação, não somente com relação ao hardware – que em pouco tempo evoluiu de forma significativa –, mas, também, pela concepção de conectividade e mobilidade, características que hoje definem a revolução tecnológica e a cultura da convergência. Acreditamos que essas questões implicam em transformações nos processos educativos escolares e na formação inicial de educadores.

Em função de características próprias da sociedade contemporânea, como a convergência tecnológica e a cultura participativa delineada por Jenkins (2009), parece-nos que educar nessa era digital é educar para as mudanças e para as transformações. De acordo com Silva, “o exercício da profissão docente assume, na atualidade, toda a pressão das transformações do mundo social” (2011, p. 33). Ao professor é atribuída a necessidade de integrar-se e de responder às demandas da sociedade contemporânea, e “a solidariedade e a convergência entre [...] a classe, a escola e o contexto social são, assim, fatores muito importantes para o trabalho docente” (TARDIF; LESSARD, 2012, p. 65).

Tardif e Lessard entendem que a docência é

*compreendida como uma forma particular de trabalho sobre o humano, ou seja, uma atividade em que o trabalhador se dedica ao seu “objeto” de trabalho, que é justamente um outro ser humano, no modo fundamental da interação humana. Podemos chamar de interativo esse trabalho sobre e com outrem (TARDIF; LESSARD, 2012, p. 8-9, grifo dos autores).*

Para os autores, “ensinar é trabalhar com seres humanos, sobre seres humanos, para seres humanos” (TARDIF; LESSARD, 2012, p. 31). A docência é um tema que move nosso fazer científico e acadêmico, pois refletir sobre a profissão docente é pensar a formação de crianças e jovens, a vida pulsante da escola, o futuro. Por trabalhar com seres humanos, sobre seres humanos e para seres humanos, “ao contrário de outros profissionais, o trabalho do docente depende da ‘colaboração’ do aluno [...]. Ninguém ensina a quem não quer aprender” (NÓVOA, 2011, p. 229). Em outras palavras, docência é uma profissão interativa, dependente da troca entre sujeitos, como alunos, colegas, família.

Ora, a escolarização repousa basicamente sobre interações cotidianas entre os professores e os alunos. Sem essas interações a escola não é nada mais que uma imensa concha vazia. Mas essas interações não acontecem de qualquer forma: ao contrário, elas formam raízes e se estruturam no âmbito do processo de trabalho escolar e, principalmente, do trabalho dos professores sobre e com os alunos (TARDIF; LESSARD, 2012, p. 23).

A docência exige uma sensibilização sobre o outro, principalmente considerando as complexidades que envolvem os sujeitos do processo educativo. Ser professor é trabalhar com subjetividade, diversidade, histórias, classes, enfim, diferenças que são ubíquas a toda e qualquer prática pedagógica desenvolvida pelo docente. As atividades docentes são planejadas e definidas de acordo com designações didáticas, metodológicas e epistemológicas, ou seja, não é uma atuação simples e natural (MARCON; HAHN, 2014).

Ensinar, de certa maneira, é sempre fazer algo diferente daquilo que estava previsto pelos regulamentos, pelo programa, pelo planejamento, pela lição, etc. Enfim, é agir dentro de um ambiente complexo e, por isso, impossível de controlar inteiramente, pois, simultaneamente, são várias as coisas que se produzem em diferentes níveis de realidade: físico, biológico, psicológico, simbólico, individual, social, etc. (TARDIF; LESSARD, 2012, p. 43).

O trabalho docente acontece em um contexto heterogêneo e multifacetado que não pode ser controlado, por mais planejado e organizado que seja. A escola é um local de encontro, de ensino, de aprendizagem e de descobertas entre sujeitos atuantes, produtores de conhecimento, cultura e história. Em meio à tanta complexidade e conflito, entende Dutercq que “para bem avaliar os motivos das incompreensões e dos enfrentamentos que aparecem entre alunos e professores, é preciso investigar as próprias modalidades da aprendizagem no seio das classes” (2011, p. 170).

Na percepção do autor, é preciso “[...] ressaltar a interação essencial [...], entre mundos de fora e mundo de dentro” (DUTERCQ, 2011, p. 170). O que percebemos, muitas vezes, é que os processos educativos escolares não atendem as expectativas de crianças e jovens, que em casa, na rua e na cidade estão acostumados com um mundo de linguagens, comunicação, coletividade, enquanto a sala de aula ainda é um espaço individual de aprendizado de conteúdos até mesmo descontextualizados dessas realidades.

Comprendemos, assim como Hopkins, que “existe uma inadequação fundamental entre o que sabemos que estimula o interesse dos jovens e a forma como ensinamos”. Ao



reconhecemos isso, “se não inflamarmos a imaginação dos jovens e lhes proporcionarmos alegria de aprender, não apenas deixaremos de elevar os padrões de desempenho como também estaremos violando os objetivos da educação” (HOPKINS apud HARGREAVES, 2004, p. 14).

Assim como ressaltou Dutercq (2011), é preciso estabelecer relações entre o interior da escola (práticas pedagógicas, atuação docente, gestão) com o mundo externo (brincadeiras, linguagens, comunicação, jogos, mídias). O modelo de escola secular não dá mais conta das demandas dessas crianças e jovens proativos. As pesquisas de Tardif e Lessard corroboram com essa reflexão:

[...] Num estudo notável sobre a evolução do ensino de 1890 a 1990 os Estados Unidos, Larry Cuban (1993), historiador americano da educação, mostrou que a grande maioria dos professores ensinam hoje mais ou menos como seus predecessores faziam há um século. [...] Para certos pesquisadores da educação (HARGREAVES, 1994), o sistema escolar parece um verdadeiro dinossauro. Erigido na época da sociedade industrial moderna, continua o seu caminho como se nada estivesse acontecendo e parece ter muita dificuldade em integrar as mudanças em curso. Em resumo, mostra-se como uma estrutura congelada uma vez por todas, uma organização fossilizada (TARDIF; LESSARD, 2011, p. 12).

Por mais que avancemos no tempo e no desenvolvimento de tecnologias, ainda nos deparamos com práticas pedagógicas escolares que continuam reproduzindo um ensino centrado no papel do professor, em que período após período o aluno precisa copiar, resolver, entregar. Esse formato de educação não desenvolve competências essenciais para a vida em sociedade, que hoje exige autonomia, colaboração, participação. Charlot elucida essa questão:

Muitas vezes encontramos adolescentes que dizem: “a escola é sempre a mesma coisa, é sempre igual, não se aprende nada, se fala sempre a mesma coisa”. Eles estão reclamando porque não existe uma aventura intelectual. Quando se entra na escola de manhã, já se sabe tudo o que vai acontecer naquele dia. É chato! É aborrecido! (CHARLOT, 2005, p. 66).

Na mesma perspectiva, acreditam Tardif e Lessard que “os alunos vão à escola porque são obrigados: uma das tarefas mais difíceis e constantes dos docentes é transformar essa obrigação social em interesse subjetivo” (TARDIF; LESSARD, 2012, p. 67-68). Como conduzir práticas pedagógicas que motivem e despertem o desejo e interesse dos estudantes?

Como estabelecer relações entre o mundo de fora e o mundo de dentro da escola? Para Charlot, a problemática da questão pedagógica é muito simples:

Esse aluno estudou ou não estudou? Se ele não estudou, é claro que ele não vai saber. De imediato, vem outra questão: Por que ele vai estudar, por que ele vai ter o desejo de estudar? Seguem-se outras questões: Que sentido ele vê em ir à escola? Qual o sentido de ter de estudar? E, depois, evidentemente, a outra questão: é suficiente estudar para ser bem sucedido? Para ser bem sucedido tem de estudar/trabalhar? (CHARLOT, 2005, p. 23).

O processo de aprendizagem não acontece dissociado do desejo. Ele é singular porque é inerente ao sujeito, às suas perspectivas, necessidades, curiosidades, aspirações. Em uma sala de aula multifacetada e repleta de paradoxos, o papel do professor é o de mediador das diferentes volições com os objetos de aprendizagem. Charlot chama esse processo de mobilização: “preferimos falar de mobilização, e não de motivação. A ideia de motivação remete a uma ação exterior: procura-se alguma coisa que motive o aluno. A ideia de mobilização remete a uma dinâmica interna, à ideia de motor (portanto, de desejo): é o aluno que se mobiliza” (CHARLOT, 2005, p. 54).

Quanto mais mobilização em busca de um conhecimento, maior o resultado no processo de aprendizagem. Charlot ainda explica como compreende o processo de construção do conhecimento:

[...] É o sujeito que aprende (ninguém pode fazê-lo em seu lugar), mas ele só pode aprender pela mediação do outro (frente a frente ou indiretamente) e participando de uma atividade. Essa atividade e objetivo sobre a qual ela diz respeito, apresentam especificidades que devem ser levadas em conta para compreender a relação com o saber e ainda mais para compreender as relações com os saberes (CHARLOT, 2005, p. 45).

Tardif e Lessard compartilham da mesma opinião que Charlot:

Se é verdade que se pode manter fisicamente alunos dentro de salas de aula, não se pode obrigá-los a aprender porque o aprendizado necessita de sua colaboração e participação. Ninguém pode forçar alguém a aprender (embora se possa forçá-lo a fazer de conta que aprende ou submetê-lo aos símbolos exteriores da aprendizagem) (TARDIF; LESSARD, 2012, p. 67).

É possível perceber a importância do professor nesse processo de construção do conhecimento pela criança, como um mediador que promove estratégias didáticas que vão impulsionar a mobilização do sujeito. Os processos de ensino-aprendizagem precisam potencializar essas mobilizações internas, entretanto para isso é preciso entender que os sujeitos possuem estilos de aprendizagem diferentes. Em face a isso, “[...] reconhecer a necessidade de adaptar o ensino à criança, e não o inverso, obrigará a uma reorientação decisiva da escola [...]” (ORDOÑEZ, 2005, p. 157).

Salvo em modelos pedagógicos isolados, é visível essa desarticulação da escola com a experiência, cultura e vivência de crianças e jovens. Karsenti corrobora com nossa percepção: “as novas gerações, ao contrário das antigas, têm assim expectativas e necessidades novas, que parecem especialmente presentes nos meios do ensino [...]” (KARSENTI, 2011, p. 181). Mais do que preparar o sujeito para o vestibular ou para o mercado de trabalho, é preciso preparar o estudante para uma sociedade convergente, complexa, conectada, ou, como diz Charlot (2005), uma sociedade do saber.

No entendimento do autor, é imperativo preparar o aluno para “viver em ‘uma sociedade do saber’, que supõe o domínio das novas tecnologias de informação e da comunicação. Esse domínio é socialmente importante e essas tecnologias são instrumentos preciosos para se ter acesso a um patrimônio de informações ampliado [...]” (CHARLOT, 2005, p. 85). Papadopoulos também partilha da mesma percepção que Charlot:

Essa superabundância de informações nas sociedades modernas, nas quais as mídias são onipresentes, coloca novos problemas para a escola, que não é mais a principal fonte de informação. Ela teria de aprender a destacar o interesse pedagógico desse novo ambiente e ajudar os alunos a terem discernimento diante da massa de informações que recebem todos os dias (PAPADOPOULOS, 2005, p. 21).

Entendemos que não há mais como optar por um mundo tecnológico ou não, isso já é uma realidade compulsória na sociedade contemporânea. A escola assume um papel fundamental nessa conjuntura, pois assim como aponta o autor, é uma instituição corresponsável que deve auxiliar crianças e jovens a terem uma leitura crítica desse universo informacional que vivenciam.

A percepção de Tedesco (2005) legitima os apontamentos de Charlot (2005) e Papadopoulos (2005):

[...] As modificações tecnológicas estruturais nos locais de trabalho, assim como a ampliação da democracia política, exigem do cidadão um comportamento fundado no desenvolvimento de certas capacidades que os sistemas educacionais tradicionais não vinculam de maneira sistemática: domínio dos códigos de circulação da informação, capacidade de tratar essa última, de resolver os problemas, de trabalhar em equipe, de expressar necessidades (TEDESCO, 2005, p. 60).

Esse mesmo argumento foi apresentado em nosso estado da arte, quando Nunes (2011) resgata os ensinamentos de Castells (2005) para aludir que existe, atualmente, a necessidade de desenvolvimento de competências para que os sujeitos sejam capazes de buscar informações, combinar os resultados e ter criticidade de depurar os dados obtidos.

Acreditamos que superados os desafios iniciais de acesso às tecnologias nas escolas, urge mudanças nos paradigmas educacionais, que muitas vezes encontram-se aquém das transformações sociais procedentes da cibercultura. Na concepção de Silva (2011), os alunos cotidianamente interagem com produtos elaborados pela ciência, arte e tecnologias, e a partir desta inter-relação estabelecem e reinterpretem os significados desses produtos, fazem análises, construção e reconstrução do pensamento, além de uma reflexão crítica e a intervenção no mundo em que estão inseridos.

A autora entende que não adianta a integração das tecnologias digitais na escola “[...] se o uso destas ferramentas nas práticas pedagógicas for para produzir uma educação e um currículo descontextualizado da realidade social dos alunos e dos sentidos e das transformações que a escola necessita criar coletivamente” (SILVA, 2011, p. 56). Não tem mais sentido uma educação que seja dissociada desse cenário social. A inserção das tecnologias no âmbito educativo precisa compor uma prática pedagógica aberta, flexível e que estimule uma apropriação participativa e produtiva desses recursos. Hargreaves constata que

[...] os computadores tem sido geralmente instalados não nas salas de aula, mas em laboratórios de informática separados. Por quê? Porque dessa forma, a gramática tradicional do ensino escolar, como seu sujeito único, professor único, sistema de aula única, permanece intacta. A utilização de computadores por alunos é limitada a sessões especiais durante a semana, em que determinadas turmas são agendadas conjuntamente no laboratório de informática, e as tarefas, desenvolvidas individualmente pelos alunos, após a escola, em seu próprio tempo. No resto do tempo, o ensino e a aprendizagem continua da forma que têm sido durante décadas. O computador ausente, trancado em segurança em seu laboratório, não lhes coloca qualquer desafio (2004, p. 39).

O professor precisa estar preparado para trabalhar com as tecnologias e com as transformações sociais e atitudinais que elas imprimem à dinâmica escolar. Entendemos que ao se apropriar desses recursos, o docente pode vir a encontrar uma aliada para a sistematização do pensamento e da pesquisa aos seus estudantes, além de oferecer condições de uma aprendizagem significativa e do exercício da criatividade.

Creemos que a presença desses recursos em sala de aula seria uma ruptura do modelo educacional tradicional vigente, no qual, muitas vezes, o potencial criativo dos alunos acaba sendo limitado e condicionado às propostas do professor, o nó central do processo de ensino-aprendizagem. Há que se pensar em uma mudança não só nas ações dos professores, mas da concepção de ensino secular que abarca nossas instituições de ensino. Assim como Hargreaves, entendemos que “novas abordagens à aprendizagem demandam novas abordagens ao ensino” (2004, p. 40).

Se essas questões provocam mudanças estruturais na forma como pensamos e agimos em sociedade, seguramente suscitam transformações nos espaços educativos. Assim como pensa Hancock, entendemos que as tecnologias em si não são soluções milagrosas, mas devem ser utilizadas “[...] no contexto de um sistema de multimídias, em ligação com as abordagens e as infraestruturas tradicionais e não como um elemento tradicional e espetacular [...]” (2005, p. 227). Entendemos que as tecnologias não substituem a interação e mediação docente, em nossa opinião essa é a força motriz dos processos de ensino-aprendizagem. Entretanto, essas práticas precisam ser repensadas e ressignificadas.

Tardif e Lessard apontam uma evolução geral no ensino, que responde, manifestamente,

[...] às transformações da própria sociedade, pois esta se tornou mais complexa em todos os pontos de vista, de cinquenta anos até hoje. Ela exige das novas gerações uma formação cada vez mais longa, tanto no plano das normas que regem a organização da vida social quanto o exercício da cidadania, quanto no plano dos saberes e competências necessários para a renovação das funções socioeconômicas. (TARDIF; LESSARD, 2011, p. 08).

Creemos que essas perspectivas associam-se igualmente à formação inicial de educadores, que precisa oportunizar a esses estudantes o desenvolvimento de saberes e competências intrínsecos ao momento contemporâneo.

Sob o efeito das tecnologias da informação e da comunicação, as bases tecnopedagógicas do ensino começam a se transformar. Durante muito tempo considerado como ofício da palavra, sob a autoridade do escrito e do livro, o ensino passou por cima da falsa revolução audiovisual sem ser afetado por ela de modo duradouro, mas tudo leva a crer que as tecnologias da comunicação terão um impacto muito mais profundo e permanente, pois elas podem realmente modificar em profundidade as formas da comunicação pedagógica, assim como os modos de ensino e de aprendizagem em uso nas escolas há quatro séculos. Elas também podem transformar – o que é completamente novo em relação à pseudo-revolução audiovisual – a própria organização do ensino e do trabalho docente. Em diferentes países tentam-se atualmente experiências de ensino que não são mais baseadas na copresença dos professores e dos alunos no seio de classes tradicionais. Atualmente é difícil vislumbrar exatamente as formas e a amplitude que tomarão, num futuro próximo, essas experiências. Mas, desde já, pode-se formular a hipótese plausível de que elas vão ocupar um lugar cada vez mais importante. (TARDIF; LESSARD, 2011, p. 11).

Entendemos que a formação inicial de professores não pode e não tem mais como deixar as tecnologias afastadas do currículo, como se fossem recursos extraclasse. O professor precisa estar preparado para trabalhar na presença das tecnologias e, principalmente, com as tecnologias. Os apontamentos trazidos por Tardif e Lessard questionam justamente as decorrências da inércia desses recursos na formação de professores, e para os autores essa dinâmica pode impactar, transformar e desempenhar uma função importante no trabalho docente.

A percepção de Karsenti é equivalente às nossas colocações:

Postulamos assim que as novas tecnologias não podem mais ser consideradas, como eram até agora, como aperfeiçoamentos extrínsecos e instrumentais, cursos destacados da prática profissional diária. Pelo contrário, afirmamos que elas são capazes de trazer uma mudança profunda à formação no meio prático, assim como no futuro perfil de prática dos docentes em formação (2011, p. 182).

Os autores Tardif e Lessard refletem sobre o posicionamento de Karsenti:

[...] Depois de definir certos conceitos fundamentais (motivação, atitude, prática pedagógica, etc.), insiste na ideia de que a integração das TIC exige, por parte dos futuros professores, uma modificação da relação com o saber e acarreta uma maior inflexão no plano das práticas pedagógicas. Essa ideia o leva a criticar visões estritamente instrumentalistas das relações entre as TIC e a formação dos professores, em que as TIC são consideradas como ferramentas técnicas e supletivas, que deveriam ser objeto de uma aprendizagem especializada por parte dos futuros professores. Ao contrário dessas visões, Karsenti defende uma integração sistemática e vivida das TIC em todos os cursos de formação para o ensino, pois, segundo ele, a aprendizagem das TIC passa pela aquisição de competências transversais que englobam a totalidade da formação. Nesse percurso, ele situa o futuro professor no centro da aprendizagem das TIC, levando em conta, ao mesmo tempo, o contexto que lhe permite construir a sua própria competência. (TARDIF; LESSARD, 2011, p. 20-21).

Assim como Karsenti (2011), compreendemos que essa integração das tecnologias precisa ser sistemática e experienciada na formação desses docentes. Sobre essa questão, 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 nº 9/2001, 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).

Pensamos que, para poder fomentar esses aspectos em sala de aula, o professor precisa estar preparado, e nesse sentido a formação inicial assume papel importante na trajetória pedagógica desses estudantes, pois assim como Bélanger, acreditamos que “[...] quanto mais as pessoas se formam, mais tendem a prosseguir na formação. Cria-se então uma espiral: a participação na educação dos adultos é fortemente influenciada pela qualidade e pela intensidade da formação inicial” (2005, p. 193). Isto é, a qualidade dos cursos de licenciatura desempenha papel fundamental na constituição de adultos que continuarão se aperfeiçoando mesmo após a conclusão do seu curso, característica importante que deve ser preconizada em uma sociedade da informação, dos saberes ou do conhecimento.

Para Hargreaves, 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” (2004, p. 71). Por isso o autor

ênfatiza a formação docente ao doutrinar 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).

Na concepção de Hargreaves, “[...] os professores da sociedade do conhecimento devem desenvolver e ser ajudados a desenvolver as capacidades de correr riscos, lidar com a mudança e desenvolver investigações quando novas demandas e problemas diferentes os confrontarem repetidamente” (2004, p. 44). Assim como pensa o autor, acreditamos que em uma sociedade do conhecimento, da aprendizagem, das mudanças, o professor precisa ser educado para as incertezas, assumindo riscos ao buscar a inovação em sua prática pedagógica. Precisamos ser criativos e flexíveis para trabalharmos com a incerteza. Entretanto, como aponta Hargreaves,

Não existe criatividade sem risco – o risco de experimentar uma nova ideia, testar uma prática desconhecida, estar preparado para errar ou parecer bobo ao tentar algo novo, aceitar os reveses como algo passageiro, ter capacidade de resposta em vez de uma sensibilidade exagerada à avaliação crítica, trabalhar conjuntamente e buscar o aconselhamento de colegas com visões diferentes, bem como daqueles que compartilham de suas próprias convicções, e assim por diante. Se quisermos estimular os alunos a ter disposição para correr riscos, os professores também devem tê-la (2004, p. 44).

Sabemos que nenhum profissional sente-se confortável na incerteza e com os riscos, porém, educar para a era digital implica a vivência desses processos, a busca pela superação dos seus limites e receios. A experiência docente só é adquirida após inúmeras tentativas e erros, mas quando os professores compartilham seus resultados e auxiliam-se mutuamente, podem vir a encontrar alternativas conjuntas para atingir objetivos comuns.

Nossa prosperidade futura depende de nossa inventividade, nossa capacidade de aproveitar e desenvolver nossa inteligência coletiva para os atributos centrais da economia do conhecimento, isto é, a inventividade, a criatividade, a solução de problemas, a cooperação, a flexibilidade, a capacidade de desenvolver redes e de lidar com a mudança, e o compromisso com a aprendizagem para toda a vida (HARGREAVES, 2004, p. 215).

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, e é nesse sentido



que julgamos que além de fomentar processos de ensino-aprendizagem considerando o contexto social contemporâneo, é preciso reconhecer o papel desempenhado pelas tecnologias digitais de rede nesse cenário, bem como o potencial pedagógico das mesmas.

Lepeltak e Verlinden destacam que

Diversas pesquisas mostraram que os professores desempenhavam um papel decisivo na aplicação de novas tecnologias. Esse papel é determinado, em larga medida, pela organização da escola, pela concepção que os professores têm do ensino e dos métodos de ensino, por seu conhecimento da tecnologia da informação e de suas aplicações pedagógicas, pela disponibilidade do hardware de informática e de softwares, pelas vantagens que a aplicação das novas tecnologias permitiu obter (LEPELTAK; VERLINDEN, 2005, p. 216).

Para conseguir lidar com a integração das tecnologias digitais de rede nas práticas pedagógicas e trabalhar na perspectiva da inclusão digital com os estudantes, acreditamos que primeiramente o professor deve ter fluência tecnológica. Entretanto, por mais que seja atribuída ao professor a maior responsabilidade na promoção de processos de inclusão digital dos estudantes, é preciso considerar outras questões, que referem-se principalmente ao posicionamento da gestão escolar e à disponibilização dos recursos tecnológicos nas escolas. Lepeltak e Verlinden ressaltam esses desafios impostos à docência:

Os professores podem ver nisso um enorme desafio ou, ao contrário, uma nova fonte de grandes frustrações, sobretudo quando lhe pedem que faça coisas impossíveis na conjuntura atual (conhecimento insuficiente das tecnologias da informação, organização escolar rígida, falta de equipamento, integração insuficiente dessas tecnologias no programa de estudos, poucas perspectivas de progresso ou de especialização, etc.). Em outras palavras, toda pressão resultante da inadequação entre a demanda da sociedade e dos alunos e a oferta de ensino recai sobre o professor (LEPELTAK; VERLINDEN, 2005, p. 218).

Acreditamos que o professor desempenha papel fundamental, sim, entretanto não pode ser considerado o único responsável pelas inadequações sobre as quais já arguimos. Em nossa opinião, o docente é o agente central, porém trata-se de um processo muito complexo que precisa ser considerado em sua totalidade, não fragmentado e descontextualizado.

Por fim, sabemos que o trabalho docente

[...] representa uma atividade profissional complexa e de alto nível, que exige conhecimentos e competências em vários campos: cultura geral e conhecimentos disciplinares, psicopedagogia e didática, conhecimento dos alunos, de seu ambiente familiar e sociocultural; conhecimento das dificuldades de aprendizagem, do sistema escolar e de suas finalidades; conhecimento das diversas matérias do programa, das novas tecnologias da comunicação e da informação; habilidade na gestão de classe e nas relações humanas, etc. (TARDIF; LESSARD, 2011, p. 09).

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, insistimos: não podemos exigir do professor algo que por ele não foi vivenciado, que foi teoria e nunca sua prática. Se queremos professores criativos, precisamos estimular sua criatividade. Se almejamos professores pesquisadores, devemos investir na pesquisa. Se aspiramos professores conectados, *online* e ativos na cibercultura, necessitamos investir em formações que estimulem a vivência das características inerentes da rede.

Como vimos nas palavras de Tardif e Lessard, a apropriação dos recursos tecnológicos digitais é apenas uma das tantas dimensões que precisam ser incorporadas na formação de educadores. Especificamente sobre essa questão, acreditamos que uma educação *online* que abarca as constitutivas da cibercultura pode potencializar o conhecimento necessário aos docentes. Dependendo do desenho didático, um mesmo curso *online* pode trabalhar com pesquisa, criatividade, coletividade, além de impor desafios que estimulem o exercício de uma docência mais flexível e aberta aos estudantes.

Destarte, entendemos que para que os docentes em formação tenham uma apropriação social das tecnologias 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. Em nosso raciocínio, propor um curso nessas dimensões requer pensar em inclusão digital.

É diante dessa compreensão que propomos nossa pesquisa, delineada metodologicamente no capítulo a seguir.

## 4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

“[...] A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca. E ensinar e aprender não pode dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria”.  
(FREIRE, 1996, p.160).

Desde seu início essa pesquisa foi deliberada em caráter multicaso. Cremos que a análise de duas realidades distintas fornece subsídios importantes para nosso amadurecimento intelectual, bem como para o surgimento de novas reflexões, provocações e debates sobre a inclusão digital, considerando o contexto de um país europeu e de um latino-americano.

Nossa intenção é encontrar similaridades, diferenças, divergências, diversidades. Conhecer a realidade, descrever, analisar, identificar possibilidades de avanço na área estudada. Aprendemos quando interagimos com o outro, e com a observação de realidades diferentes temos condições de aprender com as experiências alheias. O conhecimento compartilhado pode fundamentar novas práticas e ações a partir do momento em que é apropriado, repensado e transformado em alicerce para novas aprendizagens.

Castro e Werle ressaltam que o desafio é eleger distintos sentidos, situar direções que “se encontram, apartam, entrecruzam, conflituam, na busca por significados. Isso implica aproximarmo-nos alternadamente de uma e outra realidade que está sendo estudada, buscando dados que permitam travar conhecimento, estabelecer paralelo, confrontar compreensões” (CASTRO; WERLE, 2000, p. 35).

Precisamos reconhecer que diferentes percepções corroboram a qualificação de determinado ponto. A busca pelo sentido e pelo avanço de cada área pressupõe reflexão, discussão, conflitos. Sabemos que aspectos culturais, sociais, econômicos e políticos influenciam cada sociedade e, conseqüentemente, seus sistemas de ensino.

É a partir dessas proposições que nomeamos a realização de um estudo de casos múltiplos ou estudo multicaso. O estudo de casos múltiplos, de acordo com Bogdan e Biklen, é realizado “quando os investigadores estudam dois ou mais assuntos, ambientes ou base de dados” (1994, p. 97). Para os autores esse é um método que assume uma grande variedade de formas, desde o estudo de caso que pode servir de piloto para uma pesquisa em casos múltiplos, ou estudos de casos comparativos para serem contrastados posteriormente.

O estudo multicaso é entendido por Triviños (2012) como um método no qual, “sem necessidade de perseguir objetivos de natureza comparativa, o pesquisador pode ter a possibilidade de estudar dois ou mais sujeitos, organizações etc.” (1987, p. 136). É a partir dessa definição que orientamos nossa metodologia de pesquisa, isso é, não com finalidade comparativa, mas com natureza exploratória de conhecer as realidades e, a partir dessas, construir análises, relações e inferências.

Nesse sentido, ao compreender o estudo de caso como “uma categoria de pesquisa cujo objeto é uma *unidade* que se analisa profundamente” (TRIVIÑOS, 2012, p. 134), propomo-nos a avançar esta análise em duas realidades distintas, considerando a complexidade que envolve esse método de pesquisa, principalmente ao que se refere à natureza e abrangência da unidade, bem como aos suportes teóricos que servem de orientação ao trabalho do investigador (TRIVIÑOS, 2012).

#### **4.1 Descrição da proposta de pesquisa**

Nossa pesquisa incide em duas etapas. A primeira trata-se de um levantamento bibliográfico, buscando perceber de que forma está sendo compreendido o conceito de inclusão digital, tanto no Brasil como em Portugal. O estado da arte referente a esse conceito em ambos os países foi construído tendo como horizonte temporal as publicações dos anos de 2011, 2012, 2013 e 2014, considerando as bases de dados delimitadas no Capítulo 02 desta tese (BDTD e RCAAP).

A segunda etapa constitui-se de uma pesquisa de campo, para a qual elegemos como método o estudo multicaso (TRIVIÑOS, 2012). Para a concretização do Estudo de Caso 1, realizamos uma missão de estudos na Universidade Aberta de Portugal, em Lisboa, no curso de Licenciatura em Educação, a fim de conhecer a dinâmica da instituição e responder aos objetivos dessa pesquisa. No Brasil, referente ao Estudo de Caso 2, a escolha foi a Universidade do Estado de Santa Catarina, em Florianópolis, especificamente no Curso de Pedagogia a Distância, também em função do nosso vínculo como professora efetiva do Centro de Educação a Distância, conforme detalhado anteriormente.

Retomamos a pergunta central desse estudo: Qual a compreensão e a prática da inclusão digital na formação de educadores a distância das Universidades Abertas do Brasil e de Portugal?

A partir dessa questão, elencamos alguns objetivos fundamentais nesta pesquisa. Com o objetivo geral de *analisar a compreensão e a prática da inclusão digital na formação de educadores a distância das Universidades Abertas do Brasil e de Portugal*, resgatamos, aqui, os objetivos específicos da nossa tese e explicitamos os procedimentos metodológicos por meio dos quais a investigação foi conduzida para atendê-los.

1) *Desvelar como é concebido o conceito de inclusão digital na Pedagogia do Cead/UAB/Udesc e na Licenciatura em Educação da UAB Portugal, considerando as premissas teóricas, as nomeações práticas e as incorporações das tecnologias digitais de rede.* Para consolidar esse objetivo foi feita uma pesquisa documental no Projeto Pedagógico do Curso (PPC) da Pedagogia a Distância do Centro de Educação a Distância da Universidade do Estado de Santa Catarina, bem como no Relatório de Apresentação do Curso de Licenciatura em Educação da Universidade Aberta. Referente às nomeações práticas e incorporação das tecnologias pedagógicas, embasamo-nos na análise do ambiente virtual de aprendizagem de algumas disciplinas que trabalham no âmbito da inclusão digital e, também, em entrevistas estruturadas direcionadas a professores do curso.

2) *Verificar se o currículo de ambos os cursos tem disciplinas direcionadas para o trabalho no âmbito das tecnologias educacionais.* A concretização dessa etapa ocorreu por meio de uma pesquisa documental nas grades curriculares de ambos os cursos, fundamentalmente considerando as ementas das disciplinas. Ambas as grades curriculares podem ser encontradas no PPC (contexto brasileiro) e no Relatório de Apresentação do Curso (contexto português).

3) *Compreender como a equipe docente concebe a formação inicial de educadores e a inclusão digital.* Este objetivo desmembra-se em outro: 3.1) *Averiguar de que forma lidam com isso no cotidiano do curso.* Para atender essas demandas realizamos entrevistas estruturadas com professores de ambos os cursos. Foram realizadas entrevistas presenciais com os professores que trabalham com disciplinas que transitam na área das tecnologias educacionais, assim como foram aplicados questionários online para outros professores de disciplinas que não têm interface com as tecnologias educacionais, mas que poderiam fazer uso de recursos tecnológicos em suas propostas pedagógicas.

4) *Delimitar e analisar as similaridades e as diferenças no processo de inclusão digital de educadores em sua formação inicial a distância no Brasil e em Portugal.* Para concluir esta etapa, em ambos os cursos solicitamos acesso ao Ambiente Virtual de Aprendizagem das disciplinas que têm interface com a inclusão digital ou que atuam na perspectiva das tecnologias educacionais, com o intuito de realizar uma análise das atividades

propostas em cada unidade curricular. Além disso, consideramos que os dados obtidos em todos os procedimentos metodológicos oferecem subsídios para concretizar esta análise entre as similaridades e diferenças nos processos de inclusão digital praticados na formação inicial de educadores a distância na Universidade Aberta e na Universidade do Estado de Santa Catarina.

Assim, tendo como base as definições anteriores e com o objetivo de clarificar ainda mais a forma como conduzimos a investigação, apresentamos a seguir um quadro síntese de nossa proposta metodológica:

Quadro 2 - Quadro síntese da proposta metodológica

<b>Método: Estudo Multicaso</b>		
<b>Procedimentos Metodológicos</b>	<b>Pontos referenciais</b>	<b>Problemas Norteadores</b>
<b>Pesquisa Documental</b>	Projeto Pedagógico de Curso (PPC) e Relatório de Apresentação dos Cursos	Existe um conceito de inclusão digital? De que forma é apresentado? Como considera a utilização das tecnologias digitais de rede na educação?
	Grade Curricular	Existem disciplinas direcionadas para o trabalho no âmbito das tecnologias digitais de rede e inclusão digital?
<b>Pesquisa de Campo - Entrevistas Estruturadas</b>	Equipe docente	- O que entendem por inclusão digital? - Como pressupõem inclusão digital na prática do curso e nas disciplinas em que trabalham?
<b>Pesquisa de Campo – Observação Simples</b>	Análise das atividades desenvolvidas no Ambiente Virtual de Aprendizagem das disciplinas que possuem interface com a área da Inclusão Digital	- Que características de apropriação tecnológica apresentam as atividades propostas?

Fonte: A autora, 2014

No caso da pesquisa documental, Severino destaca que “tem-se como fonte documentos no sentido amplo, ou seja, não só de documentos impressos [...]. Nestes casos, os conteúdos dos textos ainda não tiveram nenhum tratamento são ainda matéria-prima, a partir da qual o pesquisador vai desenvolver sua investigação e análise” (SEVERINO, 2007, p. 122-123). Para auxiliar a nossa compreensão com relação aos documentos norteadores elegidos, contamos, ainda, com os sítios institucionais de ambas as universidades.

Na pesquisa de campo, nossa escolha por realizar uma observação simples deve-se ao fato de que esse tipo de observação é adequado aos estudos qualitativos e, também, porque nesse tipo de observação o pesquisador, “permanecendo alheio à comunidade, grupo ou situação que pretende estudar, observa de maneira espontânea os fatos que aí ocorrem” (GIL, 1999, p.111). Na observação simples, nosso interesse foi de analisar como as atividades de algumas disciplinas foram conduzidas, e, para tanto, não foi efetuada nenhuma intervenção durante as observações no ambiente virtual de aprendizagem. Importante destacar que as observações aconteceram em turmas que já haviam sido encerradas, ou seja, os atores dos processos educativos não estavam ativos nos ambientes virtuais de aprendizagem.

Nossa interação com os sujeitos da pesquisa foi prevista por meio de entrevistas estruturadas, que desenvolvem-se “a partir de uma relação fixa de perguntas, cuja ordem e redação permanece invariável para todos os entrevistados, que geralmente são em grande número” (GIL, 1999, p.121). Para a formulação das questões constantes nas entrevistas (pessoais e via questionário online), foram utilizadas matrizes extraídas dos objetivos da pesquisa e dos conceitos norteadores desta investigação, e que fazem parte das categorias de análise.

Pensando na composição dos capítulos de diagnóstico e tratamento dos dados, embasamo-nos no método da análise de conteúdo, tendo como foco “a exploração do conjunto de opiniões e representações sociais sobre o tema que pretende investigar” (GOMES, 2011, p. 79). Para Bardin, a análise de conteúdo é

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não), que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 1977, p. 42).

No método análise de conteúdo Bardin (1977) distingue cinco etapas: I) Organização da análise; II) Codificação; III) Categorização; IV) Inferência e V) Tratamento Informático (procedimento que não foi incorporado nesta tese).

Com relação à etapa I, Organização da análise, a autora define diferentes fases da análise de conteúdo, que organizam-se “em torno de três pólos cronológicos: 1) a pré-análise; 2) a exploração do material; 3) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação” (BARDIN, 1977, p. 95). A pré-análise é uma fase de organização, na qual sistematizam-se as

ideias iniciais. “Geralmente, esta primeira fase possui três missões: a escolha dos documentos a serem submetidos à análise, a formulação das hipóteses e dos objectivos e a elaboração de indicadores que fundamentem a interpretação final” (BARDIN, 1977, p. 95). Para a autora, esses três fatores não se sucedem, obrigatoriamente, segundo uma ordem cronológica, mas estão estreitamente ligados uns aos outros. A fase seguinte, de exploração do material, trata-se da “administração sistemática das decisões tomadas” (BARDIN, 1977, p. 101). Ressalta que isso só acontece quando as diferentes operações da fase pré-analítica forem convenientemente concluídas. Se assim forem, ao optar por “procedimentos aplicados manualmente ou de operações efectuadas pelo ordenador, o decorrer do programa completa-se mecanicamente” (BARDIN, 1977, p. 101). A terceira fase, de tratamento dos resultados obtidos e de interpretação, é uma fase na qual “o analista, tendo à sua disposição resultados significativos, e fiéis, pode então propor inferências e adiantar interpretações a propósito dos objectivos previstos, ou que digam respeito a outras descobertas inesperadas” (BARDIN, 1977, p. 101).

Com relação à etapa II, Codificação, “corresponde a uma transformação [...] dos dados brutos do texto, transformação esta que, por recorte, agregação e enumeração, permite atingir uma representação do conteúdo” (BARDIN, 1977, p. 103). Para a autora, a organização da codificação compreende três escolhas: O recorte: escolha das unidades; A enumeração: escolha das regras de contagem; A classificação e a agregação: escolha das categorias (BARDIN, 1977). Na unidade de registro, entendemos que é uma unidade de significação, e “se referem aos elementos obtidos através da decomposição do conjunto da mensagem” (GOMES, 2011, p. 87). Como unidade podem ser utilizados a palavra, o tema, o objeto ou referente, o personagem, a frase, o acontecimento, o documento, enfim, “a unidade de registo pode ser de natureza e de dimensões muito variáveis” (BARDIN, 1977, p. 104). Ainda, além das unidades de registros, “numa análise de conteúdos de mensagens, faz-se necessário definirmos as unidades de contextos, situando uma referência mais ampla para a comunicação. Em outras palavras, devemos compreender o contexto do qual faz parte a mensagem que estamos analisando” (GOMES, 2011, p. 87).

A etapa III corresponde à Categorização, e na percepção de Bardin corresponde a uma

[...] operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o género (analogia), com os critérios previamente definidos. As categorias, são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registo, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico [...] (BARDIN, 1977, p. 117).



Complementamos a afirmação da autora ao entendermos que as categorias de análise “constituem um meio de classificar os dados descritivos que recolheu [...], de forma que o material contido num determinado tópico possa ser fisicamente apartado dos outros dados” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 221). Por compreender que “determinadas questões e preocupações de investigação dão origem a determinadas categorias”, e que “algumas abordagens teóricas e disciplinas académicas sugerem determinados esquemas de codificação” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 221), estabelecemos nossas categorias previamente à realização da pesquisa de campo, uma vez que houve a preocupação com a quantidade de dados que seriam coletados. Essa matrizes de análise foram, portanto, norteadoras dos instrumentos de coleta de dados<sup>17</sup> e referenciais para a análise desses.

Na análise de conteúdo, de acordo com Bardin (1977), as categorias precisam ser (a) homogêneas, ou seja, “cada categoria deve ser obtida a partir dos mesmos princípios utilizados para a categorização” (GOMES, 2011, p. 88); (b) exaustivas, isto é, “devem dar conta de todo o conjunto do material a ser analisado” (GOMES, 2011, p. 89); (c) exclusivas: “um mesmo elemento do conteúdo, não pode ser classificado aleatoriamente em duas categorias diferentes” (BARDIN, 1977, p. 36); (d) objetivas: “codificadores diferentes, devem chegar a resultados iguais” e, por fim, (e) adequadas ou pertinentes: “isto é, adaptadas ao conteúdo e ao objectivo” (BARDIN, 1977, p. 36).

Compreendemos que “algumas das categorias de codificação surgir-lhe-ão à medida que for recolhendo os dados [...]” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 221), e após a conclusão da coleta de dados, uma nova matriz de análise foi proposta. Portanto, temos listadas a seguir, as categorias de análise desta tese:

- [1] Conceito de inclusão digital adotado no Projeto do Curso;
- [2] Disciplinas do currículo com interface na área das Tecnologias Educacionais;
- [3] Atividades e propostas pedagógicas das disciplinas;
- [4] Concepção de inclusão digital pela equipe docente;
- [5] Relações entre educação a distância e inclusão digital.

É importante ressaltar que as duas primeiras categorias têm o objetivo de contextualizar os projetos dos cursos. As duas categorias seguintes buscam explorar e compreender os objetivos propostos por este trabalho e a última nos oportuniza subsídios para defender nossa proposta de tese, na qual a educação a distância é vista como uma modalidade de ensino que potencializa processos de inclusão digital.

---

<sup>17</sup> Os instrumentos de coleta de dados podem ser visualizados no APÊNDICE A desta tese.

Também é fundamental destacar que, após a conclusão do estado da arte, foram percebidos eixos teóricos que são transversais às matrizes de análise 1, 3, 4 e 5. Esses eixos perpassam por todo o processo de análise dos dados, e tal como descritos e interpretados no Capítulo 2, são os que passamos a elencar.

- 1) Apropriação/Fluência/Empoderamento Tecnológico.
- 2) Produção/Autoria individual/coletiva de conhecimento e de cultura.
- 3) Exercício da cidadania na rede.

Ainda com relação à categorização, designadamente sobre a classificação dos sujeitos participantes desta pesquisa, todas as falas identificadas como PE correspondem a professores entrevistados, que atuam em disciplinas com interface na área de inclusão digital. Os dados categorizados como PQ são de outros professores que responderam questionário online. Os entrevistados também foram identificados pela instituição: PE-UAb e PQ-Uab indica que tratam-se de sujeitos que atuam no âmbito da Universidade Aberta de Portugal; PE-Cead e PQ-Cead correspondem a sujeitos do Centro de Educação a Distância da Universidade do Estado de Santa Catarina<sup>18</sup>. Então temos a seguinte classificação:

No Estudo de Caso 01, realizado na Universidade Aberta de Portugal:

- PE-Uab01, PE-UAb02, PE-UAb03 e PE-UAb04 são professores entrevistados pessoalmente;
- PQ-Uab01, PQ-UAb02, PQ-UAb03, PQ-UAb04, PQ-UAb05 e PQ-UAb06 são professores que responderam questionário online;

No Estudo de Caso 2, realizado no Centro de Educação a Distância da Universidade do Estado de Santa Catarina:

- PE-Cead01, PE-Cead02, PE-Cead03 e PE-Cead04 são professores entrevistados pessoalmente;
- PQ-Cead01, PQ-Cead02, PQ-Cead03, PQ-Cead04, PQ-Cead05, PQ-Cead06, PQ-Cead07, PQ-Cead08 e PQ-Cead09 são professores que responderam questionário online;

Definida a etapa de categorização, a etapa IV refere-se à inferência. Para Gomes, “fazemos inferência quando deduzimos de maneira lógica algo do conteúdo que está sendo analisado” (2011, p. 89). A intenção na análise de conteúdo é, portanto, “a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou, eventualmente, de recepção), inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não)” (BARDIN, 1977, p. 38). Bardin ressalta que o tema, na análise de conteúdo, “é geralmente utilizado como unidade de

---

<sup>18</sup> Importante destacar que nos capítulos de análise dos dados todos os professores foram tratados e referidos no gênero masculino, com o intuito de contribuir para a manutenção do anonimato dos sujeitos.

registo para estudar motivações de opiniões, de atitudes, de valores, de crenças, de tendências, etc.” (1977, p. 106). Sendo assim, a autora entende que “o analista é como um arqueólogo” e que trabalha com vestígios, compreendidos como “[...] manifestação de estados, de dados e de fenómenos. [...] o analista tira partido do tratamento das mensagens que manipula, para inferir (deduzir de maneira lógica) conhecimentos sobre o emissor da mensagem ou sobre o seu meio, por exemplo” (BARDIN, 1977, p. 39). Gomes ressalta que “a inferência é uma fase intermediária entre a descrição (enumeração das características do texto, resumida após tratamento analítico) e a interpretação (a significação concedida a essas categorias)” (GOMES, 2011, p. 90).

Assim, após perpassar pelos procedimentos metodológicos adotados nesta pesquisa, bem como pelos embasamentos teóricos necessários para compreender o método adotado na análise, inferência e interpretação dos dados desta tese, nos dois capítulos que seguem, apresentamos os dados analisados, decorrentes de pesquisa de campo na Universidade Aberta de Lisboa, Portugal, bem como a Universidade do Estado de Santa Catarina, em Florianópolis, vinculada ao sistema Universidade Aberta do Brasil.

Nosso objetivo é, essencialmente, compreender a dinâmica pedagógica e metodológica das duas instituições, principalmente no que se refere aos cursos elegidos para compor o quadro dessa pesquisa. O curso de Licenciatura em Educação, da Universidade Aberta de Portugal, e o curso de Pedagogia, do Cead/Udesc, compõem os Estudos de Caso 1 e 2, respectivamente.

## 5 ESTUDO DE CASO 1: UNIVERSIDADE ABERTA DE PORTUGAL

Para compreender como se dá a formação superior na Universidade Aberta é preciso avaliar a atual reforma da educação na Europa, impulsionada a partir da Declaração de Bolonha, de 1999. É importante considerar em que consiste o processo decorrente dessa declaração e seus objetivos para entender como o sistema de ensino superior português está estruturado.

De acordo com Bianchetti, 27 estados-membros da União Europeia buscavam “convergir em termos Econômicos, políticos e, com o Processo de Bolonha, estão construindo a convergência ou a harmonização no campo educacional” (BIANCHETTI, 2010, p. 20). Essa afirmação do autor é corroborada por Dias Sobrinho, quando assinala que “uma premissa fundamental desse programa de reforma consiste em que uma Europa unida e forte depende de uma educação superior que lhe forneça as bases da inovação, da competitividade e da produtividade” (2007, p. 110).

Na percepção de Bianchetti (2010), esse processo de reconstrução é uma estratégia para inserir a Europa na “sociedade do conhecimento” e busca contribuir para que a União Europeia ingresse, com vantagens competitivas, na “economia do conhecimento”. Portanto, o processo de Bolonha reestrutura o ensino superior europeu e objetiva, ainda, aumentar o poder competitivo da Europa face aos outros blocos da geografia política e econômica da nova ordem mundial (DIAS SOBRINHO, 2007).

A Direcção-Geral do Ensino Superior (DGES), do Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior de Portugal, ressalta que o chamado Processo de Bolonha iniciou-se informalmente em Maio 1998, com a declaração de Sorbonne, e foi impulsionado oficialmente com a Declaração de Bolonha, em Junho de 1999, “a qual define um conjunto de etapas e de passos a dar pelos sistemas de ensino superior europeus no sentido de construir [...] um espaço europeu de ensino superior globalmente harmonizado” (DGES, 2014a).

Para a DGES, salvaguardadas as especificidades nacionais, a ideia base é tornar

[...] possível a um estudante de qualquer estabelecimento de ensino superior, iniciar a sua formação académica, continuar os seus estudos, concluir a sua formação superior e obter um diploma europeu reconhecido em qualquer universidade de qualquer Estado-membro. Tal pressupõe que as instituições de ensino superior passem a funcionar de modo integrado, num espaço aberto antecipadamente delineado, e regido por mecanismos de formação e reconhecimento de graus académicos homogeneizados à partida (DGES, 2014a).

A DGES explica que os sistemas de ensino superiores europeus, dotados de uma base estrutural idêntica, “deverão oferecer cursos e especializações semelhantes e comparáveis em termos de conteúdos e de duração, e conferir diplomas de valor reconhecidamente equivalente tanto académica como profissionalmente” (DGES, 2014a). Aponta, ainda, que além da competitividade do sistema europeu de ensino, a Declaração de Bolonha objetiva promover a mobilidade e a empregabilidade dos diplomados do ensino superior no espaço europeu (DGES, 2010a).

Para a realização dessas finalidades globais, a Declaração de Bolonha pressupõe alguns objetivos específicos, tais como: a) adotar um sistema de graus académicos legível e comparável; b) adotar um sistema que assente em dois ciclos, sendo que, em Portugal, o primeiro ciclo conduz ao grau de licenciado com duração compreendida entre seis e oito semestres, e o segundo ciclo direciona ao grau de mestre, com uma duração compreendida entre três e quatro semestres; c) promover a mobilidade intra e extra comunitária de estudantes, de docentes e de investigadores; d) fomentar a cooperação europeia em matéria de garantia de qualidade e e) oportunizar um incremento à dimensão europeia do ensino superior (DGES, 2014a).

No ano de 2001, reunidos em Praga, os Ministros da Educação reconheceram a importância e a necessidade de mais três linhas de ação para evoluir o compromisso político assumido em Bolonha: a) promover a aprendizagem ao longo da vida; b) envolver os estudantes na gestão das instituições de Ensino Superior; c) promover a atratividade do Espaço Europeu do Ensino Superior (DGES, 2014a).

Novamente reunidos em Berlim, em 2003, Ministros responsáveis pela área do ensino superior de 33 países europeus reafirmaram os objetivos definidos em Bolonha e em Praga, e adicionaram, ainda, os seguintes: a) promover vínculos mais estreitos entre o Espaço Europeu do Ensino Superior e o Espaço Europeu de Investigação, de modo a fortalecer a capacidade investigadora da Europa e melhorar a qualidade e a atratividade do ensino superior europeu; b) alargar o atual sistema de dois ciclos, incluindo um terceiro ciclo no Processo de Bolonha, constituído pelo doutoramento, e aumentar a mobilidade quer ao nível do doutoramento como

do pós-doutoramento (DGES, 2014a). Com relação ao último objetivo, entende-se que “as instituições devem procurar aumentar a sua cooperação ao nível dos estudos de doutoramento e de formação de jovens investigadores” (DGES, 2014a).

No ano de 2005, em um encontro realizado em Bergen, que contou com a participação de Ministros dos 45 países participantes do Processo de Bolonha, foi reafirmada a importância dos objetivos de Berlim referentes à promoção de vínculos mais estreitos entre o Espaço Europeu do Ensino Superior e o Espaço Europeu de Investigação e ao doutoramento (DGES, 2014a).

Conforme observado, o processo de Bolonha trouxe desdobramentos importantes para o sistema superior de ensino europeu. Tais mudanças são identificadas também na formação de professores, principalmente os professores e educadores infantis, que atuam na educação básica e no ensino médio (ou ensino secundário, em Portugal).

Ponte, Sebastião e Miguéns entendem que

O Processo de Bolonha, apontando para a estruturação dos cursos do ensino superior em ciclos de formação, com um 1º ciclo de “banda larga” e um 2º ciclo de especialização, impõe a necessidade de se re-equacionar a estrutura e organização dos cursos de formação de professores, ao mesmo tempo que proporciona a oportunidade para estabelecer um sistema coerente de formação de professores para todas as áreas disciplinares, terminando com o sistema manifestamente precário da chamada profissionalização em serviço (2004, p. 04).

Os referidos autores explicam que podem ser discernidos quatro tipos de funções docentes e, portanto, quatro perfis profissionais: 1) Educador de infância; 2) Professor do 1º ciclo do ensino básico, em regime de monodocência; 3) Professor do 2º ciclo do ensino básico, em regime de docência de áreas disciplinares; 4) Professor do 3º ciclo do ensino básico e do ensino secundário (ES), em regime de docência de uma ou mais disciplinas (PONTE; SEBASTIÃO; MIGUÉNS, 2004).

Assim como o sistema de ensino brasileiro, “nos primeiros níveis do sistema educativo evidencia-se o papel do professor generalista, que tem a responsabilidade por uma turma, enquanto que nos níveis mais avançados, o papel do professor está claramente vinculado a uma disciplina ou área disciplinar” (PONTE; SEBASTIÃO; MIGUÉNS, 2004, p. 13).

É importante destacar que, para atuar tanto na educação infantil quanto no 1º, 2º e 3º ciclo do ensino básico é necessário que o estudante tenha sua formação no 2º ciclo de estudos

superiores, ou seja, em nível de mestrado. A formação no 1º ciclo de uma licenciatura corresponde a um nível técnico, conforme podemos observar a seguir:

A conclusão deste 1º ciclo de formação qualifica para o exercício de funções de técnico de educação. Com esta formação o jovem poderá prosseguir os seus estudos superiores ou ingressar no mercado de trabalho, desempenhando funções em escolas ou outras instituições (incluindo autarquias, empresas e outras organizações), onde seja requerida uma sensibilidade para o fenómeno educativo mas não necessariamente uma capacidade de planear, conduzir e avaliar autonomamente actividades educativas com este ou aquele grupo de alunos (PONTE; SEBASTIÃO; MIGUÉNS, 2004, p. 14).

Nesse sentido, em nossa pesquisa de campo no curso de Licenciatura em Educação oferecido pela Universidade Aberta, é preciso considerar que o referido curso não forma professores para atuar na educação básica, tal como os cursos de licenciatura no Brasil, mas, sim, profissionais técnicos em educação. Sobre essa formação técnica, atentam os autores Ponte, Sebastião e Miguéns que

[...] Este curso de 1º ciclo de estudos superiores representa a via preferencial de acesso aos cursos de educadores infância e de professores dos 1º e 2º ciclos do EB [Ensino Básico]. Estes cursos devem satisfazer a distribuição dos ECTS [*European Credit Transfer System* – Sistema Europeu de transferência de créditos] [...] e incluem um major com duas vertentes (formação em saberes de base e formação educacional de base), um minor com formação orientada para satisfação de requisitos de acesso a cursos de 2º ciclo de estudos superiores e ainda uma vertente de formação cultural, pessoal, social e ética (2004, p. 17).

Diante do contexto apresentado, é a partir desse cenário que precisamos compreender a estrutura do sistema de ensino superior português e, por decorrência, o da Universidade Aberta. Com o objetivo de entender esses desdobramentos identificados a partir do processo de Bolonha, no subitem a seguir, apresentamos uma discussão que contextualiza o modelo pedagógico da Universidade Aberta e as modalidades de ensino oferecidas por essa instituição.

## 5.1 A Universidade Aberta de Portugal

Fundada por Decreto-Lei datado de 02 de dezembro de 1988, a Universidade Aberta de Portugal (UAb Portugal) é a única instituição de ensino superior público a distância no país. A UAb disponibiliza formação superior (licenciaturas, mestrados e doutorados) e cursos de aprendizagem ao longo da vida. Desde 2008, toda a oferta pedagógica é ensinada em regime de *e-learning*, ano em que a UAb se tornou uma instituição europeia de referência no domínio avançado do *e-learning* e da aprendizagem online, por meio do reconhecimento do seu Modelo Pedagógico Virtual, inédito em Portugal e desenvolvido por essa instituição (UAb Portugal, 2012). Importante destacar que a UAb entende o *e-learning* como “o desenvolvimento de processos de ensino-aprendizagem a distância através da utilização de meios eletrônicos, nomeadamente recorrendo às chamadas tecnologias da informação e da comunicação, acionadas em rede, através da Internet” (UAb PORTUGAL, 2014).

O modelo de ensino da UAb Portugal é ancorado na utilização da plataforma Moodle. Toda a informação de que o estudante necessita para efetuar e gerir a sua aprendizagem está integrada a essa plataforma de *e-learning*, na qual é possível ter acesso aos materiais e às atividades de aprendizagem, às tarefas pedagógicas que precisa desenvolver, aos espaços de comunicação, de forma que se pode efetivar a partilha, a construção do conhecimento e avaliação (UAb PORTUGAL, 2012). A comunicação entre discentes e docentes realiza-se preferencialmente de modo assíncrono, possibilitando flexibilidade e autonomia na gestão do processo de aprendizagem.

A Universidade Aberta tem sua oferta pedagógica centrada em Cursos de 1º Ciclo (Licenciaturas), cursos de Pós-Graduações (Especializações), Cursos de 2º Ciclo (Mestrados), Cursos de 3º Ciclo (Doutoramentos) e Cursos de Aprendizagem ao Longo da Vida. Neste estudo interessa-nos os cursos de 1º Ciclo (Licenciaturas), que subsidiam a formação de técnicos em educação, no caso desta pesquisa direcionada para o curso de Licenciatura em Educação.

Sobre as habilitações necessárias para frequentar um curso de 1º ciclo da Universidade Aberta, essas dependem do tipo de candidatura. Existem quatro tipos de acesso à UAb, tendo o candidato que verificar em qual se integra:

1. acesso específico;
2. maiores de 23 anos;
3. transferência, mudança de curso e reingresso;



#### 4. acesso direto.

A UAb Portugal diplomou 3463 pessoas entre os anos de 2009 a 2013 em cursos conducentes a grau e certificou 2144 pessoas em Cursos de Aprendizagem ao Longo da Vida, os quais foram realizados entre 2011 e 2013. Dados de 2012/2013 informam um total de 9.309 estudantes matriculados. Há cerca de 400 acordos e protocolos assinados com outras entidades e universidades, quer nacionais, quer estrangeiras. Tem duas delegações regionais (Porto e Coimbra), e 16 Centros Locais de Aprendizagem, aos quais cabe “facultar o suporte logístico e instrumental aos estudantes residentes na respetiva área de intervenção, assim como a responsabilidade de coordenação e organização do processo de avaliação presencial” (UAb PORTUGAL, 2014).

De acordo com Carmo, cada centro de apoio pode ter uma ou mais das seguintes valências:

1. centro de recursos (materiais educativos escritos e audiovisuais e respectivo equipamento de visionamento);
2. centro de comunicações (local de encontro de estudantes, de tutoria local e de comunicação com a Universidade Aberta via telefone, fax, e para alguns, recentemente, videoconferência e correio electrónico);
3. centro de realização de exames;
4. centro de estudos pós-graduados;
5. centro de animação sociocultural (CARMO, 1998, p. 10).

O modelo pedagógico da Universidade Aberta de Portugal é centrado na autonomia do aprendente. Para Carmo (1998), uma vez iniciado o estudo, é conveniente seguir o plano de trabalho traçado, tendo em conta que nesse modelo é ao estudante que cabe gerir o processo de aprendizagem. O autor ainda enfatiza que “o modelo de ensino preconizado assenta numa aposta na autossuficiência do aprendente. Os resultados deste modelo de funcionamento têm sido claramente positivos não só em termos quantitativos como qualitativos” (CARMO, 1998, p. 13).

O documento intitulado *Modelo pedagógico virtual da Universidade Aberta: para uma universidade do futuro* foi elaborado por Pereira et al. (2007) e, de acordo com os autores, do ponto de vista da sua atuação, esse modelo assume-se alicerçado em quatro pilares: a aprendizagem centrada no estudante, a flexibilidade, a interação e o princípio da inclusão digital. Essas linhas de força norteiam a organização do ensino, o papel do estudante

e do professor, a planificação, a concepção e a gestão das atividades de aprendizagem, os materiais e o processo de avaliação.

Com relação ao primeiro pilar, a aprendizagem centrada no estudante, Pereira et al. explicam que “no centro do modelo apresentado situa-se o estudante, enquanto indivíduo ativo, construtor do seu conhecimento, empenhando-se e comprometendo-se com o seu processo de aprendizagem e integrado numa comunidade de aprendizagem” (2007, p. 10). Dentro desse pressuposto, o planejamento das atividades de ensino afasta-se do modelo baseado em objetivos instrucionais e assume-se como uma planificação em função do esperado desenvolvimento de competências (PEREIRA et al., 2007).

De acordo com os autores, a aprendizagem acontece quer com recurso à aprendizagem independente, quer por meio do diálogo e da interação entre pares, com base em estratégias de aprendizagem cooperativa e colaborativa.

A aprendizagem independente é realizada de forma autónoma pelo estudante, com base em actividades, materiais, bibliografia e orientações disponibilizadas pelo professor. A segunda abordagem, colaborativa, releva da aprendizagem que emerge do trabalho desenvolvido em conjunto, partilhando experiências e perspectivas, com base em objectivos comuns e modos de trabalho negociados em grupo. A criação e organização de grupos de estudantes interpreta, por um lado, a visão de que a construção do conhecimento é socialmente contextualizada e, por outro, previne o desenvolvimento de sentimentos de isolamento e de desmotivação, inerentes aos modelos tradicionais de ensino a distância (PEREIRA et al, 2007, p. 11).

Em função disso, emerge, assim, uma pedagogia específica – a pedagogia *online* – que altera substancialmente o papel do professor. Ao invés de privilegiar a transmissão de conteúdos e a avaliação dos conhecimentos, exige-se que o professor atue como facilitador do processo de aprendizagem, auxiliando o estudante a desenvolver capacidades metacognitivas, organizando a colaboração e estimulando a interação na comunidade de aprendizagem. Espera-se que o professor mantenha uma postura de permanente reflexão e investigação sobre as suas práticas, e que, concomitantemente, seja rigoroso, mas atento a necessidades e dificuldades manifestadas pelos estudantes (PEREIRA et al., 2007).

O segundo pilar é o da flexibilidade, entendido como uma variável que interpreta a matriz do ensino a distância, uma vez que o estudante pode aprender onde, quando, desejar, independentemente das distâncias, em qualquer lugar, sem o constrangimento de um horário. Além disso, reflete o perfil do potencial estudante da Universidade Aberta: adulto, com

responsabilidades profissionais, familiares, cívicas, cidadãos ativos e intervenientes na sociedade (PEREIRA et al, 2007, p. 12).

O terceiro pilar é o da interação, que assume-se como um princípio subjacente ao processo de ensino-aprendizagem no contexto desse modelo. Supera-se a interação fundamentalmente entendida como interação estudante-conteúdo e estudante-professor, e alarga-se de forma decisiva a interação estudante-estudante, por meio da criação de grupos de discussão no interior de cada turma virtual, implicando o planeamento prévio e o uso de estratégias de ativação da aprendizagem, de modo a estimular a iniciativa e o envolvimento dos estudantes, bem como a garantia de seu empenho e a orientação da natureza do seu trabalho (PEREIRA et al, 2007).

Por fim, destacamos que o quarto pilar que norteia a organização do ensino na UAB Portugal é a inclusão digital, entendido como “a facilitação do acesso aos adultos que pretendam frequentar um programa numa instituição superior e não tenham ainda adquirido desenvoltura na utilização das Tecnologias da Informação e Comunicação” (PEREIRA et al, 2007, p. 14). Os autores entendem que a info-exclusão é, hoje, sinónimo de exclusão social e de marginalidade. Por isso, torna-se imperativo que a educação de adultos a distância contribua para a diminuição do fosso entre info-incluídos e info-excluídos digitais (PEREIRA et al, 2007).

[...] mais do que dirigir os seus esforços em programas de utilização de software básico, instrumentos primários na alfabetização digital, assume-se como central a aposta na preparação dos seus estudantes para a utilização dos modernos meios de comunicação e de trabalho em rede. Assim, ao invés de exigir como requisito prévio para o acesso à universidade a familiaridade com as modernas ferramentas tecnológicas, assume-se como um objetivo educacional central da Universidade Aberta a promoção de estratégias educativas que contribuam para a aquisição e desenvolvimento da literacia digital dos estudantes (PEREIRA et al, 2007, p. 14).

Pereira et al (2007) explicam que, para a efetivação deste princípio, importa proceder à criação de uma rede de pontos de acesso virtual, por meio do desenvolvimento de parcerias com empresas e instituições locais, para a criação de espaços de acesso digital. Ainda, ressaltam que estudos realizados sobre a utilização das Tecnologias da Informação e da Comunicação indicam que uma forma de promover a literacia digital passa pela utilização dessas ferramentas em contextos reais, que são determinados pela necessidade de uso de

tecnologias. Em outras palavras, a própria frequência na universidade será um fator de inclusão, contribuindo para o desenvolvimento social (PEREIRA et al., 2007).

Importante destacar que aos alunos ingressantes é disponibilizado um *Kit do Estudante Virtual*, um instrumento destinado a facilitar a inclusão digital dos estudantes que contém informações detalhadas sobre o Modelo Pedagógico Virtual da UAb. De navegação simples e intuitiva, o kit viabiliza o acesso *online* permanente à informação necessária para o início de um percurso de aprendizagem no ambiente digital da Universidade Aberta (UAb Portugal, 2012).

Além disso, com o intuito de o estudante conhecer o ambiente virtual de aprendizagem no qual serão realizadas todas as atividades educativas referentes ao curso que está ingressando, bem como familiarizar-se com as ferramentas de comunicação do ambiente online, a Universidade Aberta disponibiliza um curso gratuito denominado “Módulo de Ambientação Online” (UAb PORTUGAL, 2014). De acordo com o site da UAb, esse curso é obrigatório aos estudantes que se inscrevem pela primeira vez na universidade e que ingressam em um curso no regime do *e-learning*. Essa formação desenvolve-se durante duas semanas, antecedendo o início formal do ano letivo. Ao final dessa ambientação, objetiva-se que “o estudante tenha desenvolvido uma série de competências de navegação e de comunicação em ambientes virtuais, ficando também a conhecer o modelo pedagógico da Universidade Aberta, antevendo assim, como será estudar na nossa universidade” (UAb PORTUGAL, 2014). Isso acontece no mês que antecede o primeiro semestre, quando o aluno é contatado pelo coordenador do curso que ingressou, recebendo as indicações de como realizar o Módulo de Ambientação Online.

Passando a aplicação do Modelo Pedagógico da Universidade Aberta ao 1º Ciclo de Estudos Superiores, “assume-se numa primeira fase como uma vertente mais didáctica e mais dependente da orientação do professor, cabendo ao estudante empenhar-se pela sua aprendizagem numa lógica auto-dirigida” (PEREIRA et al., 2007, p. 16). Nesse ciclo, o professor é responsável pela programação da unidade curricular, “cabendo-lhe a seleção dos recursos a disponibilizar ou a indicar aos estudantes, a escolha das estratégias de ensino a usar, a elaboração e a gestão das atividades a realizar pelos estudantes e a definição e publicitação das orientações e critérios relativos à avaliação das aprendizagens” (PEREIRA et al., 2007, p. 16).

Ainda, no 1º Ciclo

O professor orienta a aprendizagem independente do estudante, facilita a criação activa de significados, organizando grupos de estudo e trabalho, calendariza e organiza momentos específicos de feedback, incentiva a tomada de decisões do estudante sobre o modo de avaliação, apoia as interações entre os estudantes e promove oportunidades de reflexão partilhada, para o que estabelece previamente um Plano de Tutoria (PEREIRA et al., 2007, p. 1).

Com relação a estruturação de cada unidade curricular no 1º Ciclo, a variante didáctica dessa fase consubstancia-se em torno de três elementos fundamentais: o Plano da Unidade Curricular (PUC), o Plano de Atividades Formativas e o Cartão de Aprendizagem “São esses elementos que permitem, ao professor, organizar e estruturar o percurso de aprendizagem na respectiva unidade curricular e, ao estudante, conhecer o seu papel e as suas responsabilidades” (PEREIRA et al., 2007, p. 17).

Já o PUC, esse é um documento norteador para todo o processo de aprendizagem. Ele subsidia o planeamento do aluno e auxilia na organização do tempo, devendo explicitar as seguintes questões: as competências a serem desenvolvidas pelo estudante; os temas a estudar; a bibliografia; o que o professor espera por parte do estudante; o que o estudante pode esperar do professor; as orientações sobre o plano de atividade formativas; o calendário que precisa cumprir; os métodos e os critérios de avaliação e as indicações para organização dos e-fólios (PEREIRA et al., 2007).

Já o Plano de Atividades Formativas tem o objetivo de fornecer aos estudantes uma base para adquirir conceitos e desenvolver competências intermediárias. O professor organiza um conjunto de atividades formativas, que disponibiliza em momentos pré-determinados. Essas atividades são acompanhadas de indicações para que o estudante proceda à sua autoavaliação depois de realizá-las. Trata-se, sobretudo, de atividades que exijam que o estudante identifique pontos fortes e fracos em suas aprendizagens, para que discuta inicialmente no plano de debates com seus pares e, mais tarde, se necessário, com o professor. Essas atividades poderão assumir uma grande variedade de formatos, entre eles a resolução de problemas, a preparação de mapas conceituais, a elaboração de um relatório, comentário ou resumo, questionários objetivos com avaliação automática, etc. (PEREIRA et al., 2007).

O Cartão de Aprendizagem tem o objetivo de valorizar o percurso pessoal de aprendizagem do estudante. Baseado na metáfora do cartão de crédito, trata-se de um dispositivo eletrônico que configura-se em um sistema organizado de avaliação das aprendizagens. O Cartão de Aprendizagem tem agregado o conceito de e-fólio (portfólio eletrônico), no qual o estudante envia suas atividades. Prevê-se que cada estudante possa

elaborar dois ou três e-fólios, de acordo com o calendário traçado pelo professor em sua unidade curricular. Esses e-fólios podem referir-se à elaboração de reflexões críticas sobre as aprendizagens, os relatórios sobre pesquisas e os trabalhos de campos, as resolução de problemas, as síntese de leituras, trabalhos práticos, etc. (PEREIRA et al., 2007).

O Modelo Pedagógico atenta para a sugestão de que o e-fólio seja solicitado após a realização das atividades formativas e do esclarecimento do professor de dúvidas e dificuldades apresentadas pelos estudantes. Ainda, é importante ressaltar que o sistema de e-fólios é complementado por uma prova/exame realizado presencialmente (esta prova tem a designação de p-fólio).

Abaixo um exemplo de cartão de Aprendizagem:

**Figura 01 – Exemplo possível de creditação do Cartão de Aprendizagem**

10% da avaliação final	10% da avaliação final	20% da avaliação final	60% da avaliação final
e-fólio A	e-fólio B	e-fólio C	p-fólio

Fonte: PEREIRA et al., 2007, p. 19.

Cabe ao professor definir o valor de cada e-fólio, o número de e-fólios a serem realizados na unidade curricular (dois ou três, como acima mencionado) e conceber o p-fólio de modo a que esse possa complementar as avaliações realizadas, tratando-se da avaliação semestral o somatório das classificações obtivas nos e-fólios e p-fólio (PEREIRA et al., 2007).

Portanto, o sistema de Avaliação no 1º Ciclo da Universidade Aberta contempla uma vertente formativa e uma vertente somativa. De acordo com o site da UAb, a “avaliação formativa, constando de um conjunto de atividades propostas, visa a autoavaliação do estudante e não conduz à atribuição de classificações”. Já a avaliação somativa “tem um caráter contínuo e tem como finalidade avaliar os resultados da aprendizagem, conduzindo à classificação final do estudante em cada unidade curricular” (UAb PORTUGAL, 2014).

Sendo assim,

Para a avaliação somativa são usados instrumentos de avaliação próprios, consistindo em e-Fólios e num p-Fólio, cujos resultados são creditados no Cartão de Aprendizagem. Os e-Fólios são documentos eletrónicos, colocados online. Cada Unidade Curricular contempla um mínimo de dois e-fólios e um máximo de três. No conjunto estes e-fólios têm uma cotação máxima de 8 valores. O P-fólio consiste num documento elaborado pelo estudante presencialmente no final do semestre e tem a cotação máxima de 12 valores. Esta prova tem uma duração de 90 minutos (UAb PORTUGAL, 2014).

Importante destacar que no ensino superior português a escala de classificação é diferente do ensino superior brasileiro. Em Portugal, o “resultado obtido em cada unidade curricular, através de avaliação contínua ou através de exame, é expressa numa escala de 0 a 20 valores. A nota mínima positiva é de 10 valores” (DGES, 2014b, p. 1). O site da Direção Geral de Ensino Superior, do Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior de Portugal ainda esclarece que

De forma adicional a um valor numérico, pode ser incluído nos diplomas ou certificados de conclusão de curso, uma menção qualitativa com a seguinte correspondência:

De 10 a 13 valores.....Suficiente

De 14 a 15 valores.....Bom

De 16 a 17 valores.....Muito Bom

De 18 a 20 valores.....Excelente (DGES, 2014b, p. 01).

Conforme descrito no site da UAb, “caso o estudante não tenha condições para seguir o processo de avaliação contínua, pode optar pela realização de um exame escrito presencial. Nesse caso, a prova realizada tem a duração de 120 minutos e é cotada para 20 valores” (UAb PORTUGAL, 2014). Ou seja, o estudante tem a possibilidade de optar apenas pela realização do exame em alternativa ao regime de avaliação contínua. Isso pode ser feito durante as três primeiras semanas de atividades letivas, não podendo, a partir dessa data, sofrer alterações. O estudante inscrito em várias Unidades Curriculares realiza a opção de avaliação para cada uma delas, na sua respectiva sala de aula virtual. “Assim pode realizar avaliação contínua em algumas unidades e optar por exame final noutras. Não pode, contudo, a meio do semestre alterar a sua escolha” (UAb PORTUGAL, 2014).

A partir dessa contextualização geral sobre o ensino superior português, e tendo como base o Modelo Pedagógico adotado pela Universidade Aberta, no item a seguir, analisaremos

o Relatório de Apresentação da Licenciatura em Educação, documento elaborado para a criação desse curso na Universidade Aberta de Portugal.

## **5.2 Conceito de inclusão digital adotado no Projeto do Curso**

O Relatório de Apresentação do Curso de Licenciatura em Educação segue as diretrizes solicitadas pelo Ministério da Educação português para o registro dos cursos e a acreditação. É um documento que tem uma função similar ao Projeto Pedagógico de Curso (PPC), no contexto do ensino superior brasileiro. Tendo como base os dois documentos, entendemos que os princípios gerais que estão subjacentes à elaboração de ambos são semelhantes. Por isso, consideramos, nesta tese, que ambos os documentos supracitados possuem função equivalente.

O referido documento foi criado no ano de 2006, vinculado ao Departamento de Ciências da Educação. O curso de Licenciatura em Educação possui um total de 180 créditos, com duração de seis semestres. Inicialmente os alunos precisam cumprir 120 créditos do *Maior Fundamentos em Educação*, e depois precisam conjugar com aprovação em um dos *Minor*, que possuem sessenta créditos: *Minor em Pedagogia Social e da Formação* ou *Minor em Educação e Leitura*.

O Relatório aponta que a oferta de formação em outras áreas científicas é coerente com as propostas do Processo de Bolonha, principalmente no que concerne “ao incremento de vias que favoreçam, quer a mobilidade institucional, quer o desenho de trajectos de formação que aproveitem e potenciem a complementaridade entre os saberes” (UAb, Relatório Licenciatura Educação, 2006, p. 13).

O curso de Licenciatura em Educação destina-se a “indivíduos que pretendam desempenhar a função de Técnico de Educação no âmbito de organismos e organizações sociais com responsabilidades educacionais em diferentes sectores da sociedade”. Ainda, tem como público-alvo sujeitos que “estando já a exercer funções nas áreas educativas, careçam para tanto da habilitação académica recomendada, ou necessária” (UAb, Relatório Licenciatura Educação, 2006, p. 10) e tem os seguintes objetivos gerais:



- capacitar para um exercício reflexivo e autónomo no desempenho de funções nos campos da educação e da formação em contextos diversificados;
- promover a qualificação de responsáveis pelo desenho e implementação de acções e programas de educação e formação em organizações de natureza diferenciada;
- proporcionar ambientes e metodologias de formação que estimulem dinâmicas de autoformação (UAb, Relatório Licenciatura Educação, 2006, p. 10).

Ao final do curso, espera-se que o Licenciado em Educação possa desenvolver sua abordagem profissional ao trabalho que inclui diferentes capacidades, entre elas “utilizar eficientemente ferramentas tecnológicas em diversos contextos educativos” (UAb, Relatório Licenciatura Educação, 2006, p. 11). Já percebemos, nessa colocação, o reconhecimento do potencial educativo das tecnologias digitais na formação inicial dos técnicos em educação, principalmente no que diz respeito a uma apropriação didática desses recursos. Por atuar em diferentes contextos educativos, do técnico em educação é esperado que tenha conhecimentos pedagógicos sobre as tecnologias digitais de rede, para conseguir utilizar esses recursos no exercício de suas funções laborais.

Também parece ficar clara a percepção de promover uma formação na perspectiva de inclusão digital na seguinte intenção de formação para esses estudantes:

O Licenciado em Educação deverá ainda evidenciar capacidade de recolher, seleccionar e interpretar informação relevante que lhe permita fundamentar as soluções que preconiza para as situações em análise e possuir competências que lhe permitam comunicar informação de natureza diversa para públicos de formação e de âmbito muito variados [...] (UAb, Relatório Licenciatura Educação, 2006, p. 11).

Tal pressuposto, apontado por Castells e trazido em um dos trabalhos que estudamos em nosso estado da arte (NUNES, 2011), foi considerado como uma das características que baliza o conceito de inclusão digital, pois, na compreensão desses autores, não basta estar “conectado e não saber qual informação buscar, como combinar uma coisa com a outra e, ainda, não ter criticidade para depurar as informações obtidas” (CASTELLS apud NUNES, 2011, p. 69).

Na elaboração da matriz curricular e dos planos de estudos do Curso de Licenciatura em Educação foram “privilegiados aspectos relativos à inovação educativa através da aplicação das tecnologias de informação e comunicação em ambientes educativos diversificados” (UAb, Relatório Licenciatura Educação, 2006, p. 11). Assim como a prerrogativa anterior, essa questão diz respeito, sobretudo, ao reconhecimento do potencial

educativo e pedagógico dessas tecnologias de informação e comunicação, mas considera principalmente a utilização pedagógica desses recursos em ambientes educativos diversos.

O Relatório de apresentação do curso, assim como nossa proposta, ressalta que “[...] o ambiente de aprendizagem, em regime de ensino a distância, com a introdução de metodologias de *e-learning*, promove um maior à vontade na utilização de ferramentas tecnológicas, cada vez mais necessárias nos diversos contextos educativos” (UAb, Relatório Licenciatura Educação, 2006, p. 11). Compartilhamos dessa concepção de que a modalidade da educação a distância, cuja mediação pedagógica acontece por meio de ferramentas de comunicação síncronas ou assíncronas, tem o potencial de oportunizar aos seus educandos a apropriação dessas tecnologias e, por conseguinte, possibilitar uma maior fluência tecnológica. Isso possibilita, posteriormente, a práxis educativa híbrida que conjuga as potencialidades das tecnologias digitais de rede.

É preciso considerar tal prerrogativa, também, quanto “à experiência e à vocação da Universidade Aberta na promoção do ensino a distância, não apenas na sua modalidade multimídia convencional, mas também já hoje com recurso generalizado às novas plataformas de comunicação digital” (UAb, Relatório Licenciatura Educação, 2006, p. 15). Como vimos, o Modelo pedagógico da UAb atua por intermédio do *e-learning*, promovendo processos educativos por meio de tecnologias de informação e comunicação conectadas em rede.

Nesse contexto, na organização da base comum do Curso de Licenciatura em Educação, isso é, do *Maior Fundamentos em Educação*, a UAb aponta que as unidades curriculares foram estruturadas com o objetivo de permitir aos licenciados em educação o desenvolvimento de competências fundamentais para o exercício das suas funções. Mais uma vez o documento reitera, na constituição dessa grade curricular, o objetivo de “utilizar eficientemente ferramentas tecnológicas em diversos contextos educativos” (UAb, Relatório Licenciatura Educação, 2006, p. 19).

Além dos pressupostos do *Maior Fundamentos em Educação*, ao optar por cursar o *Minor em Pedagogia Social e da Formação*, pretende-se que esse profissional seja capaz de “conceber, desenvolver e avaliar programas de formação, presenciais ou a distância, em diferentes contextos” (UAb, Relatório Licenciatura Educação, 2006, p. 28). Essas questões vêm ao encontro do que entendemos estar em convergência com os pressupostos de inclusão digital em cursos de formação de educadores na modalidade a distância. Mais do que ter um domínio técnico, é importante que esses sujeitos sejam capazes de identificar as tecnologias digitais de rede como potencializadoras de processos de aprendizagem, tanto na modalidade

presencial quanto na modalidade online. Assim, um educador pode vislumbrar, nesses recursos, artefatos que otimizem a troca e a interação entre sujeitos que estejam em um processo dialógico de construção do conhecimento.

Com relação ao *Minor em Educação e Leitura*, por se tratar de uma área específica, os objetivos são direcionados principalmente a promoção e o desenvolvimento da leitura nos contextos educativos formais e não formais, por meio da implementação de programas de intervenção concebidos nesse âmbito.

Assim, após analisar o Relatório de Apresentação do Curso de Licenciatura em Educação, entendemos que em sua essência a concepção do curso considera fundamental a aprendizagem no contexto das tecnologias educacionais, principalmente como objetivo de tornar o licenciado capaz de utilizar esses recursos nos diferentes espaços educativos em que possa atuar enquanto profissional. É nesse contexto que destacamos no subitem a seguir as unidades curriculares que possuem interface com a área das tecnologias educacionais, por meio das quais os referidos objetivos trazidos neste item são concretizados.

### **5.3 Disciplinas do currículo com interface na área das Tecnologias Educacionais**

O objetivo norteador desta categoria de análise era identificar, no currículo do curso, se existem disciplinas que atuam especificamente no âmbito da inclusão digital ou que trabalham com tecnologias aplicadas à educação. Importante destacar que as informações que compõem esse subcapítulo foram extraídas do Relatório de apresentação do curso de Licenciatura em Educação, bem como dos Planos de Estudo das referidas disciplinas.

Identificamos na grade curricular do Curso de Licenciatura em Educação cinco disciplinas cujos objetivos vêm ao encontro da nossa busca, como segue.

1. Educação e Equidade na Sociedade Contemporânea.
2. Ferramentas de Comunicação Educacional Multimídia.
3. Os Média na Educação.
4. Educação Aberta e a Distância.
5. Educação e Internet.

É importante destacar que todas essas disciplinas acontecem nos dois primeiros anos do curso de Licenciatura em Educação, ou seja, durante o ciclo de estudos *Maior*

*Fundamentos em Educação*. Isso é, independente de qual Minor o estudante escolha, obrigatoriamente precisará ter cursado todas as unidades curriculares apontadas.

A disciplina *Educação e Equidade na Sociedade Contemporânea* é obrigatória de seis créditos ECTS, acontece no 1º semestre do 1º ano do curso e tem a seguinte ementa:

Nesta unidade curricular serão abordados a problemática da educação e desenvolvimento humano, nomeadamente as grandes metas educativas e sociais propostas pelos organismos mundiais, as questões da equidade na educação, o alfabetismo e a inclusão social, aspectos da educação da família e as questões da inclusão digital nas sociedades actuais (UAb, Relatório Licenciatura Educação, 2006, p. 20).

Essa é a única unidade curricular que propõe uma discussão direta sobre inclusão digital no contexto da licenciatura, e possui os seguintes objetivos: “1) Propor e justificar modos de superar localmente aspectos de inequidade na educação, nomeadamente no que se refere a alfabetização e inclusão digital; Actuar tendo em conta as grandes opções tomadas a nível mundial no que se refere às orientações para a educação” (UAb, Relatório Licenciatura Educação, 2006, p. 20). Podemos perceber a compreensão de paridade entre alfabetização e inclusão digital como propulsoras de equidade social na sociedade contemporânea, perspectiva que já havíamos encontrado em nosso estado da arte (MEDEIROS, 2013; DUSYK, 2013; CASARIN, 2014).

Em entrevista realizada com o professor responsável por essa unidade curricular, podemos compreender de forma mais clara como é conduzida a proposta pedagógica:

Esta é uma disciplina que também se preocupa com o desenvolvimento das questões ligadas à alfabetização e inclusão digital. Portanto, essencialmente, as minhas preocupações prendem-se bastante com questões obviamente daquilo que são as perspectivas atuais da própria educação, e como o próprio título também da unidade curricular refere, obviamente que aqui também há sempre uma preocupação de educar para a cidadania numa perspectiva e numa lógica democrática. E um último tópico, [...] tem a ver com a questão do fenómeno do insucesso educativo [...] e os fatores que de certa forma geram este fenómeno, e depois tentando perceber exatamente como é que podemos ultrapassar esse insucesso educativo, seja através dessa questão da literacia digital, ou com o apoio das novas tecnologias educativas<sup>19</sup> (PE-UAb01).

---

<sup>19</sup> Importante destacar que a transcrição das entrevistas neste estudo de caso respeitam as normas da língua portuguesa brasileira, a despeito de os entrevistados serem portugueses.

O professor PE-UAb01 ainda destaca que a disciplina não propõe a apropriação do conhecimento sobre a tecnologia em si, mas discute a importância que a tecnologia pode ter, a sensibilização de como as tecnologias podem ser importantes nos diferentes sistemas educativos. A ideia, segundo esse docente, é oportunizar a reflexão sobre a questão dos diferentes espaços de aprendizagem que surgem pelo potencial das tecnologias digitais.

Com relação aos conteúdos programáticos, de acordo com a grade curricular do curso (UAB, Grade Curricular, 2014), é possível afirmar que perpassam por três eixos: 1) Perspectivas atuais da educação: conceitos e concepções, sendo, nesse âmbito, trabalhado em um sub eixo “A Educação Pós-Moderna e o impacto das novas tecnologias”; 2) Educação para a cidadania democrática; e 3) O fenômeno do insucesso educativo: fatores psicossociológicos e pedagógicos, sendo, em um subitem desse eixo, trabalhado “O conceito de literacia no quadro da sociedade de informação” e as “Políticas de combate ao insucesso educativo e de promoção da inclusão social”.

A segunda disciplina, *Ferramentas de Comunicação Educacional Multimédia* é obrigatória e também tem seis créditos ECTS e acontece no 1º semestre do 1º ano. De acordo com o Plano de Estudos da disciplina, a ementa possui a seguinte descrição:

Tratando-se a comunicação de uma temática tão vasta quanto vital, este itinerário de aprendizagem inicia-se, pois, com um convite à clarificação do próprio conceito de comunicação, e nomeadamente do de comunicação educacional (multimédia). Dado que esta é uma estratégia de ensino-aprendizagem inevitável no contexto da Universidade Aberta, torna-se essencial, logo numa fase introdutória, identificar alguns dos seus traços principais. Por isso, espera-se que os estudantes caracterizem igualmente aspetos a ter em conta nas diversas situações comunicativas, inclusive naquelas em que se envolvem nos espaços virtuais da nossa sala de aula. Numa segunda fase, complementar à anterior, os estudantes terão oportunidade de realizar exercícios práticos que lhes permitam não só aferir e consolidar eventuais conhecimentos prévios, mas também atualizar novos saberes, decorrentes do desenvolvimento de competências comunicativas, educacionais e tecnológico-digitais. Atendendo a que hoje em dia existe uma grande variedade de ferramentas, parece-nos consensual a opção por aplicações Office (UAb, Grade Curricular, 2014).

Conforme podemos observar, é uma unidade curricular que possui uma perspectiva mais prática e, conforme o relatório de apresentação do curso, procura “explorar as potencialidades das ferramentas informáticas na produção do discurso mediatizado e da sua importância na Educação” (UAb, Relatório Licenciatura Educação, 2006, p. 23). A proposta é oportunizar ao estudante a prática com “diversas possibilidades de aplicação das ferramentas

trabalhadas em contextos educacionais, com particular ênfase em documentos de apresentação de informação” (UAb, Relatório Licenciatura Educação, 2006, p. 23).

De acordo com o Relatório de Apresentação do curso, são objetivos da disciplina: “Usar com eficiência programas de Processamento de Texto e Folhas de Cálculo e seleccionar e utilizar adequadamente programas para Apresentações, tendo em conta o perfil dos destinatários e o tipo de comunicação” (UAb, Relatório Licenciatura Educação, 2006, p. 23). Já no Plano de Estudos, encontramos como objetivos o desenvolvimento das seguintes competências: “caracterizar diferentes situações de comunicação, incluindo em contextos educacionais e multimédia; utilizar ferramentas tecnológico-digitais, numa ótica comunicativa e educacional; projetar e apresentar atividades de âmbito comunicativo-educacional” (UAb, Grade Curricular, 2014). Podemos observar que os objetivos dessa unidade curricular transitam tanto pelo aprendizado de recursos básicos do Office, quanto pela apropriação de tecnologias digitais em uma perspectiva comunicativa e educacional, o que entendemos estar diretamente relacionado às ferramentas da internet.

Em entrevista com o professor responsável, podemos ratificar o carácter prático da internet, quando aponta que nessa disciplina pretende-se que os estudantes tenham

[...] princípios sobre o tema, competências e contextos de ferramentas e projetos [...]. No fundo, a temática é tão vasta e [...] este é um itinerário inicial [...], digamos assim, de abordagem a este tema. E depois, também, um convite que é feito para eles próprios [...] experimentarem algumas destas ferramentas e criarem também os próprios projetos no âmbito educacional (PE-UAb02).

É importante destacar que essa é uma disciplina que também acontece no 1º semestre do 1º ano do curso, de forma simultânea à disciplina descrita anteriormente. Enquanto a primeira tem um viés teórico sobre o papel que as tecnologias podem desempenhar para uma educação mais participativa e democrática, na disciplina de Ferramentas de Comunicação Educacional Multimédia os conteúdos perpassam pela introdução, competências, contextos, ferramentas e projetos no âmbito da comunicação educacional multimídia.

Concomitantemente a essas duas disciplinas, a unidade curricular *Os Média na Educação* também ocorre no 1º semestre do 1º ano do curso de Licenciatura em Educação. Igualmente é obrigatória e com seis créditos ECTS. De acordo com o Relatório de apresentação do curso, a ementa possui a seguinte descrição:

Esta unidade curricular tem como objectivos caracterizar os discursos mediáticos e promover a reflexão sobre o papel dos média na sociedade actual, os seus efeitos no fenómeno educativo e abordar a importância da educação para e com os média; pretende ainda abordar a problemática e o impacto das Tecnologias da Informação e Comunicação nos fenómenos educativos. (UAb, Relatório Licenciatura Educação, 2006, p. 20).

Por meio da definição dessa ementa podemos perceber a complementaridade que existe entre essa disciplina e as descritas anteriormente, principalmente considerando que todas ocorrem concomitantemente. Enquanto a primeira tem um carácter teórico e a segunda mais prático, esta busca estabelecer uma reflexão sobre o discurso midiático na sociedade contemporânea e suas implicações nos fenómenos educativos, tendo os seguintes objetivos: “Analisar criticamente os discursos mediáticos; Propor formas pedagogicamente sustentadas de utilização educativa dos média” (UAb, Relatório Licenciatura Educação, 2006, p. 21).

Em entrevista com o professor que atua nessa disciplina, podemos perceber o objetivo de trabalhar em um contexto de leitura crítica das mídias:

Na realidade o objetivo é dar outras percepções para o estudante sobre o tema dos media, [...] para que ele também tenha outras formas críticas de analisar um media. Porque [...] a visão que eles têm dos media é uma visão muito normal, muito cotidiana, não são críticos em relação aos medias, são pouco críticos. Então, a leitura e os trabalhos que a gente faz na realidade é para ele colocar os medias de uma forma mais crítica e reflexiva sobre o papel, o significado além da política, o significado para as crianças, o significado para educação, o que significa os novos medias, enfim, neste sentido (PE-UAb03).

Essa perspectiva trazida pelo docente PE-UAb03 vem ao encontro do que Takahashi (2000) já apontava em nossos estudos sobre inclusão digital, principalmente com relação à construção de uma visão crítica sobre o conteúdo midiático, inerente ao cotidiano dos sujeitos no contexto contemporâneo. Os conteúdos programáticos propostos pela disciplina são perpassados pelo estudo das influências das mídias na política, na educação e das novas mídias na sociedade digital.

Outra disciplina que encontramos é *Educação Aberta e a Distância*, a qual ocorre no 1º semestre do 2º ano do curso. Também é uma unidade curricular obrigatória de seis créditos ECTS. De acordo com o Plano de Estudos, a ementa tem a seguinte definição:

Nesta unidade curricular abordam-se aspetos conceituais do ensino a distância e da sua evolução; são caracterizados os conceitos de elearning, blended learning, mobile learning, educação online, realidade aumentada e recursos educacionais abertos. Caracterizam-se as abordagens de aprendizagem independente e de aprendizagem cooperativa e colaborativa e é analisado o papel dos diversos atores no processo de formação a distância com destaque para o papel do formador de acordo com estas estratégias. São ainda analisadas ferramentas tecnológicas possíveis para o desenvolvimento de programas de elearning, com referência às respetivas vantagens e inconvenientes. Analisam-se ambientes de aprendizagem e o desenho geral de programas de formação em elearning (UAb, Grade Curricular, 2014).

É uma unidade curricular que faz um estudo sobre o *e-learning*, bem como sobre os papéis dos agentes educativos nessa modalidade de ensino, perpassando pelo reconhecimento de ferramentas tecnológicas e do desenho didático de programas de formação nesse modelo. De acordo com o Relatório de apresentação do curso, o objetivo da disciplina é “elaborar genericamente um programa de formação a distância, fundamentando as escolhas dos instrumentos tecnológicos e as modalidades pedagógicas adequadas aos destinatários e aos objectivos fixados” (UAb, Relatório Licenciatura Educação, 2006, p. 25). O plano de estudos da disciplina define de forma ainda mais específica as finalidades da unidade curricular:

- aplicar os diferentes conceitos a casos concretos;
  - caracterizar e seleccionar estratégias de aprendizagem adequadas às diversas modalidades de aprendizagem referidas;
  - caracterizar o papel do formador em função dos destinatários e das estratégias escolhidas para um dado curso em EaD;
  - analisar as vantagens e inconvenientes de ferramentas tecnológicas em função dos objectivos visados com um programa de formação;
  - analisar criticamente um programa de formação a distância, do ponto de vista da escolha dos instrumentos tecnológicos e das modalidades pedagógicas e sua relação com os destinatários e com os objectivos de formação.
- (UAb, Grade Curricular, 2014).

Como podemos observar, ao final da disciplina espera-se que os estudantes tenham condições de compreender o que envolve um projeto de educação a distância, seleccionar estratégias de aprendizagem adequadas à modalidade e analisar criticamente as escolhas tecnológicas e pedagógicas que envolvem a formação em *e-learning*.

Em entrevista com o professor responsável por essa disciplina, podemos perceber o objetivo dessa unidade curricular de contextualizar a perspectiva clássica da educação a distância e suas tendências atuais, assim como promover uma discussão sobre as ferramentas tecnológicas mais adequadas para a modalidade:



[...] a disciplina pretende uma iniciação, uma introdução muito ligeira ao que é o ensino a distância e as novas modalidades. Portanto, uma certa diferença já com educação a distância mais clássica e [...] como a internet veio trazer alterações, já com o mobile-learning, com as tecnologias móveis. Enfim, de uma forma bastante ligeira, [...] nosso foco na disciplina não é tanto as tecnologias, mas que eles percebam [...] como é que tem sido o desenvolvimento da própria educação a distância. E por um outro, dentro do fenômeno da educação a distância, quais são as possibilidades da parte da tecnologia, [...] a sua importância para os programas de educação a distância, mas também os vários intervenientes, os professores, os tutores, aqueles que desenham os materiais e etc. E compreenderem esse fenômeno de modo a eles próprios poderem avaliar programas e poderem conceber pequenas ações [...], porque é uma iniciação só a esta modalidade. Portanto, basicamente estes objetivos, conhecerem o campo e saberem lidar até com algumas ideias erradas que se fazem sobre educação a distância (PE-UAb04).

No relato desse docente também é possível identificar que a referida disciplina pretende desmistificar algumas concepções equivocadas sobre educação a distância. Apesar de o estudante atuar como um agente nessa modalidade de ensino, muitas vezes desconhece algumas concepções nucleares que precisam ser observadas quando planeja e implementa uma ação para a educação a distância.

Por fim, é importante destacar que os conteúdos programáticos dessa disciplina estruturam-se entorno de três temáticas: “1) Educação a distância e educação aberta; 2) Ensino e aprendizagem em educação a distância e 3) A organização de projetos de formação a distância” (UAb, Relatório Licenciatura Educação, 2006, p. 25).

A última disciplina que apresenta interface com a nossa pesquisa é *Educação e Internet* e, assim como as demais, é uma unidade curricular de caráter obrigatório, com seis créditos ECTS, a qual é ministrada no 2º semestre do 2º ano do curso de Licenciatura em Educação. Conforme o Relatório de apresentação do curso, essa disciplina deve seguir a referida ementa:

A Internet para além de constituir um quase infinito repositório de informação apresenta hoje vastíssimos recursos para a pesquisa, comunicação e disseminação da informação. Partindo das potencialidades proporcionadas por este meio, analisam-se formas de acesso à informação na Internet, no sentido de pesquisar informação e avaliar a sua qualidade e pertinência para o processo educativo. Serão abordados os problemas da credibilidade das fontes e de copyright. Do ponto de vista da comunicação serão utilizadas e analisadas ferramentas síncronas e assíncronas, técnicas e possibilidades do uso de email, news groups e listas de discussão, foruns, chats e mensageiros instantâneos e avaliada a sua importância nos processos educacionais. Um aspecto central do trabalho de pesquisa é a partilha de resultados pelo que serão também analisados alguns procedimentos úteis para a sua publicação na rede (UAb, Relatório Licenciatura Educação, 2006, p. 25-26).

Face a ementa, é possível perceber que a disciplina busca oportunizar ao estudante o desenvolvimento de algumas competências, dentre elas “pesquisar e avaliar informação na rede; organizar projectos e pesquisas orientadas com relevância no campo educativo e utilizar ferramentas básicas de comunicação (de natureza síncrona e assíncrona) e de publicação na rede” (UAb, Relatório Licenciatura Educação, 2006, p.26). É possível observar que essa unidade curricular, assim como a disciplina *Ferramentas de Comunicação Educacional Multimédia*, tem um carácter prático de apropriação das ferramentas da internet e o reconhecimento dos seus potenciais pedagógicos e comunicativos.

Em entrevista com o docente dessa disciplina, que é o mesmo que atua na unidade curricular *Os Média na Educação*, é possível compreender o carácter formativo da unidade curricular:

E a Educação e Internet, essa é mais voltada para o uso da internet de forma pedagógica, vendo as possibilidades. Atualmente [...] é voltada a Educação 2.0, as ferramentas, os recursos, e o tema que é redes. Depois trabalho colaborativo com as [...] redes, wikis, e trabalho o Facebook, ou as redes, como as redes do Google, o Google Plus, e os blogs. É trabalhado essas ferramentas e o desenvolvimento de conteúdo dentro dessas ferramentas (PE-UAb03).

Importante destacar que essa perspectiva formativa vem ao encontro do que compreendemos ser importante em processos de inclusão digital na modalidade a distância, principalmente porque busca trabalhar com o potencial comunicativo e educativo das ferramentas da web 2.0. Entendemos que esses cursos de formação de educadores precisam possibilitar o estimular o desenvolvimento de capacidades que são inerentes às redes, como a participação e a autoria, e isso pode acontecer quando desenvolvem-se atividades orientadas que pressuponham a apropriação desses recursos pelos educandos.

Por fim, após identificar quais são as disciplinas do currículo do Curso de Licenciatura em Educação que transitam na área da inclusão digital, podemos inferir que são unidades curriculares que possibilitam uma formação consistente ao educando no âmbito das tecnologias educacionais. Por trabalharem com conteúdos complementares que preconizam a discussão sobre inclusão digital, a reflexão crítica sobre a mídia, a apropriação de recursos tecnológicos de apresentação de dados e conteúdo, a apropriação de ferramentas da internet e o estudo sobre projetos educativos na modalidade *e-learning*, entendemos que são propostas

educativas que perpassam pelo estudo e pela vivência de algumas interfaces da inclusão digital.

Assim, após a apresentação dos objetivos das disciplinas, no subitem a seguir apresentamos detalhadamente a condução das atividades de aprendizagem de cada uma delas, buscando evidenciar a prática pedagógica pressuposta em cada unidade curricular. Também será um espaço em que apresentaremos as atividades de aprendizagem realizadas em outras disciplinas do curso de Licenciatura em Educação, dados obtidos a partir de questionários enviados a docentes do curso.

#### **5.4 Atividades e propostas pedagógicas das disciplinas**

Esse subitem tem por objetivo descrever as atividades de aprendizagem propostas nas disciplinas que possuem interface com a área da inclusão digital e, também, apresentar as atividades que comumente são realizadas pelos demais professores no curso, dados obtidos a partir de questionários online. Consideramos pertinente frisar que a descrição das atividades das disciplinas da área das tecnologias parte de observação realizada no próprio ambiente virtual de aprendizagem (Moodle) de cada unidade curricular.

Antes de adentrar especificamente na descrição de cada unidade curricular, é importante destacar que em todas as salas das disciplinas no Moodle estão disponíveis aos estudantes Fóruns de Notícias e um Fórum de Dúvidas Gerais. Rapidamente também temos acesso ao Plano da Unidade Curricular (PUC) que já apresenta um breve resumo da metodologia de trabalho proposta em cada disciplina. Ainda, é de fácil acesso ao estudante um roteiro da disciplina com um planejamento semanal para que se torne possível a organização e o desenvolvimento de todas as atividades solicitadas, visando ao atendimento de todas as propostas.

Passando à análise das disciplinas, com relação à unidade curricular *Educação e Equidade na Sociedade Contemporânea*, o docente PE-UAb01, que conduz as atividades na disciplina, relata que as atividades estão sempre associadas ao modelo pedagógico da Universidade Aberta para o primeiro ciclo de estudos das licenciaturas. Em face a isso, de acordo com esse professor,

[...] estamos a falar sobretudo de atividades relacionadas com a pesquisa, atividades de leitura e análise de vários documentos, que podem ser em formato texto, audiovisual ou multimídia. Depois há um trabalho que é feito de forma autônoma pelos alunos que é pontualmente acompanhado por fóruns de discussão, sejam eles moderados tanto pelos estudantes, portanto, entre pares, ou pelo próprio professor, mas isto, digamos assim, em períodos perfeitamente definidos e normalmente sempre dentro de um dos grandes tópicos da unidade curricular, que neste caso são três. Portanto, há sempre um fórum moderado pelo estudante no tópico 1, a mesma coisa para o 2 e a mesma coisa para o 3. Portanto, nós essencialmente estamos aqui a falar de atividades que acabam por atuar muito a autonomia do aluno e que estão relacionadas com essa leitura e análise dos vários formatos de documentos que os alunos acabam por ter para estudar. Depois, no final desse processo e dessas atividades, obviamente que há um momento sempre de avaliação e de aquisição destes conhecimentos (PE-UAb01).

De acordo com o professor, a principal ferramenta de comunicação é o fórum de discussão, espaço assíncrono de reflexão sobre conteúdos que podem ser disponibilizados em diferentes formatos. Ainda, afirma o docente que eventualmente podem trabalhar com portfólios digitais ou blogs como elemento de avaliação.

A disciplina propôs três atividades, uma para cada tema: Tema 1 - Perspectivas Actuais da Educação; Tema 2 - Educação para a Cidadania: Objectivo Transversal da Política Educativa e Tema 3 - O Fenómeno do Insucesso Educativo: Factores Psico-sociológicos e Pedagógicos. Para cada tema foi solicitado uma atividade composta por três fases, cada uma realizada em período pré-determinado. A primeira fase correspondia à leitura de textos indicados no Plano de Atividades, bem como da análise e interpretação do conteúdo dos textos propostos, considerando a sequência de leitura e o enquadramento sugerido no Roteiro Conceitual de cada tema. Na segunda fase, os alunos deveriam participar de um fórum moderado pelos próprios estudantes, com o objetivo de debater conjuntamente os temas dos textos, bem como de esclarecer mutuamente as dúvidas referentes aos conteúdos. Por fim, na terceira fase os estudantes precisavam participar de um fórum moderado pelo professor, no qual poderiam formular questões e esclarecer dúvidas remanescentes.

Ao final de cada atividade, era sugerido aos alunos que realizassem uma ficha de autoavaliação referente a cada tema, formulário no qual eles ponderam os seus aprendizados e o domínio de conceitos nucleares referentes ao conteúdo. De acordo com a equipe docente, a ficha de autoavaliação tem como objetivo oportunizar ao aluno aspectos essenciais que devem ser considerados, caso sintam a necessidade de rever ou aprofundar algum conteúdo.

Relevante enfatizar que para cada atividade, de cada tema, foi disponibilizado um Roteiro Conceitual, que esclarecia descritivamente cada passo da atividade, auxiliando os alunos a organizarem a agenda da atividade e a cumprirem todas as solicitações de cada fase.

Com relação à disciplina *Ferramentas de Comunicação Educacional Multimédia*, o docente PE-UAb02 relata que, usualmente, solicita aos alunos atividades que articulam teoria e prática e que simulam situações reais, apresentando casos concretos. O professor aponta que já solicitou aos alunos a criação de Podcasts, em que deveriam resumir conceitos-chaves de determinado tema, a criação de apresentações eletrônicas ou apresentações digitais, no âmbito de uma metodologia particular que é PechaKucha<sup>20</sup>, e também costuma solicitar resenhas de recursos bibliográficos ou recursos digitais. Relata que majoritariamente utiliza fóruns, embora já tenha utilizado wiki, e que o Moodle, como o espaço da unidade curricular, acaba congregando todas as atividades formativas, que podem ser desenvolvidas em outros recursos da web. Igualmente revela que utiliza a rede social Facebook e que essa foi uma solicitação dos próprios alunos. Por meio desse perfil na rede social, o docente compartilha recursos que considera relevantes, os quais são relacionados aos temas trabalhados na disciplina, como uma complementaridade aos recursos obrigatórios indicados no Moodle.

A disciplina também propõe a realização de três atividades, uma para cada tema: Tema 1 – Comunicação Educacional Multimédia: uma introdução; Tema 2 – Comunicação Educacional Multimédia: competências e contextos e Tema 3 – Comunicação Educacional Multimédia: ferramentas e projetos. Para todos os temas é proposta a leitura de três textos, a participação dos alunos em fórum mediado pelos próprios estudantes e a participação em fórum mediado pela equipe docente. Na atividade 2 e 3, além da leitura dos textos, também acontece a proposta de atividades formativas referentes a cada tema. No tema 3, por exemplo, essas atividades são subdivididas em quatro propostas, e, em todas elas, os alunos são desafiados a simular situações concretas relacionadas à sua prática profissional. Na primeira proposta, os estudantes são convidados a fazer uma revisão bibliográfica sobre um dos textos do tema 3, como se fossem publicar em um periódico definido. Para isso, foi disponibilizado o template do periódico com as orientações para a revisão, bem como o espaço para envio em fórum específico. Na segunda proposta, foi solicitado aos estudantes a criação de um glossário também sobre o tema 3, simulando a participação em uma rádio educativa. Para tanto, os alunos deveriam criar um Podcast de até cinco minutos, abordando três conceitos-chaves sobre o tema. Já na terceira proposta os estudantes simulam a participação em um evento cuja metodologia é o PechaKucha. Para tanto, são convidados a

---

<sup>20</sup> PechaKucha é um formato de apresentação simples, onde você mostra vinte imagens e fala sobre cada uma delas em vinte segundos, por um tempo total de seis minutos e quarenta segundos. As imagens avançam automaticamente e você fala junto às imagens. O formato de apresentação foi concebido por Astrid Klein e Mark Dytham da arquitetura Klein Dytham. O primeiro PechaKucha foi realizado em Tóquio em fevereiro de 2003. Mais informações em: <<http://Cead.pechakucha.org/faq>>.

fazer uma apresentação oral tendo como base essa metodologia, que consiste na elaboração de um Power Point com vinte diapositivos, sendo que cada um é comentado por 20 segundos, não ultrapassando 6 minutos e 40 segundos de apresentação. Por fim, na última proposta os estudantes são estimulados a realizar uma recensão de um recurso digital para publicar também em um periódico. São apresentadas as normas do periódico e as orientações para a realização da atividade.

Com relação a todas essas atividades formativas, é conveniente ressaltar que após a realização de cada uma, os estudantes as publicam em espaço específico, e são estimulados a analisar, comentar e criticar a sua proposta de atividade em comparação com a dos colegas, instigando uma postura de participação e de construção do conhecimento coletivo.

Assim como na disciplina descrita anteriormente, ao final da atividade de cada tema era solicitado aos estudantes que preenchessem uma ficha de autoavaliação referente aos temas da disciplina, formulário no qual eles avaliam os seus aprendizados sobre os conteúdos trabalhados no semestre.

Na unidade curricular *Os Média na Educação*, o docente PE-UAb03 relata que trabalha com competências, por isso, as atividades são focadas no aluno, na aprendizagem do conteúdo teórico, nas reflexões sobre esse conteúdo por meio de leituras e na simulação de aplicação prática desses aprendizados na vida cotidiana. O docente aponta que as atividades seguem a proposta do modelo pedagógico da Universidade Aberta, e explica que normalmente solicita tarefas que trabalham a partir dos diferentes estilos de aprendizagem, oportunizando estratégias para realizar as atividades em diferentes linguagens e englobando possibilidades de aprendizagem. Com relação às propostas de cada atividade, relata que frequentemente utiliza os fóruns de discussão, questionários, wikis, Blog, YouTube, entre outras.

A disciplina analisada no ambiente virtual de aprendizagem também perpassa por três temas, sendo eles: Tema 1 – Os Media na Política; Tema 2 – Os Media na Educação e Tema 3 – Os Novos Media na Sociedade Digital. Para cada tema, existe um texto/resumo de apresentação das temáticas, elaborado pelo próprio docente. Com relação às atividades, no tema 1 a atividade formativa é orientada por meio de guia didático, e subdividida em dez questões. Dessas, cinco apresentam caráter dissertativo sobre as leituras. Em uma questão, os estudantes precisam realizar uma pesquisa na internet, em outra um quadro-síntese, na ulterior formular perguntas e respostas sobre o conteúdo, na seguinte são solicitados a analisar três vídeos do YouTube a partir dos conteúdos de um capítulo teórico específico e em outra realizar um esquema. As atividades formativas relativas aos temas 2 e 3 também foram

organizadas em forma de guia didático, sendo subdivididas em oito questões no tema 2 e sete no tema 3, todas de caráter dissertativo sobre os conteúdos estudados.

Na disciplina *Educação Aberta e a Distância*, o docente PE-UAb04 expõe que, inicialmente, essa era uma disciplina trabalhada por outro professor, e que, portanto, segue as diretrizes metodológicas criadas por esse docente. Aponta que geralmente o momento inicial da disciplina é focado nos conteúdos e em trabalhos mais centrados na autoaprendizagem do aluno, principalmente com atividades que pressupõem a leitura de textos. Basicamente a comunicação é centrada nos fóruns de discussão e à medida que o semestre avança e são inseridos temas mais colaborativos, já se introduzem outras ferramentas que suportam também a colaboração, como os wikis. Relata o docente que em certo momento da disciplina um dos conteúdos é discutir e analisar as diferenças entre a comunicação síncrona e assíncrona, e então trabalha com o chat, que atualmente já é uma prática conhecida dos alunos em face dos meios de comunicação síncronos que vivenciam em seu cotidiano. Nesse sentido, aponta que em fases mais colaborativas em que estudam, por exemplo, a colaboração no sistema do ensino a distância, também as próprias atividades envolvem esse trabalho. Ainda relata que utiliza vídeos, áudios e glossário.

Ao realizarmos a análise no ambiente virtual da disciplina no Moodle, observamos que, assim como as unidades curriculares anteriores, essa também é estruturada em torno de 03 temas: Tema 1 - Educação a distância e educação aberta; Tema 2 - Ensino e aprendizagem em Educação a Distância e Tema 3 - Organizar uma formação a distância. Para cada tema foram disponibilizados dois capítulos de livros, um vídeo do YouTube e outros materiais/textos complementares, além de um texto/resumo de cada temática, elaborado por um docente. Na disciplina foram propostas duas atividades formativas, referentes aos Temas 1 e 2, e um e-fólio. A atividade formativa 1 é composta por 4 etapas: a primeira pressupõe a resolução de um questionário online, na segunda o estudante deve responder cinco questões de caráter dissertativo, a terceira é em grupo e também tem uma proposta dissertativa, e, por fim, a quarta etapa envolve a criação de uma questão a ser publicada em um fórum para discussão posterior. A atividade formativa 2, assim como a anterior, também é estruturada em quatro etapas: a primeira é um questionário online; a segunda compreende cinco questões de caráter dissertativo envolvendo simulação de situações concretas; a terceira é em grupo e compreende a utilização e a reflexão coletiva sobre a ferramenta chat, usando, para isso, o recurso wiki; e, por fim, a quarta etapa envolve a criação de uma questão a ser publicada em um fórum para discussão posterior. No e-fólio os alunos foram convidados a organizar um curso de formação no regime *e-learning*, no qual deveriam contextualizar a proposta e criar

uma atividade de aprendizagem com objetivos específicos, fundamentando sua escolha, definindo as ferramentas e as formas de avaliação.

Na disciplina *Educação e Internet*, coordenada também pelo docente PE-UAb03, esse explica que segue seu posicionamento sobre a concepção de atividades de aprendizagem que oportunizam a criação de estratégias para atender distintos estilos de aprendizagem. Assim como aconteceu com a disciplina anteriormente descrita, esse professor atua nessa unidade curricular em substituição a outro, portanto, conduz a disciplina pelo método estruturado pelo professor que antecedeu a seu trabalho. Além de trabalhar com atividades na perspectiva de diferentes estilos de aprendizagem, o docente PE-UAb03 relata que, na referida unidade curricular, trabalha com as redes sociais, considerando que esse é um dos temas da disciplina. Portanto, uma das atividades foi ingressar em uma rede social e participar. Esclarece que trabalhou com o Hangout, por ser uma ferramenta gratuita e aberta, com a intenção de que os estudantes comesçassem a discutir e experienciar, pois o tempo era exíguo para um aprofundamento maior.

Em análise no ambiente virtual dessa disciplina no Moodle, visualizamos a proposta de dois e-fólios e de quatro atividades que perpassam por quatro temas: Tema 1 - Pesquisa e Gestão da Informação na Internet (decorre ao longo de toda a disciplina); Tema 2: Comunicação Online e *E-Learning*; Tema 3: Ferramentas para a Aprendizagem Online e Tema 4: Internet e Educação no Ensino Básico no Secundário e no Ensino Superior. Na atividade formativa referente ao Tema 1 os alunos foram convidados a explorar e utilizar ao ferramenta de “*social bookmarking*” para pesquisa e organização da informação na internet, o Diigo. As orientações da atividade reforçam que a mesma será desenvolvida ao longo do semestre, e para qual os alunos devem incluir informações no Diigo e participar de fórum mediado durante todo o tópico. A atividade formativa do Tema 2 prevê o estudo individual de um texto, a discussão em fórum moderado, a criação individual de um Wiki e exploração da ferramenta. Atenta que nos conteúdos do Wiki deverão incorporar-se conceitos teóricos trabalhados no Tema 2. A atividade formativa 3, referente ao Tema 3, também pressupõe o estudo individual de um texto, a discussão em fórum moderado e criação de um Blog pessoal e exploração dessa ferramenta. Ressalta o docente que nos conteúdos do Blog deverão incorporar-se tópicos estudados no Tema 3. Por fim, a atividade formativa referente ao Tema 4, assim como as demais, propõe a leitura individual de dois textos e a discussão entre os colegas em uma comunidade virtual de aprendizagem na ferramenta Elgg.

Com relação aos e-fólios, o primeiro consiste na apresentação de um wiki, dando continuidade a atividade 2. A descrição orienta os estudantes a publicarem conteúdos



específicos, tais como: uma imagem, um resumo do texto do Tema 2, um vídeo do YouTube e links para três sites referentes ao conteúdo. O outro e-fólio incide na apresentação de um Blog, dando continuidade à atividade formativa 3. Para contemplar os conteúdos do referido blog, foi solicitado aos estudantes que publicassem um comentário crítico de trinta linhas sobre um dos livros indicados para leitura, uma apresentação selecionada do SlideShare com interesse para a temática Educação e Internet e dois links de blogs relevantes sobre a temática.

Podemos perceber, após a descrição das atividades propostas em todas as disciplinas, que é variado o uso de ferramentas da internet na composição das atividades formativas, questão que vem ao encontro do que defendemos para um projeto pedagógico de um curso a distância. Ao incluir e estimular o aprendizado de ferramentas da web 2.0 em suas práticas pedagógicas, os docentes estão instigando os estudantes ao desenvolvimento de competências no âmbito digital e estimulando a vivência de características inerentes às redes, como a participação, a autoria e a colaboração.

Já com relação às atividades que comumente são realizadas pelos demais professores no curso, ao aplicar um questionário online a esses docentes nosso objetivo principal era identificar se as demais disciplinas oportunizavam aos estudantes a apropriação de recursos tecnológicos digitais, mesmo sendo unidades curriculares que não possuem interface direta com a área de tecnologias educacionais.

Primeiramente, é relevante o fato de que seis professores responderam ao questionário, sendo categorizados como PQ-Uab01, PQ-UAb02, PQ-UAb03, PQ-UAb04, PQ-UAb05 e PQ-UAb06. As disciplinas em que atuam esses professores perpassam por diferentes áreas: Ciências da Educação, Metodologia de Investigação, Matemática e Estatística e Educação e Tecnologias.

Ao serem questionados sobre o tipo de atividades que solicitam aos alunos em suas disciplinas, obtivemos os seguintes retornos: o docente PQ-Uab01 relata que geralmente propõe leituras, escrita de textos (individual e em grupo), resolução de exercícios, elaboração de apresentações, pesquisa bibliográfica e trabalho em grupo; o docente PQ-UAb02 aponta que solicita leituras, resolução de exercícios e visionamento de vídeos; o professor PQ-UAb03 usualmente propõe a leitura e análise de textos ou outros documentos, como os vídeos, pesquisa, trabalho colaborativo, trabalhos escritos e debate; o professor PQ-UAb04 desvela que em suas disciplinas trabalha com leitura de textos, pesquisas bibliográficas na Internet, elaboração de sínteses e comentários críticos de alguns textos, elaboração de apresentações em PPT, de blogs, de questionários e/ou entrevistas, análise de situações reais de avaliação e preparação de instrumentos de avaliação, portfólios e/ou e-portfólios sobre o

percurso de aprendizagem, relatórios, projeto e discussão em fórum; o docente PQ-UAb05 narra que comumente promovia atividades individuais, em pares, em grupo em suas disciplinas, além de leituras, pesquisas na web e redação de textos; e por fim, o professor PQ-UAb06 revela que em suas atividades solicita aos alunos a leitura e a análise de textos, recensões críticas, trabalhos de campo breves, discussão em fóruns e em chat, elaboração de e-portfólios, desenho de projetos e pesquisas individuais e colaborativas em e-Bibliotecas, repositórios online, revistas especializadas, etc.

Quando indagados sobre quais ferramentas do Moodle frequentemente usam e com que objetivos realizam essas atividades, cinco docentes afirmam que utilizam o fórum como uma ferramenta para estimular o debate e a realização de trabalhos em grupo, além de usar esses momentos para o esclarecimento de dúvidas e como espaço de comunicação privilegiada para com os estudantes. Além do fórum, três docentes revelam que utilizam, também, o wiki para escrita de textos colaborativos e, conforme o interesse, para reunir um conjunto de informações diversas sobre um mesmo assunto; três docentes informam que utilizam o glossário quando se torna necessário definir conceitos pertinentes para os conteúdos; dois relatam o uso da ferramenta de envio de trabalhos; um informou que utiliza o correio do Moodle e outro professor destacou, ainda, o uso das seguintes ferramentas: livro, página, URL, inquérito, teste e chat.

Ao serem questionados sobre o uso de ferramentas tecnológicas independentes do Moodle e com que finalidade utilizam, temos a seguinte configuração: dois docentes afirmam que não utilizam; três informam a utilização do Blog para o desenvolvimento de capacidades de comunicação; um argumenta em favor da utilização de vídeos para melhor esclarecer os alunos; um ainda aponta a utilização do Scoopit, do YouTube, GoogleDrive e Hangout para momentos síncronos e do Skype para orientações de teses e dissertações; um docente ainda assinala que utiliza o GoogleDocs, Dropbox e Slideshare com o intuito de enriquecer contextos de aprendizagem, e apenas um professor aponta que utiliza esporadicamente a rede social Facebook.

Por fim, quando indagados se a sua disciplina no curso de Licenciatura em Educação contribui para a literacia digital dos estudantes, somente um dos professores entende que não contribui diretamente; cinco compreendem que suas unidades curriculares cooperam para a apropriação tecnológica de recursos digitais, principalmente ao sugerirem o uso de novas ferramentas, incentivar o respectivo uso. De acordo com o docente PQ-UAb03, “ainda que não vise diretamente o desenvolvimento dessa literacia, ela está implícita nas UC's [Unidades Curriculares]” (PQ-UAb03). Podemos observar no relato do professor PQ-UAb04 de que

forma compreende a relação entre processos de inclusão digital e a formação de educadores na modalidade a distância:

Considero que, no geral, todas as UCs [Unidades Curriculares] dão esse contributo na medida em que os alunos têm de usar meios tecnológicos para as realizar. Para além do uso do MOODLE os estudantes começam a ter de usar o e-mail, a realizar pesquisas na net [sic], a criarem comunidades online paralelas, a usar skipe [sic], etc. No entanto algumas UC dão ainda um contributo acrescido, ao solicitarem atividades que envolvem o uso de outras ferramentas tecnológicas, para além do uso do MOODLE. Caso das UC em que se pede um e-portfolio, ou a realização de um Blog, ou que se solicita o uso do scoopt, de um podcast, ou de digital storytelling. A utilização destas ferramentas leva a que os estudantes desenvolvam competências digitais que de outro modo provavelmente não seriam estimulados a desenvolver (PQ-UAb04).

Fica claro na percepção desse educador que a educação a distância por si já potencializa o desenvolvimento de competências digitais, por se tratar de uma modalidade de ensino cuja mediação pedagógica acontece por meio de recursos tecnológicos. Ressalta esse docente que algumas disciplinas possibilitam essas questões de forma acentuada principalmente ao oportunizarem o acesso a ferramentas tecnológicas que superam o ambiente virtual de aprendizagem Moodle, pressupondo a apropriação de recursos da web 2.0. Essa reflexão vem ao encontro do que defendemos em nossa proposta de tese, de que o desenho pedagógico é elemento fundamental na construção de um curso que possua uma perspectiva inclusiva no âmbito digital.

Já o docente PQ-UAb05 entende que o desenvolvimento de competências digitais é estimulado, sobretudo, com a natureza de debates e de colaboração por meio do digital, percepção que reconhece o potencial participativo das tecnologias digitais e que vem ao encontro do eixo 2 do nosso conceito de inclusão digital.

Conforme descrevemos previamente, este item tinha o objetivo de apresentar as propostas das atividades de aprendizagem solicitadas nas disciplinas que transitam na área da inclusão digital e, igualmente, apresentar as perspectivas e os relatos dos docentes de outras disciplinas sobre suas práticas pedagógicas. Tanto na entrevista quanto no questionário online, bem como nas observações no ambiente virtual de aprendizagem, buscamos identificar quais as tecnologias que estão sendo previstas nas práticas pedagógicas das disciplinas e de que forma os professores têm fomentado a apropriação de recursos digitais em suas aulas.

Percebemos que os recursos tecnológicos digitais pressupostos pelos professores são variados, e entendemos que essa prática potencializa a apropriação de tecnologias, o

reconhecimento do potencial pedagógico dessas e, por conseguinte, a vivência de processos de inclusão digital.

É nessa perspectiva que abordamos, no item a seguir, qual a concepção dos docentes sobre o conceito de inclusão digital, reflexão que se faz fundamental para compreendermos de que forma os professores vêm conduzindo suas práticas pedagógicas. Tais dados foram obtidos em entrevista pessoal com os esses profissionais que atuam nas disciplinas que possuem interface com as tecnologias educacionais, principalmente por acreditarmos que essas unidades curriculares são as que devem promover estratégias para fomentar processos de inclusão digital. Nesse sentido, ao reconhecer a concepção dos professores estamos buscando compreender as diretrizes que orientam seus trabalhos.

### **5.5 Concepção de inclusão digital pela equipe docente**

O que eu entendo por inclusão digital é, sobretudo, a integração de todos nesta sociedade digital e tudo o que isso implica. [...] É, de certa forma, criar uma sociedade em que todos os indivíduos, de forma e de fato democrática, consigam ter acesso às tecnologias e que compreendam o papel destas tecnologias nesta sociedade atual e, portanto, que não se exclua ninguém desta mesma sociedade em rede por não ter competências na área das tecnologias (PE-UAb01).

Consideramos essencial reconhecer de que forma os professores que atuam com disciplinas da área de informática educativa, tecnologias educacionais e educação a distância compreendem o conceito de inclusão digital. Por meio de entrevistas pessoais estruturadas, no relato desses quatro docentes conseguimos identificar que suas concepções sobre inclusão digital perpassam pelos três eixos que desdobram o conceito norteador nessa tese: 1) Apropriação/Fluência/Empoderamento Tecnológico, 2) Produção/Autoria individual/coletiva de conhecimento e de cultura e 3) Exercício da cidadania na rede.

A fala do professor destacada acima aponta, inicialmente, para um nível de acesso, o que diz respeito fundamentalmente à percepção de que a inclusão digital precisa promover processos de apropriação, fluência e empoderamento tecnológico, tal como identificamos em nosso eixo 1. Mais do que integrar esses sujeitos na sociedade digital e oportunizar o acesso às tecnologias, esse docente crê que é nuclear compreender o papel dessas tecnologias na sociedade contemporânea, buscando a equidade social por meio do desenvolvimento de

competências digitais. Essa mesma percepção de incluir para equalizar foi encontrada em trabalhos que compõem nosso estado da arte (MEDEIROS, 2013; DUSYK, 2013; CASARIN, 2014), e é um viés que enfatiza as lacunas existentes em uma sociedade ainda desigual de oportunidades quanto à apropriação tecnológica.

Nessa mesma perspectiva, entende outro docente que “inclusão digital, enfim, é toda uma dinâmica de ações e de intervenções que ajudam o indivíduo a saber lidar e a interpretar e manusear todas as ferramentas da ordem digital [...]” (PE-UAb04). Essa é uma compreensão que também têm relação com o eixo 1, porém com um viés mais técnico, mas que, igualmente, direciona a inclusão digital para o reconhecimento de uma nova dinâmica que precisa ser conhecida, manuseada e interpretada.

O professor PE-UAb02, no mesmo sentido, entende que

A literacia digital será a competência que cada um tem em aplicações digitais ou em contextos digitais. [...]. Uma literacia que poderá estar desenvolvida ou ter vários estágios de desenvolvimento. A inclusão digital é uma das, digamos, metas também do próprio curso e do próprio Modelo Pedagógico da Universidade, para fazer com que os estudantes se sintam, digamos, info ou digitalmente incluídos, ou seja, que desenvolvam as tais competências tecnológicas e digitais que lhe permitam melhorar a sua literacia digital (PE-UAb02).

Percebemos nas entrevistas o quanto o Modelo Pedagógico da Universidade Aberta está presente nos discursos dos docentes, que reconhecem que um dos pilares dos cursos da UAb é a inclusão digital. A fala deste docente citado sobrevém, inicialmente, do desenvolvimento de competências digitais, e aponta que a inclusão digital pode ter diferentes níveis, tal como já enfatizamos em nosso estado da arte com a pesquisa de Nunes (2011), que embasou-se nos ensinamentos de Castells (2005). De natureza igual a essa visão, outros dois professores também compreendem que existem níveis de inclusão/literacia digital:

[...] Independentemente do nível, estamos a falar duma literacia mais básica ou de uma literacia mais avançada [...]. Aquilo que eu entendo é que nós não precisamos todos ser grandes especialistas na área da tecnologia [...]. Não é necessário nós dominarmos todas as ferramentas, mas parece-me que é importante nós conhecermos estas mesmas ferramentas e, portanto, depois aprofundar o conhecimento daquelas ferramentas que nós achamos que são importantes para aquilo que nós fazemos diariamente (PE-UAb01).

[...] temos outros níveis da inclusão digital que é saber lidar com a informação e o conhecimento digital, o que se faz com aquilo, não é? E novas profissões vão aparecer e estão já a surgir ligadas a essas áreas [...] (PE-UAb04).

Podemos perceber que, no entendimento do professor PE-UAb01, os sujeitos não precisam ser especialistas na área das tecnologias, afirmação que vem ao encontro do que entendemos. Acreditamos, sobretudo na formação inicial de educadores, de forma que não precisamos formar sujeitos que dominem aspectos técnicos da informática, mas que, nomeadamente, tenham minimamente um conhecimento que lhes possibilite fluência e trânsito em dispositivos, interfaces, softwares e aplicativos tecnológicos, além de tornar, primordialmente factível reconhecer o potencial educativo desses recursos. A fala desse docente também faz referência ao que os autores Takahashi (2000), Teixeira (2010a), Rodriguez (2011), Ribeiro (2012) e Santos (2012) já ressaltaram, sobre a utilização das tecnologias a favor dos interesses e necessidades individuais e comunitários.

Já na percepção do docente PE-UAb04, fica claro seu entendimento de que é preciso que se desenvolva habilidades e capacidades para a era digital, pressuposto já encontrado no trabalho de Odainai (2013). Sua observação também lembra o trabalho de Nunes (2011), quando esse autor reflete os ensinamentos de Castells (2005) sobre a importância de saber buscar informações, combiná-las e ter a criticidade para depurá-las.

Na opinião do docente PE-UAb03, a inclusão digital já superou a discussão técnica:

Eu acho que a inclusão digital ela passou da fase técnica, já não é uma discussão técnica, aqui pelo menos. Não se discute tecnicamente, virou uma literacia espontânea, poderia assim chamar a inclusão digital técnica. Aprende com o amigo, com o filho, com o vizinho, com quem seja. Virou uma coisa super espontânea, literacia espontânea. (PE-UAb03).

A colocação desse docente reflete um movimento cada vez mais comum em nosso cotidiano, principalmente considerando a presença de dispositivos tecnológicos móveis, comumente intuitivos e acessíveis aos sujeitos. Esse mesmo professor lembra, em sua entrevista, que inicialmente eram precisos diversos cursos que instrumentalizassem um sujeito para o uso de um computador, mas que hoje é muito comum a ajuda entre pares, promovendo essa literacia espontânea, independente do dispositivo tecnológico.

Nesse mesmo ponto de vista, outro docente ressalta que “[...] por um lado, atualmente, aprendemos a usar quase intuitivamente as ferramentas, mas depois não sabemos fazer o seu uso, seja do ponto de vista educativo, seja do ponto de vista profissional, que aí já é preciso uma outra formação” (PE-UAb04). Esse, em nossa opinião, é o maior desafio da formação de educadores, possibilitar estratégias didáticas de apropriação de tecnologias, para que

posteriormente, em sua prática profissional, consigam estabelecer relações entre os objetivos de aprendizagem e os recursos disponíveis.

Para o docente PE-UAb03 existe uma diferença conceitual entre inclusão e literacia digital, na qual a literacia digital “[...] é mais aprofundada. Essa é para além de saber utilizar, pra além de compreender, mas é aperfeiçoar, é usar aquilo em prol da própria pessoa” (PE-UAb 03). Em sua percepção, a inclusão digital fica no plano da utilização e compreensão da tecnologia, enquanto que a literacia digital seria um processo mais aperfeiçoado. O excerto a seguir elucida suas colocações:

Eu acho que a literacia, a diferença, então, resumindo, a inclusão digital, hoje em dia, mesmo sem sendo técnica, pra mim ela está além da técnica, ela está já num processo de amadurecimento de uso da tecnologia para si, e a literacia, num processo mais profundo, que é realmente a compreensão disso não como uma ferramenta, mas [...] como um artefato cultural (PE-UAb03).

Conforme apontamos anteriormente, entendemos que os conceitos de inclusão e literacia digital são complementares e convergentes, e após a realização do estado da arte entendemos que a concepção de literacia digital encontrada no contexto português se aproxima bastante do conceito de inclusão digital estudado no Brasil. Continua o docente:

[...] a literacia digital [...] eu acho que é ir mais a fundo, ao tema da literacia, do aprender a utilizar, e principalmente gerenciar a informação, que é o que as pessoas têm muita dificuldade, que é gerenciar a informação, usar para si, aprender com ela, informalmente. Fazer daquilo uma inter-relação consigo mesmo, você como autor, você como estudante, você como profissional, relacionando essa informação. Eu acho que é aí que vai a literacia hoje, num campo mais aprofundado, para além da alfabetização digital, para além do uso das tecnologias, para além da discussão do “aprender a buscar a informação” (PE-UAb03).

Para além disso, a fala desse professor remete à perspectiva de uma apropriação tecnológica que promova a capacidade de gerenciar a informação e fomentar inter-relações pessoais enquanto sujeitos autores e produtores, narrativas que vem ao encontro do eixo 2 do nosso conceito de inclusão digital, ou seja, a produção/autoria individual/coletiva de conhecimento e de cultura. A percepção de outro docente também segue essa ideia:

Eu vejo a inclusão digital não centrada só nas ferramentas mas no uso que os indivíduos depois fazem das mesmas, e da comunicação e de uma certa literacia, que não é só como uma questão da aprendizagem dos números ou da leitura, mas das mídias e das ferramentas digitais no seu conjunto e aquilo que constroem (PE-UAb04).

É possível identificar, nessa opinião, a ideia de superação da instrumentalização para o uso das ferramentas, sendo a inclusão digital um processo que promove uma apropriação tecnológica com um viés comunicacional, além das práticas sociais construídas no contexto midiático e tecnológico.

Outra compreensão que relaciona-se com esse eixo é a percepção do educador PE-UAb03, quando reflete que

[...] o processo ensino-aprendizado também é uma coisa única, sua, que é institucionalizada, mas antes de ser institucionalizada é sua. E a literacia digital tá fazendo isso hoje, tá fazendo com que as pessoas enxerguem o processo ensino-aprendizado como algo que eu posso fazer, [...] sem ser institucionalizado (PE-UAb03).

Essa afirmação diz respeito sobretudo à subjetividade que existem nos processos de ensino-aprendizagem, considerando principalmente a diversidade entre os sujeitos, que possuem estilos de aprendizagem diferentes. Ao fazer uso de uma tecnologia, o sujeito está em contato com diversos aplicativos, fontes de informação, recursos e interfaces que podem contribuir para a sua aprendizagem, e isso cada vez mais tende a ser um processo independente de instituições, ou seja, que deixa de ser institucionalizado e pode ocorrer de forma autônoma.

Portanto, nesse sentido, esse mesmo docente ainda entende que “[...] temos todos uma grande responsabilidade, em todos os cursos há um conjunto de competências que [...] todo cidadão atual tem que possuir [...]” (PE-UAb03). Esse registro abaliza o desdobramento que classificamos como eixo 3 do nosso conceito de inclusão digital, nomeadamente o exercício da cidadania na rede, tema já abordado Santos (2012), Teixeira (2010a), Pedrosa (2011), Alencar (2013) e Botelho-Francisco (2014), principalmente quando tratam da fluência e da emancipação digital com processos que aprimoram a ação e a autonomia dos sujeitos e o exercício da liberdade na rede.



Por fim, entendemos que esse cenário, apresentado pelos docentes, corrobora nossa percepção de que o desenho didático de um curso a distancia pode potencializar processos de inclusão digital aos educadores em formação, além de possibilitar uma pratica pedagógica mais orientada a essa dinâmica comunicacional e tecnológica em que vivemos. Nesse sentido, apresentamos as percepções dos docentes que trabalham com as disciplinas no âmbito das tecnologias educativas sobre a educação a distancia como uma modalidade educacional que pode oportunizar apropriação diferenciada de tecnologias, buscando identificar como esses vem trabalhando em suas praticas com esse potencial.

### **5.6 Relações entre educação a distância e inclusão digital**

Para dar início à discussão sobre o estabelecimento das relações entre educação a distância e inclusão digital, questionamos os docentes sobre quais competências no âmbito das tecnologias aplicadas à educação eles consideram ser as mais desenvolvidas por suas unidades curriculares .

O docente PE-UAb01 entende que a disciplina em que atua, *Educação e Equidade na Sociedade Contemporânea*, não desenvolve muitas competências a esse nível, porque “é, digamos assim, uma componente mais teórica e que lhes permite ter uma visão mais global sobre aquilo que é, o que é que pode ser o impacto das novas tecnologias na área da educação” (PE-UAb01). Explica o docente que existem outras unidades curriculares no curso que são mais direcionadas para a utilização de ferramentas e para produção e elaboração de recursos que podem ser úteis para os profissionais da educação. Nesse âmbito, refere que “nesta unidade curricular a intenção, ou o grande objetivo quando nós estamos aqui a falar de tecnologias é falar um pouco nas repercussões que muitas vezes estas tecnologias podem ter do ponto de vista educativo” (PE-UAb01).

Esse professor aponta que o principal alerta é para que os estudantes percebam que

[...] a aprendizagem que ocorre nesta sociedade em rede, nesta sociedade digital, muitas vezes pode ser feita não apenas no espaço já que estávamos mais habituados, espaços, digamos assim, formais dentro da sala de aula física [...]. Agora nós estamos num contexto completamente diferente, em que os espaços de aprendizagem acabam por ser muito mais abertos e, portanto, o conhecimento flui com maior liberdade nesta sociedade em rede. E, portanto, estes ambientes de aprendizagem são muito mais diversificados, acabam por poder complementar e, por isso, [...] combinar ambientes de aprendizagem e entrarmos, digamos assim, naquilo que é o ensino em *e-learning* ou em *blended learning*, que faz com que aquilo que nós entendemos como um ambiente educativo atualmente seja completamente diferente (PE-UAb01).

Nessa mesma perspectiva, aponta o docente PE-UAb03 que em uma de suas disciplinas, nomeadamente *Os Média na Educação*, “[...] eles desenvolvem a concepção, a importância. É mais no campo teórico, o que significa as tecnologias hoje como um novo media [...]” (PE-UAb03). Relata que é “tratada na sua concepção o que que é a Sociedade Digital, qual que é a antropologia, o que que mudou nas pessoas, [...] para se entender o macro, vamos dizer assim” (PE-UAb03). Em nossa opinião, essa discussão sobre os impactos das tecnologias nos processos educativos é fundamental e necessária nos cursos de formação de educadores. Além de se apropriarem de recursos digitais, é nuclear ao processo de formação desses profissionais que irão atuar em contextos formativos e educacionais diversos um estudo dirigido sobre aspectos mais conceituais que envolvem essa área do conhecimento.

Ao referir-se à outra disciplina em que atua, esse mesmo docente revela que se trata de um componente curricular com um viés mais prático:

Na *Educação e Internet* é de forma prática, ou seja, usando aquilo ali, o que eu posso depois usar no processo educativo, independente “daonde” seja [...]. Então, na *Educação e Internet*, os recursos que ele vai utilizar servem pra tudo, [...] eles servem para qualquer espaço que ele for atuar, que tenha uma intencionalidade pedagógica. É nesse sentido, é muito mais prática. Uma é mais conceptual, de percepção de mundo e outra é mais prática mesmo, [...] de uso cotidiano (PE-UAb03).

Essa disciplina, com um viés mais prático, é a que mais oportuniza o desenvolvimento de competências digitais, ou seja, de apropriação de recursos tecnológicos, porque vai possibilitando em seus processos de ensino-aprendizagem a utilização e aprendizagem de novas ferramentas.

Nesse mesmo viés, o docente PE-UAb02, que atua na unidade curricular *Ferramentas de Comunicação Educacional Multimídia*, destaca que essa disciplina tem variados contributos e aplicações no âmbito do desenvolvimento de competências digitais:

Não será necessariamente em contextos de sala de aula, [...] mas noutros contextos educacionais, e terão certamente oportunidade de rentabilizar e aplicar os conhecimentos que são trabalhados ao longo do semestre nesta unidade curricular. No fundo eles são confrontados com situações possíveis que vão encontrar ou que já encontraram, e [...] o trabalho com as ferramentas permitirá dar resposta a essas situações concretas do real, da profissão, não é, de uma forma mais competente, de uma forma mais eficaz e capaz (PE-UAb02).

Das colocações desse docente, destacamos principalmente o que já apontou em relato anterior, ou seja, a articulação de suas práticas pedagógicas com situações de aprendizagens concretas, que envolvem possíveis papéis que esses estudantes, após formados, precisarão cumprir em suas vidas profissionais.

O professor que atua com a unidade curricular *Educação Aberta e a Distância* esclarece que “[...] esta disciplina é introdutória exatamente sobre a questão de educação a distância e da formação online e a distância. [...]” (PE-UAb04). Aponta que, no fundo, trata-se de uma certa gramática para que os estudantes possam desenvolver programas de formação online ou presenciais, produzindo uma sensibilidade nessa área. Continua ele:

E até num nível muito inicial saber desenvolver estes programas e saber trabalhar minimamente, identificar as tecnologias e saber com a aprendizagem e a autoaprendizagem [...]. Aqui é um nível inicial mas depois complementado com mais duas disciplinas e com as outras, pra não só reconhecer e saber para que servem e como desenhar depois programas mais específicos, uma certa pedagogia da formação, já online ou a distância com as tecnologias, portanto penso que é um dos objetivos também (PE-UAb04).

O docente ressalta que os conhecimentos dessa disciplina são aprofundados no *Minor em Pedagogia Social e da Formação*, etapa da formação em que se pretende o quanto esse profissional seja capaz de “conceber, desenvolver e avaliar programas de formação, presenciais ou a distância, em diferentes contextos” (UAb, Relatório Licenciatura Educação, 2006, p. 28), conforme já apontamos anteriormente. Do relato desse docente, entendemos que o desenvolvimento de competências digitais não é o principal objetivo desta unidade

curricular, mas as tecnologias são trabalhadas de forma secundária, ao serem identificados recursos que podem subsidiar futuros projetos de formação na modalidade online/a distância.

Podemos inferir, portanto, que das cinco unidades curriculares analisadas, em três delas, tem-se objetivos específicos que conduzem a trabalhos empíricos com tecnologias digitais, nos quais os estudantes fazem uso e se apropriam de recursos que podem vir a contribuir com seu exercício profissional. Essa prática intencional de apropriação tecnológica é, em nossa opinião, um avanço em cursos de formação de educadores, considerando principalmente esse contexto de convergência tecnológica que vivenciamos em nosso cotidiano.

Apesar da existência ou não de componentes curriculares específicos que objetivem apropriação de recursos tecnológicos, entendemos que o *e-learning* e a educação a distância são modalidades nas quais o processo de ensino-aprendizagem são mediados pelas tecnologias digitais de rede, e isso, por si, pode fomentar práticas de inclusão digital. Nesse contexto, nos propomos a discutir e refletir, a partir da opinião desses docentes, qual o papel que a educação a distância ou *e-learning* podem ocupar no campo da inclusão/literacia digital.

O docente PE-UAb01 entende que a modalidade do *e-learning* configura-se, sobretudo, como uma oferta alternativa que não substitui o que já existe, mas, de certo modo, acaba por permitir a inclusão daquelas pessoas que em determinada altura interromperam seu processo formativo, e que por meio dessa modalidade, mais flexível e autônoma, podem regressar à escola e à própria Universidade para efetivar o seu curso.

Nesse aspecto, considera que o *e-learning* mostra, para além de um ensino mais conservador,

[...] que existem outras formas também de aprender baseadas nas tecnologias e, portanto, que esta inclusão pode ser feita tanto do ponto de vista daquilo que é o mais tradicional, utilizando ambientes físicos, mas com o apoio de tecnologias de uma forma mais inovadora utilizando a tecnologia [...] como a base de todo o ensino. Porque é nesta lógica que nós estamos aqui a falar, não existe processo de ensino-aprendizagem se não houver uma tecnologia envolvida, não é, ela aqui é fundamental porque é mediadora e, portanto, sem esta mediação o processo não existe (PE-UAb01).

O entendimento do referido docente vem ao encontro do que arrazoávamos anteriormente, sobre as tecnologias exercerem um papel mediador na educação a distância,

por isso, se justifica o potencial dessa modalidade educativa em fomentar estratégias incipientes de inclusão digital.

Nessa mesma perspectiva, entende o docente PE-UAb02 que o *e-learning* exerce “um papel central, [...], visto que toda a modalidade de ensino foi pensada para [...] melhorar a literacia digital que cada um dos estudantes possa já ter ou adquirir, no caso [...] do estudante que não a possui” (PE-UAb02). Essa percepção reflete o modelo pedagógico da Universidade Aberta, em que um dos pilares de seus cursos é propriamente o princípio de inclusão digital dos estudantes.

A concepção do docente PE-UAb04 resgata uma perspectiva histórica da educação a distância e sua relação não só com processos de inclusão digital, mas com os outros meios de comunicação:

[...] no passado falava-se, quando a tecnologia dominante era a televisão, que uma dessas responsabilidades da educação a distância era formar os cidadãos para saber interpretar simbolicamente [...] sobretudo o discurso da televisão, não é? Agora estamos um pouco na mesma zona, na educação a distância não é possível separar a própria intervenção da instituição, o ensino digital, o uso das ferramentas [...] da inclusão digital (PE-UAb04).

A percepção do docente corrobora a concepção dos educadores citados anteriormente e o nosso próprio raciocínio, quando aponta que formações na modalidade a distância podem ser incipientes e espontaneamente condutoras de processos de inclusão digital.

No caso das formações realizadas pela Universidade Aberta, o referido professor ainda observa que são processos convergentes porque “[...] não era possível avançar para um ensino completamente digital, virtual, sem presencialidade, não assumindo que havia ali uma inclusão digital. E na época a ideia também foi essa, a inclusão digital é um dos parceiros para que se tenha sucesso” (PE-UAb04). Ressalta também que os próprios estudantes dizem que ao final do curso saem mais ricos porque têm um conjunto de outras aprendizagens que não são propostas na grade curricular e que acontecem com base nas ferramentas que foram postas durante o curso e que aprenderam a usar.

Por fim, o docente PE-UAb03 aborda que em se tratando do *e-learning*, em “[...] qualquer Universidade que trabalha com isso você tem que fazer uma ambientação, o que é um início, que é aprender a mexer no computador e pronto, você já tá no primeiro passo da inclusão digital [...]” (PE-UAb03). Acredita, ainda, que quando uma pessoa opta por um curso

online espera incluir-se digitalmente, tornando-se “mentalmente incluído”. Explica tal percepção, como se pode ver:

[...] o *e-learning*, eu acho que ele é essencial, eu acho que todo mundo deveria passar por essa experiência de fazer um *e-learning*. Não para aprender a mexer no computador só, mas para abrir a cabeça no sentido do aprendizado autônomo, na constituição de redes, na capacidade de argumentar, enfim, se deparar com outras realidades que você não se depara no presencial.

Creemos que esse argumento diz respeito à concepção do que envolve uma formação nessa modalidade, principalmente como estudantes que precisam ser mais autônomos em seus percursos de aprendizagem. Quando o desenho de um curso segue o que defendemos ser uma educação online, é preciso participar de atividades que exigem colaboração, arguição, enfim, posturas que podem ser evitadas quando um educando é mais introvertido ou inibido na modalidade presencial. Sobre essa questão, julgamos ser importante explicar que esse docente entende que não se pode comparar o ensino presencial com o ensino a distância, porque são analisadas questões diferentes em cada modalidade. Em ambas “[...] são feitas coisas diferentes ou as mesmas coisas, mas são diferentes” (PE-UAb03).

Outro aspecto abordado pelo mesmo docente diz respeito à inclusão de pessoas com deficiências, que não teriam condições de realizar um curso de ensino superior se não fosse por meio da modalidade a distância. Em suas palavras, “[...] a educação a distância, o *e-learning*, elas são por si inclusoras. Eu acho que são por si. [...]. São formas de inclusão [...], forma de você incluir as diferenças, dar oportunidades para as diferenças” (PE-UAb03). Essa questão respalda o que os autores Medeiros (2013), Dusyk (2013) e Casarin (2014) assinalavam sobre a democratização do acesso às tecnologias digitais para garantia da equidade social, especialmente considerando a inclusão de pessoas com deficiências.

Por fim, entende que as relações entre educação a distância e inclusão digital envolvem vários aspectos, principalmente quando vinculadas a uma inclusão participativa: “[...] a questão da cidadania, o cidadão vendo as contas públicas online, o cidadão acessando os documentos dele online, vendo o ministério online, ou seja, essa interligação da participação do cidadão e a inclusão dele como cidadão [...]” (PE-UAb03). Essa abordagem adequa-se ao eixo 3 de nosso conceito de inclusão digital, acerca do exercício da cidadania na rede.

Enfim, são uníssonas as vozes desses docentes ao abalizarem que a educação a distância é, em si, uma modalidade embrionária de processos de inclusão digital. Entendemos isso como uma propensão, porém, acreditamos que essas questões ainda dependem de dimensões que referem-se à proposta didática dos cursos e aos agentes educativos envolvidos no processo.

Destarte, após a conclusão do primeiro estudo de caso referente ao Curso de Licenciatura em Educação da Universidade Aberta de Portugal, no capítulo a seguir apresentamos a coleta de dados realizada no Curso de Pedagogia do Centro de Educação a Distância da Universidade do Estado de Santa Catarina, orientada pelos mesmos parâmetros que guiaram a análise aqui apresentada.

## 6 ESTUDO DE CASO 2: UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL/Cead/Udesc

A Lei de nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que institui as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em seu artigo 80 menciona que “o Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada” (BRASIL, Lei 9394/96, 1996). Passados quase vinte anos da promulgação da LDB, que é o alicerce da educação em nosso país, a educação pública a distância tornou-se realidade no ensino superior brasileiro e tende a ser cada vez mais presente em processos educativos formais.

Esse fato deve-se principalmente à criação da Universidade Aberta do Brasil (UAB), sistema “voltado para o desenvolvimento da modalidade de Educação a Distância, com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no País” (BRASIL, Decreto nº 5.800, 2006). A regulamentação do artigo 80 da LDB ocorreu em 19 de dezembro de 2005, com a promulgação do Decreto nº 5.622, que caracteriza e conceitua essa modalidade de ensino no país, conforme vimos no Capítulo 4 desta tese.

O Sistema Universidade Aberta do Brasil é regulamentado pelo Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006, e sua criação “incentiva o desenvolvimento de municípios com baixos IDH e IDEB” (CAPES, Portal UAB, 2012). A criação de polos para o oferecimento de Educação a Distância é cumprida nessas cidades estratégicas e, de acordo com a Capes, agência reguladora e mantenedora da UAB,

[..] funciona como um eficaz instrumento para a universalização do acesso ao ensino superior e para a requalificação do professor em outras disciplinas, fortalecendo a escola no interior do Brasil, minimizando a concentração de oferta de cursos de graduação nos grandes centros urbanos e evitando o fluxo migratório para as grandes cidades (CAPES, Portal UAB, 2012).

A Universidade Aberta do Brasil funciona por intermédio de “um sistema integrado por universidades públicas que oferece cursos de nível superior para camadas da população que têm dificuldade de acesso à formação universitária, por meio do uso da metodologia da Educação a Distância” (CAPES, Portal UAB, 2012). Do público atendido, têm prioridade os professores da educação básica, seguidos dos dirigentes, dos gestores e trabalhadores em educação básica dos estados, dos municípios e do Distrito Federal.



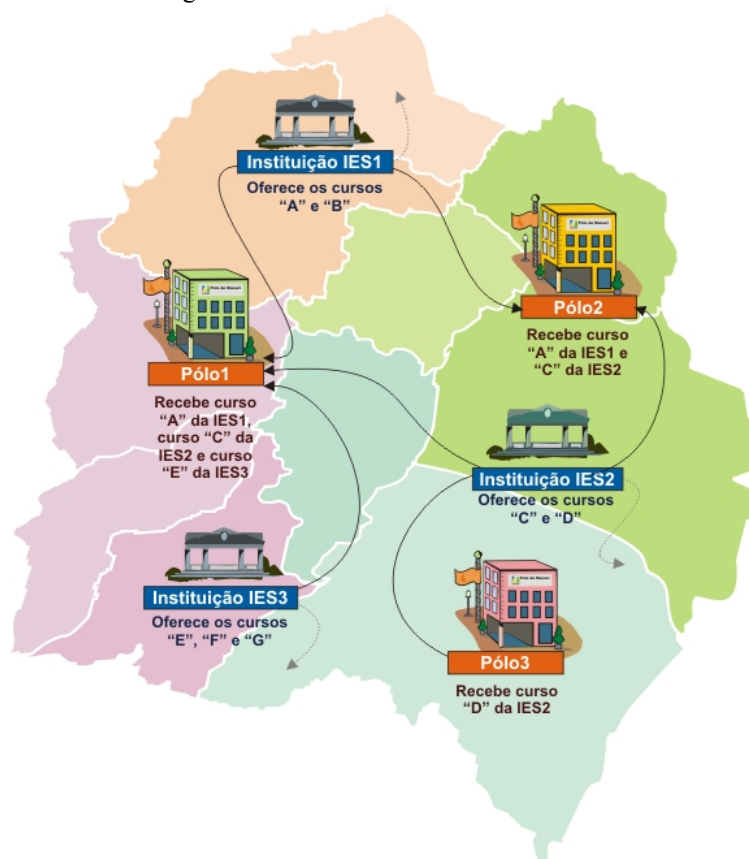
São objetivos do Sistema UAB:

- I - oferecer, prioritariamente, cursos de licenciatura e de formação inicial e continuada de professores da educação básica;
- II - oferecer cursos superiores para capacitação de dirigentes, gestores e trabalhadores em educação básica dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios;
- III - oferecer cursos superiores nas diferentes áreas do conhecimento;
- IV - ampliar o acesso à educação superior pública;
- V - reduzir as desigualdades de oferta de ensino superior entre as diferentes regiões do País;
- VI - estabelecer amplo sistema nacional de educação superior a distância; e
- VII - fomentar o desenvolvimento institucional para a modalidade de educação a distância, bem como a pesquisa em metodologias inovadoras de ensino superior apoiadas em tecnologias de informação e comunicação (BRASIL, Decreto nº 5.800, 2006).

Nessa perspectiva, o Sistema UAB foi instituído com o objetivo de fomentar “a modalidade de Educação a Distância nas instituições públicas de ensino superior”, bem como de apoiar “pesquisas em metodologias inovadoras de ensino superior respaldadas em tecnologias de informação e comunicação”. Além disso, busca incentivar “a colaboração entre a União e os entes federativos e estimula a criação de centros de formação permanentes por meio dos polos de apoio presencial em localidades estratégicas” (CAPES, Portal UAB, 2012).

É um sistema educativo que funciona como um “articulador entre as instituições de ensino superior e os governos estaduais e municipais, com vistas a atender às demandas locais por educação superior” (CAPES, Portal UAB, 2012). Essa articulação define qual instituição de ensino será responsável por oferecer determinado curso em polos de apoio presencial, em município ou microrregião definidos. A figura abaixo sintetiza esse funcionamento:

Figura 3 - Funcionamento Sistema UAB



Fonte: Capes, Portal UAB, 2012

A imagem ilustra claramente o funcionamento do Sistema UAB. As instituições credenciadas oferecem determinados cursos em polos distintos, que abrigam cursos de diferentes áreas, institutos e universidades.

De acordo com Araújo (2007), a primeira chamada pública para a inscrição e a seleção de polos de apoio presencial e de cursos superiores de instituições federais de ensino superior foi o Edital 1, lançado em dezembro de 2005 pela Secretaria de Educação a Distância (SEED). No ano de 2006, foi oferecido o Curso Piloto de Administração, uma parceria entre o Ministério da Educação (MEC), SEED, Banco do Brasil (integrante do Fórum das Estatais pela Educação) e outras Instituições Federais e Estaduais de Ensino Superior, entre elas as Universidades Federais de Santa Catarina (UFSC), Lavras (MG), Uberlândia (MG), Ceará, Mato Grosso do Sul, Goiás, Viçosa (MG), Juiz de Fora (MG), Universidade de Brasília (UnB) e Universidade Estadual/Virtual do Maranhão.

A Universidade Aberta do Brasil não possui um centro de ensino próprio. Trata-se especificamente de "um consórcio de universidades públicas" (ARAÚJO, 2007, p. 170), ou

seja, sua infraestrutura é descentralizada no interior de cada instituto/universidade e nos polos de apoio presencial.

Araújo explica como pode ser feito o cadastramento dos polos:

Os Municípios de uma micro ou macro região podem associar-se e realizar parcerias para a criação de um polo (sede) de apoio presencial que atenda a região em questão. Vale a pena destacar que espaços educacionais já existentes no Município (escola municipal etc.) podem ser aproveitados, realizando apenas os investimentos necessários para adequada infraestrutura no atendimento a cursos de graduação, na modalidade a distância. A utilização desses espaços poderá acontecer em horários alternativos e anteriormente ociosos da escola, de acordo com as necessidades e cronograma de atividades dos novos cursos (2007, p. 171).

Cada polo de apoio presencial, ou seja, cada município aprovado fica caracterizado como uma “unidade operacional para o desenvolvimento descentralizado de atividades pedagógicas e administrativas relativas aos cursos e programas ofertados a distância pelas instituições públicas de ensino superior” (BRASIL, Decreto nº 5.800, 2006). O polo de apoio presencial deve dispor de infraestrutura e recursos humanos para atender os alunos nas fases presenciais dos cursos e dos programas do sistema UAB.

Para o ingresso dos estudantes nos cursos do Sistema UAB, existem duas modalidades. A primeira é pelo Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor) e a outra é por intermédio de candidatura às vagas destinadas à demanda social. Para ingressar por meio do Parfor, o candidato necessariamente deve ser professor da educação básica das redes públicas estadual ou municipal. Deve preencher os dados da Plataforma Freire, candidatar-se a um curso determinado e ser aprovado em processo seletivo específico. Apenas os cursos de licenciatura e de especialização docente são oferecidos nessa modalidade. Já o acesso aos cursos ofertados para a demanda social é aberto a qualquer candidato que atenda aos pré-requisitos e tenha sido aprovado em processo seletivo organizado pela instituição de ensino ofertante. Todos os cursos do sistema UAB podem ter vagas ofertadas nessa modalidade de ingresso (CAPES, Portal UAB, 2012).

Os últimos dados disponibilizados pela Capes apontam que mais de 160 mil alunos estão matriculados em cursos de graduação no Sistema UAB. Desses, 140 mil são estudantes de licenciaturas e 24.207 discentes de bacharelados. Além dos cursos de graduação, os cursos tecnólogos possuem 6.877 alunos, as especializações contam com mais de 66 mil matriculados, os cursos de aperfeiçoamento têm 21.176 discentes, o Mestrado profissional em

Matemática (Profmat) possui 2.800 alunos, assim como cursos de formação pedagógica, extensão e sequencial com mais de 7 mil envolvidos. Até 2012, somavam-se 268.028 matrículas ativas e 42.611 alunos concludentes (UFC VIRTUAL, 2012).

Atualmente, o portal do UAB informa a vinculação de 96 Instituições Públicas de Ensino Superior (Ipes), sendo 75 Universidades, quatro Fundações e 17 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. O sistema conta com 692 polos de apoio presencial, com destaque para a região Nordeste, com a maior quantidade de Polos (228), e para a região Sudeste, com 189 (CAPES, Portal UAB, 2014).

Por fim, após compreender que a Universidade Aberta do Brasil tem sua estrutura descentralizada por meio de cursos conveniados com universidades federais e estaduais brasileiras, no item a seguir direcionamos nossa análise para o curso de Pedagogia a distância, oferecido pelo Centro de Educação a Distância da Universidade do Estado de Santa Catarina (Cead/Udesc) em convênio com a UAB.

## **6.1 A educação a distância na Universidade do Estado de Santa Catarina**

Antes de iniciar a escrita deste breve histórico sobre educação a distância na Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc), é importante frisar que todos os dados e informações apresentadas neste subitem foram encontradas no Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia do Cead/Udesc, bem como no site do Cead. O texto do site é embasado em registros do Gabinete da Direção Geral, da Secretaria de Ensino de Graduação e da Secretaria de Pós-Graduação do Cead/Udesc, e escrito pela Técnica Universitária Laura Gonçalves Marques, assistente do gabinete da Direção Geral do Cead, no ano de 2011 (MARQUES, 2014).

Após esclarecer essa questão, cabe destacar que a educação a distância na Udesc é anterior à criação do Cead. O curso de Pedagogia a distância é resultado do trabalho do Núcleo de Apoio Pedagógico da Faculdade de Educação (Nape/Faed), criado ainda no ano de 1991. A modalidade surge na instituição no ano de 1999, com a implantação do Projeto do Curso de Graduação em Pedagogia na modalidade a distância, vinculado a Faculdade de Educação (Faed), para atendimento da denominada Turma Piloto, com 225 discentes, em 14 Municípios na Região da Grande Florianópolis. Os estudantes da Turma Piloto eram professores em exercício, iniciativa que atendeu ao apelo do MEC para a qualificação de

docentes que atuavam na educação infantil e em séries iniciais do ensino fundamental (MARQUES, 2014).

O Projeto foi encaminhado ao MEC em 1997. De acordo com o PPC do Curso de Pedagogia, nessa época, o MEC ainda não dispunha de regras específicas relativa a EAD, por isso, o projeto teve relevância para a definição das políticas e dos modelos pedagógicos nessa área (UDESC, PPC Pedagogia, 2009). De acordo com as informações oficiais do Centro, o modelo pedagógico do Cead escolhido para o Curso de Pedagogia a distância foi utilizado como referência pelo MEC na definição de padrões de qualidade para a autorização e o credenciamento para oferta de cursos de mesma modalidade em outras instituições brasileiras (MARQUES, 2014).

O curso foi credenciado pelo MEC em 2000, ano em que ampliaram-se as vagas para 74 municípios, atendendo a um total de 3.428 (três mil e quatrocentos e vinte e oito) discentes. No ano de 2001, foi implementada a terceira etapa do projeto, contemplando os municípios já atendidos e chegando ao atendimento de 10.512 (dez mil e quinhentos e doze) discentes. Os municípios atendidos pertenciam aos Estados de Santa Catarina, Maranhão e Amapá. A metodologia do curso perpassava pelo sistema duo-modal (80% distância e 20% presencial), e a execução do projeto acontecia nos municípios via convênios, com organização estrutural nos próprios municípios que sediaram os Núcleos de EAD da Udesc (MARQUES, 2014).

Os registros apontam que a criação do Cead aconteceu em 24 de outubro de 2002 pela Resolução Consuni/Udesc nº 055/2002, a qual foi aprovada por unanimidade em todas as instâncias na instituição, e, também, pelos Decretos do Governo do Estado de Santa Catarina sob os números 6033 e 6034/2002, de 11 de dezembro de 2002 (MARQUES, 2014).

No ano de 2009, a Udesc firmou o convênio com o Sistema Universidade Aberta do Brasil por meio do Termo de Adesão nº 63/2009, aderindo ao 1º Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica, objeto da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação. Instituída pelo Ministério da Educação, essa política é destinada a atender a demanda de professores da rede pública estadual e municipal sem formação adequada. O termo foi firmado entre a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior e a Secretaria de Estado de Educação de Santa Catarina (MARQUES, 2014).

Com sede no Campus I da Udesc, em Florianópolis, o Cead é um centro que desenvolve atividades em nível de Ensino de Graduação, Pesquisa e Pós-Graduação e Extensão. No âmbito da Pós-Graduação o Cead, no ano de 2002, ofereceu o Curso de Especialização em Gestão Escolar para um total de 1.826 discentes ingressantes. Até o ano de

2003, foram certificados um total de 1.680 estudantes. Também em 2002, em nível de Pós-Graduação foi promovido o Curso de Especialização em Gestão Escolar em parceria com o Centro de Educação (CED) da Fundação Universidade Estadual do Ceará (Uece), certificando um total de 3.544 alunos. Em 2009 o Cead ofereceu o Curso de Especialização em Fundamentos em Educação Inclusiva, concluído em 2011 (MARQUES, 2014).

Na graduação, como já especificado, ofereceu o Curso de Pedagogia a Distância em três Habilitações: Séries Iniciais do Ensino Fundamental, Educação Infantil e Gestão Educacional. Habilitou, desde a Turma Piloto, iniciada em 1999 até 2011, 14.908 (quatorze mil e novecentos e oito) discentes, com a outorga de grau concedida pela UDESC a discentes dos Estados de Santa Catarina, Amapá e Maranhão (MARQUES, 2014).

A partir do ano de 2011 passou a oferecer o Curso de Pedagogia a Distância por meio do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), atendendo inicialmente a 16 polos e 811 discentes, distribuídos em Santa Catarina nas regiões Sul, Norte, Oeste, Grande Florianópolis e Planalto Serrano, como parte de um convênio que atenderá 5.370 (cinco mil trezentos e setenta) vagas (MARQUES, 2014).

No segundo semestre de 2014, o Curso de Pedagogia a Distância Cead/Udesc/UAB atendeu a um total de 2.231 alunos, cursistas de quatro fases distintas (semestres): 1ª fase – 402 alunos; 3ª fase – 668 alunos; 6ª fase – 328 alunos e 7ª fase – 833 alunos. Esses alunos estão alocados em 24 polos distribuídos pelo estado de Santa Catarina. A primeira turma desse convênio com a UAB colará grau no primeiro semestre do ano de 2015, com uma previsão de cerca de 600 formandos.

Em função do número de alunos, é significativo esclarecer que o Cead trabalha na perspectiva da docência compartilhada, envolvendo os seguintes agentes no processo de ensino-aprendizagem: professor efetivo, professor colaborador, formadores UAB, tutores a distância e tutores presenciais, além de equipe multidisciplinar. Nem sempre um professor que trabalha em uma disciplina em um semestre irá trabalhar novamente na mesma disciplina no próximo, considerando variáveis como as fases/disciplinas em andamento, alocação de carga horária, etc.

Com relação à carga horária do curso, o Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia que está em andamento no Cead/Udesc assinala que é composto por 3.204 horas que correspondem a 178 créditos, incluídas 270h de Atividades Complementares. Os estudos são na modalidade a distância e efetuados por meio de material auto-instrucional, sendo que o material didático compõe-se de material impresso, também disponível on-line, como por exemplo, os cadernos pedagógicos e os guias de estudo; 2) vídeos pedagógicos; 3)

teleconferências realizadas e gravadas para posterior discussão (UDESC, PPC Pedagogia, 2009).

O curso prevê atividades presenciais entre professor da disciplina, professor/tutor e de ambos com os estudantes. “As teleconferências, videoconferências ou encontros on-line em tempo real, são consideradas atividades presenciais, nas quais a presença do aluno é obrigatória” (UDESC, PPC Pedagogia, 2009, p. 15). São atividades que consistem em:

1- Encontro inicial do professor da disciplina com o professor/tutor para o planejamento pedagógico;

2- Encontro inicial entre o professor da disciplina, professor/tutor e de ambos com os Estudantes, para apresentação do plano de ensino, bem como orientação aos alunos sobre o processo de trabalho a ser desenvolvido.

3- Encontro do professor/tutor com os estudantes, para atendimento de modo coletivo e/ou individual. Os encontros acontecem duas vezes por semana, uma vez (4 horas) de frequência obrigatória. O segundo encontro da semana é destinado ao atendimento individual e/ou coletivo para sanar dúvidas e redirecionar o processo educativo em andamento.

4- Encontro presencial entre o professor da disciplina, o professor tutor e os estudantes, quando já transcorreu no mínimo 75% dos conteúdos da respectiva disciplina (UDESC, PPC Pedagogia, 2009).

A maior parte das atividades e carga horária do curso é realizada a distância, e prevê a oferta das seguintes ferramentas e suportes pedagógicos: a) Plantão Pedagógico; b) Ambiente Virtual de Aprendizagem; c) Telefone, Fax; d) Tutoria Virtual; e) Correio eletrônico (UDESC, PPC Pedagogia, 2009, p. 18).

A organização curricular é articulada nos seguintes núcleos e eixos:

A - Núcleo de Estudos Básicos (1746 horas) está dividido em três eixos: 1) Contexto Histórico e Sociocultural (396horas); 2) Contexto da Educação Básica (1206 horas) e 2) Contexto do Exercício Profissional (144 horas);

B - Núcleo de Aprofundamento e Diversificação de Estudos (738 horas), voltado para as áreas de atuação profissional priorizadas, compreende três eixos: 1) Formação Priorizada (450 horas); 2) Formação Diversificada (198 horas) e 3) Contexto do Exercício Profissional (90 horas);

C – Núcleo de Estudos Integradores (450 horas), deverá propiciar o enriquecimento curricular, e compreende a possibilidade de participação em seminários e estudos curriculares e extracurriculares, em projetos de iniciação científica, monitoria e extensão (UDESC, PPC Pedagogia, 2009, p. 25-26).

A proposta do curso ainda envolve 774 horas de Prática como Componente Curricular, 324 horas de Estágio Curricular Supervisionado, desenvolvidos em quatro fases diferentes (Estágio Curricular Supervisionado I – 4ª fase; Estágio Curricular Supervisionado II – 5ª fase; Estágio Curricular Supervisionado III – 7ª fase e Estágio Curricular Supervisionado IV – 8ª fase). Ao final do curso, os estudantes também apresentam o Trabalho de Conclusão (TCC), que é desenvolvido progressivamente e durante as disciplinas Metodologia para Iniciação à Prática da Pesquisa e da Extensão I, II e III, igualmente a proposta e os objetivos do Estágio Curricular Supervisionado I, II e III e IV (UDESC, PPC Pedagogia, 2009, p. 30).

Com relação à avaliação do Processo de Ensino-Aprendizagem, as notas são expressas de zero a 10 dez. Devem ser considerados o princípio de avaliação formativa que efetiva-se por meio dos seguintes instrumentos de registros:

- I) nota da prova escrita de caráter individual e presencial (peso 5,0)
- II) nota do trabalho individual e/ou em grupo (peso 2,0)
- III) nota da avaliação do professor da disciplina e do tutor (peso 2,0)
- IV) nota da auto-avaliação do aluno (peso 1,0)

Após o fechamento da média parcial, se o aluno não alcançar média 7,0 deverá realizar o “exame final”, cujo desempenho será composto por média semestral com peso 6,0 e o exame final com peso 4,0, devendo atingir a média final de, no mínimo, 5,0 e frequência nas atividades do curso não inferior a 75%. Com relação à frequência, o aluno deverá cumprir, integralmente os 20% da carga horária destinada as atividades presenciais, com os devidos registros no diário da disciplina, que após encerrado deve ser assinado pelo professor e pelo professor/tutor (UDESC, PPC Pedagogia, 2009, p. 84-85).

Por fim, após concluir esta breve apresentação histórica e do Modelo Pedagógico que orienta o curso de Pedagogia a distância do Centro de Educação a Distância da Universidade do Estado de Santa Catarina, no item a seguir passamos a análise do Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia do Cead/Udesc, buscando identificar se existe um conceito de inclusão digital na proposta do curso, de que forma é apresentado e como considera a utilização das tecnologias digitais de rede na práticas pedagógicas.



## 6.2 Conceito de inclusão digital adotado no Projeto do Curso

O Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia a distância do Cead/Udesc deixa claro que essa formação foi pensada e estruturada enfatizando as tecnologias de informação e comunicação. Essa perspectiva é encontrada em diversos momentos no PPC, inclusive no objetivo geral do curso:

Proporcionar a formação inicial para o exercício da docência, prioritariamente na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, com ênfase no uso das tecnologias da informação e da comunicação, numa perspectiva crítico-social que subsidie atuações transformadoras com vistas à melhoria do Sistema Educacional Brasileiro (UDESC, PPC Pedagogia, 2009, p. 04).

O documento esclarece o que implica essa perspectiva crítico-social, que é “[...] uma abordagem teórica que, contrapondo-se à teoria tradicional, de tipo cartesiano, busca unir teoria e prática, ou seja, incorporar ao pensamento tradicional dos filósofos uma tensão com o presente” (UDESC, PPC Pedagogia, 2009, p. 05). A teoria crítico-social ainda “tem como objeto os homens como produtores de todas as suas formas históricas de vida” (UDESC, PPC Pedagogia, 2009, p. 05). A apropriação das tecnologias nessa perspectiva visa, portanto, a transformação da própria realidade, na qual o sujeito é concebido como produtor de conhecimento e de cultura, tal como defendemos no eixo 2 do nosso conceito de inclusão digital, quando nos valem da apropriação crítica e autoral das tecnologias digitais de rede.

Entre os objetivos específicos do curso de Pedagogia, também é nítida essa compreensão de utilização das tecnologias de informação e comunicação na formação dos pedagogos. Em um deles, considera fundamental “priorizar conteúdos que auxiliem na análise e reflexão a respeito do processo educativo, tendo em vista a diversidade do contexto sociopolítico-econômico e étnico-cultural brasileiro, bem como o uso das tecnologias de informação e de comunicação” (UDESC, PPC Pedagogia, 2009, p. 05). As TICs, portanto, são consideradas núcleos celulares nos processos educativos dessa graduação, não só por serem o meio pelo qual os processos de ensino-aprendizagem são efetivados, mas pelo estudo de conteúdos que preconizam os ideais nomeados e porque fomentam a utilização desses recursos tecnológicos.

Um outro objetivo específico do curso idealiza “formar professores/as capazes de desenvolver atividades relacionadas ao ensino, pesquisa e extensão, com ênfase no uso das tecnologias da informação e da comunicação” (UDESC, PPC Pedagogia, 2009, p. 06). Vê-se que o objetivo maior é promover uma formação docente na qual esse educador tenha condições de utilizar as tecnologias de informação e comunicação em suas atividades pedagógicas, estejam essas vinculadas ao ensino, pesquisa ou extensão.

Um terceiro objetivo específico correlacionado com a nossa pesquisa requer a apropriação de recursos tecnológicos digitais pelos estudantes para a finalidade de “formar professores/as capazes de participar na organização e gestão de sistemas e de instituições de ensino, com ênfase na metodologia da educação a distância” (UDESC, PPC Pedagogia, 2009, p. 06). Fica evidente a ênfase nessa dimensão quando observamos no currículo do curso de Pedagogia do Cead/Udesc seis disciplinas que são direcionadas para o estudo específico da metodologia dos processos educativos na modalidade a distância: Fundamentos da Educação a Distância, Didática da Educação a Distância, Metodologia da Educação a Distância I, Metodologia da Educação a Distância II, Produção de Material Didático para a Educação a Distância e Gestão da Educação a Distância.

Conforme apontamos, essa relação entre a formação desses pedagogos e a apropriação das tecnologias de informação e comunicação é explícita em diversos momentos do documento, sendo adjacente, inclusive, às diretrizes curriculares da proposta pedagógica do curso. Quando avaliam o perfil do profissional idealizado, manifesta-se mais uma vez essa questão:

O curso de Pedagogia a Distância, por meio de estudos teórico-práticos, investigação e reflexão crítico-social, deve propiciar ao profissional a ser formado:

- a aplicação ao campo da educação, de contribuições, entre outras, de conhecimentos como o filosófico, o político, o antropológico, o histórico, o ambiental-ecológico, o psicológico, o linguístico, o sociológico, o econômico, o cultural e o artístico;
- o planejamento, a execução e a avaliação de atividades educativas, com ênfase no uso das tecnologias de informação e comunicação (UDESC, PPC Pedagogia, 2009, p. 6).

Após formado, espera-se que esse profissional da área da educação esteja preparado para planejar, executar e avaliar atividades educativas no âmbito das tecnologias de informação e comunicação. Esse, em nossa opinião, é um objetivo formativo condizente com esse espaço e tempo em que vivemos, que considera as novas dinâmicas tecnológicas e

comunicacionais da cibercultura e busca formar esse educador para trabalhar com as tecnologias, em um contexto cada vez mais evidente de convergência e participação.

A mesma dimensão formativa aparece em um dos princípios que norteiam o exercício profissional, no qual destacam o “domínio das tecnologias da informação e da comunicação para sua inserção nos processos de gestão de sistemas educacionais e processos de ensino e aprendizagem” (UDESC, PPC Pedagogia, 2009, p. 09). Essa perspectiva apresenta a visão de gestão de processos educativos por meio das tecnologias da informação e da comunicação, isto é, a formação desses educadores para que tenham condições de criar espaços educativos virtuais e a distância, desenvolvendo processos de ensino-aprendizagem também nessa modalidade ou que façam uso das tecnologias na modalidade presencial, de forma híbrida. Ou seja, é finalidade do curso a “preparação do profissional para gerir e atuar em sistemas e processos educacionais presenciais e a distância (UDESC, PPC Pedagogia, 2009, p. 10).

Para que essas perspectivas formativas de fato se concretizem, ao longo da formação desses estudantes são elencadas algumas competências e habilidades que deverão ser proporcionadas pelo próprio curso. Uma dessas competências tem a pretensão de “relacionar as linguagens dos meios de comunicação, nos processos didático-pedagógicos, demonstrando domínio das tecnologias de informação e comunicação adequadas ao desenvolvimento de aprendizagens significativas” (UDESC, PPC Pedagogia, 2009, p. 12). Essa habilidade vem ao encontro do eixo 2 do nosso conceito digital, que, dentre outras questões, tem o objetivo de refletir sobre a apropriação crítica das tecnologias digitais, que, no caso da formação docente, conduz ao reconhecimento do potencial pedagógico desses recursos. Quando aponta a relação da linguagem dos meios de comunicação nos processos didático-pedagógicos, entendemos se tratar de uma visão na qual a comunicação é entendida como um processo inerente aos processos educativos, além de apontar para o que consideramos ser uma tendência, a de associar a linguagem multimídia nos processos de ensino, visando, sobretudo, criar laços mais estreitos com crianças e jovens que estão cada vez mais imersos nessa cultura de convergência midiática.

Uma outra habilidade almejada nessa formação é

Exercer docência prioritariamente na Educação Infantil, nos anos Iniciais do Ensino Fundamental, bem como nas disciplinas pedagógicas do curso de Ensino Médio, na modalidade Normal, assim como em Educação Profissional, nas áreas de serviços de apoio escolar, tecnologia educacional, educação a distância e em outras áreas nas quais seus conhecimentos pedagógicos sejam previstos (UDESC, PPC Pedagogia, 2009, p. 13).

Acreditamos que essas habilidades são desenvolvidas, sobretudo, nos estágios curriculares supervisionados, e ressaltamos a recomendação de formação desses sujeitos nas áreas da tecnologia educacional e da educação a distância. Essa questão vem ao encontro do que entendemos ser uma formação significativa para esses estudantes no âmbito da inclusão digital, pois para que se formem profissionais capazes de desenvolver essas competências, é necessário que, durante o curso, sejam articulados vários momentos formativos que potencializem o desenvolvimento desses processos para os educandos.

Outra habilidade e competência que é preconizada durante a formação desses sujeitos diz respeito a “identificar problemas sócio-culturais e educacionais e propor ações criativas às questões da qualidade do ensino e medidas que visem a superação da exclusão social e digital” (UDESC, PPC Pedagogia, 2009, p. 13). Apesar de ser um curso com ênfase nas tecnologias de informação e comunicação, é a única vez que aparece no projeto pedagógico do curso o termo inclusão digital, associado a uma perspectiva de qualidade de ensino e de ações criativas em processos de ensino-aprendizagem.

Por fim, apesar de não encontrarmos um conceito de inclusão digital explícito no documento, entendemos que é um projeto que avança em questões relacionadas à inclusão digital e à educação a distância, principalmente por focar essa relação com as TICs de forma evidente em várias diretrizes e objetivos do curso. Além disso, julgamos que as disciplinas que fazem relação com EAD podem promover uma formação sólida e significativa na área das TICs, desde que suas concepções pedagógicas efetivamente evidenciem essa apropriação.

Assim, após percorrer o Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia do Cead/Udesc, compreendemos que, em sua essência, a concepção do curso considera fundamental perpassar pela aprendizagem no contexto das tecnologias de informação e comunicação, principalmente com o objetivo de tornar o licenciado capaz de utilizar os recursos nos diferentes espaços educativos em que poderá atuar como profissional. É nesse contexto que detalhamos no subitem a seguir os objetivos das unidades curriculares que têm interface com a área das tecnologias educacionais, por meio das quais os referidos objetivos trazidos no PPC são concretizados.

### 6.3 Disciplinas do currículo com interface na área das Tecnologias Educacionais

Inicialmente é imprescindível asseverar que os elementos que compõem esse subcapítulo foram recortados do Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia do Cead/Udesc, dos Planos de Ensino e dos Cadernos Pedagógicos das referidas disciplinas.

Foram identificadas na grade curricular do Curso de Pedagogia a distância sete disciplinas relacionadas com a área de tecnologias educacionais:

1. Fundamentos da Educação a Distância (Fead) – 1ª fase.
2. Tecnologia, Educação e Aprendizagem (TEA) – 2ª fase.
3. Didática da Educação a Distância (Dead) – 4ª fase.
4. Metodologia da Educação a Distância I (Mead I) – 6ª fase.
5. Produção de Material Didático para a Educação a Distância (Pead) – 7ª fase.
6. Metodologia da Educação a Distância II (Mead II) – 8ª fase.

Conforme explicitado anteriormente, em 2014/02, período em que foi realizada a coleta de dados, aconteciam simultaneamente 4 fases distintas do curso de Pedagogia: 1ª, 3ª, 6ª e 7ª fases. Em função disso, ao realizar a coleta, optamos por manter uma unidade que possibilitasse identificar a sequência de trabalho com relação às disciplinas e aos sujeitos envolvidos na pesquisa. Por isso, resolvemos analisar as disciplinas que haviam sido trabalhadas com os alunos que ingressaram em 2012/01, que em 2014/02 estavam cursando a 6ª fase do curso de Pedagogia.

Consequentemente, das sete disciplinas identificadas, nossa análise predomina sobre as quatro primeiras (Fundamentos da Educação a Distância; Tecnologia, Educação e Aprendizagem; Didática da Educação a Distância e Metodologia da Educação a Distância I). Foram suprimidas da análise as disciplinas Produção de Material Didático para a Educação a Distância, Metodologia da Educação a Distância II e Gestão da Educação a Distância, disciplinas que acontecerão somente em 2015/01 e 2015/02.

A disciplina *Fundamentos da Educação a Distância* (Fead) é obrigatória, acontece na 1ª fase do curso e tem 54 horas (três créditos). Apresenta a seguinte ementa: “Conceitos fundamentais da educação a distância. Métodos de ensino: presencial e a distância. A convergência entre educação virtual e presencial. Sistemas de educação a distância” (UDESC, PPC Pedagogia, 2009). A disciplina analisada incidiu em 2012/01, e naquele momento a equipe docente envolveu a participação de sete professores vinculados ao Cead.

Esta unidade curricular possui o objetivo principal de “oferecer subsídios teóricos e práticos para a compreensão das especificidades do estudo na modalidade Educação a Distância” (UDESC, Plano de Ensino FEAD, 2012/01). Para isso, se fazem necessários três objetivos específicos:

- Apresentar as principais características e especificidades da Educação a Distância.
- Definir as funções de alguns agentes no processo de formação a distância: aluno, professor-tutor e professor da disciplina.
- Definir e caracterizar o que é um Ambiente Virtual de Aprendizagem (UDESC, Plano de Ensino FEAD, 2012/01).

Em entrevista com o professor que representa a equipe docente que atuou nessa disciplina, esse afirma que é uma unidade curricular que trabalha na seguinte perspectiva:

[...] situar o aluno e contextualizar ele com relação aos fundamentos, o que é a educação a distância, a que se propõe, quais foram as gerações de início dessa educação. Também com a questão do papel do aluno nesse contexto, principalmente. O papel docente, todos os envolvidos [...]. (PE-Cead01).

Por ser uma disciplina que acontece na primeira fase do curso, percebemos seu caráter introdutório à modalidade da educação a distância, bem como o objetivo de possibilitar aos estudantes a compreensão do que implica ser um estudante nessa modalidade educativa, desmistificando as relações de ensino-aprendizagem e esclarecendo os papéis dos agentes educativos envolvidos nesse processo. Além disso, essa modalidade tem como objetivo a instrumentalização para a utilização do ambiente virtual da disciplina, nomeadamente o Moodle.

Os conteúdos programáticos perpassam por três grandes eixos: “1) O que é Educação a Distância?; 2) O papel do aluno e do docente na Educação a Distância e 3) Ambiente Virtual de Aprendizagem” (UDESC, Plano de Ensino FEAD, 2012/01). No primeiro eixo, trabalha-se os marcos da história da EAD e alguns pressupostos sobre as possíveis convergências entre a educação virtual e presencial. No eixo 2, é proposta uma discussão sobre o papel do aluno e a docência na EAD e o terceiro eixo discute o ambiente virtual de aprendizagem como um espaço de interação online e apresenta as particularidades do AVA do Cead/Udesc.

A segunda disciplina é *Tecnologia, Educação e Aprendizagem*, que ocorre na 2ª fase do curso. Igualmente possui 54 horas (três créditos), e apresenta a seguinte ementa:

Comunicação e aprendizagem. Tecnologia e educação. Educação e linguagens multimídia. Redes de comunicação e informação. Informática educativa. O computador: descrição, sistemas operacionais e aplicativos. Internet: histórico, serviços disponíveis e desenvolvimento de páginas. Tecnologias de tele e videoconferência. Tecnologias da educação e a promoção da aprendizagem autônoma e continuada (UDESC, Plano de Ensino TEA, 2012/02).

A disciplina analisada aconteceu em 2012/02, e a equipe docente responsável era composta por quatro professores. É a única unidade curricular do Curso de Pedagogia a distância que se propõe a discutir especificamente as questões relacionadas às tecnologias aplicadas à educação. De acordo com o Plano de Ensino, apresenta como objetivo geral “refletir sobre a relação entre as Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) e as práticas de ensino-aprendizagem, por meio de uma abordagem histórica das tecnologias, do seu uso em sala de aula e das suas possibilidades de produção e aplicação” (UDESC, Plano de Ensino TEA, 2012/02). O plano de ensino define de forma específica os objetivos dessa unidade curricular, como se pode ler a seguir.

- Problematizar o lugar e o papel das tecnologias na educação.
- Promover uma perspectiva crítica frente às tecnologias.
- Compreender o papel das tecnologias na educação a partir de uma perspectiva histórica.
- Compreender a linguagem multimídia e algumas ferramentas para aplicá-la em sala de aula.
- Estabelecer relações entre tecnologias e possibilidades de leituras (interpretações) em contextos de ensino.
- Conhecer algumas propostas com uso de novas tecnologias para o ensino escolar.
- Analisar algumas possibilidades do uso de novas tecnologias nos processos de ensino-aprendizagem (UDESC, Plano de Ensino TEA, 2012/02).

Reconhecidamente esses objetivos conjugam as reflexões sobre as relações que se estabelecem entre as tecnologias de informação e comunicação e as práticas educativas, perpassando pelo estudo histórico dessa área de ensino, pela leitura crítica das mídias, pelas linguagens e pela aplicação prática desses recursos em sala de aula. Alguns desses objetivos têm relação direta com o que o autor Takahashi (2000) já apontava em nosso estudo sobre

inclusão digital, principalmente no que se refere à leitura crítica da mídia e das tecnologias de informação e comunicação.

A entrevista com um dos docentes que fez parte da equipe pedagógica responsável por essa disciplina possibilita identificar de que forma foi concebida no semestre 2 de 2012:

Bom, eu acho que essa disciplina [...] ela tem dois momentos. Ela tem um momento primeiro para desmistificar um pouco a questão da tecnologia [...]. Inclusive eu acho que o primeiro capítulo do nosso livro ele trabalha um pouco essa a ideia do que é a tecnologia, desmistifica um pouco essa ideia de que tecnologia é progresso, é evolução tecnológica. Então vai buscar o termo de tecnologia lá na ciência da própria sociedade, né, que é desde fazer uma ferramenta para cortar um pão até o desenvolvimento de tecnologias, assim, mais sofisticadas como o computador, enfim. E também ela tem o objetivo de trabalhar um pouco a questão da educação como comunicação, a interface entre comunicação e educação [...] (PE-Cead02).

O docente PE-Cead02 ainda aponta que trabalharam com a convergência nas áreas da comunicação e educação, visando romper com a ideia na qual a comunicação é vista como sinônimo de tecnologias, comunicação e informação (TICs), direcionando para a compreensão em que a comunicação é processo inerente da educação.

Os conteúdos programáticos são articulados em torno de quatro eixos condutores: 1) Tecnologia, educação e aprendizagem: reflexões iniciais; 2) Introdução a informática aplicada à educação; 3) Educação, comunicação e linguagem multimídia; 4) Pensando a inserção de tecnologias em contextos de ensino. No eixo 1 trabalha-se o conceito de tecnologia e faz-se uma relação inicial entre tecnologias e educação. No segundo, propõe-se uma revisão sobre o histórico, as partes do computador, sistemas operacionais e aplicativos, bem como o histórico, serviços disponíveis e plataformas educacionais da Internet. O terceiro eixo abrange a comunicação e a linguagem multimídia e a utilização em sala de aula, e o último eixo transcorre acerca da leitura crítica da mídia e o relato de experiências envolvendo as tecnologias em práticas de ensino.

A terceira disciplina sobre a qual enfocamos nossa análise é *Didática da educação a distância*, da 4ª fase do curso de Pedagogia a distância. Assim como as demais, possui 54 horas (três créditos), e exhibe a seguinte ementa: “Processos de Comunicação e docência na EaD. Docência e Tutoria. Sistemas Tutoriais. Tutoria presencial e online. Formação de professores para EaD. Didática da EaD. Estratégias e metodologias para a docência em EaD” (UDESC, Plano de Ensino DEAD, 2013/02).



O objetivo geral dessa disciplina é “pensar a prática docente e todas as formas de estruturação do processo didático a partir das características da EAD, desde os pressupostos pedagógicos até o desenvolvimento de estratégias e metodologias a serem aplicadas em processos de ensino e aprendizagem” (UDESC, Plano de Ensino DEAD, 2013/02). É possível perceber que é uma disciplina direcionada para o estudo sobre educação a distância, direcionando para os pressupostos didáticos, pedagógicos e metodológicos que envolvem essa modalidade de ensino.

Nesse âmbito, busca desenvolver os seguintes objetivos específicos:

- Compreender o contexto político e os programas de formação de docentes para a educação básica, especialmente na modalidade a distância.
- Promover uma reflexão sobre os pressupostos teóricos do processo pedagógico em Educação a Distância e a sua importância para o embasamento de novas composições didáticas no Ensino Superior.
- Refletir sobre os elementos didáticos que configuram a prática docente em educação a distância, no âmbito do Ensino Superior, e sobre os saberes necessários a sua intervenção pedagógica.
- Conhecer algumas estratégias e metodologias que possibilitam a efetivação da mediação pedagógica na docência em EAD (UDESC, Plano de Ensino DEAD, 2013/02).

Em entrevista realizada com o professor responsável por essa disciplina, que, ao contrário das demais, atuou sozinho, ele define os objetivos dessa unidade curricular e o enfoque que deu a essa no ano de 2013, semestre 2.

No âmbito geral, enfim, é discutir alguns elementos relacionados à docência nessa modalidade. E é claro que esses elementos são elementos que também fazem parte da educação presencial. Então, pensar a avaliação na educação a distância, pensar o papel do docente na educação a distância, o papel do aluno, essas questões didáticas, mas pensando no contexto da educação a distância (PE-Cead03).

Os conteúdos programáticos passam por quatro eixos: 1) Educação a distância e formação de professores no Brasil; 2) Processo de ensino-aprendizagem na educação a distância; 3) Prática docente em educação a distância; 4) Estratégias e metodologias para a docência em EAD. O primeiro vai focar nas políticas, modelos e programas de formação inicial de professores na modalidade a distância. O segundo retoma a história da didática sob o olhar da educação a distância, introduz a discussão sobre tecnologias digitais e as

ressignificações nas formas de aprender e novamente enfatiza a questão dos modelos pedagógicos na EAD. O terceiro destaca o planejamento, a mediação pedagógica e a avaliação na docência online, o papel do professor online e uma discussão teórica sobre diálogo, interação e interatividade. Por fim, o quarto eixo discute a seleção de conteúdos e a autoria de materiais didáticos e instrumentos de avaliação da aprendizagem na EAD, e a mediação pedagógica em situações de aprendizagem online.

A última disciplina sobre a qual nos debruçamos nesta análise é *Metodologia da educação a distância I*, vinculada à 6ª fase do curso de Pedagogia a distância do Cead/Udesc. Assim como as anteriores, é composta por 54 horas (três créditos), e foi oferecida em 2014/02, tendo sua equipe docente composta por dois professores.

A ementa dessa unidade curricular é apresentada da seguinte maneira: “Significado e caracterização da modalidade de educação a distância. A história da EAD no Brasil: legislação e experiências. Teorias, metodologias, estrutura, organização e funcionamento de cursos na modalidade EAD” (UDESC, Plano de Ensino MEAD I, 2014/02). Podemos perceber que são conteúdos que complementam o que foi trabalhado anteriormente pelas disciplinas Fead e Dead.

Em entrevista com o professor escolhido como representante desta disciplina, ele reitera essa proposta da disciplina.

A proposta de MEAD I é que ele [o aluno] [...], depois do que ele já vivenciou em Fundamentos da EAD e Didática da EAD, [...] pudesse na Metodologia da EAD pensar realmente nos modelos de ensino online, que ele pudesse trazer a questão da interação e da interatividade, que ele pudesse, a partir das teorias que ele estudou anteriormente, pensar em propostas metodológicas (PE-Cead04).

O docente PE-Cead04 ainda ressalta que o curso tem ênfase na formação de Pedagogos habilitados na Educação Infantil e Fundamental, mas também para o uso das tecnologias. Refere que quando a proposta do curso toca nisso, ela enfatiza igualmente que seria tanto na modalidade presencial como na a distância. Nesse contexto, explica que a disciplina de Mead I vem pra dar continuidade aos estudos que o discente já teve e pensando também em como pode atuar na modalidade presencial e a distância.

O objetivo geral da disciplina é reproduzido abaixo:

Conhecer a trajetória histórica da Educação a Distância no contexto mundial e brasileiro, buscando identificar as características, concepções, teorias metodológicas inseridas nessa modalidade de ensino, bem como as formas de estrutura, organização e funcionamento de cursos ofertados na EAD (UDESC, Plano de Ensino MEAD I, 2014/02).

Ainda, o Plano de Ensino apresenta os seguintes objetivos específicos:

- Estudar características e conceitos da educação a distância, suas transformações, aplicabilidades, impactos e significados no processo histórico da Educação.
- Compreender trajetória da EaD no mundo no século XX; a evolução da Educação a Distância no Brasil, a partir da sua aprovação legal e os avanços e desafios que surgem com a criação da Universidade Aberta do Brasil.
- Conhecer a estrutura organizacional em EaD e analisar as concepções teóricas metodológicas de aprendizagem nessa modalidade de ensino-aprendizagem.
- Estudar as legislações e processos de implementação e funcionamento que regem a EAD no Brasil.
- Analisar e refletir sobre o fazer pedagógico nos cursos de educação a distância, considerando a importância do dialogismo na construção do conhecimento da EAD (UDESC, Plano de Ensino MEAD I, 2014/02).

Percebemos que os objetivos perpassam por uma perspectiva conceitual e histórica da EAD, a evolução, legislação e implementação desta modalidade no contexto brasileiro, os avanços trazidos pela UAB e as concepções teórico-metodológicas dos processos de ensino-aprendizagem nessa modalidade.

Importante destacar também o posicionamento da equipe docente com relação à forma que vêm conduzindo esta disciplina:

[...] como eles são pedagogos que vão atuar na educação básica, nós focamos e traçamos como objetivo as contribuições de MEAD para a educação básica. [...] Como as metodologias da EAD podem ajudar esse pedagogo a pensar também nas metodologias da educação básica usando as TICs. Esse foi o objetivo que a gente traçou para a disciplina (PE-Cead04).

Face à ementa e aos objetivos da disciplina, o conteúdo programático é articulado entorno de quatro temas: 1) Conceitos e características da educação a distância; 2) A história da educação a distância no Brasil; 3) Metodologias da educação a distância; 4) As relações dialógicas no processo de ensino e aprendizagem. O tema 1 desenvolve-se acerca de conceitos

e características da EAD, perpassando pelas inovações encontradas da internet à web 2.0. No tema 2, é trabalhado o contexto histórico da EAD no mundo, no Brasil e o avanço das políticas públicas brasileiras nessa área, considerando principalmente a UAB. No tema 3, são trabalhados conteúdos referentes às teorias de ensino e de aprendizagem e modelos pedagógicos e a estrutura organizacional da EAD: sistemas tecnológicos e operacionais. Por fim, o último tema discute o fazer pedagógico nos cursos de educação a distância e a importância do dialogismo nessa modalidade de ensino.

Após descrever quais são as disciplinas do currículo do Curso Pedagogia a distância com interface na área da inclusão digital, podemos inferir que apenas uma das quatro possui como finalidade estudar, discutir e fomentar práticas pedagógicas que envolvem tecnologias aplicadas à educação. As demais disciplinas são direcionadas para a área da educação a distância, porém é possível identificar uma articulação dos objetivos dessas disciplinas com a apropriação de tecnologias e com a reflexão sobre o que implica a docência nessa modalidade online, considerando tanto o ambientes de aprendizagem Moodle quanto os encontrados na web 2.0. Nesse sentido, entendemos que são unidades curriculares que possibilitam aos estudantes certo trânsito na área das tecnologias da informação e comunicação, bem como uma formação tanto na área da informática educativa quanto na área da educação a distância.

Subsequente à descrição das propostas das disciplinas, apresentamos detalhadamente no próximo item de que forma foram conduzidas as atividades formativas e avaliativas em cada unidade curricular. Também é nesse espaço que apresentamos, por meio de dados obtidos a partir de questionários enviados a demais docentes do curso de Pedagogia a distância do Cead, as atividades realizadas em outras unidades curriculares.

#### **6.4 Atividades e propostas pedagógicas das disciplinas**

“Na verdade é um pouco da criatividade do professor que faz a diferença” (PE-Cead02).

Esse subcapítulo tem por finalidade apresentar as atividades de aprendizagem propostas nas disciplinas que possuem interface com a área da inclusão digital e, também, apresentar as tarefas que são frequentemente solicitadas por demais professores no curso, dados obtidos a partir de questionários online. Assim como apontamos no estudo de caso

anterior, a descrição das atividades das disciplinas da área das tecnologias parte de observação realizada no próprio ambiente virtual de aprendizagem (Moodle).

Inicialmente é preciso apontar que em todas as disciplinas do curso de Pedagogia do Cead/Udesc algumas postagens são recorrentes, como é o caso da disponibilização de um Fórum de notícias e avisos e de um Fórum de dúvidas. Todas as disciplinas também dão fácil acesso ao Plano de Ensino e à Agenda da Disciplina, que é um documento que detalha o calendário de todas as atividades que serão desenvolvidas durante o semestre, desde a realização de encontros presenciais, webconferências, entrega de atividades, realização de provas, exames, entre outros. Ainda, são disponibilizados o Manual do Aluno, um Tutorial do Moodle e um documento sobre Netiqueta, que são regras de etiqueta que devem ser observadas na interação via internet.

O Moodle do curso de Pedagogia do Cead/Udesc organiza-se, portanto, nas seguintes abas: *Programa*, na qual estão disponíveis a lista da equipe docente, a agenda da disciplina e o plano de ensino; *Avaliação*, espaço em que são disponibilizadas as atividades formativas e avaliativas da disciplina; *Midioteca*, em que tem-se acesso ao caderno pedagógico digitalizado, materiais e recursos complementares disponibilizados pela equipe docente de acordo com as temáticas estudadas nas disciplinas, além das webaulas e webconferências gravadas; *Comunidade*, espaço para interação síncrona entre os estudantes, por meio da ferramenta chat; *Atendimento*, ícone no qual facilmente se tem acesso aos horários de plantão da equipe, telefone 0800, e outros telefones importantes, além do Manual do Aluno, Tutorial do Moodle e Netiqueta.

Sobre a aba Comunidade, é importante destacar que até o primeiro semestre do ano de 2013 nas disciplinas Fead e TEA essa ferramenta não era disponibilizada, entretanto tinham um espaço chamado “Café Virtual” e “Café Tecnológico”, que tinha o objetivo de oportunizar aos estudantes um espaço informal para interações. A partir de 2014/01, todas as disciplinas passaram a ser organizadas com base nas abas descritas.

Iniciando a descrição e a análise das atividades das disciplinas, com relação a *Fundamentos da Educação a Distância*, o professor PE-Cead 01 relata que, além da utilização de ferramentas do ambiente virtual de aprendizagem, seus planejamentos sempre procuram prever o contato do estudante com a escola, considerando que a habilitação do curso é em Anos Iniciais e Educação Infantil.

Com relação às ferramentas do Moodle que são usualmente utilizadas, os dados mostram que o informante já utilizou Glossário, Wiki, Blog, Postagem de Tarefa, Chat, sempre adequados aos objetivos das disciplinas, com destaque, sobretudo, para a utilização da

ferramenta Fórum. Ainda, há a afirmativa de que, inicialmente, ocorriam orientações pedagógicas para que não fossem utilizadas ferramentas independentes do Moodle, pois havia uma preocupação singular com os registros de frequências dos alunos, entretanto esses recursos eram utilizados como midiateca (complementares). O docente revela que atualmente já propõe a utilização do YouTube para postagem de vídeos relacionados a socialização de trabalhos.

Antes de adentrar no detalhamento das atividades, o professor PE-Cead01 revela que ao início da disciplina de Fundamentos da EAD, a equipe docente, composta por sete educadores, promoveu uma formação a todos os alunos matriculados. Como é uma turma de 1ª fase, foi realizada uma formação presencial sobre tecnologias para o AVA com duração de três horas, tendo como objetivo apresentar o ambiente virtual de aprendizagem e trabalhar com as ferramentas do Moodle que usualmente são utilizadas, como: preenchimento do perfil com inclusão de foto, postagem de tarefas, troca de mensagens, chat e fórum.

De acordo com o docente PE-Cead01, era uma formação em nível básico e voltada para a instrumentalização para o ambiente virtual. Todavia, revela que também auxiliaram alunos na criação de e-mails, porque alguns não tinham, ou utilizavam o endereço eletrônico de parentes. Na opinião do educador, foi uma formação muito importante porque havia estudantes que não sabiam sequer ligar o computador, e no decorrer do curso foi possível observar a evolução e o amadurecimento desses alunos com relação à apropriação das tecnologias.

No que diz respeito à proposta pedagógica da disciplina no Moodle, foi indicada a realização de duas atividades e um trabalho final. Na atividade 1, intitulada “Gerações da EaD”, foi solicitado aos alunos que elaborassem uma reflexão crítica em um fórum de discussão sobre cada fase da EAD, levando em consideração as mídias e as características de cada uma delas. Posteriormente, precisavam escolher uma mensagem de um colega e fazer um comentário sobre a postagem para enriquecer a discussão. Os critérios de avaliação consideraram a postagem própria (mínimo 10 linhas), o comentário na postagem de um colega, e a qualidade e originalidade das mensagens.

Na atividade 2, intitulada “O papel do aluno e do docente na EaD e o AVA”, os alunos foram convidados a elaborar um quadro síntese dos Capítulos 2 e 3 do caderno pedagógico. A atividade era em grupos de três a quatro integrantes, e para a realização das mesmas foi disponibilizado um template, no qual deveriam ser abordadas as principais características, em tópicos, de três seções do material didático: o papel do aluno, o papel do docente na EAD

(professor da disciplina e professor/tutor) e o ambiente virtual de aprendizagem. A tarefa final seria enviar no Moodle.

Finalmente, o trabalho final dessa disciplina teve o tema “A EaD no Brasil: avanços e desafios”. Foi realizado em grupo de três a quatro integrantes e consistia em três etapas: na primeira era preciso assistir e refletir sobre o conteúdo do vídeo “A realidade da EAD no Brasil – Concepção e Política”; a segunda etapa consistia na elaboração de um resumo; e a terceira na elaboração de um texto reflexivo a partir do vídeo e dos conteúdos trabalhados no Caderno Pedagógico. Ao final, deveriam publicar no AVA como envio de tarefa.

Acerca da outra disciplina, *Tecnologia, Educação e Aprendizagem*, o docente entrevistado PE-Cead02 aponta que nas disciplinas em que atua usualmente as atividades são direcionadas para o desenvolvimento de textos e fichamentos do caderno pedagógico. Relata que já trabalhou com chat, principalmente no início do curso, com o envio de tarefa e o fórum. Também já solicitou aos alunos a criação de diário de campo eletrônico, e que das ferramentas do Moodle também teve uma boa experiência com o questionário. Com relação as demais ferramentas, ressalta a utilização de Power Point, como um espaço que agregava diferentes linguagens, como vídeo, áudio, texto e fotos.

Passando à descrição das atividades propostas pela disciplina no Moodle, encontramos um total de quatro atividades, sendo duas de caráter complementar, uma obrigatória e um trabalho final. As atividades complementares eram recomendadas para após a realização das webconferências. Como atividade complementar 1, o professor solicitou aos alunos que pesquisassem sites ou blogs de escolas disponíveis na internet, para a realização de um parecer descritivo que apresentasse os aspectos relevantes e as limitações de um dos sites ou blogs visitados. A atividade deveria ser realizada em grupo de três ou quatro integrantes, seguir a orientação disponibilizada em um roteiro de pesquisa que serviu como um guia orientador para a elaboração do texto. Após a conclusão da atividade, os alunos foram convidados a socializar o resultado da pesquisa com a turma, de acordo com orientações do tutor presencial.

A atividade complementar 2 tinha como foco a sistematização dos estudos realizados nessa disciplina tendo como base os capítulos do caderno pedagógico. Os estudantes foram orientados a se dividirem em quatro grandes grupos e, de posse do referido material didático, canetas coloridas e papel pardo ou cartolina, foram convidados a elaborar um esquema das ideias centrais dos quatro capítulos que compõem o caderno pedagógico. O tutor presencial orientou a divisão dos grupos e o sorteio das sínteses. Foi solicitado que cada grupo lesse a síntese do seu capítulo, depois fizesse uma discussão entre si e elaborasse um esquema

contendo as ideias centrais do capítulo em papel pardo ou cartolina (organograma, por exemplo). Isso feito, os alunos deveriam socializar os esquemas resultantes de cada grupo sob a orientação do tutor presencial. A equipe docente também orientou que a socialização fosse fotografada e depois enviada por e-mail a um dos professores. Esse professor criou uma galeria no Moodle com todas as fotos enviadas.

A atividade obrigatória previa a elaboração de um plano de aula. Considerando o caráter pedagógico do uso das tecnologias, foi solicitado que, em grupos de três ou quatro integrantes, elaborassem um planejamento cujo tema gerador fosse Tecnologia e Educação. Os alunos deveriam seguir um template e preencher todos os itens: tema, faixa etária, justificativa, objetivos: geral e específicos, materiais/recursos pedagógicos, metodologia, avaliação e referências. Para finalizar, os alunos deveriam enviar como tarefa no Moodle.

O trabalho final era constituído da criação de um Power Point baseado no mesmo tema que orientou o plano de aula desenvolvido na atividade obrigatória. A ideia era a elaboração de uma apresentação que pudesse ser utilizada para fins pedagógicos com o público-alvo especificado no plano de aula. A apresentação deveria incluir texto escrito e pelo menos dois dos seguintes elementos: fotos ou outras imagens, vídeos, áudio (música, narração).

A outra disciplina analisada foi *Didática da educação a distância*. O educador entrevistado PE-Cead03 ressalta que cada disciplina tem uma característica peculiar, e o próprio grupo que se forma para atuar em uma disciplina pode dar um encaminhamento que as vezes é bem diferente de um semestre para outro. O docente considera importante que as atividades propostas viabilizem a reflexão sobre o papel da disciplina dentro do curso. Como já fez parte das equipes docentes que trabalharam nas disciplinas Fundamentos da Educação a Distância e Tecnologia, Educação e Aprendizagem, esclarece que, nas disciplinas que envolvem as tecnologias educativas, tem trabalhado com atividades mais práticas que permitem a apropriação de recursos. Das ferramentas do Moodle, o professor aponta que já utilizou fórum, chats, wikis, postagem de tarefas, e com relação as demais ferramentas, relata a utilização de Power Point, Facebook, Blog, YouTube, Prezi, Objetos de Aprendizagem e da rede social Facebook, para simulação de um projeto de EAD.

Com relação à descrição das atividades que visualizamos no Moodle, encontramos a proposta de uma atividade obrigatória e um trabalho final. A atividade obrigatória envolvia a participação em Fórum de discussão intitulado “Por que uma Didática da EAD?”, na qual deveriam compartilhar um texto reflexivo entre 10 e 15 linha e relacionar as características da Educação a distância à necessidade de uma didática para essa modalidade. A participação no fórum foi organizada em duas etapas: a primeira era em grupo de três ou quatro integrantes, e



deveriam elaborar e compartilhar no fórum o texto produzido com base na questão acima, por meio da inserção de um novo tópico de discussão. A segunda era individual, e cada aluno deveria comentar o texto de pelo menos uma das outras equipes. Para o trabalho final, foi solicitado aos alunos dois textos reflexivos com 15 linhas cada, sobre uma situação problema hipotética, envolvendo a temática da didática da EAD. Conforme orientação, o trabalho deveria ser enviado via tarefa do Moodle.

No que tange à última disciplina, *Metodologia da educação a distância I*, o docente entrevistado PE-Cead04 declara já ter solicitado a realização de atividades que envolviam o uso das ferramentas do Moodle, como o questionário, perfil, mensagens, fóruns de dúvidas e discussão e postagem de tarefa. Acrescenta, ainda, a utilização de vídeos, criação de Blog e uma proposta de atividade relacionada a objetos de aprendizagem, por meio do Banco Internacional de Objetos de Aprendizagem (BIOE).

A observação no ambiente virtual de aprendizagem Moodle nos permitiu visualizar a proposta de uma atividade obrigatória e de um trabalho final. A atividade obrigatória tratava-se de questionário elaborado no próprio Moodle com cinco questões objetivas de múltipla escolha sobre as temáticas estudadas, justificando, em seguida, cada uma das suas escolhas.

Já o trabalho final constituía-se da construção de um Blog, que teria a função de expor trabalhos desenvolvidos nas demais disciplinas sobre um tema que foi trabalhado de forma interdisciplinar pela fase. No blog, os alunos foram orientados a organizarem-se em grupos compostos de três a cinco integrantes, e em equipe deveriam elaborar um texto dissertativo, entre vinte e trinta linhas, sobre a “Importância das comunidades virtuais de aprendizagem para a EAD”. O texto deveria ser baseado nas referências estudadas ao longo do semestre. A equipe docente disponibilizou tutoriais sobre o WordPress e sobre o Blogger, plataformas que os alunos deveriam escolher para criar o seu blog. Após a criação do blog, deveriam publicar os trabalhos entregues nas diferentes disciplinas e o texto sobre comunidades virtuais. Para a avaliação desse trabalho final, os alunos deveriam enviar o link do Blog em um arquivo via tarefa do Moodle, contendo informações específicas conforme template disponível. Ao final da disciplina a equipe docente criou um documento com os links de todos os blogs criados pelos alunos e compartilhou com as demais turmas.

Após a descrição das atividades propostas em todas as disciplinas, podemos observar que também é variada a utilização dos recursos do Moodle e das ferramentas da internet na composição das atividades formativas e avaliativas, questão que vem ao encontro do que propõe o próprio PPC do curso, que possui sua ênfase no uso das tecnologias de informação e comunicação.

Já com relação à análise das atividades que habitualmente são realizadas pelos demais professores no curso, buscamos identificar se as outras disciplinas oportunizam aos estudantes a apropriação de recursos tecnológicos, mesmo sendo unidades curriculares que não apresentam, interface direta com a área de tecnologias.

É essencial enfatizar que nove professores preencheram o questionário, sendo categorizados como PQ-Cead01, PQ-Cead02, PQ-Cead03, PQ-Cead04, PQ-Cead05, PQ-Cead06, PQ-Cead07, PQ-Cead08 e PQ-Cead09. As disciplinas em que atuam esses professores perpassam por diferentes áreas: Estágio Curricular Supervisionado, Análise e Produção Textual, Alfabetização e Letramento, Conteúdos e Metodologias do Ensino de Linguagem, Língua Brasileira de Sinais (Libras), Metodologia da Pesquisa e da Extensão, Conteúdos e Metodologias do Ensino de Ciências, Educação e Meio Ambiente, Educação para o Desenvolvimento Sustentável, Educação e Multiculturalidade, Tecnologia, Educação e Aprendizagem, Fundamentos da Educação a Distância, Matemática, Educação Inclusiva, Simbologia Braille, Educação Lúdica, Educação e Sexualidade, Direitos Humanos e Políticas Públicas e Educação de Jovens e Adultos.

Ao serem questionados sobre o tipo de atividades que solicitam aos alunos em suas disciplinas, percebemos que as respostas são orientadas aos objetivos das áreas em que atuam e que as propostas de atividades são diversificadas: O educador PQ-Cead01, por atuar na disciplina de Estágio Curricular Supervisionado, afirma que solicita aos alunos a observação do campo de estágio, a elaboração de projeto de intervenção e de gestão em espaços não formais e a intervenção no exercício da docência no campo de estágio dos anos iniciais do ensino fundamental. O docente PE-Cead02 relata que usualmente propõe leitura e escrita de ensaios e outros gêneros acadêmicos, como resumo e resenha; análises reflexivas sobre entrevistas, relatos ou observações de aulas dos anos iniciais, participação em fóruns de discussão, planos de aula, gravação de simulação de aulas e folder informativo. Já o educador PE-Cead03 frequentemente solicita atividades de pesquisas e produção textual, enquanto o docente PE-Cead04 informa que habitualmente propõe a interpretação de textos e vídeos, estimula estudos dirigidos, trabalhos em grupos e realiza revisão de literatura. O professor PQ-Cead05 descreve que geralmente requer leituras do caderno pedagógico e artigos na área do conhecimento; pesquisas na internet relacionadas ao tema e também a elaboração de textos e de recursos tecnológicos tais como: blogs, sites, etc. O docente PQ-Cead06 informa, de modo geral, que solicita trabalhos, resolução de exercícios e provas. Já o professor PQ-Cead07 relata que normalmente solicita alguma produção que tenha relação direta com o espaço profissional, ou seja, a construção de materiais pedagógicos, a produção de materiais

informativos, e como também atua em Estágio Curricular Supervisionado, corrobora com a afirmação do docente PQ-Cead01, ao informar que os trabalhos têm relação direta com a vivência nos espaços educacionais, com fundamentação teórica, leitura de contexto e pesquisas sobre esse universo. O professor PQ-Cead08 revela atividades envolvendo leituras, pesquisas na internet, participação em fóruns, elaboração de textos e acesso à rede social Facebook. Por fim, o docente PQ-Cead09 aponta propostas que compreendem leituras, resenhas, fichamentos e pesquisas na internet.

Quando indagados sobre as ferramentas do Moodle que mais utilizam e com que finalidade fazem isso, os nove professores destacam a utilização dos Fóruns de Discussão, com o objetivo de oportunizar o debate sobre assuntos pertinentes aos estudos, bem como permitir um maior diálogo entre o professor e os acadêmicos e, também, para promover a interação e a aprendizagem colaborativa. Além do fórum, quatro docentes revelam o uso da ferramenta Tarefa para postagem de atividades e três destacam a utilização do Fórum de Notícias com o objetivo de divulgação de notícias relativas ao curso. Dois docentes relatam o uso do Chat para discussão de temas relevantes com pequenos grupos, assim como para a confraternização dos participantes do curso. A ferramenta Wiki foi igualmente utilizada por dois educadores para avaliação formativa, e outros dois informam que já propuseram atividades no Glossário para definição de verbetes ou sistematização de conceitos. Dois docentes também revelam que fizeram Questionário no Moodle com objetivos formativos e avaliativos e um professor expõe ainda o uso do Fórum de Dúvidas Gerais como um espaço de resoluções de dúvidas e, também, de Videoaulas como recursos de apoio.

Já com relação às ferramentas tecnológicas independentes do Moodle, apenas um docente destaca não utilizar nenhum recurso além dos disponíveis no AVA. Dois entrevistados apontam a utilização do Google Drive como uma ferramenta de interação e de aprendizagem colaborativa e outros dois informam utilizar o YouTube para disponibilizar vídeos e para socializar trabalhos. O Facebook também é citado por dois docentes, sendo que um terceiro afirma, ainda, utilizar redes sociais, sem especificar quais sejam. Dois professores ressaltam a utilização do e-mail como uma ferramenta de comunicação bastante útil para para envio de materiais aos estudantes. Enfim, um professor ressalta que usa tecnologias assistivas, como leitores de tela, assim como Movie Maker, Power Point e Prezi. Outros dois apontam a utilização do AdobeConnect para a realização de webconferências e, isoladamente, alguns professores declaram o uso de ferramentas como Skype e Hangout para atividades síncronas interativas e do telefone 0800 para esclarecimento de dúvidas.

Quando foram questionados sobre a contribuição das disciplinas nas quais para com o desenvolvimento de processos de inclusão digital de seus alunos, cinco professores manifestaram o entendimento de que são unidades curriculares que colaboram de forma parcial para que tal processo aconteça. Um dos docentes entende que contribui “pouco, mas coloca os estudantes em contato com as questões de acessibilidade para o uso destes diferentes recursos” (PE-Cead07). Essa visão é importante em processos de inclusão digital, porque diz respeito à inclusão e ao respeito da diversidade, perspectiva associada ao que os autores Medeiros (2013), Dusyk (2013) e Casarin (2014) trouxeram em seus trabalhos com relação à democratização do acesso às tecnologias digitais e à garantia da equidade social.

Para o docente PE-Cead02, “contribui apenas no sentido de navegar em ambientes virtuais de aprendizagem fechados e em ferramentas bem restritas” (PE-Cead02). Essa visão representa também nossa opinião, principalmente quando o desenho pedagógico da disciplina não expande as suas possibilidades para além das ferramentas que o AVA dispõe. Vem ao encontro, portanto, do desenvolvimento de processos interativos virtuais que efetivamente superem o conceito de educação a distância e promovam uma educação online e que considere as constitutivas da cibercultura (SILVA; PESCE; ZUIN, 2010; SANTOS, 2010).

Dois docentes entendem que poderiam contribuir mais se fossem sanados alguns entraves técnicos:

Parcialmente. Há muitos recursos que poderiam ser usados e contribuir efetivamente para a inclusão digital dos alunos, mas diante de algumas variáveis como: computadores de baixa potência, softwares desatualizados, tempo das disciplinas, entre outros, não foi possível (PE-Cead08).

Não muito, pois poderíamos utilizar em larga escala todas essas ferramentas, porém, além do tempo e comprometimento, temos restrição de equipamentos e suporte técnico (PE-Cead04).

Outros quatro professores consideram que de fato as disciplinas nas quais atuam como docentes cooperam de forma significativa para o desenvolvimento de competências e de processos de inclusão digital. Para o docente PE-Cead03, “[...] a área de linguagem contribui para inclusão linguística em qualquer meio, seja ele digital ou não” (PE-Cead03). Essa é uma perspectiva que supera os estudos dessa tese, mas condescendemos da opinião desse professor, pois entendemos que todo e qualquer processo inclusivo começa a partir da

aquisição da linguagem e do aprendizado da língua escrita. Isso é, a inclusão linguística precede e é condicionante para processos de inclusão digital.

O docente PE-Cead09 entende que as disciplinas em que atua contribuem principalmente se considerarem as atividades que desenvolve com seus alunos, tais como pesquisas na internet, criação e produção de conteúdo em Blog, gravação de áudio/vídeo, utilização de ferramentas na utilização de ferramentas nas nuvens (Google Drive, Dropbox), escrita coletiva (Wikis, Google Drive) e utilização de redes sociais (Facebook, Twitter).

Outros dois educadores consideram que também contribuem, e estabelecem uma relação específica entre a inclusão digital e a educação a distância:

Considero que a disciplina de estágio contribui grandemente para a inclusão digital, pelo uso das tecnologias disponíveis tanto para a realização de atividades avaliação da disciplina propriamente, bem como para interagir de forma síncrona e assíncrona e redes sociais de modo geral (PE-Cead01)

Penso que sim, pois é nato da EaD hoje em dia a utilização de computadores, internet e diversos programas ou ambientes digitais (PE-Cead06).

No relato do primeiro docente, podemos identificar que ele entende que as potencialidades das ferramentas propostas pela disciplina de Estágio por si já fomentam processos de inclusão digital. Na mesma linha, o docente PE-Cead06 estabelece essa relação entre a diversidade de recursos tecnológicos digitais envolvidos para a realização da educação na modalidade a distância.

Destacamos o relato do docente PE-Cead05, pois define, detalhadamente, como entende que a relação entre a educação a distância e a inclusão digital pode acontecer, enfatizando o papel do ambiente virtual de aprendizagem, dos modelos pedagógicos e da formação na área das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC):

Considero que o próprio ambiente virtual já favorece, em alguma proporção, a inclusão digital dos alunos, tanto para sua vida acadêmica como para sua docência. Entrementes, devemos avaliar de que forma essa inclusão está sendo oferecida, se para reproduzir modelos tradicionais ou para promover realmente a interação e por esse motivo a inclusão digital deve estar amparada em teorias e modelos pedagógicos. Contudo, acredito que quanto mais ferramentas tecnológicas forem utilizadas maior será o repertório do aluno. Para finalizar destaco que, tendo em vista a crescente evolução tecnológica, faz-se necessário e imprescindível formação continuada na área das TDICs (PE-Cead05).

Fica claro na perspectiva desse educador o seu entendimento de que o ambiente virtual de aprendizagem tem potencial para o desenvolvimento de processos de inclusão digital, todavia, é necessário avaliar os modelos pedagógicos adotados nas disciplinas. Se reproduzem modelos tradicionais que não enfatizam a colaboração ou a interação, seguramente serão propostas didáticas que conduzirão a atividades fechadas e limitadas, fazendo alusão ao que o docente PE-Cead02 apontou anteriormente. Em sua concepção, o envolvimento de ferramentas tecnológicas variadas contribui com a inclusão digital dos estudantes, além do que enfatiza sua percepção de que a formação continuada também é importante nessa área, assertiva com a qual concordamos.

Conforme delineamos antecipadamente, este subcapítulo tinha como finalidade apresentar as atividades formativas e avaliativas solicitadas nas disciplinas que possuem interface com inclusão digital, bem como descrever as práticas pedagógicas dos demais docentes do Centro, vinculados a outras disciplinas. Nosso foco, mais uma vez, foi identificar as tecnologias que estão sendo utilizadas pelos docentes em suas aulas, o estudo de caso permitiu observamos que as ferramentas utilizadas pelos docentes são diversificadas, o que pode potencializar a vivência de processos de inclusão digital pelos estudantes.

Para propor processos de inclusão digital é preciso entender as concepções que perpassam as práticas pedagógicas dos docentes, por isso, o item a seguir busca identificar qual o entendimento dos professores sobre esse conceito. Esclarecemos que o capítulo é elaborado com base nas entrevistas pessoais realizadas com os educadores que transitam na área das tecnologias.

## 6.5 Concepção de inclusão digital pela equipe docente

Para dar início à nossa reflexão sobre as concepções de inclusão digital na perspectiva dos docentes do Cead/Udesc, trazemos a opinião de um professor que faz repercutir uma questão que já desenvolvemos no Capítulo 2, sobre as várias terminologias que são utilizadas para referir-se aos processos de apropriação tecnológica:

Olha... Inclusão Digital, [...] eu acho que é ter acesso ao computador. Agora existe uma outra coisa que é a alfabetização digital, porque você pode ter um computador e não usar todas as potencialidades dele, mas você tá incluído digitalmente, você concorda? Você ainda usa o e-mail, usa as redes sociais [...]. Isso é inclusão digital, é o acesso ao computador. E [...] a gente sabe que é uma questão de mercado, entendeu, o mercado inclui as pessoas digitalmente, agora o mercado não alfabetiza as pessoas digitalmente. Então elas entram dentro deste universo e elas não sabem o que fazer ali dentro. [...] Então eu acho que uma coisa é inclusão digital e outra coisa é alfabetização digital. [...] Pra mim há uma diferença muito grande entre inclusão e alfabetização. Estão ligadas, mas são diferentes (PE-Cead02).

Conforme defendemos em nossa proposta conceitual, entendemos que o conceito de inclusão digital extrapola o acesso às tecnologias, perpassando por outros dois eixos que julgamos nucleares, que dizem respeito à apropriação crítica, autoral e colaborativa dos recursos tecnológicos, bem como o exercício de cidadania na rede, acenando sobretudo para a garantia de participação política dos sujeitos no ciberespaço e para a valorização da diversidade social.

Com relação à concepção de alfabetização digital trazida pelo educador, conforme vimos, tal terminologia também foi trazida pelo Livro Verde (TAKAHASHI, 2000), porém, em nossa análise, em contexto semântico que se coaduna com o que entendemos ser inclusão digital, principalmente no que se refere à “utilização dessas mídias em favor dos interesses e necessidades individuais e comunitários, com responsabilidade e senso de cidadania” (TAKAHASHI, 2000, p. 31).

Conforme vimos, alguns autores que fazem parte do nosso estudo sobre o conceito de inclusão digital questionam o termo “alfabetização digital”, por entenderem se tratar de uma visão reducionista de acesso às tecnologias. Porém, é possível compreender nas palavras do docente PE-Cead02, que sua compreensão de alfabetização digital é justamente o que

entendemos ser inclusão digital, por mais que sua visão seja expressada de forma diferente da nossa.

Outro docente também faz analogia à alfabetização e ao letramento para definir o que entende ser inclusão digital:

Olha, a grosso modo é tentar garantir o acesso às tecnologias de informação e comunicação. [...] Fazendo uma analogia com relação a alfabetização e letramento. Não que você tem que alfabetizar o aluno para a inclusão digital, mas uma proposta de letramento, que ele consiga dar, utilizar essas ferramentas, que contribua para sua vida social, econômica, pessoal, enfim, que ele consiga utilizar isso. Então, [...] eu vejo como inclusão digital, de tentar garantir então o acesso a essas tecnologias, mas que ele faça uso disso, tenha um sentido e um significado para o seu dia a dia, pro seu entorno (PE-Cead01).

É significativo o fato de que o docente estabelece a similaridade com o conceito de letramento, porém não institui diferenças entre letramento e inclusão digital, apenas apontando as convergências entre essas duas concepções. Conforme trouxemos previamente, o conceito de letramento também é trazido por Jenkins (2009) e questionado por Teixeira (2010b), quando aponta que os dois conceitos, alfabetização e letramento digital, não alcançam as possibilidades das tecnologias digitais de rede, e, por isso, propõe o compromisso em buscarmos fluência digital.

Assim como nos posicionamos anteriormente, entendemos que existe uma defesa muito clara pela apropriação de tecnologias por meio de processos horizontais, coletivos, criativos e autorais, e isso vem ao encontro do que entendemos ser inclusão digital, por mais que outras terminologias sejam utilizadas.

Nesse sentido, sobre a percepção do docente PE-Cead01, cremos que integra-se ao que definimos como sendo o eixo 3 do nosso conceito de inclusão digital, principalmente aludindo a uma apropriação tecnológica que oportunize a transformação da sua realidade e das suas ações cotidianas.

Os docentes PE-Cead04 e PE-Cead03 também têm suas concepções de inclusão digital associadas ao eixo 3 do nosso conceito norteador:



Acho que inclusão digital não é apenas estar inserido no meio de uma sociedade digital, mas é você conseguir fazer uso desses meios digitais na sua vida pessoal, profissional, e que você tenha conhecimento do que seriam essas ferramentas. [...] Acho que a inclusão vai mais do que só estar inserido em um contexto digital (PE-Cead04).

Bom, eu entendo que não é só ter acesso aos recursos digitais, é você ter possibilidade de se apropriar, e refletir sobre as possibilidades, o potencial. Enfim, não é só ter acesso, mas é você conseguir se apropriar, conseguir utilizar, ter condições de utilizar e fazer um uso crítico e reflexivo dessas tecnologias, procurando saber de que forma elas podem modificar a sua vida, melhorar a sua vida ou piorar a sua vida. Então eu acho que a inclusão ela passa também por uma reflexão das implicações positivas e negativas das tecnologias na nossa vida (PE-Cead03).

Conforme já vimos com outros autores que discutem o conceito de inclusão digital, existe uma preocupação em promover a utilização das tecnologias a favor dos interesses e das necessidades individuais e comunitárias, com responsabilidade e senso de cidadania (TAKAHASHI, 2000; TEIXEIRA, 2010a; RODRIGUEZ, 2011; RIBEIRO, 2012; SANTOS, 2012). Atualmente, há uma inquietação cada vez maior para o desenvolvimento de tecnologias, aplicativos e recursos que qualifiquem a vida cotidiana dos sujeitos com mais conforto.

Uma outra perspectiva trazida pelo docente PE-Cead02 é com relação à inclusão digital e aos processos educativos contemporâneos, principalmente no que diz respeito à apropriação de tecnologias por professores para que ressignifiquem suas práticas pedagógicas.

E aí o educador, ele tem um pouco essa... principalmente o educador que vai educar educadores, o formador de formadores... Esse cara ele tem dever, vou usar a palavra dever mesmo, de desmistificar essas ferramentas para que o cara tenha uma visão crítica em relação a elas, saber que inclusive tem pessoas que não tem acesso ao computador, para poder trabalhar as TICs de uma forma que realmente potencialize a aprendizagem [...] Por exemplo, a matemática ela pode se tornar mais dinâmica dentro do computador, e aquelas continhas que você tem que ficar lá escrevendo em um caderno, ou que você poderia escrever no word do mesmo jeito, você pode ter por exemplo jogos, outros caminhos para você trabalhar a matemática sem que o aluno perceba inclusive que ele está estudando a matemática (PE-Cead02).

O posicionamento desse professor é extremamente relevante para nossos estudos, porque fala da necessidade, na formação inicial de educadores, de desmistificar as tecnologias, possibilitar uma apropriação crítica dessas e, sobretudo, viabilizar formas para oportunizar o reconhecimento do potencial pedagógico e educativo de muitos recursos que

são abertos e que estão disponíveis para serem aplicados em contextos educativos. São recursos que deixam de ser utilizados por muitas vezes serem desconhecidos de professores que atuam em sala de aula.

Entendemos ser esse um dos grandes desafios na formação inicial de educadores no que tange a processos de inclusão digital, a saber: encontrar estratégias didáticas que apontem os caminhos alternativos para trabalhar conteúdos. Acreditamos que são percursos que não anulam as práticas pedagógicas anteriores, mas enriquecedores das práticas pedagógicas atuais, principalmente se considerarmos esse novo perfil de estudante que encontramos em sala de aula.

Sobre essa questão, entende o docente PE-Cead02 que “[...] a alfabetização digital num mundo como o nosso deveria vir desde a pré-escola, porque hoje uma criança de dois anos tem um tablet ou brinca com o celular do pai e da mãe, que tem todas as funcionalidades de um android [...]” (PE-Cead02). As crianças cada vez mais precocemente estão tendo contato com as tecnologias, principalmente as móveis, por meio de tablets e smartphones. São recursos intuitivos que permitem que, com um pouco de observação, esses jovens já consigam, de forma axiomática, operar seus aplicativos favoritos, abrindo-os e fechando-os quando bem entendem.

Essa convergência midiática, que opera sobretudo na forma de agir das pessoas (JENKINS, 2009), traz influências significativas para a sala de aula e para as práticas docentes. O professor PE-Cead01 ressalta justamente o desafio de ser docente nesse contexto tecnológico digital:

[...] E na sala de aula é o grande desafio, porque os alunos estão ali, estão com tablet, estão acessando tudo e como é que você vai incorporar isso nas suas aulas? Como é que vai dar essa convergência né, como é que vai dar essa convergência para as novas práticas? (PE-Cead01)

São questionamentos interessantes, que nos fazem refletir inclusive sobre nossa própria atuação como formador de formadores. Estamos promovendo processos de inclusão digital em nossos cursos de graduação? Esses processos são capazes de questionar as práticas pedagógicas atuais e promover pedagogias mais adequadas a esse espaço e tempo em que se vive? Como essas práticas acontecem na modalidade a distância?

Essas questões nos remetem ao que trataremos no subitem a seguir, pois entendemos que o desenho didático e a atuação pedagógica em cursos na modalidade a distância precisam preconizar principalmente o que categorizamos como eixo 2 em nosso conceito de inclusão digital, ou seja, a produção/autoria individual/coletiva de conhecimento e de cultura. Entendemos que isso acontece por meio da apropriação de plataformas colaborativas e, sobretudo, do exercício dessas competências em nossas metodologias docentes.

Nesse viés, passamos a discutir essas questões no próximo item tendo como base os relatos dos docentes que atuam com as disciplinas que desenvolvem interface com a inclusão digital, reconhecendo quais as competências digitais que eles acreditam que suas unidades curriculares mais desenvolvem e como estabelecem a relação entre educação a distância e inclusão digital.

## **6.6 Relações entre educação a distância e inclusão digital**

A primeira questão que dá início à nossa reflexão sobre as possíveis relações que se estabelecem entre a modalidade da educação a distância e a inclusão digital indaga aos docentes quais competências no âmbito das tecnologias aplicadas à educação consideram que as suas disciplinas mais desenvolvem.

O docente PE-Cead03 entende que a disciplina em que atuou, *Didática da educação a distância*, não foca de forma pontual no desenvolvimento de competências digitais, mas dedica-se principalmente aos papéis dos agentes educativos nessa modalidade.

Eu acho que essa disciplina não focou tanto na questão da aplicação, de pensar as tecnologias aplicadas à educação. Ela foca mais nos papéis dos agentes desse processo, do que propriamente dá subsídio para apropriação das tecnologias ou para pensar a aplicação, né...das tecnologias na educação. Mas também não dá pra pensar a modalidade desconexa, dissociada dessa noção [...]. Ela dá, mas isso não está [...] explícito na estrutura da disciplina. Ela foca mais no papel dos agentes do processo educativo e de que forma os processos didáticos podem ser pensados na EAD. Então ela não traz uma ênfase maior na aplicação das tecnologias, nessa relação tecnologias e educação (PE-Cead03).

Apesar de entender que o objetivo da disciplina não direciona-se primordialmente ao desenvolvimento de capacidades e habilidades para trabalhar com as tecnologias digitais de

rede, o docente PE-Cead03 ressalta sua percepção de que a proposta da disciplina não é dissociada dessa perspectiva. Não está declarado na estruturação da disciplina, mas acaba sendo trabalhado de forma subjacente.

Já o docente PE-Cead01 compreende que a disciplina *Fundamentos da educação a distância*, com a qual trabalhou, desenvolve principalmente os princípios da autonomia, da interação e da cooperação:

Eu acho que a questão da autonomia, interação e cooperação. Eu acho que esse tripé é fundamental [...], e a disciplina ela pelo menos dá um pontapé inicial com relação a isso. A questão da interação [...] de espaço, tempo e lugar. A questão da cooperação realmente, porque você está em espaços diferentes, a gente atinge um Estado todo, e aí eles conseguem, a gente sabe que eles conseguem se comunicar [...]. Porque justamente contribuem para isso né, as tecnologias elas encurtam esse lugar, esse tempo e esse espaço (PE-Cead01).

O educador PE-Cead01 ainda ressalta que o desenvolvimento da autonomia não é uma atividade simples, e observa que muitos alunos que estão perto de colar grau ainda não têm essa competência desenvolvida. Isso torna explícito quando se releva a dificuldade de alguns cursistas, por exemplo, em visualizar uma nota no sistema acadêmico ou uma prova digitalizada. Na percepção desse docente, isso tem relação com o perfil de alunos que não tem essa familiaridade com as tecnologias e que tampouco as desenvolveram ao longo do curso, talvez por resistência.

Considerando essa mesma questão, o docente PE-Cead04 entende que os objetivos que traçaram para a disciplina *Metodologia da Educação a Distância I* contribuiu para o desenvolvimento de competências digitais:

Essa disciplina ela tem um propósito que é pensar a metodologia, como ele [o aluno] poderia estar usando as diversas ferramentas da melhor forma, a partir de algumas teorias de aprendizagem. Eu acho que o que a gente conseguiu [...] foi que ele olhasse para o objeto de aprendizagem e fizesse uma análise a partir de uma teoria. Então eu acho que essa foi uma contribuição da disciplina, para que ele não olhasse a ferramenta por ela mesma, mas a ferramenta dentro de uma proposta, e nessa proposta se ela estava mais focada na tecnologia, no aluno, no professor [...]. Então, e ao mesmo tempo ele conseguiu entender o que era um download, como salvar um arquivo, como copiar um link, que são habilidades simples, mas que se eles não dominavam eles tiveram a oportunidade de experienciar (PE-Cead04).

Esse professor considera principalmente que ao nomearem a análise de um objeto de aprendizagem (OA) do Banco Internacional de Objetos de Aprendizagem (BIOE) em uma das atividades realizadas pela disciplina no ano de 2014/01, contribuíram para o desenvolvimento de competências digitais. De acordo com o Portal de Conteúdos Educacionais do MEC (WEBEDUC), objetos de aprendizagem são

[...] recursos educacionais, em diversos formatos e linguagens, que tem por objetivo mediar e qualificar o processo de ensino-aprendizagem. Uma de suas principais características é a reusabilidade, que diz respeito à capacidade de reutilização desses materiais, em diferentes contextos de aprendizagem, nas mais diversas áreas do conhecimento (MEC, Webeduc, 2014).

O mesmo objeto de aprendizagem pode ser trabalhado com distintos objetivos e para diversas áreas, de acordo com a intencionalidade pedagógica. O referido Portal aponta, ainda, que a inclusão de objetos de aprendizagem nas práticas pedagógicas potencializa a globalização de saberes e o estabelecimento de relações entre o que está sendo estudado e o contexto em que estão inseridos (MEC, Webeduc, 2014). Para identificar o que melhor corresponde às necessidades educativas, o docente pode buscar objetos de aprendizagem nos diversos repositórios existentes, que muitas vezes além de oferecer acesso a diversos objetos de aprendizagem ainda permitem o armazenamento de novos objetos, estimulando ao docente o desenvolvimento de seus próprios objetos de aprendizagem e de características que julgamos essenciais atualmente: autoria e colaboração.

Entendemos que os objetos de aprendizagem são recursos que possuem princípios importantes dentro de processos de inclusão digital, principalmente por sua característica de reusabilidade. Nesse sentido, além das competências apontadas pelo professor, argumentamos que esse tipo de recurso é importante para ser apresentado aos professores em formação, uma vez que podem ser trabalhados futuramente em suas práticas pedagógicas.

O outro professor PE-Cead02 ressalta que na disciplina em que atuou, especificamente *Tecnologia, Educação e Aprendizagem*, “[...] apesar de desmistificar, trazer o conceito da comunicação, da gente trabalhar bastante a teoria, [...] a ideia é trazer a ferramenta. É a ferramenta, computador, TIC dentro da Educação, é isso que a disciplina traz” (PE-Cead02). Conforme ressaltamos previamente, de todas as disciplinas analisadas esta é a única que possui como objetivos o estudo das tecnologias aplicadas à educação e a vivência de práticas formativas de apropriação desses recursos e de aplicação em contextos educativos.

Apesar de reconhecer a finalidade da própria disciplina, na opinião desse docente, faltou trabalhar com os recursos do próprio ambiente virtual de aprendizagem, embora entenda que isso é previsto na disciplina de Fundamentos de Educação a Distância: “[...] faltou na nossa disciplina, eu acho, a gente trabalhar mais o próprio ambiente virtual [...]. Por mais que o aluno trabalhe em Fundamentos de Educação a Distância [...]” (PE-Cead02).

O educador defende o seu posicionamento:

Se a gente tem um currículo de ensino básico que não prevê a alfabetização digital, por mais que hoje tá lá nos PCNs, a gente sabe que o aluno pode sair da 8ª série inclusive sem aprender a ler e escrever, quem dirá mexer no computador. Aí, quando ele entra na faculdade, [...] por mais que a tecnologia hoje faça parte da sociedade, em todos os aspectos, a gente não pode prever que ele saiba mexer em computador. Então, em Fundamentos da Educação a Distância ele tem lá a ambientação, ele entende como que funciona a comunicação, a relação aluno-professor, todo aquele aparato de tutoria, enfim, mas ele não trabalha o ambiente. Então eu acho que faltou um pouco assim na nossa disciplina a gente trabalhar a questão do próprio ambiente, para que o professor, como professor, quando ele sair e for Pedagogo, ele saiba mexer [...].

Nessa questão divergimos do posicionamento desse docente, porque entendemos que por ser a única disciplina que deliberadamente objetiva trabalhar com as tecnologias aplicadas à educação, mais do que trabalhar com as ferramentas do ambiente virtual de aprendizagem Moodle, deve possibilitar aos estudantes conhecer recursos, tecnologias e plataformas abertas que sejam mais participativas e colaborativas. Pensamos dessa forma, apoiados na premissa de que apesar de o ambiente Moodle ser um recurso aberto, depende de servidor e de uma implementação para que possa ser utilizado.

Ao mesmo tempo lembramos que um dos objetivos de Fead é trabalhar com o ambiente Moodle, e conforme relato do docente que atuou nessa disciplina, eles oportunizaram aos discentes uma formação sobre as ferramentas do Moodle que usualmente seriam trabalhadas no curso. Não obstante, consideramos que uma formação inicial é importante, mas se trabalhada de forma isolada talvez seja insuficiente para instrumentalizar os alunos com competências que podem ser trabalhadas de forma transversal ao longo da formação, ou então direcionadas para essas disciplinas que nomeadamente estudam a educação a distância. Continua o docente:

[...] Mas, por outro lado, a gente trouxe as ferramentas mais usuais como o PPT, o Power Point. [...]. O que que foi o Power Point? Foi uma convergência para se usar outras linguagens. Então o aluno vai aprender um pouco a trabalhar com vídeo, [...] as dosagens dessas linguagens [...]. Eu acho que é isso que o aluno tem que ter, essa alfabetização da linguagem audiovisual, [...], porque não é só as tecnologias de informação e comunicação, é uma coisa anterior, é uma fase anterior, da linguagem audiovisual mesmo que vem lá do cinema, que vem da televisão, que é a primeira fase ali das TICs para depois ela convergir dentro do computador. Então eu acho que é isso que nós trabalhamos, a gente trouxe essa linguagem audiovisual para trabalhar dentro do computador, mas por outro lado acho que faltou um pouco trabalhar o próprio ambiente, porque se eles tem a facilidade de trabalhar no ambiente eles podiam ter feito propostas de como atuar dentro do ambiente e não só... porque parece que a gente fez para o presencial, entendeu o que eu quis dizer? A gente fez o Power Point para o presencial, então ele não veio pro mundo virtual, a gente só trabalhou a tecnologia como se ele fosse atuar só no presencial [...] (PE-Cead02).

Entendemos que ao desenvolver o traquejo para trabalhar com ferramentas tecnológicas e transitar pelas diversas linguagens, tal como foi a proposta da disciplina, automaticamente estarão proporcionando aos alunos o desenvolvimento de fluência tecnológica que poderão auxiliá-los tanto em suas intervenções presenciais quanto nas virtuais. Cremos que são dimensões que têm suas particularidades, pois quando atuamos na modalidade a distância precisamos superar a mera transposição do presencial, e ao longo da formação é possível construir essa concepção com os estudantes, principalmente considerando as outras quatro disciplinas posteriores que trabalharão nesse âmbito, como Dead, Mead I e II e Pead.

Podemos concluir, por meio dos relatos dos docentes, que das quatro unidades curriculares analisadas, apenas em uma delas tem-se objetivos específicos que conduzem a trabalhos com tecnologias digitais aplicadas à educação, na qual os estudantes se apropriam de recursos, simulam intervenções e reconhecem o potencial educativo de recursos que podem ressignificar o exercício posterior de sua profissão.

As outras três disciplinas focam-se nos estudos sobre os fundamentos, a didática, os papéis dos agentes e a metodologia da educação a distância, mas de forma subjacente acabam trabalhando a apropriação das tecnologias de informação e comunicação, considerando que essas são mediadoras dos processos de ensino-aprendizagem nessa modalidade. Uma dessas disciplinas, por opção metodológica dos professores, objetivou trabalhar com a apropriação do Bioe, ferramenta que vem ao encontro de nossas propostas com o trabalho de inclusão digital.

É a partir desse contexto que nos propomos a discutir, na sequência, qual o papel que a educação a distância pode ocupar no campo da inclusão digital, a partir da opinião desses docentes que vêm atuando nessas disciplinas analisadas.

Temos opiniões divergentes entre os professores, sendo que três consideram que a educação a distância já permite, de certa forma, processos de inclusão digital. O docente PE-Cead03 acredita que são processos que acontecem de forma integrada, e expõe seu entendimento da seguinte forma:

Eu acredito que as metodologias que são utilizadas na educação a distância já permitem, de certa forma, uma apropriação, e acredito que também as políticas públicas voltadas para a educação a distância têm pensado nisso só que não tem ofertado, dado as condições necessárias para que essa apropriação aconteça de fato e dentro dessa perspectiva crítica e reflexiva (PE-Cead03).

É possível perceber que o professor ainda destaca o papel das políticas públicas nesse processo, questão também apontada pelo docente PE-Cead01. Esse último educador entende que desde 2005, com o surgimento da UAB, a modalidade da educação a distância foi amplamente desenvolvida no Brasil, e com isso expandido o acesso às tecnologias e aos conhecimentos referentes a essa área. Em sua opinião, existe uma tendência cada vez mais forte desse hibridismo entre a modalidade presencial e a distância:

Olha, é porque tem uma discussão muito grande [...] pra não se falar até mais em educação a distância, e sim em Educação, fazer essa convergência do presencial com o a distância. Então, [...] contribui muito pra inclusão digital [...] porque a educação a distância ela vem realmente pra trabalhar essas tecnologias de informação e comunicação e a inclusão digital faz parte desse processo (PE-Cead01).

Essa questão ressaltada pelo docente vem ao encontro do que trouxemos em nossos estudos sobre educação a distância e educação online (SILVA; PESCE; ZUIN, 2010; SANTOS, 2010), discussão que questiona essa distância cada vez mais minimizada pelo potencial de tecnologias digitais de rede que com suas características podem superar os hiatos temporais e espaciais que permeavam a EAD em suas gerações anteriores.

Na perspectiva, o docente PE-Cead02 também entende que existe essa tendência de hibridismo entre o ensino presencial e o ensino a distância:



Então, sinceramente, até acho que não sei se vai existir muito esse fosso entre modalidade a distância e modalidade presencial, eu acho que a coisa tende a ser muito mais híbrida com o tempo. Para mim acho que é uma tendência, [...] eu acho que a tendência é o hibridismo, e aí lógico, aí ela tem papel fundamental para formar o cidadão para a sociedade porque [...] hoje qual é a profissão que ele vai atuar que não tenha computador? (PE-Cead02).

Essa propensão já foi apontada antes pelo docente PE-UAb01, quando traz o conceito de *blended learning* para caracterizar esses espaços educativos que são diferentes porque combinam a modalidade a distância com situações presenciais, e constituem proposta do próprio curso de Pedagogia do Cead/Udesc. Contudo, acreditamos que o docente refere-se ao movimento inverso, em que cada vez mais essas interfaces tecnológicas estarão operando também nos contextos educativos presenciais.

Continuando sua argumentação, o mesmo docente acredita que a EAD por si já oportuniza alfabetização tecnológica aos seus estudantes:

[...] Eu acho que a educação a distância tem a ferramenta computador obrigatoriamente como um dos meios de se comunicar entre professor e aluno e de alguma forma [...] o aluno se alfabetiza, [...] ele se inicia no mundo virtual. Então, assim, se toda a disciplina, seja ela presencial ou não, ela trabalhar um pouco o ambiente virtual de aprendizagem, trabalhar com o ambiente virtual de aprendizagem, como uma ferramenta de apoio, ela de alguma forma já tá alfabetizando [...]. [...] Então a EAD ela é [...], a própria modalidade já é uma forma de alfabetizar, incluir e alfabetizar, sim, pelo menos os primeiros passos, porque se o cara tem que entrar ali dentro, pelo menos de alguma forma tem que saber ler o ambiente que ele está. O ambiente virtual, não o de aprendizagem, mas qualquer ambiente virtual que ele tiver, ele tem que saber ler ali, onde que ele vai incluir, o que que ele vai clicar, pra onde ele vai, como é que ele vai voltar com a setinha, como que ele vai pra frente... Então de alguma forma ele se alfabetiza [...] (PE-Cead02).

Entendemos o posicionamento do professor e acreditamos que, de certa forma, oportuniza o acesso e uma leitura do contexto digital, porém ainda muito incipiente. Por mais que o estudante precise acessar o ambiente virtual de aprendizagem cotidianamente, fazer uso de e-mails, precise enviar as tarefas, por vezes participe de fóruns e utilize das demais ferramentas, cremos que são competências técnicas que por si não desenvolvem as demais características que julgamos fundamentais em processos de inclusão digital.

Para contrapor esses argumentos, destacamos abaixo a opinião do docente PE-Cead04, que compreende que a EAD tem potencial para isso, mas depende de outras questões que também precisam ser consideradas:

A educação a distância ela teria um potencial para proporcionar isso, mas não que a EAD por si só garanta a inclusão digital, porque o curso EAD ele pode ser uma reprodução de algumas práticas que não visam a inclusão digital. Então acho que a EAD tem um potencial para conseguir isso, mas vai depender muito da proposta do curso e de como ele é desenvolvido. Porque senão ele vai ser um curso que ele faz uso das TICs para viabilizar as propostas, mas não para incluir o aluno digitalmente. Mas eu vejo potencial nessa modalidade (PE-Cead04).

O referido professor acredita que a introdução de diversas tecnologias na modalidade a distância poderia contribuir com processos de inclusão digital, mas somente se fossem inseridas nas disciplinas diversas de forma transversal para contribuir também com os outros conteúdos. Em sua opinião, “[...] inclusão digital é muito mais do que ele entrar no AVA e postar uma tarefa. Isso a gente garante, porque senão ele [o aluno] não se sustenta no curso” (PE-Cead04). Entretanto, lembra que dependendo do formato da atividade e dos modelos de interação propostos em cada curso e em cada disciplina, o aluno pode encontrar meios de sequer utilizar as ferramentas do AVA, quando, por exemplo, deixa de interagir em um fórum de dúvidas porque o tutor presencial busca essa informação e resolve para ele, ou quando os trabalhos são em grupos e apenas um integrante é incumbido de postar a tarefa, que geralmente fica a cargo daquele que possui um pouco mais destreza tecnológica que os demais.

Enfim, dessa vez os pensamentos são divergentes, contudo complementares, e vem ao encontro da nossa perspectiva quando apontamos que a educação a distância é embrionária de processos de inclusão digital, porém envolve outras questões que precisam ser consideradas, como a atuação docente, as atividades e o desenho pedagógico dos cursos.

Isso posto, concluímos a análise do segundo estudo de caso desta tese, referente ao curso de Pedagogia do Centro de Educação a Distância da Universidade do Estado de Santa Catarina, oferecido pela Universidade Aberta do Brasil. Buscando apresentar uma visão holística sobre os dois estudos de caso, apresentamos no capítulo a seguir as convergências e as divergências encontradas nos dados analisados, avaliando de forma integrada os objetivos e as categorias de análise que guiaram o diagnóstico apresentado nesses capítulos analíticos.

## 7 SOBRE A PESQUISA: CONVERGÊNCIAS E DIVERGÊNCIAS

Neste breve capítulo nos propomos a fazer uma análise a partir de uma visão holística dos dados obtidos nos dois estudos de caso. Não temos a pretensão de fazer um diagnóstico comparativo, mas, sim, de apresentar as convergências e divergências encontradas nas pesquisas e avaliar de forma integrada as categorias que guiaram a escrita dos capítulos analíticos.

A Universidade Aberta de Portugal (UAb Portugal) é uma instituição de ensino superior pública portuguesa que atua com educação a distância desde o ano de 1988. Em 2008 a UAb fez uma reformulação em seu modelo pedagógico e toda a oferta pedagógica passou a ser oferecida em regime de *e-learning*, ou seja, “o desenvolvimento de processos de ensino-aprendizagem a distância através da utilização de meios eletrônicos, nomeadamente recorrendo às chamadas tecnologias da informação e da comunicação, acionadas em rede, através da Internet” (UAb PORTUGAL, 2014).

A Universidade Aberta do Brasil é um sistema de ensino criado em 2005, voltado para a expansão e interiorização do ensino superior público no país. Funciona por meio de um sistema integrado por universidades públicas, articulando as instituições de ensino aos governos estaduais e municipais e criando polos educacionais para suprir as demandas locais de ensino superior. Não possui um centro próprio, tratando-se de um “consórcio de universidades públicas” (ARAÚJO, 2007, p. 170). Uma das instituições que fazem parte do Sistema UAB é a Universidade do Estado de Santa Catarina, que oferece o curso de Pedagogia a Distância, para o qual destinamos nossa pesquisa.

A educação a distância é uma modalidade trabalhada pela UDESC desde o ano de 1999, quando implementou uma turma piloto para o curso de Pedagogia a Distância. O modelo pedagógico adotado neste curso foi reconhecido e utilizado como referência pelo MEC na definição de padrões de qualidade para cursos a distância de instituições brasileiras, por se tratar de uma época em que estavam sendo desenvolvidas essas atividades pioneiras na área. O curso de Pedagogia a distância é oferecido pelo Centro de Educação a Distância da UDESC, e desde 2011 passou a ser financiado pelo Sistema UAB.

O ensino superior europeu é diferente do ensino superior brasileiro e essa questão é primordial em nossa pesquisa. Em 1999 a Declaração de Bolonha dá início a um processo de reforma da educação na Europa, no qual um dos principais objetivos era criar uma base estrutural idêntica para os sistemas de ensino superiores europeus, para que pudessem

oferecer cursos e especializações semelhantes e comparáveis em termos de conteúdos e duração. Atendendo ao Processo de Bolonha, o ensino na Universidade Aberta de Portugal passou a ser estruturado em um sistema de ciclos, sendo o 1º ciclo direcionado para a formação em licenciaturas, o 2º ciclo para mestrados e o 3º ciclo para doutorados. Considerando o Processo de Bolonha, a formação em um 1º ciclo de uma licenciatura corresponde a um nível técnico, isto é, para atuar na educação infantil ou no ensino básico, em Portugal, é preciso de formação no 2º ciclo de estudos superiores, ou seja, em nível de mestrado.

Nesse contexto, o curso de Licenciatura em Educação da Universidade Aberta forma técnicos em educação que poderão atuar em diversos espaços educativos (assim como o pedagogo brasileiro), entretanto não poderão exercer a docência enquanto não tiverem uma formação em nível de Mestrado (2º ciclo). Essa questão é divergente do contexto brasileiro, pois a formação aqui em nível de licenciatura já autoriza a atuação do graduado como docente da educação básica, sendo direcionada ou para a educação infantil e primeiros anos do ensino fundamental ou últimos anos do ensino fundamental e ensino médio, dependendo da especialidade.

Após esta contextualização sintética, passamos às reflexões sobre as categorias de análise. A primeira tinha a intenção de compreender o conceito de inclusão digital adotado no projeto dos cursos. No Relatório de Apresentação do Curso de Licenciatura em Educação identificamos objetivos concernentes à formação dos estudantes em uma perspectiva de apropriação das tecnologias digitais para o exercício de sua prática profissional, questão observada quando o documento relata que espera-se que o profissional em formação desenvolva diferentes capacidades, entre elas “utilizar eficientemente as ferramentas tecnológicas em diversos contextos educativos” (UAb, Relatório Licenciatura Educação, 2006, p. 11).

Outros objetivos correlacionados com a perspectiva da inclusão digital também foram encontrados no Relatório de Apresentação do Curso de Licenciatura em Educação, e destacamos fundamentalmente a ênfase do curso em formar profissionais que privilegiem aspectos relativos à inovação educativa por meio da aplicação de tecnologias digitais em contextos educativos diversos. Por fim, na análise do relatório encontramos referência a perspectivas formativas que entendem ser fundamental perpassar pela aprendizagem no contexto das tecnologias educacionais, principalmente como o objetivo de tornar o licenciado capaz de fazer uso desses recursos em suas atividades laborais.

Com relação ao curso de Licenciatura em Pedagogia do Cead/Udesc, encontramos no Projeto Pedagógico uma formação estruturada com ênfase nas tecnologias de informação e comunicação. Observamos essa perspectiva em diversos momentos no PPC, que fundamentalmente recomenda a busca por “proporcionar a formação inicial para o exercício da docência, prioritariamente na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, com ênfase no uso das tecnologias da informação e da comunicação [...]” (UDESC, PPC Pedagogia, 2009, p. 04). As tecnologias são consideradas centrais na formação desses estudantes, e assim como na Licenciatura em Educação, devem ser apropriadas para fomentar o exercício da prática profissional desses estudantes.

Uma outra perspectiva encontrada em ambos os Projetos é a formação dos estudantes para que sejam capazes de conceber, desenvolver e gerir programas de formação na modalidade a distância. No curso de Licenciatura em Educação isso desenvolve-se a partir dos pressupostos do *Maior Fundamentos em Educação* (ciclo básico para todos os estudantes), mas aprofunda-se aos estudantes que optam pelo *Minor em Pedagogia Social e da Formação*. Já no curso de Pedagogia do Cead/Udesc, essa formação incide por meio de seis disciplinas que são direcionadas para o estudo específico da metodologia dos processos educativos na modalidade a distância: Fundamentos da Educação a Distância, Didática da Educação a Distância, Metodologia da Educação a Distância I, Metodologia da Educação a Distância II, Produção de Material Didático para a Educação a Distância e Gestão da Educação a Distância.

O PPC do curso de Pedagogia destaca também o desenvolvimento de habilidades e competências relacionadas ao uso das TICs, que envolvem desde o estabelecimento de relações entre a linguagem multimídia e os processos educativos, até a proposição de ações criativas de ensino que visam a superação da exclusão social e digital.

Por fim, os dois documentos não possuem, explicitamente, um conceito de inclusão digital, mas em suas essências compreendem que durante a formação os estudantes precisam desenvolver competências digitais e perpassar seus processos de aprendizagem no âmbito das tecnologias aplicadas a contextos educativos.

A segunda categoria referia-se às disciplinas do currículo com interface na área de tecnologias digitais. No curso de Licenciatura em Educação encontramos cinco unidades curriculares que propõem estudos nessa área:

1. Educação e Equidade na Sociedade Contemporânea – 1º semestre do 1º ano
2. Ferramentas de Comunicação Educacional Multimídia – 1º semestre do 1º ano
3. Os Média na Educação – 1º semestre do 1º ano

4. Educação Aberta e a Distância – 1º semestre do 2º ano

5. Educação e Internet – 2º semestre do 2º ano

Por meio das ementas e conteúdos dessas disciplinas entendemos que em sua totalidade possibilitam uma formação consistente no âmbito das tecnologias educacionais, principalmente porque são complementares e instigam a discussão sobre inclusão digital, a reflexão crítica sobre a mídia, a apropriação de recursos tecnológicos digitais e o estudo sobre projetos educativos na modalidade e-learning.

Com relação ao curso de Pedagogia do Cead/Udesc identificamos sete disciplinas relacionadas com a área de tecnologias educativas, porém nossa análise incidiu sobre quatro delas, considerando as especificidades da turma analisada.

1. Fundamentos da Educação a Distância (FEAD) – 1ª fase

2. Tecnologia, Educação e Aprendizagem (TEA) – 2ª fase

3. Didática da Educação a Distância (DEAD) – 4ª fase

4. Metodologia da Educação a Distância I (MEAD I) – 6ª fase

A descrição dos objetivos, ementas e conteúdos dessas disciplinas nos possibilitou perceber que apenas uma das quatro possui a finalidade de estudar e propor práticas pedagógicas envolvendo tecnologias aplicadas à educação, sendo que as outras três são direcionadas para o estudo sobre a modalidade da educação a distância. Apesar disso, é possível identificar uma articulação entre os objetivos dessas disciplinas com a apropriação de tecnologias da informação e comunicação, bem como com a reflexão sobre o que é a docência na modalidade online, considerando tanto o ambientes de aprendizagem Moodle quanto os encontrados na web 2.0.

A terceira categoria buscava descrever as propostas pedagógicas das disciplinas. Na Universidade Aberta identificamos atividades envolvendo as seguintes práticas: leitura, análise e questões dissertativas sobre textos; participação em fóruns mediados por docentes e discentes; simulações de situações relacionadas à prática profissional envolvendo recensão bibliográfica, criação de Glossário e Podcast; pesquisa na internet; elaboração de quadro-síntese, resumos e esquemas; análise de vídeos; questionário online; criação de wiki; criação de projeto de formação online; utilização da ferramenta Diigo; criação de blog; criação de comunidade de aprendizagem no Elgg e compartilhamento de apresentações no Slideshare.

Com relação à UDESC, visualizamos atividades para o estudo dos conteúdos a partir das seguintes propostas: participação em fórum de discussão; elaboração de quadro síntese, esquemas e resumo; elaboração de texto reflexivo e parecer descritivo, análise de vídeo; pesquisa em sites ou blogs; seminário de socialização de trabalhos; elaboração de plano de

aula; criação de Power Point; interpretação e análise de situações-problemas; questionário online com justificativa e construção de um blog.

Podemos perceber que algumas propostas convergem, e que é variada a utilização dos recursos do Moodle e das ferramentas da internet na composição das atividades formativas e avaliativas, tanto na Universidade Aberta quanto na UDESC. Observamos que em uma disciplina da UAb Portugal todas as atividades propostas envolviam a apropriação de recursos da web 2.0 e que outra unidade curricular igualmente propôs a apropriação de três ferramentas da internet que implicavam na produção de conteúdo digital. No curso de Pedagogia do Cead/Udesc, apenas duas atividades (de disciplinas diferentes) trabalharam nessa perspectiva, uma delas com o Power Point e outra com criação de Blog.

A quarta categoria incide sobre a concepção de inclusão digital pela equipe docente. De modo geral, os docentes da Universidade Aberta entendem que é preciso promover o acesso às tecnologias de informação e comunicação, impulsionando a equidade social e o alargamento de competências digitais. O conceito perpassa também pelo desafio de estimular o desenvolvimento de estratégias didáticas para estabelecer relações entre tecnologias digitais de rede e os objetivos de aprendizagem nos espaços educativos diversos, além de uma apropriação tecnológica com um viés comunicacional, transformando sua realidade a partir do potencial desses recursos.

Para a equipe docente que trabalha na UDESC, tem-se a compreensão de que além da garantia de acesso às tecnologias de informação e comunicação, é preciso promover a utilização desses recursos a favor dos interesses e necessidades individuais e comunitários. Com relação à formação inicial de professores, entendem que inclusão digital implica, sobretudo, na apropriação das tecnologias para ressignificação da prática pedagógica.

Em nossa percepção, todos os professores envolvidos na pesquisa compreendem que o conceito de inclusão digital supera o acesso às tecnologias e está relacionado com o empoderamento do sujeito para a transformação da sua realidade. Observamos, também, que as narrativas dos docentes entrevistados perpassam pelos três eixos do nosso conceito de inclusão digital: 1) Apropriação/Fluência/Empoderamento Tecnológico; 2) Produção/Autoria individual/coletiva de conhecimento e de cultura e 3) Exercício da cidadania na rede.

Por fim, a quinta categoria versa sobre as relações entre educação a distância e inclusão digital. Na Universidade Aberta, são uníssonas as vozes dos docentes ao abalizarem que a educação a distancia por si é uma modalidade embrionária de processos de inclusão digital. Na percepção desses educadores, ao exercerem um papel mediador na educação a distância, as tecnologias possuem o potencial de fomentar estratégias de inclusão digital.

Referem-se ao modelo *e-learning* e à inclusão de pessoas com deficiências, e compreendem que relações entre educação a distância e inclusão digital envolvem vários aspectos, principalmente quando vinculadas a uma inclusão participativa na cibercultura.

Na UDESC os professores possuem pensamentos divergentes, contudo complementares, que vêm ao encontro dessa perspectiva na qual a educação a distância é potencializadora de processos de inclusão digital. Três docentes consideram que a educação a distância já permite, de certa forma, apropriação de tecnologias na perspectiva da inclusão digital, e que esses processos acontecem de forma integrada às atividades do curso. Entendem, também, existir uma tendência de processos educativos cada vez mais híbridos entre ensino presencial e ensino a distância. Em contraponto, um dos professores compreende que a EAD tem potencial para isso, mas depende de outras questões que também precisam ser consideradas, como a inserção das tecnologias nas disciplinas de forma transversal para contribuir também com estudos dos demais conteúdos.

Essas percepções vêm ao encontro do que defendemos, que a modalidade da educação a distância, cuja mediação pedagógica acontece por meio de ferramentas de comunicação síncronas ou assíncronas, tem o potencial de oportunizar aos seus educandos a apropriação dessas tecnologias e, por conseguinte, possibilitar uma maior fluência tecnológica. Entendemos isso como uma propensão, porém acreditamos que essas questões dependem de dimensões que referem-se à proposta didática, aos agentes educativos envolvidos no processo, à atuação docente, às atividades e ao desenho pedagógico dos cursos.

Por fim, após apresentar esta síntese analítica e holística sobre a coleta de dados, apresentamos no item a seguir as Considerações Finais desta tese, momento em que retomamos os objetivos da pesquisa a partir das constatações identificadas durante a investigação.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em tempos de convergência e participação professores e alunos são desafiados a vivências de processos de ensino-aprendizagem que instigam a colaboração, a inovação, o compartilhamento e a coletividade. Neste cenário acreditamos que os docentes precisam estar dispostos e preparados para trabalhar com as tecnologias digitais de rede e com as transformações sociais e atitudinais que elas imprimem à dinâmica escolar. Entendemos que ao se apropriar dessas tecnologias, podem vir a encontrar influentes aliadas nas práticas pedagógicas, além de oferecer condições de aprendizagens significativas e do exercício da criatividade.

Ao reconhecer a cultura da convergência como uma cultura emergente na sociedade contemporânea, nosso propósito foi demonstrar a complexidade dessa questão. Assim como expõe o texto de Primo (2010), nossa intenção não foi celebrar a convergência dos interesses da grande mídia com os desejos de consumo de fãs. Reconhecemos que 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 perspectiva trazida por Jenkins (2009) questiona diversas situações contemporâneas, sobre as quais tivemos a intenção de elucidar nossas reflexões. A partir desse contexto convergente, confiamos que a escola precisa ser parte integrante desse processo, buscando educar suas crianças para a mídia de forma reflexiva, instigando a 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 criação de cultura e de conteúdo, e não somente o consumo. A geração de hoje possui mais formas de interação, colaboração e produção que as gerações anteriores, porém isso não implica que as crianças da era digital são, necessariamente, autoras, co-autoras e produtoras de conhecimento, isso só existe em potencial. Em outras palavras, as crianças podem deixar de serem receptoras para agir como emissoras nos processos comunicativos, desde que assumam-se como tal.

Nesse contexto, o papel do docente é fundamental, e é por isso que nossa proposta direciona-se para a formação inicial de educadores. Escolhemos a educação a distância porque acreditamos no potencial dessa modalidade educativa, e entendemos que por meio da EAD é

possível propor práticas de apropriação de tecnologias que efetivamente provoquem processos de inclusão digital.

Realizamos um estudo multicaso envolvendo as Universidades Abertas do Brasil e de Portugal, com a ambição de concretizar um trabalho que efetivamente trouxesse indícios importantes para a construção de novos significados para a área da inclusão digital e da educação a distância.

Ao final desse estudo, retomamos o objetivo principal da tese, que busca analisar a compreensão e a prática da inclusão digital na formação inicial de educadores a distância das Universidades Abertas do Brasil e de Portugal, e delineamos as principais constatações da investigação desenvolvida. Para responder a esse objetivo, iniciamos a investigação a partir de estudos que julgamos essenciais para a escrita da tese: cultura da convergência, inclusão digital, educação a distância, educação online e formação de professores.

O conceito de cultura da convergência é proposto por Henry Jenkins (2009) e está relacionado à concepção de cultura participativa. São temáticas centrais em nossa pesquisa porque trazem pontos de vista sobre os quais apresentamos e buscamos entender o contexto social atual e as relações dos sujeitos com as mídias e com as tecnologias. Tal como propõe Jenkins (2009), entendemos que a convergência midiática está fomentando uma transformação nas relações humanas, na forma de pensar, estudar, trabalhar, educar e agir em sociedade. As considerações deste autor são corroboradas por outros autores e por meio delas defendemos a necessidade latente de inclusão digital na sociedade contemporânea.

Para a discussão sobre o conceito de inclusão digital partimos de estudos prévios realizados na área e fizemos um levantamento bibliográfico para apresentar novas perspectivas sobre esse conceito, conhecer os avanços da área e aprofundar nossos conhecimentos sobre o tema. Ao final desse estudo propomos o conceito de inclusão digital como um processo que fomenta apropriações tecnológicas nas quais 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 autoria e a colaboração. Inclusão digital pressupõe o empoderamento das tecnologias, a garantia a equidade social e a valorização da diversidade, suprindo necessidades individuais e coletivas, visando a transformação das próprias condições de existência e o exercício da cidadania na rede. Consideramos que o conceito de inclusão digital perpassa necessariamente por três eixos fundamentais: 1) Apropriação/Fluência/Empoderamento Tecnológico; 2) Produção/Autoria individual/coletiva de conhecimento e de cultura; 3) Exercício da cidadania na rede.

Os estudos sobre educação a distância e educação online foram concretizados com o intuito de compreender os processos didáticos, metodológicos e de ensino-aprendizagem nessa modalidade. Discutimos os papéis dos agentes educativos nesse modelo e focamos principalmente na ressignificação da educação a distância a partir da web 2.0, que potencializa processos comunicativos em tempo real, além de ferramentas que têm o potencial de fomentar a autoria, coparticipação e coletividade na construção do conhecimento. São muitos os recursos abertos que podem ser utilizados nos processos educativos, e isso cria um potencial intenso para o agenciamento de práticas pedagógicas flexíveis e orientadas a esse espaço e tempo em que se vive.

Por fim, ao estudar a formação docente nossa finalidade foi discutir a formação inicial de educadores de forma articulada com o contexto comunicacional e tecnológico contemporâneo. Entendemos que a formação de educadores não pode mais acontecer dissociada de processos de apropriação de tecnologias. Além de problematizar a leitura crítica da mídia, é preciso pressupor processos formativos que provoquem o reconhecimento do potencial pedagógico dos recursos tecnológicos e que permitam o planejamento, a prática pedagógica e a avaliação envolvendo tecnologias educacionais.

Definidas essas questões, os procedimentos metodológicos adotados para a concretização da nossa pesquisa estruturam-se em duas etapas. Na primeira realizamos uma pesquisa bibliográfica, com o objetivo de compor nossos referenciais teóricos e o estado da arte sobre o conceito de inclusão digital no Brasil e em Portugal. Na segunda etapa optamos pelo método multicase, no qual delineamos dois estudos de caso para a coleta dos dados: o primeiro foi realizado na Universidade Aberta de Portugal e o segundo na Universidade do Estado de Santa Catarina. Para a composição dos capítulos analíticos, amparamo-nos em Bardin (1977) e no método da Análise de Conteúdos.

Para ambos os estudos de caso seguimos a mesma estrutura analítica e nos orientamos pelos objetivos específicos definidos para essa tese. Com relação ao primeiro objetivo – desvelar como é concebido o conceito de inclusão digital na Licenciatura em Educação da UAb Portugal e na Pedagogia do Cead/Udesc/UAB, considerando as premissas teóricas, as nomeações práticas e as incorporações das tecnologias digitais de rede – apresentamos respectivamente nos subitens 5.2 e 6.2 os resultados encontrados na coleta de dados. Explicitamente não encontramos conceitos de inclusão digital nos projetos dos cursos, mas ambos enfatizam o uso das tecnologias de informação e comunicação, bem como o desenvolvimento de competências digitais na formação dos estudantes. Sobre essa questão, entendemos que são as diretrizes dos projetos dos cursos que conduzem as práticas

metodológicas e pedagógicas que serão exercidas nos mesmos, por isso a importância da participação democrática na elaboração desses documentos.

O segundo objetivo específico – verificar se o currículo de ambos os cursos tem disciplinas direcionadas para o trabalho no âmbito das tecnologias educacionais – foi atendido nas seções 5.3 e 6.3. Identificamos cinco disciplinas no curso de Licenciatura em Educação e quatro no curso de Pedagogia que possuem interface com a área da inclusão digital. Na UAb Portugal uma das disciplinas estuda a modalidade da educação a distância e quatro direcionam suas discussões sobre as implicações das tecnologias nos processos educativos, sendo que dessas quatro, três possuem como finalidade a apropriação de ferramentas interativas. Na UDESC analisamos quatro disciplinas, e destas três trabalham sobre EAD enquanto uma aponta para a discussão e práticas sobre tecnologias aplicadas à educação. Entendemos que as disciplinas direcionadas para a apropriação de recursos tecnológicos são importantes, entretanto pensamos que essas práticas de apropriação de tecnologias podem ser diluídas e transversais a todas as unidades curriculares, não somente em disciplinas isoladas. Nomeadamente em formações que ocorrem na modalidade educação a distância, cuja mediação pedagógica acontece por meio das tecnologias de informação e comunicação, pensamos que é possível, no decorrer de toda a grade curricular, promover processos de apropriação de recursos tecnológicos. Essa perspectiva, em nossa opinião, é dependente das definições do professor e/ou equipe docente, bem como das suas intencionalidades pedagógicas.

Consideramos que aqui residem as vulnerabilidades e as potencialidades dos processos educativos na modalidade a distância. O professor, e neste caso, formador de futuros formadores, é o agente que elabora, conduz, complexifica e determina o processo de aprendizagem dos estudantes. Se o docente propõe atividades de aprendizagem que envolvem a criatividade, a pesquisa, a apropriação de recursos tecnológicos, estará potencializando a formação de educadores criativos, pesquisadores e fluentes na tecnologia. Em nossa opinião, o papel exercido pelo docente na EAD é fundamental porque direciona o aprendizado e aponta os caminhos que podem ser percorridos pelos estudantes.

O terceiro objetivo – compreender como a equipe docente concebe a formação inicial de educadores e a inclusão digital – desmembra-se em outro: averiguar de que forma lidam com isso no cotidiano do curso. Para responder esses escopos diluímos os resultados coletados nas diferentes seções. Os subitens 5.4 e 6.4 descrevem detalhadamente as atividades propostas pelas disciplinas. Observamos que algumas atividades e práticas pedagógicas realizadas nessas unidades curriculares são convergentes e que é variada a utilização dos

recursos do Moodle e de ferramentas da internet na composição das atividades formativas e avaliativas. Sobre essa questão, pensamos que quanto mais recursos do Moodle e da web 2.0 forem trabalhados com os alunos, maior o repertório desses estudantes quando concluírem suas formações, assim como a chance de ser um futuro educador que possua acesso e fluência com as tecnologias digitais.

Nos itens 5.5 e 6.5 refletimos sobre as concepções de inclusão digital da equipe docente. De modo geral, os docentes que atuam nas disciplinas que possuem interface com tecnologias educacionais compreendem que o conceito de inclusão digital supera o acesso às tecnologias e está relacionado ao desenvolvimento de competências digitais e à apropriação de tecnologias para a transformação da sua realidade. Após a redação deste item, fica evidente também que os professores envolvidos na pesquisa compreendem a relevância do conceito de inclusão digital na formação dos educadores. Em nossa opinião isso é primordial, porque entendemos que são essas compreensões que fundamentam suas práticas pedagógicas.

Já o quarto objetivo – delimitar e analisar as similaridades e as diferenças no processo de inclusão digital de educadores em sua formação inicial a distância no Brasil e em Portugal – foi tratado especificamente no capítulo 07 desta tese, momento em que fizemos uma síntese dos resultados analisados. Entendemos que existem muitas convergências acontecendo nas duas instituições envolvidas, principalmente com relação às concepções teóricas e nas proposições das atividades formativas e avaliativas. Não há como apresentar um diagnóstico comparativo, esse não é nosso objetivo, principalmente porque estamos analisando cursos que possuem finalidades diferentes, e isso determina a definição do desenho pedagógico e a concepção metodológica adotada pelos cursos.

Foi na busca pela consolidação da nossa tese, que acredita que a inclusão digital de educadores pode acontecer por meio da formação inicial a distância, desde que seja concebida na essência dos cursos uma cultura de participação dos educadores na sociedade transmidiática contemporânea, que realizamos nossa pesquisa.

Nesse sentido, destacamos nossa posição quanto à necessidade de que se pressuponha práticas de inclusão digital na formação inicial de educadores. Essas formações, em nossa opinião, devem primar pela vivência dos atributos intrínsecos à rede, à cultura da convergência e à cultura da participação: interatividade, polifonia, cooperação e inteligência coletiva. Para que isso aconteça, acreditamos ser imprescindível a existência de uma concepção de inclusão digital nas formações a distância, possibilitando aos docentes o exercício do diálogo e uma apropriação tecnológica que lhes permita o traquejo com as novas

tecnologias e, principalmente, o reconhecimento do potencial pedagógico que carregam consigo.

Nesse universo, considerando as demandas identificadas por essa investigação, delineamos alguns desafios e possibilidades de ações futuras sugestivas à área pesquisada:

- Em projetos pedagógicos de cursos de formação de educadores, pensar a apropriação de recursos tecnológicos digitais de forma transversal a todas as disciplinas, não somente em unidades curriculares isoladas;

- Em disciplinas que atuam no âmbito das tecnologias educacionais, oportunizar a vivência de narrativas transmídia e a apropriação de recursos da web 2.0 que estimulem características inerentes à sociedade contemporânea: participação, autoria, coletividade.

- Durante a formação dos educadores, instigar o planejamento, a aplicação e a avaliação de práticas pedagógicas envolvendo tecnologias educacionais;

- No decorrer do curso, promover discussões sobre as implicações das tecnologias nos processos educativos contemporâneos, bem como acompanhar as políticas públicas de inclusão digital;

- No desenho didático de um curso na modalidade online, pressupor atividades de aprendizagem que façam uso de recursos da internet, fomentando a circulação dos estudantes pelas tecnologias da web 2.0;

Concluindo, e conforme arrazoamos em toda a nossa pesquisa, inclusão digital é um processo muito complexo e que vai além da utilização das tecnologias. Sabemos que existem outros elementos multifacetados que envolvem a definição e a vivência de um processo de inclusão digital, entretanto acreditamos que necessariamente acontece de forma adjacente à apropriação de recursos tecnológicos. Nesse sentido, pode ser fomentado pela modalidade a distância, porém envolve a transversalidade em toda a formação dos educadores, e isso requer, necessariamente, repensar a estruturação dos processos formativos em nível superior.

## REFERÊNCIAS

- ALVES, Alexandra Camargo. **Sistemas de autoria para produção de animações por crianças utilizando interfaces naturais**. 2011. Tese (Doutorado em Sistemas Eletrônicos). Escola Politécnica, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/3/3142/tde-25082011-112913/>>. Acesso em: 09 set. 2012.
- ALENCAR, Maria da Glória Serra Pinto de. **A política brasileira de inclusão digital no capitalismo contemporâneo: o elo perdido do Programa Casa Brasil**. Tese (Doutorado em Políticas Públicas). Centro de Ciências Sociais, Universidade Federal do Maranhão. São Luis, 2013. Disponível em: <[http://www.tedebr.ufma.br//tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=832](http://www.tedebr.ufma.br//tde_busca/arquivo.php?codArquivo=832)>. Acesso em: 02 out. 2014.
- ANDRADE, P. F. **Programa Nacional de Informática Educativa**. A utilização da Informática na escola pública brasileira. (1970-2004); MEC: Secretaria de Educação a Distância, 1996.
- APARICI, Roberto; ACEDO, Sara Osuna. Aprendizagem colaborativa e ensino virtual: uma experiência no dia-a-dia de uma universidade a distância. In: SILVA, Marco; PESCE, Lucila; ZUIN, Antônio (Orgs). **Educação Online: cenário, formação e questões didático-metodológicas**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2010.
- ARAÚJO, Bohumila. Universidade Aberta do Brasil. In: ARAÚJO, Bohumila; FREITAS, Katia Siqueira de (Orgs). **Educação a Distância no contexto brasileiro: experiências em formação inicial e formação continuada**. Salvador: ISP/UFBA, 2007, p. 169-176.
- ARAÚJO, Marcelo Henrique de. **Análise de Fatores que influenciam o uso de serviços de Governo Eletrônico no Brasil**. Dissertação (Mestrado em Administração). Faculdade de Economia, Administração e Ciências Contábeis da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2013. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/12/12139/tde-05122013-185015/pt-br.php>>. Acesso em: 01 out. 2014.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal: Edições 70, 1977.
- BÉLANGER, Paul. Sociedades Educacionais em Gestação. In: DELORS, Jacques. **Educação para o século XXI**. Porto Alegre: Artmed, 2005, p. 192-205.
- BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto/Portugal: Porto Editora, 1994.
- 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.

\_\_\_\_\_; OLIVEIRA, Paulo Cezar Sousa de. Inclusão Digital: Ambiguidades em curso. In: BONILLA, Maria Helena; PRETTO, Nelson de Luca. **Inclusão Digital: polêmica contemporânea**. v. 2. Salvador: EDUFBA, 2011, p. 15-21.

\_\_\_\_\_; PRETTO, Nelson de Luca. **Inclusão Digital: polêmica contemporânea**. v. 2. Salvador: EDUFBA, 2011.

BOTELHO-FRANCISCO, Rodrigo Eduardo. **Interatividade e literacias emergentes em contextos de inclusão digital**: um estudo netnográfico no programa ACESSA-SP. Tese (Doutorado). Escola de Comunicação e Artes. Universidade de São Paulo. São Paulo, 2014. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27154/tde-20052014-152952/pt-br.php>>. Acesso em: 05 out. 2014.

BRASIL, República Federativa, **Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)>. Acesso em: 28 jan. 2012.

\_\_\_\_\_. Ministério da Ciência e Tecnologia. **Livro Branco: Ciência, Tecnologia e Inovação (CT&I)**. Resultado da Conferência Nacional de Ciência, Tecnologia e Inovação. Brasília: Ministério da Ciência e Tecnologia, 2002.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005**. Regulamenta o art. 80 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5622.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5622.htm)>. Acesso em: 28 jan. 2012.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006**. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5800.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5800.htm)>. Acesso em: 28 jan. 2012.

\_\_\_\_\_. FNDE, Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Resolução nº 26, de 5/6/2009**. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/index.php/leg-res-2009>>. Acesso em: 10 set. 2012.

\_\_\_\_\_. **Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações**. Disponível em: <<http://bdtd.ibict.br/>>. Acesso em: 08 nov. 2012.

BRIGGS, Asa; BURKE, Peter. **Uma história social da mídia**: de Gutemberg à Internet. 2 ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Zahar, 2006.

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



CANAES, José Edimilson. **Análise e desenvolvimento de soluções sustentáveis para inclusão de clientes na rede de energia elétrica**. 2012. Tese (Doutorado em Energia) - Energia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/86/86131/tde-24052012-111019/>>. Acesso em: 08 set. 2012.

CANNITO, Newton Guimarães. **A televisão na era digital: interatividade, convergência e novos modelos de negócio**. São Paulo: Summus, 2010.

CAPES, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Portal da Universidade Aberta do Brasil (UAB)**. Disponível em: <<http://uab.capes.gov.br/>>. Acesso em: 05 out. 2012.

CAPES, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Portal da Universidade Aberta do Brasil (UAB)**. Disponível em: <<http://uab.capes.gov.br/>>. Acesso em: 29 dez. 2014.

CARMO, Hermano. O modelo português de ensino aberto e a distância (EAD). In: **Encontro de Professores de Línguas e Literaturas Estrangeiras**, 5, Assis, 1998. Assis: EPLLE, 1998. p. 1-13. Disponível em: <<https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/2210>>. Acesso em: 10 out. 2012.

CARNEIRO, Mára Lucia Fernandes; GELLER, Marlise. **Dicas para um aluno virtual**. Material elaborado para a disciplina Instrumentalização para EAD do curso PLAGEDER/UFRGS, em agosto de 2007. UFRGS, 2007.

CASARIN, Melânia de Melo. **O Programa Um Computador por Aluno (PROUCA) e a Inclusão de alunos com deficiência**. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2014. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/98598>>. Acesso em: 05 out. 2014.

CASTRO, Marta Luz Sisson; WERLE, Flávia Obino Corrêa. **Educação Comparada na Perspectiva da Globalização e Autonomia**. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2000.

CHARLOT, Bernard. **Relação com o saber, formação dos professores e globalização: questões para a educação hoje**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

CHEBABI, Raquel Zarattini. **Cidade Aprendente: um modelo de desenvolvimento de cidades que associa a valorização da aprendizagem às tecnologias de informação e comunicação**. Tese (Doutorado em Artes). Programa de Pós-Graduação em Artes do Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP: 2011. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000836255 &fd=y>>. Acesso em: 14 set. 2012.

COMPUTADOR PORTÁTIL PARA PROFESSORES, Projeto. **Site**. Disponível em: <<http://www.computadorparaprofessores.gov.br/>>. Acesso em: 10 set. 2012.

DEMO, Pedro. **A educação do futuro e o futuro da educação**. 2 ed. Campinas, SC: Autores Associados, 2005.

DE NEZ, Egeslaine. **Consolidação da Pesquisa e Regionalidade: A construção de uma Rede numa Universidade Estadual.** Projeto de Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2012.

DIAS SOBRINHO, José. Processo de Bolonha. **ETD – Educação Temática Digital**, Campinas, v.9, n. esp., p.107-132, dez. 2007. Disponível em: <[http://www.brapci.inf.br/\\_repositorio/2009/09/pdf\\_28ec5b6fae\\_0006014 .pdf](http://www.brapci.inf.br/_repositorio/2009/09/pdf_28ec5b6fae_0006014.pdf)>. Acesso em: 14 dez. 2014.

DGES, Direcção-Geral do Ensino Superior. **O Processo de Bolonha.** Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior. Disponível em: <<http://www.dges.mctes.pt/DGES/pt/Estudantes/Processo+de+Bolonha/Processo+de+Bolonha/>>. Acesso em: 14 de dez. 2014a.

\_\_\_\_\_. **Site DGES.** Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior de Portugal. Disponível em: <<http://www.dges.mctes.pt/DGES/pt/Reconhecimento/NARICENIC/Ensino+Superior/SistClassPT/>>. Acesso em 23 set. 2014b.

DUSYK, Claudio Luciano. **Teclado Virtual Silábico-Alfabético: Tecnologia Assistiva para Pessoas com Deficiência Física.** Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2013. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/79640>>. Acesso em: 30 set. 2014.

DUTERCQ, Yves. Pluralidade dos mundos e cultura comum: professores e alunos à procura de normas consensuais. In: TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais.** 4 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011, pp. 169-180.

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. 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](http://www.quadernsdigitals.net/datos_web/hemeroteca/r_65/nr_708/a_9506/9506.html)>. Acesso em: 18 set. 2012.

\_\_\_\_\_. **Programas, profesores y Estudiantes virtuales: una sociología de la educación a distancia.** 1 ed. Buenos Aires: Santillana, 2007.

FERNANDES, Antídio Ribas. **A integração curricular das TIC numa escola do ensino básico e secundário: contributo para uma efetiva integração enquanto desígnio da própria instituição.** Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação: Administração Educacional). Instituto Politécnico de Bragança, Escola Superior de Educação. Bragança, 2011. Disponível em: <[https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/6859/1/tese%20para%20entrega%204 .pdf](https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/6859/1/tese%20para%20entrega%204.pdf)>. Acesso em: 10 set. 2012.

FRANÇA, Célia da Conceição de Assis. **Inclusão Digital na Educação Básica Brasileira – Projeto UCA no Estado do Pará: um estudo de caso.** Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação – Avaliação Educacional). Escola de Ciências Sociais, Universidade de Évora. Évora, 2013. Disponível em: <<http://dspace.uevora.pt/rdpc/handle/10174/11190>>. Acesso em: 08 out. 2014.

FREIRE, Paulo. **Comunicação ou Extensão?** 10 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de pesquisa social**. 5ª ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GOMES, Romeu. **Análise e Interpretação de Dados de Pesquisa Qualitativa**. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org). Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade. 30 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011, p. 79-108.

GOMES, Nadine dos Reis. **Inclusão digital do Xo na Guiné-Bissau: um projecto de intervenção**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação). Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, Universidade De Lisboa. Lisboa, 2011. Disponível em: <[http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/5515/1/ulfpie039788\\_tm.pdf](http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/5515/1/ulfpie039788_tm.pdf)>. Acesso em: 10 set. 2012.

GOULART, Denise. **Aprendizagem sem erro em Idosos nas oficinas de Inclusão Digital**. 2011. Tese (Doutorado em Gerontologia Biomédica). Programa de Pós-Graduação em Gerontologia Biomédica, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: 2011. Disponível em: <[http://tede.pucrs.br/tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=4218](http://tede.pucrs.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=4218)>. Acesso em: 10 set. 2012.

HANCOCK, Alan. A educação e as novas tecnologias da informação e comunicação. In: DELORS, Jacques. **Educação para o século XXI**. Porto Alegre: Artmed, 2005, p. 222-238.

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

JENKINS, Henry. **Cultura da Convergência**. Trad. Susana Alexandria. 2 ed. São Paulo: Aleph, 2009.

KARSENTI, Thierry. Impacto das TIC (Tecnologias de Informação e Comunicação) sobre a atitude, a motivação e a mudança nas práticas pedagógicas dos futuros professores. In: TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais**. 4 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011, pp. 181-199.

KIRKWOOD, Keith. If They Build It, They Will Come: Creating Opportunities for E-learning Communities of Practice. Language and Learning Skills Unit. **Universitas 21 Conference on E-learning and Pedagogy**. Guadalajara, Mexico, November, 2006. Disponível em: <[http://www.services.unimelb.edu.au/asu/download/keith\\_kirkwood--e-learning\\_conf\\_paper--communities.pdf](http://www.services.unimelb.edu.au/asu/download/keith_kirkwood--e-learning_conf_paper--communities.pdf)>. Acesso em: 12 dez. 2012.

LEMONS, André. Cibercultura. Alguns Pontos para compreender a nossa época. In: \_\_\_\_\_; CUNHA, Paulo (orgs). **Olhares sobre a Cibercultura**. Sulina: Porto Alegre, 2003.

\_\_\_\_\_. Prólogo. In: BONILLA, Maria Helena; PRETTO, Nelson de Luca. **Inclusão Digital: polêmica contemporânea**. v. 2. Salvador: EDUFBA, 2011, p. 15-21.

LEPELTAK, Jan; VERLINDEN, Claire. Ensinar na Era da informação: Problemas e Novas Perspectivas. In: DELORS, Jacques. **Educação para o século XXI**. Porto Alegre: Artmed, 2005, p. 206-221.

LÉVY, Pierre. **A Inteligência Coletiva: Por uma Antropologia do Ciberespaço**. 4 ed. Edições Loyola: São Paulo, 2003.

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

LOPES, Ângela Maria Coelho. **Formação em internet para alunos e pais numa escola de 2º e 3º ciclos**. 2011. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação - Administração e Políticas Educativas). Departamento de Educação, Universidade de Aveiro. Aveiro, 2011. Disponível em: <<http://ria.ua.pt/bitstream/10773/8270/1/Tese%20reformatada%205PDF.pdf>>. Acesso em: 17 set. 2012.

LORENÇATTO, Mauro. **A amplitude cognitiva de acadêmicos em curso de Pedagogia na modalidade à distância**. 2011. Projeto de Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2011.

LOURO, Marco. **Papel da Formação na Aceitação de FLOSS numa Instituição de Ensino Superior**. 2012. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação). Faculdade de Motricidade Humana, Universidade Técnica de Lisboa. Lisboa, 2012. Disponível em: <<https://www.repository.utl.pt/handle/10400.5/4210>>. Acesso em: 17 set. 2012.

MAIA, Dennys Leite. **Ensinar Matemática com o uso de tecnologias digitais: um estudo a partir da representação social de estudantes de Pedagogia**. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Ceará. Fortaleza, 2012. Disponível em: <[http://www.uece.br/ppge/images/dissertacoes/turma2010/dissertacao\\_dennys.pdf](http://www.uece.br/ppge/images/dissertacoes/turma2010/dissertacao_dennys.pdf)>. Acesso em: 17 set. 2012.

MANSUR, Anahí. A gestão da Educação a Distância: Novas propostas, novas questões. In: LITWIN, Edith (Org). **Educação a Distância: Temas para o debate de uma nova agenda educativa**. Porto Alegre, Artmed, 2001, p. 39-52.

MARCON, Karina. **Processos Educativos e Comunicacionais na Cibercultura: Explorando Ações de Inclusão Digital**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Passo Fundo. Passo Fundo: 2008.

MARCON, Karina; HAHN, Raquel U. A Formação de Professores em Contextos Educativos Online. **Revista Educação, Cultura e Sociedade**, v. 04, p. 08-19, Sinop/MT: Unemat, 2014.

MARQUES, Laura Gonçalves. **Histórico do Centro de Educação a Distância (Cead)**. 2014. Assistente do Gabinete da Direção Geral do Cead. Disponível em: <<http://www.cead.udesc.br/?id=483>>. Acesso em 08 dez 2014.

MARTINS, Antónia. **A investigação em tecnologia educativa entre 2000 e 2010 em Portugal**. 2012. Dissertação (Mestrado em Tecnologias da Informação e Comunicação na Educação e Formação). Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Bragança. Bragança, 2012. Disponível em: <[https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/7408/1/Dissertacao\\_TIC\\_Educacao\\_Formacao.pdf](https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/7408/1/Dissertacao_TIC_Educacao_Formacao.pdf)>. Acesso em: 14 set. 2012.

MARTINS, Maria Del Carmen Cabrera. **Práticas Pedagógicas com o Plano Ceibal para a Inclusão Escolar**: estudo de caso em escolas do Uruguai. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: 2013a. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/70595>>. Acesso em: 02 out. 2014.

MARTINS, Marcio Ricardo Alves. **Acessibilidade e Usabilidade do Serviço de TV Digital MEO para utilizadores com necessidades especiais**. (Mestrado em Engenharia Informática). Universidade de Trás-Os\_Montes e Alto Douro. Vila Real, 2013b. Disponível em: <<http://repositorio.utad.pt/handle/10348/3153>>. Acesso em: 01 out. 2014.

MARTINS-AUGUSTO; Katja Pryscilla Cunha. **As TICs na Educação do Campo**: uma análise da situação do estado do Rio de Janeiro. Tese (Doutoramento em Ciências da Comunicação). Faculdade de Letras, Universidade de Coimbra. Coimbra, 2014. Disponível em: <<http://www.rcaap.pt/detail.jsp?id=oai:estudogeral.sib.uc.pt:10316/25041>>. Acesso em: 29 set 2014.

MEC, Ministério da Educação. WEBEDUC - Portal de Conteúdos Educacionais do MEC. **Objetos de Aprendizagem**. Disponível em: <[http://webeduc.mec.gov.br/linuxeducacional/curso\\_le/modulo4.html](http://webeduc.mec.gov.br/linuxeducacional/curso_le/modulo4.html)>. Acesso em 10 dez. 2014.

MEDEIROS, Ana Claudia Jacinto Peixoto de. **Análise das políticas de inclusão digital da rede pública municipal de ensino de Uberlândia no período 1999-2012**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Uberlândia, 2013. Disponível em: <[http://www.btdt.ufu.br/tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=4967](http://www.btdt.ufu.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=4967)>. Acesso em: 28 set. 2014.

MOORE, Michael; KEARSLEY, Greg. **Educação a Distância**: uma visão integrada. São Paulo: Cengage Learning, 2010.

MORTARI, Fabio Augusto Ericsson. **Inclusão digital das pessoas mais velhas**: uma experiência de acções de formação nos Espaços Internet em Portugal. 2012. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação). Faculdade de Motricidade Humana, Universidade Técnica de Lisboa. Lisboa, 2012. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10400.5/3541>>. Acesso em: 14 set. 2012.

NUNES, Patrícia dos Santos. **Em busca do tesouro**: inserção profissional e inclusão digital nas trajetórias de egressos/integralizados de um curso de Técnico em Informática – PROEJA. 2011. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos. São Leopoldo: 2011. Disponível em: <[http://btdt.unisinos.br/tde\\_arquivos/10/TDE-2012-02-16T162016Z-1693/Publico/PatriciadosSantosNunes.pdf](http://btdt.unisinos.br/tde_arquivos/10/TDE-2012-02-16T162016Z-1693/Publico/PatriciadosSantosNunes.pdf)>. Acesso em: 14 set. 2012.

NÓVOA, António. Os professores e o “novo” espaço público da educação. In: TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais**. 4 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011, pp. 217-233.

ODAINAI, Alexandre Alves Sinfrônio. **A cultura participativa na educação: superando a perspectiva instrumental no uso dos mecanismos de comunicação digital nos sistemas básico e médio de ensino**. 2013. Dissertação (Mestrado) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Comunicação e Semiótica / PEPGCOS, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), São Paulo: 2013. Disponível em: <[http://www.sapientia.pucsp.br//tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=15923](http://www.sapientia.pucsp.br//tde_busca/arquivo.php?codArquivo=15923)>. Acesso em: 26 set. 2014.

OLIVEIRA, Karoline Leite Guedes de. **Idosos em Rede: A construção de novas práticas culturais mediadas por Tecnologias**. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2013. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/70590>>. Acesso em: 30 set. 2014.

ORDOÑEZ, Victor M. A Educação Fundamental no século XXI. In: DELORS, Jacques. **Educação para o século XXI**. Porto Alegre: Artmed, 2005, p. 155-159.

PALFREY, John; GASSER, Urs. **Nascidos na era digital: entendendo a primeira geração de nativos digitais**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

PALLOFF, Rena M.; PRATT, Keith. **Construindo comunidades de aprendizagem no ciberespaço**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PAPADOPOULOS, George S. Aprender para o século XXI. In: DELORS, Jacques. **Educação para o século XXI**. Porto Alegre: Artmed, 2005, p. 19-34.

PÁSCOA, Gina Maria Gouveia. **O contributo da web social – rede social Facebook – para a promoção do envelhecimento ativo: estudo de caso realizado na USALBI**. 2012. Dissertação (Mestrado em Política Social). Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas, Universidade Técnica de Lisboa. Lisboa, 2012. Disponível em: <<https://www.repository.utl.pt/bitstream/10400.5/4427/3/Tese.pdf>>. Acesso em: 12 set. 2012.

PBLE, Programa Banda Larga nas Escolas. **Site PBLE**. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=823&id=15808&option=com\\_content&view=article](http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=823&id=15808&option=com_content&view=article)>. Acesso em: 10 set. 2012.

PECHAKUCHA. **PechaKucha**. Disponível em: <<http://www.pechakucha.org/faq>>. Acesso em: 28 out. 2014.

PEDROSA, Neide Borges. **Comunidade de formação e prática pedagógica indígena: inclusão digital e identidade cultural**. 2011. 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](http://www.sapientia.pucsp.br//tde_busca/arquivo.php?codArquivo=14270)>. Acesso em: 12 set. 2012.

PEREIRA, Alda et al. **Modelo pedagógico virtual da Universidade Aberta: para uma universidade do futuro**. Lisboa: Universidade Aberta, 2007, p. 1-112. Disponível em: <<https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/1295>>. Acesso em: 12 out. 2012.

PEREIRA, Luís Miguel Gonçalves. **Conceções de literacia digital nas políticas públicas: estudo a partir do Plano Tecnológico de Educação**. 2012. Tese (Doutoramento em Ciências da Comunicação). Instituto de Ciências Sociais, Universidade do Minho. Minho: 2012. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/1822/19825>>. Acesso em: 12 set. 2012.

PEREIRA, Patrícia Mallmann Souto. **Informação, Cidadania e Inclusão Digital: Estudo de comunidade na favela Santa Marta, Rio de Janeiro/RJ**. 2014. Tese (Doutorado em Comunicação e Informação). Faculdade de Biblioteconomia e Comunicação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2014. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/101757>>. Acesso em: 05 out. 2014.

PONTE, J. P., SEBASTIÃO, L.; MIGUÉNS, M. **A formação de professores e o Processo de Bolonha**. Relatório realizado ao abrigo do Despacho n.º 13 766/2004 da Ministra da Ciência e do Ensino Superior. 2004. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10451/3407>>. Acesso em: 14 de dez. 2014.

PORTES, Ruteia Maria de Lima. **Desafios e perspectivas na utilização das TICs no contexto educativo de crianças com deficiência visual**. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia/MG, 2013. Disponível em: <[http://www.btd.ufu.br//tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=4834](http://www.btd.ufu.br//tde_busca/arquivo.php?codArquivo=4834)>. Acesso em: 05 out. 2014.

PORTUGAL, Ministério da Educação. **Despacho n.º 1264/2010**. D.R. n.º 12, Série II de 2010-01-19. Disponível em: <[http://dre.pt/pdf2sdip/2010/01/012000000/02545\\_02545.pdf](http://dre.pt/pdf2sdip/2010/01/012000000/02545_02545.pdf)>. Acesso em: 12 out. 2012.

POZO, Juan Ignacio. **Aprendizes e Mestres: A nova cultura da aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

PRETTO, Nelson de Luca. Políticas públicas educacionais no mundo contemporâneo. **Liinc em Revista**, v. 2, p. 10-27, 2006. Disponível em: <[https://blog.ufba.br/nlpretto/?page\\_id=388](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 (Orgs.). **Convergências Midiáticas: produção ficcional - RBS TV**. Porto Alegre: Sulina, 2010, p. 21-32.

PRIOSTE, Claudia Dias. **O adolescente e a internet: laços e embaraços no mundo virtual**. 2013. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo: 2013. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-21052013-113556/pt-br.php>>. Acesso em: 28 set 2014.

PROINFO, Programa Nacional de Informática na Educação. **Site Proinfo**. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=462&id=244&option=com\\_content&view=article](http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=462&id=244&option=com_content&view=article)>. Acesso em: 10 set. 2012.

PROUCA, O Programa Um Computador por Aluno. **Site PROUCA**. Disponível em: <<http://www.uca.gov.br/institucional/>>. Acesso em: 10 set. 2012.

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. 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](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. 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 (Orgs). **Educação Online**: cenário, formação e questões didático-metodológicas. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2010.

SANTOS, Pricila Kohls dos. **Inclusão Digital de Professores**: Uma proposta de construção de trajetórias personalizáveis em cursos na modalidade a distância. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: 2012. Disponível em: <[http://tede.pucrs.br/tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=4114](http://tede.pucrs.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=4114)>. Acesso em: 16. set. 2012.

SANTOS, Tiago Manuel Aguilar dos. **A favor da Inclusão da Comunidade Cigana**: Uma experiência de Implementação das TIC no Ensino Básico. (Mestrado na Área Científica de Sociologia). Faculdade de Economia, Universidade de Coimbra. Coimbra, 2013. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10316/24948>>. Acesso em: 03 out. 2014.

SARDENBERG, Ronaldo Mota. Apresentação. In: TAKAHASHI, Tadao. **Sociedade da informação no Brasil**: livro verde. Brasília: Ministério da Ciência e Tecnologia, 2000. Disponível em: <<http://www.mct.gov.br/index.php/content/view/18878.html>>. Acesso em: 02 jul. 2012.

SERPA, Felipe. **Rascunho Digital**: Diálogos com Felipe Serpa. Salvador: Edufba, 2004.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23 ed. rev. e atualizada. São Paulo: Cortez, 2007.



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. Projeto de Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2011.

SILVA, Albina Pereira de Pinho. **Formação Continuada de Professores para o Projeto UCA: análise dos processos formativos prescritos, vivenciados e narrados.** 2014. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2014. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/94735>>. Acesso em: 29 set. 2014.

SILVA, Marco; PESCE, Lucila; ZUIN, Antônio. Apresentação. In: \_\_\_\_\_ (Orgs). **Educação Online: cenário, formação e questões didático-metodológicas.** Rio de Janeiro: Wak Editora, 2010.

SIMÕES, Jessica Neves. **Proposta de um serviço de comunicação assíncrona para o cidadão sênior:** adequação do serviço de correio electrónico. 2011. Dissertação (Mestrado em Comunicação Multimédia). Departamento de Comunicação e Arte, Universidade de Aveiro. Aveiro, 2011. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10773/6404>>. Acesso em: 15 set. 2012.

SOARES, Ismar de Oliveira Soares. **O perfil do educador.** 2007. Disponível em: <<http://www.usp.br/nce/wcp/arq/textos/29.pdf>>. Acesso em: 13 set. 2012.

SOUZA, Joseilda Sampaio de. **Cultura digital e formação de professores:** articulação entre os Projetos Irecê e Tabuleiro Digital. 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/dissertacao\\_dennys.pdf](http://www.uece.br/ppge/images/dissertacoes/turma2010/dissertacao_dennys.pdf)>. Acesso em: 15 set. 2012.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. Introdução. In: \_\_\_\_\_. **O ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais.** 4 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011, pp 7-22.

\_\_\_\_\_. **O Trabalho Docente:** elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 7 ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

TAKAHASHI, Tadao. **Sociedade da informação no Brasil:** livro verde. Brasília: Ministério da Ciência e Tecnologia, 2000. Disponível em: <<http://www.mct.gov.br/index.php/content/view/18878.html>>. Acesso em: 02 jul. 2012.

TEDESCO, Juan Carlos. Tendências atuais das reformas educacionais. In: DELORS, Jacques. **Educação para o século XXI.** Porto Alegre: Artmed, 2005, p. 59-65.

TEIXEIRA, Adriano Canabarro. **Formação Docente e Inclusão Digital:** a análise do processo de emersão tecnológica de professores. Tese (Doutorado em Informática na Educação). Programa de Pós Graduação em Informática na Educação, Universidade de Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: 2005.

\_\_\_\_\_.; MARCON, Karina. **Inclusão Digital: experiências, desafios e perspectivas**. Passo Fundo: Editora UPF, 2009.

\_\_\_\_\_. **Inclusão digital: Novas perspectivas para a informática educativa**. 1 ed. Ijuí/RS: Editora Unijuí, 2010a.

\_\_\_\_\_. Processos educativos na cibercultura. In: DICKEL, Adriana; TEIXEIRA, Adriano Canabarro; ORMEZZANO, Graciela; GRANDO, Neiva. **Processos Educativos e Linguagem: Teorias e Práticas**. 1 ed. Passo Fundo: UPF Editora, 2010b.

TELECENROSBR, Programa Nacional de Apoio à Inclusão Digital nas Comunidades. **Site TelecentrosBR**. Disponível em: <<http://www.inclusaodigital.gov.br/telecentros>>. Acesso em: 10 set. 2012.

TPACK, Technological Pedagogical Content Knowledge. **TPACK**. Disponível em: <<http://tpack.org/>>. Acesso em: 10 dez. 2012

UAb, Universidade Aberta. **Grade Curricular: Curso de Licenciatura em Educação**. Disponível em: <<http://www2.uab.pt/guiainformativo/planoestudos1.php?curso=12&ma=5>>. Acesso em: 14 nov. 2014.

\_\_\_\_\_. **Relatório de Apresentação da Licenciatura em Educação**. Departamento de Ciências da Educação. 1º Ciclo de Estudos. Coordenadora: Dr. Godoberta Andrade. Vice-coordenadora: Dr. Lúcia Amante. Lisboa: 2006.

\_\_\_\_\_. **Portal UAB-PT**. Disponível em: <<http://www.uab.pt/web/guest/home>>. Acesso em: 10 out. 2012.

\_\_\_\_\_. **Portal UAB-PT**. Disponível em: <<http://www.uab.pt/web/guest/home>>. Acesso em: 10 out. 2014.

UDESC, Universidade do Estado de Santa Catarina. **Site do Centro de Educação a Distância (Cead)**. Disponível em: <<http://www.cead.udesc.br>>. Acesso em 08 dez 2014.

\_\_\_\_\_. **Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia a Distância**. 2009. Disponível em: <<http://www.cead.udesc.br/?id=363>>. Acesso em 09 dez 2014.

UFC VIRTUAL. **UAB em números**. Dados atualizados em outubro de 2012. Quarta-feira, 12 dez. 2012. Disponível em: <<http://www.virtual.ufc.br/portal/uab-em-n%C3%BAmeros-dados-atualizados-em-outubro-de-2012.aspx>>. Acesso em: 27 dez. 2012.

UFRGS, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. **Programa de Pós-Graduação em Educação**. 2010. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/pos/>>. Acesso em: 10 out. 2010.

VEXLIARD, Alexandre. **Pedagogia Comparada**. Tradução e notas de Luiz Damasco Penna e J. B. Damasco Penna. Atualidades Pedagógicas. São Paulo: Editora Nacional e Editora da USP, 1970.

WIKIPEDIA, A enciclopédia livre. **Fanfic**. Disponível em: <<http://pt.wikipedia.org/wiki/Fanfic>>. Acesso em: 04 mar. 2013.

\_\_\_\_\_. **Hogwarts**. Disponível em: <[http://pt.wikipedia.org/wiki/Hogwarts\\_School\\_of\\_Witchcraft\\_and\\_Wizardry](http://pt.wikipedia.org/wiki/Hogwarts_School_of_Witchcraft_and_Wizardry)>. Acesso em: 04 mar. 2013.

\_\_\_\_\_. **Literacia Digital**. Disponível em: <[http://pt.wikipedia.org/wiki/Literacia\\_Digital](http://pt.wikipedia.org/wiki/Literacia_Digital)>. Acesso em: 20 set. 2012.

## APÊNDICE A - INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

### PROTOCOLO 01

#### DOCUMENTO: PROJETO PEDAGÓGICO DE CURSO (PPC)

Problemas norteadores:

- ✓ De que forma é perspectivada a inclusão digital / literacia digital / apropriação das tecnologias?
  - Levantamento das várias situações em que aparecem referências às tecnologias no documento.
  
- ✓ Como considera a utilização das tecnologias digitais de rede na educação?

Texto do documento	Ideia chave

- 1) O curso pressupõe inclusão / literacia digital? De que forma?
  
- 2) Apresentação das concepções e conceitos: é evidente o entendimento dos conceitos ou são encontrados de forma implícita?
  
- 3) Outras observações relevantes

## PROTOCOLO 02

### DOCUMENTO: CURRÍCULO DO CURSO

Problemas norteadores:

- ✓ Existem disciplinas direcionadas para o trabalho no âmbito das tecnologias digitais de rede e inclusão digital?

- 1) Disciplinas específicas que trabalham com tecnologias aplicadas à educação e inclusão/literacia digital.

<b>Disciplina:</b>	
<input type="checkbox"/> Obrigatória <input type="checkbox"/> Optativa	<b>Carga Horária:</b>
<b>Ementa:</b>	
<b>Objetivos/Competências:</b>	
<b>Conteúdo Programático:</b>	
<b>Recursos Didático- metodológicos: (Material de suporte)</b>	
<b>Referências:</b>	
<b>Professor responsável:</b>	
<b>Formação do professor responsável:</b>	

- 2) Outras observações relevantes

## PROTOCOLO 03

### PESQUISA DE CAMPO: ENTREVISTA PESSOAL COM EQUIPE DOCENTE QUE TRABALHA COM DISCIPLINAS / UNIDADES CURRICULARES NA ÁREA DE TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS

Problemas norteadores:

- ✓ O que entendem por inclusão digital?
- ✓ Como pressupõem inclusão digital nas disciplinas em que trabalham?

#### ENTREVISTA:

- 1) Nome completo:
- 2) Qual a sua formação?
- 3) Há quanto tempo trabalha na Universidade Aberta? Com quais disciplinas / unidades curriculares?
- 4) Quais seriam os principais objetivos da sua disciplina / unidade curricular no curso de Licenciatura em Educação?
- 5) Nas suas disciplinas / unidades curriculares, que tipo de atividades você solicita aos alunos?
- 6) Quais ferramentas do Moodle são usualmente utilizadas? Você utiliza fóruns, chats, wikis?
- 7) Dentro da sua disciplina / unidade curricular, independente do Moodle, faz uso de alguma outra ferramenta tecnológica? Com que finalidade?
- 8) Você utiliza rede social em sua disciplina / unidade curricular? Qual? Com que objetivos?
- 9) Em sua opinião, que tipo de competências digitais os alunos precisam desenvolver durante o curso?
- 10) Pertencendo a sua disciplina / unidade curricular a um curso que forma profissionais para atuar no campo da educação, que competências no âmbito das tecnologias aplicadas à educação considera que esta disciplina / unidade curricular mais desenvolve?
- 11) Por fim, o que você entende por inclusão digital / literacia digital?
- 12) Qual o papel que a educação a distância / e-learning pode ocupar no campo da inclusão digital / literacia digital?

## PROTOCOLO 04

### PESQUISA DE CAMPO: QUESTIONÁRIO PARA EQUIPE DOCENTE VIA FORMULÁRIO ONLINE

Problemas norteadores:

- ✓ Dentro das suas unidades curriculares, independente do Moodle, fazem uso de alguma outra ferramenta? Com que finalidade?
- ✓ Consideram o desenvolvimento da literacia digital e das competências digitais através da utilização de ferramentas externas ao Moodle?

#### ENTREVISTA:

- 1) Nome completo:
- 2) Qual a sua formação?
- 3) Há quanto tempo trabalha na Universidade Aberta? Com quais disciplinas / unidades curriculares?
- 4) Nas suas disciplinas / unidades curriculares, que tipo de atividades você solicita aos alunos? Escrita de textos, pesquisas na internet?
- 5) Que ferramentas do Moodle são frequentemente utilizadas? Com que objetivos utiliza essas ferramentas?
- 6) Dentro da sua disciplina / Unidade curricular, independente do Moodle, faz uso de alguma outra ferramenta tecnológica? Com que finalidade?
- 7) Você utiliza rede social em sua disciplina / unidade curricular? Qual? Com que objetivos?
- 8) Analisando as situações abaixo, aponte se já realizou atividades desse formato com seus alunos (e/ou atividades semelhantes):
  - ( ) Pesquisa na internet
  - ( ) Criação e produção de conteúdo em Blog
  - ( ) Gravação de áudio/vídeo
  - ( ) Utilização de ferramentas nas nuvens (Google Drive, Dropbox)
  - ( ) Escrita coletiva (Wikis, Google Drive)
  - ( ) Utilização de redes sociais (Facebook, Twitter)
  - ( ) Outras. Especifique: \_\_\_\_\_
- 9) Considera que a sua unidade curricular contribui para o desenvolvimento da literacia digital dos seus alunos? De que forma?

## PROTOCOLO 05

### PESQUISA DE CAMPO: AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM EXECUÇÃO DAS ATIVIDADES

Problemas norteadores:

- ✓ Que características de apropriação tecnológica apresentam as atividades propostas?
  
- 1) Descrição detalhada das atividades disponíveis no Ambiente Virtual de Aprendizagem
  
- 2) Tecnologias necessárias para a realização das atividades
  
- 3) As atividades pressupõem a utilização de tecnologias da web 2.0? Quais? Com que finalidade?
  
- 4) Outras observações importantes



## APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO UAb PORTUGAL



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, Karina Marcon, doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul / Brasil, estou lhe convidando a participar da pesquisa intitulada “A inclusão digital na formação inicial de educadores a distância: estudo multicaso nas Universidades Abertas do Brasil e de Portugal”, realizada por mim e orientada pela Prof. Dra. Marie Jane Soares Carvalho.

Trata-se de um estudo multicaso que vai analisar a compreensão e a prática da inclusão digital em cursos de formação inicial de educadores a distância. Em Portugal o curso a ser analisado é o de Licenciatura em Educação, da Universidade Aberta, e no Brasil é o curso de Pedagogia da Universidade do Estado de Santa Catarina, realizado através da Universidade Aberta do Brasil.

Informo-lhe que tais entrevistas serão gravadas, mas seus arquivos de áudio serão deletados logo após serem transcritos, garantindo seu anonimato e privacidade, ou seja, sua identidade será mantida em sigilo. Os dados obtidos serão utilizados para fins exclusivamente acadêmicos, embasando a produção de conhecimento científico. A divulgação dos resultados poderá ser efetivada através da apresentação dos resultados finais da pesquisa à banca avaliadora da tese, eventos científicos e através de artigos ou livro, garantindo sempre o anonimato de sua identidade.

Você pode solicitar novos esclarecimentos sobre a pesquisa, antes e durante a investigação, e ainda a possibilidade de, a qualquer momento, retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, se assim o desejar, sem quaisquer represálias ou penalização.

Pode entrar em contato comigo pelo endereço eletrônico [kamarcon@gmail.com](mailto:kamarcon@gmail.com) em caso de dúvidas e informações referentes à pesquisa.

Assim, se estiver de acordo, preencha os dados a seguir:

De acordo em participar do estudo:

Data: \_\_\_ / \_\_\_ / \_\_\_

Nome: \_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

Responsável pela pesquisa:

Karina Marcon

Endereço eletrônico: [kamarcon@gmail.com](mailto:kamarcon@gmail.com)

Assinatura: \_\_\_\_\_



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Eu, Karina Marcon, doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul / Brasil, estou lhe convidando a participar da pesquisa intitulada “A inclusão digital na formação inicial de educadores a distância: estudo multicaso nas Universidades Abertas do Brasil e de Portugal”, realizada por mim e orientada pela Prof. Dra. Marie Jane Soares Carvalho.

Trata-se de um estudo multicaso que vai analisar a compreensão e a prática da inclusão digital em cursos de formação inicial de educadores a distância. Em Portugal o curso a ser analisado é o de Licenciatura em Educação, da Universidade Aberta, e no Brasil é o curso de Pedagogia da Universidade do Estado de Santa Catarina, realizado através da Universidade Aberta do Brasil.

Os dados obtidos neste formulário serão utilizados para fins exclusivamente acadêmicos, embasando a produção de conhecimento científico. A divulgação dos resultados poderá ser efetivada através da apresentação dos resultados finais da pesquisa à banca avaliadora da tese, eventos científicos e através de artigos ou livro, garantindo sempre o anonimato de sua identidade.

Você pode solicitar novos esclarecimentos sobre a pesquisa, antes e durante a investigação, e ainda a possibilidade de, a qualquer momento, retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, se assim o desejar, sem quaisquer represálias ou penalização.

Pode entrar em contato comigo pelo endereço eletrônico [kamarcon@gmail.com](mailto:kamarcon@gmail.com) em caso de dúvidas e informações referentes à pesquisa.

Assim, se estiver de acordo, assinale o seu consentimento

[ ] De acordo em participar do estudo.

## APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO UDESC/UAB



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

PESQUISA: A inclusão digital na formação inicial de educadores a distância: estudo multicaso nas Universidades Abertas do Brasil e de Portugal

COORDENAÇÃO: Prof. Marie Jane Soares Carvalho e Dda. Karina Marcon

1. NATUREZA DA PESQUISA: Trata-se de um estudo multicaso que vai analisar a compreensão e a prática da inclusão digital em cursos de formação inicial de educadores a distância. Em Portugal o curso analisado é o de Licenciatura em Educação, da Universidade Aberta, e no Brasil é o curso de Pedagogia a Distância da Universidade do Estado de Santa Catarina, realizado através da Universidade Aberta do Brasil. Este projeto foi aprovado pela Comissão de Pesquisa da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

2. PARTICIPANTES DA PESQUISA: Para essa pesquisa estimamos a participação de 91 pessoas.

3. ENVOLVIMENTO NA PESQUISA: Ao participar deste estudo você responderá oralmente uma entrevista estruturada. É previsto em torno de trinta minutos para a conclusão da entrevista. Também serão realizadas observações simples em sua disciplina no ambiente virtual de aprendizagem Moodle. Você tem a liberdade de se recusar a participar e tem a liberdade de desistir de participar em qualquer momento que decida sem qualquer prejuízo. No entanto, solicitamos sua colaboração para que possamos obter melhores resultados da pesquisa. Sempre que você queira mais informações sobre este estudo podem entrar em contato com a pesquisadora Karina Marcon, pelo telefone (48) 9990 0200.

4. SOBRE A ENTREVISTA: Serão realizadas algumas perguntas sobre de que forma é compreendido o conceito de inclusão digital e como é planejada a apropriação das tecnologias na prática pedagógica.

5. RISCOS E DESCONFORTO: a participação nesta pesquisa não traz complicações legais de nenhuma ordem e os procedimentos utilizados obedecem aos critérios da ética na Pesquisa com Seres Humanos conforme a Resolução nº 466/12 do Conselho Nacional de saúde. Nenhum dos procedimentos utilizados oferece riscos à sua dignidade.

6. CONFIDENCIALIDADE: Todas as informações coletadas nesta investigação são estritamente confidenciais. Acima de tudo interessam os dados coletivos e não aspectos particulares de cada entrevistado.

7. BENEFÍCIOS: Ao participar desta pesquisa, você não terá nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que futuramente os resultados deste estudo sejam usados em benefício de outras pessoas.

8. PAGAMENTO: Você não terá nenhum tipo de despesa por participar deste estudo, bem como não receberá nenhum tipo de pagamento por sua participação.

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para que participe desta pesquisa. Para tanto, preencha os itens que se seguem:

#### CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, aceito participar desta pesquisa.

\_\_\_\_\_  
Nome

\_\_\_\_\_  
Coordenadora da pesquisa

\_\_\_\_\_  
Assinatura

\_\_\_\_\_  
Local e data

Agradecemos a sua autorização e colocamo-nos à disposição para esclarecimentos adicionais. As pesquisadoras responsáveis por esta pesquisa são a Prof. Marie Jane Soares Carvalho e a Doutoranda Karina Marcon, aluna do Curso de Doutorado em Educação da Faculdade de Educação da UFRGS. Caso queiram contatar a equipe, isso poderá ser feito pelos telefones (48) 3321-8424. Mais informações Comitê de Ética em Pesquisa UFRGS (51) 3308-3738.



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**



### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

**PESQUISA:** A inclusão digital na formação inicial de educadores a distância: estudo multicaso nas Universidades Abertas do Brasil e de Portugal

**COORDENAÇÃO:** Prof. Marie Jane Soares Carvalho e Dda. Karina Marcon

1. **NATUREZA DA PESQUISA:** Trata-se de um estudo multicaso que vai analisar a compreensão e a prática da inclusão digital em cursos de formação inicial de educadores a distância. Em Portugal o curso analisado é o de Licenciatura em Educação, da Universidade Aberta, e no Brasil é o curso de Pedagogia a Distância da Universidade do Estado de Santa Catarina, realizado através da Universidade Aberta do Brasil. Este projeto foi aprovado pela Comissão de Pesquisa da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
2. **PARTICIPANTES DA PESQUISA:** Para essa pesquisa estimamos a participação de 91 pessoas.
3. **ENVOLVIMENTO NA PESQUISA:** Ao participar deste estudo você responderá um questionário online. É previsto em torno de trinta minutos para a conclusão do questionário. Você tem a liberdade de se recusar a participar e tem a liberdade de desistir de participar em qualquer momento que decida sem qualquer prejuízo. No entanto, solicitamos sua colaboração para que possamos obter melhores resultados da pesquisa. Sempre que você queira mais informações sobre este estudo podem entrar em contato com a pesquisadora Karina Marcon, pelo telefone (48) 9990 0200.
4. **SOBRE O QUESTIONÁRIO:** Serão realizadas algumas perguntas sobre a sua compreensão a respeito do conceito de inclusão digital e sobre as suas experiências com tecnologias digitais de rede.
5. **RISCOS E DESCONFORTO:** a participação nesta pesquisa não traz complicações legais de nenhuma ordem e os procedimentos utilizados obedecem aos critérios da ética na Pesquisa com Seres Humanos conforme a Resolução nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos utilizados oferece riscos à sua dignidade.
6. **CONFIDENCIALIDADE:** Todas as informações coletadas nesta investigação são estritamente confidenciais. As entrevistas serão gravadas, mas seus arquivos de áudio serão deletados logo após serem transcritos, garantindo seu anonimato e privacidade, ou seja, sua identidade será mantida em sigilo.
7. **BENEFÍCIOS:** Ao participar desta pesquisa, você não terá nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que futuramente os resultados deste estudo sejam usados em benefício de outras pessoas.
8. **PAGAMENTO:** Você não terá nenhum tipo de despesa por participar deste estudo, bem como não receberá nenhum tipo de pagamento por sua participação.

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para que participe desta pesquisa. Para tanto, preencha os itens que se seguem:

#### CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

[ ] Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, aceito participar desta pesquisa.

Agradecemos a sua autorização e colocamo-nos à disposição para esclarecimentos adicionais. As pesquisadoras responsáveis por esta pesquisa são a Prof. Marie Jane Soares Carvalho e a Doutoranda Karina Marcon, aluna do Curso de Doutorado em Educação da Faculdade de Educação da UFRGS. Caso queiram contatar a equipe, isso poderá ser feito pelos telefones (48) 3321 8424. Mais informações Comitê de Ética em Pesquisa UFRGS (51) 3308-3738.