

Educação na cultura digital e formação continuada de professores de escolas públicas: percepções de gestores a partir da sua oferta-piloto

Juliano Silveira
Giovani De Lorenzi Pires

Resumo


Considerando o estabelecimento de uma nova dinâmica cultural contemporânea inerente ao desenvolvimento das tecnologias digitais de informação e comunicação, é perceptível que a educação e a formação de professores acabam sendo impactadas pelas demandas atreladas a essa nova cultura. Dessa forma, o objetivo do presente artigo é refletir sobre os êxitos e limites da proposta do curso de especialização em educação na cultura digital, evidenciados em sua oferta-piloto, levando em consideração as percepções de seus coordenadores. Metodologicamente, trata-se de um estudo de caso com abordagem qualitativa, cujos dados foram produzidos por meio de entrevistas de caráter semiestruturado com o coordenador da oferta-piloto do curso de especialização e com a coordenadora administrativa do projeto de criação do curso. Quanto à ferramenta metodológica adotada para a interpretação dos dados produzidos em campo, a escolha recaiu sobre a análise de conteúdo. Os resultados apontam que alguns elementos centrais na perspectiva teórico metodológica do curso acabaram não se efetivando e precisariam passar por uma reformulação. O alto índice de evasão de cursistas acabou comprometendo as ambições do curso quanto a sua abrangência e metas. Assim, a oferta-piloto acabou cumprindo o seu papel ao verificar os êxitos e limites de uma proposta outrora idealizada, trazendo à tona uma avaliação visando o seu aperfeiçoamento.

Palavras-chave: Educação. Formação continuada. Cultura digital.

Juliano Silveira

Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC


E-mail: julianosilveira1981@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0003-2534-630X>

Giovani De Lorenzi Pires

Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC

E-mail: delorenzi57@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0003-4234-8358>

Recebido em: 10/05/2019

Aprovado em: 12/03/2021



<http://www.perspectiva.ufsc.br>

 <http://dx.doi.org/10.5007/2175-795X.2021.e65103>

Abstract

Keywords:

Education;
Continuing
education; Digital
culture.

Education in digital culture and continuing education of government school teachers: perceptions of managers from its pilot offering

Considering the establishment of new contemporary cultural dynamics inherent in the development of digital information and communication technologies, it is noticeable that education and teacher training are impacted by the demands linked to this new culture. Thus, the objective of this article is to reflect on the successes and limits of the proposal of the specialization course in education in digital culture, evidenced in its pilot offer, taking into account the perceptions of its coordinators. Methodologically, this is a case study with a qualitative approach, the data was produced through semi-structured interviews with the coordinator of the pilot offering of the specialization course and with the administrative coordinator of the project to create the course. As for the methodological tool adopted for the interpretation of the data produced in the field, content analysis was chosen. The results indicate that some central elements in the theoretical-methodological perspective of the course ended up not taking place and would need to undergo a reformulation. The high rate of evasion of trainees ended up compromising the ambitions of the course in regards to its scope and goals. Thus, the pilot offer fulfilled its role in verifying the successes and limits of a previously idealized proposal, bringing to light an evaluation aimed at its improvement.

Resumé

Mots-clés:

Éducation ;
Formation
continuée ;
Culture
numérique.

Éducation à la culture numérique et formation continue des enseignants des écoles publiques: perceptions de gestionnaires à partir de leur offre pilote

Compte tenu de la mise en place d'une nouvelle dynamique culturelle contemporaine attachée au développement des technologies numériques de l'information et de la communication, on constate que l'éducation et la formation des enseignants finissent par être affectées par les demandes liées à cette nouvelle culture. Ainsi, l'objectif de cet article est de réfléchir sur les succès et les limites de la proposition de cours de spécialisation en éducation à la culture numérique, mises en exergue dans son offre pilote, en tenant compte des perceptions de ses coordinateurs. Méthodologiquement, il s'agit d'une étude de cas avec une approche qualitative, dont les données ont été obtenues grâce à des entretiens semi-structurés avec le coordinateur de l'offre pilote du cours de spécialisation et avec la coordinatrice administrative du projet de création de cours. Quant à l'outil méthodologique adopté pour l'interprétation des données obtenues sur le terrain, le choix s'est porté sur l'analyse de contenu. Les résultats montrent que certains éléments centraux de la perspective théorique et méthodologique du cours n'ont finalement pas été mis en œuvre et devraient faire l'objet d'une reformulation. Le taux d'abandon élevé des participants au cours a fini par compromettre les ambitions de ce dernier en ce qui concerne sa portée et ses objectifs. Ainsi, l'offre pilote a fini par accomplir son rôle de contrôle des succès et des limites d'une proposition dans un premier temps idéalisée, apportant ainsi un retour évaluatif visant à son perfectionnement.

Introdução

As tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) têm assumido lugar de destaque em nossas vivências cotidianas no âmbito profissional, nas relações sociais e também nos momentos de lazer, marcando nossa integração a uma cultura digital. Ou seja, “uma formação histórica, ao mesmo tempo prática e simbólica, de cunho cotidiano, que se expande com base no desenvolvimento das novas tecnologias eletrônicas de comunicação” (RÜDIGER, 2011, p.10).

Conforme Pretto e Assis (2008, p. 78):

A cultura digital indica intrinsecamente um processo crescente de reorganização das relações sociais mediadas pelas tecnologias digitais, afetando em maior ou menor escala todos os aspectos da ação humana. Inclui reorganizações da língua escrita e falada, as ideias, crenças, costumes, códigos, instituições, ferramentas, métodos de trabalho, arte, religião, ciência, enfim, todas as esferas da atividade humana.

Assim, mais do que falar do desenvolvimento de novas ferramentas tecnológicas inerentes ao progresso científico, trata-se de um conjunto de inovações que alterou as formas de pensar, sentir e agir da sociedade. Elas permearam o cotidiano e, dessa maneira, o espaço de vivência possui novas formas de relações sociais, já que se trata da formação de uma nova cultura (SOUTO; LAPA, 2014).

Tendo em vista essa dinâmica cultural contemporânea permeada por suportes digitais e novas possibilidades comunicativas próprias de uma sociedade multitela¹, uma série de desafios acaba sendo lançada sobre a educação e a instituição escolar, especialmente pelo fato das crianças e jovens serem os representantes maiores dessa nova relação com as TDIC. De fato, as mídias e tecnologias digitais possuem um papel de suma importância para a formação de crianças e jovens, uma vez que as mesmas crescem em contato com as mídias e sua produção cultural nasce, igualmente, integrada a esse novo ambiente comunicacional.

Da mesma forma, ao lançar desafios para a escola e sua organização curricular, a cultura digital acaba tensionando a própria formação de professores, exigindo mudanças nos currículos das licenciaturas e também clamando por possibilidades de uma ação constante de se repensar as práticas pedagógicas por meio das reflexões proporcionadas pela formação continuada.

No que diz respeito à formação de professores no âmbito da legislação nacional², pode-se afirmar que são perceptíveis os movimentos em termos de incentivo à inclusão de temas emergentes da cultura contemporânea, como as TDIC e a cultura digital, assim como a preocupação com uma abordagem pautada em metodologias problematizadoras e reflexivas (BIANCHI, 2014).

Com relação à formação continuada, pode-se afirmar que se constitui em um dos aspectos fundamentais da profissão docente, considerando a dinamicidade do contexto educacional e a necessidade do contínuo aprendizado e reflexão por parte dos professores acerca do seu fazer cotidiano. Tal necessidade

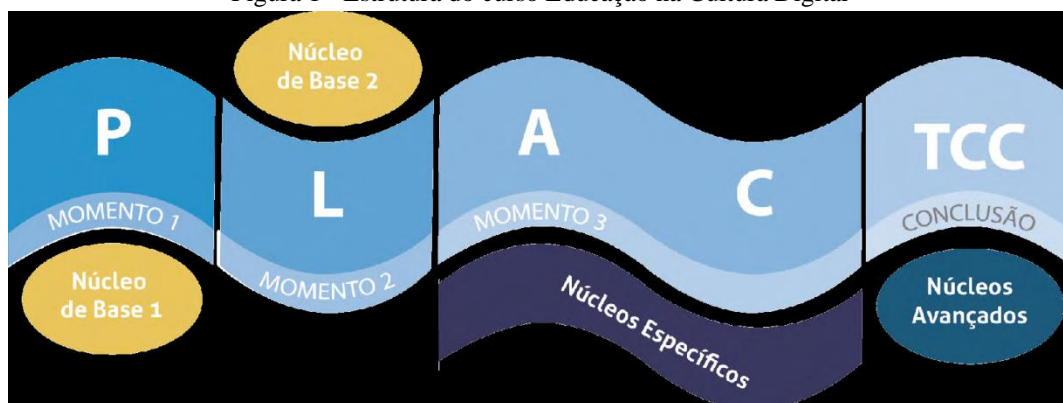
se remete à própria natureza da prática docente que, enquanto um fazer histórico, não se apresenta pronto e acabado (HUNGER; ROSSI, 2012), está em constante mudança e tende a ser reconstruído com o passar do tempo, estabelecendo novas demandas para o professor. Soma-se a isso as carências referentes a uma formação inicial deficitária que não dá conta de preparar o professor para toda a complexidade do ambiente escolar e que tende a ser sentida pelos docentes no que diz respeito a muitos aspectos, e, dentre esses, o enfrentamento de temáticas contemporâneas (a cultura digital, por exemplo) que ainda parecem não serem contempladas apropriadamente nas matrizes curriculares das licenciaturas.

Mais recentemente, como exemplo concreto dessas possibilidades de tematização das TDIC na esfera da formação continuada, decorrente de uma parceria entre o ProInfo/MEC e o LANTEC/UFSC³, foi criado o curso de especialização em Educação na Cultura Digital⁴, tendo uma abordagem multidisciplinar e sendo destinado aos professores de escolas públicas de todo o país como formação continuada, por meio da modalidade de ensino a distância (EaD).

A especialização em educação na cultura digital foi composta por 360 horas, distribuídas em três componentes principais: a) o Plano de ação coletiva (PLAC), b) os Núcleos de estudo, e c) o Trabalho de conclusão de curso. O PLAC se dividiu em três momentos complementares, abordando: PLAC 1) os Retratos da escola (a unidade escolar como ponto de partida para os estudos sobre educação e cultura digital); PLAC 2) aprender na cultura digital (reflexões sobre a integração das TDIC à prática pedagógica); e PLAC 3) fazer e compreender no coletivo da escola (o fortalecimento do coletivo escolar para a integração das TDIC). Em relação aos núcleos de estudo, foram divididos em: a) Núcleos de base (estudos sobre educação, currículo e tecnologias), b) Núcleos específicos (demandas pedagógicas ligadas às especificidades dos diferentes componentes curriculares) e c) núcleos avançados (estudos complementares e possibilidades de integração das TDIC ao cotidiano pedagógico). O Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) marca o término das atividades da especialização e foi pautado em reflexões críticas sobre os processos vivenciados ao longo do curso no que tange às relações entre educação e cultura digital.

A imagem abaixo (Figura 1) demonstra a sequência de desenvolvimento do curso:

Figura 1 - Estrutura do curso Educação na Cultura Digital



Fonte: Ramos *et al.* (2013).

Cabe destacar que uma oferta-piloto coordenada pelo Departamento de Metodologia de Ensino (MEN) do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina foi destinada para professores de escolas públicas de Santa Catarina entre os anos de 2014 e 2016. Por tratar-se de uma proposta formativa inovadora que articula as relações entre educação e tecnologias, assumindo como referência os contextos escolares e suas práticas pedagógicas cotidianas, é de suma importância refletir sobre o seu alcance e consequências para a formação docente. E, para tal, tão importante quanto analisar esses processos privilegiando a percepção dos professores/cursistas que vivenciaram a especialização, é contemplar também o olhar dos próprios coordenadores que estiveram à frente dessa oferta-piloto.

Assim sendo, uma vez realizada essa contextualização e tendo em vista a importância de ações formativas na perspectiva apresentada, pode-se afirmar que o objetivo do presente artigo é refletir sobre os êxitos e limites da proposta do curso de especialização em educação na cultura digital, evidenciados em sua oferta-piloto, levando em consideração as percepções de seus coordenadores. Dessa forma, almeja-se apontar aspectos a serem problematizados, visando ao aperfeiçoamento das ações no âmbito das políticas públicas voltadas para a formação de professores na perspectiva da cultura digital.

Procedimentos metodológicos

Do ponto de vista de um delineamento metodológico, este artigo é oriundo de um estudo de caso, com abordagem qualitativa, que adota como objeto a oferta-piloto do curso de especialização em educação na cultura digital. De acordo com Molina (2010, p. 102), “o estudo de caso qualitativo pode ser definido como um processo que tenta descrever algo em termos complexos e compreensivos, que se desenvolve durante um período de tempo”. Dessa maneira, proporciona uma valiosa descrição com base no exame particular de uma situação ou fenômeno específico.

Epistemologicamente, buscam-se aproximações com a abordagem sócio-histórica, que consiste “numa preocupação de compreender os eventos investigados, descrevendo-os e procurando as suas possíveis relações, integrando o individual com o social” (FREITAS, 2002, p. 28). Essa abordagem, que é marcante por seu caráter dialógico, assume a interação como fundamental no estudo dos fenômenos humanos, constituindo-se a partir de uma “dimensão alteritária” na qual o pesquisador faz parte do evento pesquisado e tem um olhar único nesse processo, porque é decorrente da posição que ocupa e das relações estabelecidas com os sujeitos com quem pesquisa (FREITAS, 2007).

No que tange à técnica para a produção dos dados da presente investigação, a escolha recaiu sobre a entrevista de caráter semiestruturado. Pode-se afirmar que a entrevista semiestruturada permite que o pesquisador tenha mais flexibilidade na articulação do diálogo com os entrevistados, possibilitando que questões oriundas das informações repassadas pelos mesmos, não previstas no roteiro de entrevista, mas ainda assim ligadas ao objeto investigado, possam ser contempladas e forneçam mais dados à pesquisa. Sua

flexibilidade “possibilita um contato mais íntimo entre o entrevistador e o entrevistado, favorecendo assim a exploração em profundidade dos seus saberes, bem como de suas representações, crenças e valores” (LAVILLE; DIONNE, 1999, p. 189).

Sobre os sujeitos entrevistados, tratam-se do coordenador da oferta-piloto do curso de especialização (identificado no artigo como coordenador) e da coordenadora administrativa do projeto de criação do curso (identificada no artigo como gestora). Com relação ao primeiro entrevistado, sua escolha se deve à intenção de compreender aspectos referentes à operacionalização da oferta do curso, desde a formação das equipes nas escolas até a realização do TCC. Já, no que tange à segunda entrevistada, procurou-se compreender aspectos referentes à oferta do curso de especialização em termos de pressupostos metodológicos e também as relações institucionais com a UFSC.

Quanto à ferramenta metodológica adotada para a interpretação dos dados produzidos em campo, a escolha recaiu sobre a análise de conteúdo. A função desta é a interpretação, isto é, atribuir significação às características captadas na coleta de dados, na perspectiva de se descobrir o que está por trás dos conteúdos manifestos, indo além das aparências do que está sendo comunicado (BARDIN, 2009).

Refletindo sobre os êxitos do curso de especialização

O primeiro aspecto a ser destacado com relação aos êxitos do curso está relacionado à importância representada pela formação continuada para a qualificação da ação docente nas escolas, tendo em vista, especialmente, o fato da especialização se estruturar a partir de problematizações acerca da própria escola, ou seja, encontrando assim, em suas demandas específicas um solo fértil para reflexões e a proposição de ações futuras pautadas nas articulações entre educação e TDIC.

De maneira geral, pode-se definir a formação continuada como “um conjunto de atividades de formação organizadas por instituições educativas ou pelos próprios professores visando a promoção do seu desenvolvimento profissional e a melhoria da qualidade do ensino” (CARREIRO DA COSTA, 1994, p. 27). É possível afirmar que tal perspectiva de formação constitui-se em um *continuum* no processo de formação docente, tendo em vista a complexidade e o caráter dinâmico do ambiente educacional e da própria prática pedagógica. Assim, compreende-se que o curso atendeu a essa demanda, contribuindo positivamente para a formação dos professores participantes, uma vez que possibilitou aos docentes refletir sobre os seus fazeres pedagógicos nas escolas a partir de uma temática específica. De acordo com o coordenador do curso,

“Eu acho que, de maneira geral, os cursos de formação continuada são muito importantes. É muito importante que o professor tenha condições, dentro do seu tempo de trabalho para estar tendo reflexões, se possíveis, orientadas nessa interação entre a universidade e a escola. Então, o curso proporcionou isso, com certeza” (Coordenador, 2016).⁵

De fato, o curso se constituiu em uma formação pautada a partir do diálogo entre a Universidade e as diferentes escolas que se inscreveram como unidades formativas nessa especialização. A intenção não era proporcionar uma relação verticalizada na qual as equipes docentes responsáveis pelos diferentes componentes do curso solicitassem a realização das atividades e os cursistas simplesmente respondessem. Era preciso estabelecer uma proposta dialógica em que as escolas se constituíssem no cenário para se refletir sobre a cultura digital e, nesse sentido, a mediação constante por parte dos docentes foi necessária para auxiliar os professores e gestores cursistas nesse processo.

Parte-se do princípio de que, para se conceber a formação como um tempo e espaço relevante voltado para a valorização, ressignificação e construção de uma práxis pedagógica desafiadora e mais qualificada, no qual é possível a aproximação dialética entre a teoria e a prática, é importante assumir o cotidiano pedagógico como ponto de partida e chegada no “repensar” o trabalho docente.

Conforme Azevedo *et al* (2010, p. 251):

[...] a complexidade da formação continuada reside no fato da mesma precisar necessariamente ser pautada a partir dos saberes docentes, especialmente na sua materialização na prática pedagógica e nas competências específicas da área, visando, dessa maneira abrir os horizontes no próprio campo de trabalho, isto é, a partir da concreticidade de suas ações, oferecendo espaços para repensar suas práticas e quiçá transformá-las.

Portanto, não considerar tal fator na elaboração de ações no âmbito da formação continuada de professores é desconsiderar a concreticidade de seu cotidiano pedagógico em nome de teorizações genéricas que não dialogam com a realidade que os professores enfrentam contemporaneamente nas salas de aula.

Outro ponto destacado como positivo na oferta da especialização se refere aos próprios pressupostos teóricos e metodológicos do curso que implicavam em um processo de reflexão e ação com as tecnologias em âmbito escolar. Ou seja, havia a necessidade intrínseca de se articular as temáticas abordadas nos diferentes momentos do curso com as práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula e com o ambiente escolar em geral. Para o coordenador do curso,

“Esse curso teve uma característica que não é tão comum, não é característica de todos os cursos, que é o fato dele vincular as atividades pedagógicas do curso às ações em sala de aula. Essa relação foi estreita em todo o curso. [...] Todas as ações que ele desenvolvia na escola, todos os dados, as atividades, tudo o que foi necessário para o desenvolvimento do curso era efetivamente discutido nos coletivos escolares, nas reuniões das escolas, nas ações em sala de aula” (Coordenador, 2016).

Vê-se então que toda a proposta formativa estava ligada diretamente às ações no âmbito escolar. Seja individualmente, a partir de uma organização vinculada às especificidades dos diferentes componentes curriculares (o professor que pensa a cultura digital na escola com base nas características de sua prática pedagógica específica) ou coletivamente, atendendo a um dos princípios básicos do curso que diz respeito

ao fortalecimento do coletivo escolar como plataforma para mudanças na relação com as tecnologias no contexto das ações escolares como um todo.

No documento base do curso de especialização, afirma-se que “o nível de qualidade dos processos de desenvolvimento profissional depende de situações de aprendizagem nas quais o aprofundamento teórico deve dialogar constantemente com a prática, por meio do debate e da troca de experiências” (RAMOS *et al.*, 2013). E acrescenta-se que o professor em formação, em um processo dialógico com os seus pares, poderá intervir na sua realidade fazendo com que a sua prática escolar seja o ponto de partida e de chegada desse processo, uma vez que seus estudos precisam ter sustentação empírica sistematicamente obtida a partir da compreensão da realidade escolar.

Um terceiro aspecto diz respeito à oferta do curso na modalidade EaD. A coordenação entende que os processos de acompanhamento em termos de docência e tutoria *on-line* por meio de plataformas digitais permitiram aos cursistas um nível de interação aceitável quanto à realização das atividades propostas e um retorno satisfatório das questões pendentes. Nesse caso, compreende-se que as próprias tecnologias digitais, que se constituíram em objeto da especialização, foram também os meios que possibilitaram minimizar a “distância pedagógica” nos processos de ensino e aprendizagem. Para o coordenador do curso,

“Eu acho que o fato do curso ter sido feito na modalidade EaD não tem nenhum demérito, porque há um acompanhamento. Quer dizer, hoje as tecnologias digitais permitem um acompanhamento, uma interação. Claro que tudo isso pode ser melhorado. No caso do curso, houve pequenos problemas, mas é uma questão de ajuste e não problemas em relação à modalidade em si” (Coordenador, 2016).

Chama a atenção a atitude defensiva do coordenador quanto ao fato do curso ter sido oferecido na modalidade EaD, destacando em sua fala que não houve demérito nenhum. De certa forma essa atitude acaba ilustrando a resistência ainda presente na sociedade com relação a essa modalidade de ensino e sua lógica de autoaprendizagem (FARIAS; DIAS, 2010) ainda concebida no senso comum como inferior às dinâmicas presenciais de ensino.

Por outro lado, destaca-se que a coordenação avalia que a oferta do curso na modalidade EaD tem seus méritos por proporcionar a participação de cursistas oriundos de todas as regiões do estado, uma vez que esses sujeitos puderam se organizar em suas escolas e serem acompanhados por meio de plataformas *on-line*. A equipe de tutores e professores era capacitada para esse acompanhamento, sendo constituída em sua maioria por docentes da UFSC, todos com experiência acadêmica comprovada. E os problemas que, por ventura ocorreram no decorrer da oferta, podem ser encarados como solucionáveis a partir de pequenos ajustes, sobretudo levando em conta o fato de ser uma especialização com uma perspectiva formativa diferenciada e, evidentemente, pelo fato de ter sido uma oferta-piloto, na qual o delineamento com base nos êxitos e limitações é necessário visando edições posteriores.

Um último êxito está relacionado com a última etapa do curso, que compreendia as orientações e produções dos TCCs. Nessa perspectiva, destaca-se que os trabalhos apresentados ao final do curso apresentavam uma boa qualidade, e que a citada qualidade das produções está diretamente ligada aos processos de orientação e, conseqüentemente, ao empenho do corpo docente envolvido nas orientações, conforme pensa o coordenador da oferta-piloto. De acordo com o Coordenador do curso,

“Então o que eu avalio é que os TCCs têm qualidade. Houve uma contribuição... O trabalho dos orientadores, de maneira geral, foi muito bom. A gente tinha uma equipe de orientadores muito boa, porque a gente está em uma grande universidade, grande parte dos orientadores... 95% eram pós-graduandos daqui, da universidade ou professores da universidade, então, assim, tinham experiência acadêmica. [...] A gente percebeu vários relatos de contribuição para eles, como experiência. Como futuros pesquisadores, orientadores, então essa experiência, para eles, foi muito rica” (Coordenador, 2016).

Afirma-se que os trabalhos produzidos pelos cursistas são de boa qualidade, levando em consideração que os orientadores, em sua maioria, eram docentes e pós-graduandos da UFSC, ou seja, com relativa experiência acadêmica. Então, a própria experiência de orientação de TCC representou uma vivência extremamente rica para a formação dos docentes e, daí a necessidade de se investir em orientações que culminassem em trabalhos de boa qualidade, articulando as temáticas do curso com a intervenção em âmbito escolar e documentadas a partir de uma produção científico/acadêmica.

Outra questão destacada como importante nas defesas de TCC está relacionada a um possível aumento na autoestima dos professores/cursistas que chegaram até a etapa final do curso e participariam de uma cerimônia em uma grande universidade, submetendo seus trabalhos à avaliação e arguição de professores mestres e doutores. Para o coordenador do curso,

“E esse sentimento... do professor, de pertencer à academia, de estar fazendo alguma coisa dentro da academia, dentro de uma universidade reconhecida no estado e no país. Como uma boa universidade, estar fazendo um trabalho acadêmico, eu acho que tudo isso também foi muito positivo para os professores. A vinda para cá, ...uma questão de autoestima para o trabalho... muitos voltam, assim, com uma coisa... olha, eu sou um professor que apresentou um trabalho na UFSC, diante de uma banca” (Coordenador, 2016).

Então, percebe-se que a coordenação avalia de forma positiva o fato de os professores oriundos dos mais variados rincões do estado, atuantes em escolas públicas muito distantes da capital e de uma universidade com o prestígio da UFSC, terem a oportunidade de se deslocar até a instituição, após todo um processo de reflexão sobre as temáticas abordadas no curso, e apresentarem seus trabalhos. Um aumento na autoestima pelo fato de falar sobre suas experiências em uma Universidade prestigiada, em um ambiente acadêmico, na presença de mestres e doutores. Um certo incentivo para a conclusão do curso, assim como para a continuidade de suas práticas pedagógicas nas escolas, influenciadas pelas experiências proporcionadas pela especialização.

A coordenação do curso avalia que o fato dos TCCs terem sido produzidos com base em práticas que envolveram planejar, desenvolver e avaliar experiências de integração das TDIC nas escolas foi um diferencial louvável do curso. Segundo o Coordenador do curso,

“[...] os TCCs têm uma característica muito importante. Em grande parte houve realmente uma mudança... é, elas refletem, são reflexões sobre mudanças na escola... eu acho que esse é um dado extremamente importante. São raros os casos em que o TCC ficou mais teórico, mais assim, mais puramente acadêmico, no sentido de corresponder às regras acadêmicas, e não tendo uma relação com a escola direto. A maioria teve uma relação com a escola direto, em dados, em atividades que foram realizadas... então eu acho que esse foi um ponto muito positivo” (Coordenador, 2016).

Avalia, assim, como importante o fato de a maior parte dos trabalhos apresentados na etapa final do curso fazerem referência às intervenções pedagógicas nas escolas. Inclusive, elogiando que as práticas relatadas faziam menção a mudanças no contexto escolar a partir da integração das TDIC nas aulas. Esse era um dos anseios do curso e, avalia-se, dessa forma, que pode ter se constituído em um pontapé inicial para projetos, propostas diferenciadas e mudanças a partir da articulação de um coletivo escolar na relação das escolas com as tecnologias no âmbito da cultura digital.

Refletindo sobre os limites do curso de especialização

Um primeiro limite a ser destacado, com base na experiência da oferta-piloto do curso, diz respeito ao formato da proposta de formação continuada oferecida, isto é, uma especialização. A coordenação entende que a maneira como os conteúdos didáticos do curso foram produzidos possibilitaria diversas maneiras de utilização, tendo em vista sua disponibilização como Recurso Educacional Aberto (REA). Segundo o coordenador do curso,

“Então, eu acho que esse curso, o material do curso ele é um material flexível para ser trabalhado, utilizado de diferentes maneiras. Você pode pegar o material e utilizar dentro das licenciaturas, disciplinas da formação inicial. Você pode trabalhar, usar esse material como curso de curta duração, e pode ser trabalhado como especialização. Então eu acho que é um material muito flexível. [...], então... a especialização tem um objetivo, mas o material pode ser utilizado para outros objetivos... é um material bem flexível... não é um curso fechado, um curso de especialização que eu não posso alterar, mexer, descaracterizaria... não, ele tem características, eu acho que básicas, que podem funcionar com diferentes modalidades, diferentes tipos de curso” (Coordenador, 2016).

Dessa maneira, seria possível contemplar possibilidades de formação para os docentes tanto em âmbito institucional, por meio da oferta de cursos, tanto ampliados quanto específicos, de acordo com as demandas dos diferentes componentes curriculares, por exemplo; assim como propor o acesso e formação autônomos dos docentes, para leitura, planejamento e discussão nas escolas. Contudo, apesar da citada flexibilidade, a opção de oferta recaiu sobre um curso de especialização destinado aos docentes em âmbito

estadual. Dessa maneira, é importante discutirmos alguns dos fatores que motivaram a opção por tal modelo de oferta, sobretudo pensando nos limites dessa escolha.

Um primeiro fator ao se optar por oferecer uma especialização é a crença de que um curso de Pós-Graduação (gratuito, diga-se de passagem) se constituiria em um atrativo/incentivo à progressão na carreira docente, tendo em vista o título de especialista ao final do curso. Porém, de acordo com a Coordenadora do Projeto de criação do curso, com relação à possibilidade da especialização ser um atrativo para os professores, ela afirma:

“Eu acho que muitos professores já têm especialização, então o próprio título já não é um interesse tão grande” (Gestora, 2016).

De fato, os cursos de especialização podem ser considerados de suma importância tanto em termos de progressão na carreira para os docentes efetivos⁶ do ensino básico, quanto em diferenciais nas provas de títulos em concursos públicos e seleções para professores ACTs (admitidos em caráter temporário). Essa importância é ressaltada ao se considerar, por exemplo, as dificuldades de acesso à Pós-Graduação em nível de mestrado e doutorado, devido ao seu caráter extremamente seletivo, o que faz com que a especialização, muitas vezes, seja o nível mais alto de formação alcançado pela maioria dos docentes. E, não parece ser por outro motivo que as instituições privadas de ensino superior identificaram nas especializações, principalmente aquelas voltadas para a área da educação, um grande filão de mercado⁷.

Um segundo fator está ligado ao suporte oferecido pela UFSC em termos de tecnologias, infraestrutura, corpo docente e contratação de bolsistas para a oferta do curso – uma institucionalização da especialização. Ou seja, tem-se a articulação entre uma proposta para as escolas com uma perspectiva de formação acadêmica, que envolve a produção e defesa de um TCC, o acompanhamento de professores universitários e o envolvimento direto da Universidade Federal de Santa Catarina, o que parece justificar também a opção por esse formato.

No entanto, essa institucionalização do curso também é passível de entraves: a coordenadora do projeto de criação do curso avalia que os trâmites burocráticos ligados à Pós-Graduação no âmbito da Universidade Federal de Santa Catarina, sobretudo com relação à certificação dos professores/cursistas, acabaram comprometendo algumas características/expectativas dessa especialização. Para ela,

“[...] curso de especialização quando tem esse tipo de certificação na universidade, especialização [...] a pós-graduação, ela endurece com umas regras que fica muito chato. A universidade fica muito chata nessa hora, e a gente queria um curso em que os professores fossem criativos, que eles fossem mais livres. Não faria especialização de novo, essa sequencialidade, [...] ter que cumprir notas, tarefas, eu acho que dá um peso para a formação que muitas vezes torna ela muito complicada. Então, não faria mais... eu já não era adepta de especialização” (Gestora, 2016 – grifos nossos).

Percebe-se dessa maneira, pela sua avaliação, que a proposta de uma especialização, levando em conta a relação com a Pós-Graduação na Universidade e as regras a serem seguidas, desencorajaria a oferta de uma nova edição do curso nesse formato.

Outro ponto a ser destacado quanto aos limites do curso diz respeito às expectativas quanto à mobilização dos coletivos pedagógicos nas escolas visando às reflexões e ações com as TDIC na perspectiva de uma educação na cultura digital. É importante salientar que a organização coletiva no âmbito das escolas pode ser apontada como um dos princípios fundamentais do curso. No próprio documento base do curso consta:

A formação deve ser **dirigida ao coletivo** da Escola. O processo de incorporação de tecnologias demanda **ação coletiva**, incluindo simultaneamente no processo formativo os professores, os gestores locais e demais profissionais das redes de ensino. A inserção das tecnologias digitais no trabalho pedagógico precisa ser refletida no Projeto Político Pedagógico das Escolas e das redes de Ensino, uma vez que demandam reorganizações curriculares, mudanças estruturais, tempo coletivo para estudo, planejamento e avaliação (RAMOS *et al.*, 2013, p.14, grifos no original).

Por isso chama a atenção a percepção por parte da coordenadora do projeto de criação do curso de que foi muito difícil mobilizar os coletivos e de fazer com que as escolas se articulassem em torno de um projeto para repensar suas ações. Inclusive o próprio processo de formação das equipes nas escolas para a inscrição no curso parece revelar o quanto tende a ser difícil a formação de tais “coletivos mobilizadores/transformadores”. Segundo ela,

“Esse coletivo está muito distante da realidade da maioria das escolas. Acho que em raras exceções esses coletivos conseguiram se mobilizar. O que a gente percebeu, assim, que na inscrição, muitos entraram só porque tinha apenas dois colegas na escola que queriam entrar, então: ‘põe o meu nome aí para fechar o grupo’”(Gestora, 2016).

Percebe-se, dessa forma, uma espécie de subversão de um dos princípios básicos do curso, cujo pressuposto era compreender a escola como uma unidade formativa que a partir das vivências no curso pudesse se auto-organizar e dar continuidade a um processo de transformação na relação escola/tecnologias. Assim, a crença aprioristicamente definida de que as escolas pudessem mobilizar seus coletivos a partir da tematização da educação na cultura digital parece já ter sido colocada em xeque na própria inscrição das equipes escolares no curso. Se há indícios de dificuldades na própria constituição de pequenos grupos catalizadores de ações no âmbito das escolas, talvez a mobilização coletiva e a continuidade de ações visando problematizar a educação a partir dos princípios da cultura digital exijam outras possibilidades formativas em longo prazo.

Mas outro fator também pode ser apontado como determinante no que tange às dificuldades de se articularem coletivos dentro das escolas, ou seja, a política de contratação de professores nas esferas estadual e municipais. Segundo a coordenadora do projeto de criação do curso,

“Outra questão é como funciona a política de contratação de professores. Na prática a gente viu que isso foi muito difícil, que não aconteceu como deveria [...] isso pelo lado da escola, pois eu acho que a escola, como ela está organizada, com a contratação dos professores, é muito difícil trabalhar coletivamente na escola” (Gestora, 2016).

Em outras palavras, levando em consideração a política de contratação de professores que costuma envolver a renovação anual das equipes pedagógicas nas escolas, devido ao grande número de professores admitidos em caráter temporário (ACT), vê-se como tende a ser complicado articular os coletivos escolares, sobretudo, envolvendo esses docentes. É importante salientar que essa é uma política que se perpetua nas diferentes redes de ensino do país, e que tem aumentado consideravelmente nos últimos anos, acarretando em prejuízos consideráveis para a qualidade da educação nacional. No caso do curso de especialização, sua duração estava prevista para um período de aproximadamente 18 meses⁸. Nesse sentido, um professor ACT que optasse por compor uma equipe escolar para participar da especialização, fatalmente correria o risco de sair da equipe ao término do seu contrato, na melhor das hipóteses, depois de um ano de curso. Ou seja, provavelmente não concluiria o curso e não contribuiria posteriormente para o desenvolvimento de propostas pedagógicas no coletivo da escola na qual se inscreveu.

Esse é um argumento importante ao se pensar na organização dos coletivos nas escolas, entretanto, pode-se acrescentar que a própria falta de clareza sobre o papel das tecnologias em sala de aula por parte de alguns docentes também pode ser apontada como um entrave para a citada organização. Soma-se a isso o preconceito quanto à própria utilização das TDIC nas escolas, sobretudo em virtude de uma compreensão partilhada no senso comum de que os usos das tecnologias feitos por crianças e jovens mais prejudicariam do que favoreceriam os processos de ensino/aprendizagem (fato este que em muitos contextos escolares parece justificar a proibição do uso das TDIC).

É interessante notar que tais aspectos, por si só, justificariam a participação desses docentes em cursos como a especialização que é objeto desta pesquisa. Talvez o medo da mudança e a relativização dos consagrados métodos de ensino da tradição escolar possam também ser apontados como fatores importantes nessa perspectiva. O que por si só também parece justificar a necessidade de formação continuada. Então, a própria resistência por parte de alguns docentes, por não compreenderem ainda como integrar as TDIC ao currículo e como a educação escolar poderia ser beneficiada ao dialogar com as perspectivas abertas pela cultura digital, podem estar ligadas às dificuldades para constituição de equipes para inscrição no curso, assim como, para se pensar em mudanças nas práticas pedagógicas a partir de um trabalho coletivo com as TDIC.

Conforme Lapa e Belloni (2012, p.181),

Diante da transformação do mundo e das pessoas que têm sido catalisadas pelo surgimento e difusão de novas tecnologias, o campo educacional parece se retrair ainda mais, por vários motivos: seja pelo medo da mudança, seja pelo preconceito, seja pela falta de referências positivas ou de formação. Os professores encontram-se confrontados em seu espaço de trabalho: por colegas mais novos, por políticas públicas que despejam ‘máquinas’ e ‘especializações’ na escola, pelos próprios alunos que estão mais familiarizados do que os professores com estas ‘máquinas maravilhosas’. E, muito provavelmente, sentem-se perdidos por não saber como construir uma ponte segura entre sua atuação (e as teorias que a embasam) para uma prática com TIC.

Salienta-se que a integração das TDIC ao cotidiano pedagógico acarretaria no desafio de se criar/desenvolver novas formas de ensinar e aprender, entretanto, por envolver uma redefinição do papel docente no processo, certamente encontra barreiras para a sua efetivação. Principalmente, ao levar-se em consideração que essa mudança, quando entra para o contexto escolar, juntamente com as reformulações nas relações de ensino e aprendizagem, pode revelar tendências arcaicas nessas relações, gerando certo constrangimento e desconforto entre alguns docentes.

Dessa maneira, a educação escolar acaba pagando o preço pela sua própria tradição didático-pedagógica, baseada em processos presenciais e unidirecionais, cuja centralidade aponta para a figura do professor. E assim, o que se verifica no cotidiano escolar é o desencontro entre professores e alunos, que tem provocado relações tensas, marcadas pelo autoritarismo, pela insegurança, pela incompreensão mútua e pela fragilização dos processos formais de ensino e aprendizagem (PIRES *et al.*, 2017).

Outro princípio do curso que parece não ter se efetivado de acordo com as expectativas é referente ao diálogo entre os núcleos (de base e específicos) com o PLAC⁹, levando em conta que suas atividades eram desenvolvidas de forma concomitante e necessitavam de uma articulação na perspectiva de que suas ações fossem complementares nos processos de formação dos professores/cursistas. Conforme o coordenador do curso,

“A gente já havia percebido que não tinha havido uma interação tão boa entre o PLAC e os núcleos de base. E a interação entre PLAC e núcleos específicos (NE) era mais complexa ainda, porque são muitos NEs, então a equipe gestora trabalhou muito nessa mediação. Então eu participava das reuniões da equipe do PLAC e levava para a equipe do PLAC o que estava acontecendo nos NEs... e tentava conversar com vocês, com os NEs especificamente, mas a gente evitou sobrecarregar os professores dos NEs com mais reuniões, então eu entrava em contato específico: olha, tem um problema com o núcleo tal, porque os alunos não entregando atividade lá, mas não estão entregando no PLAC, ou as atividades são iguais, enfim... quando surgia um problema desse tipo, então eu conversava com o núcleo” (Coordenador, 2016).

Dessa maneira, é possível afirmar que a coordenação do curso já havia detectado na fase inicial um problema com relação a um dos pressupostos teórico-metodológicos, que dizia respeito ao diálogo entre o PLAC e os núcleos de base. Havia certo receio de que isso viesse a acontecer na segunda fase, quando o número de núcleos específicos seria muito maior, e isso realmente acabou acontecendo. A coordenação então tratou de fazer a mediação, realizando reuniões com a equipe do PLAC e levando para essa equipe o que estava acontecendo nos núcleos específicos. Porém, ressalta que o inverso não acontecia, pois não

pretendiam sobrecarregar os professores dos núcleos com reuniões. Então, as demandas do PLAC eram repassadas para os núcleos específicos por *e-mail*, travando, assim, os possíveis canais para o diálogo entre ambos. Um exemplo claro da falta de diálogo foi a discordância verificada entre os cronogramas de atividades do PLAC 3 e dos NEs, que ocorreram simultaneamente, e no qual a perspectiva de complementariedade que deveria pautar as ações do PLAC acabou se transformando em um conjunto de ações independentes que, em muitos momentos, atropelava as ações dos NEs. Outra questão diz respeito ao fato de que, enquanto o PLAC atuava com as equipes das escolas, os NEs trabalhavam com cursistas específicos de diferentes escolas. Ou seja, a complementariedade de ações acabava sendo inviabilizada pelo fato das equipes atuarem em “corpus de intervenção” diferentes.

Nesse sentido, pode-se dizer que as dificuldades de diálogo estão relacionadas ao fato das tarefas serem divididas entre duas equipes de docentes e tutores que pouco puderam se encontrar para tratar dos encaminhamentos referentes às propostas de trabalho e avaliação do andamento das atividades. A coordenadora do projeto de criação do curso acrescenta:

*“Eu acho que o fato de estar dividido o PLAC de um lado, os núcleos específicos do outro, com tutorias diferentes, meio que separou uma coisa da outra. Eu, enquanto professora do curso, eu não consegui trabalhar junto com os tutores do PLAC. Não tinha um diálogo, então ficou lá o PLAC pensando a prática, a gente pensando uma prática, o PLAC pensando o coletivo da escola e a gente não conseguiu amarrar isso, então acho que esse é um **furo metodológico do curso**, assim, eu acho que tinha que ser os mesmos tutores que tão aqui nesse núcleo específico, eles também tão acompanhando essa prática pelo coletivo da escola” (Gestora, 2016 - grifos nossos).*

Essa divisão de tarefas entre dois grupos de professores/tutores acabou por se constituir em uma das limitações metodológicas do curso, uma vez que as ações precisariam necessariamente estar articuladas para que a proposta base, que envolvia as especificidades curriculares e a ação coletiva, se efetivasse. Inclusive, a coordenadora do projeto de criação do curso defende que essas ações fossem desenvolvidas por apenas uma equipe docente. Para ela,

*“[...] acho que é uma coisa que eu não faria de novo era separar esses professores tutores, assim, eu deixaria eles cuidando das duas coisas, do PLAC e do núcleo específico. Assim, quem pensa o núcleo específico tinha que pensar o coletivo também, por que a gente ficou com a prática meio que separada. A gente não teve um diálogo... o curso não possibilitou esse diálogo aberto, assim, mais em sintonia [...], **então eu acho que isso é um buraco do curso**” (Gestora, 2016 - grifos nossos).*

Ainda na esfera das limitações do curso, pode ser destacada a opção pela organização dos núcleos de base na primeira etapa do curso e dos núcleos específicos na etapa subsequente. Para a coordenadora do projeto de criação do curso,

“Um outro furo que eu vejo, que eu não faria mais é a gente partir de um princípio que a gente queria uma formação diferente, que não fosse mais aquela formação genérica, a tecnologia pela

tecnologia, essa discussão mais geral e aí, tem a parte específica pela área de conhecimento, integração da tecnologia com o conhecimento específico da área, mas a gente começa pelo jeito velho... a gente começa pelos dois núcleos de base que são o modelo velho. Por que a gente não começou pelo específico? Que era o diferente, que era o que o professor estava pedindo” (Gestora, 2016, grifos nossos).

Com base na sua percepção, infere-se que ao abordar *a priori* as relações entre educação, escola e tecnologias nos núcleos de base, ou seja, de forma genérica, o curso deixou de proporcionar aos docentes, desde o seu início, reflexões sobre as TDIC na escola a partir das especificidades dos seus componentes curriculares, que tende a se constituir em um solo firme para o desenvolvimento de ações, uma vez que está atrelado ao próprio fazer docente. Por isso é apontada como inovação uma perspectiva de “inversão do curso”, iniciando justamente pelas demandas específicas de cada componente curricular, ainda mais levando em conta o caráter reflexivo/propositivo dos conteúdos didáticos produzidos para o curso referentes às diferentes áreas do conhecimento. Essa inversão metodológica seria uma das principais demandas a serem cumpridas pela especialização, tendo em vista que além da lógica formativa atrelada às articulações dos coletivos escolares, aponta para a necessidade dos docentes compreenderem e proporem formas de integração das TDIC ao currículo de acordo com as características de cada componente curricular. Por isso, como afirma a coordenadora do projeto de criação do curso,

“Poderia fazer isso, eu acho que seria muito mais instigante para o professor se manter, participar do curso, se ele entrasse no curso pensando na sua área de conhecimento” (Gestora, 2016).

Mas, para além dessas limitações apontadas, talvez aquela que mais tenha impactado as expectativas com relação ao alcance da oferta-piloto do curso de especialização em educação na cultura digital esteja ligada ao elevado número de desistências de cursistas ao longo dessa proposta formativa. Aspecto esse ao qual dedicar-se-á um tópico específico.

Refletindo sobre as desistências ao longo do curso

O curso de especialização em educação na cultura digital foi marcado por um grande número¹⁰ de desistências de cursistas no decorrer das suas diferentes etapas. Esse é um ponto de suma importância para refletirmos, levando em conta as expectativas de uma formação oferecida em âmbito estadual e os aspectos a serem discutidos em termos de avaliação para compreender as possíveis causas da evasão ocorrida. Tal panorama é apresentado no quadro abaixo:

Quadro 1 - Dados gerais sobre ingressantes e concluintes

Etapa	Módulo	Início	Término	Cursistas ingressantes	Cursistas concluintes	Percentual de desistência por etapa
1ª	PLAC 1	AGO/2014	OUT/2014	800	706	12%
	NB 1					
2ª	PLAC 2	NOV/2014	JAN/2015	706	550	22%
	NB 2					
INTERRUPÇÃO DO CURSO		MAR/2015	JUL/2015	550	333	39%
3ª	PLAC 3	AGO/2015	JAN/2016	333	248	25%
	NEs					
4ª	TCC	MAR/2016	AGO/2016	248	208	16%

Fonte: Coordenação da especialização em educação na cultura digital (2017)

Para a oferta-piloto do curso de especialização em educação na cultura digital foram disponibilizadas 800 vagas para que escolas de diferentes localidades de Santa Catarina se inscrevessem a partir da composição de suas equipes multidisciplinares. De fato, no momento inicial do curso, em agosto de 2014, foram formadas seis turmas com média de 133 cursistas. Esse dado representa os números iniciais do curso, com as matrículas efetivadas nos PLAC 1 e no núcleo de base 1.

De acordo com os dados fornecidos pela coordenação do curso, nesse momento inicial vemos que dos 800 professores/cursistas que iniciaram a especialização (PLAC 1 e NB1), somente 706 sujeitos concluíram essa etapa, representando um índice de desistência de praticamente 12%. As possíveis razões para esses números no momento inicial do curso podem estar relacionadas ao não atendimento das expectativas de parte dos professores, como uma diferença entre aquilo que esperavam e a real proposta do curso. A coordenação do curso também considera que o não atendimento aos requisitos para a inscrição no curso por parte dos professores acabou pesando nessas desistências logo no início do curso. De acordo com o Coordenador do curso,

“Houve muitos casos de alunos que não tinham acesso à internet, ou não tinham conhecimento básico também, de informática... isso estava no edital... era pré-requisito, mas no processo de seleção, então o processo de seleção do curso foi muito complexo... a gente chegou a discutir com o MEC como fazer essa seleção da melhor forma possível, mas inclusive, teria que ser criado um sistema de seleção muito lento, devagar, que deveria acontecer durante meses, para que a gente realmente tivesse... isso não foi feito. Então, a gente tinha, assim, um conjunto de cursistas que não eram... não correspondia com o perfil adequado para a natureza do curso” (Coordenador, 2016).

Então vê-se que o não atendimento aos requisitos básicos para a inscrição no curso também pode ter gerado desistências, levando em consideração que, por não dominarem minimamente as TDIC ou não possuírem infraestrutura adequada para a participação no curso os professores não se sentiam encorajados a continuar. Uma inadequação do perfil de acordo com a natureza do curso, como citado.

No segundo momento da etapa inicial do curso, que contemplava o PLAC 2 e o NB2, 706 cursistas iniciaram suas atividades, mas desses, somente 550 concluíram tal fase, com um índice de desistência de aproximadamente 22%.

Com relação a esse dado, é importante destacar que o final do PLAC 2 e NB2 coincidiu com o término do ano letivo (de 2014), quando boa parte das escolas estaduais e municipais passa por mudanças drásticas na composição de suas equipes docentes, tendo em vista o grande número de professores contratados temporariamente, com rescisão contratual prevista para o final do ano. Talvez um grande número de professores ACTs inscritos no curso possa subsidiar esse alto índice de evasão. Inclusive, o coordenador do curso aponta o início da especialização em agosto e a mudança das equipes de professores com o término dos contratos ao final do ano letivo como um dos principais fatores de evasão. De acordo com o Coordenador do curso,

“Eu acho que, primeiro, o fato do curso ter começado em agosto... porque isso inclusive feria o princípio fundamental do curso que era manter as equipes docentes. Então quando ele começa em agosto, a passagem para o ano seguinte implica em troca dos professores nas escolas. Isso quebrava as equipes iniciais. Eu acho que isso foi um grande fator” (Coordenador, 2016).

Afirma, então, que a política de contratação de professores no âmbito estadual e nos municípios prejudicou o andamento do curso tendo em vista que as equipes formadas nas escolas no início acabaram passando por uma ruptura, no caso específico da participação de professores Admitidos em Caráter Temporário (ACT). Como o curso iniciou em agosto, em dezembro, com o término dos contratos firmados para aquele ano, o grande índice de desistência pode ser associado a tal fato.

Esse fator também parece bastante expressivo ao considerarmos o término do PLAC 2 e NB2 em dezembro de 2014 e o início do PLAC3 e NEs previsto para março de 2015. Assim, é interessante notar uma diferença gritante entre o número de concluintes dessa etapa e o número de ingressantes no PLAC 3 e Núcleos Específicos, pois daqueles 550, apenas 333 iniciaram as atividades na segunda etapa do curso. Importante lembrar que esse hiato entre o PLAC 2 e o PLAC 3 coincidiu com a interrupção do curso por mais de 4 meses, representando, dessa vez, um índice de evasão de aproximadamente 39%. É importante salientar que tais interrupções devido à retenção das verbas da EaD e, conseqüentemente, o não pagamento de bolsas por parte do MEC, estão ligados ao momento de instabilidade política pelo qual passou o país entre 2015 e 2016 e que culminou no Golpe/*impeachment* da então Presidente Dilma Rousseff.

Na segunda fase do curso, que compreendia os núcleos específicos e o PLAC 3, com a organização dos cursistas a partir das especificidades de suas áreas de atuação, houve um decréscimo significativo na quantidade de participantes, tendo em vista que no total dos 20 núcleos específicos contemplados com inscrições, haviam apenas 333 cursistas matriculados. Bem, este é um dado importante que pode estar

associado a uma série de fatores, como, por exemplo, a coincidência da redução drástica com o período de interrupções do curso em virtude dos problemas com o pagamento de bolsas dos tutores e professores por parte do MEC. De acordo com o coordenador do curso,

“As interrupções também foi um outro elemento... realmente, as interrupções... eu não sei dizer numericamente qual é o impacto disso, mas elas têm um fator positivo, mas também um fator negativo, porque se a gente não tivesse feito as interrupções, a qualidade do curso cairia. Por que a gente fez interrupção? Porque a gente percebia que a qualidade estava caindo, porque havia um desestímulo muito grande por parte das equipes docentes... de trabalhar sem receber suas bolsas. Mesmo sabendo que receberiam depois etc. e tal... é uma questão até meio político psicológica: Estou trabalhando, mas não estou recebendo” (Coordenador, 2016).

Considera-se, dessa forma, que as interrupções estavam ligadas à garantia da manutenção da qualidade do curso, pois da mesma maneira que foi prejudicial para os participantes, devido ao grande número de desistências, teve um efeito psicológico importante entre as equipes docentes que passavam a ter o seu direito ao recebimento das bolsas garantido.

Outro fator que pode explicar os índices de evasão está relacionado a uma ruptura na lógica do trabalho coletivo nas atividades do curso, uma vez que até o final da primeira etapa, os cursistas se organizavam e realizavam suas atividades nos coletivos formados a partir das suas escolas. Quando teve início a segunda fase, na qual a organização se deu por meio de uma lógica individual, com base nas especificidades dos diferentes componentes curriculares, ou seja, com um representante de cada escola tendo que realizar suas atividades sozinho, “essa nova lógica” parece ter contribuído para um certo desencorajamento para a continuidade do curso. Segundo o Coordenador do curso,

“Outro fator é a questão da passagem de atividades... no começo do curso as atividades eram muito coletivas e depois, quando passa para o NE elas passam a ser individuais... a gente percebe que há uma quebra nisso” (Coordenador, 2016).

Ou seja, avaliam que uma perspectiva de formação que se estruturou inicialmente por meio de atividades coletivas e, em um segundo momento, implicou na realização das atividades individualmente, a partir da organização dos cursistas de acordo com seus componentes curriculares específicos, contribuiu para as desistências. Dando a impressão, assim, de que talvez alguns cursistas estivessem participando da especialização se valendo do estímulo decorrente do compartilhamento das tarefas, ou na melhor das hipóteses, necessitando da interação com os demais colegas de trabalho para a realização das suas atividades.

Poderíamos somar a isso o fato de que por mais que a temática central do curso fosse atrativa por abordar a cultura digital e suas relações com a escola, ainda assim, tratava-se de uma especialização, que de alguma forma poderia beneficiar os professores em termos de progressão em suas carreiras no

magistério; entretanto, como afirmado em um momento anterior, boa parte dos professores já possuía especialização, ou seja, os possíveis benefícios em termos financeiros, por si só, não eram um atrativo suficiente para estimular a conclusão do curso, inclusive envolvendo a obrigatoriedade da realização de intervenções em âmbito escolar com base em um tema ainda pouco dominado por boa parte dos participantes. E, cabe destacar que os professores/cursistas não dispunham de horas liberadas em suas jornadas de trabalho para o desenvolvimento das atividades pertinentes ao curso, portanto, as tarefas precisavam ser realizadas em seus tempos liberados do trabalho.

Levando em consideração todos os aspectos acima relatados, que poderiam implicar na evasão dos cursistas nessa fase do curso, daqueles 333 professores/cursistas ingressantes no PLAC 3 e NEs, 248 concluíram, passando a ser habilitados para a produção do TCC, representando assim, um índice de desistência de aproximadamente 25%. Poderíamos somar aos aspectos levantados como possíveis motivos para a evasão o fato de que a produção de um TCC tende a ser um processo não muito tranquilo ou de fácil execução para boa parte de professores, já há algum tempo afastados de atividades acadêmicas, ou mesmo por apresentarem dificuldades em termos de produção de relatórios escritos, não terem familiaridade com a pesquisa e a produção de trabalhos acadêmicos etc.

Entretanto, em se tratando da etapa de conclusão de curso, dentre aqueles 248 cursistas ingressantes no TCC, 208 finalizaram as atividades do curso, com entrega de trabalho e defesa homologados junto à coordenação, representando, assim, um índice de desistência de aproximadamente 16%. Em números absolutos, tomando como referência a quantidade de ingressantes na especialização e o somatório de concluintes, percebe-se que o índice de desistência foi de 74%. Esse é um número considerado bastante alto ao tomarmos como referência a média dos índices de evasão apresentados pela Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED) no Censo EaD 2016/2017, que varia entre 11% e 25% (CENSO EAD.BR, 2017).

Considerações finais

A especialização em educação na cultura digital pode ser destacada como uma perspectiva de formação docente atrelada às demandas contemporâneas, uma vez que tematiza as relações entre escola e as tecnologias digitais de informação e comunicação que marcam uma mudança cultural em nossa sociedade. Também é considerada uma proposta inovadora ao propor uma abordagem temática estruturada a partir da organização escolar visando transformações das práticas pedagógicas pautadas na utilização das tecnologias. Assim sendo, compreender seus êxitos e limites é muito importante, sobretudo na perspectiva de um aperfeiçoamento das políticas públicas voltadas para a formação de professores.

De maneira geral, ao concebermos os êxitos do curso de especialização em educação na cultura digital a partir da percepção de seus coordenadores, é possível afirmar que se tratou de uma interessante

alternativa relacionada à formação continuada dos professores, especialmente pela inovação efetivada ao se propor uma articulação entre as ações desenvolvidas em seus diferentes módulos e as dinâmicas cotidianas do ambiente escolar. Avalia-se que não houve qualquer demérito na proposta de formação pelo fato de ter sido ofertada na modalidade EaD, tendo em vista o acompanhamento dos cursistas por equipes de professores/tutores com experiência comprovada e, em grande parte, ligados à Universidade Federal de Santa Catarina. Da mesma forma, compreende-se que o processo de orientação e defesa dos TCCs correu dentro das expectativas da equipe gestora da especialização.

Com relação aos limites observados na oferta piloto da especialização, foi relatada a dificuldade em se mobilizar os coletivos pedagógicos para reflexões e ações sobre/com as TDIC nas escolas, que está relacionada com a formação das equipes de professores para o curso e também a própria política de contratação de professores ACTs na esfera estadual (que se constitui em um problema sério em todo o país, tendo se acentuado nos últimos anos, com prejuízos consideráveis para a qualidade da educação). Outro princípio do curso que parece não ter se efetivado diz respeito aos diálogos entre as diferentes equipes docentes que atuavam paralelamente ao longo da especialização (PLAC e NBs; PLAC e NEs) cujas ações precisariam ser complementares no processo de formação. E salienta-se, dentre as limitações do curso, o fato da oferta-piloto da especialização ter contado com um elevado número de desistências de professores/cursistas, tendo totalizado um percentual de aproximadamente 75% de evasão.

Vê-se, então, que alguns elementos centrais na perspectiva teórico-metodológica do curso (estruturação dos coletivos escolares, diálogo entre as equipes docentes do curso, passagem de uma dinâmica coletiva para outra individual na realização das atividades, inversão do curso de acordo com as demandas formativas dos componentes curriculares) acabaram não se efetivando e precisariam passar por uma reformulação. A oferta-piloto cumpriria assim o seu papel ao verificar os êxitos e limites de uma proposta outrora idealizada, trazendo à tona uma avaliação que possibilitasse a própria alteração de alguns elementos centrais da especialização, visando o seu aperfeiçoamento, na perspectiva de edições futuras.

Todavia, é preciso considerar que uma nova oferta do curso estaria condicionada ao interesse do Governo Federal/MEC, levando em consideração a necessidade do estabelecimento de uma parceria para o financiamento do pagamento de professores e bolsistas. E assim, ao levar-se em consideração o contexto político atual do país, no qual são anunciadas e impostas reformas que atacam diretamente os trabalhadores e as classes menos favorecidas, testemunha-se um verdadeiro enxugamento dos investimentos públicos em áreas como a saúde, ciência, cultura, políticas sociais e, certamente, na educação. Tal fato é representativo do desmonte pelo qual passam as políticas públicas em âmbito federal, com reflexo nos estados e municípios, culminando em um retrocesso gravíssimo. Dessa maneira, com o atual estágio político que o Brasil atravessa, com o desmonte das políticas públicas nas diferentes áreas e com um corte severo nas

verbas destinadas às universidades, as possibilidades de uma nova oferta dessa especialização são praticamente nulas, ao menos no prazo da vigência do atual governo federal.

Notas

- ¹ O termo “sociedade multitela” traz em si a discussão sobre como a proliferação de telas (celulares, televisões, DVDs, monitores, entre outras) altera nossas percepções e formas de ver, saber e, sobretudo, nos modos de nos relacionarmos e vivermos socialmente (RIVOLTELLA, 2008).
- ² O Parecer 09/2001, por exemplo, que contextualiza social e historicamente a criação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores no Brasil, faz algumas menções sobre a temática das TDIC, principalmente no que se refere ao pouco uso técnico e crítico das tecnologias nos currículos atuais de cursos de formação de professores e na prática pedagógica dos formadores de professores (BIANCHI, 2014).
- ³ Laboratório de novas tecnologias ligado ao Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina.
- ⁴ Para mais informações sobre o curso, acessar: <http://educacaonaculturadigital.mec.gov.br> e <http://catalogo.educacaonaculturadigital.mec.gov.br>.
- ⁵ Todos os trechos de entrevistas presentes no texto serão destacados em itálico, fonte menor e espaçamento diferenciado.
- ⁶ Ver, por exemplo, a pesquisa realizada por Folle e Nascimento (2010), na qual foi verificada que a continuidade dos estudos por parte dos professores investigados permitiu uma ascensão nos planos de cargos e salários da carreira docente do magistério público estadual de Santa Catarina.
- ⁷ Essa dinâmica mercadológica de oferta de cursos por instituições privadas é chamada por Molina Neto (1997) de “supermercado de cursos”.
- ⁸ Cabe destacar que, por conta de problemas de financiamento do pagamento de bolsas por parte do MEC, a duração do curso acabou estendendo-se por 24 meses.
- ⁹ A metodologia do curso de especialização se estrutura a partir de três elementos principais: a) O Plano de Ação Coletivo (PLAC); b) os Núcleos de Estudos, divididos em Núcleos de Base (NB), Núcleos Específicos (NE) e Núcleos Avançados (NA); e c) Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Para mais informações, ver: Ramos *et al.* (2013).
- ¹⁰ De acordo com os dados do Censo EaD produzido pela Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED) os índices de evasão dos cursos a distância de maneira geral oscilam entre 11% e 25% (CENSO EAD.BR, 2017). Em casos específicos, como no estudo realizado por Almeida *et al.* foram encontrados números referentes à evasão na proporção de 49% (ALMEIDA *et al.*, 2013). Esses dados permitem afirmar que o curso que é objeto da presente investigação apresentou um número de desistências muito acima da média.

Referências

- ALMEIDA, O. C. D. S. D. *et al.* Evasão em cursos a distância: fatores influenciadores. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, v.14, n. 1, p.19-33, 2013.
- AZEVEDO, A. M. P. *et al.* Formação continuada na prática pedagógica: a Educação Física em questão. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v. 16, n. 4, p. 245-262, out.-dez. 2010. Disponível em: www.seer.ufrgs.br/Movimento/article/download/11809/10854. Acesso em: 14 jan. 2017.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 4. ed. Lisboa/Portugal: Edições 70, 2009.
- BIANCHI, P. **Formação de professores e cultura digital**: observando caminhos curriculares através da mídia-educação. 2014. 302p. Tese (Doutorado em Educação Física). Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.
- CARREIRO DA COSTA, F. Formação de professores, objetivos, conteúdos e estratégias. In: **Revista da Educação Física/UEM**, v.5, n.1, p.26-39, 1994. Disponível em: <http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/RevEducFis/article/view/3982>. Acesso em: mar. 2016.
- CENSO EAD.BR: relatório analítico da aprendizagem a distância no Brasil 2016. Curitiba: InterSaberes, 2017. Disponível em: http://abed.org.br/censoead2016/Censo_EAD_2016_portugues.pdf. Acesso em: 15 mar. 2018.

- FARIAS, F. R. de; DIAS, M. J. Os desafios entre o Ensino Presencial e o Ensino a distância: uma questão de cultura digital e de formação do educador. **Revista EAD em Foco**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 17-26, abr.-out. 2010.
- FOLLE, A.; NASCIMENTO, J. V. do. Trajetória docente em educação física: percursos formativos e profissionais. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, [São Paulo.], v. 24, n. 4, p. 507-523, dez. 2010. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/rbefe/article/view/16785>. Acesso em: 12 jul. 2016.
- FREITAS, M. T. A. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, n. 116, p. 21-39, jul. 2002. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742002000200002&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 9 out. 2018.
- FREITAS, M. T. A. A perspectiva sócio-histórica: uma visão humana da construção do conhecimento. In: FREITAS, M. T.; SOUZA, S. J. e; KRAMER, S. (Orgs.). **Ciências humanas e pesquisa: leituras de Mikhail Bakhtin**. São Paulo: Cortez, 2007. p. 26-38.
- HUNGER, D.; ROSSI, F. A formação continuada de professores: entre o real e o “ideal”. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 15, n. 4, p. 915-932, out.-dez. 2012. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/fef/article/view/15564/13113>. Acesso em: 10 jan. 2017.
- LAPA, A. B.; BELLONI, M. L. Educação a distância como mídia-educação. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 30, n. 1, p. 175-196, jan.-abr. 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/download/24754/22190>. Acesso em: out. 2015.
- LAVILLE, C.; DIONE, J. **A construção do saber: manual de metodologia de pesquisa em Ciências Humanas**. Porto Alegre: Artes médicas; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.
- MOLINA NETO, V. A formação profissional em educação física e esportes. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v.19, n.1, p. 31-44, 1997.
- MOLINA, R. M. K. O enfoque teórico metodológico qualitativo e o estudo de caso: uma reflexão introdutória. In: MOLINA NETO, V.; TRIVINHOS, A. N. S. **A pesquisa qualitativa na Educação Física: Alternativas Metodológicas**. 3 ed. Porto Alegre: Sulina, 2010. p. 101-111.
- NÓVOA, A. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002.
- PIRES, G. L. *et al.* Educação (Física) na cultura digital: memória da produção de um curso na modalidade EaD. In: CERNY, R. Z.; RAMOS, E. M. F.; BRICK, E. M.; OLIVEIRA, A. dos S.; SILVA, M. R. da. (Org.). **Formação de educadores na cultura digital: a construção coletiva de uma proposta**. Florianópolis: UFSC/CED/NUP, 2017. p. 125-155.
- PRETTO, N. L.; ASSIS, A. Cultura digital e educação: redes já! In: PRETTO, N. L.; SILVEIRA, S.A (org.). **Além das redes de colaboração: internet, diversidade cultural e tecnologias do poder**. Salvador: EDUFBA, 2008. p. 75-83.
- RAMOS, E. M. F. *et al.* **Curso de especialização em educação na cultura digital: documento base**. Brasília: Ministério da Educação, 2013. Disponível em: www.educacaoaculturadigital.mec.gov.br/downloads/documento-base.pdf. Acesso em: set. 2015.
- RIVOLTELLA, P. C. A formação da consciência civil entre o 'real' e o 'virtual'. In: FANTIN, M.; GIRARDELLO, G. **Liga, roda, clica: estudos em mídia, cultura e infância**. Campinas: Papirus, 2008. p.41-56.
- RÜDIGER, F. **As teorias da cibercultura: perspectivas, questões e autores**. Porto Alegre: Sulina, 2011.
- SOUTO, I. N.; LAPA, A. B. Formação crítica mediada pelas tecnologias digitais de informação e comunicação: um desenho de pesquisa qualitativa. In: **Comunicação & Informação**, Goiânia, v. 17, n. 2, p. 88-103, jul.-dez. 2014. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/ci/article/view/31836/17613>. Acesso em: 25 out. 2015.