



A formação de professores na graduação EAD: experiências reflexivas no contexto da cultura digital

Luana Ribeiro Pinto Araujo

UNEB (Brasil)

luanaribeirópintoaraujo@gmail.com

Resumo: A cultura digital tem promovido transformações profundas na educação, exigindo uma reconfiguração das práticas pedagógicas e, sobretudo, da formação docente, especialmente no contexto da Educação a Distância (EAD). A experiência relatada neste artigo teve como ponto de partida a disciplina Educação e Tecnologias da Informação e Comunicação, vivenciada em uma Instituição de Ensino Superior em Salvador. A disciplina oportunizou uma reflexão crítica sobre os desafios e possibilidades da cultura digital na formação de professores, destacando a necessidade de compreender as tecnologias não apenas como ferramentas, mas como elementos constitutivos de uma reorganização sociocultural. Com base em autores como Álvaro Vieira Pinto, Mary Valda Souza Sales, Sandro Bortolazzo e Charlie Gere, o estudo fundamenta-se na compreensão de que a cultura digital e a condição digital são dimensões estruturantes da vida contemporânea, demandando da formação docente posturas éticas, críticas e políticas frente ao uso das tecnologias. Para Gere (2008), a cultura digital representa uma nova forma de ser e estar no mundo, ultrapassando a visão tecnicista que reduz as tecnologias a recursos de apoio didático. Bortolazzo (2016) complementa essa análise ao propor o conceito de condição digital, destacando que a formação docente precisa internalizar essa nova realidade cultural para promover práticas pedagógicas coerentes com as dinâmicas interativas e hipertextuais do presente. A experiência formativa também destacou o conceito de enculturação digital, entendido como a integração significativa das tecnologias ao cotidiano pedagógico. Durante a pandemia da COVID-19, como apontam Nonato et al. (2022), muitos docentes se viram obrigados a adotar tecnologias digitais, o que revelou tanto lacunas quanto avanços na incorporação desses recursos. No espaço da disciplina, ficou clara a urgência de superar modelos centrados na transmissão de conteúdos, avançando em direção a metodologias interativas, colaborativas e críticas, que promovam maior participação e autoria discente. Outro aspecto relevante foi a reflexão sobre a apropriação das tecnologias digitais como processo formativo e não meramente instrumental. Conforme Modelski, et al (2022), a apropriação tecnológica deve articular saberes pedagógicos, epistemológicos e práticos, possibilitando que os docentes atribuam sentido crítico ao uso das tecnologias. Esse posicionamento converge com Sales e Kenski (2021), que defende que a inovação educacional não se limita à adoção de ferramentas novas, mas implica repensar os objetivos formativos e as práticas pedagógicas em consonância com valores éticos e políticos. O estudo do pensamento de Álvaro Vieira Pinto foi particularmente significativo. Para o autor, a tecnologia não é externa à sociedade, mas sim manifestação histórica do seu desenvolvimento. Sua crítica à “alienação tecnológica” reforça a necessidade de formar docentes conscientes de que as tecnologias podem ser usadas tanto para a libertação quanto para a dominação. Nesse sentido, a formação de professores precisa privilegiar a consciência crítica, fortalecendo a autonomia e a emancipação. Por fim, destacou-se a metodologia da investigação-ação como estratégia formativa capaz de impulsionar a inovação pedagógica. Para Cardoso (2014) e Sales e Kenski (2021), a inovação deve estar ancorada em fundamentos pedagógicos consistentes, permitindo rupturas reflexivas e práticas contextualizadas. Nessa perspectiva, a formação docente torna-se um processo ativo e autoral, que integra teoria, prática e intencionalidade crítica. Conclui-se que a formação de professores no contexto da cultura digital não pode ser superficial ou

limitada à dimensão técnica. Ela deve ser orientada por uma consciência crítica, pela autoria pedagógica e pelo compromisso com a transformação social. A experiência relatada evidencia que, ao articular fundamentos filosóficos e pedagógicos com práticas inovadoras, é possível construir uma formação docente capaz de superar o tecnicismo e valorizar a ética, a autonomia e a pluralidade.

Palavras-chave: Formação docente; Graduação EAD; Cultura digital; Inovação pedagógica.

Introdução

A sociedade contemporânea é atravessada por transformações profundas decorrentes da cultura digital, que se manifesta como um novo regime cultural capaz de reorganizar os modos de comunicação, interação e produção de conhecimento. Nesse cenário, a educação, enquanto espaço de socialização e formação humana, encontra-se desafiada a repensar práticas, metodologias e concepções que sustentam o processo de ensino-aprendizagem. Não se trata apenas de integrar recursos tecnológicos, mas de compreender que a cultura digital constitui uma dimensão estruturante da vida social, incidindo diretamente sobre a constituição da subjetividade, das relações de poder e dos modos de aprender e ensinar.

A Educação a Distância (EAD), ao se consolidar como modalidade relevante para a democratização do ensino superior, também se configura como um campo privilegiado de análise e experimentação das interações entre tecnologia, cultura e formação docente. Nessa perspectiva, a formação de professores para atuar na EAD exige mais do que a instrumentalização técnica: demanda uma postura crítica, ética e política diante da condição digital (Bortolazzo, 2016), que implica compreender as tecnologias como práticas socioculturais e não apenas como ferramentas didáticas.

Autores como Gere (2008), ao enfatizar que a cultura digital representa uma nova forma de ser e estar no mundo, reforçam a necessidade de superar visões reducionistas que associam inovação apenas à adoção de recursos tecnológicos. Da mesma forma, Sales e Kenski (2021) alertam que a inovação educacional, quando esvaziada de criticidade, corre o risco de se tornar *fetichizada*, sendo apropriada por discursos mercadológicos que desconsideram a complexidade da docência e as desigualdades sociais que atravessam o acesso às tecnologias.

Nesse sentido, pensar a formação docente no contexto da cultura digital significa reconhecer que os professores precisam desenvolver não apenas competências técnicas, mas sobretudo epistemológicas, culturais e políticas. A prática pedagógica mediada por tecnologias deve ser vista como produção de sentidos e construção de autonomia, em

consonância com o que defende Vieira Pinto (2005) ao afirmar que a tecnologia é sempre histórica e social. Essa perspectiva desloca a docência de uma postura passiva frente às inovações para um lugar de autoria e reinterpretação crítica, no qual cada decisão metodológica se configura também como ato político.

Outro aspecto a ser destacado refere-se à centralidade da colaboração e da autoria discente em ambientes digitais. Como indicam Nonato et al. (2022), a pandemia da COVID-19 demonstrou a importância de metodologias que incentivem a participação ativa e a construção coletiva do conhecimento, sob risco de que a tecnologia apenas reproduza práticas transmissivas. A EAD, nesse horizonte, pode assumir papel estratégico de ruptura com modelos tradicionais, oferecendo espaços de experimentação pedagógica que valorizam a diversidade de saberes, a interatividade e a personalização da aprendizagem.

Assim, este artigo tem como objetivo analisar criticamente os desafios e as possibilidades da formação docente na cultura digital, com ênfase na modalidade EAD, evidenciando como a apropriação tecnológica, a enculturação digital e a inovação pedagógica podem se constituir como práticas transformadoras quando orientadas por fundamentos éticos, críticos e políticos. Ao articular fundamentos filosóficos e experiências formativas, pretende-se demonstrar que a cultura digital não é apenas cenário ou contexto, mas dimensão constitutiva da docência contemporânea.

1 Cultura Digital e a Condição Digital na Formação Docente

Charlie Gere (2008) analisa as transformações socioculturais causadas pelas tecnologias digitais, argumentando que estas não apenas alteram as formas de comunicação e aprendizagem, mas também a constituição da subjetividade e das relações sociais. Para o autor, a cultura digital vai além do uso de ferramentas, representando uma nova maneira de viver, pensar e interagir no mundo.

Bortolazzo (2016) aprofunda essa análise ao introduzir o conceito de "condição digital", que compreende a cultura digital como uma dimensão estrutural da vida social. Para ele, a formação docente deve considerar o impacto desse novo regime cultural nas práticas pedagógicas, capacitando os professores para atuar de forma crítica em ambientes digitais, caracterizados por fluxos constantes de informações.

Nessa perspectiva, a formação docente exige a internalização dessa nova condição, uma "cultura digitalizada" (Bortolazzo, 2016), em que os processos educacionais se organizam em torno de lógicas interativas, colaborativas e hipertextuais.

A escola, como destaca Souza, Tamanini e Santos (2017), não deve se adaptar à

cultura digital apenas pela inserção de tecnologias, mas por meio de uma reconfiguração das práticas pedagógicas, das relações e dos próprios conteúdos. Nesse sentido, é fundamental que o docente desenvolva competências como autonomia, autoria e criticidade, alinhando-se às linguagens e expectativas dos estudantes contemporâneos.

Em sintonia com essas perspectivas, Bates (2016) defende que, na era digital, o design do ensino e da aprendizagem deve ser repensado. Segundo ele, as tecnologias oferecem uma nova maneira de organizar o ensino, permitindo o desenvolvimento de práticas mais flexíveis e centradas no aluno. Bates (2016, p. 57) afirma que a "integração de tecnologias no ensino não é apenas sobre ferramentas, mas sobre repensar todo o processo de aprendizagem", um aspecto fundamental para a formação de professores na EAD.

2. Enculturação Digital e Prática Pedagógica

O conceito de enculturação digital, discutido por Nonato et al. (2022), refere-se à integração significativa e estrutural das tecnologias digitais ao cotidiano escolar, indo além do simples domínio instrumental ou técnico. Trata-se da internalização crítica das práticas, linguagens e valores da cultura digital, compreendendo que as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) não são apenas ferramentas a serviço da educação, mas elementos constitutivos de uma nova ecologia cognitiva e comunicacional. Essa nova ecologia impacta diretamente as formas de ensinar, aprender e interagir, exigindo transformações profundas nos currículos, metodologias e concepções pedagógicas.

A pandemia da COVID-19 expôs, de maneira abrupta, a centralidade das TDIC nos processos educativos contemporâneos. Segundo Nonato et al. (2022), a migração forçada para o ensino remoto escancarou tanto as lacunas históricas na formação dos professores quanto sua capacidade de resiliência e reinvenção pedagógica. Os autores apontam que muitos docentes, mesmo sem formação específica, conseguiram incorporar práticas digitais ao ensino, indicando um movimento emergente – embora desigual – de enculturação digital.

Esse processo, no entanto, não pode ser entendido como homogêneo ou linear. Nonato et al. (2022, p. 7) enfatizam que “a enculturação digital não pode ser compreendida como simples adaptação, mas como apropriação crítica e criativa das tecnologias na prática pedagógica”. Essa distinção é fundamental: o uso compulsório de plataformas durante a pandemia deu lugar, em muitos casos, a experiências autorais, colaborativas e pedagógicas mais intencionais, sinalizando um deslocamento de uma cultura da

emergência para uma cultura da transformação.

Neste ponto, a contribuição de Sales e Kenski (2021) torna-se central. A autora propõe uma reflexão crítica sobre o que realmente significa inovar na formação docente em contextos mediados por tecnologias. Para o autores, inovação não se reduz à adoção de dispositivos ou ferramentas, mas implica a construção de um ethos educativo que reconhece as TDIC como práticas culturais. Ou seja, a formação docente deve ser pautada por uma compreensão ampliada das tecnologias enquanto fenômenos culturais e políticos, e não meramente operacionais.

Sales e Kenski (2021) alerta ainda para os riscos de uma formação tecnicista, que desconsidera as desigualdades sociais e as assimetrias de acesso às tecnologias. A autora argumenta que é preciso evitar a fetichização da inovação, compreendendo que práticas pedagógicas emancipatórias só emergem quando o professor é reconhecido como sujeito ativo e reflexivo, capaz de ressignificar criticamente as tecnologias à luz de seu contexto e de seus objetivos educativos. Nesse sentido, a inovação só se realiza quando articulada a uma formação ética, crítica e situada.

A autora também destaca a importância da cultura digital como campo de disputa simbólica e formativa, que exige dos docentes o desenvolvimento de competências críticas para navegar, selecionar, produzir e curar conteúdos em ambientes digitais. Assim, a enculturação digital, longe de ser um processo espontâneo, demanda intencionalidade formativa e política, como sublinham também Nonato et al. (2022), ao apresentarem que o desafio da enculturação digital não é apenas técnico, mas principalmente formativo e político.

Essas perspectivas encontram eco em Gómez (2015), que compreende a era digital como um tempo de exigências complexas para a escola, demandando professores que atuem de forma crítica, ética e criativa diante da mediação tecnológica. Para Gómez, não basta integrar tecnologias: é preciso reinventar a prática pedagógica, promovendo a participação

ativa, a autoria e o protagonismo dos estudantes. A enculturação digital, portanto, é também um convite à reinvenção da função docente, no sentido de mediar experiências significativas de aprendizagem em ambientes híbridos e mutáveis.

De modo semelhante, Sales e Kenski (2021) argumentam que a inserção das TDIC no cotidiano escolar deve ser compreendida como um processo de ressignificação pedagógica, e não como um adendo tecnológico ao currículo tradicional. Elas enfatizam que a inovação educativa se dá quando as tecnologias são apropriadas de forma reflexiva,

contribuindo para o desenvolvimento de novas metodologias, linguagens e estratégias que ampliem as possibilidades de aprendizagem.

A essa linha de análise, propõe-se que a cultura digital deve ser compreendida como um ambiente epistemológico em si, que redefine os modos de produção, circulação e apropriação do conhecimento. Isso significa que os professores não devem apenas “usar” tecnologias, mas compreender os modos de ser e de aprender na cultura digital, o que envolve questões como hipertextualidade, conectividade, colaboratividade e fluidez entre espaços formais e informais de aprendizagem.

Outro ponto central trazido por Sales e Kenski (2021) é a crítica à lógica de responsabilização individual dos docentes pela inovação. A autora argumenta que é ilusório esperar que a transformação da prática pedagógica ocorra de forma isolada, sem o suporte de políticas públicas, condições de trabalho adequadas e espaços coletivos de formação. Inovar, nesse contexto, não é um ato isolado, mas um processo institucional, político e coletivo. Isso se articula com o que Nonato et al. (2022) denominam de “novos habitus docentes digitais”, que precisam ser cultivados e consolidados como parte de uma política estruturante de formação continuada.

Nesse sentido, a enculturação digital deve ser compreendida como um horizonte formativo permanente, que articula prática pedagógica, política institucional e currículo. Trata-se de um processo que exige não apenas competência técnica, mas também criticidade pedagógica e compromisso ético, como apresentado por Nonato et al. (2022) a enculturação digital constitui-se como uma exigência para a docência no século XXI, implicando uma formação que una competência técnica, criticidade pedagógica e compromisso ético.

3 Apropriação das Tecnologias Digitais na Formação de Professores

O estudo de Modelski, et al (2022), oferece uma contribuição decisiva para a compreensão da apropriação das tecnologias digitais na formação docente. Os autores defendem que esse processo deve ser entendido como uma trajetória formativa complexa, que ultrapassa o domínio técnico-operacional e envolve a articulação entre saberes pedagógicos, reflexões epistemológicas e práticas educativas intencionais. Para eles, mais do que capacitar para o uso de plataformas ou ferramentas específicas, é necessário formar professores capazes de atribuir sentido pedagógico às tecnologias, mediando seu uso com criticidade, criatividade e consciência de sua função social e educacional.

Essa perspectiva converge com a análise de Sales e Kenski (2021) que afirma que a apropriação tecnológica, quando alicerçada em uma postura crítica e ativa, torna-se um

instrumento de inovação pedagógica real. Para a autora, inovar na educação não significa apenas introduzir aparatos tecnológicos em sala de aula, mas ressignificar a prática docente a partir de uma compreensão ampliada das tecnologias como parte integrante da cultura contemporânea. A apropriação, nesse sentido, não é um fim em si mesma, nem tampouco uma competência técnica isolada, ela é um ato de autoria pedagógica, no qual o docente assume um papel de curador de experiências de aprendizagem, mediadas por tecnologias que ele compreende, domina e, sobretudo, questiona.

Nesse ponto, é fundamental considerar o que Bortolazzo (2016) denomina de "condição digital", isto é, a inserção do sujeito educador em um ecossistema marcado pela ubiquidade tecnológica, pelas redes de informação e pela fluidez entre os espaços físico e digital. Para o autor, apropriar-se das tecnologias requer reconhecer que estamos diante de mudanças ontológicas nas formas de produzir conhecimento, o que exige dos docentes uma reconfiguração não apenas técnica, mas também ética e epistemológica de sua atuação. Bortolazzo destaca ainda que a cultura digital não é homogênea nem neutra, sendo atravessada por disputas simbólicas e desigualdades estruturais que devem ser enfrentadas por meio de uma formação crítica.

Gere (2008) reforça essa visão ao argumentar que a cultura digital representa uma transformação dos modos de subjetivação e de construção de sentido, marcando uma ruptura com os paradigmas modernos da educação. A apropriação das TDIC, nesse contexto, implica em repensar o lugar do professor e dos estudantes em ambientes educacionais cada vez mais mediados por linguagens digitais, algoritmos e dinâmicas de rede. O desafio é formar professores que compreendam essas transformações como parte de uma lógica cultural mais ampla, e que saibam dialogar com elas de forma ética, crítica e propositiva.

Do ponto de vista do design pedagógico, Bates (2016) contribui com a ideia de que a apropriação tecnológica deve ser orientada por escolhas pedagógicas conscientes e alinhadas aos objetivos de aprendizagem. O autor defende que as decisões sobre o uso de tecnologias devem partir de uma análise criteriosa das necessidades dos estudantes, dos contextos educacionais e das possibilidades de cada recurso. Para Bates, “tecnologia é pedagogia”, ou seja, a escolha da tecnologia é, em si, uma escolha pedagógica, e como tal deve ser tomada com base em fundamentos teóricos sólidos e práticas reflexivas.

Essa ideia dialoga diretamente com Cardoso (2014), que propõe a investigação-ação como uma estratégia potente para fomentar a apropriação crítica das tecnologias na formação docente. A autora argumenta que é por meio da pesquisa sobre a própria prática, da experimentação e da reflexão colaborativa que os professores podem desenvolver uma

compreensão mais profunda das potencialidades e limitações das tecnologias digitais. A investigação-ação, ao promover a autoria e o protagonismo do professor, transforma-o em sujeito ativo da inovação e não em mero receptor de tecnologias impostas por lógicas externas à sua realidade educacional.

Na mesma linha, Sales e Kenski (2021) afirmam que os sentidos da inovação educativa só se concretizam quando há envolvimento dos sujeitos docentes em processos reflexivos contínuos. As autoras destacam que a apropriação tecnológica precisa ser sustentada por políticas públicas de formação, infraestrutura adequada e condições dignas de trabalho docente. A apropriação, portanto, não pode ser vista como uma responsabilidade individual do professor, mas como um processo coletivo e institucional, em que todos os atores da escola devem estar comprometidos com uma cultura de transformação pedagógica.

Gómez (2015) sintetiza esse pensamento ao afirmar que a era digital impõe à escola o desafio de formar professores que saibam operar em múltiplos registros, conciliando as demandas do mundo digital com os princípios de uma educação crítica, democrática e voltada para a formação integral. A apropriação das TDIC, nesse cenário, é uma dimensão da luta por uma escola mais justa, aberta e conectada aos desafios do tempo presente.

Por fim, Hui (2021) traz uma contribuição filosófica ao discutir a ideia de recursividade, ou seja, a capacidade de repensar criticamente os sistemas tecnológicos e suas contingências. Aplicada à formação docente, essa noção convida os professores a não apenas usarem as tecnologias, mas também a questionarem suas arquiteturas, intencionalidades e efeitos. Trata-se de desenvolver um olhar recursivo sobre o digital, um olhar que vê para além da interface e que considera as dimensões sociais, políticas e culturais que estruturam os ambientes tecnológicos.

Assim, a apropriação das tecnologias digitais na formação de professores deve ser entendida como um processo formativo situado, crítico e ético, que envolve tanto o domínio das ferramentas quanto a compreensão ampliada da cultura digital em que elas estão inseridas. Requer políticas institucionais integradas, práticas pedagógicas autorais e uma postura investigativa permanente por parte dos docentes. É nesse encontro entre consciência crítica e prática transformadora que se inaugura uma inovação verdadeiramente significativa para a educação do século XXI.

4 Filosofia da Tecnologia e Formação Crítica

Álvaro Vieira Pinto (2005), em sua obra sobre a filosofia da tecnologia, oferece um aporte fundamental para compreender criticamente o papel das tecnologias na formação

docente. Para ele, a tecnologia não é algo externo à sociedade, mas uma manifestação do seu desenvolvimento histórico, carregada de valores e intenções. Vieira Pinto (2005) adverte contra a importação acrítica de tecnologias produzidas em contextos distintos, um fenômeno que ele chama de "alienação tecnológica". Essa postura compromete a autonomia do pensamento nacional e as práticas educativas.

A formação docente, nesse contexto, não pode ser reduzida à capacitação técnica, mas deve constituir-se como um processo de conscientização crítica. Isso significa romper com a lógica de dependência e subalternidade tecnológica, promovendo a autonomia epistemológica do professor. Como escreve Vieira Pinto (2005), "a tecnologia é um instrumento da libertação, mas pode também ser instrumento da dominação", dependendo do modo como é apropriada.

O pensamento de Vieira Pinto dialoga diretamente com o conceito de tecnodiversidade proposto por Yuk Hui (2021), que defende a produção de tecnologias enraizadas nas culturas locais. A homogeneização tecnológica, muitas vezes travestida de inovação, oculta as desigualdades e inviabiliza soluções mais contextualizadas. Assim, a formação crítica do professor implica, também, a valorização da diversidade cultural e pedagógica.

5 Inovação, Investigação-Ação e Formação na EAD

A inovação na Educação a Distância (EAD) deve ser compreendida como um processo formativo, crítico e reflexivo, e não como mera adesão a modismos tecnológicos. Trata-se de um movimento que demanda ruptura com práticas tradicionais, abertura à experimentação e construção de novos sentidos para o fazer pedagógico. Como apontam Sales e Kenski (2021, p. 21), "os sentidos da inovação não residem unicamente na inserção de tecnologias, mas na capacidade de transformar concepções e práticas educativas, com base em valores pedagógicos consistentes e contextualizados".

Nesse sentido, a inovação não pode ser reduzida à adoção de ferramentas digitais, muitas vezes utilizadas de forma acrítica ou desarticulada do projeto pedagógico. Ao contrário, ela precisa ser pensada como um ato epistemológico, político e situado, que emerge das experiências concretas dos docentes e da escuta ativa às demandas dos estudantes e do contexto educacional. Essa abordagem se alinha ao que Cardoso (2014) propõe ao defender a investigação-ação como metodologia potente para a formação docente. Para a autora, a investigação-ação permite que professores se tornem protagonistas de sua prática, investigando os próprios desafios pedagógicos e construindo soluções a partir de uma postura reflexiva e colaborativa.

A EAD, ao articular espaços virtuais de aprendizagem, oferece novas possibilidades para a investigação-ação, desde que os ambientes sejam estruturados para promover autonomia, diálogo e experimentação. Como observa Bates (2016, p. 67), “o desenho pedagógico na EAD deve favorecer a escolha de métodos ativos, colaborativos e centrados no estudante”, integrando tecnologias de forma estratégica e fundamentada. Nesse contexto, a inovação deve ser pensada como design pedagógico reflexivo, e não apenas como adoção de recursos tecnológicos de última geração.

Por isso, como destacam Sales e Kenski (2021), a formação docente para a EAD precisa ir além da capacitação técnica, contemplando a construção de sentidos, a análise crítica das práticas e o desenvolvimento de competências para o uso criativo das tecnologias digitais. A inovação ocorre, segundo as autoras, quando o docente consegue articular saberes pedagógicos, epistemológicos e tecnológicos de maneira intencional, consciente e ética, tendo como horizonte a emancipação dos sujeitos e a qualidade do processo de ensino-aprendizagem.

Essa compreensão também é compartilhada por Tavares (2019), que critica o uso superficial do conceito de inovação no discurso educacional, apontando para o risco de sua banalização e esvaziamento teórico. O autor alerta que, muitas vezes, o termo é apropriado pelo marketing educacional para justificar mudanças cosméticas, descoladas de uma real transformação pedagógica. Por isso, é urgente, como ele afirma, “retomar o sentido original da inovação como prática situada, reflexiva e transformadora” (Tavares, 2019, p. 104).

A articulação entre inovação, investigação-ação e EAD também requer o reconhecimento de que os professores atuam em um ambiente digital que impõe desafios específicos. Como observa Bortolazzo (2016), a condição digital contemporânea exige um novo tipo de docência, capaz de operar em ecossistemas tecnológicos dinâmicos e heterogêneos. Nesse sentido, apropriar-se criticamente das tecnologias envolve compreender não apenas seu funcionamento, mas também seus impactos culturais, sociais e cognitivos.

Hui (2021) aprofunda essa discussão ao propor uma leitura recursiva da tecnologia, ou seja, a ideia de que é preciso pensar sobre os sistemas tecnológicos de forma crítica, interrogando suas contingências e intencionalidades. Para a formação docente na EAD, isso significa formar educadores que sejam capazes de refletir não apenas sobre o uso das tecnologias, mas sobre os modos como essas tecnologias moldam o conhecimento e as relações pedagógicas.

É nesse contexto que a cultura digital, enquanto campo de disputas simbólicas e práticas sociais, se insere como dimensão fundamental da formação docente. Como destaca Gere

(2008), a cultura digital não diz respeito apenas à presença de dispositivos, mas a uma transformação profunda nas formas de pensar, comunicar e aprender. Por isso, a inovação na EAD deve ser lida à luz das transformações culturais mais amplas, como enfatiza Gómez (2015, p. 25): “a digitalização não é apenas uma mudança técnica, mas uma alteração profunda nas condições cognitivas, culturais e sociais da aprendizagem”.

Nessa perspectiva, a formação docente deve se estruturar como processo contínuo de construção de sentido, que articule teoria e prática de forma integrada. Como observam Modelski, et al (2022), a formação para o uso das tecnologias deve estar ancorada em práticas reflexivas e colaborativas, que promovam a compreensão crítica dos contextos digitais e a capacidade de transformação pedagógica. Assim, a inovação se manifesta quando os docentes, atuando em rede, são estimulados a experimentar, refletir, compartilhar e reconstruir suas práticas em constante diálogo com a realidade digital.

Além disso, Sales e Kenski (2021) ressalta que a inovação precisa ser compreendida como processo emancipador e coletivo, apoiado por políticas institucionais que garantam condições materiais, espaço para a formação continuada e valorização do trabalho docente. A EAD, nesse sentido, não deve ser pensada como um modelo de ensino precarizado ou automatizado, mas como um espaço potente de experimentação pedagógica, capaz de articular saberes, tecnologias e práticas de forma crítica e transformadora.

Portanto, a inovação na EAD, quando associada à investigação-ação e ancorada em uma compreensão crítica da cultura digital, revela-se como instrumento potente para a reconfiguração da formação docente. Trata-se de promover uma formação que vá além do domínio técnico, integrando dimensões epistemológicas, políticas e éticas, que possibilitem ao professor atuar de forma criativa, reflexiva e comprometida com a transformação da educação.

Considerações finais

As análises realizadas ao longo deste trabalho permitem afirmar que a formação de professores na modalidade EAD, atravessada pela cultura digital, exige a superação de modelos tecnicistas e reducionistas que restringem o papel da tecnologia ao mero suporte instrumental. A experiência discutida demonstra que a incorporação crítica das TDIC, quando articulada a fundamentos filosóficos, pedagógicos e políticos, pode potencializar práticas educativas inovadoras, colaborativas e emancipatórias.

Observou-se que iniciativas institucionais, como laboratórios virtuais e formações continuadas, favorecem processos de enculturação digital e ampliam a capacidade dos docentes

de planejar e mediar práticas mais participativas. Nesse contexto, a investigação-ação revelou-se estratégia potente para estimular a reflexão crítica, a autoria pedagógica e a experimentação metodológica, reposicionando o professor como sujeito ativo e criador no processo educacional.

As contribuições teóricas de Álvaro Vieira Pinto reforçam que a tecnologia é inseparável da vida social e deve ser compreendida como possibilidade de emancipação, desde que apropriada de forma crítica. Do mesmo modo, as reflexões de Sales, Bortolazzo, Gere e Kenski ampliam o entendimento de que a cultura digital não se restringe a dispositivos, mas representa um campo de disputas simbólicas e políticas, exigindo dos docentes consciência ética e engajamento social. A formação docente, nesse sentido, não pode ser pensada de maneira isolada, mas como um processo coletivo, institucional e político, sustentado por políticas públicas de valorização e condições adequadas de trabalho.

Outro ponto a ser ressaltado é que a cultura digital não deve ser lida como realidade homogênea. Ela se expressa de forma desigual, marcada por assimetrias de acesso e por disputas de sentido. Assim, o desafio da formação docente está em reconhecer tais desigualdades e propor práticas pedagógicas que não apenas incluam o uso de tecnologias, mas que o façam em diálogo com as realidades locais, promovendo justiça cognitiva e inclusão social. A inovação, nesse contexto, assume caráter ético e político, na medida em que se compromete com a pluralidade e com a emancipação dos sujeitos.

Conclui-se, portanto, que a formação docente em EAD, ao dialogar com a cultura digital, deve ter como horizonte a produção de práticas pedagógicas críticas, éticas e inclusivas, orientadas pela diversidade e pela justiça social. Mais do que dominar ferramentas, formar professores significa desenvolver sujeitos capazes de ressignificar as tecnologias a partir de sua realidade, produzindo educação comprometida com a autonomia, a pluralidade e a transformação social.

O futuro da docência dependerá da capacidade de integrar criticidade, autoria e intencionalidade pedagógica em ambientes digitais, transformando a cultura digital em um território de emancipação e não de alienação. Assim, cada experiência formativa que valoriza a autoria docente e o protagonismo discente representa um passo na direção de uma escola mais justa, plural e coerente com as demandas do século XXI.

Referências

BATES, A. W. (Tony). Educar na era digital: design, ensino e aprendizagem. São Paulo: Artesanato Educacional, 2016. (**Coleção tecnologia educacional**; 7), p. 55-79. (Capítulo 1)



BORTOLAZZO, Sandro Faccin. Das conexões entre cultura digital e educação: pensando a condição digital na sociedade contemporânea. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 37, n. 134, p. 525–542, jul./set. 2016.

CARDOSO, Ana Paula Pereira de Oliveira. **Inovar com a investigação-ação: desafios para a formação de professores**. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2014.

GERE, Charlie. **Some Thoughts on Digital Culture**. In: ALSINA, Pau (coord.). From the Digitization of Culture to Digital Culture. Barcelona: UOC Press, 2008.

GÓMEZ, Àngel I. P. A era digital: novos desafios educacionais. In: GÓMEZ, Àngel I. P. **Educação na era digital: a escola educativa**. Porto Alegre: Penso, 2015, p. 14-30.

HUI, Yuk. **Recursividade e contingência**. Lisboa: Sistema Solar, 2021.

KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. 12. ed. Campinas: Papirus, 2021.

MODELSKI, Daiane; GIRAFFA, Lúcia M. M.; CASARTELLI, Alam O. Tecnologias digitais, formação docente e práticas pedagógicas. **Revista de Educação**, v. 42, p. 1–20, 2022.

NONATO, E.; SALES, M.; CAVALCANTE, T. **Cultura Digital e Recursos Pedagógicos Digitais: Um Panorama da Docência na Covid-19**, disponível em <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/8309> .

SALES, M. V. S.; KENSKI, V. M. Sentidos da inovação em suas relações com a Educação e as tecnologias. *Revista da FAEBA - Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 30, n. 64, p. 19–35, 2021. DOI: 10.21879/faeaba2358-0194.2021.v30.n64.p19-35. Disponível em: <https://revistas.uneb.br/faeaba/article/view/12852> .