



**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*
MESTRADO EM METODOLOGIAS PARA O ENSINO DE
LINGUAGENS E SUAS TECNOLOGIAS**

MARIA APARECIDA DOS REIS

**LETRAMENTO DIGITAL:
UMA INVESTIGAÇÃO DE FORMAÇÃO CONTINUADA
REALIZADA PELO CEFAPRO DE CUIABÁ NO ESTADO DE
MATO GROSSO**

Londrina - PR

2016

MARIA APARECIDA DOS REIS

LETRAMENTO DIGITAL:
UMA INVESTIGAÇÃO DE FORMAÇÃO CONTINUADA
REALIZADA PELO CEFAPRO DE CUIABÁ NO ESTADO DE
MATO GROSSO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação, em Metodologias para o Ensino de Linguagens e suas Tecnologias, na Instituição de Ensino UNOPAR – Universidade Norte do Paraná, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Dra. Eliza Adriana Sheuer Nantes

Londrina - PR

2016

**AUTORIZO A REPRODUÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTE TRABALHO,
POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA
FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.**

**Dados Internacionais de catalogação na publicação (CIP)
Universidade Norte do Paraná - UNOPAR
Biblioteca CCBS/CCECA PIZA
Setor de Tratamento da Informação**

R3751	<p>Reis, Maria Aparecida dos</p> <p>Letramento digital: uma investigação de formação continuada realizada pelo Cefapro de Cuiabá no estado de Mato Grosso. / Maria Aparecida dos Reis. Londrina: [s.n], 2016. 135f.</p> <p>Dissertação (Mestrado Profissional em Metodologia para o Ensino de Linguagem e suas Tecnologias). Universidade Norte do Paraná. Orientadora: Profa. Dra. Eliza Adriana Sheuer Nantes.</p> <p>1- Letramento digital - dissertação - UNOPAR 2- Docente 3- Formação continuada 4- Prática pedagógica 5- Ferramenta pedagógica I- Nantes, Eliza Adriana Sheuer; orient. II- Universidade Norte do Paraná.</p> <p>CDD 302.2</p>
-------	---

LETRAMENTO DIGITAL:

UMA INVESTIGAÇÃO DE FORMAÇÃO CONTINUADA
REALIZADA PELO CEFAPRO DE CUIABÁ NO ESTADO DE MATO
GROSSO

Dissertação apresentada à UNOPAR, no Mestrado em Metodologias para o Ensino de Linguagens e suas Tecnologias, área de concentração em Ensino como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre conferida pela Banca Examinadora formada pelos professores:

Profa. Dra. Eliza Adriana Sheuer Nantes
(UNOPAR)

Profa. Dra. Luciane Guimarães Batistella Bianchini
(UNOPAR)

Profa. Dra. Cilene Maria Lima Antunes Maciel
(UNIC)

Londrina, 09 de dezembro de 2016.

Dedico este trabalho a todos aqueles que acreditam e lutam por uma educação pública de qualidade. Dedico, em especial, com todo carinho, às pessoas que foram minha fonte de inspiração, meu suporte: meus dois filhos, André dos Reis França e Renato dos Reis França, e minha mãe, Georgina Cunha dos Reis.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, agradeço a DEUS, que me permitiu sonhar um dia, depois, me fez concretizar o sonho e, ao longo de toda a minha caminhada, me protegeu, me dando saúde e sabedoria para conduzir o trabalho.

Agradeço meus pais, João Maria dos Reis (*in memoriam*) e minha mãe, Georgina Cunha dos Reis. Sem eles, nada disso seria possível. Obrigada por terem me dado à vida e pelos ensinamentos. Obrigada, minha mãe, pela luta constante em nos ensinar o caminho do bem. Sei que, muitas vezes, renunciaram aos seus sonhos para que eu pudesse realizar o meu. Hoje, compartilho a alegria desta realização com vocês, meus pais.

Aos meus filhos, André, Renato amor incondicional, a base que me sustentou em todos os momentos difíceis. Nos momentos de cansaço, apenas um gesto de carinho de vocês me dava ânimo para continuar. Obrigada Renato, pela companhia nas madrugadas, no processo da escrita.

À minha sobrinha Elisangela Cristina dos Reis, que me ensinou a ser uma pessoa melhor. À minha nora, Vera Stropa, que se tornou tão importante em minha vida, aos meus irmãos, pelo carinho e pelo apoio, por ser o meu porto seguro. Agradeço a toda minha família.

Agradeço de coração minha orientadora, professora Dra. Eliza Adriana Sheuer Nantes, profissional exemplar, ser humano iluminado. Obrigada pela confiança e pelos sábios ensinamentos. Para você, não importava a hora ou o dia: sempre disposta a sanar todas as minhas dúvidas. Se este sonho se realizou, foi porque você acreditou em mim.

A todo corpo docente e corpo administrativo da Universidade; aos meus colegas do Mestrado, pelo convívio harmônico durante todo o tempo. Em especial, Adriano Silva, pela colaboração na pesquisa, Cristiane Takahara, pela companhia constante, Tania Belizario e Rosane Belieiro, por estarem presentes em momentos difíceis, apoiando-me e me incentivando.

Aos meus colegas de trabalho da Secretaria de Estado de Educação do Estado de Mato Grosso (SEDUC) pelo carinho, pelo incentivo e pela colaboração.

A todas as pessoas que se dispuseram em responder a pesquisa: sem vocês, este trabalho não seria possível.

Obrigada a todos, que direta ou indiretamente, contribuíram para realização deste trabalho.

“Se fosse ensinar a uma criança a beleza da música, não começaria com partituras, notas e pautas.

Ouviríamos juntos as melodias mais gostosas e lhe contaria sobre os instrumentos que fazem a música.

Aí, encantada com a beleza da música, ela mesma me pediria que lhe ensinasse o mistério daquelas bolinhas pretas escritas sobre cinco linhas.

Porque as bolinhas pretas e as cinco linhas são apenas ferramentas para a produção da beleza musical. A experiência da beleza tem de vir antes”.

Rubem Alves

REIS, Maria Aparecida dos. **Letramento digital:** uma investigação de formação continuada realizada pelo CEFAPRO de Cuiabá no estado de Mato Grosso. 135 fls. Dissertação (Mestrado em Metodologias para o Ensino de Linguagens e suas Tecnologias) – Universidade Norte do Paraná, Londrina. 2016.

RESUMO

O presente trabalho, vinculado à linha de pesquisa “Ensino de Linguagens e suas Tecnologias”, tem como ponto de partida a nossa experiência educacional, junto ao Estado de Mato Grosso, na Secretaria de Estado de Educação (SEDUC). O mesmo objetivou analisar e verificar se os principais projetos de formação continuada do Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica, do município de Cuiabá, estado de Mato Grosso (CEFAPRO), contemplaram o letramento digital dos professores da baixada cuiabana, caso esteja, como tem contribuído com a prática pedagógica no contexto tecnológico vigente. A pesquisa foi construída em uma abordagem qualitativa, descritiva e analítica, baseada nas experiências empíricas dos sujeitos quanto ao uso da tecnologia como ferramenta pedagógica. O instrumento de análise foi a entrevista e os documentos oficiais da SEDUC. Os resultados indicam que: os sujeitos pesquisados já participaram de formação continuada ofertada pelo CEFAPRO, que a formação recebida contribuiu com a prática pedagógica e que, a maioria dos professores entrevistados considera-se aptos para trabalhar com os recursos tecnológicos como ferramenta pedagógica. No entanto, os pesquisados colocam que há variáveis que interferem de modo ao CEFAPRO de Cuiabá não atingir o seu objetivo na totalidade. Dentre essas variáveis, citam: rotatividade de gestores, descontinuidade de políticas públicas, precariedade da estrutura física de algumas escolas, falta de recursos tecnológicos, professor formador com falta de conhecimento específico para a formação. Assim, ao fazer a triangulação dos dados, resultado da pesquisa, relatório do CEFAPRO e experiência da pesquisadora, concluímos que a SEDUC precisa implementar políticas públicas no que tange o uso das NTIC no contexto escolar, para que os Centros de Formação possam cumprir o seu objetivo em sua totalidade e que os professores tenham de fato o Letramento Digital.

Palavras-chave: Ensino. Formação continuada. Letramento digital

REIS, Maria Aparecida dos. **Digital literacy:** A continuing education research carried out by CEFAPRO of Cuiabá in the state of Mato Grosso. 135 fls. Dissertation (Master Degree in Methodologies for the Teaching of Languages and their Technologies) – Universidade Norte do Paraná, Londrina. 2016.

ABSTRACT

The present study linked to the research theme “Language Teaching and its Technologies” has as a starting point our educational experience in Mato Grosso State Education Department (SEDUC). It aimed at analyzing and checking if the main continued education projects carried out by the Basic Education Professionals Training and Upgrading Center (CEFAPRO) in the city of Cuiabá in Mato Grosso state have actually implemented the digital literacy of the teachers working on the outskirts of Cuiabá, and if it has so, in what ways it has been contributing to the pedagogical practice in nowadays technological context. The research was developed based on a qualitative, descriptive and analytical approach and also on the empirical experiences of the individuals as to the use of technology as a pedagogical tool. SEDUC official documents and the interview were used as tools for analysis. The results show that the individuals surveyed had already participated in continued education provided by CEFAPRO and this contributed to the pedagogical practice, and that most of the teachers surveyed consider themselves prepared to work using the technological resources as a pedagogical tool. However, the ones who were interviewed state that there are many variables stopping CEFAPRO from achieving its goal completely, such as managers rotativity, lack of continuity of public policies, poor infrastructure in some schools, lack of technological resources, teachers/trainers who lack specific knowledge to work in the area. Therefore, when the data triangulation was done based on the research outcome, on the CEFAPRO report and on the researcher experience, it was concluded that SEDUC needs to implement public policies related to the use of NTCI in school context, so that the Training Centers can meet their goals on the whole and enable the teachers to have Digital Literacy.

Key words: Teaching. Continued Education. Digital Literacy

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Mapa dos CEFAPROS.....	46
Figura 2 - Perfil do professor antenado.....	60
Figura 3 - Percentual de alunos que se interessam em serem professores	83

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Relação dos Cursos ofertados pelo CEFAPRO.....	78
Quadro 2 - Avaliação do Conhecimento do Professor Formador do CEFAPRO.....	93
Quadro 3 - O impacto das novas tecnologias na prática docente.....	102
Quadro 4 - Letramento Digital.....	104
Quadro 5 - Multiletramento.....	108

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Relação entre população escolarizável e não escolarizável.....	29
Gráfico 2 - Habilitação dos docentes em nível superior em 1995.....	40
Gráfico 3 - Habilitação dos docentes em nível superior em MT em 2000	41
Gráfico 4 - Faixa etária.....	82
Gráfico 5 - Formação/Titulação.....	84
Gráfico 6 - Habilitação/Formação.....	85
Gráfico 7 - Ano de Conclusão da Graduação.....	86
Gráfico 8 - Tempo de exercício no Magistério.....	88
Gráfico 9 - Conhecimento da Formação Continuada CEFAPRO.....	89
Gráfico 10 - Participação do docente em alguma formação continuada do CEFAPRO.....	91
Gráfico 11 - Como você foi selecionado (a) para a formação do CEFAPRO?.....	92
Gráfico 12 - Se o docente teve formação continuada quanto à tecnologia educacional..	96
Gráfico 13 - Os cursos ofertadas pelo CEFAPRO sobre o letramento digital contribuem de maneira significativa para sua prática pedagógica?.....	98
Gráfico 14 - Avaliação dos professores quanto aos temas abordados nos cursos de Formação Continuada, se estão a contento com a política educacional do estado no tocante à tecnologia.....	100
Gráfico 15 - Professores que se consideram aptos para trabalhar com as NTIC.....	111
Gráfico 16 - Percentual de docentes Percentual de docentes cujas escolas lhes proporcionam meios tecnológico para trabalhar com os alunos.....	113
Gráfico 17 - Os professores encontram dificuldade para fazer o diário <i>on-line</i> ?.....	116
Gráfico 18 - Você teve capacitação para aprender a acessar o diário <i>on-line</i> ?.....	117
Gráfico 19 - Recursos tecnológicos disponíveis na escola.....	118
Gráfico 20 - Aplicativos mais usados pelos docentes.....	121

LISTA DE SIGLAS

CBA - Ciclo Básico de Alfabetização
CEFAM - Centro de Formação do Magistério
CEFAPRO - Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação da Educação Básica
CETEB - Centro Tecnológico de Brasília
DEED - Diretoria de Estatísticas Educacionais
EAD - Educação a Distância
EF - Ensino Fundamental
EJA - Educação de Jovens e Adultos
EM - Ensino Médio
FCC - Fundação Carlos Chagas
FVC - Fundação Victor Civita
GAD - Gestão Administrativa
GCO - Gestão de Correição
GED - Gestão Educacional
GEE - Gestão de Estrutura Escolar
GER - Gerencial
GFO - Gestão de Formação
GNL - Grupo de Nova Londres
GPE - Gestão de Pessoas
GPO - Gestão de Planejamento e Orçamento
INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
LDB - Lei de Diretrizes e Bases
MEC - Ministério da Educação e Cultura
MOBRAL - Movimento Brasileiro de Alfabetização
MT - Mato Grosso
NEAD - Núcleo de Educação a Distância
NTIC - Novas Tecnologias da Informação e Comunicação
OCEM - Orientações Curriculares para o Ensino Médio
PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais
PGE - Planejamento Global Escolar
PNE - Plano Nacional de Educação
PRODEAGRO - Programa de Desenvolvimento do Agronegócio
PRONERA - Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
RCNEI - Referenciais Curriculares Nacionais para Educação Infantil
SEDUC - Secretaria de Estado de Educação
SEF - Secretaria de Ensino Fundamental
TIC - Tecnologia da Informação e Comunicação
UFMT - Universidade Federal de Mato Grosso
UNEMAT - Universidade de Mato Grosso
UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	16
1 UM PANORAMA DA FORMAÇÃO CONTINUADA NO BRASIL.....	20
1.2 PROGRAMAS CRIADOS PELO MEC, QUE CONTRIBUÍRAM PARA A FORMAÇÃO DOCENTE	25
1.2.1 Rede Nacional de Formação Continuada de Professores	25
1.2.2 Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Interculturais (Prolind).....	25
1.2.3 Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação no Campo (Procampo).....	26
1.2.4 Programa Institucional de Bolsa a Iniciação à Docência (Pibid)...	27
1.2.5 Programa de Formação Inicial e Continuada, Presencial e a Distância, de Professores Para a Educação Básica (PARFOR).....	27
1.3 PROPOSTA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DE MATO GROSSO A PARTIR DA DIVISÃO DO ESTADO	28
1.3.1 Primeiras Manifestações de Formação Continuada de Professores	30
1.3.2 Primeiras Sistematizações de Formação Continuada no Estado de Mato Grosso.....	33
1.3.3 Programa Logus II	34
1.4 CENTRO DE FORMAÇÃO E APERFEIÇOAMENTO DO MAGISTÉRIO (CEFAM).....	35
1.4.1 Década De 1990: Acontecimentos Significativos Na Educação De Mato Grosso.....	39
1.4.2 A Criação dos Centros de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica (CEFAPRO)	42
2 O PROFESSOR NO CONTEXTO DO LETRAMENTO DIGITAL	47
2.1 O PROCESSO DE LETRAMENTO.....	47
2.2 MULTILETRAMENTOS	53
2.3 HIPERTEXTO, REALIDADE DOS TEXTOS DIGITAIS	56
2.4 LETRAMENTO DIGITAL	59
2.5 O PROFESSOR NO E A CONECTIVIDADE DO SÉCULO XXI.....	63
3 PERCURSO METODOLÓGICO	67
3.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA	67
3.1.1 Instrumento da Pesquisa	68
3.1.2 Sujeitos da Pesquisa.....	69

3.2 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS DA PESQUISA.....	70
3.3 PROJETOS RELEVANTES DESENVOLVIDOS PELO CEFAPRO.....	70
3.3.1 A Política de Reestruturação Curricular do Ensino Médio: Novas Perspectivas Para o Ensino Médio/1997	70
3.3.2 Ciclo Básico de Alfabetização – CBA 1997.....	71
3.3.3 Escola Ciclada de Mato Grosso – 2000	72
3.3.4 Programa Parâmetros em Ação – MEC/SEF – 2000	73
3.3.5 Formação Continuada de Gestão Pedagógica – Gestar – 2000	73
3.4 UM NOVO OLHAR PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA: AS NOVAS TECNOLOGIAS INSERIDAS NOS PROGRAMAS/PROJETOS DE FORMAÇÃO.....	74
3.4.1 Escola Jovem – 2001	74
3.4.2 Sala De Professor	75
3.5 QUADRO DE RELAÇÃO DOS CURSOS OFERTADOS PELO CEFAPRO	78
3.5.1 A Análise do Questionário Proposto.....	81
3.5.2 Perfil dos Participantes	81
3.5.3 Formação dos Participantes pelo CEFAPRO	89
3.5.4 Formação e Tecnologia.....	95
3.5.5 Formação, Tecnologia e Letramento Digital	104
3.6 OS RECURSOS TECNOLÓGICOS PARA COMUNICAÇÃO DE PROFESSOR/ALUNO	116
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	124
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	129
ANEXO	132

INTRODUÇÃO

A pesquisa, geralmente, vincula-se ao contexto em que o pesquisador está inserido, neste caso, a pesquisadora atua como servidora na SEDUC há doze anos e tem quase duas décadas de efetivo exercício na Educação Pública do estado. Nesse sentido, este trabalho partiu da necessidade de analisar e, conseqüentemente, contribuir com a formação continuada dos professores do estado de Mato Grosso, no tocante ao letramento digital¹, considerando o grande avanço tecnológico que se instaurou na sociedade e na SEDUC.

Desde 2008, todos os processos que perpassam na SEDUC foram informatizados, hospedados em um sistema com o nome de SigEduca. Quase nada é feito em textos impressos. Ou seja, tanto a administração pedagógica, quanto a financeira e administrativa estão de maneira *on-line*. Portanto, essa interatividade estendeu-se até as escolas, exigindo dos professores habilidades para inserirem-se nesse contexto.

Os processos são divididos em módulos, cada um com sua funcionalidade, pressupondo habilidades para acessá-los. O módulo Gestão de Planejamento e Orçamento (GPO) trata do Planejamento e Orçamento da SEDUC, por exemplo, a prestação de contas. A matriz curricular e o ambiente estrutural da escola estão no módulo Gestão da Estrutura Escolar (GEE). Os documentos, tais como, Comunicação Interna e Ofícios, são elaborados em um módulo com o nome de Gestão Administrativa (GAD). A Gestão de Correição (GCO) trabalha com os processos de Correição, o módulo Gerencial (GER) gerencia todos os sistemas, a Gestão de Formação² (GFO) registra todo o processo de formação e avaliação funcional, a Gestão de Pessoas (GPE) desenvolve tudo relacionado à gestão de Pessoas, e a GED, Gestão Educacional, cuida dos registros acadêmicos.

Diante disso, partimos da hipótese de ser necessário ressignificar a maneira de ensinar e aprender, e compreender as diversas formas de linguagem que surgiram em virtude da tecnologia. Portanto, foi tentando responder algumas indagações que o trabalho foi se desenvolvendo, a saber: a) algum professor, em pleno século XXI,

¹ Para Coscarelli (2007), Letramento Digital é a “[...] ampliação do leque de possibilidades de contato com a escrita também em ambiente digital (tanto para ler quanto escrever).” (COSCARELLI, 2007, p. 09).

² Nesse módulo, acontece o processo de Formação, desde a inscrição até a impressão dos certificados, e, também, avaliações de desempenho profissional.

constrói a sua prática pedagógica sem incluir a tecnologia?; b) com os que trabalham usando a tecnologia, como esse processo ocorre?; c) como o estado de Mato Grosso informatizou todos os processos educacionais, houve formação continuada que preparasse adequadamente para práticas de letramentos, tais como, o letramento digital?

A partir dessas indagações o objetivo do trabalho foi analisar se o letramento digital está nos programas de Formação Continuada do Estado de Mato Grosso e, caso esteja, se tem contribuído para a prática pedagógica dos professores no contexto tecnológico vigente.

Quanto à estruturação do trabalho, o mesmo foi dividido em quatro seções: a primeira traça um breve panorama da formação de professores no Brasil, com um recorte do período do Regime Militar até a contemporaneidade, enfatizando as principais contribuições, as propostas oriundas dos documentos oficiais no tocante à formação docente. Embora, o foco do trabalho seja a formação continuada, não há como desvincular formação continuada e formação inicial. Assim fizemos um recorte das Metas do Plano Nacional de Educação, (PNE) de 2001 e 2014.

Após uma análise do panorama da educação no Brasil, partimos para a educação pública de Mato Grosso, a partir da divisão do estado, (1977). Com uma descrição sistemática dos projetos de formação continuada no estado de Mato Grosso (doravante MT) antes da criação dos CEFAPAROs.

Após várias leituras, decidimos por estudar a cronologia das formações a partir de Simone Rocha, que descreve três décadas de formação continuada de professores no estado de MT, obra que enfoca os principais projetos. Nesta seção, Rocha (2010) relata as dificuldades enfrentadas pelo estado para organizar o seu contexto educacional, em virtude da grande extensão territorial, uma área de 903.357,908 km², para uma população de 2.020.581 habitantes.

Desde a separação oficial do estado, a Educação Pública passa por vários projetos de formação continuada até consolidar um programa estruturado e sistematizado para atender a demanda de formação. Assim, após muita discussão, surge um programa de formação continuada sustentado por ações reflexivas e duradouras. Por meio do Decreto nº 2.007/1997, de 29/12/1997, o governo do estado implanta três Centros de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica (CEFAPRO), nos municípios de Cuiabá, Diamantino e Rondonópolis. Uma Unidade Administrativa Descentralizada, a partir de 2005, mantida pela Secretaria de Estado de Educação, vinculada à Superintendência de Formação e Atualização dos Profissionais da

Educação. Desde a criação dos primeiros Centros de Formação, o seu objetivo é a formação pedagógica dos profissionais da rede pública de Ensino.

A partir daí, os CEFAPROs foram sendo ampliados até totalizarem 15 unidades. Hoje, é considerado unidade descentralizada, com autonomia administrativa e financeira, cuja equipe gestora é composta de Diretor (a), Coordenador (a), Secretário (a) e professores formadores, conforme a área de conhecimento. Todos os CEFAPROs estão vinculados à Superintendência de Formação.

Vale ressaltar que, ao longo da primeira seção, não evidenciamos nenhum projeto de formação continuada no sentido do letramento digital, desenvolvido pelo CEFAPRO. No entanto, há registro de formações, quanto ao uso da tecnologia por iniciativa do Ministério da Educação. (MEC). Ao longo da seção, podemos observar acontecimentos que evidenciam a busca e a luta dos professores para conseguirem uma formação continuada, sólida e ao encontro de suas necessidades.

A segunda seção aborda a questão do letramento, procurando entender o seu conceito e as suas definições. Para Soares (2010, p. 35), “é a condição de ser letrado”. Portanto, na concepção da autora, o letramento é a condição do sujeito de interagir com as práticas sociais da linguagem. Para ela, o letramento perpassa por todo um contexto histórico, que se situa de acordo com as exigências da sociedade em uma determinada época histórica. Nessa historicidade, há, também, a alfabetização, que, segundo a autora, não precede ao letramento. Apesar de serem termos distintos, não há como dissociá-los.

Faz-se, igualmente, uma abordagem sobre o letramento digital, que Coscarelli (2007) trata como as possibilidades de interação com a leitura e escrita em ambientes digitais. Logo, o letramento digital implica em habilidades para lidar com os recursos tecnológicos. Para uma pessoa ser letrada digitalmente, precisa compreender os sentidos que compõem o hipertexto. Nesse sentido, desenvolver essas habilidades nos professores é o grande desafio do CEFAPRO. Para Coscarelli (2007), a grande tarefa, na atualidade, é promover a educação.

Formar cidadãos preparados para o mundo contemporâneo é um grande desafio para quem dimensiona educação. Em plena Era do Conhecimento, na qual *inclusão digital* e *Sociedade da Informação* são termos cada vez mais frequentes, o ensino não poderia se esquivar dos avanços tecnológicos que se impõem ao nosso cotidiano (COSCARELLI. 2007, p.13).

Para lidar com todo aparato tecnológico posto na sociedade e, conseqüentemente, na escola, é necessário prover aportes teóricos e procedimentais,

proporcionar práticas de letramentos, na perspectiva de compreender as diferentes formas de linguagem e de textos que perpassam nosso cotidiano. É nessa perspectiva que se dá o segundo capítulo deste trabalho.

Na terceira seção, apresentamos o percurso metodológico da pesquisa, fazendo uma triangulação dos dados coletados, usando as literaturas que descrevem os principais projetos/programas de formação continuada dos professores, relatório fornecido pelo CEFAPRO de Cuiabá e as repostas dos professores da baixada cuiabana.

O instrumento para coletar os dados foi os documentos oficiais e o questionário aplicado, desenvolvido no Google Drive, respondido por 39 (trinta e nove) professores da rede estadual de ensino. Os dados coletados são expressos por meio de gráficos e quadros, com comentários e alusões aos autores citados ao longo da pesquisa.

Na quarta e última seção, apresentamos as nossas considerações finais sobre o estudo, ancorado pelos teóricos considerados pertinentes ao tema proposto. Dessa forma, refletimos sobre como ocorre, e em quais condições, a formação continuada dos professores do estado de Mato Grosso, na perspectiva do letramento digital, à luz do CEFAPRO.

1 UM PANORAMA DA FORMAÇÃO CONTINUADA NO BRASIL

Embates e desafios relacionados à educação no Brasil, como por exemplo, aqueles relacionados à formação do professor têm levado pesquisadores a investigar a efetiva contribuição dos contextos formativos na prática educacional, bem como fatores que interferem neste contexto. Sob este viés algumas questões surgem: a política do país interatua na formação docente? Quando são apresentadas as propostas de formação aos professores, estas antecedem as necessidades que eles apresentam em seu dia?

Para Nóvoa (1995) [“...] a formação de professores precisa de ser repensada e reestruturada como um todo, abrangendo as dimensões da formação inicial, da indução e da formação contínua” (NÓVOA). 1995. p. 26).

Refletindo sobre a colocação do autor, percebe-se que apesar de vários estudos sobre o tema, as pesquisas ainda não se esgotaram, considerando a relevância de compreender todas as nuances que perpassam no interior da escola. Uma vez que, cada contexto foi historicamente construído ao longo dos tempos, e que, na sociedade contemporânea, o Letramento Digital é uma habilidade necessária para o uso das NTIC como recurso pedagógico no processo ensino aprendizagem.

1.1 DECORRÊNCIAS POLÍTICAS PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Abordar o tema da formação docente no estado de Mato Grosso de modo histórico, faz-se necessário reportar alguns fatos políticos que interferiram diretamente no modo de pensar tais formações. Um dos adventos relevantes foi o golpe militar, que de acordo com Saviani (2008) o golpe militar foi um advento que exigiu adequações no contexto educacional, em virtude das mudanças na legislação do ensino³. Dava início a uma grande preocupação com a formação de professores em todo Brasil. Tais preocupações começaram a intensificar a partir de 1970, quando um conjunto de educadores e a população intensificam um movimento em defesa da educação pública, na perspectiva de [...] instaurar uma política educativa, em âmbito nacional, capaz de

³ Dentre essas mudanças, em decorrência a Lei n. 5.692/71 (BRASIL, 1971), desapareceram as Escolas Normais. Em seu lugar foi instituída a Habilitação Específica de 2º grau para o exercício do magistério de 1º grau (HEM).

reverter os efeitos negativos decorrentes da orientação e das ações implementadas no campo. (SAVIANI. 2008.p. 30). Dentre estas políticas educativas, surgia a necessidade de discutir o processo de formação, que ganhou ênfase maior nos anos 1980, em virtude da promulgação da Constituição Federal, em 1988.

Com a evidência e gravidade dos problemas, em 1982, o governo lança o projeto CEFAM (Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério). Esse projeto visava intensificar a formação docente, em nível de 2º grau, em decorrência dos índices de professores leigos que atuavam no magistério. De acordo com Tanuri (2000) as unidades do CEFAM se expandiram por todo o país, até a década de 90. Dentre os fatores de crescimento dessas unidades, segundo o autor, se dava em virtude das bolsas concedidas aos professores, que possibilitava condições para sua formação. Vale ressaltar que, foi a partir do projeto CEFAM que a formação continuada dos professores do estado de Mato Grosso foi sendo sistematizado.

No entanto, só após a Constituição Federal, promulgada em 1988, que a Educação Pública começa a ter objetivo voltado nela própria. Uma vez que, a Educação se torna um direito dos cidadãos brasileiros. Nesse sentido, não se pode negar os avanços na educação do país, porém, ainda há muito que fazer para de fato ter uma educação de qualidade, e, uma das ações que precisam ser desenvolvidas é investir na formação do professor.

Outra mudança bem significativa ocorrida na década de 1980 foi o parecer do Conselho Estadual de Educação, publicado em 1986, que permitia aos graduados em Pedagogia atuarem nas séries iniciais o Ensino fundamental, o que perdura até hoje, o pedagogo pode atuar até o quinto ano do ensino Fundamental. Ainda sobre os marcos importantes nas décadas pós-Constituição, de acordo com Brasil (2016), a formação docente foi ambígua, pois o governo, no período de 1992-1995, especificamente no governo Itamar Franco, “[...] apoiou a criação de Institutos Superiores de Formação de professores, que teriam um papel específico, diferente do modelo voltado à pesquisa e às especificidades, predominante na Universidade”. (BRASIL. 2016.p.13).

A ambiguidade que cita o autor está na falta de coerência dos dois modelos educacionais, de um lado, o formato tecnicista de formação profissional para os docentes, focado apenas na técnica de “ensinar”, proposto pelos Institutos, contrapondo a esse modelo a concepção científica, que se concentrou na área de pesquisa, levando o docente ao papel de pesquisador. Diante desse paradoxo, não foi possível prosseguir

com os dois modelos, dos Institutos criados, apenas dois, o Instituto Vera Cruz e o Instituto Singularidades, ambos em São Paulo, continuaram.

Analisando, cronologicamente, a formação continuada dos professores no Brasil, inferimos que, a Lei de diretriz e Bases da Educação Nacional (LDB), promulgada em 1996, foi outro marco importantíssimo para a Educação, uma vez que, criou diretrizes para a sistematização do ensino. No que tange a formação docente, em seu artigo 62, a referida lei estabeleceu critérios para a atuação do professor,

A formação de docentes para atuar na educação básica faz-se a nível superior em licenciatura, de graduação plena em Universidade e institutos superiores de educação, admitida como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida a nível médio, na modalidade normal. (BRASIL.1996.p.57)

A partir da publicação da LDB 9394/96, a formação do professor torna uma preocupação de todos que estão envolvidos no processo educacional, tanto na formação inicial quanto a formação continuada. Nesta perspectiva, é necessário repensar a educação como um todo, planejar e traçar metas em longo prazo, no sentido de promover uma educação com qualidade social.

Assim, em 09 de janeiro de 2001, através da Lei 010172, o presidente da república, governo de Fernando Henrique Cardoso, aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) com vigência de 10 anos. Em seu artigo 2º, o PNE traça as diretrizes para a educação até o ano de 2001, e, dentre essas diretrizes a de número IX é a valorização do (as) profissionais da educação. Considerando que um dos fatores de valorização profissional é investir em sua formação.

No tocante à formação, o PNE (2001), estipula metas, para a formação e valorização do professor, por exemplo, a Meta 13:

Elevar a qualidade da educação superior de forma consistente e duradoura pela ampliação da atuação de mestres e doutores nas instituições de educação superior para 75%, (setenta e cinco por cento) no mínimo, do corpo docente em efetivo exercício, sendo, do total, 35% (trinta e cinco por cento) doutores. (BRASIL, 2001. p.49)

Percebe-se a preocupação em qualificação de professores, a meta do governo desde 2001 era aumentar a titulação dos docentes do país, e, conseqüentemente melhorar a formação inicial do professor. Nesse sentido, de acordo com o observatório do PNE, com fonte do MEC/Inep/DEED/Sinopse do Censo Superior (Ministério de Educação e Cultura/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais/Diretoria de

Estatísticas Educacionais), a meta foi atingida quase que na totalidade, pois, em 2014, a educação superior contava com 74,3 (setenta e quatro, três, por cento) de mestres e doutores, e, a meta era de 75%, (setenta e cinco por cento). Quanto à titulação de doutores, as instituições de ensino superior superaram a meta proposta no PNE de 2001, pois a mesma previa que 35% (trinta e cinco por cento) dos professores da educação superior seria doutores, portanto, em 2014 já havia 35,1% (trinta e cinco, um por cento) de doutores atuando em instituições de educação superior, mostrando que superamos a meta.

Outra meta que foi bastante relevante, no que tange a formação docente, é a Meta 14, uma continuidade da meta anterior, mas, que é mais direcionada às Universidades, “Elevar gradualmente o número de matrículas na pós-graduação stricto sensu de modo a atingir a titulação anual de 60.000 (sessenta mil) mestres e 25.000 (vinte e cinco mil) doutores”. (BRASIL, 2001. p.51). Por se tratar de uma meta bem arrojada, a mesma não foi atingida, pois de acordo com o observatório do PNE, em 2014, o número de mestres titulados era de 50.229 e a meta era de 60.000. Referente ao número de doutores a meta estipulada era de 25.000 e em 2014 contávamos com 16.745 doutores, a meta foi muito além. Assim, percebe-se que o Brasil é um país de poucos mestres e doutores. Fazendo um paralelo com o percentual descrito pelos dados anteriores, os dados sugerem que a maioria dos mestres e doutores está na educação superior. Discorrendo ainda sobre as Metas previstas no PNE de 2001, podemos ainda citar a Meta 15, que é:

Garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, que todos os professores da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam. (BRASIL, 2001. p.54)

De acordo com o MEC/Inep/DEED/Censo Escolar, em 2014, constataram que 76,2 % dos professores que atuavam na Educação Básica, no Brasil, possuíam curso superior. A meta foi de ser na totalidade, ou seja, 100% (cem por cento) dos docentes teriam que estarem habilitados para atuarem na docência da educação básica. Nesse sentido, o estado de Mato Grosso avançou bastante, pois, desde o concurso de 2000 não se oferta vaga para professor com nível de segundo grau. Para ingressar na carreira da Educação exige Licenciatura Plena, portanto, não há mais professores sem habilitação, salvo nas escolas indígenas ou no interior do estado, alguns contratos temporários.

Dados do MEC ainda apontam que nesse mesmo ano, dos docentes que atuavam nos anos finais do Ensino Fundamental apenas 49,1% e no Ensino Médio, 59,2% possuem formação superior na área em que lecionam. Analisando os dados, percebe-se que são graduados, no entanto, nem todos os professores não atuam de acordo com sua formação específica. Isto deixa claro o quanto ainda é necessário investir em programas de formação docente, com uma organização sistêmica, ofertando cursos de acordo com a demanda educacional.

Isto implica que os professores tenham oportunidade de desenvolver sua auto formação, reelaborando os saberes obtidos na formação inicial, para que possa contextualizá-los em sua prática docente. Uma vez que, conforme assevera Tardif (2014), “Os saberes de um professor são na realidade social, materializada através de uma formação, de programas, de práticas coletivas, [...]”. (TARDIF. 2014. p. 16).

Sob este viés, a preocupação de todos que discutem educação, não se resume na formação inicial. Assim, de acordo com o PNE de 2001 há também metas relacionadas à formação continuada, conforme percebemos na Meta 16:

Formar em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos (as), profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações do sistema de ensino. (BRASIL. 2001.p. 56)

Esta Meta também não foi atingida em sua totalidade na questão Da formação continuada, porque em 2014 a educação básica contava com 31,4% (trinta e um, quatro por cento) possuem pós-graduação. É importante proporcionar ao docente a formação continuada, uma vez que, ela é uma grande aliada para suprir as deficiências que por ventura existiu na formação inicial.

Observando o PNE de 2014, que estabelece diretrizes para uma nova década, percebe-se que as Metas são as mesmas, porém com estratégias diferentes. Assim, acreditamos não ser o momento para avaliar o atual PNE, considerando ser prematuro fazer qualquer aferição, o que se pode afirmar é que as responsabilidades para com a educação estão definidas no documento.

Embora não conseguimos atingir, na totalidade, as metas previstas no PNE da década anterior podem afirmar que houve um avanço significativo quanto à formação continuada, onde o professor foi construindo sua identidade profissional, vista por Pimenta (2000) como um processo de revisão dos significados sociais: “Uma identidade

profissional se constrói, pois, a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições.” (PIMENTA, 2000, p. 19).

Considerando a colocação do autor, a preocupação do estado é proporcionar situações de aprendizagem para que o professor possa “aprender a fazer”, para que o mesmo seja o agente de transformação do contexto em que atua como profissional. Esta preocupação evidencia nos programas de formação continuada do próprio MEC. O qual citou alguns, que foram bem relevantes para a formação docente.

1.2 PROGRAMAS CRIADOS PELO MEC, QUE CONTRIBUÍRAM PARA A FORMAÇÃO DOCENTE

1.2.1 Rede Nacional de Formação Continuada de Professores

O programa foi criado em 2004, por instituições públicas, com suporte técnico e financeiro do MEC. O objetivo proposto foi de contribuir para a melhoria da formação dos professores e conseqüentemente, melhorar a aprendizagem dos alunos. Os cursos foram ofertados nas modalidades semipresenciais e a distância, com Carga Horária de 120 horas. O programa visou também atender às necessidades do Plano de Ações Articuladas (PAR). Programa implementado por adesão, em regime de colaboração⁴. Integram a Rede os Programas Pró-Letramento, Gestar II e Especialização em Educação Infantil. Vale ressaltar, que a partir de programas como estes, a Educação Infantil passou a ter objetivos nela própria, deixando de ter o papel de assistencialista.

1.2.2 Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Interculturais (Prolind)

⁴. O programa é implementado por adesão, em regime de colaboração, pelos estados, municípios e Distrito Federal

Este programa foi coordenado pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, diversidade e Inclusão (SECADI), do MEC. O programa tinha como objetivo apoiar os projetos de cursos de licenciaturas específicas para a formação de professores indígenas para atuar na Educação Indígena. Tal projeto foi de grande importância, por considerar o contexto do aluno e do professor, na perspectiva de contribuir com a sua identidade, no sentido de promover a valorização do estudo de temas como língua materna, gestão e sustentabilidade das terras e culturas indígenas.

Em MT, em virtude da quantidade de aldeias existente no estado, há uma parceria da SEDUC com a UNEMAT, na perspectiva de formar o professor índio. Considerando que os índios já estavam habilitados para atuarem na educação básica, o governo do estado, em 2007 fez um concurso público, apenas para o professor índio, respeitando a diversidade cultural desse povo.⁵

1.2.3 Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação no Campo (Procampo)

O programa foi criado para oferecer apoio às instituições públicas de Ensino Superior com projetos de curso de licenciaturas em Educação do Campo, voltados especificamente para a formação de professores que desejam atuar na docência dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio em escolas rurais. Tal programa contribuiu muito com a zona rural, considerando um número bem expressivo de Assentamentos. Assim, oportunizou aos alunos que moram no campo não deslocar para a zona urbana para a escolarização, serviu também para resgatar e valorizar a vida daqueles que lidam com a terra.

Em consonância com este programa, o Decreto 7.352 de novembro de 2010, transformou o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) em política pública, o que assegurou o comprometimento de governos futuros com a

⁵ Em MT de acordo com a Gerência de Educação Indígena da SEDUC, o aluno indígena da rede caracteriza-se por carregarem uma história marcada pelo confronto com a sociedade Nacional, portanto na área da linguística alguns são falantes somente da língua portuguesa, exemplo: Povo Arara, Chiquitano e Umutina, outros bilíngües falantes do portuguesa e a língua materna, Exemplo: Povo Bororo, Karajá, Xavante.... outros multilíngües como é o caso dos xinguanos que dentro das escolas comunicam-se com três a quatro línguas.

criação de cursos de Pedagogia e de especialização na área específica para professores das escolas do campo, diminuindo assim, o número de professores leigos no campo.

1.2.4 Programa Institucional de Bolsa a Iniciação à Docência (Pibid)

Programa de concessão de bolsas a alunos de licenciatura que participem de projetos de iniciação à docência. É uma parceria entre as instituições de ensino superior com escolas de educação básica da rede pública. Os projetos desenvolvidos no PIBID têm como objetivo promover a inserção dos estudantes no contexto escolar para o desenvolvimento de atividades didático-pedagógicas, orientados por um docente da licenciatura e de um professor da escola, na qual o projeto se desenvolve. É coordenado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoa de Nível Superior (CAPES). Este programa tem contribuído muito com a Educação Básica.

1.2.5 Programa de Formação Inicial e Continuada, Presencial e a Distância, de Professores Para a Educação Básica (PARFOR)

O PARFOR é um programa emergencial instituído para atender o disposto no artigo 11, inciso III do Decreto 6.755, de 29 de janeiro de 2009⁶, que implantou em regime de colaboração entre a Capes, os estados, municípios o Distrito Federal e as instituições de Educação Superior – IES. O objetivo do programa é oferecer graduação a professores da Educação Básica já atuantes na educação pública por meio de parcerias entre o Governo Federal e a Capes. Os participantes do programa são professores que estão atuando sem formação universitária específica, ou, diferente daquela em que atuam. Vale ressaltar que todos esses programas desenvolvidos com a participação do MEC foram desenvolvidos na perspectiva de atingir a Meta 15 do PNE anterior ao

⁶ Artigo 11: A Capes fomentará, ainda, inciso III: oferta emergencial de cursos de licenciaturas e de cursos ou programas especiais dirigidos aos docentes em exercício há pelo menos três anos na rede pública de educação básica, que sejam: Graduados não licenciados; Licenciados em área diversa da atuação docente; e de nível médio, na modalidade Normal.

atual, já descrita anteriormente. Podemos aferir que foram programas bem relevantes e que contribuíram muito com a formação docente.

Em linhas gerais, a formação docente é um tema emergente nas últimas décadas, na perspectiva de buscar soluções para os problemas que perpassa a educação pública brasileira. Sob esse mesmo viés, a Secretaria de Estado de Educação do estado de Mato Grosso vem desenvolvendo ações de intervenção no processo ensino aprendizagem, dentre estas, a formação continuada de professores, um trabalho conjunto da Superintendência de Formação e os Centros de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação da Educação Básica (CEFAPRO), em consonância com as propostas do Ministério de Educação, sobretudo no tocante ao seu Plano Estadual de Educação.

1.3 PROPOSTAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DE MATO GROSSO A PARTIR DA DIVISÃO DO ESTADO

Em 11 de outubro de 1977, o então Presidente da República, Ernesto Geisel, assinou a Lei Complementar de número 31, autorizando a separação dos estados de Mato Grosso e Mato Grosso do Sul, que entrou em vigor em 1º de janeiro de 1979. Segundo Correa (1999), a divisão do estado ocorreu “[...] em consequência da política regionalista e discriminatória, adotada pelos dirigentes de Cuiabá em relação ao sul do estado” (CORREA, 1999, p. 63). Outro fator que favoreceu a separação do estado foi a grande extensão territorial de Mato Grosso. Segundo Rocha (2010), o estado possuía “[...]1.231.549 Km², o que ocasionava disparidades quanto à população, divisão político-geográfica e econômica dos municípios nas regiões Central Norte (Centro-Norte) e região Sul” (ROCHA, 2010, p. 18).

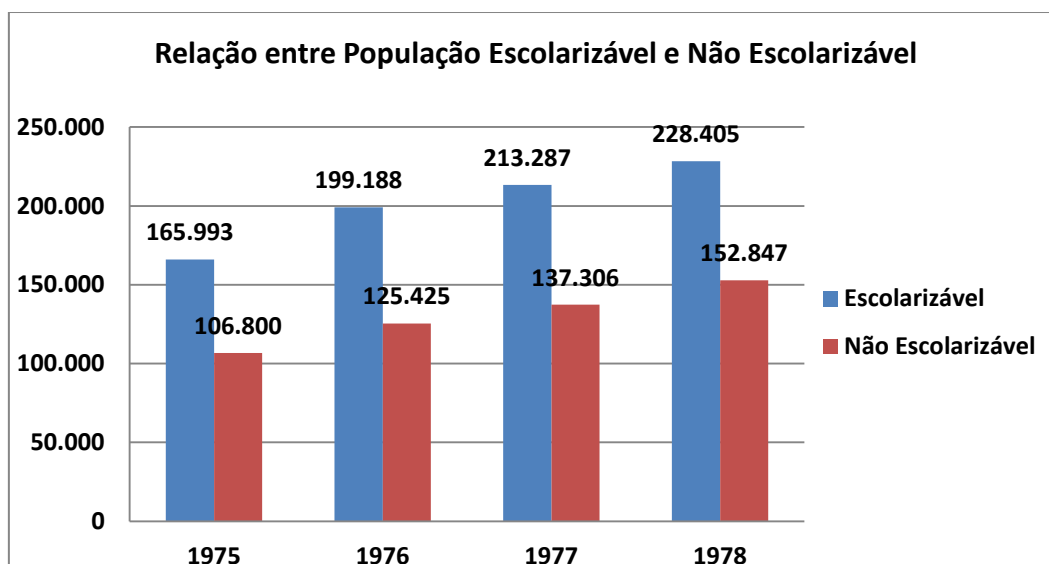
Dados do Departamento de Geografia e Estatística (1978) mostram que Mato Grosso, com a sua divisão, fica com a área de 903.357,908 Km² e uma população de 2.020.581 habitantes, com a maior concentração na zona rural⁷. Para Rocha (2010), o grande fluxo da população concentrava-se na zona rural. Em virtude da extração de minérios, da pecuária e da agricultura, aquecia-se a economia no campo, o que

⁷ Com essa divisão, o funcionário público que estivesse exercendo suas funções no Sul do estado ficaria sendo do Mato grosso do Sul e os das demais regiões, em Mato Grosso.

dificultava as políticas educacionais do estado, pois, nessa época, no final da década de 1970 e início da década de 1980, não só em Mato Grosso, como em todo país, a política de Educação no Campo⁸ era inexistente.

Além da oferta de serviços essenciais à população, tais como, saneamento, moradia e acesso aos bens de consumo, o contexto exigia professores para atuarem nas escolas rurais. Porém, a falta desse profissional fez as escolas funcionarem com turmas numerosas e uma diversidade muito grande, situação com a qual o professor não estava apto a trabalhar. Esse foi um dos fatores que contribuiu para o fracasso escolar, ocasionando: evasão escolar, reprovação e a falta de motivação do professor no exercício do magistério. O gráfico abaixo mostra a realidade educacional em Mato Grosso, uma realidade que preocupava os governantes do estado.

Gráfico 1 – Relação entre população escolarizável e não escolarizável



Fonte: SEC. O Processo de Desenvolvimento de Mato Grosso (1982)

De acordo com o gráfico acima, podemos observar que a educação do Mato Grosso na década de 1970 passou por sérios problemas. A população escolarizável crescia a cada ano. No entanto, a oferta de educação era precária, conforme a pesquisa de Rocha (2010). O professor exercia várias funções, uma vez que, no meio rural, nesse período da educação brasileira, não havia outro profissional para exercer atividades escolares que não fosse o professor⁹.

⁸ A Educação do Campo, modalidade da **educação** que ocorre em espaços denominados rurais, só foi normatizada em 2010, pelo Decreto de número 7.352 de 04 de novembro de 2010.

⁹ Atualmente, a carreira dos Profissionais da Educação Básica do Estado de Mato Grosso é composta por três cargos, em todas as Unidades Escolares: Professor, Técnico Administrativo Educacional e Apoio Administrativo Educacional, que se desdobra em 3 funções: Nutrição Escolar (a merendeira), Manutenção e Infraestrutura (limpeza) e Vigia (o guarda) (Lei Complementar nº 50/98).

Diante desse quadro, sem uma formação específica para a docência, o professor, na visão da sociedade, era o culpado pelos problemas da educação pública. A maior parte deles era leiga, às vezes, lecionava para a mesma série de sua formação. Como a formação específica para docência ainda não era possível ser exigida no Mato Grosso, “[...] não era raro encontrar engenheiro lecionando matemática, advogado lecionando didática” (ROCHA, 2010, p. 30). Portanto, eram necessárias políticas públicas emergenciais para atender à demanda de formação dos professores.

No entanto, a estrutura do estado ainda era bem precária: em virtude da recente divisão, agravam-se os problemas educacionais no estado, pois ainda não havia uma política de formação sistematizada. Para tanto, é necessário uma estrutura consolidada, conforme pontua Saviani (2010): “A formação profissional dos professores implica, pois, objetivos e competências específicas, requerendo, em consequência, estrutura organizacional adequada e diretamente voltada ao cumprimento dessa função” (SAVIANI, 2010, p. 150). Considerando a colocação de Saviani, pode-se afirmar que o desafio era enorme, posto que, no início de governo, há certa morosidade para sistematizar e estruturar a “máquina pública”, pois as políticas públicas ainda não estavam bem definidas.

Nessa época, no final da década de 1970, início da de 1980, o problema educacional não incidia somente no meio rural e a zona urbana também apresentava um quadro bastante complicado. A migração interna e desordenada contribuía para o aumento do quadro crítico educacional. Mas o caos não estava apenas em Mato Grosso, o Brasil enfrentava sérios problemas relacionados a: evasão escolar, altos índices de analfabetismo e repetências.

1.3.1 Primeiras Manifestações de Formação Continuada de Professores

Em Mato Grosso, como em quase todo o Brasil, os cursos de Magistério não conseguiam elevar os índices da educação, em virtude de uma proposta curricular precária. Assim, o estado lançou um projeto, no qual elaborou um material de alfabetização para trabalhar com as primeiras séries e, também, diminuir a distorção de

idade e série¹⁰. O projeto tinha o nome de “Novas Metodologias”. Os conteúdos do material valorizavam a cultura de Mato Grosso e, para adotá-lo, os professores passavam por treinamentos. Tal fato marca as primeiras ações de formação continuada no estado.

Conforme, Cardoso (2009) “[...] os professores receberam treinamento intensivo dos métodos e processos de alfabetização que seriam aplicados, como também da matemática”. (CARDOSO, 2009, p. 77, apud Rocha, 2010). De acordo com a autora, os encontros ocorriam na capital do estado, Cuiabá, promovidos pela Secretaria de Estado de Educação. Em virtude de esses encontros serem na capital, isto dificultava a participação dos docentes das outras regiões.

O primeiro, no ano de desmembramento do estado, em 1977, possuía carga horária de 60 horas de estudos sobre alfabetização, conceitos de avaliação e material didático. O segundo, em 1978, apresentava temas relacionados aos processos psicológicos, dificuldades de aprendizagem e projetos sobre as Novas Metodologias. O terceiro encontro, em 1979, foi mais complexo, apesar de ter apenas 24 horas, e contou com palestras de coordenadores, supervisores, socialização de experiências com a cartilha e relatos sobre o projeto de Novas Metodologias, ainda em andamento.

O terceiro encontro, segundo Cardoso (2009), teve a participação de 11 municípios: Barra do Garças, Poxoréu, Alto Araguaí, Rosário Oeste, Poconé, Cuiabá, Santo Antônio Alto Paraguai, Rondonópolis, Guiratinga e Cáceres. Todavia, apesar do esforço coletivo dos professores, os índices educacionais continuavam catastróficos. O estado não conseguia atender a demanda estudantil, a oferta nas escolas era menor do que a procura, 80.103 crianças estavam fora da escola, e, das crianças ingressantes na escola, a evasão totalizava um percentual de 20,3% e a reprovação, 26,5%.

Diante desses números, percebe-se que quase 50% dos alunos matriculados não concluíram a escolarização. Portanto, seria necessário mudar esse panorama educacional: eram necessárias estratégias para garantir o binômio ensino aprendizagem. Nesta perspectiva, grupos de estudos formavam-se no interior das escolas, a fim de refletir sobre uma nova forma de ensinar. Para esses grupos, o pilar para sustentar o processo ensino aprendizagem foi investir em formação, e, nessa mesma linha de raciocínio, Nóvoa afirma: “A formação continuada deve alicerçar-se numa reflexão na

¹⁰As principais causas da distorção idade/série nessa época, em MT, foram a reprovação e o abandono escolar. Como pode-se observar, desde a década de 1970, o país tenta solucionar o problema de distorção nas escolas públicas. Contudo, o problema ainda não foi solucionado totalmente.

prática e sobre a prática através de dinâmicas de investigação-ação e de investigação-formação, valorizando os saberes de que os professores são portadores.” (NÓVOA, 1991, p. 30). É com esse quadro que Mato Grosso encerra a década de 1970. Há, entretanto, ideias de transformação no tocante à Formação Continuada.

Assim, uma nova identidade docente surge em todo país: em Mato Grosso, novos paradigmas são construídos no interior da escola, surge à possibilidade de repensar a proposta pedagógica, o currículo, o perfil do professor, enfim, reconstruir a educação como um todo, na perspectiva de uma sociedade menos excludente. É necessária uma educação sistematizada, na qual os conteúdos ensinados tenham significado para o aluno, possível, somente quando o ensino estiver contextualizado com as vivências do educando, criando situações concretas de aprendizagem.

É preciso que a educação esteja — em seu conteúdo, em seus programas e em seus métodos — adaptada ao fim que se persegue: permitir ao homem chegar a ser sujeito, construir-se como pessoa, transformar o mundo, estabelecer com os outros homens relações de reciprocidade, fazer a cultura e a história (FREIRE, 1980, p. 39).

Sob a luz do pensamento educacional de Freire (1980), uma concepção de “educação libertadora” surge no contexto, a qual vê o homem em sua totalidade, como sujeito histórico, contrapondo-se com a “educação bancária¹¹”. Na concepção de Freire, professores e alunos são os protagonistas no processo ensino aprendizagem. A educação caminha para uma práxis dialética.

O diálogo é o encontro entre os homens, mediatizados pelo mundo, para designá-lo. Se, ao dizer suas palavras, ao chamar ao mundo, os homens o transformam, o diálogo impõe-se como o caminho pelo qual os homens encontram seu significado enquanto homens, o diálogo é, pois, uma necessidade existencial (FREIRE, 1980, p. 82).

Fundamentada na concepção de Freire (1980), a Educação de Mato Grosso vai se constituindo, tendo como foco principal a Formação Continuada de Professores. Nessa perspectiva, torna-se muito relevante compreender os “saberes” dos professores. Um saber que, para Tardif (2014), não flutua no espaço: é um saber deles, que vai se construindo ao longo de sua história, de suas experiências e de sua identidade, transformando-se em um saber plural: “saber plural, formado de diversos saberes provenientes das instituições de formação, da formação profissional, dos currículos e da prática cotidiana” (TARDIF, 2014, p. 54).

¹¹ A concepção de “educação bancária” dá-se na perspectiva de que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receber os depósitos, guardá-los e arquivá-los. O “saber” é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber.

Essa pluralidade de saber faz que seja também social, a saber: em primeiro lugar, porque é partilhado por todo um grupo, e não individual, ou seja, o saber do professor está vinculado à coletividade; há um sistema que legitima e orienta a sua utilização, por mais sábio que seja o professor, nunca irá definir sozinho como esse saber será utilizado, “[...] nos ofícios e profissões não existe conhecimentos sem reconhecimento social” (TARDIF, 2014, p. 13); em terceiro lugar, porque seus próprios objetos são objetos sociais, são os sujeitos, no momento em que está ensinando, o professor age com seres humanos inseridos historicamente na sociedade; mostra a historicidade das disciplinas, dos programas escolares, das ideias e das práticas pedagógicas; em quinto lugar,

Esse saber é social por ser adquirido no contexto de uma *socialização profissional*, onde é incorporado, modificado, adaptado em função dos momentos e das fases da carreira, ao longo de sua vida profissional, onde o professor aprende a ensinar fazendo o seu trabalho. (TARDIF, 2014, p. 14, grifos do autor).

Todos esses saberes ainda não estão concretizados na totalidade no corpo docente do estado de Mato Grosso. Assim, são necessárias medidas, no tocante à formação continuada, principalmente, nas escolas da zona rural, onde a maioria dos professores é leiga. No entanto, excluí-los do processo não seria a solução. Até porque, o número de professores não supre a necessidade do estado, pois os atuantes na região Sul do estado passaram a fazer parte do estado de Mato Grosso do Sul. Dessa forma, o governo do estado de Mato Grosso teria de investir na formação dos docentes que ficaram no estado.

1.3.2 Primeiras Sistematizações de Formação Continuada no Estado de Mato Grosso

Em razão de esta pesquisa analisar se a formação continuada de professores do estado de MT, sob a gestão do CEFAPRO de Cuiabá, contempla o letramento digital, apresentamos alguns projetos relevantes para a formação desses sujeitos, verificando até que ponto essas formações contribuíram para as práticas escolares, no sentido de usarem

as Tecnologias como ferramenta pedagógica¹². Assim, discorreremos alguns desses projetos, de acordo com Rocha (2010).

1.3.3 Programa Logus II

Em 1989, o governo do estado implanta o Programa Logos II, curso de Habilitação para o Magistério, no qual os cursistas estudavam sozinhos e realizavam provas por módulo na zona urbana em que havia uma sede do LOGOS II (STRENTZKE, 2011). Segundo Rocha (2010), o programa LOGUS II foi planejado em 1973 pelo DSE/MEC, na perspectiva de habilitar professores para atuarem nas séries iniciais do primeiro grau. Em virtude da escassez de docentes, o projeto previa a formação sem, contudo, retirá-los da sala de aula.

Por causa da precariedade da estrutura física, tais como, difícil acesso, falta de energia elétrica, transporte, comunicação, o atendimento à demanda era complicado, exigindo metodologias diversificadas, que atendessem as especificidades de cada região. Assim, acompanhamento, controle e avaliação do projeto eram fatores determinantes para o seu sucesso. Vale ressaltar que toda produção do material, instrumento de controle e capacitação, e supervisão das equipes que iriam atuar no projeto foi de responsabilidade do Centro Tecnológico de Brasília (CETEB), o que facilitou para os 17 municípios nos quais projeto foi implantado.

Strentzk (2011) enfatiza, igualmente, as dificuldades encontradas ao longo do projeto. Segundo a autora, por ser a modalidade de ensino a distância, a falta de “conhecimentos elementares” por parte dos cursistas dificultava a compreensão dos conteúdos abordados nos módulos: “Isso foi constatado na avaliação dos anos de 1984, 1985 e 1986, nos municípios de São Félix do Araguaia e Canarana, nos quais funcionava o LOGOS II, pois não conseguiram formar nenhum professor da zona rural” (STRENTZKE, 2011, p. 56).

Conforme pontua Strentzk (2011), apesar de todas as dificuldades encontradas, o projeto foi relevante para a formação dos professores leigos. No entanto, foi também bastante criticado por não considerar o contexto socioeconômico dos professores e

¹² Os projetos/programas aqui descritos são que foram desenvolvidos antes da criação dos CEFAPROs.

utilizar material desatualizado. Assim, o projeto já não atendia às necessidades de formação que o estado de Mato Grosso pretendia. Diante disso, conforme Rocha (2010), o programa LOGUS II foi desativado em 1990 pelo CETEBE. Mesmo assim, estima-se que, em 1982, mais de 60 mil professores foram capacitados pelo projeto.

Diante da persistência do problema de formação na educação de MT, o governo do estado decide elaborar o Plano Estadual de Educação 1980-1984, que tem como proposta:

Realizar encontros, seminário e treinamentos para professores da rede pública; promover a formação e a habilitação do professor leigo em exercício; proporcionar cursos supletivos na habilitação magistério; oferecer subsídios financeiros a professores titulados para que permaneçam nas escolas de difícil acesso; implantar um sistema de acompanhamento desses profissionais visando à melhoria do currículo (MATO GROSSO 1980 – 1984 In ROCHA, 2010, p. 35).

Nesse contexto, os professores congregavam o pensamento de que a escola deve-se formar-se em reuniões coletivas, o desafio estava na necessidade de superar os problemas e criarem oportunidades de formação. No entanto, mesmo diante de todas as dificuldades a formação continuada do estado de Mato Grosso foi se constituindo como fator principal de mudança.

1.4 CENTRO DE FORMAÇÃO E APERFEIÇOAMENTO DO MAGISTÉRIO (CEFAM)

Com um Plano Estadual de Educação sistematizado, com metas e estratégias definidas, o estado conquista mais credibilidade no tocante os projetos educacionais. Então, em 1987, Mato Grosso é convidado pelo MEC para sediar o Centro de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM)¹³, que tem início em 1989. A proposta seria de novos referenciais para trabalhar no currículo do Magistério. Segundo a autora, o encontro de 1988, para discutir o projeto, foi a base sólida para os avanços na formação continuada dos professores, “até então, ausente nas políticas e propostas de formação para o magistério estadual de Mato Grosso” (ROCHA, 2010.p.40).

¹³ De acordo com Rocha, o projeto retorna em 1988, mas com ressalvas: “o Governo Federal assumiria apenas dois CEFAMs, cabendo ao estado a responsabilidade dos demais, o que ficou acordado entre as partes” (ROCHA, 2010, p. 37). O Governo Federal assumiu dois CEFAMs e o governo do estado, seis.

Conforme Strentzk (2011), esses Centros tinham como objetivo reformular o currículo do Magistério, considerando o resultado das reflexões no Encontro Estadual do Magistério. Esses momentos de reflexão entre os professores foram muito importantes para definirem as estratégias necessárias aos problemas vivenciados no interior da escola. Problemas que, para Alarcão (2001), além da reflexão crítica, exigem também:

[...] cooperação, olhares multidimensionais e uma atitude de investigação na ação e pela ação. Por outro lado, exige do professor a consciência de que a sua formação nunca está terminada e das chefias e do governo, a assunção do princípio da formação continuada. (ALARCÃO, 2001. p. 24)

Foi sob a luz dos olhares multidimensionais que o estado de MT vai estruturando a sua educação, na perspectiva de atender às necessidades educativas de cada escola, respeitando todas as diversidades existentes nos contextos escolares. A educação pública exigia programas de formação com políticas públicas sólidas que possa romper com velhos paradigmas de formação continuada. No entanto, para que isto aconteça, é necessária à interação de todos, governo, gestores da SEDUC e toda comunidade escolar. Assim, após vários estudos e muita discussão, nasce o CEFAM, desenvolvido nas seguintes escolas:

Em Cuiabá, na Escola Estadual de 1º e 2º Graus André Avelino Ribeiro; Barra do Bugres, na Escola Estadual de 1º e 2º Graus Júlio Müller e, em 1990, em Rondonópolis, na Escola Estadual de 1º e 2º Graus Sagrado Coração de Jesus; em Várzea Grande, na Escola Estadual de 1º e 2º Graus Licínio Monteiro; em Sinop, na Escola Estadual de 1º e 2º Graus Nilza de Oliveira Pipino e, em Cáceres, na Escola Estadual de 1º e 2º Graus Onze de Março (ROCHA, 1996, p. 77).

Vale ressaltar que a Escola Estadual de 1º e 2º Graus Sagrado Coração de Jesus, em Rondonópolis, foi designada pela SEDUC sede oficial do projeto, em virtude do destaque dos trabalhos realizados. O projeto contou, também, com a contribuição da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), *campus* de Rondonópolis, e o apoio do Sindicato dos Trabalhadores do Ensino Público (SINTEP/MT). A parceria com a UFMT foi de extrema importância, pois, o acordo firmado proporcionou o curso de Complementação Pedagógica para os professores bacharéis que atuavam na educação pública sem habilitação.

A partir desse encontro, a formação de professores foi se constituindo com o propósito fundamental de inovar o currículo e discutir os conteúdos à luz de metodologias assentadas no Construtivismo, teoria que se expandia por todo o Brasil. Nessa perspectiva, Moacir Gadotti (1988) alerta para o cuidado de não se prender na teoria ou nos conteúdos. Para o autor, o importante é a forma como se aprende. Na mesma linha de raciocínio, Freire (1980) afirma que o professor assume o papel de mediador do conhecimento e, como tal, é necessário criar situações de aprendizagem que leve o aluno a problematizar os conteúdos, refletir sobre eles, propiciando, assim, uma aprendizagem significativa.

Nesse sentido, a aprendizagem não podia se limitar “dentro” da sala de aula, teria de capacitar todas as pessoas envolvidas no processo ensino aprendizagem. Segundo Rocha (2010), as iniciativas de formação já não eram mais apenas aos professores: o estado de Mato grosso já se preocupava com todos os profissionais da Educação Básica. O projeto visava à capacitação de recursos humanos para atuarem nas escolas, incluindo diretores, supervisores e agentes administrativos¹⁴.

Os estudos dos professores viabilizavam uma formação de profissionais críticos e reflexivos, cientes da dimensão política de sua profissão e da necessidade de articular com a categoria as suas reivindicações. Para Alarcão, essa reflexão “baseia-se na vontade, no pensamento, na atitude de questionamento e curiosidade, na busca da verdade e da justiça” (ALARCÃO, 1996, p.175). Desse modo, o processo de reflexão já se instalava no pensamento das pessoas envolvidas, pois, dentre todas as reivindicações, a principal era a sua formação. Nesse momento, a formação inicial era primordial, diante do grande número de professores leigos atuantes no estado.

No entanto, a falta de informação para a adoção de novas teorias gerou um clima de insegurança por parte dos professores, o que contribuiu para a continuação do currículo tradicional, enxertando ideias construtivistas. A defasagem da verba aplicada, a demissão da Secretária de Estado de Educação, responsável por propostas de valorização do Magistério contribuíram para as propostas do CEFAM avançarem conforme deveriam, pontua Rocha (2010).

Nesse contexto de incertezas e dificuldades financeiras, por parte da SEC, e carência de material pedagógico e acervos bibliográficos, para Cuiabá, era inviável dar

¹⁴ Após a publicação da Lei Complementar 50/1998, em outubro de 1998, os cargos de Supervisores e Agentes Administrativos foram extintos: os Agentes Administrativos foram enquadrados como Técnicos Administrativos Educacionais e o cargo de Supervisor não existe na atual Lei de Carreira dos Profissionais da Educação.

continuidade ao projeto. Dessa forma, mesmo com muitas limitações, os CEFAMs de Cáceres, Rondonópolis e Barra do Bugre deram continuidade às suas atividades. A Escola Sagrado Coração de Jesus, no município de Rondonópolis, em parceria com a UFMT, Secretaria Municipal e Sindicato conseguiu que o projeto se afirmasse em um processo de construção e reconstrução do Magistério, com algumas atividades descritas por Rocha (2010):

- ✓ **Projeto Assessoria Técnico-Pedagógica nas Áreas Metodológicas:** tinha como objetivo proporcionar atualização e melhoria da prática docente. O projeto consistia em um minicurso na área metodológica de Ciências e Matemática.
- ✓ **Projeto Horas-Atividade:** o projeto instituído pela gestão democrática, em 1987, concedendo 50% da jornada de trabalho para estudos pedagógicos aos professores do Ensino Fundamental. Isso contribuiu muito para o andamento dos projetos e de sua extensão à comunidade;
- ✓ **Projeto da dinamização da Biblioteca:** tal projeto resultou em uma remessa de livros de formação, enviada pelo MEC, iniciando a atualização do acervo. A participação da Associação de Pais e Mestres (APM) foi muito importante nesse processo, uma vez que a Associação contribuía com verba própria destinada à aquisição de livros para a escola.
- ✓ **Planejamento Global Escolar Participativo (PGE):** o currículo da escola é reestruturado em uma forma coletiva e participativa de ação. A partir dessa atividade, percebe-se a discrepância entre metodologias e grade curricular. Em 1990, havia seis escolas de Magistério em Rondonópolis, cada uma com uma grade diferente.

Portanto, não se pode negar a importância do trabalho desenvolvido nessa Unidade Escolar para que o CEFAM se fortalecesse: “Dos estudos na escola Sagrado Coração de Jesus, surgiu à necessidade de levar a efeito um encontro estadual para observar como os outros cursos no estado estavam discutindo a reestruturação curricular” (ROCHA, 2010, p. 54). Cabe observar a clareza política de um grupo de professores que acreditava na ideologia de transformar a educação do estado de Mato Grosso. Essa transformação só acontece quando os docentes têm a sensibilidade de refletir sobre a sua prática pedagógica. Conforme ilustra Nóvoa, “Não é a prática que é formadora, mas sim a reflexão sobre a prática. É a capacidade de refletirmos e

analisarmos” (NÓVOA, 2007, p.16). Essa reflexão foi possível em virtude da parceria entre os seis CEFAMs do estado, a Delegacia de Educação do estado de Mato Grosso, SEC/MT e a Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), que em uma parceria coletiva buscavam alternativas para melhorar a educação pública do estado. A UFMT, no sentido de ampliar a oferta de cursos de Licenciatura para os professores leigos que atuavam na educação pública, o CEFAPRO gerindo a formação continuada e os professores se empenhando em sua autoformação.

1.4.1 Década De 1990: Acontecimentos Significativos Na Educação De Mato Grosso

No início da década de 1990, precisamente, em 1992, o CEFAM lidera discussões sobre mudanças significativas no currículo do Magistério, na perspectiva de afastar gradativamente a prática pedagógica tecnicista e tradicional¹⁵. A proposta curricular apontava para uma prática docente dialética, partindo da reflexão sobre por que, como e a serviço de quem se tornava assim (ROCHA, 2010).

Segundo a autora, em 1995, Mato Grosso estrutura sua Política Educacional, marcando o início de uma nova gestão na Secretaria de Estado de Educação, orientada pelo Plano Decenal de Educação. Dentre as ações, o fortalecimento da formação de professores tornava-se evidente no contexto educacional, e previa: investimentos para habilitação dos professores leigos do Ensino Fundamental; parceria com o Governo Federal; consideração das especificidades regionais; formação dos gestores e de toda equipe administrativa da escola, considerando a importância destes no espaço escolar.

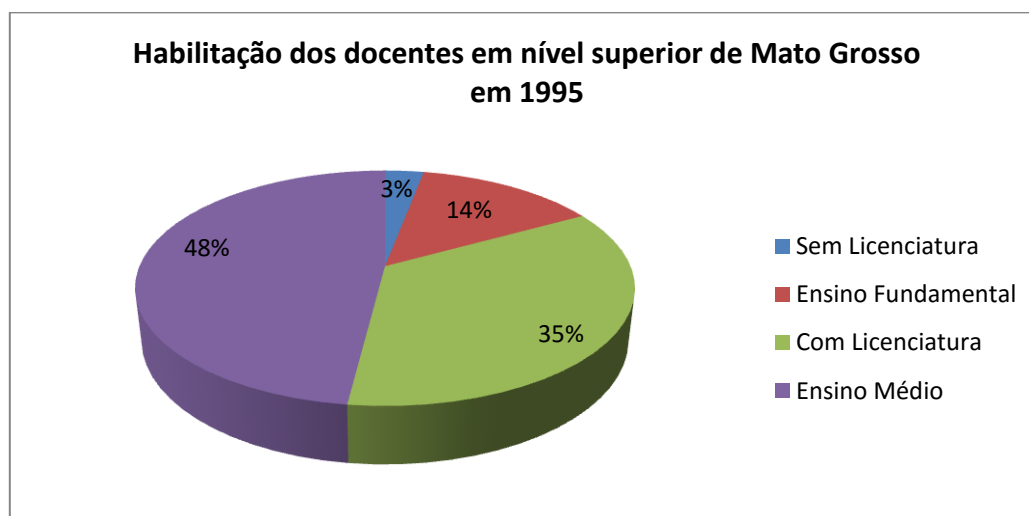
Outro projeto de grande relevância para a educação matogrossense foi o Núcleo de Educação aberta e a Distância da UFMT – NEAD, cujo projeto piloto foi em Colider. Mato Grosso destaca-se no cenário nacional como o primeiro estado a investir na formação de professores em nível superior na modalidade EAD. Nesse projeto piloto, foram matriculados 300 professores, formando, em 1999, 280 docentes. Os 20 professores restantes formaram-se posteriormente em outra turma. O Programa ganhou grandes proporções no contexto educacional, como descreve Rocha (2010):

¹⁵ Para Tardif (2014), na concepção tradicional, o saber é produzido fora da prática, é contrário à realidade, os professores são vistos como aplicadores do conhecimento.

No plano de extensão do NEAD, o programa matriculou no ano de 2000, cerca de 3.000 professores no curso de Formação para professores para as séries iniciais, em diversos polos no estado, em parceria com SEDUC/MT, UNEMAT/UFMT e municípios. Jamais, no ensino presencial, seria atingida tal estimativa de profissionais em exercícios cursando o ensino superior (ROCHA, 2010, p. 67).

Em virtude dos cursos ofertados pelo NEAD, observa-se, por meio dos próximos gráficos, o avanço da formação inicial dos docentes do estado de Mato Grosso no período de 1995 a 2000.

Gráfico 2 – Habilitação dos docentes em nível superior em 1995



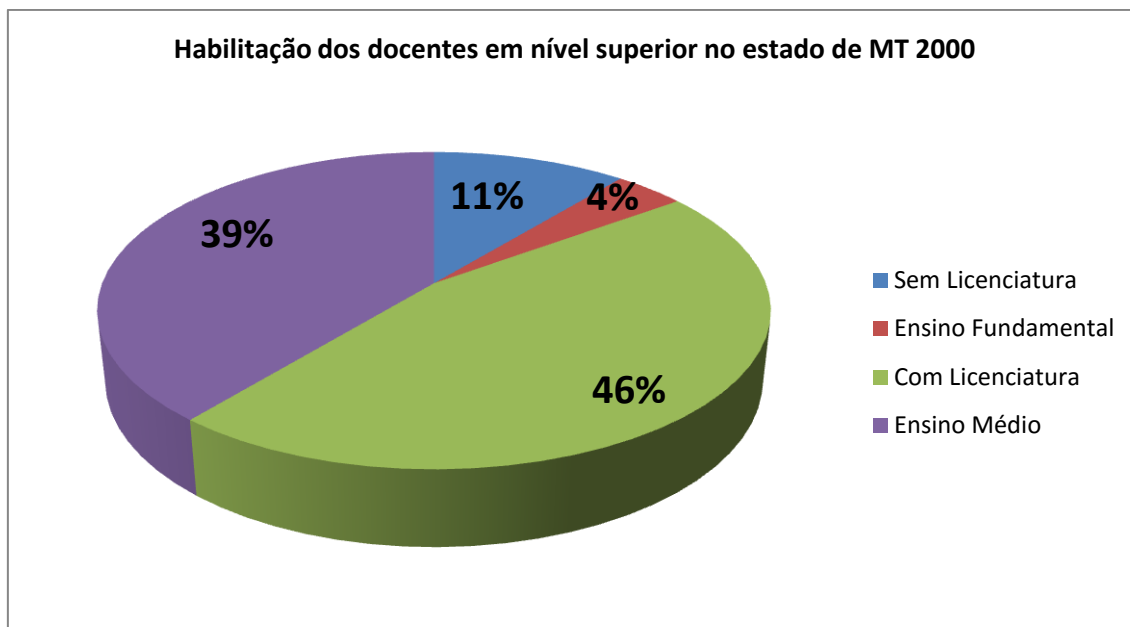
Fonte: Censo de 1995

De acordo com o gráfico apresentado percebe-se que, em 1995, nas escolas públicas do estado de Mato Grosso, 35% possuíam Licenciatura; 48%, escolaridade com nível de Ensino Médio; 14%, Ensino Fundamental, e 3% não possuíam habilitação específica para a docência, possuíam graduação em outras áreas, que não eram da educação. Estes dados apontam que medidas emergenciais deveriam ser tomadas, na perspectiva de formar docentes de acordo com sua atuação.

No gráfico seguinte, mostramos os mesmos dados após o pleno funcionamento do CEFAPROs e as parcerias com as duas universidades públicas, UFMT e UNEMAT, fator que Rocha (2010) pontua na contribuição de habilitar os professores da rede pública de ensino. Podemos aferir que as ações de intervenções, tais como, as parcerias com as duas Universidades já descritas deram resultados positivos, pois, proporcionaram aos professores uma nova concepção de saber docente, que para Tardif (2014), “[...] os saberes profissionais dos professores não são só personalizados, eles também são situados, isto é, conforme dizíamos anteriormente, construídos em função

de uma situação de trabalho particular, [...]” (TARDIF. 2014.p. 267). Nesse sentido, as formações precisam ser um processo contínuo, considerando sempre o contexto histórico e social que perpassa o processo ensino aprendizagem. Por isto, aferimos a relevância das Universidades parceiras, pois, as mesmas e a SEDUC dialogam sempre a política educacional do estado, que é o Ciclo de Formação Humana.

Gráfico 3 – Habilitação dos docentes em nível superior em MT em 2000



Fonte: Censo de 2000

Conforme análise dos gráficos observa-se o quanto a EAD contribuiu na formação de professores, pois, após a implantação do Programa, Mato Grosso aumenta de 35% para 46% os professores habilitados atuando na Educação Básica. O gráfico aponta que, em 2000, havia somente 4% de professores com escolaridade de Ensino Fundamental, e, de acordo com documentos oficiais da SEDUC, os docentes do magistério com EF estavam atuando na zona rural.

Outros projetos destacaram-se na década de 1990, como o projeto INAJÁ, que se caracteriza como um currículo flexível adequado à realidade específica da região. Há o “Projeto Homem Natureza”, pautado em atividades e pesquisas interdisciplinares que possibilitavam uma aprendizagem significativa por parte do discente, pois a pesquisa era desenvolvida segundo o interesse do aluno. Na falta de continuidade dos projetos anteriores, a Educação de Mato Grosso cria outro projeto bastante relevante, o “Geração”, financiado pelo PRODEAGRO/Banco Mundial, responsável por habilitar professores da zona rural de 49 municípios, beneficiando mais de trinta mil alunos. O

objetivo principal do projeto era a interculturalidade, de modo a o professor desenvolver formas de conhecimento partindo do seu contexto social.

Posteriormente, veio o Projeto Crescer, outra modalidade EAD, conveniado diretamente aos municípios e Instituto Niterói. A seguir, o Projeto Tucum, destinado a uma clientela muito especial, os professores indígenas em exercício. Pode-se afirmar que, a partir desse projeto, a parceria da SEDUC e UNEMAT, no sentido de formar docentes indígenas, intensificou-se bastante, culminando, em 2007, no primeiro concurso específico esse público-alvo, efetivando 69 professores de várias etnias indígenas.

Em um contexto de grandes mudanças e avanços, acontece o marco da Educação Brasileira, a publicação da Lei de Diretrizes e Bases, a LDB 9394/96, lei federal que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diante da necessidade de atender essas diretrizes, o MEC publica, em 1997, os *Parâmetros Curriculares Nacionais*, os PCN, a fim de orientar os professores, “direcionar” a sua prática pedagógica. Contudo, esses parâmetros não possuem caráter de obrigatoriedade: são, sobretudo, um pilar para compreender os objetivos, os conteúdos e a didática da educação básica.

1.4.2 A Criação dos Centros de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica (CEFAPRO)

Diante de tantas discussões e pesquisas sobre a formação continuada dos professores, o estado de Mato Grosso articula uma política de fortalecimento em relação à formação de professores. Nesse sentido, não cabia mais discutir projetos de formação, senão que programas sustentados por ações reflexivas e duradouras. Dessa maneira, por meio do Decreto nº 2.007/1997, de 29/12/1997, o governo do estado implanta três Centros de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica (CEFAPRO), nos municípios de Cuiabá, Diamantino e Rondonópolis. Uma Unidade Administrativa Descentralizada, a partir de 2005, mantida pela Secretaria de Estado de Educação, vinculada à Superintendência de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação. Desde a criação dos primeiros Centros de Formação, o seu objetivo é a Gestão da formação pedagógica dos profissionais da rede pública de Ensino.

Após o funcionamento dos três CEFAPROs, o processo de formação continuada do estado se sustentava de acordo com as necessidades de formação da escola. Nesse sentido, seriam necessários novos Centros de Formação, pois não se conseguia atender às demandas de formação do estado. Então, implantam-se mais cinco CEFAPROs, nos seguintes municípios: Cáceres, Juara, Matupá, São Felix do Araguaia e Sinop, por meio do Decreto 2.139/98, de 08/06/1998.

Um marco significativo para a Educação matogrossense é a publicação da Lei Complementar nº 50/98, publicada em 1/10/1998, que dispõe sobre a Carreira dos Profissionais da Educação Básica de Mato Grosso, cuja finalidade é estruturar toda a carreira, bem como a formação específica. A referida lei estrutura a Progressão Horizontal, segundo a titulação, o qual vincula aumento salarial, motivando, desse modo, os profissionais da educação a buscarem novas titulações. O cargo de professor é estruturado em linha horizontal de acesso, identificada por letras maiúsculas.¹⁶ No entanto, de acordo com essa lei, atualmente, para ingressar como docente no estado de Mato Grosso exige-se Licenciatura, específica na área de atuação. A Lei de Carreira configurou valorização do magistério por parte do governo do estado.

Nessa perspectiva, observa-se que a educação em Mato Grosso avança significativamente: a Lei de Carreira contribui para a valorização dos docentes. Nóvoa (2007) enfatiza a profissionalidade do professor enquanto forma de reconhecimento:

Temos que construir uma nova profissionalidade docente e que esteja também baseada numa forte personalidade. Na educação, não é possível separar a dimensão da profissionalidade da dimensão de personalidade e isso implica em um compromisso pessoal, de valores, do ponto de vista da profissão. [...] É necessário que tenhamos professores reconhecidos e prestigiados; competentes, e que sejam apoiados no seu trabalho, o apoio da aldeia toda. Isto é, o apoio de toda a sociedade (NOVOA, 2007, p. 18).

¹⁶ § 1º As classes são estruturadas segundo a formação exigida para o provimento e para a progressão horizontal no cargo, de acordo com seguinte:

I - Classe A - habilitação específica de nível médio-magistério;

II - Classe B - habilitação específica de grau superior em nível de graduação, representado por licenciatura plena e/ou formação nos esquemas I e II, conforme Parecer 151/70 do Ministério de Educação, aprovado em 06 de fevereiro de 1970;

III - Classe C - habilitação específica de grau superior em nível de graduação, representado por licenciatura plena, com especialização, atendendo às normas do Conselho Nacional;

IV - Classe D: habilitação específica de grau superior em nível de graduação, representado por licenciatura plena, com curso de mestrado na área de educação relacionada com sua habilitação;

V - Classe E: habilitação específica de grau superior em nível de graduação, representado por licenciatura plena, com curso de doutorado na área de educação relacionada com sua habilitação.

Logo, novas propostas de valorização do magistério vão surgindo, por exemplo, Formação Continuada dos Professores, contemplada no Plano Nacional de Educação (PNE) de 2001 e 2011, e no Plano Estadual de Mato Grosso.

Assim, o estado de MT intensifica as propostas de Formação Continuada, na perspectiva de fazer um diagnóstico sobre o processo de formação, e, a partir daí, articular ações com as escolas, a fim de garantir uma formação significativa aos Profissionais da Educação e, sobretudo, traçar diretrizes aos professores formadores, principais “atores” do processo. Nesse sentido,

No debate sobre o desafio da formação dos formadores de professores, a discussão ganha em qualidade quando a questão do lócus da formação docente não obscurece a formação preliminar que é a necessidade de reformular a concepção de formação continuada do professor. (GATTI e BARRETO. 2009. p. 231).

Nessa premissa, a SEDUC fomenta práticas inovadoras, buscando parcerias com as universidades, UFMT e UNEMAT, na perspectiva de proporcionar formação inicial para os professores leigos. Parcerias que acontecem até os dias atuais, que além da formação inicial, há também parceria para formação continuada. Como exemplo dessa parceria, citamos o Mestrado Profissional, que qualifica professores de acordo com sua área de formação e atuação, o que contribui muito para aumentar o índice de professor pesquisador.

Todos esses fatores apontam a necessidade de expandir em outros municípios novos CEFAPROs. Então, em 1999, pelo Decreto 0053/99, de 22/03/1999, o estado entrega mais cinco Centros de Atualização e Formação dos Profissionais da Educação, em Alta Floresta, Barra do Garças, Confresa e Juína, atendendo mais uma grande parte das escolas, em distintas regiões. No entanto, não foi o bastante, pois a extensão territorial do estado é imensa. Logo, em 2005 e 2008, surgem mais três CEFAPROs, em Tangará da Serra, Decreto 6824 de 30/11/2005 e Lei 9.072 de 24/12/2008¹⁷, em Primavera do Leste e Pontes Lacerda, totalizando, atualmente, quinze Centros de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica.

Considerados como Unidades Descentralizadas, os CEFAPROs possuem autonomia de Gestão, com o mesmo caráter das escolas, regido pelo Diretor, Coordenador Pedagógico e um Secretário. Todos os professores formadores são

¹⁷ Esses Decretos serviram de base para a Lei 8.405, de 27 de dezembro de 2005, que transformou os CEFAPROs em unidades administrativas vinculadas à SEDUC. Desde então, são normatizados por meio de Lei e não mais por Decreto.

efetivos, atuando segundo sua habilitação, com Dedicção Exclusiva¹⁸. “O professor formador deve ser pesquisador e um produtor de conhecimentos sobre a educação, sobre o que e como ensina, investigando na e sobre a sua prática” (SEDUC/MT, 2010, p. 22).

Outro critério para atuar no CEFAPRO, é o ingresso por meio de um processo seletivo, uma vez que é necessário avaliar as habilidades e competências das pessoas responsáveis pela formação de todos os profissionais da educação da rede pública. Sob esse viés, Rocha argumenta: “Ao assumirem essa função, precisavam ter capacidade para analisar o trabalho dos docentes da rede pública escolar, coordenar ações de formação continuada em parcerias com as Universidades” (ROCHA, 2010, p. 89). Pois esta análise só é possível se o professor formador tiver o conhecimento de todas as concepções que perpassam os conceitos existentes na educação, levar em conta que ele é o mediador do conhecimento que o professor regente precisa para reconstruir o seu saber profissional, uma vez que, a formação continuada às vezes supre certas lacunas da formação inicial. Assim sendo, é necessário refletir sobre a formação que este professor formador recebe para desempenhar esta função. Na visão de Ibernóm (2009), o processo precisa ser permanente:

A orientação para esse processo de reflexão exige uma proposta crítica da intervenção educativa, uma análise da prática do ponto de vista dos pressupostos ideológicos e comportamentos subjacentes. Isso supõe que a formação permanente deve estender-se ao terreno das capacidades, habilidades e atitudes e que os valores e as concepções de cada professor e professora e da equipe como um todo deve ser questionado permanentemente. (IMBERNÓM, 2009 p. 49)

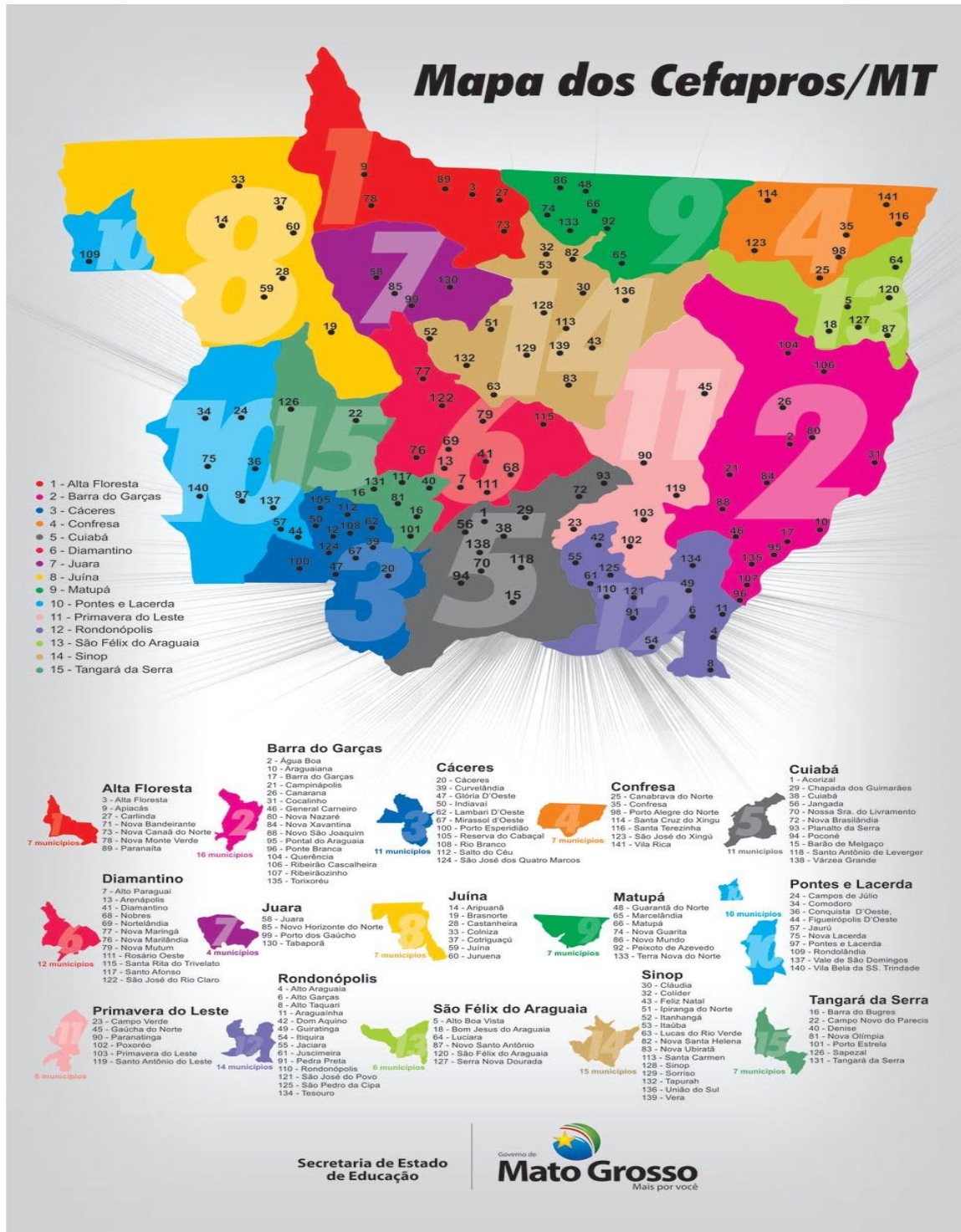
Diante desse contexto, surgem alguns questionamentos: a SEDUC consegue formar a contento este docente? Como este profissional consegue formar a sua identidade profissional? O suporte ofertado a eles é o bastante para que possa desempenhar bem o seu papel? São indagações que nos leva a refletir sobre o desempenho do professor formador e seus desafios para alcançar os objetivos propostos ao CEFAPRO.

Sob este viés, pode-se asseverar que os desafios para o professor formador não é só ser aprovado no processo seletivo, uma vez que, após sua nomeação outros desafios virão, como por exemplo, adaptar-se ao perfil de formador de professores, levantar as necessidades de formação de cada escola, além de superar as barreiras geográficas. Em

¹⁸ Atualmente para se candidatarem para a função de Diretor e Coordenador do Cefapro é necessário ter 04 (quatro) anos de docência, ser estabilizado e 02 (dois) anos como professor formador.

virtude da grande extensão territorial, às vezes o trabalho do formador é dificultado pela distância do polo entre os municípios, conforme apresentado no mapa que segue.

Figura 1 – Mapa dos CEFAPROS



Fonte: Secretaria de Estado de Educação (2010)

O mapa apresenta a localização de cada CEFAPRO dentro do Estado, as regiões são demonstradas por cores e números. Na legenda de cores, podem-se observar os

municípios que compõem cada CEFAPRO. A divisão foi feita, considerando as proximidades dos municípios. Todavia, ainda há necessidade de diminuir esse espaço geográfico, implantando mais CEFAPROs.

2 O PROFESSOR NO CONTEXTO DO LETRAMENTO DIGITAL

Após, na primeira seção, fazemos um breve panorama do processo de formação no Brasil e discorreremos sobre o processo e divisão do estado de Mato Grosso e seu contexto educacional, bem como, os projetos de formação anterior à criação do CEFAPRO, buscamos aqui, pressupostos epistemológicos para a concepção de letramento digital e refletir sobre o professor neste contexto. Assim, nesta seção que por ora apresentamos, iremos discutir a aplicabilidade da linguagem em suas mais diversas formas, na perspectiva de refletir sobre as definições e conceitos de “letramento”.

2.1 O PROCESSO DE LETRAMENTO

Historicamente, o letramento foi ganhando novos significados e contextos. Isso exigiu outras formas de ensinar e aprender: a linguagem é vista em outra dimensão. A mudança de paradigma na educação leva, cada vez mais, pesquisadores, tais como, Kleiman, Rojo, Soares, Coscarelli, dentre outros, a buscarem alternativas para melhoria do ensino de linguagem e suas tecnologias. Assim, a partir desse capítulo, fazemos um estudo sobre o letramento, mais precisamente o letramento digital, na perspectiva de compreender como os professores do estado de Mato Grosso trabalham as práticas de letramentos, a partir de suas formações contínuas.

Considerando a dinamicidade da língua, Bakhtin (1986) coloca que a linguagem é um processo de constante interação. No entanto, essa “interação” só ocorre se os atores envolvidos no processo comunicacional compreenderem todos os mecanismos da linguagem. Dentre os mecanismos da linguagem, encontramos a compreensão crítica do ato de ler. Corroborando com Bakhtin, Freire (1989), igualmente, vê a leitura como resultado da criticidade e inter-relação do texto e o seu contexto: “Linguagem e

realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada pela sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto” (FREIRE, 1989, p. 9). Embasada pela citação do autor, pode-se dizer que esta leitura crítica da leitura só acontece quando o sujeito está inserido em práticas de letramentos.

Portanto, discutir o termo “letramento” implica refletir também sobre “alfabetização”, e, apesar de serem termos distintos, não há como dissociá-los, pois ambos envolvem a aquisição de um sistema de escrita e de leitura por um sujeito. Conforme Soares (2014), alfabetização é algo individual, é o domínio de um código e das habilidades de utilizá-lo para ler e escrever. Para a autora, alfabetizar é tornar o indivíduo capaz de ler e escrever. Já letramento está voltado às práticas sociais da leitura e escrita, que se manifestam no sujeito, nas mais diversas situações: sujeito letrado, portanto, faz uso competente da leitura e da escrita. Logo, um não precede ao outro.

Segundo Soares (2014) a palavra letramento é recém-chegada ao vocabulário da Educação e das Ciências Linguísticas. Considerando seu surgimento na década de 1980, podemos afirmar ser um termo atual. Segundo a autora, uma das primeiras ocorrências está no livro: “No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística”, de Mary Kato, de 1986. A partir daí, a palavra torna-se alvo de estudos pelos pesquisadores, sobretudo, para compreender a distinção entre alfabetização e letramento.

Vale ressaltar que, conforme Soares (2014), a palavra letramento aparece em um dicionário da língua portuguesa editado há mais de um século, o “Dicionário Contemporâneo da Língua Portuguesa”, de Caldas Aulete. Contudo, não há ainda registro desse termo no “Dicionário Aurélio”. Assim, a autora questiona:

Onde fomos busca-lo? Trata-se sem dúvida, da versão para o Português da palavra da língua inglesa *literacy*. [...] Ou seja, *literacy* é o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever. Implícita nesse conceito está a ideia de que a escrita traz consequências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, linguísticas, quer para o grupo social em que seja introduzida, quer para indivíduo que aprenda a usá-la. (SOARES, 2014, p. 17).

Portanto, pensar em desenvolver práticas de letramentos é bastante complexo, pois implica abordar os aspectos sócio-históricos, no qual seu objeto de reflexão é a linguagem em um contexto mais amplo. Assim, observa-se que, para compreender o surgimento e o conceito de letramento, não podemos analisar a linguagem estaticamente.

Rojo (2009) faz referência à época em que surgiu o termo letramento no Brasil, na década de 1980. Embora seja necessário saber quando apareceu em nosso país, o importante é compreender a sua concepção. Para Soares (2010), o letramento está vinculado à prática social do indivíduo, “[...] não basta apenas ler e escrever, é preciso também saber fazer uso do ler e escrever, saber responder às exigências de leitura e de escrita que a sociedade faz continuamente, daí o recente surgimento do termo letramento [...]” (SOARES, 2014, p. 20).

Na concepção da pesquisadora, a realidade social impõe que o sujeito não se limite aos “códigos” da leitura e da escrita, exige que vá além, de modo à prática de letramento ocorrer em situações concretas. Quando a escola não propicia essas práticas em seu contexto, fragmenta o conhecimento linguístico do aluno. Sob esse mesmo viés, Kleiman (1995) também define o letramento como “[...] um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos” (KLEIMAN, 1995, p.81).

Não é só na concepção de letramento que as autoras dialogam, tanto Kleiman (1995) quanto Soares (2014) veem a escola como agência de letramento, e ambas relacionam a escolarização e letramento, embora Soares (2014) veja a escola com uma responsabilidade relativa. Para ela, há outras agências de letramentos tão importantes quanto à escola, por isso discute-se essa relatividade por ela colocada.

Nesse sentido, reforçamos a importância de formação continuada aos professores, no tocante ao letramento, bem como aos multiletramentos existentes no contexto social. Acredita-se que, na escola, sendo uma das principais instâncias da prática de letramento, é relevante que o professor compreenda esse processo, e, assim, desenvolva práticas de letramentos no contexto escolar e, conseqüentemente, eleve o nível deste nos educandos.

Para Kleiman (1995), a escola é fundamental para desenvolver esse processo: “[...] é na escola, agência de letramento por excelência de nossa sociedade, que devem ser criados espaços para experimentar formas de práticas sociais letradas e, portanto, acredito também na pertinência de assumir o letramento [...]” (KLEIMAN, 1995, p. 4).

Portanto, percebemos que Kleiman (1995) e Soares (2014) enfatizam a importância de outras instâncias na sociedade capazes de promover as práticas de letramento, muito significativas na constituição de si como sujeitos, integrantes de grupos diversificados que atuam em diferentes contextos, conforme discorre Soares (2009):

Na vida cotidiana, eventos e práticas de letramentos surgem em circunstâncias da vida social ou profissional, respondem às necessidades ou interesses pessoais ou grupais, são vividos e interpretados de forma natural, até mesmo espontânea; na escola, eventos e práticas de letramento são planejados, instituídos, selecionados por critérios pedagógicos, com objetivos predeterminados, visando à aprendizagem e quase sempre conduzindo a atividades de avaliação. (SOARES. 2004. p. 106).

Nesse sentido, podemos analisar o letramento como algo bastante complexo e heterogêneo, pois vai depender do contexto em que a prática de letramento ocorre. “Na Dimensão individual, é um atributo pessoal de posse de tecnologias mentais de ler e escrever. Na dimensão social, é um fenômeno cultural, pois se trata de atividades sociais que envolvem a escrita e de exigências sociais de uso dessa escrita” (MELLO; RIBEIRO, 2004, p. 27). Assim, as autoras conseguem explicar o letramento como uma prática que se manifesta em diferentes espaços e situações, permeado por condições reais, não necessariamente no espaço escolar.

Soares (2014) orienta que, para efetivar-se de fato o letramento, é preciso haver condições para isso. A primeira condição é haver escolarização real e efetiva da população. A segunda condição que a autora destaca é haver disponibilidade material de leitura. Considerando a importância da disponibilidade de material, no atual contexto tecnológico, é importante o incentivo às leituras que estão disponíveis na internet. Para isso, é necessário, desenvolver habilidades e práticas de outros letramentos, como por exemplo, o letramento digital. A partir do momento em que o sujeito começa a explorar os textos virtuais, uma gama de possibilidade de leitura irá surgir.

Soares (2014) fala da necessidade de os alfabetizados ficarem imersos em um ambiente de letramento. Para a autora, se as práticas de letramentos não forem algo constante na vida do sujeito, o processo de alfabetização será um fracasso. Sendo um processo, precisa ser contínuo. A pesquisadora ilustra esta afirmação ao fazer uma referência ao MOBREAL¹⁹:

Lembre-se do Mobral: pesquisas mostram que pessoas alfabetizadas por esse movimento estavam, um ano depois, “dasalfabetizadas”: tinham aprendido a ler e escrever, mas por impossibilidade do uso da leitura e da escrita, por ausência em seu meio, de demandas de leitura e escrita, por falta de material impresso, tinham perdido a habilidade

¹⁹ O Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBREAL) foi um projeto do governo brasileiro, criado pela Lei nº 5.379, de 15 de dezembro de 1967, e propunha a alfabetização funcional de jovens e adultos, visando "conduzir a pessoa humana a adquirir técnicas de leitura". Disponível em: <www.dicionarioinformal.com.br/mobreal/>. Acesso em: 20 fev. 2016.

de ler e escrever. Tinham sido alfabetizadas, mas não lhes foi possibilitado tornarem letrados (SOARES, 2014, p. 59).

Analisando a ilustração da autora, percebe-se a importância do acompanhamento e a gestão dos programas criados. Quando criou tal programa, a preocupação foi alfabetizar os adultos, porém, não houve um projeto ou programa que possibilitasse a continuidade de práticas de leitura e escrita, e, assim levasse esses sujeitos ao letramento escolar.

Porém, nos últimos anos, acredita-se que há políticas públicas voltadas para a escolarização real, pois, o Plano Nacional de Educação (PNE) estabelece na meta 9:

[...] elevar a taxa de alfabetização da população com quinze anos ou mais para noventa e três inteiros e cinco décimos por cento até 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em cinquenta por cento a taxa de analfabetismo funcional (PNE, 2014, p. 68).

A atual política não tem como objetivo apenas alfabetizar o sujeito, mas, proporcionar que ele vá além, que consiga aplicar a linguagem em qualquer contexto social, que não seja “alfabeto funcional”. No entanto, conforme assevera Soares (2014), é necessário materiais para mediar a leitura, uma vez que, a falta desse material implica no fracasso escolar. Considerando este aspecto, o PNE prevê meta que estabeleça condições para continuidade de letramento, conforme descreve a meta 7.33:

[...] promover, com especial ênfase, em consonância com as diretrizes do Plano Nacional do Livro e da Leitura, a formação de leitores e leitoras e a capacitação de professores e professoras, bibliotecários e bibliotecárias e agentes da comunidade para atuar como mediadores e mediadoras da leitura, de acordo com a especificidade das diferentes etapas do desenvolvimento e da aprendizagem (PNE, 2014, p. 66).

Nesse sentido, percebe-se haver políticas que embasam o proposto pela autora, no entanto, é importante a participação de todos, inclusive da sociedade, para o cumprimento às políticas educacionais, para isto, é importante conhecer os planos e metas estabelecidas pelas políticas públicas, e, analisar as ações desenvolvidas para atingir as metas propostas.

A autora compara a experiência do MOBREAL com uma experiência em Cuba, parecida com esta aqui no Brasil. No início dos anos 1960, alfabetizou toda população em pouco tempo: “Mas não fez só isso, produziram-se materiais de leitura que eram levados nos mais longínquos rincões do país, qualquer pequena povoação recebia livros para dar continuidade à campanha de alfabetização” (SOARES, 2014, p. 59). Nesse

sentido, pode-se afirmar que não basta alfabetizar, é necessário ir além, inserir de fato o aluno em práticas de letramentos concretas.

Soares (2014) faz uma distinção entre ser alfabetizado e ser letrado: ser alfabetizado é saber ler e escrever, viver na condição ou estado de quem sabe ler e escrever, não fazendo uso, no entanto, da leitura e da escrita. Ser letrado é a pessoa que sabe ler e escrever e, ainda, envolve-se em práticas sociais da leitura e da escrita. Segundo a estudiosa, quem se envolve em práticas de leitura e escrita torna-se uma pessoa diferente, adquire outro estado, outra condição, muda sua forma de pensar.

Segundo essa premissa, Magda Soares (2014) coloca que o indivíduo, necessariamente, não precisa ser alfabetizado para ser letrado, pois faz uso da escrita sem saber ler. Se está em um contexto em que fazem uso da leitura e escrita com frequência, esse sujeito irá se interessar pela leitura, irá gostar de ouvir o que está escrito em um jornal, por exemplo. Outro exemplo que reforça a colocação da pesquisadora é o fato de uma pessoa analfabeta ir ao supermercado para comprar uma determinada marca de um produto. Mesmo sem saber ler o rótulo, traz o produto correto. Isso ocorre em virtude da capacidade e do nível de letramento²⁰ que possui, evidenciando uso de outras práticas de leitura e escrita vivenciadas fora do contexto escolar.

Contudo, Soares (2014) pontua a definição de um indivíduo letrado apresentado pela UNESCO: “[...] a pessoa que consegue tanto ler quanto escrever, com compreensão, uma frase simples e curta sobre a sua vida cotidiana” (SOARES, 2014, p. 71). Assim, percebe-se que há muito para estudar, de modo a conseguir definir “letramento”, pois, ainda, há algumas contradições entre as literaturas apresentadas. Enquanto Soares coloca não ser necessário saber ler e escrever para ser letrado, a UNESCO afirma ser necessário saber ler e escrever.

No entanto, nossa intenção não é fazer juízo de valores sobre a definição de qualquer autor, mas contribuir com uma reflexão sobre o termo “letramento” e seus diversos níveis. Segundo Soares (2014, p. 81), “[...] envolve um conjunto de fatores que variam de habilidades e conhecimentos individuais a práticas sociais e competências funcionais e, ainda, a valores ideológicos e metas políticas”. Portanto, conforme Barros (2006), mais do que ensinar o uso das técnicas e regras da escrita, é importante

²⁰ Soares (2014), trata de outros níveis de letramento: “Conclui-se que há diferentes níveis de letramento, dependendo das necessidades, das demandas do indivíduo e do seu meio, do contexto social e cultural” (SOARES, 2014, p. 49).

considerar as práticas sociais do uso da linguagem, na perspectiva de contribuir para um novo modo de estar e participar da sociedade.

De acordo com as autoras já descritas neste trabalho, o termo letramento não possui um conceito bem definido. Pode-se afirmar que surgiu em virtude do novo fenômeno que aparece para explicar, as novas formas de aprender e de ensinar. É uma relação da leitura e da escrita, uma base para alcançar a totalidade do conhecimento que o sujeito necessita para além das técnicas da leitura e escrita, fazendo uso da linguagem em contextos sociais. Assim, podemos afirmar que o desafio é enorme, pois a destreza de lidar com as novas tecnologias envolve vários níveis de letramento do sujeito, em especial do professor.

Pelas leituras apreendidas, notamos não haver consenso entre os estudiosos quanto ao conceito de letramento. Todavia, enquanto pesquisadora do discurso, assumimos a concepção de letramento como a apropriação da linguagem em qualquer contexto social, ou seja, a capacidade do sujeito de interagir através da linguagem.

2.2 MULTILETRAMENTOS

A partir da compreensão do termo letramento, é importante um estudo sobre a não linearidade dos textos e seus novos suportes, proporcionados pelo multiletramento. De acordo com Rojo (2012), a Pedagogia do Multiletramento surgiu em 1996, pelo New London Group (Grupo de Nova Londres – GNL)²¹, em um manifesto, como resultado de um colóquio sobre letramentos, escrito por pesquisadores ingleses, americanos e canadenses, que se reuniram na cidade de Connecticut, nos Estados Unidos.

Nesse manifesto, o grupo afirmava a necessidade de a escola tomar a seu cargo (daí a proposta de uma “pedagogia”) os novos letramentos emergentes na sociedade contemporânea, em grande parte — mas não somente — devido às novas TICs² e de levar em conta e incluir nos currículos a grande variedade de culturas já presentes nas salas de aula de um mundo globalizado e caracterizada pela intolerância na convivência com diversidade cultural, com alteridade (ROJO, 2012, p.12).

²¹ Segundo Rojo (2012) fez parte desse grupo de estudiosos: Courtney Cazdem; Bill Cope; Mary Kalantzis; Norman Fairlough; James Gee; Sarah Michaels; Gusnther Kress; Allan e Carmen Luke, e Martin Nakata.

Após uma semana de muito estudo e discussões, o grupo publicou um manifesto intitulado “A Pedagogy of Multiliteracies – Designing Social Future” (“Uma Pedagogia dos Multiletramentos – desenhando futuros sociais”), considerando também a variedade cultural que permeia a sociedade e, conseqüentemente, o contexto escolar. Isso faz a escola repensar a sua maneira de ensinar, buscando novas práticas de letramento, pois a proposta do GNL é que a aprendizagem permita aos alunos a participação na vida pública, comunitária e acadêmica.

As discussões sobre o multiletramento tornaram-se necessárias na sociedade pós-moderna, devido à inserção das “recentes tecnologias da comunicação eletrônica — o computador, a rede (*web*), a internet” (SOARES, 2002, p. 192), além da velocidade com que as diversas mídias aparecem na sociedade. Atualmente, a multiplicidade de linguagens, mídias, cultura e tecnologias exigem do sujeito uma multiplicidade de letramentos, pois a sociedade está inserida nessa diversidade. Assim, de acordo com Rojo (2012), o contexto requer do indivíduo novas práticas de leitura, escrita e análise crítica da realidade, o que caracteriza o “multiletramento”. Na visão da autora,

O conceito de multiletramentos aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades, principalmente as urbanas, na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituições dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica (ROJO, 2012, p. 13).

Para a estudiosa, o que tematiza os multiletramentos é o tripé: diversidade de linguagens, diversidade de cultura e diversidade de mídias. Conseqüentemente, os multiletramentos perpassam os avanços da informática no contexto educacional, na perspectiva de novas possibilidades de aprendizagem. No entanto, a pesquisadora nos leva a uma reflexão sobre o papel da escola e do professor, frente às novas formas de interagir: “Como organizar, na escola, a abordagem de tal multiplicidade de práticas? Que eventos de letramento e que textos selecionar? De que esfera? De que mídias? De quais culturas? Como abordá-las?” (ROJO, 2009, p. 109). Para dar conta de responder tais questões, a escola, em primeiro lugar, deve entender o processo dos multiletramentos.

Para superar esse modelo tradicional, Rojo (2009) pontua a necessidade dos letramentos múltiplos²², pois, junto com o avanço tecnológico, vieram à intensificação e

²² O conceito de letramentos múltiplos é ainda um conceito complexo e muitas vezes ambíguo, pois envolve, além da questão da multisssemiose ou multimodalidade das mídias digitais que lhe deu origem,

a diversificação da circulação da informação; a diminuição das distâncias espaciais e temporais e a multisssemiose, o que exige novas habilidades no contexto das práticas de linguagem. No entanto, a escola, na prática, ainda não consegue acompanhar o desenvolvimento do letramento:

Um dos objetivos principais da escola é justamente possibilitar que seus alunos possam participar das **várias** práticas sociais que se utiliza da leitura e da escrita (letramentos) na via da cidade, **de maneira ética, crítica e democrática**. Para fazê-lo, é preciso que a educação linguística leve em conta hoje, de maneira ética e democrática: os multiletramentos ou **letramentos múltiplos** [...] os **letramentos multissemióticos** [...] (ROJO, 2009, p. 107) (grifos da autora).

Marcuschi (2005), Coscarelli (2007), Ribeiro (2007) e Xavier (2009) estudam os fenômenos plurais de letramento, na perspectiva de compreender esse novo suporte dos textos. Assim, diante dos novos paradigmas advindos pelas NTIC, torna-se relevante que o professor repense as práticas pedagógicas. Nesse sentido, Coscarelli (2007) enfatiza: “Em síntese, podemos dizer que, para cada alteração nas tecnologias de escrita, deveríamos pensar em novos gestos e possibilidades cognitivas e, por extensão, em novas pedagogias” (COSCARELLI, 2007, p. 69). Todas as mudanças que ocorrem no suporte da leitura e escrita exigem, também, mudanças nos gêneros do discurso.

Considerando que o gênero do discurso é um produto social, Bakhtin explica como ocorre essa variedade:

A riqueza e a variedade dos gêneros do discurso são infinitas, pois a variedade virtual da atividade humana é inesgotável, e cada esfera dessa atividade comporta um repertório de gênero do discurso que vai diferenciando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa (BAKHTIN, 1997, p. 280).

Assim, os novos gêneros que vão se desenvolvendo em virtude das NTIC não substituem os existentes: apenas vão se adequando às novas formas de comunicação, atendendo às necessidades impostas. Nesse contexto, surgiram novas formas de comunicação, outros gêneros, tais como, *e-mail*, *chats*, Facebook, Skype, WhatsApp, etc. No mesmo raciocínio de Bakhtin (1997), Marcuschi (2005) aborda a existência de novos gêneros textuais a cada período histórico. Na visão do autor, os gêneros não podem ser considerados estanques, senão como entidades dinâmicas da materialização da comunicação. E isso depende da necessidade de cada contexto. Com todas essas

pelo menos duas facetas: a multiplicidade de práticas de letramento que circulam em diferentes esferas da sociedade e a multiculturalidade, isto é, o fato de que diferentes culturas locais vivem essas práticas de maneira diferente (ROJO, 2009, p. 108).

mudanças caracterizadas pelo letramento digital, surgem também outras formas de leitura e escrita possibilitadas pelo hipertexto.

2.3 HIPERTEXTO, REALIDADE DOS TEXTOS DIGITAIS

As novas formas de comunicação, com a evolução da cultura escrita, do impresso para o digital, trouxeram um novo tipo de texto multimidiático, o que Levy trata como um conjunto de conexões:

O Hipertexto é um conjunto de nós ligados por conexões. Os nós podem ser palavras, páginas, imagens, gráficos ou partes de gráficos, sequências sonoras, documentos complexos que podem eles mesmos ser hipertextos. Os itens de informação não são ligados linearmente, com nós, mas cada um deles, ou a maioria, estende suas conexões em estrela, de modo reticular. Navegar em um hipertexto significa, portanto, desenhar um percurso em uma rede que pode ser tão complicada quanto possível. Porque cada nó pode, por sua vez, conter uma rede inteira (LEVY, 1993, p.33).

Essa interatividade não linear no hipertexto, na *web*, requer um sistema de convenções diferentes das convenções que regula as atividades do texto impresso. No entanto, a diferença está no modo como o enunciado acontece, não na sua natureza. Não devemos colocá-los em uma visão dicotômica. O hipertexto oferece maior desafio ao leitor do que o texto: é mais imprevisível, ao clicar em um *link*, há um leque de escolhas, que geram caminhos diversos para cada leitor, proporcionando uma variabilidade maior do que os textos impressos.

Para Rojo (2012), a mídia digital permite ao usuário uma interação em vários níveis e com vários interlocutores, proporcionando uma interatividade ilimitada, diferente das mídias impressas e analógicas, como a fotografia, o cinema, o rádio e a TV.

Por sua própria constituição e funcionamento, ela [mídia digital] é interativa, dependente de nossas ações enquanto humanos usuários (e não receptores ou espectadores) — seu nível de agência é muito maior —. Sem nossas ações previstas, mas com alto nível de abertura de previsões, a interface e as ferramentas não funcionam. Nessa mídia, nossas ações puderam, cada vez mais, permitir a interação também com outros humanos (em trocas eletrônicas de mensagens, síncronas e assíncronas; na postagem de nossas ideias e textos, com ou sem comentários de outros; no diálogo entre os textos em rede

[hipertextos]; nas redes sociais; em programas colaborativos nas nuvens) (ROJO, 2012, p. 24).

Assim, para a pesquisadora, a Pedagogia dos Multiletramentos está embasada na maneira de a escola criar estratégias para conhecer e compreender como ocorrem as novas maneiras de interagir no contexto da sociedade contemporânea, considerando os conteúdos multimodais. Nessa perspectiva, todas essas possibilidades de interagir apontam caminhos para “[...] novas pedagogias que não tomem todo e qualquer uso como objeto de ensino, mas que possam se aproveitar pedagogicamente da confluência de diversos recursos multimídia” (COSCARELLI, 2007, p. 76). Portanto, a autora deixa claro o cuidado que devemos ter, ou seja, usar a tecnologia como um meio nas práticas pedagógicas e não como o “objeto” de ensino. Nesse sentido, o papel da escola é de mediadora, para que os alunos sejam bons leitores e produtores de hipertextos digitais, capazes de lidar com todas essas multimodalidades possibilitadas pelas NTIC.

Segundo Levy (1993), “Na medida em que cada conexão suplementar, cada nova camada de programa, transforma o funcionamento e o significado do conjunto, o computador emprega a estrutura de um hipertexto [...]” (LEVY, 1993. p. 11). Essa estrutura não possui uma estrutura hierárquica, nem linear: além de ser interativo é também “explorativo”, pois, ao navegar na internet, um leque enorme de possibilidades irá surgir para o internauta explorar.

Portanto, o hipertexto exige uma gama de conhecimento técnico que leva o internauta a refletir sobre as diferentes formas de produzir um texto e de se comunicar, em que a interatividade estabelecida entre os participantes da ação comunicativa possuem características multimodais próprias, que permitem aprender e ensinar de uma forma mais completa, o saber torna-se dinâmico e agradável.

Levy (1993) caracteriza o hipertexto com seis princípios de abstração, a saber: metamorfose, o hipertexto está em constante mutação; heterogeneidade, os nós e as conexões de uma rede hipertextual são heterogêneos; multiplicidade, qualquer conexão pode ser um composto por toda uma rede; exterioridade, a rede não possui unidade orgânica interna, sua composição depende de um exterior indeterminado; topologia, tudo funciona por proximidade; modalidade dos centros, a rede não tem centro, mas diversos centros. Todos esses princípios mostram que o hipertexto resgata e modifica antigas interfaces na escrita.

Coscarelli (2007) ressalta: “Lida-se, hoje, com mídias básicas, texto escrito, imagens estáticas, imagens dinâmicas (vídeo, animação), som (música, efeitos sonoros,

narração), hipermídia e realidade virtual” (COSCARELLI, 2007, p. 89). Porém, para essas mídias, o mais importante é o elemento principal para a interatividade: o professor e o aluno.

No entanto, para trabalhar com essa forma de produzir um texto não sequencial, que é o hipertexto, é necessário compreender o processo por onde as linguagens transitam, nas mídias e nas hipermídias. Isso não ocorre de um momento para o outro, é necessário tempo. Para Xavier, (2009), a inteligibilidade de conquistar a apropriação da destreza de lidar com os hipertextos é algo gradativo.

O hipertexto parece só deixar “decifrar” fragmentariamente, funcionando como uma tecnologia enunciativa, ao mesmo tempo, mutante e plural, cuja inteligibilidade potencial é conquistada, lentamente, por meio dos mergulhos nos *links* que abrem infinitas portas para outros hipertextos inseridos na malha digital da Internet (XAVIER, 2009, p. 126).

Nesse sentido, o leitor vai, aos poucos, adaptando-se ao novo suporte, portanto, sem alterar a estrutura da língua. Para Marcuschi (2005,2006), é pouco provável que a tecnologia tenha interferido na estrutura da língua, mesmo com as mutações sofridas na linguagem nos últimos anos. Para o autor, ocorreu uma crescente hibridização entre os gêneros do discurso. Juntamente com os gêneros digitais e a fusão entre as palavras, vieram ícones, imagens e símbolos. Assim, o uso da internet possibilitou uma nova forma de interação entre os sujeitos, novas formas de discursos, novos letramentos. Para Levy (1999), a tecnologia digital²³ é o resultado da infraestrutura do ciberespaço, podemos administrar e modificar o espaço em que vivemos. Para o autor, a exploração e a construção do mundo virtual estão entrelaçadas. Nesse espaço, encontramos os textos multimodais e multissemiótico, que combinam imagens estáticas com áudios, cores e *links*, e vai tecendo-se o hipertexto.

O hipertexto e o ciberespaço proporcionam uma leitura não linear, o leitor tem liberdade para percorrer qualquer dimensão do texto. Diante dessas mudanças, a sociedade e, principalmente, a educação vão aprendendo a conviver com novos termos, tais como: virtual, hipertexto, hipermídia, convergências, dentre outros, que caracterizam o “letramento digital”. Para Ribeiro (2007), o letramento digital implica o conhecimento do hibridismo presente na leitura virtual.

O letramento, além de significar a experiência com objetos de leitura, também deve possibilitar que o leitor deduza e explore o que pode

²³ Para Levy (1999), “é virtual toda entidade ‘desterritorializada’, capaz de gerar diversas manifestações concretas em diferentes momentos e locais determinados, sem, contudo, estar ela mesma presa a um lugar ou tempo em particular” (LEVY, 1999, p. 42).

haver de híbrido e reconhecível em cada gênero ou em cada suporte, e, assim, manipulá-lo como quem conquista, e não como quem tem medo. (RIBEIRO, 2007, p.136).

Sobre essa inferência da autora, pode-se afirmar que, realmente, ainda há receio por parte de alguns professores quanto a explorar os recursos tecnológicos. Os ingredientes²⁴ que compõem o virtual ainda são “novos” em algumas escolas, em virtude da linearidade que se perpetuou na educação por muito tempo. Essa forma não linear de leitura coloca cada vez mais o aluno em contato com o ciberespaço e as mídias sociais, em que permeia a liberdade de criação do seu próprio conteúdo.

Toda essa conectividade trás o leitor ubíquo²⁵, que, segundo Santaella (2013), alguns professores ainda não conseguiram compreender e, assim, perceber que o aluno está constantemente em contato com a escrita e a leitura. Realmente, é necessário levar em conta que, ao interagir com outras pessoas nas redes sociais, conseqüentemente, ele está enviando e recebendo mensagens, portanto, está em contato com práticas de leitura e escrita. Conforme a autora, a linguagem própria da hipermídia, tecida de multiplicidades e diversidades de signos, constitui uma realidade semiótica bem diferente das formas já existentes, que agrada os jovens.

Mas, para que as tecnologias sejam usadas de forma coerente na escola Coscarelli (2007), chama a atenção para que a falta de conhecimento e qualificação, por parte dos docentes, no que tange a tecnologia, não coloque em risco o futuro do país, em virtude da exclusão digital. Partindo desse pressuposto, asseveramos que, para que ocorra essa inclusão, antes de tudo, é necessário formar o principal mediador desse conhecimento: o professor, e, dar condições, em todos os sentidos, para que o mesmo tenha competência de saber julgar o que a rede lhe oferece, sabendo quantificar até que ponto lhe será útil, que saibam dar significado e função ao uso da tecnologia no processo ensino aprendizagem. Assim, para compreender todas as nuances que envolvem o uso dos recursos tecnológicos como ferramenta pedagógica, se faz necessário compreender o processo do letramento digital.

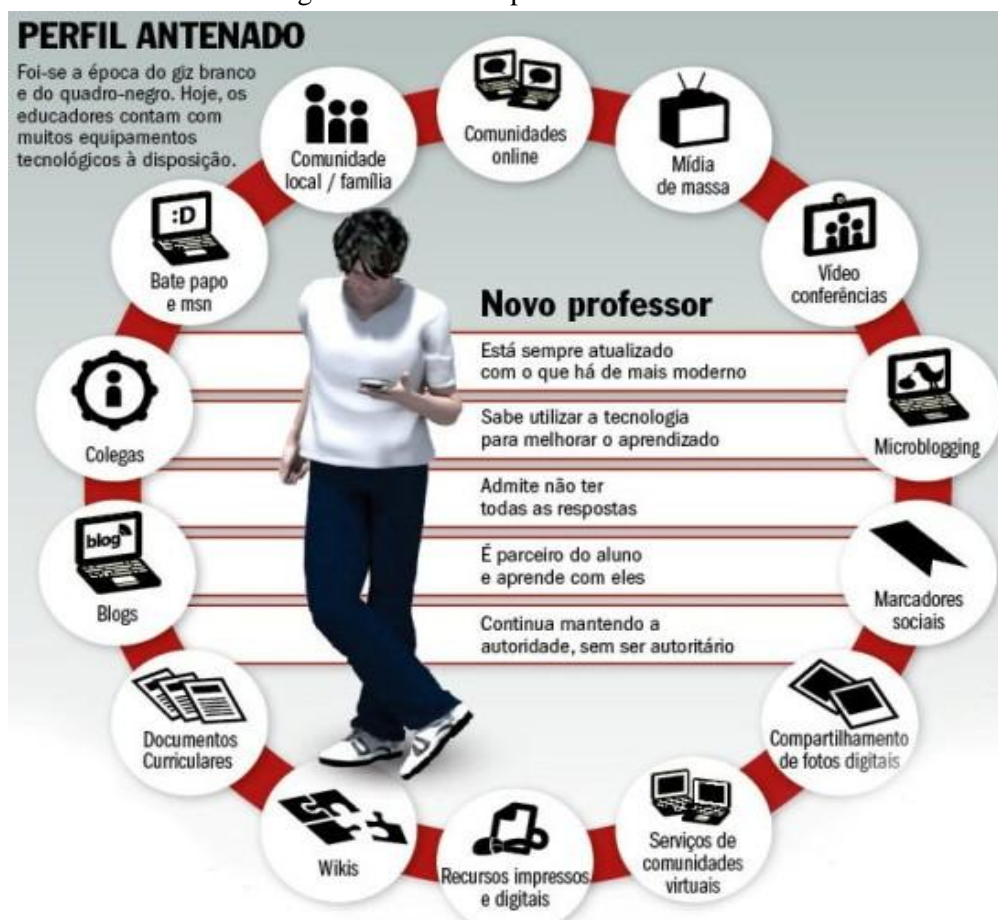
2.4 LETRAMENTO DIGITAL

²⁴ Para Santaella (2014), “os ingredientes da hipermídia são imagens, sons, textos, animações e vídeos que podem ser conectados em combinações diversas, rompendo com a ideia linear de um texto com começo meio e fim pré-determinados e fixos”.

²⁵ Leitor “ubíquo” é aquele que, para Lucia Santaella (2013), consegue acessar ou trocar informações com seus pares, em qualquer lugar que ele estiver, uma vez que as mensagens são simultâneas.

A imagem a seguir sintetiza nossas asserções sobre o letramento digital no contexto escolar. No entanto, para inserir as NTIC no processo ensino aprendizagem, torna-se relevante analisar como está a formação dos docentes para enfrentar esse novo desafio. De nada adianta as escolas estarem equipadas com as Novas Tecnologias se os professores não estiverem aptos para usá-las. Mas não é apenas saber operá-los, é, acima de tudo, saber por que, como e quando usar as NTIC.

Figura 2 – Perfil do professor antenado



Fonte: *site* Cultura Digital

Discutir letramento digital implica falar em novas tecnologias. Isso leva a uma reflexão de Levy (1999), pergunta do primeiro capítulo do livro “Cibercultura”: “As tecnologias tem um impacto?” (LEVY, 1999, p. 17). Na perspectiva de refletir sobre essa pergunta, pode-se dizer que o impacto das tecnologias na sociedade, principalmente, na educação, é muito grande, por isso a importância de compreender a relação homem-tecnologia. Na visão do autor, essa interação é indissolúvel: “É impossível separar o homem do seu ambiente material, assim como dos signos e das linguagens por meio dos quais ele atribui sentido à vida e ao mundo” (LEVY, 1999, p.17). Portanto, se as tecnologias estão cada vez mais sofisticadas e o número de

pessoas que usam o computador cresce incontrolavelmente, torna-se relevante entender essa dinâmica e como a escola desenvolve práticas de letramento digital.

Coscarelli (2007) pontua que “Letramento digital é o nome que damos, então, à ampliação do leque de possibilidades de contato com a escrita também em ambiente digital” (COSCARELLI, 2007, p. 9). Portanto, a aprendizagem mediada pelas NTIC só será eficaz se atribuir significados às informações recebidas. Todos os dias recebemos uma gama enorme de informação, porém, saber filtrar essas informações e descartar aquelas que não vão agregar nenhum conhecimento fazem parte do letramento digital. Nesse sentido, Moran (2000) faz um alerta:

[...] a tecnologia possui um valor relativo: ela somente terá importância se for adequada para facilitar o alcance dos objetivos e se for eficiente para tanto. As técnicas não se justificarão por si mesmas, mas pelos objetivos que se pretende que elas alcancem, que, no caso, serão de aprendizagem. (MORAN; MASETTO; BEHRENS, 2000, p. 144).

Partindo dessa premissa, é preciso o professor refletir sobre o objetivo que quer alcançar. Uma vez que as tecnologias são as novas ferramentas inseridas nas metodologias, nos processos de ensino, há uma diversidade de opções, novos paradigmas instalaram-se na educação. Assim sendo, refletir sobre o uso da tecnologia na educação implica repensar o processo pedagógico da escola, pressupõe práticas de letramento digital no interior da escola. “Tem-se, assim, pois, que a tecnologia não pode estar dissociada da educação: ela é parte integrante do processo educativo e não deve ser tratada isoladamente” (COSCARELLI, 2007, p. 91). A pesquisadora enfatiza que um projeto de educação tecnológica precisa ter respaldo teórico. No entanto, quando se trata de literaturas que embasam a educação tecnológica, observa-se ainda ser muito pouco, apesar de ter aumentado o número de pesquisas nessa área.

As Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM) propõe que a referência ao termo “letramento digital” não cria mais um termo técnico ao vocabulário da linguística, “Trata-se, sim, de promover uma reflexão crítica sobre os conceitos de linguagem e de ensino já arraigados, em face de premente necessidade de pensar e agir perante a exclusão sociocultural e linguística.” (BRASIL, 2004, p. 107).

Como podemos perceber, o letramento digital é concebido na perspectiva da “inclusão social”. Ainda, conforme as OCEM, “abrir a sala de aula para essa heterogeneidade pode significar transformar o caráter excludente da escola” (BRASIL, 2004, p. 108). Assim, heterogeneidade da linguagem que promove a concepção de

letramento prevê, também, a heterogeneidade de saberes e conhecimentos diferentes, ou seja, os diversos níveis de letramentos.

Nesse sentido, Coscarelli (2007) faz um alerta para o domínio concreto da tecnologia da informação, que não se restringe apenas em saber usar a tecla do teclado ou o *mouse*. Para a autora, “Precisamos dominar a tecnologia para que, além de buscarmos informação, sejamos capazes de extrair conhecimento” (COSCARELLI, 2007. p, 17). Isso nos remete ao conceito de alfabetização e letramento. Por exemplo, um professor pode ser alfabetizado tecnologicamente, ou seja, conhecer os mecanismos para usar a tecnologia, porém, não ter o “letramento digital”, ou seja, não compreender como usar as NTIC como recurso pedagógico. Não saber fazer uso dos “aparatos” tecnológicos como ferramenta pedagógica implica não atender aos objetivos que se constroem no projeto de ensino. Nesse sentido, Sampaio e Leite (1999), definem alfabetização digital, ou domínio tecnológico, como:

Este domínio se traduz em uma percepção global do papel das tecnologias na organização do mundo atual e na capacidade do professor em lidar com as diversas tecnologias, interpretando sua linguagem e criando formas de expressão, além de distinguir como, quando e por que são importantes e devem ser utilizadas no processo educativo (SAMPAIO; LEITE, 1999, p. 75).

Nessa perspectiva, é fundamental, além de repensar metodologias, construir um currículo que contemple os interesses dos educandos e as mudanças ocorridas nos últimos anos, possibilitando a sistematização do uso de todos os recursos tecnológicos. Sobre essa sistematização, Coscarelli (2007) enfatiza a necessidade de sistematizar o uso das NTIC como recurso pedagógico, ou seja, além de definir bem os objetivos da inserção dessas ferramentas no processo ensino aprendizagem, é necessário planejar muito bem as ações, uma vez que as escolas não podem ignorar essas possibilidades. Uma das alternativas seria investir em laboratórios de informática para promover a inclusão digital, principalmente, aos alunos que não possuem computadores em casa.

No entanto, ter os microcomputadores não seria o suficiente, era necessário ter pessoas para operá-los e para desenvolverem projetos pedagógicos adequados à escola. [...] Para atualizar os docentes, é preciso repensar a sala de aula, refletir sobre os ambientes de ensino/aprendizagem, reconfigurar conceitos e práticas (COSTALLI, 2007, p. 8).

De acordo com a autora, ao usar as NTIC, a escola apropria-se de novas formas de interação, de gêneros e formatos textuais, na qual a leitura e escrita estarão em um novo suporte. Nesse contexto, surge o termo “multi-alfabetização”, que, para Demo

(2008), é a pluralidade da alfabetização, com desenvolvimento de várias habilidades e destaque da fluência “tecnológica”²⁶, na perspectiva de “[...] superar o modelo tradicional relativo ao texto impresso em favor de textos mais voltados para a imagem, em especial, animada” (DEMO, 2008, p. 6). Para superar esse modelo evidenciado pelo pesquisador, precisamos investir em tecnologia e, principalmente, formação continuada para os professores, sem nunca perder de vista a relação entre a formação inicial e a formação continuada, visando sempre o aperfeiçoamento profissional teórico e prático.

2.5 O PROFESSOR NO E A CONECTIVIDADE DO SÉCULO XXI

Embora a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 9394/96, publicada em dezembro de 1996, já previa a necessidade da “alfabetização digital” nas escolas, percebe-se a escassez de formação continuada no tocante ao letramento digital. De acordo com Coscarelli (2007), o computador é uma máquina que pode contribuir muito com processo ensino aprendizagem. Mas é preciso compreender que, do outro lado da “máquina”, há sempre um indivíduo em constante construção, com múltiplas perspectivas.

Nesse contexto, trata-se de adotar práticas de letramentos e multiletramentos, em uma perspectiva para além das teorias e técnicas, do conhecimento fragmentado, que funcione como base epistemológica e amplie a visão de mundo de todos envolvidos no processo ensino aprendizagem. A base para superar as dificuldades de trabalhar a linguagem na sala de aula consiste em um conhecimento integrador, reconhecendo as linguagens e os fenômenos multidimensionais que perpassam a realidade social contemporânea, o que requer do educador e do educando habilidade de construir e reconstruir sentidos (BRASIL, 2004). Logo, ao ampliar as competências comunicativas do aluno, a escola está desenvolvendo práticas do letramento digital.

Segundo Levy (1999), usar as NTIC na sala de aula implica em vários outros letramentos, ou seja, desenvolver habilidades para o letramento digital é pensar em uma

²⁶ Para Demo (2008), “podemos entender fluência tecnológica como atividade minimalista como digitar texto, navegar na internet, conhecer comando repetitivos, mas como exigência rebuscada de dar conta de empreitadas não lineares interpretativas, nas quais a postura é de sujeito participativo-reconstrutivo” (DEMO, 2008, p.7).

concepção social da escrita, envolve um processo de ensino em contraste com uma concepção de cunho tradicional. Portanto, é preciso compreender: para que a informática se instaure como tecnologia, é necessário atentar para um projeto de ensino consistente para a colaboração das NTIC no processo educacional, por exemplo, conseguindo responder algumas perguntas básicas: quais os recursos a escola oferece? Há internet de qualidade? Todos os alunos terão acesso aos recursos tecnológicos? Como está a formação dos professores? São reflexões que precisam ser pensadas por todos envolvidos no processo ensino aprendizagem. Segundo Levy (1999), é imprescindível a qualidade da apropriação dessas novas técnicas.

Conforme Rojo (2007), é preciso maior atenção para com a linguagem como contexto escolar, em virtude do discurso na sociedade densamente semiotizada em que estamos inseridas: “Assim, trata-se agora de dar conta das demandas da vida, da cidadania e do trabalho numa sociedade globalizada e de alta circulação de comunicação e informação [...]” (ROJO, 2007, p. 89). Nesse sentido, podemos compreender a necessidade de formação continuada para os professores na perspectiva técnica e filosófica, podendo, assim, desterritorializar os espaços e encurtar o tempo, ao proporcionar ao aluno habilidades para fazer da tecnologia uma ferramenta aliada à aprendizagem.

No entanto, segundo a autora, todas essas possibilidades indicam novas pedagogias que não tomem todo e qualquer uso como objeto de ensino. Enfim, é necessário que o professor saiba refletir sobre o que a mídia representa na construção do processo ensino aprendizagem. Assim, a formação do professor deverá enfatizar a escola como unidade básica de mudança e de transformação social. Para Valente (1997), o principal requisito para o desenvolvimento da prática pedagógica no ambiente informatizado é a formação do professor.

A formação do professor deve prover condições para que ele construa conhecimento sobre as técnicas computacionais, entenda por que e como integrar o computador na sua prática pedagógica e seja capaz de superar barreiras de ordem administrativa e pedagógica. Essa prática possibilita a transição de um sistema fragmentado de ensino para uma abordagem integradora de conteúdo e voltada para a resolução de problemas específicos do interesse de cada aluno. Finalmente, devem-se criar condições para que o professor saiba recontextualizar o aprendizado e a experiência vivida durante a sua formação para a sua realidade de sala de aula, compatibilizando as necessidades de seus alunos e os objetivos pedagógicos que se dispõe a atingir (VALENTE, 1997, p. 14).

Essa formação, segundo Valente (1997), precisa estar intimamente relacionada ao desenvolvimento da escola, da inovação curricular, do ensino e da profissionalização. Essa profissionalização deve ser um processo permanente, contínuo, não pontual. Somente assim é capaz de acontecer uma aprendizagem significativa e colaborativa: “O significado aflora na medida em que são contextualizadas as contribuições e situações de vivência o participante-aprendiz” (COSCARELLI, 2007, p. 115). Segundo a autora, os meios de comunicação mediada pelo computador e redes são uma grande promessa para construir novas formas de ensinar, que, no contexto atual, é indispensável no processo de interação, na construção de um espaço de autonomia e conhecimento.

Nesse sentido, ao conquistarem esse espaço, tanto professores quanto alunos, a escola se transformará em um espaço mais “real” e atrativo, onde os multiletramentos ampliam e democratizam “tanto as práticas e eventos de letramentos que têm lugar na escola como o universo e a natureza dos textos que nela circulam” (ROJO, 2009, p.21) Nesse processo, novas configurações de aprendizagem vão surgindo no interior da escola, onde a tecnologia surge como um instrumento de mediação do conhecimento. Esse conhecimento para trabalhar com o virtual precisa, de fato, ser real. Barreto (2001) explica essa dinamicidade:

O leitor-professor é o sujeito que deve estar preparado para lidar com as tecnologias de leitura. E, é claro, com as leituras das tecnologias. Ser preparado para formar novos leitores no processo de ensinar/aprender novos gestos de leitura de diferentes suportes, materiais e texturas, configurações textuais etc., num movimento de apropriação das novas tecnologias (BARRETO, 2001, p. 199).

Partindo desse princípio, não basta mais a leitura do texto verbal escrito, é preciso relacionar o conjunto de signos de outras modalidades de linguagem, em que a multissemiótica exigirá habilidades específicas para compreender toda essa hibridização, pois a linguagem não ocorre em um vácuo social e os significados constituídos no processo de interação precedem uma ideologia e valores estipulados pelos enunciatários.

Nesse sentido, as lacunas culturais são responsáveis pelas dificuldades de compreensão da leitura e na produção textual que perpassam pela tecnologia digital, pois ela necessita de determinado grau de letramento. Assim escola que promove uma educação com qualidade social, que é educar para ter hegemonia na sociedade em que está inserido procura evitar tais “lacunas”, porque cria situações de aprendizagem para que o letramento ocorra. No entanto, Coscarelli (2007) assevera que, “É muito difícil

uma escola conseguir preencher todas essas lacunas e dar a seus alunos acesso a esse universo cultural.” (COSCARELLI. 2007. p. 27).

Embora haja esse paradoxo, os professores precisam preparar os seus alunos para esse novo paradigma. Levar o aluno a compreender onde buscar informação, avaliar, questionar e aplicar o que lhe convém. Uma vez que, ao utilizar tecnologias digitais, é importante não perderem de vista os objetivos pedagógicos, considerando que os recursos tecnológicos não substituem a construção do conhecimento. Lembrar que os letramentos não estão restritos ao ensino formal, mas, é de competência da escola levar os indivíduos a um processo autônomo nas praticas sociais que envolvem todo e qualquer tipo de linguagem.

Diante disso, formar professores para o letramento digital não é pensar na técnica, mas, sim, pensar no sujeito, é resgatá-lo da sua pequenez, tornar as pessoas mais sensíveis, desenvolver competências comunicativas. Assim, essa competência deve pressupor que será sempre renovada e reestruturada, considerando o processo de historicidade do homem e da sociedade, cada técnica tem o seu tempo e o seu espaço. Portanto, discutir formação continuada docente na sociedade contemporânea, implica desenvolver práticas de letramento digital, pois a tecnologia está cada vez mais estreitamente vinculada a todo e qualquer processo de linguagem.

Assim, inserir as NTIC na Educação Básica, implica pensar em uma proposta de formação continuada capaz de superar as barreiras pedagógicas que ainda perpassam no contexto educacional, no sentido do uso das tecnologias como recurso pedagógico. Bem como, refletir sobre os ambientes de ensino/aprendizagem e reconfigurar, conceitos e práticas. Dessa forma, pesquisadores buscam por iniciativas que seguem a tendência multimídia a partir de projetos acadêmicos e institucionais, com projetos reais, voltados para a realidade de cada escola. Sem perder de vista a perspectiva de reflexão, ação e transformação, favorecendo uma ampliação das possibilidades pedagógicas, para concretizar essa ação de forma eficaz e eficiente.

3 PERCURSO METODOLÓGICO

Na seção que segue, apresentamos o percurso metodológico traçado sistematicamente para alcançar os objetivos propostos desde o projeto da pesquisa. Gil (2008) assevera que, para que o conhecimento possa ser considerado científico é necessário, antes de tudo, determinar o método que possibilitou chegar até ele. Nesse sentido, partimos dos pressupostos do método fenomenológico, uma vez que a nossa preocupação é mostrar e esclarecer o que é dado, partindo do cotidiano da escola, do modo de pensar dos sujeitos pesquisados, na perspectiva de resgatar os significados atribuídos pelo sujeito ao objeto que está sendo estudado, que nesse caso, é o letramento digital dos professores da baixada cuiaba.

Ao iniciar este trabalho, partimos da hipótese de existirem fatores que interferiam na formação contínua de professores do estado de Mato Grosso, de modo a não atingir o objetivo do programa, principalmente, em se tratando de letramento digital. Tal hipótese sustentava-se em virtude do contexto profissional da pesquisadora, por visitas nas escolas públicas do estado e em conversa informais com professores da rede, em que se manifestaram algumas deficiências no processo de formação continuada de professores do estado do Mato Grosso, principalmente quando se trata do uso da tecnologia nos processos ensino aprendizagem.

3.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

A decisão pela pesquisa social qualitativa, descritivo-analítica, partiu da necessidade de analisar alguns aspectos não quantificados. Buscamos experiências empíricas para explicitar as causas e efeitos da formação dos professores. Segundo Triviños (1987),

A pesquisa qualitativa, de fundamentação teórica, fenomenológica, pode usar recursos aleatórios para fixar a amostra. Isto é, procura uma espécie de representatividade do grupo maior dos sujeitos que participarão no estudo [...] composta da escolha de um problema, uma coleta e a análise das informações obtidas, havendo flexibilidade nas etapas e análise dos dados. À medida em que as informações são

coletadas ocorre a interpretação, se tornando, então, uma pesquisa flexível (TRIVIÑOS, 1987, p. 132).

Ao iniciar este trabalho, o primeiro passo foi a busca de documentos oficiais e literaturas que apontassem os principais projetos de formação continuada do estado de MT desde a sua divisão, em 1977, na perspectiva de analisar se tais formações contemplava o letramento digital, e, se contemplava, como esses conhecimentos se materializam no processo ensino aprendizagem, considerando o avanço tecnológico da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso.

3.1.1 Instrumento da Pesquisa

O instrumento da pesquisa foram os documentos oficiais e o questionário. Nesse sentido, partimos de alguns princípios objetivos e subjetivos. Por se tratar de pesquisa em educação, Ghedin e Franco (2008) afirmam: “A pesquisa e a produção de conhecimento em educação é um processo ao mesmo tempo objetivo e subjetivo”. (FRANCO; GHEDIN, 2008, p. 103).

Nesse sentido, a objetividade da pesquisa está nas perguntas fechadas, nas quais o sujeito não coloca o seu ponto de vista e a subjetividade, nas respostas abertas, em que os sujeitos expressam seus valores e suas crenças, construindo os conceitos na perspectiva de compreender a realidade que perpassa no contexto educacional.

Por se tratar de uma pesquisa voltada para o uso da tecnologia digital, todos os contatos com os sujeitos da pesquisa foram feitos por *e-mail*, Facebook e WhatsApp. As questões foram elaboradas no Google Drive²⁷. Ao receber a pesquisa, no *e-mail*, o sujeito já recebia as explicações necessárias sobre os dados pesquisados, bem como o termo de consentimento.

²⁷ O Google Drive é um serviço de disco virtual do Google, que permite o armazenamento de arquivos na nuvem do Google e pode ser compartilhado através da conta Google. O dono da conta pode decidir com quem compartilhar. Disponível em: <www.techtudo.com.br/artigos/noticia/2012/04/o-que-e-google-drive-e-como-usar.html>. Acesso em: 29 jul. 2016.

3.1.2 Sujeitos da Pesquisa

A pesquisa foi aplicada a professores de todas as áreas do conhecimento, considerando a formação continuada do CEFAPRO de Cuiabá, onde se concentram os professores da baixada cuiabana. A escolha pelos sujeitos da pesquisa não seguiu uma regra preestabelecida, pois a intenção da pesquisadora era um diálogo com professores de todas as disciplinas, pois o letramento digital é uma prática que não se restringe apenas aos professores de linguagem, a tecnologia está inserida em toda sociedade. Vale ressaltar que nem todos os professores responderam ao questionário da pesquisa.

A pesquisa foi enviada a 85 professores, 40 deles acessaram-na e 39 docentes responderam. A escolha pelo Google Drive foi intencional, visto que tentamos analisar a habilidade do professor no uso da tecnologia. Muitos deles não responderam, apenas disseram não terem conseguido. Acredita-se que esses nem tentaram, por se tratar de uma ferramenta diferente, embora de fácil manuseio. Foi um desafio que não se propuseram a enfrentar. Nesse sentido, observamos a resistência de alguns docentes quanto ao acesso à tecnologia. Se ele, o docente, não buscar alternativas para novas pedagogias, como sair da mesmice? Para Tardif (2014),

[...] todo professor, ao escolher ou privilegiar determinados procedimentos para atingir seus objetivos em relação aos alunos, assume uma pedagogia, ou seja, uma teoria de ensino aprendizagem. Assim como não existe processo de ensino aprendizagem sem pedagogia, embora se manifeste com frequência uma pedagogia sem reflexão pedagógica (TARDIF, 2014, p. 119).

Refletindo sobre a relação da citação do autor e da ação de alguns professores que simplesmente alegaram não saberem responder as questões, acredita-se que algumas variáveis interferiram no sentido de não tentarem usar a nova ferramenta tecnológica. Se insistissem em aprender a manuseá-la, quem sabe seria mais um recurso pedagógico em suas aulas, seria mais uma pedagogia. Sob esse viés, instiga-nos saber como se deu a formação continuada desses sujeitos ou se tiveram alguma formação no sentido das NTIC, considerando que, no início da pesquisa, alguns professores diziam não terem tido nenhuma formação continuada no tocante ao uso das NTIC como ferramenta pedagógica.

3.2 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS DA PESQUISA

Ao longo da pesquisa, não focamos apenas na pesquisa de campo, achamos necessário buscar os documentos oficiais considerando o que assevera André (1986):

[...] documentos constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador. Representam ainda, uma fonte “natural de informação”. Não é apenas uma fonte de informação descontextualizada, mas, surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto. (ANDRÉ. 1986, p. 39).

Nesta perspectiva, tanto as literaturas quanto o relatório cedido pelo CEFAPRO de Cuiabá, foi fundamental para fazer a triangulação dos dados coletados, o que possibilitou discorrer sobre os principais programas/projetos desenvolvidos pelo CEFAPRO de Cuiabá, no que tange a formação continuada. No entanto, só descrevemos as formações voltadas para a tecnologia.

3.3 PROJETOS RELEVANTES DESENVOLVIDOS PELO CEFAPRO

Ao longo da história dos CEFAPROS, Rocha (2010) descreve projetos relevantes desenvolvidos no estado. Vale ressaltar que anterior a esses projetos/programas, houve outros, alguns por iniciativa do MEC, da SEDUC e até por iniciativa dos próprios professores, que não se cansavam de buscar os saberes necessários para sua prática pedagógica. Por ora iremos apresentar apenas os programas/projetos que teve a participação efetiva do CEFAPRO.

3.3.1 A Política de Reestruturação Curricular do Ensino Médio: Novas Perspectivas Para o Ensino Médio/1997

O projeto tinha o objetivo de propor uma reestruturação curricular para atender as diversidades existentes no estado. Era necessária uma educação significativa para o

educando, possível, somente, a partir da articulação dos conteúdos com o seu contexto social. Por meio desse pensamento, o movimento recebeu o apoio dos docentes de Mato Grosso, com seminários regionais, na perspectiva de contemplar as especificidades de cada polo. A redimensão curricular previa:

- Garantir formação e capacitação continuada, buscando a valorização profissional;
- Proporcionar condições de uma gestão democrática, estimulando as autonomias técnica-pedagógica, financeira, científica e didática;
- Oferecer uma estrutura curricular de formação geral e específica.

Assim, a proposta de reestruturação curricular do Ensino Médio buscava articular os conteúdos na tentativa de “[...] romper a dicotomia existente nas relações escola-trabalho, teoria-prática, geral e específica” (MATO GROSSO, 1997, p. 70 *apud* ROCHA, 2010, p 95). Vale ressaltar que, há quase três décadas, não só em Mato Grosso, mas em todo o Brasil, há ações de fortalecimento ao Ensino Médio, sem muito sucesso, porém.

3.3.2 Ciclo Básico de Alfabetização – CBA 1997

O projeto foi pensado na perspectiva de diminuir a reprovação e a evasão escolar que preocupava pesquisadores, professores e o governo do estado. O CBA tinha como objetivo a flexibilidade do currículo, dos tempos e espaços de aprendizagem. O projeto, também, buscava discutir a verdadeira função do processo de avaliação escolar. Sobre a função da avaliação, Luckesi argumenta: “O ato de avaliar tem como função investigar a qualidade do desempenho dos estudantes, tendo em vista proceder a uma intervenção para a melhoria dos resultados, caso seja necessária” (LUCKESI, 2005, p. 2). É esse diagnóstico que os CEFAPROs tentam fazer, aplicando uma avaliação formativa e diagnóstica, e não uma avaliação que “seleciona”, exclui.

Para atingir o objetivo proposto no projeto a SEDUC, contratou consultores, a fim de auxiliar na formação dos professores formadores e na organização do material. Esse projeto já era a base para a implantação do Ciclo de Formação Humana, Política Pública Educacional do Governo do Estado de Mato Grosso, que perdura até hoje, a qual foi e segue sendo objeto de críticas e estudo da área da Educação.

3.3.3 Escola Ciclada de Mato Grosso – 2000

Conforme os documentos oficiais, o Ciclo de Formação Humana, ou Escola Ciclada, surgiu no estado de Mato Grosso, na perspectiva de romper paradigmas, como estratégia político-pedagógica, na perspectiva de romper com a cultura da evasão e da reprovação²⁸. Os índices mostravam a necessidade de a SEDUC propor novos compromissos, a serem conquistados, com mudanças profundas ligadas à renúncia de paradigmas orientados pelo tecnicismo, linearidade, padronização e controle, até então predominantes no sistema seriado. Então, esta seria uma das ações, na tentativa de corrigir o fluxo escolar. O objetivo principal do projeto era a flexibilidade do currículo, dos tempos e espaços de aprendizagem, ou seja, ofertar uma educação de qualidade:

Nesse sentido, Arroyo (1999) pontua a necessidade de “[...] repensar a concepção e a prática de educação básica que estão presentes em nossa tradição e na estrutura seriada que as materializa” (ARROYO. 1999. p. 11). É importante refletir sobre a colocação do autor, uma vez que, quando se implantou a Escola Organizada por Ciclos, priorizou-se a necessidade de corrigir o fluxo escolar, ou seja, com a distorção de idade e série, bem como de universalizar a Educação Pública. Buscou-se, assim, diminuir o número de evasão e repetência. No entanto, o maior foco deve ser na aprendizagem.

Pode-se considerar um dos projetos mais arrojados na história da educação pública do estado, pois a transformou em política pública, mudando completamente os paradigmas da Educação Básica. As escolas substituem o Sistema Seriado pelo Sistema Ciclado. As avaliações, até então, “pontuais”, com uma visão quantitativa do conhecimento do educando, passam a ser diagnósticas, avaliando as habilidades e competências no educando. Igualmente, os boletins, com notas, foram substituídos por relatórios, ou seja, inicia-se um processo de educação dialética. A formação dos professores seguia em um ritmo intenso, na tentativa de compreender os novos paradigmas propostos com a implantação da recente política educacional.

Com isso, veio também certa obscuridade, que se instalou na educação pública do estado. Sobre isso, Arroyo alerta:

²⁸ A cultura escolar fragmentada, instituída ao longo de décadas, levava a educação pública de Mato Grosso a elevados índices de repetência (19,5%) e evasão (14,9%), alcançando, em 1997, um total de 34,4% de fracasso escolar. (SEDUC, 2000.p. 12-13).

Confundir ciclo com um mero arranjo administrativo ou com ritmos de aprendizagem ou com progressão contínua ou descontínua situará as avaliações e as análises fora do foco. Se não partirmos do reconhecimento de que respeitar os tempos humanos, cognitivos, socializadores e culturais dos educandos (as) é uma exigência de todo processo de ensinar e de aprender, sobretudo de todo processo de formação humana, dificilmente nos aproximaremos com respeito intelectual às complexas tentativas de organizar a escola em ciclos de formação (ARROYO, 2004, p. 13).

Refletindo sobre a afirmação de Arroyo, a preocupação da SEDUC não é avaliar para “reprovar”. A proposta de avaliação por ora implantada é pautada em uma avaliação diagnóstica, na perspectiva de propor ação de intervenção no projeto ensino aprendizagem. A preocupação não é avaliar só a aprendizagem, mas, também, o ensino, considerando que o ensino é de responsabilidade do professor. Nesse processo, Rocha afirma ter sido o CEFAPRO um grande parceiro.

3.3.4 Programa Parâmetros em Ação – MEC/SEF – 2000

O programa da Secretaria de Ensino Fundamental – SEF, do Ministério da Educação – MEC, visava a Formação Continuada, na perspectiva de compreender: Parâmetros Curriculares Nacional (PCN) e Referenciais Curriculares Nacionais para Educação Infantil (RCNEI), Educação Indígena e Proposta Curricular para Educação de Jovens e Adultos (EJA). Documento elaborado para nortear as Diretrizes da educação, publicado após a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, (LDB). Segundo Rocha (2010), o referido programa não concluiu a última etapa, por decisão da gestão da SEDUC.

3.3.5 Formação Continuada de Gestão Pedagógica – Gestar – 2000

Gestão pedagógica, destinado aos professores de Língua Portuguesa e Matemática, que visava articular a Formação Continuada dos professores, reforçando a autonomia didática, e a avaliação diagnóstica. Assim, o foco maior era atualizar os saberes individuais e coletivos dos docentes, na perspectiva do acompanhamento das ações do professor no seu próprio local de trabalho. No início, o programa foi firmado

entre o governo do estado e a SEDUC. No entanto, logo é estendido às escolas municipais, em virtude da manifestação de interesse dos prefeitos. O GESTAR foi objeto de estudo de alguns pesquisadores até pouco tempo, por sua relevância no estado.

3.4 UM NOVO OLHAR PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA: AS NOVAS TECNOLOGIAS INSERIDAS NOS PROGRAMAS/PROJETOS DE FORMAÇÃO

3.4.1 Escola Jovem – 2001

O objetivo do projeto era focar no Ensino Médio, possibilitando condições de igualdade, acessibilidade e construção da cidadania para os jovens em escolarização. Para tal, houve adaptação e reestruturação nas escolas, tornando-a, assim, mais atrativa para o jovem. Em uma época de revolução tecnológica, a SEDUC implantou laboratório de informática para atrair o jovem educando, no sentido de sua permanência na escola, já que a evasão nesse nível de escolaridade era grande. O projeto propunha um currículo mais significativo, que levava o professor a refletir sua prática pedagógica, buscando atender às necessidades dos educandos. Nesse sentido, os professores já desenvolviam atividades com os alunos no laboratório de informática. Nessa época a SEDUC começava disponibilizar um profissional Técnico Administrativo Educacional²⁹, na função de Multimeio Didático³⁰, no Laboratório de Informática em todos os períodos de funcionamento da escola, na perspectiva de colaborar com o professor nas atividades desenvolvidas no Laboratório.

²⁹ É um profissional com profissionalização específica, com um curso de 1500h, ofertado pela SEDUC, em Parreira com o Instituto Federal de Mato Grosso.

³⁰ Infelizmente o número desse profissional na Educação Pública do estado ainda é baixo. Assim, a demanda é maior que a oferta, o que às vezes prejudica o trabalho desenvolvido no Laboratório de informática.

3.4.2 Sala De Professor

Em 2003, a parceria entre SEDUC e CEFAPRO já é algo muito fortalecido, ambos com um objetivo comum: implementar a formação continuada. Nessa parceria, nasce o projeto Sala de Professor³¹. A proposta tem como objetivo fortalecer a escola como espaço educativo, enquanto espaço de transformação e desenvolvimento do sujeito. Para Nóvoa (2002), a formação continuada concentra-se em dois pilares: a própria pessoa como agente, e a escola como lugar de crescimento. Nesse viés, o Projeto Sala de Professor funciona por sete anos de 2003 a 2010.

Assim, assumindo a escola como ser espaço de formação coletiva, em que todos precisam se formar continuamente, o projeto Sala do Professor, a partir de 2010, passa a se chamar Sala do Educador, sob a concepção de todos que atuam na escola educam³². O objetivo maior do referido projeto é fortalecer o contexto escolar na perspectiva de superar as fragilidades em relação à construção do conhecimento.

A formação dos profissionais da educação é um dos principais compromissos assumidos pelo Governo do Estado de Mato Grosso enquanto política pública. O desenvolvimento dessa política parte da compreensão de que o lócus da formação se dá principalmente no lugar em que o exercício profissional acontece: na escola (MATO GROSSO, 2011, p. 3).

A comunidade escolar percebe a escola como um espaço de reflexão, inovação, pesquisa, colaboração, afetividade e trocas de experiências de saberes. O tema para ser abordado na Sala do Educador³³ é decidido após um diagnóstico, tanto para a equipe pedagógica como a administrativa, o que é relevante para a sua prática profissional. Assim, os professores fazem um diagnóstico das necessidades educativas dos alunos e essas dificuldades são discutidas na Sala do educador, para, a partir daí, fazerem a intervenção necessária. Nesse sentido, “[...] a formação tem como princípio o fortalecimento da identidade profissional e pessoal dos profissionais e está embasado no desenvolvimento de capacidades com o fim de passarem do ensinar ao aprender”. (SEDUC/MT, 2010, p. 24).

³¹ O projeto era coordenado pelo Coordenador Pedagógico da escola e precisava estar em consonância com o Projeto Político Pedagógico da Escola (PPP) e o Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE), por meio de recursos oriundos do PDE. A carga horária era de 80 horas anual.

³² Essa visão, de que todos que atuam na escola educam, já era uma premissa do estado de Mato Grosso, pois a Lei de Carreira da Educação do estado usa o termo “profissionais da Educação”, considerando educadores do Diretor ao Vigia.

³³ O projeto Sala do Educador funcionou até o final de 2015.

Após o projeto Sala do Educador, novos modos de formação continuada vão se moldando no estado de Mato Grosso. Em virtude do avanço tecnológico, a SEDUC compreende a importância de entrelaçar a formação científica à formação tecnológica. Pautado nessa concepção, a SEDUC utiliza o Programa ProInfo Integrado, que caracteriza as primeiras manifestações de formação continuada na perspectiva do Letramento Digital, conforme descrito a seguir:

O ProInfo Integrado é um programa de formação voltada para o uso Didático-Pedagógico das Tecnologias da Informação (TIC) no cotidiano escolar, articulado à distribuição dos equipamentos tecnológicos nas escolas e à oferta de conteúdos e recursos multimídia e digitais oferecidas pelo Portal do Professor, pela TV Escola e DVD Escola, pelo Domínio Público e pelo Banco Internacional de Objetos Educacionais (SEDUC/MT, 2010, p. 26).

A partir do ProInfo Integrado já se percebe a evidência da Alfabetização Tecnológica nas escolas públicas de MT, pois “um dos principais agentes de transformação das sociedades atuais é a técnica. Ou melhor, *as técnicas*, sob suas diferentes formas, com seus usos diversos, e todas as implicações que elas têm sobre o nosso cotidiano” (LEVY, 1993, p. 2). Sob o viés da tecnologia, o contexto exige dos Profissionais da Educação novos letramentos, dentre eles, o Letramento Digital. No bojo dessas mudanças, as Novas Tecnologias da Informação e Comunicação (NTIC) interferem nas práticas pedagógicas e administrativas no contexto educacional, conforme Reis e Nantes (2015):

Esta mudança de paradigma coloca o indivíduo em um processo de interação no ciberespaço, onde as práticas e os eventos de letramento começam a ser mediados por um novo suporte, de modo que a capacidade interativa oferecida pela multimídia instiga o sujeito a lançar mão de novos processos cognitivos ajustáveis à dinâmica de interação desse espaço. (REIS e NANTES. 2015.p. 6).

A tecnologia começa a ganhar espaço na sociedade, a comunicação vai se transformando, os textos ganham novos suportes, os diálogos tornam-se mais acessíveis, os espaços geográficos e temporais vão diminuindo. As transformações no campo educacional começam a acontecer, surgindo uma nova identidade docente em todo país. Em MT, os novos paradigmas são construídos no interior da escola. Surge a possibilidade de repensar a proposta pedagógica, o currículo, o perfil do professor, enfim, reconstruir a educação como um todo, na perspectiva de uma sociedade menos excludente.

De acordo com documentos oficiais do CEFAPRO de Cuiabá, as primeiras formações que contemplaram o uso das NTIC aconteceram em 2005: nos cursos “Cine Fórum” – CEFAPRO, que atendeu 27 docentes, e “Organização e Uso de Recursos e Multimídias em sala de aula” – CEFAPRO, que formou 154 professores.

Assim, pode-se dizer que o novo cenário propõe ao professor buscar diferentes ferramentas para sua prática pedagógica, adaptar-se a novas situações de aprendizagens, substituir procedimentos costumeiros por novas formas de mediar o conhecimento. Nessa perspectiva, vale ressaltar que os instrumentos tecnológicos, enquanto recursos pedagógicos possibilitam aos alunos experiências de aprendizagem muito significantes. No entanto, Coscarelli (2007) alerta para a tecnologia ser inserida de maneira correta nas escolas: “A fim de tornar nossos alunos usuários familiarizados com os recursos disponíveis nos computadores, eles precisam usar informática e não ter aula de informática” (COSCARELLI, 2007, p. 32). Desse modo, é necessário compreender a tecnologia como um recurso pedagógico e não como “disciplina”.

Kenski (2003) faz um alerta para que a tecnologia não seja vista apenas como mais um modismo. Para o autor, elas precisam estar na educação como uma ferramenta que pode ter poder de transformação. Portanto, encarar o processo ensino aprendizagem de uma forma global. No entanto, a fim de obter resultados, os envolvidos no processo educacional devem usá-la na perspectiva de agregar valores.

[...] é necessário que todos estejam conscientes e preparados para assumir novas perspectivas filosóficas, que contemplem visões inovadoras de ensino e de escola, aproveitando-se das amplas possibilidades comunicativas e informativas das novas tecnologias, para a concretização de um ensino crítico e transformador de qualidade (KENSKI, 2003, p.73).

Entretanto, essa transformação só irá acontecer se o principal mediador desse saber, o professor apropriar-se das linguagens existentes na tecnologia digital. Se ocorrer o contrário, cria-se uma grande barreira para o desenvolvimento global da educação. Nesse sentido, Demo (2008) afirma não avançar a Pedagogia como a tecnologia.

O papel do professor precisa ainda incluir as habilidades de fazer das tecnologias meio de aprendizagem, não fim em si mesmas [...]. Não se resolve o problema do aluno sem resolver o do professor. Aprimorar o desempenho discente implica, sempre, em aprimorar o desempenho docente (DEMO, 2008, p. 12).

Refletindo sobre a definição dos autores, podemos compreender a necessidade de formação continuada para os professores na perspectiva técnica e filosófica, podendo assim, desterritorializar os espaços e encurtar o tempo, proporcionando ao aluno habilidades para fazer da tecnologia uma ferramenta aliada à aprendizagem.

Alarcão (2001) enfatiza alguns acontecimentos do início do século XXI: a velocidade de acesso à informação proporcionada pela internet, e o poder do detentor da informação. Para a autora, “A era industrial é substituída pela era do conhecimento e da informação sem que, contudo, possa se deixar de reconhecer o perigo do que já se chama a literacia informática e de antever as suas temíveis consequências de exclusão social” (ALARCÃO, 2001, p. 9). Na visão da autora, o sujeito que não estiver inserido no contexto informatizado corre o risco de exclusão social e, para isso não ocorrer, o papel da escola é de suma importância, por ser a instância mais importante para promover letramentos. No entanto, não há registros de formação continuada no tocante ao Letramento Digital: os CEFAPROs conseguiram, apenas, alfabetizar os professores na perspectiva das NTIC.

Após abordarmos os principais projetos/programas de formação continuada nua dos professores do estado de Mato Grosso, a partir da criação dos CEFAPROs, sob a luz de Rocha (2010) e outros autores, sentimos a necessidade de buscar junto ao CEFAPRO de Cuiabá os principais cursos de formação continuada, na perspectiva do letramento digital, considerando que nem todas as formações estão registradas em literaturas.

3.5 QUADRO DE RELAÇÃO DOS CURSOS OFERTADOS PELO CEFAPRO

Quadro 1 – Relação dos Cursos ofertados pelo CEFAPRO

	Nome da Formação/Curso	Quantidade de profissionais certificados	Quantidade de escolas atendidas
01	Instrutora De Informática Básica Do Projeto De Inclusão - NTE Cuiabá	19	6
02	Cine Fórum – CEFAPRO	117	16
03	Organização E Uso De Recursos E Multimídias Em Sala De Aula – CEFAPRO	154	22
04	Instrutor Do Curso De Internet Para Profissionais Da Educação	22	4
05	Formação Continuada - Tecnologias De Informação E	44	12

	Comunicação (Tics) Para O Des. das Prát. nas Séries Iniciais		
06	Formação Continuada - Utilização Dos Aplicativos Office Na Prática Pedagógica	27	7
07	Sentir, Pensar, Tecnologias E Mídias Digitais: Educando Desde E Para Vida	82	16
08	Práticas Educativas Em Internet Visando A Inserção Da WEB Na Prática	34	6
09	A Utilização Pedagógica Do Powerpoint E Criação De Apresentações	64	16
10	Uso Das Tecnologias Na Educação Especial	21	3
11	Uso Pedagógico Das Tics - Atividades No Powerpoint	70	45
12	Uso Pedagógico Das Tics - Metodologia De Projeto	79	45
13	Circuito Campeão	29	8
14	Informática E Educação Matemática	10	3
15	IED - Introdução À Educação Digital	1643	162
16	O Cinema Como Recurso Pedagógico	34	12
17	Uso Pedagógico Das Tics	94	22
18	Linux Educacional – Uniorka	164	24
19	Aplicativos Do Broffice	25	6
20	Encontro De Tecnologia, Educação E Currículo - Etec	44	26
21	IED - Introdução À Educação Digital	2942	162
22	Ied – Multiplicadores	35	9
23	Intel Educar Avançado	1	1
24	O Cinema Como Recurso Pedagógico	1	1
25	Produção De Recursos Visuais Para Atividades De Ensino Com Def. Auditivos.	8	8
26	Profucionário - Seminário De Tutores	89	33
27	Tecnologia De Informação E Comunicação No E. Da História E Filosofia	18	9
28	Tecnologias Na Educação: Ensinando E Aprendendo Com As TIC's –TIC	2771	169
29	Tecnologias Na Educação: Ensinando E Aprendendo Com As TIC's -TIC Multiplicadores	25	6
30	Uso Da Web 2.0 E Hipertexto Na Educação	6	1
31	Informática Instrumental	714	163
32	Cinema E Educação Uso De Filmes Em Sala De Aula	124	73
33	Comunicação Visual - Cartaz	16	11
34	IED - Introdução À Educação Digital	1138	172
35	Ied – Multiplicadores	28	14
36	Tecnologias Na Educação: Ensinando E Aprendendo Com As TIC's –TIC	967	172
37	Tecnologias Na Educação: Ensinando E Aprendendo Com As TIC's -TIC Multiplicadores	29	19
38	Curso De Informática Básico	17	6
38	IED - Introdução À Educação Digital	894	172
40	Ied – Multiplicadores	23	23
41	Tecnologias Na Educação: Ensinando E Aprendendo Com As TIC's –TIC	529	172
41	Tecnologias Na Educação: Ensinando E Aprendendo Com As TIC's –TIC	529	172
41	Tecnologias Na Educação: Ensinando E Aprendendo Com As TIC's -TIC Multiplicadores	17	17

43	IED - Introdução À Educação Digital	586	182
44	Ied – Multiplicadores	15	15
45	Tecnologias Na Educação: Ensinando E Aprendendo Com As TIC's –TIC	487	182
46	Tecnologias Na Educação: Ensinando E Aprendendo Com As TIC's -TIC Multiplicadores	14	14
47	Formação Em Rede: Orientações Curriculares Para A Educação Básica Em Mato Grosso	289	194
48	CURSO Facilitando WEB Aprendizagens Nos Lieds	2	1
49	IED - Introdução À Educação Digital	250	194
50	IED – Multiplicadores	9	9
51	Pitec – Tutor	10	10
	Total de Professores atendidos/escolas³⁴	14.830	2675

Fonte: relatório enviado pelo CEFAPRO de Cuiabá e adaptado pela autora: 2016

De acordo com a análise do quadro, podemos inferir que, do ano de 2005, ano do primeiro registro de uma formação específica sobre as TCI, de acordo com o registro disponibilizado pelo CEFAPRO, até 2012, um período de sete anos, o CEFAPRO de Cuiabá ofertou cinquenta e um cursos na perspectiva do letramento digital, capacitou quatorze mil, oitocentos e trinta professores e atendeu duas mil e seiscentos e setenta e cinco escolas. Portanto, foi um número bem significativo, considerando que houve formação continuada para uma média de 2118 docentes por ano, apenas no CEFAPRO de Cuiabá. Assim, se tiver um olhar para todo o estado de MT, podemos inferir um número bem expressivo de formação.

Embora o CEFAPRO fora constituído em 1997, percebe-se que, pelos dados oficiais que os cursos de formação que envolve tecnologias só iniciaram em 2005. No entanto, comprova-se que houve um planejamento no sentido de capacitar os professores antes de informatizar os processos educacionais, pois, a informatização ocorreu em 2008. Assim, podemos comprovar pelo relatório do CEFAPRO de Cuiabá que a partir de 2005 iniciaram o processo de letramento digital para os professores da baixada cuiabana. No entanto, o desafio ainda era enorme, porque algumas variáveis contribuíam para que os professores não materializassem o conhecimento adquirido, dentre estas variáveis os sujeitos pesquisados citaram problemas geográficos, falta de estrutura física, falta de professor formador com conhecimento específico para a formação que irá realizar, até resistência pela mudança por parte dos docentes e da equipe gestora da escola.

³⁴ O número de escola é pelo número de formação de que participou. Assim, se uma escola participou dez vezes, são contadas dez escolas.

3.5.1 A Análise do Questionário Proposto

Após análise dos documentos e de textos da literatura e do relatório fornecido pelo CEFAPRO de Cuiabá foi necessário refletir sobre o objeto e o universo da pesquisa. Neste item, apresentamos os resultados da pesquisa elaborada com os professores da baixada cuiabana³⁵. O resultado da pesquisa é descrito em forma de gráficos e quadros, com enunciação e embasamento de teóricos já citados nos capítulos anteriores. Vale registrar que todo o trabalho está de acordo com as normas e a ética da pesquisa.

3.5.2 Perfil dos Participantes

O próximo dado mostra a faixa etária dos docentes pesquisados. Isso se torna importante porque consideramos em qual tipo de geração os sujeitos pesquisados inserem-se. Em virtude de o foco da pesquisa ser o Multiletramento ou Letramento Digital, aqui a faixa etária dos participantes nos proporciona compreender as dificuldades encontradas pelo uso da tecnologia na sala de aula, Conforme o gráfico, o quadro de professores do estado de MT é composto por professores mais velhos, com experiência na educação. Por um lado, é positivo, considerando a experiência docente, da qual Tardifi (2014) assevera como saber da experiência ou saber da prática, “[...] os saberes profissionais dos professores são temporais, ou seja, são adquiridos através do tempo”. (TARDIF. 2014.p. 260). Esses saberes são provenientes de sua própria história de vida.

Se por um lado os dados mostram professores experientes, por outro lado, sugere um ponto que pode ser negativo. Pois ao observar que o número de jovens na Educação Básica é pequeno, isto implica que a carreira do Magistério não atrai a população jovem. Portanto, é muito importante políticas de valorização do magistério, melhorar a

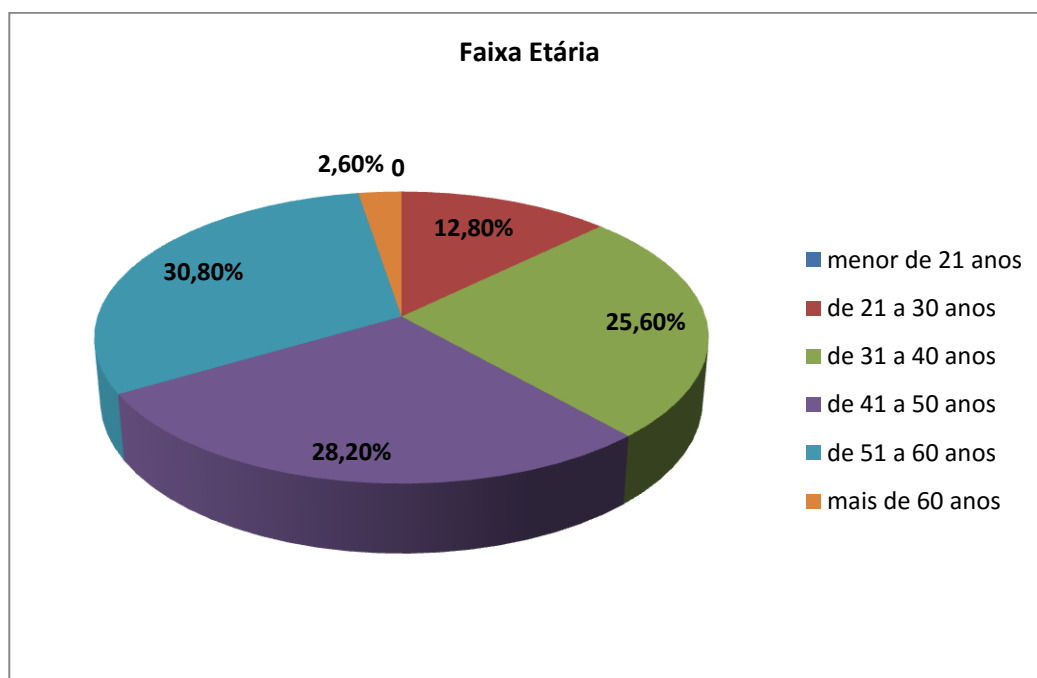
³⁵ Baixada cuiabana é a região considerada em torno de Cuiabá, abrange uma área de 85.369,70 Km² e é composto por 14 municípios: Acorizal, Barão de Melgaço, Campo Verde, Chapada dos Guimarães, Cuiabá, Jangada, Nobres, Nossa Senhora do Livramento, Nova Brasilândia, Poconé, Rosário Oeste, Santo Antônio do Leverger, Várzea Grande e Planalto da Serra.

Fonte: Sistema de Informações Territoriais (<http://sit.mda.gov.br>).

organização da profissão, para que o *déficit* de professores na educação pública não leve a mesma a um caos.

Sobre isto, Novoa (2007) faz um questionamento: “Como cuidamos dos jovens professores? Da pior maneira possível. Eles vão para as piores escolas, tem os piores horários e as piores turmas, não há qualquer tipo de apoio.” (NOVOA. 2007.p.14). Acredita-se, que esta cultura está mudando, uma vez que, é possível observar professores jovens em boas escolas. Há um trabalho de conscientização nas escolas nesse sentido, de fazer uma parceria entre os professores mais experientes e os novos, unindo a prática adquirida ao longo da carreira e as novas teorias trazidas pelo professor recém-formado. Observamos a faixa etária dos pesquisados.

Gráfico 4 – Faixa Etária



Fonte: a própria autora (2016)

Os dados apresentados mostram que a maioria dos professores, 30,80%, 13 docentes, tem idade de 51 a 60 anos. Analisando as características da geração, observa-se que predominou a Geração X³⁶. Esta geração viu surgir o computador pessoal, a internet, o celular, a impressora e o *e-mail*. Um percentual muito pequeno dessa geração tinha acesso à tecnologia. De acordo com o gráfico, 28,20%, 8 docentes, na faixa etária de 41 a 50 anos, também são da Geração X, são nativos dos anos 1960 até o início dos anos 1980.

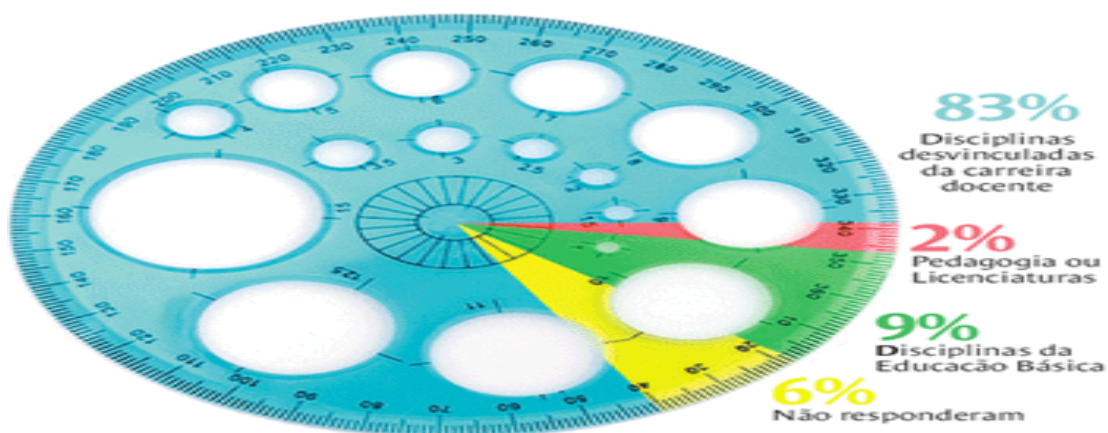
³⁶ Disponível em: <sucessojovem.com.br/as-geracoes-x-y-e-z/>. Acesso em: 15 abr. 2016.

Dos pesquisados, 25,60% são professores com idade de 31 a 40 anos, 10 sujeitos, que nasceram no início da década de 1980 até o início da década de 1990. São da Geração Y, nativos digitais. Cresceram tendo acesso a TV a cabo, *videogames*, computadores, etc. Foi marcada como a geração da inovação. Há uma pequena parcela de professores bem jovem, 12,80%, apenas 5 professores com idade de 21 a 30 anos, e 01 (um) com menos de 21 anos. Estes últimos são os da Geração Z, nativos digitais, nascidos entre 1992 e 2010, ligados intimamente à internet e aos recursos tecnológicos.

Refletindo sobre esses dados, buscamos pressupostos teóricos para compreender o porquê de os professores do estado de Mato Grosso serem de uma idade mais avançadas. De acordo com a revista “Escola”, um estudo encomendado pela Fundação Victor Civita (FVC) à Fundação Carlos Chagas (FCC) traz dados concretos e preocupantes: apenas 2% dos estudantes do Ensino Médio têm como primeira opção no vestibular, graduações diretamente relacionadas à atuação em sala de aula. De acordo com a pesquisa, só 2% dos entrevistados pretendem cursar Pedagogia ou alguma licenciatura, carreiras pouco cobiçadas por alunos das redes pública e particular.

A pesquisa, que ouviu 1.501 alunos de 3º ano em 18 escolas públicas e privadas de oito cidades, tem patrocínio da Abril Educação, do Instituto Unibanco e do Itaú BBA, e contou ainda com grupos de discussão para entender as razões da baixa atratividade da carreira docente. Apesar de reconhecerem a importância do professor, os jovens pesquisados afirmam que a profissão é desvalorizada socialmente, mal remunerada e com rotina desgastante. Observamos isto no gráfico abaixo.

Figura 3 – Percentual de alunos que se interessam em serem professores

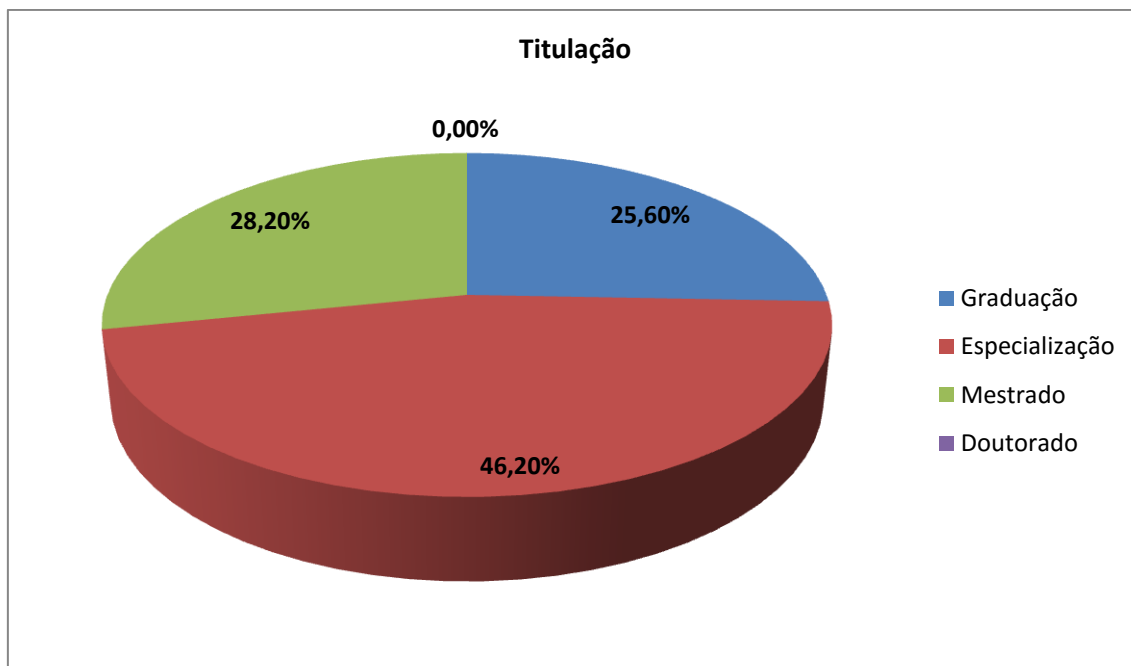


Fonte: site da revista “Nova Escola”

De acordo com o gráfico apresentado (elaborado pela pesquisa), podemos observar que, de fato, a carreira do Magistério não atrai os jovens. Dado preocupante, porque o estado precisa substituir os professores que irão se aposentar em breve, o que confirma na pesquisa.

Após analisar a faixa etária, os dados seguintes tratam da Formação/Titulação dos professores.

Gráfico 5 – Formação/Titulação



Fonte: a própria autora (2016)

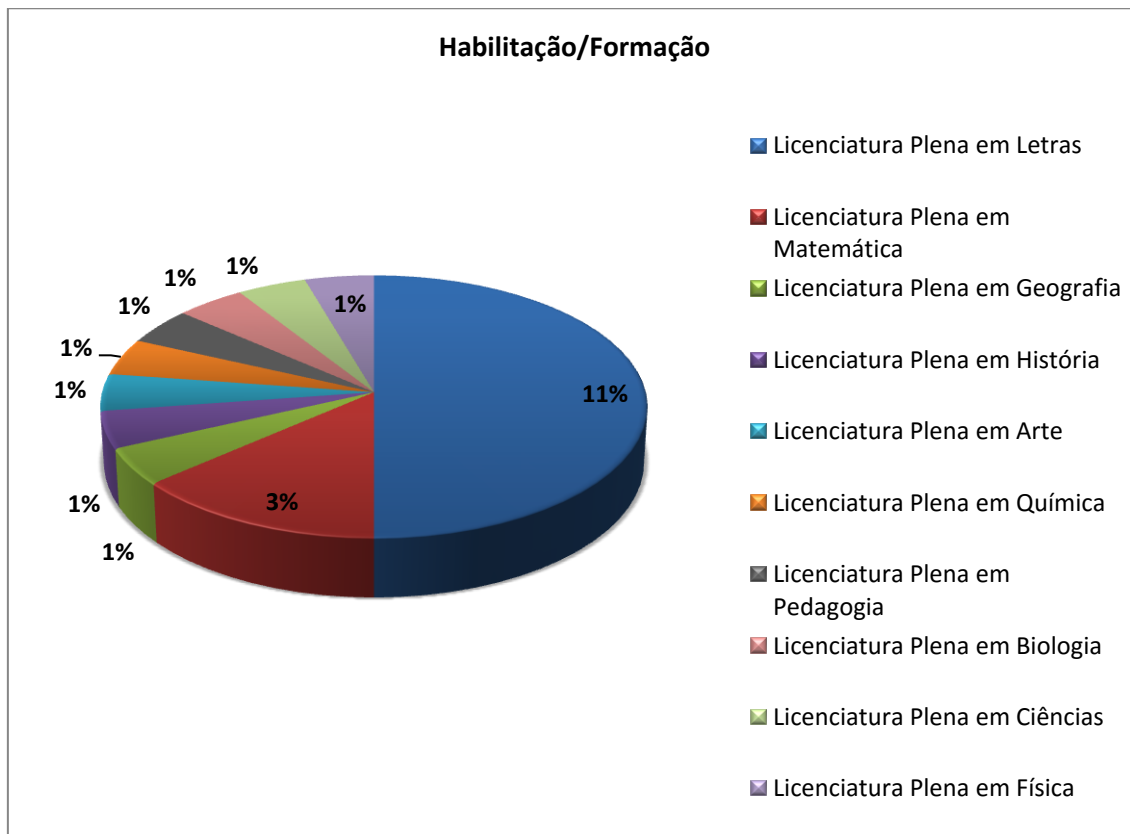
Dados da pesquisa apontam que a maioria dos professores é especialista, o que corresponde a um percentual de 46,20%. O menor percentual é de graduados (25,60%). Analisando outros dados da pesquisa, observa-se que os docentes sem pós-graduação são os mais jovens e com pouco tempo de docência. Apesar da pouca oferta de cursos de Mestrado em Mato Grosso, o número de mestres³⁷ é significativo (28,20%). É necessário, contudo, incentivo e ampliação para Mestrado e Doutorado, inclusive, porque, dos sujeitos pesquisados, não havia nenhum doutor.

O próximo gráfico mostra a habilitação dos sujeitos. A pesquisa foi direcionada a todas as áreas do conhecimento, pois a pesquisadora buscou todas as habilitações por compreender que o Letramento Digital é uma prática que deve perpassar todas as áreas do conhecimento. Considerando o contexto tecnológico de MT, se faz necessário que

³⁷ Consideramos apenas a pesquisa: dos 39 docentes, apenas 12 deles são mestres.

todos os profissionais que atuam na educação pública do estado, saiba como, quando e por que usar qualquer tecnologia.

Gráfico 6 – Habilitação/Formação



Fonte: a própria autora (2016)

Os dados apontam que as Habilitação em Letras e Pedagogia predominou na pesquisa, ambas com 11 sujeitos cada. As disciplinas Geografia, Ciências e Física foram as habilitações com menor número de participantes na pesquisa, com apenas um professor participante cada.

No último concurso,³⁸ em 2009, a SEDUC não ofertou vagas para professores de Língua Portuguesa, nem para Pedagogo, porque nas escolas de Cuiabá não faltavam professores para essas disciplinas. Esse fato sugere que é mais fácil encontrar esses profissionais nas escolas, porque a maioria são efetivos e a rotatividade é menor.

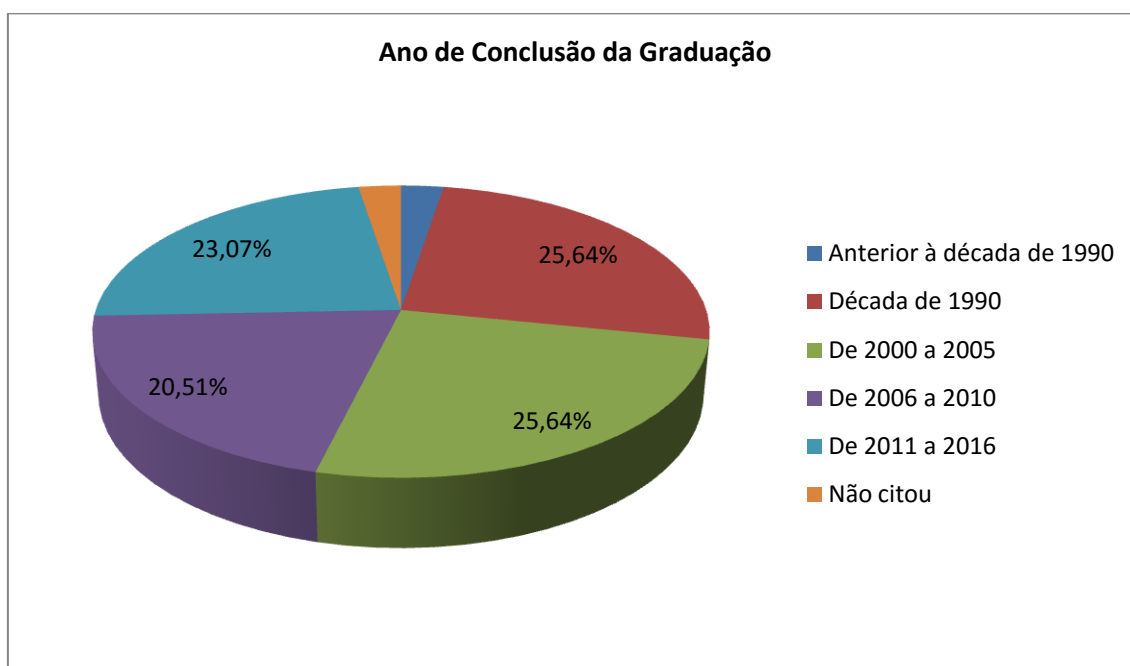
No último concurso, foram ofertadas 52 vagas para professores com Licenciatura Plena em Ciência da Computação, na perspectiva de implementar a Tecnologia Educacional nas escolas. No entanto, de acordo com um levantamento feito

³⁸ Dados: EDITAL N. 004/2009 – SAD/MT, DE 27 DE JULHO DE 2009.

pela pesquisadora, constatou-se que há apenas 41 professores efetivos com graduação específica em tecnologia em toda rede estadual de ensino no estado de MT, um número bem inferior do necessário. Vale ressaltar que a pesquisadora não conseguiu contato com nenhum professor de Tecnologia atuante na baixada cuiabana.

O próximo dado mostra o ano de conclusão do curso de graduação. A pesquisadora solicitou o ano de conclusão da graduação, considerando o currículo da formação inicial, pois não faz muito tempo que se inseriu a tecnologia na educação.

Gráfico 7 – Ano de Conclusão da Graduação



Fonte: a própria autora (2016)

Dos sujeitos pesquisados, 25,64% concluíram a graduação na década de 1990. Época bastante significativa para a Educação Básica, pois ocorre a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, LDB/96. Em 1998, o MEC publicou os Parâmetros Curriculares Nacionais. Para a Educação Pública de MT, é uma década de grandes avanços, publicação da Lei de Carreira dos Profissionais da Educação e Implantação dos primeiros CEFRAPROs.

Na década de 1990, a palavra letramento tornou-se bastante corrente. Conforme Soares (2014), em 1995, publica-se “Os significados do letramento”, coletânea de textos organizados por Angela Kleiman. No mesmo ano, Leda Verdiani Tfouni explora o termo letramento com o livro “Alfabetização e Letramento”. No entanto, pouco se falava nas universidades sobre esse termo.

Outros 25,64% dos pesquisados concluíram sua graduação entre 2000 e 2005. Nesse período, o termo letramento já começa a circular nas instituições de ensino, tanto nas universidades, quanto nas escolas. As Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM) já apontam diretrizes para trabalhar com o hipertexto, já se discute o letramento digital.

[...] a escola que se pretende efetivamente inclusiva e aberta à diversidade não pode ater-se ao letramento de letras, mas deve, isso sim, abrir-se para os múltiplos letramentos, que, envolvendo uma enorme variação de mídias, constroem-se de forma multissemiótica e híbrida — por exemplo, nos hipertextos na imprensa ou na internet, por vídeos e filmes etc. (BRASIL, 2004. p.29)

Observa-se que, com o hipertexto, a forma não linear dos textos, vai se moldando uma nova forma de trabalhar a leitura e a escrita nos contextos educacionais. Nessa dinamicidade, outro fato importante acontece na educação de Mato Grosso: a mudança da política educacional, de seriada para Ciclo de Formação Humana. Período de grandes mudanças, conforme Rocha: “Esta fase de implantação da Escola Ciclada exigiu da equipe responsável muito estudo para que o suporte teórico que apresentava pudesse provocar o convencimento necessário à adesão da proposta” (ROCHA, 2010, p.100). Embora a Escola Ciclada tenha mais de 16 anos no estado, ainda é objeto de estudo de alguns pesquisadores.

No período de 2006 a 2010, a pesquisa aponta que 20,51% concluíram a graduação. Vale ressaltar que o Letramento Digital ganha força em todas as instituições, grandes pesquisadores estudam o processo do letramento digital nas escolas, tais como: Marcuschi (2005), Coscarelli (2007), Ribeiro (2007) e Xavier (2009), conforme já descrito no desenvolvimento da parte teórica deste trabalho.

De 2011 a 2016, totalizou-se um percentual 23,07% de professores que concluíram o curso de Graduação. Nesse período, o Letramento e o Multiletramento já são objeto de pesquisa de vários pesquisadores. Nos currículos das universidades, “Letramento” já se torna disciplina³⁹. Analisando outros itens da pesquisa e compilando os dados, estes sujeitos responderam que não encontram dificuldades em trabalhar com a tecnologia como recurso pedagógico.

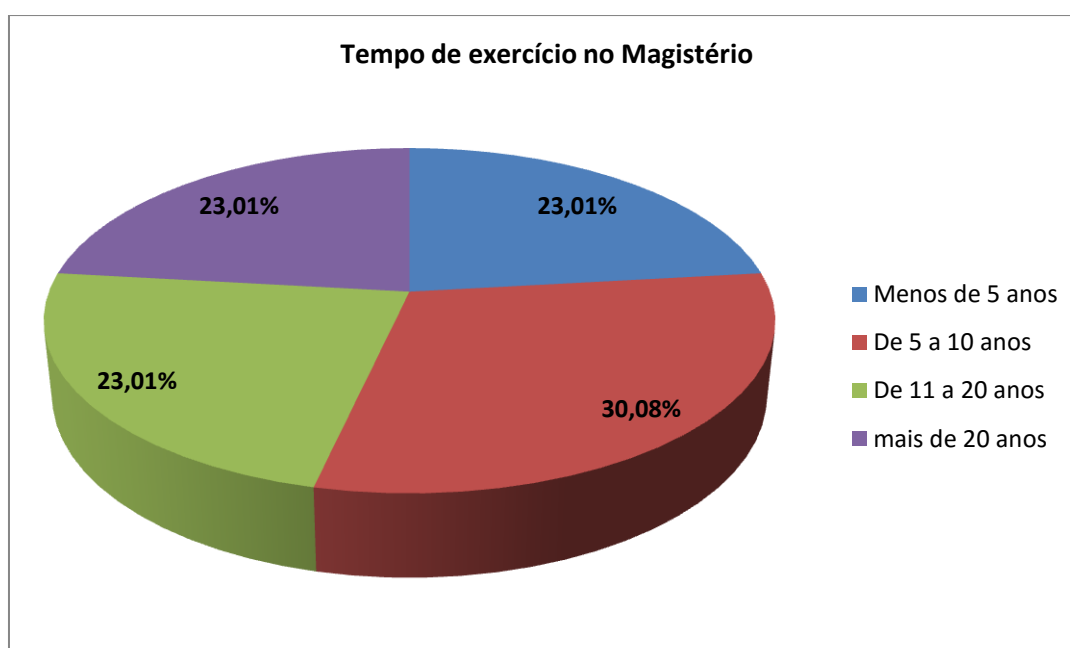
³⁹ A pesquisadora analisou a Matriz Curricular de três universidades e constatou que Alfabetização e Letramento era disciplina nos cursos de Licenciatura Plena em Letras e nos cursos de Pedagogia. Em uma delas, há curso de pós-graduação *lato sensu*, que outorga o título de Especialista em Alfabetização e Letramento.

No próximo gráfico, chamamos a atenção para o tempo de exercício no magistério, um dado importante porque se trata da experiência do professor. Tardif (2014) enfatiza muito bem esta experiência na construção do seu saber profissional.

[...] os saberes oriundos da experiência de trabalho cotidiana parecem construir um alicerce da prática e da competência profissionais, pois essa experiência é, para o professor, a condição para a aquisição e produção de seus próprios saberes profissionais (TARDIF, 2014, p. 21).

Assim, os dados a seguir irão apontar o tempo que cada sujeito possui no magistério.

Gráfico 8 – Tempo de exercício no Magistério



Fonte: a própria autora (2016)

De acordo com os dados apresentados, a maioria dos docentes que participou da pesquisa possui de 5 a 10 anos de efetivo exercício no Magistério, um quantitativo de 30,08%. Em relação aos outros, o percentual foi igual: 23,01%. Pressupõe-se que o maior número, de 5 a 10 anos, seja em virtude do concurso de 2009, que abriu vaga para 3000 professores em todo o estado⁴⁰. Ao longo da vigência do concurso, a SEDUC nomeou quase todos os classificados.

Os dados mostram que 76,01% dos docentes participantes da pesquisa têm mais de 5 anos de magistério. O que supõe uma boa experiência na docência. Ainda Tardif (2014): “A experiência de trabalho, portanto, é apenas um espaço onde o professor

⁴⁰ Dados do Diário Oficial do Estado do dia 27/07/2009, que publicou o edital do concurso público da Educação Básica do estado de Mato Grosso.

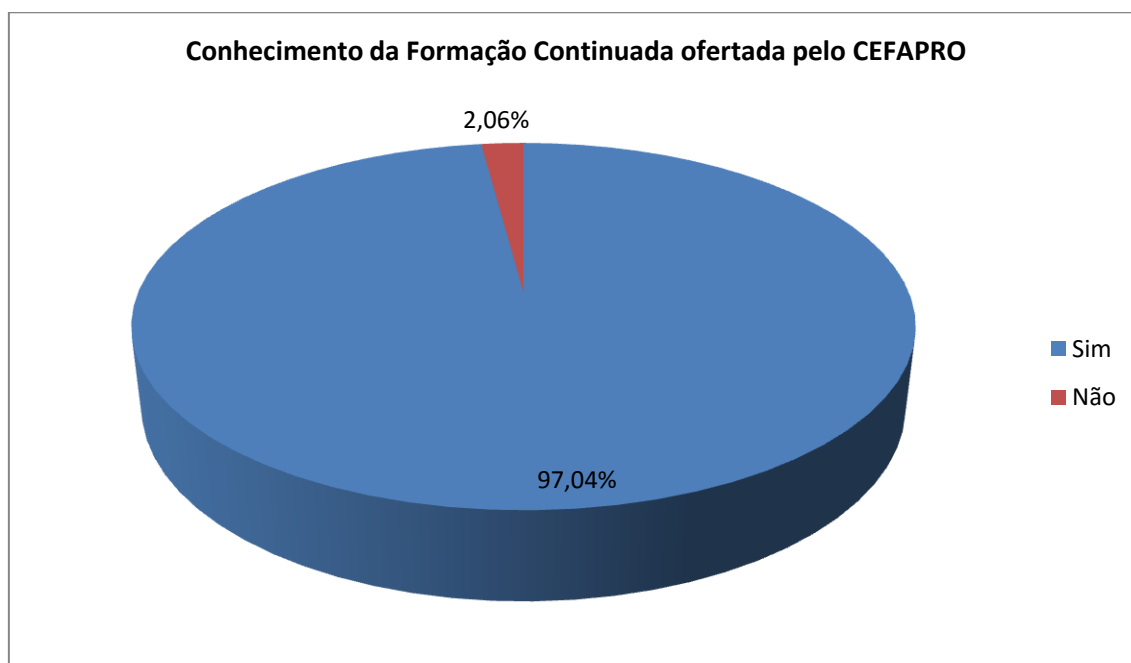
aplica saberes” (TARDIF, 2014, p. 21). Assim, pode-se afirmar que o estado de MT possui um quadro de professores com experiência na profissão docente.

Na sequência, chamamos a atenção para o quantitativo dos sujeitos que têm conhecimento da Formação Continuada pelo CEFAPRO.

3.5.3 Formação dos Participantes pelo CEFAPRO

Em virtude da pesquisa não ser direcionada só aos professores efetivos, em virtude do grande número de professores com contratos temporários, achamos pertinente indagar se todos que atua na educação têm conhecimento da formação continuada do CEFAPRO. O resultado aponta a necessidade de divulgar mais os projetos de formação continuada e a atuação do CEFAPRO, porque há profissionais que estão atuando nas escolas e que não tem conhecimento, o que se observa no gráfico que segue.

Gráfico 9 – Conhecimento da Formação Continuada CEFAPRO



Fonte: a própria autora (2016)

Conforme o gráfico, 97,04% dos docentes envolvidos na pesquisa conhecem a formação continuada dos CEFAPROS, um total de 38 professores. Apenas 2,6%, 2

professores não conhecem as formações ofertadas pelo CEFAPRO, que corresponde a 1 professor. Isso aponta que a divulgação dessas formações está sendo efetiva, porque, em um universo de 39 pessoas, apenas uma não as conhece.

Vale ressaltar que a proposta “Sala de Professor”, um Programa de Formação Continuada que surgiu em 2003 e foi até 2016, desenvolvido pela Superintendência de Desenvolvimento e Formação da SEDUC, é de extrema relevância para a formação continuada de todos os profissionais da educação do estado. Conforme Rocha (2010), o programa orienta como deve ser concebida a formação, que usa a escola como foco. Portanto, como as formações atendia um cronograma preestabelecido, todos os profissionais da educação tinham acesso prévio às informações relativas à formação. Nesse sentido, analisando os dados do docente que afirma desconhecer as Formações ofertadas pelo CEFAPRO, causa até estranheza, porque é um(a) docente com mais de 20 anos no Magistério, com titulação de Mestre. Por que será que não conhece? Algo para refletir e buscar respostas.

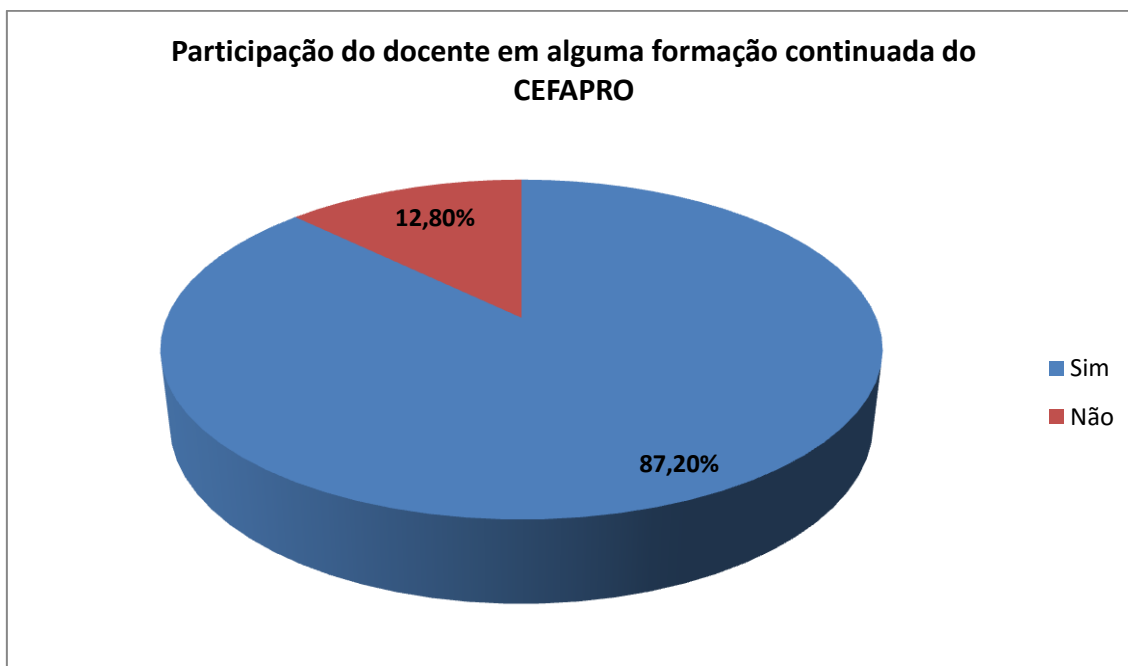
A próxima análise é quanto à participação dos docentes na formação continuada do CEFAPRO. De acordo com a SEDUC (2011),

Estamos nestas lutas há muitos anos e entendemos que este quadro é tão complexo, que somente poderá ser realmente mudando no país quando os espaços vazios da LDB puderem ser preenchidos: uma correta definição de papéis no regime de colaboração e o reconhecimento definitivo do conjunto de profissionais da escola como educadores, sujeitos de sua própria formação e desenvolvimento (SEDUC, 2011, p. 5).

Nesse sentido, é muito importante analisar a participação dos docentes na formação continuada, uma vez que os próprios professores são, em parte, responsáveis pela sua formação. Isto evidenciou na luta dos professores para a organização do CEFAPRO, descrito na primeira seção desse trabalho. Esta luta pela sua autoformação se fortalecia na medida em que se apropriavam de um novo conhecimento, lhe dando autonomia para determinar sua própria estratégia de aprendizagem, dentro do seu tempo e de seu espaço, refletindo sobre sua prática docente.

Conforme assevera Alarcão (2003) “A capacidade reflexiva é inata no ser humano, ela necessita de contextos que favoreçam o seu desenvolvimento, contextos de liberdade e responsabilidade”. (ALARCÃO. 2003. p.45). Sob esse viés, a próxima análise é na perspectiva de saber quanto à participação do docente na formação continuada do CEFAPRO, uma vez que, o objetivo da SEDUC é que 100% dos docentes sejam atendidos, atendendo às necessidades das escolas e do próprio professor.

Gráfico 10 – Participação do docente em alguma formação continuada do CEFAPRO



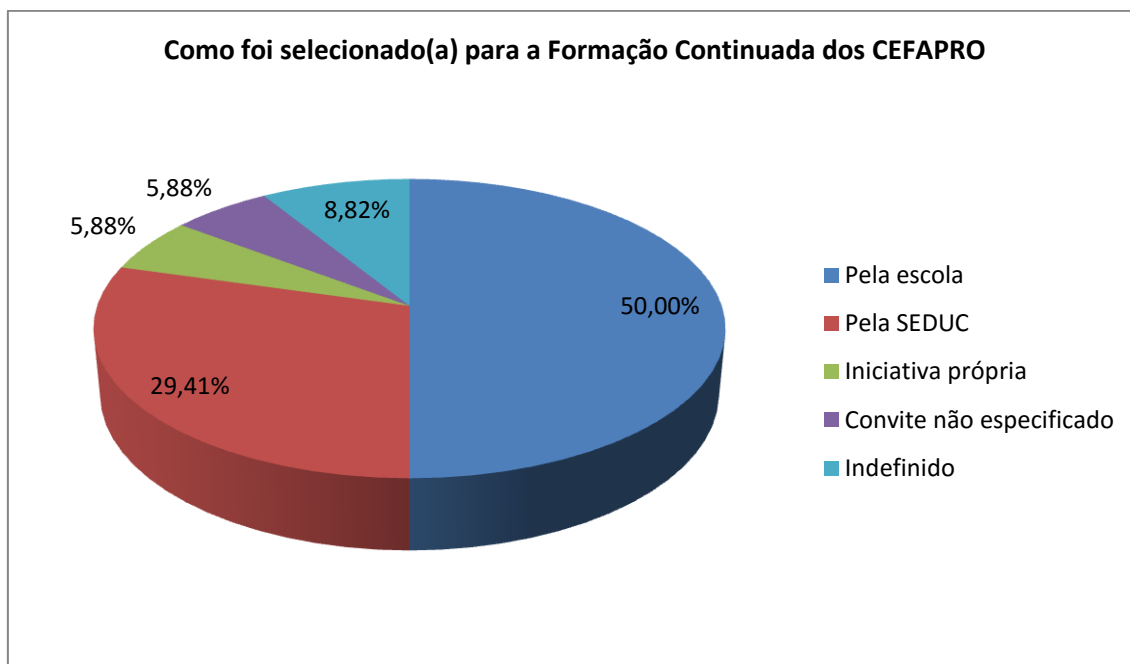
Fonte: a própria autora (2016)

Os dados apontam que 87,20% dos participantes, ou seja, 35 dos sujeitos, já participaram de formação continuada pelo CEFAPRO. Apenas 12,80%, 3 docentes não participaram de nenhuma formação continuada, um número consideravelmente pequeno. Mostra-se que, realmente, o docente está preocupado com sua formação. Para Alarcão (2005), o processo de formação é um processo pessoal, uma reflexão sobre a sua experiência na perspectiva de compreender a si mesmo. Para a SEDUC (2011), a formação não é uma responsabilidade individual, a Superintendência de Formação e Tecnologia na Educação, em consonância com os CEFAPROs, estão em um processo contínuo para dar conta da formação continuada,

Enquanto política de educação, a política de formação em Mato Grosso busca deslocar a formação da responsabilidade individual para a responsabilidade pública; procura inseri-la no contexto das políticas públicas para transformá-la em compromisso com valorização profissional e destaque do papel da escola no contexto das transformações sociais (SEDUC, 2011, p. 14).

É nessa perspectiva que os envolvidos com a educação pública de Mato Grosso busca alternativas e formação para que a escola cumpra o seu papel na sociedade: oferecer educação de qualidade. Para tanto, a formação deve ser desenvolvida da forma mais abrangente possível. De acordo com os dados acima, a formação está abrangendo a maioria.

Gráfico 11 - Como você foi selecionado(a) para a formação continuada do CEFAPRO?



Fonte: a própria autora (2016)

De acordo com o gráfico, 50% dos docentes pesquisados participaram das formações ofertadas pelo CEFAPRO na da escola; 29,41%, na SEDUC; 5,88%, por iniciativa própria; 5,88%, por convite (não identificaram de onde partiu o convite); e 8,82% não identificaram como foi sua participação na referida formação. Observa-se que a formação continuada desloca-se dos espaços acadêmicos para o interior da escola, pois as unidades escolares assumem um papel fundamental na formação, atuando como mediadora entre o docente e o CEFAPRO. Observa-se, também, como o professor se coloca como responsável pela sua formação, uma vez que 5,88% desses sujeitos buscaram formação por iniciativa própria.

Nessa perspectiva, Alarcão (2001) chama para a responsabilidade de formação tanto o professor quanto o próprio governo, considerando que a educação contemporânea “[...] exige do professor a consciência de que a sua formação nunca está terminada e das chefias do governo a assunção do princípio da formação continuada” (ALARCÃO, 2001, p. 25). Atualmente, em virtude da crise econômica que vive o país e, conseqüentemente, o MT, a Superintendência de Formação da SEDUC articula metodologias alternativas para dar continuidade à formação continuada.

No quadro seguinte, analisamos como o professor avalia o conhecimento do formador do CEFAPRO. Considera-se muito importante a avaliação do professor

formador pelos docentes que recebem a formação. A avaliação é uma ferramenta que possibilita um diálogo entre as partes envolvidas no processo. Nesse sentido, busca-se a melhoria da atuação do professor formador frente às funções⁴¹ estabelecidas, pelo CEFAPRO.

Como as questões do questionário foram abertas e fechadas, nesse item, preferimos a questão aberta, possibilitando, assim, que o sujeito pesquisado pudesse expor suas considerações quanto ao desempenho do professor formador. Considerando que a pesquisa tem como um dos objetivos propor intervenção, torna-se relevante uma análise das habilidades e competências dos formadores do CEFAPRO. Porém sem dispor de qualquer crítica quanto às habilidades e competências do professor formador. Mas, com a intenção de analisar o seu trabalho e propor melhorias quanto a sua formação, visto que, este sujeito é de fundamental importância no CEFAPRO.

No entanto, para que esta formação seja coerente, o próprio formador está sempre em processo de formação, para que assim, possa ser o multiplicador da construção do conhecimento pedagógico nas escolas sob a sua responsabilidade.

Quadro 2 - Avaliação do Conhecimento do Professor Formador, do CEFAPRO

Sujeito	Como você avalia o conhecimento do formador do CEFAPRO?
	Respostas de quem acredita que o conhecimento do professor formador precisa melhorar
S2	“Satisfatório”
S4	“Precisa melhorar.”
S8	“Poderia ser melhor.”
S14	“Alguns são bons, outros precisam melhorar a sua formação primeiro para depois dar formação.”
S17	“Mediano.”
S26	“São bons, mas precisa melhorar.”
S38	“Bom, mas precisa melhorar.”
S39	“Acrescenta muito pouco aos profissionais da educação.”

⁴¹ “De acordo com o Decreto nº 2.116 de 10 de fevereiro de 1998, foram definidas, então, novas funções para os CEFAPRO/MT: 1) Diagnosticar necessidades, apoiar e propor ações formativas junto às escolas da rede pública de ensino; 2) Elaborar, acompanhar e avaliar o projeto de formação continuada das escolas, contribuindo para o desenvolvimento dos profissionais que nela atuam; 3) Estimular, divulgar e realizar ações inovadoras, através da troca de experiências, da reflexão e pesquisa sobre a própria realidade educativa; 4) Diagnosticar as necessidades e propor projetos de áreas específicas, visando a qualidade do ensino e da aprendizagem; 5) Responder as necessidades de melhorar os projetos formativos nas escolas e corresponsabilizar todos os envolvidos nesse processo; 6) Disseminar as políticas públicas nacionais e estaduais de formação inicial e continuada em todo o território mato-grossense; 7) Mediar as necessidades formativas e as políticas oficiais, fortalecendo e dinamizando a rede de formação” (MATO GROSSO, 2010, p. 22).

Sujeito	Respostas de quem acredita que o conhecimento do professor formador está bom
	Dos pesquisados, 13 (treze) sujeitos acham que o conhecimento do professor formador está bom.
S13, S15S33	“Muito bom”, foi o conceito de 02 (dois) sujeitos e 01 (um) com o conceito de excelente.
S30	“De suma importância, são ótimas as formações, no entanto, deveriam dar conta de atender todos os profissionais.”
S31	“Boa, porém deixo como sugestão mais oficinas para as próximas formações.”
S36	“Se pudesse, daria uma nota 9,0, acredito que veio somar de uma maneira significativa para nossa formação como educador.”
S37	“Boa, mas deveria acontecer com mais frequência, as formações não ocorrem a contento com a procura.”

Fonte: a própria autora (2016)

Como se observa, os sujeitos S4 e S8 não têm uma opinião formada se é bom ou ruim, apenas sugerem que precisa melhorar, conforme respostas: “Precisa melhorar” (S4) “Poderia ser melhor” (S8). O S39 sugere que o conhecimento do professor formador não é bom, para ele: “Acrescenta muito pouco aos profissionais da educação”. Há também aqueles que acreditam que o conhecimento é bom, mas precisa melhorar. Conforme S26: “São bons, mas precisam melhorar”. A mesma opinião é do S38: “Bom, mas precisa melhorar”.

Outros afirmaram que é bom, sem inserir nenhum comentário, totalizando 13 docentes. Um diz ser excelente, mas não faz nenhum comentário. No entanto, há alguns sujeitos que conceituam e fazem algumas sugestões: “De suma importância, são ótimas as formações, no entanto, deveriam dar conta de atender todos os profissionais” (S30). Realmente, há apenas 15 CEFAPROS para atender 744 escolas. Entendemos que é necessário ampliar os CEFAPROS. Com a mesma opinião, o S37, também, acredita que, para ser melhor, deveria ocorrer com mais frequência: “Boa, mas, deveria acontecer com mais frequência, as formações não ocorrem a contento com a procura” (S37).

Um dos sujeitos avalia a formação ofertada pelo CEFAPRO como de suma importância: “Se pudesse daria uma nota 9,0, acredito que veio somar de uma maneira significativa para nossa formação como educador” (S36). Um dos princípios é de que as formações somam-se de maneira significativa ao conhecimento dos professores em sala de aula. Assim, a formação deve estar a contento com as exigências da sociedade contemporânea, baseada nas necessidades da escola e dos professores. Para Tardif (2014),

A formação contínua concentra-se nas necessidades e situações vividas pelos práticos e diversifica suas formas: formação através de pares, formação sob medida, no ambiente de trabalho, integrada numa atividade de pesquisa colaborativa, etc. (TARDIF, 2014, p. 291).

Nesse sentido, o Projeto “Sala de Educador”, citado no primeiro capítulo, acontecia atendendo às necessidades da escola. Os professores se reuniam por área de conhecimento após fazerem um diagnóstico sobre as dificuldades dos alunos. Juntos, decidiam quais seriam as formações mais urgentes, ocorrendo, assim, a transposição didática. Desse modo, a formação acontecia com um professor da própria escola. Dependendo do conteúdo a ser abordado ou o tipo de formação, a escola solicitava orientações de um formador do CEFAPRO. A formação continuada acontece de acordo com a necessidade escolar, garantindo a escola enquanto espaço de transformação educativa e proporcionando intervenções no processo ensino aprendizagem, quando este apresenta alguma fragilidade, ou quando a unidade escolar precisa de uma proposta de intervenção pedagógica no sentido de contribuir com o processo ensino aprendizagem.

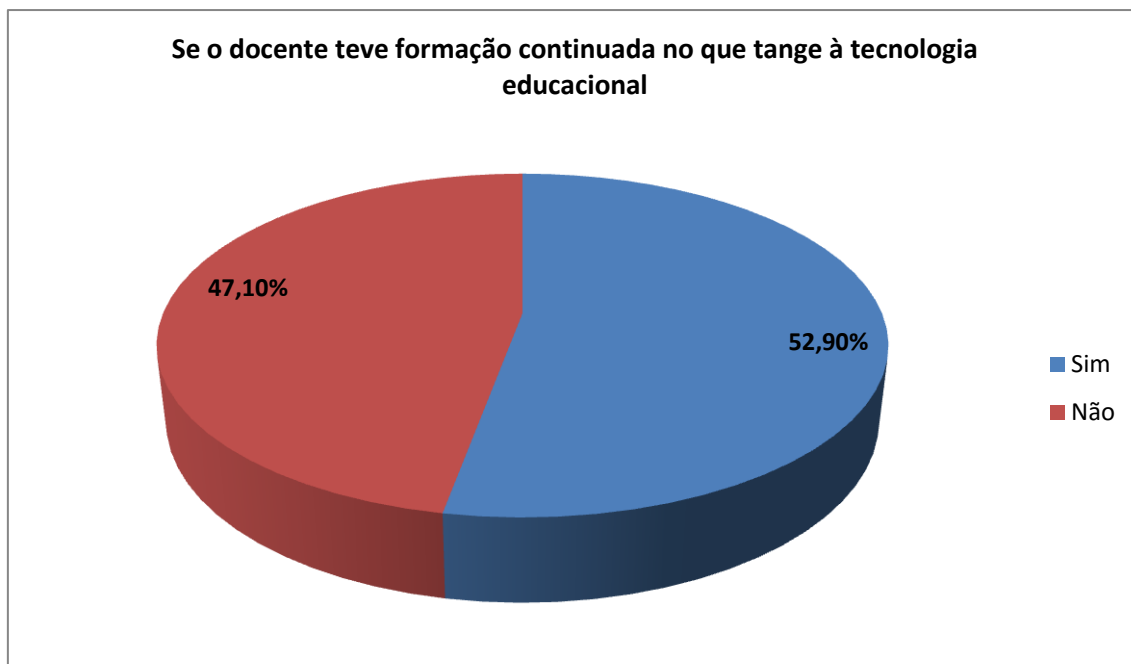
A próxima questão é quanto à formação continuada na perspectiva da tecnologia no contexto educacional. Em um contexto social em que predominam a multissessiose e o pluralismo cultural, em uma interatividade constante, “O conhecimento é construído a partir das trocas de experiências e informações entre as diversas redes sociais” (ROJO, 2012, p. 53). Essa troca só será possível a partir do momento que todos os atores envolvidos com a educação tiverem a consciência de que, a educação mediada pela tecnologia digital tem o compromisso de propor a inclusão social. Portanto, para que isto ocorra se faz necessário saber se os principais mediadores do conhecimento, que são os professores, recebem formação contínua para atender a demanda aqui proposta. Nesta perspectiva, a análise que segue, é quanto ao letramento digital dos docentes da baixada cuiabana.

3.5.4 Formação e Tecnologia

De acordo com os documentos oficiais, podemos aferir que, a partir do ano de 2005, a formação para o uso da tecnologia, como ferramenta aliada à aprendizagem foi se intensificando. Na sequência da análise, buscamos dialogar com os professores no sentido de fazer um paralelo com os documentos oficiais e o discurso dos docentes.

Portanto, o próximo gráfico aponta o quantitativo de professores que receberam formação continuada quanto à tecnologia educacional.

Gráfico 12 - Se o docente teve formação continuada quanto à tecnologia educacional



Fonte: a própria autora (2016)

Do universo pesquisado (52,90%), 21 docentes tiveram formação continuada ofertada pelo CEFAPRO, no sentido de usarem as novas tecnologias como ferramenta no processo ensino aprendizagem. Já 47,10%, 19 professores, não tiveram formação continuada para trabalhar a tecnologia como recurso pedagógico.

Esse é um dado bastante preocupante, pois, em um contexto em que todos os processos da SEDUC são *on-line* (contagem de ponto, inscrição para contratos temporários⁴², diário de classe, processos administrativos de Gestão de Pessoas), como não se preocupar em formação continuada para o uso da tecnologia que “invadiu” o contexto educacional? É preciso desenvolver habilidades e competências para saber conduzir a multiplicidade de linguagem que permeia o interior e o exterior da escola, levando em conta que a educação deve transcender os muros da escola.

Conforme Rojo (2012), “A presença das tecnologias digitais em nossa cultura contemporânea cria novas possibilidades de expressão e comunicação. Cada vez mais, elas fazem parte do nosso cotidiano [...]” (ROJO, 2012, p.37). Assim, um dos grandes

⁴² Pensando no grande número de professores com contrato temporário, a pesquisadora enviou a pesquisa para alguns desses sujeitos, considerando que a formação não acontece apenas para os efetivos.

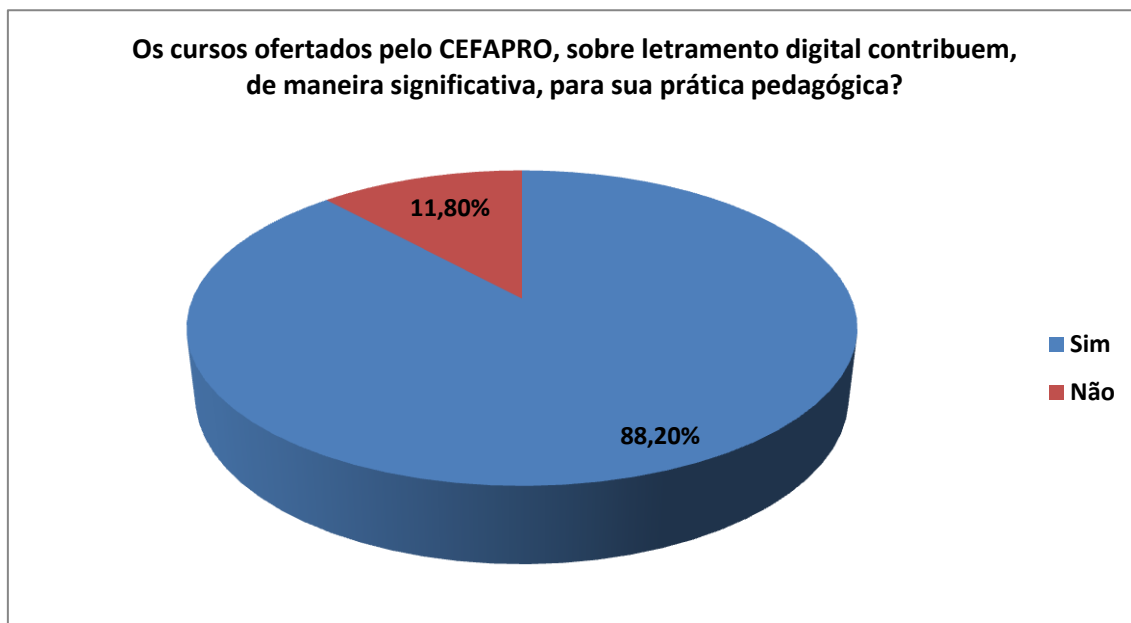
desafios da SEDUC é a capacitação dos profissionais na era tecnológica, quando o mundo digital avança e os profissionais devem acompanhar essa transformação.

No entanto, Coscarelli (2007) atenta para os verdadeiros princípios da tecnologia na educação. Para ela, a tecnologia não pode estar dissociada da educação, porque é parte integrante do processo ensino aprendizagem: “Além disso, a tecnologia deverá estar presente não como apêndice, mas como realidade que não pode ser ignorada ou desconhecida, da forma mais humana possível” (COSACARELLI, 2007, p. 91). Nesse sentido, a intencionalidade de um projeto de tecnologia na educação deve partir de teorias consistentes, preocupando em formar um indivíduo na sua totalidade. Isso implica em não formar apenas para viver em sociedade, mas ter hegemonia nessa sociedade.

A importância dada à formação continuada dos professores na perspectiva da melhoria do ensino tem sido objeto de estudo de alguns pesquisadores nos últimos tempos. Diante dessa gama de pesquisa os formadores do CEFAPRO, embasada em muitas delas, procura articular a teoria e a prática, para que as formações estejam a contento com as necessidades do professor na sala de aula e da escola.

Refletindo sobre esses princípios de formação continuada orientada pela SEDUC, analisamos os próximos dados, para saber se os cursos ofertados pelo CEFAPRO, sobre o letramento digital, contribuem de maneira significativa na prática pedagógica.

Gráfico 13 - Os cursos ofertados pelo CEFAPRO, sobre o letramento digital, contribuem, de maneira significativa, para sua prática pedagógica?



Fonte: a própria autora (2016)

Observa-se que quanto à significação dos cursos ofertados, 88,20%, 35 dos sujeitos, responderam que os cursos contribuem para a sua prática pedagógica. Já 11,80%, apenas 4 sujeitos, acreditam que os cursos não contribuem de maneira significativa em sua prática.

Considerando que o professor formador atua no contexto de uma prática intencional de ensino e aprendizagem, deve ter habilidade para não reduzir sua ação à questão didática ou às metodologias de estudo, mas, sim, articulá-las à educação como prática social e ao conhecimento como produção histórica, datada e situada, numa relação dialética entre teoria-prática, conteúdo-forma (SEDUC, 2011, p. 22)

Portanto, os projetos de formação do CEFAPRO são voltados para a construção do conhecimento profissional, considerando os saberes e a identidade do professor e do aluno, atendendo as especificidades diferenciadas, pois as modalidades de ensino em MT são bem diversificadas. Além das escolas regulares, há outras modalidades de ensino: Educação Quilombola⁴³, Educação do Campo⁴⁴, Educação Indígena⁴⁵, Educação de Jovens e Adultos, e, em 2016, Educação Integral, em tempo Integral⁴⁶. No entanto,

⁴³ Educação que acontece nas comunidades de Quilombos.

⁴⁴ Escolas em espaços denominados rurais.

⁴⁵ Escolas nas comunidades indígenas.

⁴⁶ Nessa modalidade de ensino, apesar de falar em educação em tempo integral, o foco é na concepção de “Educação Integral”, não na temporalidade. Conforme citação: “A educação é um dos principais espaços

todas as formações buscam novos referenciais teórico-metodológicos, de modo a implementar novos paradigmas educacionais, ao encontro da necessidade dos educandos.

Nesse sentido, Rocha (2010) enfatiza que, apesar de a política educacional do estado perpassar várias gestões, a formação atende às necessidades do professor, buscando a valorização profissional. Nesse mesmo viés, ao tratar da valorização do professor, Nóvoa corrobora a SEDUC:

É necessário que tenhamos professores reconhecidos e prestigiados; competentes e que sejam apoiados no seu trabalho, o apoio de toda a aldeia. Isto é, o apoio de toda a sociedade. São esses professores que fazem a diferença. É necessário que eles sejam pessoas de corpo inteiro, que sejam profissionais de corpo inteiro, capazes de mobilizarem, de mobilizarem os seus colegas e mobilizarem a sociedade, apesar de todas as dificuldades (NÓVOA, 1991, p. 18).

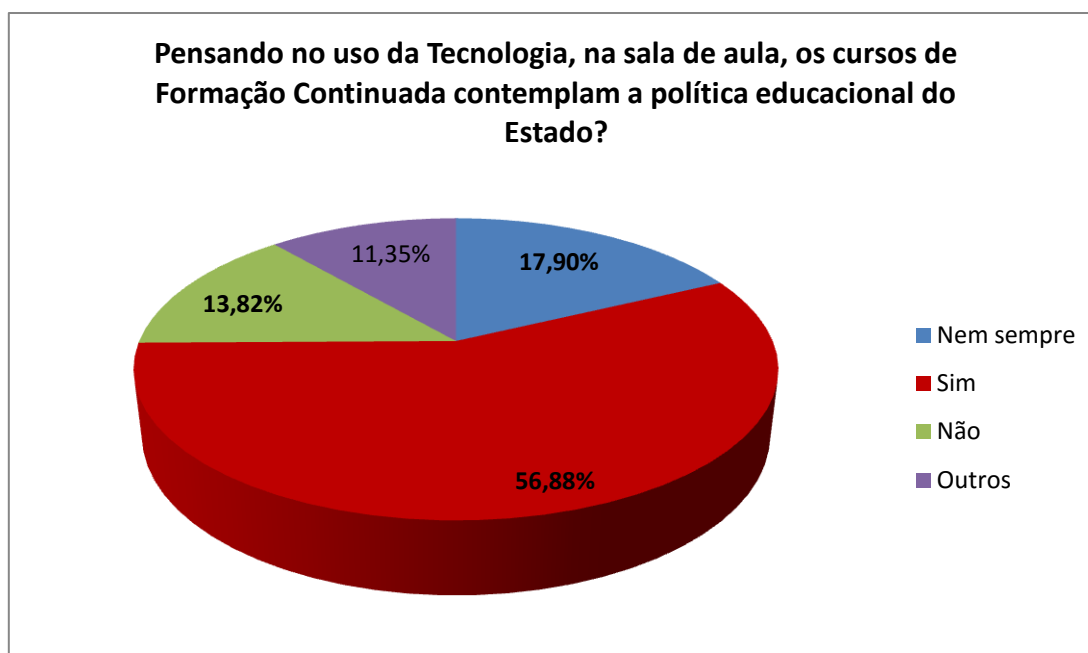
É nesse sentido que se deve pensar em uma formação: que tenha entre os seus objetivos a transformação social, na perspectiva, de superar as dificuldades educacionais. Embora o número de CEFAPRO não seja o ideal para atender todas as demandas formativas do estado, busca-se formar professores de modo à formação ser significativa na sua prática, no exercício de sua função.

Se a proposta de formação que se busca nos CEFAPROS é formar de acordo com as necessidades do processo ensino aprendizagem, os temas abordados nos cursos de Formação Continuada precisam estar a contento da política educacional do estado. Assim, analisamos os dados da próxima questão: Como você avalia os temas abordados nos cursos de Formação Continuada? Estão a contento da política educacional do Estado?

Esta questão foi pensada na possibilidade de deixar os sujeitos se expressarem livremente como avaliam as formações recebidas, considerando que esses formadores são os multiplicadores dos conhecimentos propostos pela SEDUC. Pois, é na escola que a educação acontece de fato, é a aprendizagem do aluno que é o produto final que objetiva toda e qualquer instituição de ensino.

Gráfico 14 - Avaliação dos professores quanto aos temas abordados nos cursos de Formação Continuada, se estão a contento com a política educacional do estado no tocante à tecnologia.

de mediação na formação do sujeito histórico. Nessa perspectiva é que ganha sentido o conceito de formação integral que articula as potencialidades de todas as dimensões do ser humano” (MATO GROSSO, 2010, p. 44).



Fonte: a própria autora (2016)

Os dados mostram que o caminho que o CEFAPRO vem traçando, para formar o professor, está na direção correta. No entanto, ainda há muito que fazer, no sentido de contextualizar as formações com a Política Educacional do Estado⁴⁷. Mais da metade dos entrevistados, 56,88% acredita que a formação está a contento com a política do estado. Já 17,90%, sete docentes, acham que nem sempre as formações contemplam a política educacional do estado. Outros 13,82%, cinco sujeitos, acham que a formação não está a contento, e 11,35%, quatro dos pesquisados, fizeram algum comentário, sem, no entanto, posicionarem-se contra ou a favor, e sugeriram melhoria, conforme fala de um sujeito: “É necessário um levantamento sobre as demandas formativas” (S20). Refletindo sobre a fala desse sujeito, observa-se que, embora as formações sejam direcionadas de acordo com as necessidades da escola, nem sempre conseguem atender a todos.

Outro docente afirma: “Creio que pode melhorar, a teoria ainda não está a contento com a prática” (S230). Esta colocação nos remete à colocação de Tardif (2014): “[...] prática educativa remete a atividades guiadas e estruturadas por representações, principalmente, por essa representação que chamamos de objetivo ou de fim” (TARDIF, 2014, p. 151). Nessa perspectiva, é necessário conscientizar o professor

⁴⁷ A política educacional é o Ciclo de Formação Humana, que, no momento, passa por algumas reestruturações.

de que sua prática pedagógica está vinculada ao seu objetivo de ensinar, ou seja, as teorias vistas nas formações são um meio e não um “fim”.

Os sujeitos S30 e S38 corroboram suas opiniões no sentido da formação: “Não, a política do estado é o Ciclo de Formação Humana, no entanto, poucos formadores estão aptos a discutirem sobre escola ciclada” (S30). Outro docente também afirma que a política está desvinculada da prática e, por isso, não está a contento: “Nem sempre, principalmente, em virtude da Política Educacional do Estado. A teoria da Escola Ciclada é ótima, no entanto, a nossa realidade não condiz com a política. Principalmente, no sentido de formação” (S38). Embora a política atual de educação do Estado seja uma política com mais de uma década, desde 2000, ainda existem divergências e incompreensão por parte da sociedade e até mesmo dos professores. Na atual política, as NTIC estão muito presentes nos projetos educacionais da SEDUC, tendo em vista que a Formação Humana, nos atuais moldes, exige formação para o letramento digital.

Talvez, o maior problema seja que, por várias décadas, a avaliação foi tida como uma finalidade para fazer o aluno estudar, ou seja, as avaliações era uma troca. Se o aluno não estudar, a sua nota será ruim, conseqüentemente, esse aluno seria “reprovado”. Hoje, o contexto é outro, a avaliação é uma ferramenta para diagnosticar o desenvolvimento do aluno, não tem o objetivo de aprovar ou reprovar, sua perspectiva é o desenvolvimento, tanto do aluno quanto do professor. Essa é a reclamação quanto à política do Ciclo de Formação Humana, alguns professores acreditam que a maioria dos alunos não estuda porque sabem que não vão reprovar. Nesse sentido, é preciso outra cultura, de que o problema não está na política, mas, sim, na cultura de que o aluno só estuda para “passar de ano”.

Embora a política esteja implantada há mais de uma década, nem todos tem a compreensão que não se pode ter um resultado concreto sem fechar o ciclo. Como pode reprovar um aluno na primeira fase se ele ainda deverá percorrer mais duas fases para fechar o ciclo? Por isto, a pertinência do professor conhecer bem toda a política e refletir sobre a mesma. Para tanto, Rocha (2010) coloca a necessidade de formação e maiores investimentos na educação,

Com a implantação da Escola Ciclada pela SEDUC, exige-se novamente do professor maior estudo e mais investimentos em sua formação continuada, no sentido de contribuir para minimizar o quadro crítico em que se apresentava a educação de Mato Grosso (ROCHA, 2010, p. 99).

O quadro a que a autora se refere foi descrito no primeiro capítulo do trabalho, marcado por falta de formação, reprovação, evasão escolar, etc. Na concepção da autora, a escola ciclada apontaria novos caminhos, novas práxis pedagógica. Embora, desde então, muitas formações tentaram romper com essa cultura, conforme fala dos pesquisados, ainda há muito que fazer para contextualizar teoria e prática, e efetivar, de fato, uma formação que esteja a contento com a política educacional, e, para atender as demandas da sociedade contemporânea, a tecnologia deve estar presente na escola, no entanto, para que de fato funcione corretamente é fundamental uma análise sobre o letramento digital dos professores.

Por isso, nas próximas questões, tratamos do letramento digital. Os dados seguintes mostram como os professores veem o impacto das novas tecnologias na prática docente. Para Rojo (2012),

A utilização das novas tecnologias por docentes é uma nova forma de entender como as tecnologias da informação e comunicação podem auxiliar no processo de construção e compartilhamento de conhecimentos, explorando novas práticas de letramento (ROJO, 2012, p. 54).

Nesse viés, é importante que os docentes compreendam e reflitam sobre o impacto das novas tecnologias na prática pedagógica. Nessa premissa, segue a análise dos dados.

Quadro 3 – O impacto das novas tecnologias na prática docente

Qual o impacto das novas tecnologias na prática docente?	
Sujeito	Resposta
S2	“Precisamos receber formação, caso contrário não iremos contribuir em nada.”
S4	“Faz sentir necessidade de aprendizado tecnológico.”
S9	“É uma ferramenta que, bem usada, pode contribuir muito, no entanto, ainda não sabemos como utilizá-la.”
S26	“O impacto é grande, acredito que ainda não possuímos nem a alfabetização tecnológica suficiente.”
S27	“Por enquanto, ainda está um caos, são poucos docentes que usam de fato a tecnologia de forma adequada, talvez por desconhecimento.”
S30	“É algo ainda precário na Educação, talvez por falta de formação, ainda não compreendemos na totalidade como inserir a tecnologia na nossa prática pedagógica.”
S35	“Significativo, embora muitos profissionais ainda criem barreiras para a utilização das novas tecnologias”.
S39	“As tecnologias teriam um impacto muito positivo se as unidades escolares estivessem adequadas para essa nova realidade, porém não é essa a realidade, associado a isso está a falta de maturidade dos alunos para utilizá-la de forma correta e proveitosa, e, além do que foi mencionado, existe a falta de preparo do docente para trabalhar com essas tecnologias”.

Fonte: a própria autora (2016)

Como se observa, entre 39 sujeitos, 8 deles acreditam que a tecnologia causa um impacto na educação, portanto, todos corroboram ser necessário formação continuada para os professores, no sentido do uso da tecnologia. Para Kenski (2003), as tecnologias impõem profundas mudanças na aprendizagem,

É preciso considerar que as tecnologias — sejam elas novas (como o computador e a internet) ou velhas (como giz e a lousa) — condicionam os princípios, a organização e as práticas educativas, e impõem profundas mudanças na maneira de organizar os conteúdos a serem ensinados, individuais e coletivos, como irão ocorrer as aprendizagens (KENSKI, 2003, p.76).

Considerando o que diz o autor, não é possível fazer uma reflexão sobre a educação sem refletir sobre o uso da tecnologia e a formação docente. “É algo ainda precário na Educação, talvez por falta de formação, ainda não compreendemos na totalidade como inserir a tecnologia na nossa prática pedagógica” (S30). Percebe-se que os docentes sabem do impacto que as tecnologias causam na educação, mas falta-lhes formação. Podemos comprovar isso pela fala dos pesquisados, “É uma ferramenta que bem usada pode contribuir muito, no entanto, ainda não sabemos como utilizá-la” (S9). “É algo ainda precário na Educação, talvez por falta de formação, ainda não compreendemos na totalidade como inserir a tecnologia na nossa prática pedagógica” (S30). “Por enquanto, ainda está um caos, são poucos docentes que usam de fato a tecnologia de forma adequada, talvez por desconhecimento” (S27).

Nessa mesma ótica, outro sujeito também reclama da falta de formação para lidar com a tecnologia,

As tecnologias teriam um impacto muito positivo se as unidades escolares estivessem adequadas para essa nova realidade, porém não é essa a realidade, associada a isso está a falta de maturidade dos alunos para utilizá-la de forma correta e proveitosa, e, além do que foi mencionado, existe a falta de preparo do docente para trabalhar com essas tecnologias (S39).

No sentido de propor formação continuada aos profissionais da educação, como política nacional, o MEC montou núcleos de tecnologia educacional em todo país, inclusive, em Mato Grosso. Os núcleos contavam com equipe interdisciplinar de professores e técnicos qualificados para ofertar formação contínua aos professores e dar suporte técnico à escola (MATO GROSSO, 2011), segundo curso de Introdução à Educação Digital, ofertado em 2012 pelo CEFAPRO de Cuiabá, que atendeu 586 professores.

Nos últimos tempos, a formação continuada passou a ser considerada uma das estratégias fundamentais para o processo de construção de um novo perfil profissional. No entanto, ainda não é o suficiente, conforme podemos comprovamos nas colocações dos sujeitos, no tocante às NTCI. Os cursos ofertados pelo CEFAPRO estão contidos em um relatório no final da pesquisa. Acreditamos ser oportuno elencar todos os cursos, desde 2005 até 2013. Vale ressaltar que não houve nenhum registro de cursos referente à tecnologia nos anos anteriores.

3.5.5 Formação, Tecnologia e Letramento Digital

Todas as habilidades que precisam ser desenvolvidas para usar a tecnologia são o que caracteriza o “Letramento digital”. Para saber se os docentes compreendem o que é, de fato, elaboramos a seguinte questão, da qual mostramos todas as respostas, por compreendermos ser um dos pontos fundamentais para embasar a pesquisa.

Quadro 4 – Letramento Digital

O que você entende por "Letramento Digital"?	
Sujeitos	Respostas
S1	“Habilidade de trabalhar com a linguagem digital.”
S2	“Saber compreender os textos <i>on-line</i> .”
S3	“Não sei.”
S4	“Saber utilizar as tecnologias.”
S5	“Ensino com uso da tecnologia.”
S6	“Processo de inclusão digital, ou seja, possibilita avançar para o patamar de interatividade.”
S7	“Resultado do uso da tecnologia no processo ensino da leitura e da escrita.”
S8	“A habilidade de compreender a linguagem tecnológica no contexto social.”
S9	“Os diversos letramentos existentes.”
S10	“A facilidade de múltiplas leituras midiáticas.”
S11	“O surgimento das novas tecnologias de comunicação tem modificado muitas atividades da vida moderna. Tais modificações também têm atingido o processo de ensino/aprendizagem, levando estudiosos da educação e da linguagem a refletirem e a pesquisarem sobre as consequências dessas novas práticas sociais e uso da linguagem na sociedade.”
S12	“É domínio das tecnologias digitais, mais precisamente a apropriação das ferramentas de comunicação e recursos tecnológicos.”
S13	“Habilidade com as novas tecnologias.”
S14	“Conhecimento e uso das novas tecnologias.”
S15	“Compreende-se a capacidade que tem o indivíduo de responder adequadamente

	às demandas sociais que envolvem a utilização dos recursos tecnológicos e da escrita no meio digital.”
S16	“São praticas de leituras e escritas diferentes das formas tradicionais de letramento e alfabetização. São mudanças no modo de ler e escrever os códigos e sinais verbais e não verbais, como imagens e desenhos, inclusive com elementos sonoros. Nesse sentido, as ferramentas tecnológicas constituem um novo suporte para a leitura e escrita digital, trazendo mudanças significativas na interação entre escritor e leitor e o conhecimento. São os novos desdobramentos sociais, cognitivos e discursivos, configurando, assim, o que chama-se de letramento digital.”
S17	“Usar a tecnologia digital não é somente ‘ligar e desligar’ o computador. É também ter a possibilidade de utilizar todos os recursos inerentes a ela. Pois somente assim o seu uso poderá melhorar o processo de ensino e aprendizagem.”
S18	“Práticas sociais de leitura e produção de texto.”
S19	“Não conheço.”
S20	“Não tenho muitas leituras sobre, mas compreendo que seja relacionado à prática da leitura e da escrita”.
S21	“O aluno obter o conhecimento em todos os seus âmbitos, em suas práticas sociais, saber fazer uso desses conhecimentos.”
S22	“O conhecimento de multimídias.”
S23	“Alguém que conhece o básico.”
S24	“Ele compõe os outros tipos de letramento. Porém sua aplicabilidade servem para o domínio das tecnologias digitais.”
S25	“A habilidade de usar as tecnologias.”
S26	“São os múltiplos letramentos, pois, para o letramento digital, é necessário desenvolver outros letramentos.”
S27	“Entendo como a capacidade de se apropriar e utilizar os recursos tecnológicos que existem no contexto do mundo globalizado.”
S28	“Acredito que seja a aprendizagem (alfabetização) da utilização da informática.”
S29	“Os multiletramentos que devemos ter para conseguir ser letrado na tecnologia.”
S30	“Leitura e escrita através do computador, as novas maneiras de se comunicar.saber usar”.
S31	“Saber usar a ferramenta como material pedagógico com os alunos, mas não temos laboratório.”
S32	“Não sei.”
S 33	“ Colocar o discente atualizado nas práticas do uso das TICs”
S34	“Fiz faculdade a distancia, creio que o letramento seja um alfabetizador digital, a distancia, acredito que vá contribuir muito com o índice de analfabetismo, e dará oportunidades para aqueles que há tempo vêm buscando, por vergonha de não saber ler, escrever, e já ter uma idade avançada.”
S35	“Entendo que pode ser uma ferramenta no aprendizado, desde que as tecnologias sejam usadas de forma adequada, sem vícios de linguagem.”
S36	“Vejo que é necessário que o professor seja letrado digitalmente em sua formação inicial e continuada para que ele possa inserir o computador na sala de aula de forma eficiente e reflexiva.”
S37	“A linguagem digital, ou seja, a habilidade com a tecnologia.”
S38	“Habilidade para usar a tecnologia digital.”
S39	“São as leituras e produções de textos em ambientes digitais.”

Fonte: a própria autora (2016)

Conforme já discorremos, a intenção de escolher todas as áreas do conhecimento foi exatamente para saber se professores de outras áreas conseguem discutir o letramento digital. Isso se comprova com as falas do S18: “Práticas sociais de leitura e

produção de texto”. Percebe-se que esse docente confundiu letramento digital com letramento escolar. Esta compreensão ocorre com alguns docentes, vejamos a fala do S20: “Não tenho muitas leituras sobre, mas compreendo que seja relacionado à prática da leitura e da escrita”. Para eles, letramento está relacionado apenas ao domínio de ler e escrever.

Nesse sentido, Soares (2014) pontua a leitura, do ponto de vista individual do letramento como tecnologia, “[...] é um conjunto de habilidades linguísticas e psicológicas, que se estendem desde a habilidade de decodificar palavras escritas até a capacidade de compreender textos escritos” (SOARES. 2014. p. 68). Já em relação à escrita, a autora enfatiza a diferença entre a habilidade de ler da de escrever: enquanto a habilidade de leitura consiste em decodificar textos escritos, escrever está condicionado a fazer-se compreendido: “[...] a capacidade de integrar informações provenientes de diferentes textos, [...] é a capacidade de transmitir significado de forma que adequada a um leitor potencial” (SOARES, 2014, p. 69). Assim sendo, deixamos claro que existem várias práticas de letramentos e, no contexto escolar, devem ser compreendidas.

Fazendo uma relação com que Soares (2014) pontua, a fala do S23 nos leva a refletir sobre as práticas de outros letramentos na escola: “Alguém que conhece o básico” (S23). Sugere-se que esse sujeito não tem o domínio da escrita, pois o seu texto não ficou claro. Alguém que conhece o básico de quê? O que ele quis dizer? O básico da escrita? Da tecnologia? Não sabemos.

Como um dos objetivos desta pesquisa é analisar como está a formação continuada, no que tange o letramento digital, buscamos fazer um cruzamento dos dados, identificando a formação dos sujeitos com a sua resposta. O docente que não é da área da linguagem tem certa dificuldade para responder essa questão. Deve-se, portanto, tomar providências urgentes, porque o letramento digital deve transitar por toda e qualquer área do conhecimento.

Sob esse viés, analisamos as falas dos sujeitos cuja formação é em Letras: “O surgimento das novas tecnologias de comunicação tem modificado muitas atividades da vida moderna. Tais modificações também têm atingido o processo de ensino/aprendizagem, levando estudiosos da educação e da linguagem a refletirem e a pesquisarem sobre as consequências dessas novas práticas sociais e uso da linguagem na sociedade” (S11). O sujeito, além de explicar o que entende por letramento digital, conseguiu contextualizar esta prática no processo ensino aprendizagem.

Essa habilidade de compreensão também se percebe em outra fala de um docente de Língua Portuguesa: “São práticas de leituras e escritas diferentes das formas tradicionais de letramento e alfabetização. São mudanças no modo de ler e escrever os códigos e sinais verbais e não verbais, como imagens e desenhos, inclusive com elementos sonoros. Nesse sentido, as ferramentas tecnológicas constituem um novo suporte para a leitura e escrita digital, trazendo mudanças significativas na interação entre escritor e leitor e o conhecimento. São os novos desdobramentos sociais, cognitivos e discursivos, configurando, assim, o que se chama de letramento digital” (S16). Fica evidente a clareza do que é o letramento digital para esse professor.

Diante desse contexto, embasamo-nos em Coscarelli (2007), para uma das definições de letramento digital: “Letramento digital é o nome que damos, então, à ampliação do leque de possibilidades de contato com a escrita também em ambiente digital (tanto para ler, quanto para escrever)” (COSCARELLI, 2007, p. 9). Ou seja, são as habilidades adquiridas que o indivíduo possui para ter contato com o ambiente digital.

De acordo como os pressupostos epistemológicos, o letramento digital envolve várias outras práticas de letramento e não pode ficar restrito apenas ao professor de língua. São saberes necessários a todos os docentes para desenvolver a prática pedagógica, “saberes curriculares”, segundo Tardif (2014):

Ao longo de sua carreira, os professores devem também apropriar-se de saberes que podemos chamar de curriculares. Estes saberes correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escola categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados [...] (TARDIF, 2014, p. 38).

Pressupomos, portanto, a necessidade de repensar o currículo nas escolas. De acordo com a fala dos sujeitos pesquisados, percebe-se ainda um distanciamento do letramento digital no processo ensino aprendizagem. O ensino não pode deixar de acompanhar os avanços tecnológicos presentes no nosso cotidiano.

Quando se fala em letramento, letramento digital e multiletramento, é importante ressaltar que os termos são intrínsecos, no entanto, com concepções diferentes. A questão do multiletramento, segundo Soares (2014), perpassa o percurso histórico, advinda da alfabetização. Quando se caracterizava a pessoa que sabia assinar o nome como alfabetizada, na verdade, ela decorava como assinar o nome, portanto, não conseguiam interagir com a leitura e a escrita nas práticas sociais. No entanto,

conseguia interagir com práticas sociais, como ir ao banco sacar dinheiro, fazer compras e escolher a mercadoria correta.

Nesse sentido, a autora faz uma reflexão sobre o sujeito letrado, mostrando a importância do acesso à leitura e à escrita na perspectiva das demandas sociais. Apenas saber ler e escrever já não é o bastante, a sociedade contemporânea exige práticas de letramentos. Multiletramentos são as múltiplas semioses, com as diferentes formas de utilizar a linguagem no mundo contemporâneo, tais como, imagens, sons, textos, mídias televisiva e audiovisual. Letramento digital é a habilidade do sujeito de lidar e compreender a linguagem e as ferramentas tecnológicas. Em se tratando de MT, quando o professor encontra dificuldades para preencher o Diário Eletrônico ou não consegue entrar no Sistema para fazer a Avaliação de Desempenho Profissional, bem como não faz sua contagem de pontos⁴⁸ no início do ano letivo, infere-se que esse docente não possui prática de letramento digital.

Nesse sentido, pensando na expansão das NTIC, refletimos sobre o saber curricular pontuado por Tardif (2014): não há como construir um currículo sem pensar em práticas de letramentos, principalmente, o letramento digital, uma vez que os alunos estão cada vez mais mergulhados no “mundo virtual”. Mas o currículo só será real se o professor, de fato, souber usar as ferramentas tecnológicas como recurso pedagógico. De nada adianta a escola implantar diário, inscrição, processos *on-line*, se não capacitar todas as pessoas envolvidas nesse processo. Isso não irá categorizar, mas mascarar o Letramento Digital.

A próxima questão foi sistematizada para analisar se os professores pesquisados compreendiam a diferença entre letramento digital e multiletramento.

Quadro 5 – Multiletramento

O que você entende por "Multiletramento"?	
Sujeito	Respostas
S2	“Os vários letramentos.”
S4	“Uso de várias tecnologias.”
S6	“Ensino com uso de variados meios tecnológicos e não tecnológicos.”
S7	“São diferentes ferramentas tecnológicas que integram as diversas áreas do conhecimento. Pedagogicamente, quando usadas de forma crítica e abrangente, contribuem a favor da aprendizagem e das novas transformações sociais.”

⁴⁸ Contagem de pontos é o processo que se dá na avaliação dos títulos, formação, etc., para que o professor seja lotado em uma determinada turma.

S32	“Não sei.”
S33	“A possibilidade de levar ao aluno o conhecimento de forma global. O conhecimento de sala de aula fazendo sentido com a vida prática do aluno(a).”
S34	“Inúmeras maneiras de aprender a escrever e a entender o outro, é válido ressaltar que o profissional deve estar bem preparado para levar as tecnologias para o cotidiano da sala de aula.”
S8	“Fazer uso de diferentes modalidades com relação à linguagem.”
S10	“Leituras através de textos, imagens, vídeos, etc. Várias formas de se fazer leitura, como exemplo, o Hipertexto.”
S12	“Como diversidade de linguagens, de mídias e de diversidade de culturas.”
S15	“Na perspectiva dos multiletramentos, o ato de ler envolve articular diferentes modalidades de linguagem além da escrita, como a imagem (estática e em movimento), a fala e a música. Nesse sentido, refletindo as mudanças sociais e tecnológicas atuais, ampliam-se e diversificam-se não só as maneiras de disponibilizar e compartilhar informações e conhecimentos, mas também de lê-los e produzi-los. O desenvolvimento de linguagens híbridas envolve, dessa forma, desafios para os leitores e para os agentes que trabalham com a língua escrita, entre eles, a escola e os professores.”
S28	“Entendo como a capacidade de compreender e utilizar diferentes modalidades de linguagem. Exemplos: imagens, músicas, escrita, fala, etc.”
S39	“É ler e escrever nas diferentes modalidades de linguagens de leituras.”

Fonte: a própria autora (2016)

De acordo com o quadro acima, selecionamos algumas respostas para mostrar as falas dos sujeitos sobre a compreensão do “multiletramento”. Para S8, “Fazer uso de diferentes modalidades com relação à linguagem”. Sugere-se que o sujeito não compreende o que é multiletramento, tem uma noção de letramento, mas, não consegue explicitar o multiletramento. Outro sujeito que nos leva a refletir sobre sua formação é o S32: “Não sei”. Quando se discutem as várias possibilidades de linguagem no contexto escolar, o docente deveria saber dessas possibilidades e como são tratadas no meio acadêmico.

Outros sujeitos têm ideia do que seja o multiletramento, no entanto, não conseguem ainda explicar, ou seja, se perdem na resposta conforme a fala desse docente: “Inúmeras maneiras de aprender a escrever e a entender o outro, é válido ressaltar que o profissional deve estar bem preparado para levar as tecnologias para o cotidiano da sala de aula” (S34). Esse sujeito sabe que é necessário usar a tecnologia, mas não consegue transcrever que o multiletramento está na multiplicidade de linguagem permeada nos ambientes virtuais.

De acordo com os dados, inferimos que há respostas bem coerentes epistemologicamente, por exemplo: “Leituras através de textos, imagens, vídeos, etc.

Várias formas de se fazer leitura, como exemplo, o hipertexto”. A resposta do professor é bem coerente com o que pontua Rojo (2012), que trata do multiletramento como atividades de leitura crítica, análise e produção de textos multissemióticos em enfoque multicultural. Há também respostas que nos mostram a capacidade de letramentos do docente: “Na perspectiva dos multiletramentos, o ato de ler envolve articular diferentes modalidades de linguagem além da escrita, como a imagem (estática e em movimento), a fala e a música. Nesse sentido, refletindo as mudanças sociais e tecnológicas atuais, ampliam-se e diversificam-se não só as maneiras de disponibilizar e compartilhar informações e conhecimentos, mas também de lê-los e produzi-los. O desenvolvimento de linguagens híbridas envolve, dessa forma, desafios para os leitores e para os agentes que trabalham com a língua escrita, entre eles, a escola e os professores” (S15).

Conforme já discorremos sobre a necessidade de relacionar as respostas, vejamos o que esse sujeito respondeu quando perguntamos o que entende por letramento digital: “Compreende-se a capacidade que tem o indivíduo de responder adequadamente às demandas sociais que envolvem a utilização dos recursos tecnológicos e da escrita no meio digital” (S15). Verificando a sua formação, detectamos que é um professor com Licenciatura Plena em Letras. O que reforça a tese de que a compreensão de letramento está vinculada apenas aos professores de linguagem, fato que deve ser revisto nas formações contínuas do CEFAPRO, porque essa multiplicidade de linguagem está presente em qualquer disciplina da matriz curricular.

Quando se fala em compreender a multiplicidade de linguagem, na perspectiva de multiletramento, Rojo (2012) coloca:

[...] trabalhar com os multiletramentos partindo das culturas de referências do alunado implica a imersão em letramentos críticos que requerem análise, critérios, conceitos, uma metalinguagem, para chegar a propostas de produção transformada, redesenhada que implicam agências por parte do alunado. (ROJO, 2012, p. 8).

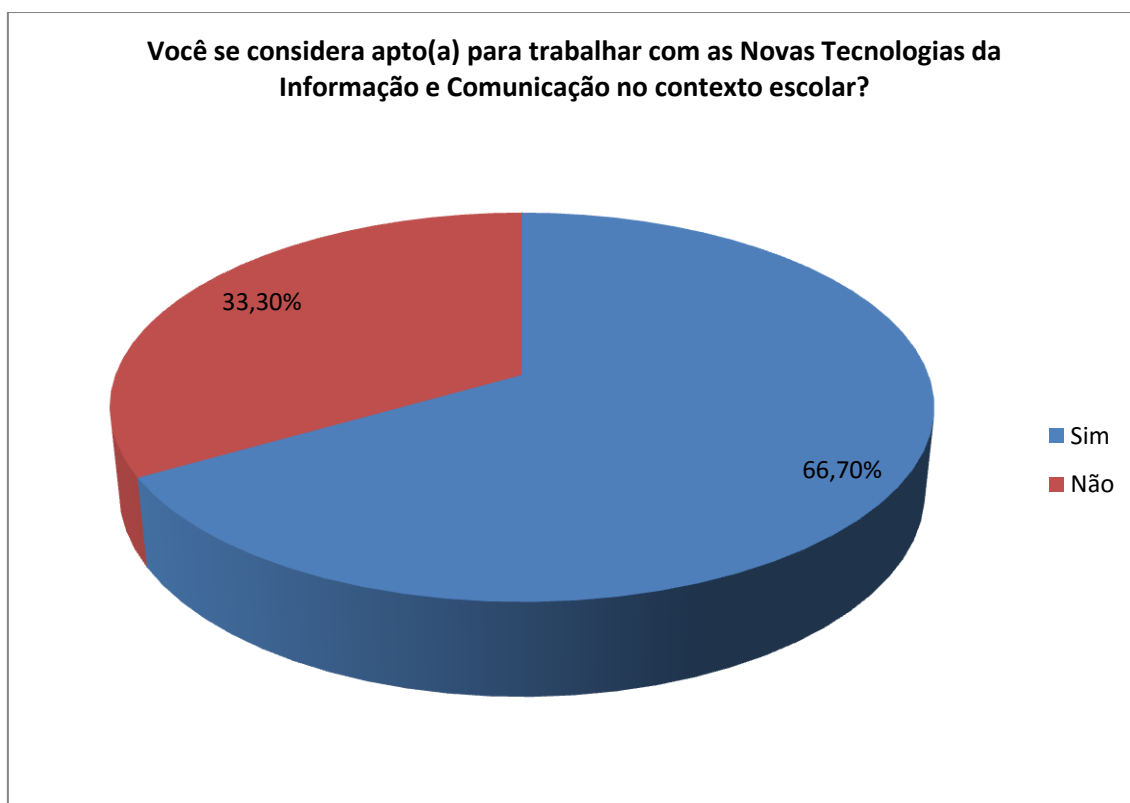
Apresentamos a fala de um sujeito, que, embora esteja na próxima questão, colocamos aqui para ver como um docente que sabe aplicar a tecnologia como recurso pedagógico torna sua aula atrativa: “Sim, pois uso a tecnologia para ministrar minhas aulas, com *slides* e pequenos vídeos que fazem movimentos de órgão para melhor compreender os assuntos, por exemplo, observação de movimentos que ocorrem dentro das células...” (S31). Esse é o exemplo de um docente que faz do multiletramento um recurso pedagógico, ele utiliza a multiplicidade de linguagem para inovar suas aulas.

Portanto, não precisa ser professor de linguagem para compreender a necessidade do multiletramento para a prática pedagógica. Esse docente é da área da Biologia.

Nesse sentido, Rojo (2012) infere que é necessário compreender as diferentes formas de linguagem para conseguir trabalhar com e pela linguagem. A imersão no letramento crítico, citado pela autora, implica a análise e a crítica das relações: textos, língua, poder, sociedade. No exemplo acima, vimos que o docente consegue práticas do letramento crítico, proposto pela autora.

Portanto, quando se fala em inserir o professor nessa dinamicidade que é o letramento digital e o multiletramento, refletimos: O professor está apto a lidar com as NTIC no contexto escolar? Atualmente, o CEFAPRO propõe formação contínua aos docentes para que estejam aptos a usarem as NTIC, conforme quadro no final da pesquisa, embora, no passado, essas formações tenham sido deficientes. Refletindo sobre essa questão, buscamos respostas com os docentes, conforme o próximo gráfico.

Gráfico 15 - Professores que se consideram aptos para trabalhar com as NTIC



Fonte: a própria autora (2016)

Conforme descrito no percurso metodológico, os sujeitos da pesquisa foram escolhidos aleatoriamente, alguns, em cursos de pós-graduação, outros, fazendo

contatos por *e-mail*, enfim, todos pelo contexto profissional. A única exigência era que fosse da rede pública de educação.

De acordo com os dados do gráfico, 66,70% consideram-se aptos a trabalhar com as NTIC no contexto escolar. Já 33,30%, 13 docentes, não se consideram. Nessa perspectiva, retomamos ao relatório dos cursos ofertados pelo CEFAPRO, descrito nesta pesquisa. Um exemplo da formação foi o curso de “Organização e Uso De Recursos e Multimídias em Sala de Aula” – CEFAPRO, que atendeu 154 professores. No entanto, não discorremos sobre os cursos aqui, estamos apenas exemplificando, porque o quadro com todas estas informações está mais adiante. O importante aqui é saber se o professor se sente apto para usar as NTIC.

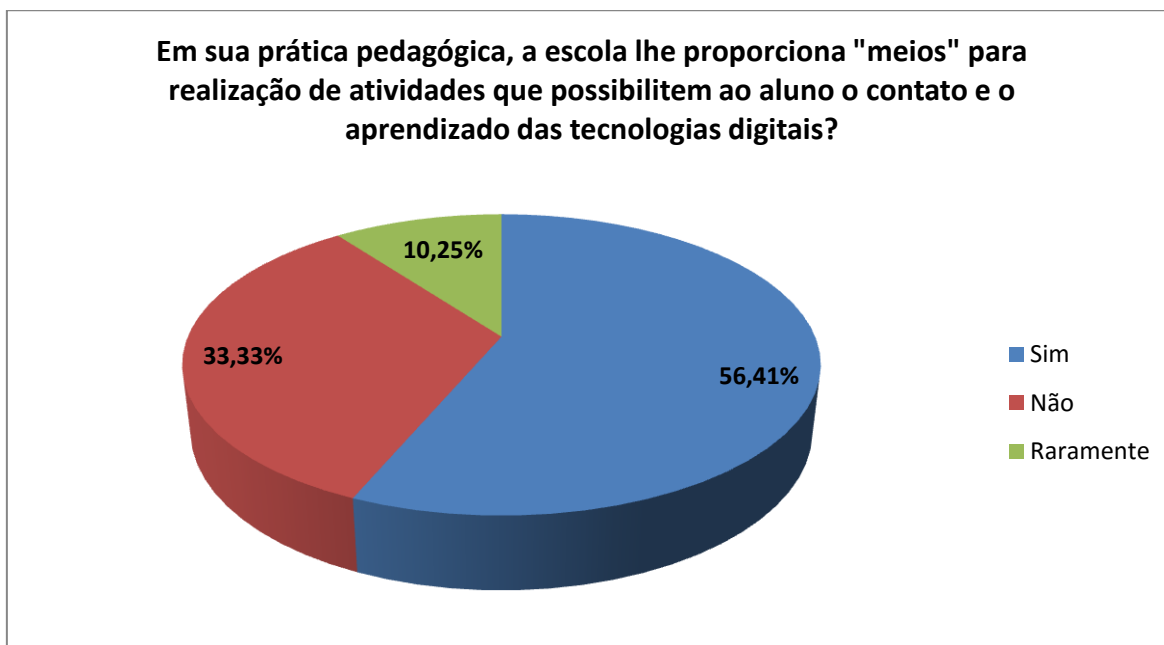
De acordo com Tardif (2014), “o trabalho dos professores exige conhecimentos específicos a sua profissão e dela oriundos, então a formação de professores deveria, em boa parte, basear-se nesses conhecimentos” (TARDIF, 2014, p. 241). Dentre esses conhecimentos, inclui-se o letramento digital. Muitas vezes, é na sala de aula que se convive com os vários signos com múltiplos sentidos. Porém, essa formação ainda não é sólida, o que resulta em professor sem saber como agir diante de um alunado com habilidades necessárias quanto ao uso da tecnologia.

Diante desse quadro⁴⁹, percebe-se a proibição de uso do celular, *tablet* em sala de aula, etc. Então, é preciso refletir, será que essa proibição não está no medo ou insegurança para propor práticas de letramento digital na sala de aula? Ou se falta de recursos tecnológicos para desenvolver tal prática? Refletindo sobre essa discussão, queremos saber até que ponto a escola oferece recursos ao professor para que ele possa apoderar-se de novas práticas, novas situações de aprendizagem. Considerando que é no “chão” da escola, que o professor cresce, questiona e busca encontrar a melhor metodologia para o aprendizado, dele e o aluno.

Portanto, o próximo dado mostra com que frequência na prática pedagógica do professor, a escola proporciona "meios" para realização de atividades que possibilitem ao aluno o contato e o aprendizado das tecnologias digitais. Vale ressaltar que é necessário levar em conta o espaço geográfico da escola e as condições físicas da Unidade Escolar, uma vez que, há lugar em que não é possível o acesso à internet de qualidade.

⁴⁹ No estado de São Paulo, a Lei 12.730, de 11/10/2007, proíbe o uso de celulares em contextos escolares.

Gráfico 16 - Percentual de docentes cujas escolas lhes proporcionam meios tecnológico para trabalhar com os alunos



Fonte: a própria autora (2016)

Nesta questão, temos de ter cuidado com a análise, considerando que ainda há algumas escolas com um método bem “tradicional”, pouco atrativa para os alunos. O saber ainda é centrado no professor, isso dificulta a autonomia do aluno, logo a tecnologia não é vista como uma ferramenta pedagógica, mas como algo proibido em sala de aula. Portanto, se a escola possui esse perfil tradicional, é difícil que se preocupe em proporcionar meios tecnológicos para a aprendizagem.

Observa-se que 56,41%, 22 professores, responderam que, na sua prática pedagógica, a escola lhe proporciona "meios" para realização de atividades que possibilitem ao aluno o contato e o aprendizado das tecnologias digitais. No entanto, alguns deles fazem algumas ressalvas, dizendo que a escola lhes proporciona meios, mas não suficientemente: “Sim, mas de forma precária e restrita, às vezes, sem uso de internet, outras vezes o espaço não é possível ser usado por falta de um técnico responsável, ou muitos alunos para um espaço pequeno, e assim seguem as restrições e/ou limitações” (S6). Percebe-se que, além dos problemas físicos da escola, o professor depende de outro profissional (multimeio didático)⁵⁰. Para o professor, se falta esse profissional, dificulta-se sua prática pedagógica, o que sugere falta de letramento digital.

⁵⁰ De acordo com a LC50/98, a Lei de Carreira dos Profissionais da Educação Básica do estado de Mato Grosso, há um profissional, Técnico Administrativo Educacional, com a função de Multimeio Didático,

Para outro sujeito, o problema não é a estrutura física, mas a formação docente: “Sim, nas escolas, há vários recursos tecnológicos. Não ocorre por não estarmos preparados para lidar com os mesmos” (S14). Nesse sentido, Coscarelli (2007) afirma que “O papel daqueles que conduzem o ensino não é impedir problemas ou retardar o ritmo das mudanças. Em vez disso, deve-se focalizar e acelerar e competências para reconhecer e resolver problemas” (COSCARELLI, 2007, p. 14). Se a escola não proporciona formação adequada, retarda os processos de mudanças, como as que ocorrem quando o indivíduo consegue ter o letramento digital.

Ainda sobre os meios tecnológicos proporcionados aos docentes por parte da escola, 33,33%, 12 docentes, afirmam que a escola não proporciona esses meios. Se a escola é o principal agente de práticas de letramento, conforme Kleiman (1995), onde esses sujeitos vão encontrar essas práticas? Acredita-se que a maior parte dos processos de inclusão são oriundos da escola, e a inclusão digital é um tipo de inclusão que Coscarelli (2007) enfatiza. Para a autora, quando essa inclusão ocorre, passa-se a ter os mesmos direitos, e não pode ser negado ao aluno o direito de dominar a tecnologia.

Ainda nessa questão, 10,25%, 3 sujeitos, dizem que, raramente, a escola proporciona meios tecnológicos para sua prática pedagógica, por exemplo, o S25 que afirma: “Nem sempre, faltam recursos, tais como, internet que realmente funcione, computadores disponíveis” (S25). O mesmo contexto é do S26: “Raramente, ainda é caótica a disponibilidade tecnológica nas escolas” (S26). Coscarelli (2007) fala que são necessários investimentos e formação continuada para desenvolver práticas de letramento digital nas escolas. Conforme algumas respostas, pode-se afirmar ainda faltar muito para dizermos que proporcionamos meios tecnológicos, a fim de os professores inserirem as NTIC como recurso pedagógico.

Embora a SEDUC vem desenvolvendo novas técnicas com o intuito de dinamizar e acelerar todos os processos das administrações pedagógica, administrativa e financeira, por exemplo, Exame Supletivo *Online*⁵¹, Diário *Online*⁵², ferramenta que possibilita a gestão em tempo real da vida acadêmica dos alunos. Esses recursos contribuíram para o trabalho pedagógico. Todavia, como ainda são novos, há muitas

para trabalhar com os aparelhos tecnológicos na escola. No entanto, esse profissional é bem escasso na educação de MT, o que dificulta o bom andamento da escola, pois, como a maioria desse profissional é com contrato temporário, a rotatividade é bem relevante.

⁵¹ Este recurso proporciona ao aluno, que queira fazer o exame, inscrever-se, agendar a prova, acessar o material de estudos, etc. Só vai à escola no dia da prova. O agendamento é feito o ano todo, o aluno estuda a época em que lhe convier.

⁵² O Diário *Online* é um recurso no qual todo registro acadêmico do aluno está no sistema, assim, o coordenador pedagógico acompanha o trabalho do docente.

formações para serem feitas, no sentido de proporcionar aos docentes o uso correto das técnicas. Para Levy (1993),

Um dos principais agentes de transformação das sociedades atuais é a técnica. Ou melhor, as *técnicas*, sob suas diferentes formas, com seus usos diversos e todas as suas implicações que elas têm sob o nosso cotidiano e nossas atividades. Por trás daquilo que é óbvio, estas técnicas trazem consigo outras modificações perceptíveis, mas bastante perversiva: alterações em nosso meio de conhecer o mundo, na forma de representar esse conhecimento, e na transmissão dessas representações através da linguagem (LEVY, 1993, p. 2).

Conforme o autor, as técnicas desenvolvidas nos últimos tempos vêm alterando o modo de viver, as relações do sujeito com a linguagem. No entanto, a formação continuada dos docentes não acompanha a evolução dos recursos tecnológicos. Sob este viés Nóvoa (2007) assevera que a formação dos professores é excessivamente teórica e metodológica, com um *déficit* de práticas, ou seja, o saber fazer. Segundo o autor, podemos criar novas tecnologias, serviços, programas, no entanto, nada substitui o professor.

De acordo com esses dados, é possível identificar variáveis que impossibilita que o CEFAPRO não atinja seu objetivo na totalidade para formar professores na perspectiva do Letramento Digital, porque há outros elementos que interferem no processo. Por isto é importante ressaltar que nem sempre a Unidade Escolar tem autonomia total para comprar ou adquirir qualquer equipamento ou material necessário para implementar o processo ensino aprendizagem, considerando que todo processo público exige transparência e trâmites burocráticos a serem cumpridos. Por mais que estamos em um contexto de gestão democrática⁵³, ainda precisamos discutir muito sobre democracia e descentralização, porque existem decisões que estão além da governabilidade da escola, uma vez que, envolvem outros processos, outros gestores.

Portanto, além das inovações tecnológicas no contexto educacional, a formação continuada dos docentes é de suma importância, pois, não adianta tecnologia de ponta se não houver a qualificação para o professor. Nesse sentido, a próxima questão é na perspectiva de analisar o grau de dificuldade dos professores ao utilizarem uma das técnicas implantadas pela SEDUC nos últimos anos. No sentido de propor um

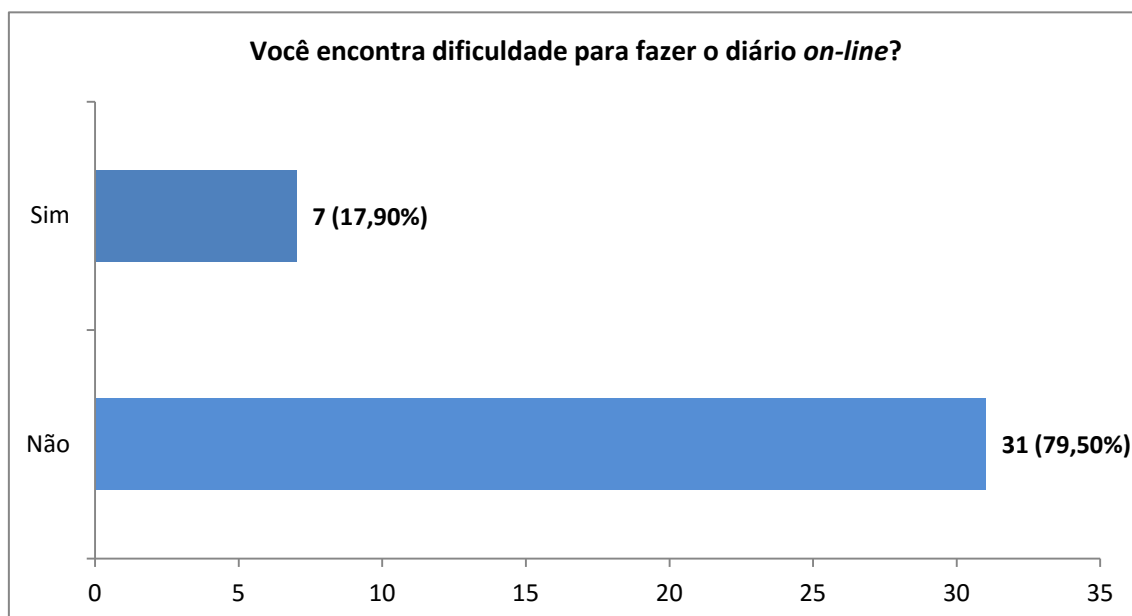
⁵³ Em MT em 1998 cria-se a LEI N° 7.040, DE 1° DE OUTUBRO DE 1998 - D.O. 1° 10.98. Regulamenta os dispositivos do Artigo 14 da Lei Federal n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Diretrizes e Bases da Educação Nacional), bem como o inciso VI do Artigo 206 da Constituição Federal, que estabelecem Gestão Democrática do Ensino Público Estadual, adotando o sistema seletivo para escolha dos dirigentes dos estabelecimentos de ensino e a criação dos Conselhos Deliberativos da Comunidade Escolar nas Unidades de Ensino.

acompanhamento da vida acadêmica dos alunos por parte da Coordenação Pedagógica e facilitar o trabalho docente, a SEDUC implantou o Diário Online⁵⁴, como um dos recursos tecnológicos. Como o Diário é uma ferramenta usada por todos os docentes, achamos pertinente saber se os mesmos encontram dificuldades para trabalhar com tal ferramenta. Apesar de ser uma ferramenta simples é algo que não pode haver erros, por se tratar de todos os registros referentes à vida acadêmica dos discentes.

Como a pesquisa não foi direcionada apenas aos professores efetivos, também aos de contrato temporários, sentimos necessidades dessa análise. Essa é a próxima questão, ou seja, se os docentes encontram dificuldade para preencherem o Diário Eletrônico, já que é uma ferramenta que foi implantada com o uma técnica para melhorar o processo ensino aprendizagem, proporcionando maior agilidade e transparência nos registros acadêmicos.

3.6 OS RECURSOS TECNOLÓGICOS PARA COMUNICAÇÃO DE PROFESSOR/ALUNO

Gráfico 17 - Os professores encontram dificuldade para fazer o diário *on-line*?



Fonte: a própria autora (2016)

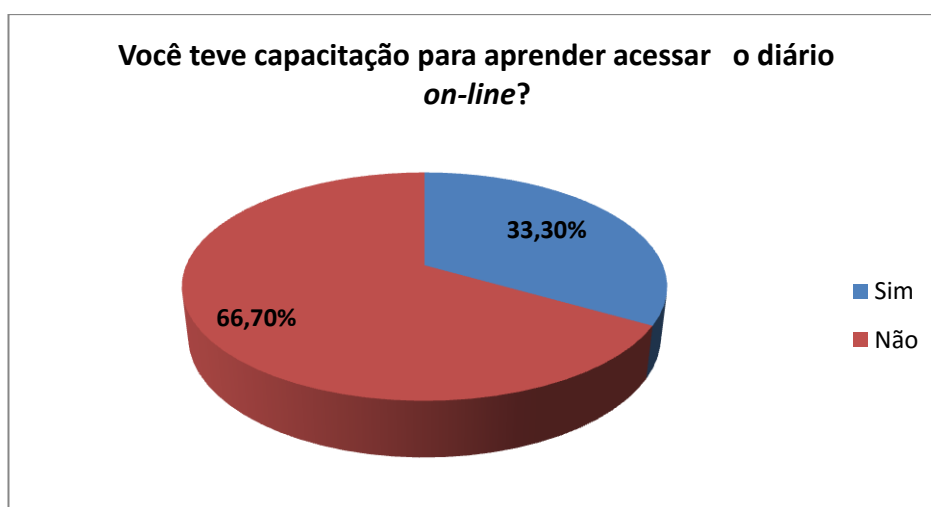
⁵⁴ No Diário Eletrônico além dos registros acadêmicos dos alunos, há também os objetivos de aprendizagem a serem alcançados a cada fase de cada ciclo, o que proporciona ao professor o controle do planejamento, bem como, o acompanhamento por parte do Coordenador Pedagógico, com perfil específico no sistema para acompanhar e fazer a gestão de todos esses registros.

Nesta questão, pode-se afirmar que a maioria dos professores não tem dificuldades para acessar o diário *on-line*, 79,50%, totalizando 31 (trinta e um) docentes. O que mostra a habilidade para o uso desse recurso tecnológico. Apenas 17,90% dos docentes encontram dificuldades para acessá-lo. Para Levy (1993), as técnicas estão sempre em um contexto social mais amplo.

Nesse viés, Coscarelli (2007) associa a Sociedade da Informação a outra expressão amplamente difundida, a convergência digital, o que quer dizer qualquer tipo de informação e refere-se a: habilidades de diferentes plataformas nas redes dos computadores; chegada integrada de dispositivos microprocessados dos consumidores; e digitalização. Assim, no contexto escolar, o diário *on-line* é um tipo de informação que faz parte dessa convergência digital. Segundo a autora, a convergência digital oferece: “O acesso a informações importantes: dados dos alunos, dos professores, notas, relatórios, textos, bibliotecas, publicações, etc. A escolha do meu ambiente de trabalho, no jardim, em casa, no *shopping*, na fazenda, etc.” (COSCARELLI, 2007, p, 19). Assim é o diário *on-line*: em qualquer lugar que o professor estiver, desde que haja internet, ele pode acessá-lo.

Como isso envolve letramento digital, de acordo com a pesquisa, alguns professores encontram dificuldades quanto ao uso desse recurso tecnológico. No entanto, em se tratando da escola, podemos dizer que há algumas variáveis que podem dificultar o acesso, por exemplo, falta de capacitação, computadores indisponíveis nas escolas, prática docente, etc. Para saber se houve capacitação, direcionamos a questão aos professores, conforme mostra a próxima questão.

Gráfico 18 – Você teve capacitação para aprender acessar o diário *on-line*?



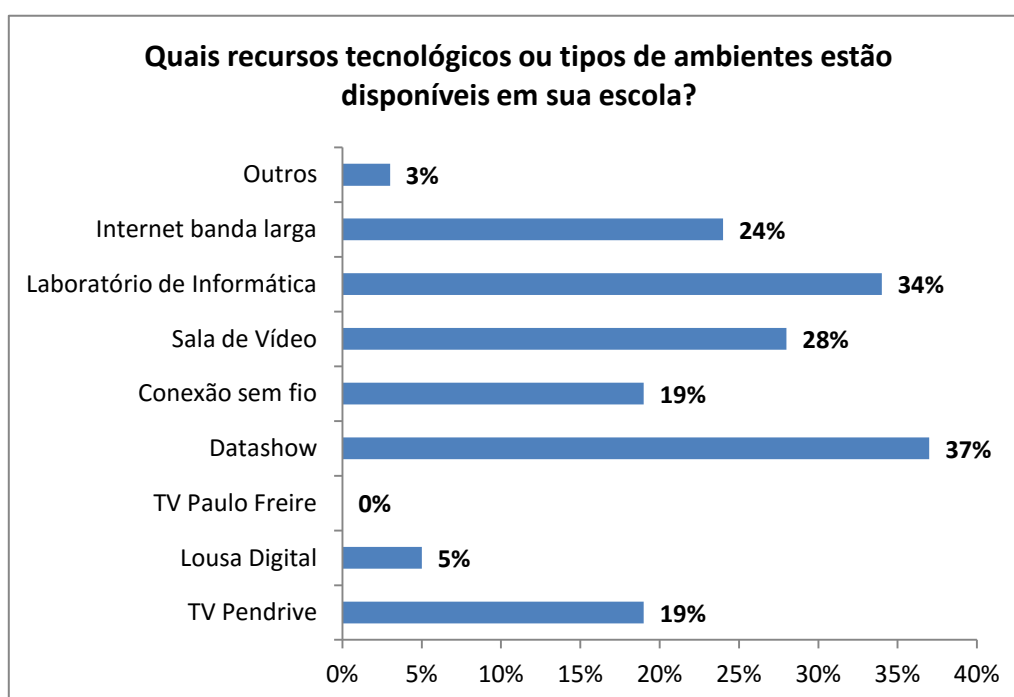
Fonte: a própria autora (2016)

Conforme dados, apenas 33,30%, 12 dos docentes pesquisados, tiveram capacitação para lidar com o diário *on-line*, enquanto 66,70%, 27 sujeitos, não tiveram capacitação. Mas, nos dados anteriores, são poucos os professores que encontram dificuldades para o uso dessa ferramenta. Quanto mais surgem novas tecnologias na escola, mais se exige formação. Não há como dissociar formação e tecnologia, portanto, os dois termos estão mutuamente imbricados.

Para Levy (1993), as mudanças não ocorrem somente ao nosso redor, mas acontece dentro de nós, na nossa forma de representar o mundo. Para o autor, “[...] é urgente que nos equipemos com ferramentas para poder pensar essas mudanças, avaliá-las e discuti-las” (LEVY, 1993, p. 2). Não adianta aderir a todas as mudanças sem ao menos avaliar, de forma crítica, o que nos proporcionam de bom ou de ruim. Portanto, tornam-se necessárias políticas públicas capazes de atender a demanda de formação no interior da escola.

Em se tratando de ferramentas na escola, Kenski (2007) coloca que podem potencializar o processo educacional. “O professor possui recursos tecnológicos mediando sua prática, sendo que esses podem ser utilizados com a finalidade de potencializa o processo de ensino e aprendizagem” (KENSKI, 2007, p. 19). Nesse sentido, este trabalho procurou saber quais os recursos tecnológicos, que ou tipos de ambientes, estão disponíveis na escola, conforme se observa no próximo gráfico.

Gráfico 19 – Recurso tecnológicos disponíveis na escola



Fonte: a própria autora (2016)

Cada vez mais se observa o uso de aparelhos tecnológicos, como recursos na sala de aula. O quadro-negro e o giz estão a cada dia se distanciando do contexto escolar, novas técnicas vão conquistando espaço aliando-se ao trabalho do professor. Dentre esses aparelhos, o Datashow é o campeão dos recursos usados pelos sujeitos entrevistados: 37 (trinta e sete) afirmam haver esse recurso na escola em que trabalham. Considerando que 39 sujeitos responderam essa questão, podemos afirmar que, em quase todas as escolas, o Datashow está disponível.

Esse recurso, usado de maneira correta, permite mais dinamicidade nas aulas, pois possibilita o trabalho com música, vídeos, imagens e texto. No entanto, vale ressaltar que, para usar os recursos disponíveis, é necessário um conhecimento prévio de tudo que se pode explorar com tal recurso. Se o docente usar um Datashow apenas para reproduzir um texto impresso, a tecnologia não teve nenhum objetivo.

O outro recurso bem explorado pelos professores da baixada cuiabana é o laboratório de informática: dentre os docentes, 34 (trinta e quatro) fazem uso dele. Esse recurso é de mais fácil acesso, uma vez que sempre há um profissional multimeio didático disponível no laboratório de informática, durante os três períodos de funcionamento da escola. Assim, mesmo que o professor não tenha a prática do letramento digital, consegue dar sua aula, em virtude do profissional qualificado que está ali contribuindo para que o recurso seja aproveitado de maneira significativa. No entanto, um ponto negativo é que, como há apenas um laboratório de informática em cada escola, o uso se torna restrito, pois é necessário atender todas as turmas. Assim, pode ocorrer a descontinuidade de uma atividade.

Na sequência, a pesquisa aponta que outro recurso bastante utilizado pelos docentes é a sala de vídeo. Segundo Moran (1995): “O vídeo é sensorial, visual, linguagem falada, linguagem escrita. Linguagens que interagem superpostas, interligadas, somadas, não separadas” (MORAN. 1995, p. 2). O autor aponta esta multiplicidade de linguagem existente no vídeo. No entanto, são necessárias quebras de paradigma quanto ao uso da sala de vídeo. Segundo o autor, por muito tempo, o uso de vídeo foi sinônimo de “descanso” para os alunos. Embora seja muito importante o lúdico no processo ensino aprendizagem, para escolher um vídeo como recurso pedagógico, é necessário um planejamento prévio, com objetivos claros, o “porquê” desse vídeo, ou seja, contextualizá-lo com o conteúdo abordado.

Moran (1995) apresenta alguns modelos de uso inadequado do vídeo em sala de aula: vídeo tapa-buraco, quando um imprevisto acontece, por exemplo, a falta de um

professor. Para o autor, se isso acontece constantemente, o aluno acredita que não “tem” aula. Outro mau uso é o vídeo enrolação, ou seja, usar o recurso sem significado algum. Isso fica complicado quando o aluno percebe que o objetivo foi de camuflar a aula. O autor mostra outros exemplos que levam à mesma conclusão: o cuidado ao usar esse recurso como prática pedagógica. É algo muito bom, desde que, como qualquer ferramenta tecnológica, haja letramento crítico, ou seja, saber como usar e por que usar.

A internet banda larga também se usa muito nas escolas: 24 professores dizem usar este recurso. Acredita-se que, nas escolas de MT, esse recurso só existe em alguns espaços, como, laboratório de informática, sala de vídeo e na parte administrativa, o que pode dificultar a utilização por parte dos professores. Por ser um recurso que necessita de cabos e fios para conexão, não há em todas as salas de aula.

Já a TV *Pendrive* e a conexão sem fio empataram com 19 professores as utilizam na prática pedagógica. Acredita que, ao se tratar de conexão sem fio, ainda há limites na escola pública do estado de Mato Grosso, pois ainda é restrita a disponibilidade desse recurso na Educação Básica.

A lousa digital é um recurso muito pouco utilizado na educação pública, dos sujeitos pesquisados apenas 5 (cinco) utilizam-se dessa ferramenta. Acreditamos que a disponibilidade ainda é restrita em virtude do alto investimento. Embora seja uma tecnologia muito boa, o uso ainda é muito pouco. No entanto, espera-se que, em um futuro não muito distante, as escolas de Mato Grosso possam utilizar, pelo menos, dois recursos necessários para uma aula mais dinâmica e atrativa, visando transformações de atitudes, na perspectiva de responsabilidades sociais, no que tange a inclusão digital.

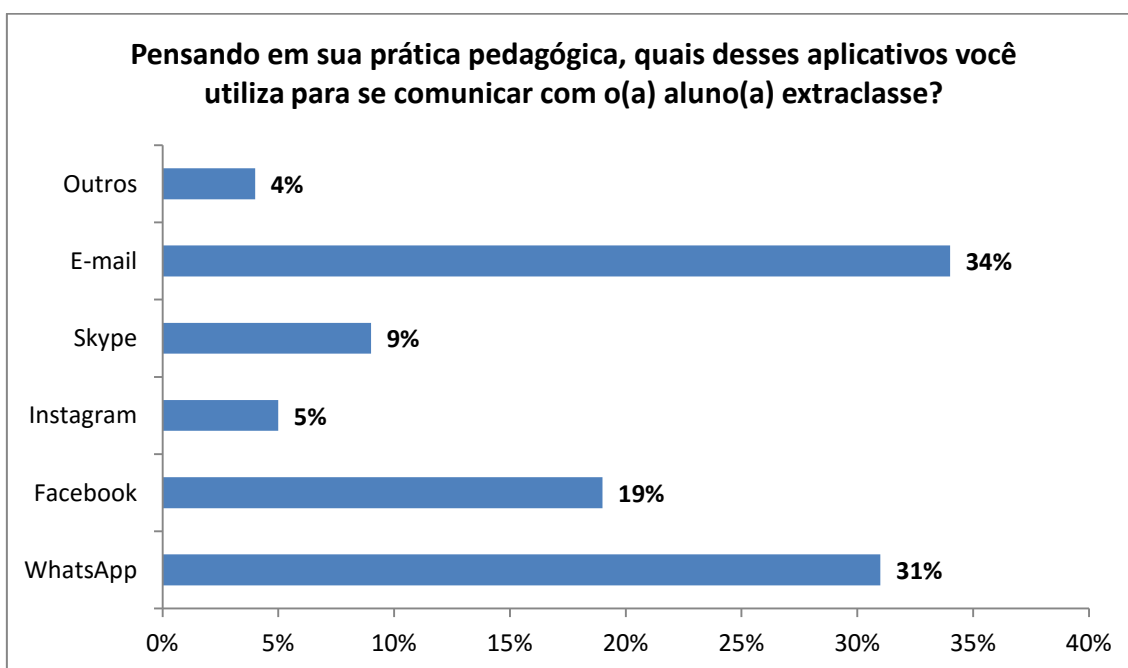
Nesse sentido, podemos dizer que sociedade contemporânea trouxe para os sujeitos novas formas de se comunicarem. A linguagem ganhou outros suportes, as distâncias se encurtaram, a linearidade dos textos foi deixando de existir, a partir do momento em que as NTIC invadiram nossos espaços, inclusive na escola. Kenski (2003) coloca que o espaço de aprender e de ensinar era determinado, o tempo da escola também era determinado. A tecnologia digital rompe com as narrativas contínuas e sequenciadas nos textos escritos. Segundo o autor,

Na atualidade o que se desloca é a informação, seguindo um pensamento de Virilio (1993). E desloca-se em dois sentidos: o primeiro, o da capacidade física, em tempo real, sendo possível acessá-la por meio das tecnologias midiáticas de última geração. O segundo, por sua alteração constante, pelas transformações permanentes, por sua temporalidade intensiva e fugaz (KENSKI, 2003, p. 25).

Sob esse viés, ilustramos a fala do autor, exemplificando com o instrumento usado nesta pesquisa. Por meio do Google Drive, enviamos o questionário pelo *e-mail*, quando o pesquisador concluía o questionário, bastava um clique e as respostas já estavam disponíveis para a análise da pesquisadora, podendo ser compartilhado com outras pessoas, desde que tenham uma “conta” no aplicativo.

Considerando os recursos midiáticos usados pelos professores, como recurso pedagógico, se exige desses docentes uma formação de qualidade, com o advento de um paradigma inovador. Assim, a escola precisa incorporar mais e compreender as novas linguagens, bem como, desvendar seus códigos, na perspectiva de manipular qualquer meio comunicação. Para saber como esse processo ocorre na escola, ou seja, como se comunicam, próxima questão é sobre qual aplicativo os docentes mais utilizam para se comunicar no contexto educacional.

Gráfico 20 – Aplicativos mais usados pelos docentes



Fonte: a própria autora (2016)

De acordo com os dados contidos no gráfico acima, o *e-mail* é o que mais usam, dos 39 sujeitos, 34 deles usam este aplicativo. Para Coscarelli (2007),

O *e-mail* é uma forma de comunicação assíncrona, normalmente de uma só pessoa para outra, embora possa ser de uma pessoa para várias, simultaneamente. Pode servir tanto à interação interpessoal quanto para a comunicação institucional (COSCARELLI, 2007, p. 221).

Em se tratando da escola, a maioria dos professores cria um grupo e interage com os alunos de forma simultânea, mais dinâmica e interativa. Assim como a carta e o bilhete, o *e-mail* é também um gênero do discurso. Porém, como qualquer técnica, a autora alerta para a alta dependência da mesma, é, necessário saber como, quando e qual a intencionalidade de um *email*.

Conforme Bakhtin (1975): “Qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, sendo isso que denominamos *gêneros do discurso*” (BAKHTIN, 1975, p. 279). Embora alguns não o considerem gênero textual, o importante aqui é apoderar-se de novas formas de comunicação no processo ensino aprendizagem, porém, com ética e sabedoria.

O segundo aplicativo mais usado é o WhatsApp, 31 pessoas usam esse aplicativo para comunicação em sua prática pedagógica. Considerando que, nos últimos anos, percebemos o uso cada vez mais diversificado das NTIC, torna-se relevante a adoção de novos aplicativos, tais como, o WhatsApp.

Considerando que a maioria dos alunos possuem telefones celulares que permitam esse aplicativo, houve quase uma explosão desordenada do WhatsApp na sociedade. No entanto, há escolas que proíbem o uso de tal aplicativo em sala de aula, portanto, proibir não é a solução. É preciso repensar as metodologias usadas até o momento, repensarmos o uso das ferramentas de comunicação que possuímos e, assim, utilizá-las de maneira eficaz em prol da educação. Nesse contexto, está o aplicativo WhatsApp.

Na sequência da pesquisa, outro aplicativo bastante usado pelos docentes na escola é o Facebook⁵⁵, com 19 (dezenove) pessoas. Nos últimos anos, alguns pesquisadores buscam respostas para como lidar com o Facebook no processo ensino aprendizagem ou como um meio de se comunicar com os alunos. De acordo com Torres (2015), o Facebook é uma ferramenta fácil: “A plataforma Facebook é tão simples de usar que, em pouco tempo, suas operações se tornam transparentes”

⁵⁵ O Facebook é uma das redes sociais que mais crescem no mundo. Criado em Fevereiro de 2004, pelo universitário Mark Zuckerberg, tinha como principal objetivo ser um espaço de conexão entre os estudantes da universidade de Harvard. Disponível em: <www.abed.org.br/congresso2013/cd/277.pdf> Acesso em: 30 jul. 2016.

(TORRES, 2015, p. 28). Assim sendo, o número de pessoas atraídas pelas redes sociais é enorme. O Facebook tornou-se uma das redes sociais mais usadas nos últimos tempos, devido à possibilidade de conectar pessoas de qualquer lugar do mundo.

Sendo um aplicativo bastante usado e de fácil acesso, seria interessante utilizá-lo, além de ferramenta de comunicação, para desenvolver práticas de letramento. No entanto, é necessário ter cuidado em se tratando de rede social. É necessário atentar para a exposição das pessoas, nesse sentido, a melhor forma de interagir por tal aplicativo é o professor criar um grupo fechado, com interesses e objetivos definidos.

A diversidade de ferramentas para se comunicarem tem aumentado muito nos últimos anos, em virtude do grande avanço tecnológico. Assim, novas propostas para o uso dessas ferramentas vão surgindo no contexto educacional. Entre estas ferramentas está o Skype. Em relação a esta pesquisa, 09 (nove) dos sujeitos afirmam que usam este aplicativo para se comunicar com seus alunos.

Esta ferramenta já conquistou significativo espaço como meio de comunicação e interação, pois possibilita uma chamada de voz em tempo real, independente da distância entre os interlocutores. A comunicação pode acontecer por áudio ou texto, os participantes podem optar pela melhor maneira de interação. Porém, apesar dos benefícios, o seu uso na educação ainda é bem pequeno.

O uso desse aplicativo pode oportunizar aos alunos vivenciarem a aprendizagem de diferentes sentidos e explorarem outros tipos de linguagem. Por exemplo, aquele aluno que tem dificuldade com a oralidade, por ser tímido, não consegue falar em público, o professor pode incentivá-lo ao diálogo pelo Skype e, gradativamente, vai inserindo mais pessoas no grupo. Com o uso frequente de diálogos, a oralidade não será mais problemas, porque o exercício irá desenvolver o “poder” da fala. O Skype é uma ótima ferramenta no processo ensino aprendizagem, pois é um recurso de interação e, como qualquer ferramenta tecnológica, o sucesso de sua aplicabilidade está na maneira correta e consciente do seu uso.

De todos os aplicativos citados no processo de comunicação entre o professor e o aluno, o Instagram foi o menos usado, embora haja 04 (quatro) sujeitos que dizem usar outros aplicativos não identificados. Apenas 05 (cinco) sujeitos disseram usar esse aplicativo no contexto educacional. O Instagram é uma rede social gratuita voltada, principalmente, para o compartilhamento de imagens, com utilização simples. O aplicativo pode ser baixado em qualquer *smartphone*.

Usar o *Instagram* para apresentar um trabalho pode ser uma excelente dica, considerando que os adolescentes gostam muito de imagens, principalmente, fotografias. Assim, o uso desse recurso se torna bastante atrativo. Portanto, qualquer que seja o aplicativo, vai depender do incentivo do professor e do cuidado com a ética. Por se tratarem de imagens, é preciso que o processo seja muito bem conduzido, pensando sempre a tecnologia como um meio para promover a educação. Caso esses recursos sejam precários em algumas escolas, o docente há de ter em vista que existem outras “técnicas” para tornar uma aula atrativa, capaz de produzir sentidos.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Iniciamos a investigação deste trabalho sobre a hipótese de haver algumas variáveis que interferem no processo de formação continuada dos professores da baixada cuiabana do estado de Mato Grosso. Ao chegar ao final da pesquisa, percebemos que a hipótese colocada no projeto da pesquisa se confirmara: há variáveis que interferem, de modo ao CEFAPRO de Cuiabá não atingir o seu objetivo na sua totalidade, e, estas foram apontadas pelos sujeitos pesquisados.

Dentre as proposições elencadas pelos participantes da pesquisa, alguns asseveraram que, em algumas escolas, nunca houve capacitação docente, no que tange à questão do letramento digital. As enunciações dos docentes foram no sentido de que se implante algo para o qual não se prepara adequadamente os professores. Um exemplo da realidade dessas colocações comprova-se na análise dos dados coletados.

Desde o início do estudo, não perdemos de vista o objetivo geral proposto: analisar se o letramento digital está inserido nos programas de Formação Continuada do Estado de Mato Grosso e, caso esteja, se contribui para a prática pedagógica dos professores no contexto tecnológico vigente.

Na primeira seção buscamos documentos oficiais, na perspectiva de analisar o processo de formação docente, no Brasil, no sentido de contextualizar a formação continuada dos professores do estado de Mato Grosso. Percebemos que os maiores avanços aconteceram após a LDB/96 e também, o quanto o PNE contribuiu para a melhoria da educação.

Após discorrer sobre os principais projetos/programas de formação fizemos uma análise da formação continuada do estado de MT, desde a sua divisão até os dias atuais, por meio de uma descrição de Rocha (2010), que analisa os principais projetos de formação continuada do estado, bem como a luta dos professores para criação do Centro de Formação e assim, sistematizarem a sua autoformação.

Deparamo-nos com muita descontinuidade de políticas públicas, em virtude da rotatividade de gestores. De acordo com Rocha (2010), “ A cada gestor uma equipe, e , a cada nova equipe, um ponto de interrogação é gerado na escola. O que será agora? E muitos se esquecem que a essência está na escola!” (ROCHA, 2010, p. 8). Essa reflexão da autora percebemos ao longo da pesquisa.

No entanto, a autora conclui que Mato Grosso teve um bom investimento no setor educacional, desde a divisão do estado. Para a pesquisadora, a participação da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT) e do Núcleo de Educação a Distância (NEAD) foi de extrema importância para a formação dos professores, quando a universidade tomou para si a responsabilidade da formação em nível de ensino superior, ampliando a oferta de vagas para formação dos formadores nos CEFAPROS.

A pareceria com a UFMT também foi outro projeto que deu bons resultados, pois a ampliação de oferta de vagas contribuiu para que Mato Grosso, hoje, conte com quase todos os professores habilitados em suas respectivas áreas de atuação. Ainda sobre os pontos positivos elencados pela autora, ela cita o *site* da SEDUC, que contribui para as pesquisas, visto que, ali, encontramos dados muito relevantes para analisar as políticas públicas⁵⁶.

Ao longo da primeira seção, vimos apenas alguns indícios de formação continuada na perspectiva do letramento digital, ou melhor, deparamo-nos com a “alfabetização digital”, mas não com o registro de formação para práticas de letramento digital na escola.

Na concepção de Soares, “[...] novas palavras são criadas, ou a velhas palavras dá-se um novo sentido, quando emergem novos fatos, novas ideias, novas maneira de compreender os fenômenos” (SOARES, 2014, p. 23). Assim, surgiu o termo letramento, para dar sentido às novas práticas de linguagem exigidas do contexto social. Portanto, como o letramento é uma concepção histórica, acredita-se que essas práticas serão inseridas na escola gradativamente.

⁵⁶ Desde 2006, todos os Diários Oficiais foram digitalizados e hospedados em um sistema, bem como todas as fichas funcionais de servidores desde a década de 1970.

Uma das conclusões a que chegamos é de que quase todos os entrevistados sabem do impacto da tecnologia no processo ensino aprendizagem. Embora estejam cientes da necessidade de inserir as NTIC como recurso pedagógico, os sujeitos apontam as variáveis que impedem maior impacto positivo, tais como: falta de investimentos, de formação aos professores, de profissionais da área da tecnologia, estrutura física precária, até mesmo, falta de Gestão.

Outro dado preocupante é que a carreira do magistério não é atrativa para os jovens, pois a pesquisa aponta que a menor faixa etária são corresponde a pessoas mais novas. Em se tratando do letramento digital, os jovens estão mais condicionados ao uso das novas tecnologias, em virtude de serem nativos digitais, assim sendo, as novas tecnologias não são novas para esses sujeitos, porque nasceram e cresceram no contexto digital.

Ao longo da análise, comprovamos que 30,80% dos sujeitos entrevistados estão na faixa etária de 51 a 60 anos, o que mostra que o corpo docente do estado de Mato Grosso, já estão próximos da terceira idade, assim sendo, brevemente irão se aposentar e é necessário que os jovens tenham interesse para ocuparem as vagas dos aposentados. Outra conclusão que chegamos é que a maioria dos educadores entrevistados fazem parte da geração X, o que evidencia a dificuldade e até mesmo a resistência quanto ao uso das NTIC.

Os sujeitos responderam que conhecem e participaram de alguma formação continuada ofertada pelo CEFAPRO, com diversas formas de seleção. Portanto, na perspectiva do letramento digital, o percentual não foi muito significativo. No entanto, ao analisar se a formação ofertada pelo CEFAPRO contribuiu para a prática pedagógica, a maioria dos sujeitos afirmou que sim. Portanto, podemos afirmar que o CEFAPRO contribuiu para o processo ensino aprendizagem, capacitando os professores de forma significativa.

Em se tratando do letramento digital, percebemos que quase todos professores sabem o real significado dessa prática, conforme uma das respostas: “O surgimento das novas tecnologias de comunicação tem modificado muitas atividades da vida moderna. Tais modificações também têm atingido o processo de ensino/aprendizagem, levando estudiosos da educação e da linguagem a refletirem e a pesquisarem sobre as consequências dessas novas práticas sociais e uso da linguagem na sociedade”.

De acordo com os dados coletados, os recursos tecnológicos ou tipos de ambientes disponíveis na escola não são os mais sofisticados, no entanto, é o necessário

para fazer transformações e criar oportunidades. Quando se refere às tecnologias, estas têm o poder de abrir caminhos para tornar a aprendizagem mais significativa. Para tanto, contudo, é necessário que o professor esteja aberto para novas aprendizagens. Mudar a sua postura, de transmissor do conhecimento, para coordenador da aprendizagem. Nesse sentido, é necessário compreender as especificidades de cada recurso tecnológico, não basta usar todos os aparatos tecnológicos se a metodologia é a mesma por muitos anos.

De modo geral a maioria dos professores está apta a usar os recursos tecnológicos como ferramenta pedagógica. No entanto, o computador por si só não vai mudar a concepção da aprendizagem na escola. É preciso alguém que saiba planejar e dirigir todas as atividades, pois, no contexto virtual, a cada momento é uma nova experiência, uma nova aprendizagem, uma nova prática de letramento. Assim, devemos compreender o momento de cada tecnologia no contexto social, se não conseguimos ignorá-las, que façamos delas nossa aliada no processo ensino aprendizagem.

Nesse sentido, não há como fazer uma “receita” para usar as NTIC como recurso pedagógico. Porém, podemos sugerir políticas públicas de formação continuada no sentido de o professor ser realmente letrado digitalmente, e, propor tecnologias digitais mais avançadas na escola, inserir no currículo práticas de letramento que leve o aluno a cada dia descobrir algo novo e significativo na construção do seu próprio conhecimento. Considerando que a função do CEFAPRO é gerir a formação continuada dos professores do estado de Mato Grosso, o seu grande desafio é instrumentalizar os educadores para que possam ser mediadores para a inclusão digital no contexto escolar.

Ao concluirmos o trabalho, inferimos que a triangulação dos dados, como, os documentos oficiais, as respostas dos sujeitos e a experiência da pesquisadora foi fundamental para nortear a pesquisa, a qual evidenciou que o trabalho desenvolvido pelo CEFAPRO de Cuiabá está cumprindo com o que determina o seu Decreto de criação, que é, gerir a formação continuada dos profissionais da educação básica. Porém, há alguns fatores que impedem que os conhecimentos adquiridos ao longo do processo de formação não são colocados em prática, na sua totalidade. Dentre eles, o estudo apontou uma lacuna entre os projetos de formação continuada até a execução do mesmo, o que às vezes inviabiliza de fato a proposta de intervenção que a escola precisa. Os problemas geográficos é outro fator que dificulta o trabalho do professor formador, bem como, a falta de infraestrutura em algumas escolas. Outro dado preocupante apontado pelos pesquisados foi a carência do formador com conhecimento

específico, para atender às necessidades de cada unidade escolar, respeitando toda a diversidade que perpassa no interior da escola.

Assim, ao concluir o trabalho conseguimos analisar alguns dados importantes que poderão nortear políticas públicas de formação continuada, mediada pelos CEFAPROs, não apenas de Cuiabá, e sim de todo estado de Mato Grosso, no sentido de desenvolver habilidades quanto ao letramento digital dos professores, na perspectiva de atingir o objetivo maior, que é promover a proficiência do aluno em todas as áreas de conhecimento. Este é o desafio.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALARCÃO, Isabel. **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

ALONSO, Kátia M. Educação a Distância no Brasil: busca de Identidade. In: PRETI, Oreste (Org.). **Educação a Distância: Inícios e Indícios de um percurso**. NEAD/IE – UFMT: Cuiabá, 1996.

ARROYO, M. Fracasso-Sucesso: o peso da cultura escolar e do ordenamento da educação básica. In: ABRAMOWICS, A. E Moll, J. (orgs.) **Para Além do Fracasso Escolar**. Campinas, Ed. Papirus, 2000.

BARRETO, Raquel Goulart. As novas tecnologias e implicações na formação do professor-leitor. In. MARINHO, Marildes (Org.). **Ler e navegar**. Espaços e percursos de leitura. Campinas: Mercado das Letras/Associação de Leitura do Brasil, 2001.

BRASIL. **Formação de professores no Brasil: diagnóstico, agenda de políticas e estratégias para a mudança** / Fernando Luiz Abrucio, coordenação. – São Paulo: Moderna, 2016.

_____. Lei 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1996. Disponível em: <[HTTP://www.planalto.gov.br/ccivil_3L9394.html](http://www.planalto.gov.br/ccivil_3L9394.html)> Acesso em 25 de out. de 2016

COSCARELLI, C.V; RIBEIRO, Ana Elisa (Orgs). **Letramento Digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**. 2.ed. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2007

Gadotti, Moacir. **Pedagogia da práxis**. 2.^a ed., São Paulo, Cortez. 1998

GATTI, B.; LAPEIZ, S. A implantação do projeto de reestruturação técnico-administrativa e pedagógica do ensino de 1º e 2º no período noturno: avaliação do primeiro ano. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1985. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/bak/v9n2/a13v9n2.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2016.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social/ Antonio Carlos Gil** – 6 ed. São Paulo: Atlas, 2008

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **Formação permanente do professorado: novas tendências**. São Paulo: Cortez, 2009.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. Campinas, SP: Papirus, 2007.

_____. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. Campinas: Papirus, 2003.

KLEIMAN, Angela B. **Os significados do letramento**. Campinas, S.P.: Mercado de Letras, 1995.

_____. **O conceito de letramento e suas implicações para a alfabetização.**

Disponível em:

<www.letramento.iel.unicamp.br/publicacoes/artigos/Letramento_AngelaKleiman.pdf>.

Acesso em: 10 nov. 2015.

LÉVY, Pierre. **As tecnologias da Inteligência** – O futuro do pensamento na era da informática. Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 1993/2004.

LUCKESI, Cipriano C. **Avaliação da Aprendizagem...mais uma vez.** Disponível em: www.luckesi.com.br/textos/abc_educatio/abceducatio_46_avaliacao_da_aprendizagem_mais_uma_vez.pdf>. Acesso em: 12 maio 2016.

MATO GROSSO. Secretaria de Educação e Cultura. Decreto nº 2.116/1998.

MELLO Maria Cristina de; RIBEIRO, Amélia Escotto do Amaral (Orgs.). **Letramento: significados e tendências.** Rio de Janeiro: Wak, 2004.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa Social.** Teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MORAN, José Manoel. Nome do artigo. **Comunicação e Educação**, São Paulo, v. 2, p. 27-35, jan./abr. 1995. Disponível em: <www.revistas.usp.br/comueduc/article/viewFile/36131/38851>. Acesso em: 29 jul. 2016.

MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas tecnologias e mediação pedagógica.** Campinas: Papirus, 2000.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Educação e Letramento.** São Paulo: UNESP, 2004.

NÓVOA, Antônio. **Formação contínua de professores:** realidade e perspectivas. Portugal: Universidade de Aveiro, 1991.

NÓVOA, Antônio. O processo histórico de profissionalização do professorado. In: _____ . (Org.) **Profissão professor.** 2ªed. Porto: Porto, 1995, p.13-33.

PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente.** 2 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

RATIER, Rodrigo. **Ser professor: uma escolha de poucos.** Disponível em: <<http://novaescola.org.br/politicas-publicas/carreira/ser-professor-escolha-poucos-docencia-atratividade-carreira-vestibular-pedagogia-licenciatura-528911.shtml>> Acesso em: 11 agosto de 2016.

RIBEIRO, Ana Elisa. **Navegar lendo, ler navegando.** Notas sobre a leitura de jornais. Belo Horizonte, 2008. Disponível em: <www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Teses/ana%20elisa.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2016.

ROCHA, Simone Albuquerque. **Formação de professores em Mato Grosso: trajetória de três décadas (1977-2007)**. Cuiabá: Ed. UFMT, 2010.

ROJO, Roxane; ALMEIDA, Eduardo de Moura. **Multiletramentos na Escola**. São Paulo: Parábola Editora, 2012.

_____. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola, 2009.

SAMPAIO, Marisa Narcizo; LEITE, Lígia Silva. **Alfabetização Tecnológica do Professor**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

SANTAELLA, Lucia. **A ecologia pluralista da comunicação: conectividade, mobilidade, ubiquidade**. São Paulo: Paulus, 2010.

_____. **Comunicação ubíqua**. Repercussões na cultura e na educação. São Paulo: Paulus, 2013.

_____. **Gêneros discursivos híbridos na era da hipermídia/Hybrid Discursive Genres ind the Hypermedia Era**. Disponível em:

<<http://www.scielo.br/pdf/bak/v9n2/a13v9n2.pdf>>. Acesso em 23/07/2016

SEDUC. **A criação dos Núcleos de Tecnologias Educacionais**. Cuiabá: Seduc, 1998.

SILVA, Cristiana de Campos. Formação continuada: "**A Sala de Educador**" como **espaço de produção de conhecimento**. Cáceres/MT: UNEMAT, 2014. Disponível em: <www.unemat.br/prppg/educacao/docs/dissertacao/2014/cristiana_de_campos_silva.pdf>. Acesso em: 16 maio 2015.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

TANURI, L. M. (2000). "História da formação de professores". *Revista Brasileira de Educação*, n. 14, Rio de Janeiro, pp. 61-88.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TORRES, Patrícia Lupion. **Produção do conhecimento em rede**. Curitiba: SENAR-PR 2015. Disponível em: <www.agrinho.com.br/material-professor>. Acesso em: 13 jun. 2016.

XAVIER, Antônio C. **A era do hipertexto: linguagem e tecnologia**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2009.

Geração X, Y e Z, suas características, qual a sua? Disponível em:

<<http://sucessojovem.com.br/as-geracoes-x-y-e-z/>>. Acesso em: 22 jul.

2016.<<http://www.observatoriodopne.org.br/metas-pne/15-formacao-professores>>Acesso em 25/10/2016

ANEXO

Questionário da pesquisa

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIMENTO

Universidade Norte do Paraná - UNOPAR

Programa de Pós-Graduação: Mestrado Acadêmico em Metodologia para o Ensino de Linguagem e suas Tecnologias.

Pesquisadora: Maria Aparecida dos Reis

Instrumento: Termo de Consentimento Livre e Esclarecimento

Título: Letramento Digital: Uma Investigação de Formação Continuada Realizada pelo Cefapro de Cuiabá no Estado de Mato Grosso

Caros Professores:

Como estudante do Programa de Pós-Graduação: Mestrado Acadêmico em Metodologia para o Ensino de Linguagem e suas Tecnologias, orientada pela Professora Dr.^a Eliza Adriana Sheuer Nantes, da Universidade Norte do Paraná, pretendo realizar coleta de dados sobre a Formação Continuada dos Professores do Estado de Mato Grosso, no contexto do "Letramento Digital" como ferramenta no processo ensino aprendizagem. Meu interesse particular é: colher informações sobre o processo de formação para possível sugestão de adequamento, junto aos órgãos competentes.

Para isso, peço sua participação na pesquisa cuja coleta de dados, inclui (a) um questionário cujas respostas são subjetivas;

Para sua participação nesta pesquisa fica garantido que:

- (I) - Sua identidade será preservada no desenvolvimento da pesquisa, bem como na divulgação do resultado;
- (II) - Sua liberdade de se recusar a participar e de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma e sem prejuízo ao desenvolvimento de suas atividades acadêmicas;
- (III) - Quaisquer dúvidas poderão ser por mim pessoalmente esclarecidos, por telefone, correio eletrônico ou presencialmente, conforme dados de contato abaixo:

Pesquisadora: Maria Aparecida dos Reis

Programa de Pós-Graduação: Mestrado Acadêmico em Metodologia para o Ensino de Linguagem e suas Tecnologias.

E-mail 1: mariareismt@hotmail.com

E-mail 2: maria.mestrado.reis@gmail.com

Orientadora: Professora Dr.^a Eliza Adriana Sheuer Nantes

Professora do Programa de Pós-Graduação: Mestrado Acadêmico em Metodologia para o Ensino de Linguagem e suas Tecnologias.

Londrina - PR.

E-mail 1: nantes@uel.br

E-mail 2: eliza@unopar.br

Termo de Consentimento Livre e Esclarecimento

Eu estou ciente do conteúdo deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e concordo em participar da pesquisa aqui esclarecida.

Não concordo em participar da pesquisa aqui esclarecida.

Seção 2 de 8

Dados Demográficos

Idade

menos de 21 anos

de 21 a 30 anos

de 31 a 40 anos

de 41 a 50 anos

de 51 a 60 anos

mais de 60 anos

Formação

Qual a sua Formação?

Graduação

Especialização

Mestrado

Doutorado

Qual o ano de conclusão da Graduação?

Docência

Há quanto tempo atua como docente?

- menos de 5 anos.
- de 5 a 10 anos
- de 11 a 20 anos
- mais de 20 anos.

Você tem conhecimento da Formação Continuada do Centro de Formação dos Profissionais da Educação (CEFAPRO)?

- Sim
- Não

Já participou de alguma formação

- Sim
- Não

CEFAPRO

Como você foi selecionado (a) para a formação do CEFAPRO?

Você já teve alguma formação continuada, ofertada pelo CEFAPRO, no sentido de usar as novas tecnologias como ferramenta no processo ensino aprendizagem?

- Sim
- Não

Na sua opinião, os cursos ofertados pelo CEFAPRO contribuem, de maneira significativa, para sua prática pedagógica?

- Sim
- Não

Formação Continuada

Como você avalia os temas abordados nos cursos de Formação Continuada. Eles estão a contento com a política educacional do Estado?

Qual o impacto das novas tecnologias na prática docente?

O que você entende por "Letramento Digital"?

O que você entende por "Multiletramento"?

Você se considera apto(a) para trabalhar com as Novas Tecnologias da Informação e Comunicação no contexto escolar?

- Sim
- Não

Em sua prática pedagógica, a escola lhe proporciona "meios" para realização de atividades que possibilitem ao aluno o contato e o aprendizado das tecnologias digitais? Se a resposta for SIM, como isso ocorre? Se a resposta for NÃO, o que falta?

SEDUC

Você encontra dificuldade para fazer o diário

- Sim
- Não

Você teve capacitação para lidar com o diário on-line?

- Sim
- Não

Recursos Tecnológicos e Aplicativos

Quais recursos tecnológicos ou tipos de ambientes estão disponíveis em sua escola?

- TV pendrive
- Lousa Digital
- TV Paulo Freire
- Datashow
- Conexão sem fio
- Sala de vídeo
- Laboratório de informática
- Internet banda larga

Pensando em sua prática pedagógica, quais desses aplicativos você utiliza para se comunicar com o(a) aluno(a) extraclasse?

- WhatsApp
- Facebook
- Instagram
- Skype
- E-mail