



**INSTITUTO
FEDERAL**

**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE MATO GROSSO
UNIVERSIDADE DE CUIABÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E INOVAÇÃO
CAMPUS CUIABÁ – CEL. OCTAYDE JORGE DA SILVA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO
Nível Mestrado**

MARIZETE ALVES NEVES TEN CATEN

**LETRAMENTO DIGITAL NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA
PORTUGUESA**

**Cuiabá
2018**

MARIZETE ALVES NEVES TEN CATEN

**LETRAMENTO DIGITAL NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA
PORTUGUESA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu - Mestrado Acadêmico em Ensino do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso - IFMT associado à Universidade de Cuiabá - UNIC, como parte do requisito para obtenção do título de Mestre em Ensino, área de concentração: Ensino, Currículo e Saberes Docentes, linha de pesquisa Ensino de Linguagens e seus Códigos, sob a orientação da Professora Dra Claudia Lucia Landgraf P. Valerio da Silva.

**Cuiabá
2018**

Dados internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

C359I

CATEN, Marizete Alves Neves Ten

Letramento digital na formação de professores de língua portuguesa /Marizete Alves Neves Ten Caten – Cuiabá, MT 2018/ Departamento de Pós-Graduação

Xi. f.; cm. 150 p.

Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Ensino de stricto sensu, Mestre em Ensino, Currículo e Saberes Docentes e da linha de Pesquisa: Ensino de Linguagens e seus Códigos. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso - IFMT associado à Universidade de Cuiabá – UNIC, 2018

Orientador: Prof.^a Dra. Claudia Lucia Landgraf P. Valerio da Silva

1. Formação de Professores. 2. Letramento Digital 3. Tecnologias na Educação

CDU: 371.013

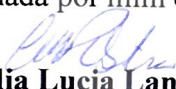
Terezinha de Jesus de Melo Fonseca - CRB1/3261

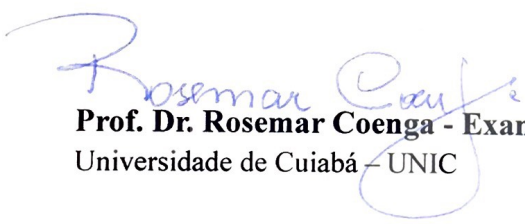


MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE MATO GROSSO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E INOVAÇÃO
CAMPUS CUIABÁ – CEL. OCTAYDE JORGE DA SILVA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO
Nível Mestrado

ATA DO EXAME DE DEFESA

Aos vinte e um dias do mês de agosto do ano de dois mil e dezoito, 09:00 horas, no Programa de Pós-Graduação em Ensino PPGEn do Instituto Federal de Mato Grosso em Associação com a Universidade de Cuiabá, na Sala E 211, *Campus* Cuiabá “Cel. Octayde Jorge Da Silva”, sob a presidência da Profa. Dra. Cláudia Lucia Landgraf Pereira Valério da Silva, CPF 676.779.329-91, e com a participação dos membros examinadores Prof. Dr. Rosemar Coenga, CPF 487.135.621-34 - Examinador Interno e Profa. Dra. Marilene Marzari, CPF 408.636.030-68 - Examinadora Externa reuniram-se a banca de Exame de Defesa Pública de Mestrado de **Marizete Alves Neves Tem Caten** matrícula **2016280660020**, aluna regular do Curso de Mestrado Acadêmico em Ensino. A dissertação intitulada "**LETRAMENTO DIGITAL NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA**", foi apresentada e após a arguição da banca foi **aprovada**. Para constar, foi lavrada a presente ata que depois de lida e aprovada, vai assinada por mim e pelos membros da banca examinadora.

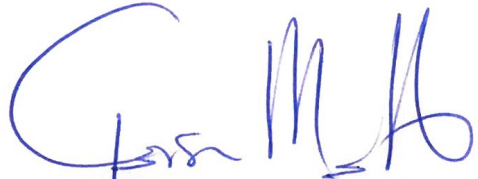

Profa. Dra. Cláudia Lucia Landgraf Pereira Valério da Silva
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso – IFMT


Prof. Dr. Rosemar Coenga - Examinador Interno
Universidade de Cuiabá – UNIC


Profa. Dra. Marilene Marzari - Examinadora Externa
Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT

Cuiabá, 21 de Agosto de 2018.




Prof. Dr. Geison Jader Mello
Coordenador do Programa de Pós Graduação em Ensino
PPGEn – IFMT

Prof. Dr. Geison Jader Mello
Coordenador do Programa de
Pós-Graduação em Ensino - PPGEn
Campus Cuiabá - Cel Octayde J da Silva - IFMT
SIAPE 1965045 - Portaria nº 1962 de 14/07/2016

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a minha Família, em especial, aos meus filhos e esposo, por terem permanecidos ao meu lado e não medirem esforços para que eu chegasse até esta etapa de minha vida.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, por me ter dado saúde e permitido que eu concluísse este trabalho.

A minha família, sobretudo aos meus pais, Raimunda e Maximiano, aos quais eu agradeço todas as noites pela minha existência.

Agradeço de modo carinhoso, aos meus amados filhos: Vinícius e Heloíza, pelo amor incondicional, com que me presenteiam todos os dias, pelo carinho, pelo apoio e pela compreensão dos momentos ausentes.

A meu esposo e companheiro de todas as horas, Vitor Ten Caten, pela paciência, pelo amor, por me amparar e me incentivar quando eu pensei não mais ser capaz de alcançar os meus objetivos.

Agradeço, também, com muito carinho, respeito e admiração a minha Orientadora, Prof^a. Dr^a. Cláudia Lucia Landgraf P. Valério, por me conduzir pelos estudos do Letramento Digital, pelas orientações e suporte, pelas correções, revisões e contribuições na pesquisa, e, o mais importante, por ter confiado e acreditado em mim e em meu trabalho como pesquisadora.

Agradeço aos amigos do mestrado, companheiros de estudo, de sala de aula, das trocas de experiências, das risadas, enfim, foram grandes amizades que farão parte de minha formação e continuarão presentes, em minha vida, com muito carinho.

Aos amigos e equipe gestora do Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica – CEFAPRO, que de uma maneira ou de outra contribuíram com este trabalho.

Aos professores doutores do Mestrado, do Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGEEn), por me proporcionarem o conhecimento, não apenas científico, mas a manifestação do caráter e a afetividade da educação, no processo de formação profissional.

Agradeço aos professores, sujeitos participantes e colaboradores da pesquisa, pelo compromisso e disponibilidade em participar desta dissertação de mestrado.

Enfim, a todos que, direta ou indiretamente, fizeram parte desta minha conquista.

Obrigada!

RESUMO

Este trabalho, intitulado Letramento Digital na Formação de Professores de Língua Portuguesa, foi pensado a partir do seguinte problema: o que dizem os professores a respeito do letramento digital na formação contínua para o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação - TIC e sua utilização no processo de ensino-aprendizagem dos alunos do Ensino Médio de duas Escolas Estaduais de Barra do Garças que receberam o *Tablet* Educativo? Essa discussão vem se acentuando, frequentemente, nas unidades escolares nas quais temos um acompanhamento diário, como professores formadores do Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica - CEFAPRO. O estudo em seu propósito geral objetivou analisar os dizeres dos professores a respeito do letramento digital na formação contínua para o uso das TIC e sua utilização no processo de ensino-aprendizagem dos alunos de duas Escolas Estaduais de Barra do Garças que receberam o *Tablet* Educativo. Para atingir esse objetivo, buscamos, especificamente, compreender o processo de formação contínua dos professores; identificar as lacunas existentes na relação entre a formação e o ensino quanto à utilização dos recursos tecnológicos e espaços digitais, como recursos auxiliares na aprendizagem dos alunos e identificar as condições concretas que envolvem as TIC nas escolas. Trabalhamos com a metodologia da pesquisa qualitativa, fazendo uso de técnicas, como a entrevista semiestruturada, gravada em áudio e vídeo; questionário com perguntas abertas e fechadas e observação, nos momentos de formação, nas escolas. Os sujeitos da pesquisa foram dois gestores, seis professores e uma professora formadora do CEFAPRO. Os dados foram analisados, considerando duas categorias de análise: a de Formação Contínua de professores e a de Letramento Digital. A revisão da literatura para a categoria de Formação foi baseada em Nóvoa (1991,2000), Schön (2000); Tardif (2002); Huberman (1995), dentre outros; e a do Letramento Digital, fundamentou-se em Soares (2001,2002), Kato (1986), Kleiman (2005), Rojo e Eduardo (2012), Xavier (2005), Coscarelli e Ribeiro (2007). Os resultados revelaram que a formação docente acontece, constantemente, nas escolas, mas com restrições em atender às necessidades formativas dos professores, principalmente, as específicas de sua disciplina de atuação. Portanto, pensar a formação contínua articulada à prática de letramento digital ainda é um desafio para os professores, uma vez que as escolas apresentam problemas, desde questões pedagógicas e formativas até questões de infraestrutura, como falta de internet de qualidade, precariedade nos recursos tecnológicos destinados aos professores, dentre outros.

PALAVRAS-CHAVE: Formação de Professores. Letramento Digital. Ensino. Tecnologias de Informação e Comunicação.

ABSTRACT

This work, titled Digital Literacy in Portuguese Language Teacher Training, was thought from the following problem: what teachers say about digital literacy in the continuous training for the use of Information and Communication Technologies - ICT and its use in teaching-learning process of the high school students of two State Schools of Barra do Garças who received the Educational Tablet? This discussion has been accentuated frequently in the school units in which we have a daily follow-up, as training teachers of the Training and Updating Center for Primary Education Professionals - CEFAPRO. The general purpose of this study was to analyze the teachers' statements regarding digital literacy in the continuous training for the use of ICT and its use in the teaching-learning process of the students of two State Schools of Barra do Garças who received the Educational Tablet. To achieve this goal, we specifically seek to understand the process of continuous teacher training; to identify the gaps in the relationship between training and education in the use of technological resources and digital spaces, as aids to learners' learning and to identify the concrete conditions that ICTs in schools involve. We work with the methodology of qualitative research, making use of techniques, such as the semistructured interview, recorded in audio and video; questionnaire with open and closed questions and observation, in the moments of formation, in the schools. The subjects of the research were two managers, six teachers and one teacher forming the CEFAPRO. The data were analyzed, considering two categories of analysis: Continuous Teacher Training and Digital Literacy. The literature review for the Training category was based on Nóvoa (1991,2000), Schön (2000); Tardif (2002); Huberman (1995), among others; and that of Digital Literature, was based on Soares (2001,2002), Kato (1986), Kleiman (2005), Rojo and Eduardo (2012), Xavier (2005), Coscarelli and Ribeiro (2007). The results showed that teacher training happens constantly in schools, but with restrictions on attending to the training needs of teachers, especially those specific to their field of activity. Therefore, thinking about continuous training linked to the practice of digital literacy is still a challenge for teachers, since schools present problems, from pedagogical and training issues to infrastructure issues, such as lack of quality internet, insecurity in the technological resources destined to teachers, among others.

KEYWORDS: Teacher Training. Digital Literacy. Teaching. Information and Communication Technologies.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEE - Conselho Estadual de Educação
CEFAPRO - Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica do Estado de Mato Grosso
CEB - Câmara da Educação Básica
CEFOR - Centro Permanente de Formação de Professores
CEFAM - Centro de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério
CFE - Conselho Federal de Educação
CNE - Conselho Nacional de Educação
CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
EM - Ensino Médio
EMIEP - Ensino Médio Integrado à Educação Profissional
ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio
FNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
GO - Goiás
IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IES - Instituição de Ensino Superior
IFMT - Instituto Federal de Mato Grosso
KM - Quilômetros
LDB - Lei de Diretrizes e Base
LIEd - Laboratório de Informática Educativa
LMI - Lei do Império
LP - Língua Portuguesa
MT - Mato Grosso
MEC - Ministério da Educação
NEL - Novos Estudos de Letramentos
P - Professor (a)
PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais
PPP - Projeto Político Pedagógico
PITEC - Projeto Integrado de Tecnologias no Currículo - Elaboração de Projetos
Proformação - Programa de Formação de Professores Leigos
PROINFO - Programa Nacional de Informática na Educação
ProEMI - Programa Ensino Médio Inovador
SEDUC - Secretaria de Estado de Educação
Sintep/MT - Sindicato dos Trabalhadores no Ensino Público de Mato Grosso
SUFP - Superintendência de Formação do Professor da Educação Básica de Mato Grosso
TIC - Tecnologia de Informação e Comunicação
UFMT - Universidade Federal de Mato Grosso
USP - Universidade de São Paulo

LISTA DE QUADROS

Quadros		Páginas
Quadro 1	Categorias de Ensino - Saberes Docentes	25
Quadro 2	Categorias de Ensino – Fase de Vida de professor	28
Quadro 3	Dissertações e Teses sobre Letramento e Formação	38
Quadro 4	Perfil de Professores com Letramento Digital	40
Quadro 5	Tipos de Leitores	43
Quadro 6	Organização dos Instrumentos: Entrevista e Questionário	55
Quadro 7	Denominação dos sujeitos da pesquisa	59
Quadro 8	Perfil das Escolas	73
Quadro 9	Sobre Letramentos e Letramento Digital	112
Quadro 10	Análise dos tipos de Leitores	114
Quadro11	Participações em Formações Contínuas em TIC	122

LISTA DE E FIGURAS

FIGURAS	Páginas
Figura 1 - Distribuição do CEFAPRO em Mato Grosso	68
Figura 2 - Mapa de Mato Grosso, com Município de Barra do Garças	70
Figura 3 - Modelo dos <i>Tablets</i> Educacionais	83

LISTA DE GRÁFICOS

	Páginas
Gráfico 1 - Como o professor aprendeu a usar o Computador e a Internet	103
Gráfico 2 - Os Estudos de Formação Contínua na Escola	106
Gráfico 3 - Utilização do Laboratório de Informática com os alunos	109
Gráfico 4 - O uso do Tablet Educacional	120
Gráfico 5 - Avaliação dos <i>Tablets</i>	121

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
CAPÍTULO 1	21
FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSOR E O LETRAMENTO DIGITAL	21
1.1 FORMAÇÕES DE PROFESSORES	21
1.2 - TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO.....	30
1.3 - LETRAMENTOS	32
1.3.1 - Multiletramentos	34
1.3.2 - Letramento Digital	38
1.4 - O PERFIL DO LEITOR NA CULTURA DIGITAL	42
CAPÍTULO 2	48
METODOLOGIA QUALITATIVA E O LOCUS DA PESQUISA	48
2.1 - TÉCNICAS: QUESTIONÁRIO, ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA E OBSERVAÇÃO	50
2.1.1 - As Entrevistas Semiestruturadas	51
2.1.2 - Questionário com Perguntas Abertas e Fechadas	53
2.1.3 - As Observações das Formações na Escola.....	54
2.2 - SUJEITOS DA PESQUISA: PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA, GESTORES E PROFESSOR (A) FORMADOR (A) DO CEFAPRO.....	57
2.3 - O CONTEXTO DA PESQUISA: A CRIAÇÃO DO CEFAPRO/MT	59
2.3.1 - Os CEFAPROS como Política de Estado	64
2.4 – O MUNICÍPIO DE BARRA DO GARÇAS	69
2.4.1 - O CEFAPRO de Barra do Garças	73
2.5 - O CONTEXTO HISTÓRICO DAS ESCOLAS SELECIONADAS.....	76
2.5.1 - Escola Estadual Antônio Cristino Côrtes.....	76
2.5.2 - Escola Estadual Deputado Heronides Araújo	79
2.6 - O PROJETO <i>TABLET</i> EDUCACIONAL	81
CAPÍTULO 3	84
ANÁLISE DOS DADOS	84
3.1 - BLOCO 1: USO DAS NOVAS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO PELOS PROFESSORES	84
3.1.1 - Categoria de Formação.....	93
3.2 - BLOCO 2: O LETRAMENTO DIGITAL.....	101

3.2.1 - Os Tipos de Leitores: Contemplativo, Fragmentário e Virtual	113
3.3 - A ANÁLISE A PARTIR DA OBSERVAÇÃO NO <i>LÓCUS</i> DA PESQUISA	115
3.3.1 - Observação do dia 05/09/2017	116
3.3.2 - Observação do dia 19/09/2017	117
3.4 - BLOCO 3: O USO DO <i>TABLET</i> EDUCACIONAL	118
CONSIDERAÇÕES FINAIS	126
REFERÊNCIAS	131
ANEXOS	137
Anexo 1 - Modelo de Autorização das Escolas	137
Anexo 2 - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	138
Anexo 3 - Roteiro da entrevista com os Professores e Gestores	140
Anexo 4 - Questionário para todos os Sujeitos da Pesquisa	142
Anexo 5 - Roteiro da Entrevista com a Professora Formadora do CEFAPRO.	148

INTRODUÇÃO

As tecnologias de informação e comunicação estão presentes em todas as dimensões sociais, política, econômica e cultural, trazendo um aglomerado de informações às pessoas, principalmente às crianças, jovens e adolescentes, que têm, na maioria das vezes, mais tempo e contato com as tecnologias do que nós, pais, professores, enfim, nós a quem muitos autores chamam de “imigrantes digitais”.

Segundo Marc Prensky (2001), nossos alunos mudaram radicalmente; não são mais os mesmos para os quais o nosso sistema educacional foi criado. Dessa forma, vemos que as crianças e os jovens estão imersos em uma nova cultura social que se dá em rede.

Nesse sentido, o interesse por esta pesquisa surgiu como decorrência das necessidades impostas pelas Tecnologias da Informação e da Comunicação - TIC empregadas na Educação, nessa sociedade movida pela informação, atingindo o letramento digital. Além disso, tem a influência de minha trajetória acadêmica que culminou nos estudos e trabalhos mais recentes com as tecnologias na educação, para os estudos direcionados ao letramento digital.

O interesse ocorreu, também, pelo fato de ser professora formadora do Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica – CEFAPRO - na rede Estadual de Mato Grosso e trabalhar diretamente com a formação de professores. Isso fez com que aumentasse a exigência para a compreensão desse mundo digital, para a imersão nele, aguçada pela pesquisa e pela curiosidade, como integrantes do processo de ensino e aprendizagem.

Se, em geral, a qualidade da educação está centrada em inovações curriculares e didáticas, ela não pode ficar à margem das tecnologias disponíveis

para levar adiante as reformas e inovações educativas e nem das formas de gestão que possibilitem sua implantação. Nesse contexto, incorporar as tecnologias de informação e comunicação, como recursos básicos comuns, é contribuir para que haja mais vinculação entre contextos de ensino e culturas que se desenvolvem fora do âmbito escolar.

A problematização da pesquisa surgiu, quando percebemos a dificuldade dos professores em lidar com a questão do letramento digital e o uso das tecnologias, na formação contínua e na prática pedagógica. Essa percepção só foi possível, pelos acompanhamentos que fizemos nas Escolas, como professores formadores do Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica – CEFAPRO.

Nesse sentido, coube-nos questionar como vem sendo feita a preparação dos professores de Língua Portuguesa – LP - para lidar com o uso das TIC, como recurso de ensino e aprendizagem, atingindo o propósito do letramento e qual o espaço dedicado a essa formação. Esse desafio vem se acentuando, a cada dia, nas escolas públicas de Barra do Garças.

Enfim, esta pesquisa foi desenvolvida com foco nas discussões e reflexões acerca da formação docente, letramento, multiletramentos e letramento digital, na formação contínua, com o uso das TIC. Diante do exposto, a questão que enfatiza esta pesquisa é a seguinte: o que dizem os professores a respeito do letramento digital, na formação contínua para o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) e sua utilização no processo de ensino-aprendizagem dos alunos do Ensino Médio de duas Escolas Estaduais de Barra do Garças que receberam o *Tablet* Educativo?

A dissertação conta com duas categorias para análise dos dados: a categoria de Formação Contínua e a de Letramento. A primeira trata do campo conceitual que visa garantir a compreensão sobre a formação de professores de Língua Portuguesa para o Letramento Digital, e a segunda, sobre o letramento digital, multiletramentos e leitor imersivo na cibercultura.

A revisão da literatura para a categoria de Formação se fundamenta no contexto histórico da formação contínua de professores, em autores, como Nóvoa (1991,2000), Schön (2000), Tardif (2002), e Huberman (1995).

Para a categoria de Letramento, o arcabouço teórico tem como enfoque os estudos de Soares (2001,2002), além de Kato (1986) e Kleiman (2005). No Multiletramento, Rojo e Eduardo (2012); para o Letramento Digital, a base teórica é Xavier (2005), Coscarelli e Ribeiro (2007) e sobre Leitor Imersivo na cultura digital, Santaella (2004), entre outros.

Em relação à metodologia, esta pesquisa alicerçou-se numa abordagem qualitativa que nos permitiu fazer uma interpretação dos dados, de forma mais subjetiva e investigativa, a partir de questionários e entrevistas com 09 participantes, sendo 02 diretoras, 01 professor (a) formador (a) do CEFAPRO e 06 professores de Língua Portuguesa que atuam no Ensino Médio de 02 Escolas Estaduais, no município de Barra do Garças-MT, as quais foram contempladas com o projeto “*Tablet* Educacional”, distribuído às Escolas de Ensino Médio da rede pública de ensino.

O objetivo da pesquisa foi analisar os dizeres dos professores, a respeito do letramento digital, na formação contínua para o uso das TIC e sua utilização no processo de ensino-aprendizagem dos alunos de duas Escolas Estaduais de Barra do Garças que receberam o *Tablet* Educativo. Para atingir esse objetivo, buscamos, especificamente, compreender o processo de formação contínua dos professores; identificar as lacunas existentes na relação entre a formação e o ensino quanto à utilização dos recursos tecnológicos e espaços digitais, como recursos auxiliares na aprendizagem dos alunos e identificar as condições concretas que envolvem as TIC nas escolas.

As tecnologias de comunicação e informação, principalmente as digitais, na sociedade contemporânea, criam novas possibilidades de produção, expressão e comunicação. Cada vez mais elas fazem parte de nosso dia a dia, mudando a nossa rotina, em todos os aspectos, social, cultural, político e econômico. Além disso, as tecnologias digitais estão introduzindo novos modos de comunicação, como a criação e o uso de imagem, animação, dando origem a uma nova área de estudos relacionada com os novos letramentos digitais.

De acordo com Soares (2002), o termo letramento digital é usado para referir-se à prática de leitura e escrita, no meio digital, possibilitada pelo uso do computador e da internet, prática essa em que o sujeito, além de ler e interpretar, tem a possibilidade de interagir. Entende-se que a inserção nas redes sociais, a leitura em

ambiente digital, o domínio das ferramentas tecnológicas e outras questões essenciais da era digital apontam para um perfil de professor com domínio de habilidades requeridas pelas TIC.

Além de interpretar e fazer repercutir sua interpretação no convívio social, a interação passa a ser uma intervenção, na medida em que o sujeito tem a possibilidade de avançar nas práticas de interação com o texto. Assim, surgem novas modalidades de leitura e de escrita, o que desencadeia novas práticas e novos eventos de letramento, tanto no que se refere à liberdade de escolha de caminhos a serem explorados, como também na possibilidade de intervenção sobre esses conhecimentos.

Nesse sentido, em sala de aula, os professores devem partir dos letramentos que os alunos já possuem, apresentando e ampliando outros que vão sendo adquiridos e potencializados, à medida que os alunos interagem com as obras disponibilizadas em ambientes virtuais. Os professores promovem o que Rojo chama de multiletramentos, “[...] deixando de ignorar ou apagar os letramentos das culturas locais de seus agentes (professores, alunos, comunidade) e colocando-os em contato com os letramentos valorizados, universais e institucionais”. (ROJO, 2009, p.107). Esses letramentos preparam o leitor para a recepção, apreciação e a produção dos hipercontos multissemióticos.

A sociedade moderna insere os indivíduos no meio das várias tecnologias, exigindo uma visão mais ampla do conceito de letramento digital, para que as pessoas se adaptem à nova realidade: a sociedade denominada “sociedade da informação”.

Diante de tal contexto, torna-se essencial destacar a importância da formação contínua para o letramento de professores para o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação - TIC - nas escolas. Para isso, são necessárias políticas de qualificação voltadas para esses profissionais, a fim de que façam uso dos recursos informatizados em sua prática pedagógica.

Assim, acreditamos que a Escola é o ponto de partida para sistematizar e significar os conhecimentos oriundos do meio social. Os professores dessa sociedade da informação precisam estar preparados para acompanhar os avanços culturais e tecnológicos que vêm acontecendo a todo instante.

Na década de 80, com o surgimento das propostas de professor reflexivo e suas práticas de reflexividade, têm início novas leituras sobre o papel desse profissional e sua identidade docente, valorizando suas formas de expressão, pensamento, cultura, crenças e valores. Seu perfil adquiriu o sentido de que ele é sujeito e não mero executor das funções de ensino-aprendizagem.

Nessa perspectiva, o que as propostas de reflexividade têm a ver com a formação contínua? Sugerir estudos com professores, a partir de uma visão crítica e reflexiva, é possibilitar o aprendizado desses profissionais por um caminho emancipatório, além de conscientizá-los da transformação do mundo como ato político. A ênfase que é dada ao termo “professor reflexivo” ocasionou um movimento de se pensar o que é ser professor, com seus valores, sua formação e seu papel na sociedade.

Segundo Costa e Gamboa (2013), no contexto atual, o Ensino Médio tem que articular tecnologia ao currículo e preparar para a compreensão do mundo pela utilização racional da natureza com o trabalho. Além disso, as reformas que vêm sendo implantadas no Ensino Médio precisam conduzir os egressos à autoformação, possibilitando-lhes o desenvolvimento de potencialidades perante um mundo em constante transformação.

Assim, ao se pensar em formação docente, é preciso pensá-la além da questão que envolve a formação inicial, pois os professores constituem seus saberes num processo reflexivo permanente, como aponta Pimenta: “[...] reelaboram os saberes iniciais em confronto com suas experiências práticas, cotidianamente vivenciadas nos contextos escolares”. (PIMENTA, 1997, p.11)

Para Kenski (2012), a rapidez dos avanços tecnológicos repercutiu no crescimento extraordinário de novas tecnologias, incorporadas ao cotidiano. A ampliação do acesso e o uso das redes digitais têm provocado grandes alterações em toda a sociedade: na economia, na política, na cultura e na educação.

Percebemos que os alunos têm mais facilidade que os professores para buscar informações, por meio da tecnologia colocada à sua disposição, à qual estão mais habituados, de modo que vivenciam a utilização de tecnologias, como suporte pedagógico no ensino-aprendizagem, de forma positiva, deixando professores à mercê de um cotidiano diferente do aprendizado nos bancos escolares.

Diante desse contexto, além de muitas pesquisas de programas de pós-graduação (mestrado e doutorado) serem publicadas sobre os estudos do Letramento Digital, temos também essa discussão nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio, na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, como um Projeto de Ensino a ser trabalhado em sala de aula, ressaltando que “[...] O projeto de Letramento pode coadunar-se com a proposta de inclusão digital e social e atender a um propósito educacional, pois possibilita o desenvolvimento do senso de cidadania.” (MT, 2006, p. 98).

O letramento digital é relevante em todas as áreas do conhecimento e precisa ser trabalhado de forma significativa, para que não se torne apenas uma atividade descontextualizada de sala de aula. A familiarização com as novas tecnologias se ajustam num contexto em que elas são ferramentas que podem ser úteis e nos ajudar, nas tarefas do dia a dia, ou no processo ensino-aprendizagem dos alunos. Nesse sentido, Marcelo assegura que

A pedra fundamental para o sucesso ou fracasso de uma pessoa, região ou país, da sociedade do conhecimento está na educação. Se nos movemos para uma sociedade de informação e conhecimento, são as instituições de ensino que devem atuar como balizas, como modelos no processo de formação de novos cidadãos, além de treinar ou desenvolver pessoas ao longo da vida. (MARCELO, 2013, p. 26)

Sendo assim, há que se direcionar a aprendizagem para a compreensão ampla de ideias e valores indispensáveis no contexto atual, pois é importante ter conhecimentos, habilidades e formação profissional docente que assegurem o preparo para o desempenho profissional, de acordo com os novos padrões tecnológicos e com as formas de gerenciamento do trabalho a eles associados.

Diante dessa tendência, um dos grandes desafios para o educador é não privilegiar a metodologia da aula expositiva para transmitir conhecimento, e, sim, valorizar o uso das tecnologias, pois elas podem contribuir para uma aula mais significativa. Assim, o aluno tende a aprender melhor, quando estabelece ligação entre reflexão e ação, entre experiência e conceituação, entre teoria e prática, quando experimenta, vivencia e constrói significados e conceitos.

Nas palavras de Carnin (2008), percebemos que a era da tecnologia está presente no cotidiano de todos, desde os lares até a vida pública; desse modo, é de

suma importância que o professor de Língua Portuguesa auxilie, inclusive, na formação e desenvolvimento do letramento digital de seus alunos.

A dissertação está dividida em três capítulos, sendo que o primeiro traz o referencial teórico sobre a compreensão do processo histórico da formação contínua em Mato Grosso; o conceito de alguns autores a respeito das tecnologias de informação e comunicação; os estudos do letramento; do surgimento e necessidade do multiletramento e do letramento digital. Apresentamos, também, alguns dados consultados na Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES -, que mostram a quantidade de dissertações e teses nos últimos 02 anos, sobre o Letramento Digital e a Formação de Professores. Além, disso, enfatizamos o tipo de leitura e escrita nos ambientes virtuais da grande rede.

O segundo capítulo diz respeito à opção metodológica, às técnicas utilizadas para produção dos dados, aos sujeitos e *lôcus* da pesquisa.

O terceiro capítulo relata a análise dos dados gerados no decorrer da pesquisa, com registros das observações feitas nos momentos das formações na escola. Para termos uma melhor visualização e compreensão dos dados analisados nos questionários e entrevistas, utilizamos fragmentos de relatos das falas dos professores, além de alguns gráficos e tabelas, que, após inseridos, foram analisados qualitativamente.

Por último, apresentamos as considerações finais, nas quais fizemos uma sistematização geral dos resultados, trazendo o que foi mais significativo em cada capítulo.

CAPÍTULO 1

FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSOR E O LETRAMENTO DIGITAL

Neste capítulo, temos por objetivo apresentar e discutir os referenciais teóricos nos quais esta pesquisa se fundamenta. Inicialmente, trouxemos uma abordagem das discussões acerca da formação contínua de professores, entendendo os aspectos que poderão ser considerados para o desenvolvimento profissional dos educadores. Essas discussões se fundamentam na visão de alguns autores, como Nóvoa (1991), Tardif (2002), dentre outros.

Na sequência, apresentamos alguns conceitos de tecnologias da informação e comunicação, fundamentados em Silva (2010), Moran (2012), entre outros. Posteriormente, abordamos o processo de letramentos e multiletramentos, sob as premissas de Soares (2001,2002) e Rojo (2012) e, para tratar do letramento digital, no processo de formação continuada de professores, buscamos as concepções de Xavier (2003) e Coscarelli (2007). Além disso, discutimos também o processo do leitor imersivo na cibercultura, fundamentados em Santaella (2004).

1.1 - FORMAÇÕES DE PROFESSORES

A formação docente é um direito, tendo sua oferta pelos sistemas de ensino, redes e instituições educativas e encontra-se oficialmente regulamentada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB – Lei n.º 9.394/96, Art. 61, Inciso I; Art. 67, Incisos II e V; Art. 87, § 3 e, mais recentemente, na Resolução n.º 02/2015 que

define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação contínua (Capítulo 3º, Art. 2.º, § 1.º; Capítulo VII, Art. 19) a saber:

Art. 1º Ficam instituídas, por meio da presente Resolução, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica, definindo princípios, fundamentos, dinâmica formativa e procedimentos a serem observados nas políticas, na gestão e nos programas e cursos de formação, bem como no planejamento, nos processos de avaliação e de regulação das instituições de educação que as ofertam.

Art. 19. Como meio de valorização dos profissionais do magistério público nos planos de carreira e remuneração dos respectivos sistemas de ensino, deverá ser garantida a convergência entre formas de acesso e provimento ao cargo, formação inicial, formação continuada, jornada de trabalho, incluindo horas para as atividades que considerem a carga horária de trabalho, progressão na carreira e avaliação de desempenho com a participação dos pares.

Vale ressaltar que a Lei de Diretrizes e Bases da educação trata tanto da formação inicial, como da formação contínua. Além de ser um direito, a formação contínua é também uma necessidade, pois, por meio da formação, os professores estudam e se preparam continuamente para atender às diversidades de alunos que estão inseridos na escola.

Nesse caso, ela é entendida como um processo de desenvolvimento dos profissionais da educação, o qual acontece, principalmente, em seu contexto de trabalho: a escola. É nela que os educadores constroem novos conhecimentos e práticas, a partir do que já possuem e sabem da formação inicial. Desse modo, vão desenvolvendo, continuamente, a sua profissionalização, a fim de dar conta dos desafios com que são defrontados ao longo de sua trajetória profissional.

É importante ressaltar que, neste texto, adotaremos o termo formação contínua, embora alguns autores, em seus textos, utilizem o mesmo termo, ora como contínua, ora como continuada, sem fazer distinção semântica.

Na etimologia da palavra, o termo formação contínua apresenta a ideia de algo em movimento permanente e constante, já o termo “formação continuada” é uma palavra que se encontra na forma verbal do particípio que expressa uma ação já realizada, finalizada, e, no entanto, neste texto a proposta é considerar a formação como uma ação contínua na escola.

Fusari (1998), em sua tese de doutorado, justifica o uso do termo formação contínua, em vez de continuada, pois, segundo o autor, a terminologia da palavra

“continuada” é datada historicamente. Os conceitos representam um momento histórico, uma conjuntura de um determinado aspecto da educação. Por exemplo: treinamento, reciclagem, capacitação são palavras que estão associadas à ditadura do tecnicismo na educação e, segundo o autor, quando se faz uma análise crítica desse momento, há uma evolução, numa perspectiva conceitual, e não é uma mudança apenas de terminologia; é uma mudança de concepção de educação, da relação escola-sociedade e da formação de professor nessa conjuntura toda.

A formação de professores constitui um processo dinâmico, com possibilidades de aperfeiçoamento crescente e contínuo, buscando um avanço profissional na formação docente, o que implica a melhoria da prática educativa.

Para Santos (1998), em sentido mais restrito, todas as formas organizadas de aperfeiçoamento profissional do docente, seja por meio de palestras, seminários, cursos, oficinas, seja por outras propostas, são caracterizadas como formação contínua, ou formação em serviço. Assim, essas ações constituem um processo contínuo e permanente de aperfeiçoamento dos saberes necessários à atividade profissional, realizadas após a formação inicial, com o objetivo de assegurar um ensino de melhor qualidade aos educandos.

Nessa mesma perspectiva, para Nóvoa (1997), a formação contínua é, antes de tudo, uma releitura das experiências que ocorrem na escola, significando uma atenção prioritária às práticas dos professores. Ele ressalta que o espaço de formação contínua é o professor, em todas as suas dimensões coletivas, profissionais e organizacionais, concebendo essa formação como uma intervenção educativa, solidária aos desafios de mudanças das escolas e dos professores. Para isso, pode-se afirmar que formação contínua e prática pedagógica, como condições de mudanças exigidas, são atividades articuladas e integradas ao cotidiano dos professores e das escolas.

Portanto, cada momento da formação abre possibilidades para novos momentos, num caráter de recomeço e/ou renovação, inovação da realidade pessoal e profissional, tornando a prática mediadora da produção do conhecimento baseada na experiência de vida do professor e em sua identidade. Então, concordando com Nóvoa (1991):

É válido afirmar que a tendência é a formação contínua adotar como referências as dimensões coletivas das práticas, contribuindo para a

emancipação profissional e para a consolidação de uma profissão que é autônoma na produção de seus saberes e de seus valores. (NÓVOA, 1991, p 25).

No início da década de noventa (90), no século XX, o livro “Os professores e sua formação”, coordenado por Nóvoa, apresenta textos de autores de Portugal, Espanha, França, Inglaterra, entre outros, com novas concepções sobre formação contínua. Dentre essas ideias, temos a proposta de Schön (2000) que valoriza a prática reflexiva na formação de profissionais da educação, a fim de que possam responder às diferentes situações que surgem no contexto que envolve a prática docente. Assim, os currículos de formação dos profissionais devem proporcionar a capacidade de reflexão.

Nessa mesma perspectiva, Nóvoa (1991,) traz a discussão de que a formação de professores acontece na reflexão-na-ação, ou seja, reflexão que o professor faz, quando da ação, pensa sobre o que faz ao mesmo tempo em que está atuando. Essa reflexão permite criar, construir novos caminhos, encontrar soluções que requerem reflexão.

No processo de formação contínua, o *locus* precisa ter como referência o saber docente, o reconhecimento e a valorização desses saberes que são trabalhados por Tardif (2002) e considerar as etapas de desenvolvimento profissional no magistério, discutidas por Huberman (1995).

Para a construção de uma prática pedagógica consciente, há que se considerar, segundo Schön (2000), a necessidade da reflexão – ação – reflexão pois, tem-se a ação de refletir, o momento de busca, de compreensão da situação, com o objetivo de resolver o problema em questão.

O processo de reflexão é o momento em que se toma consciência dos atos, das ações e, assim, busca-se, ativamente, e com certa autonomia, encontrar caminhos que levem à aprendizagem significativa dos alunos. A capacidade de analisar a própria prática deveria ser uma ação constante no trabalho do professor, possibilitando idas e vindas, como profissional da educação. As reflexões e as elaborações deveriam emergir do cotidiano, fundamentando as ações docentes.

Segundo Nóvoa (1997), todo processo de formação deve ter como referencial o saber docente, o reconhecimento e a valorização desse saber. Assim, ao desenvolver a formação contínua, devem-se considerar as etapas de

desenvolvimento profissional do docente. Existem grandes diferenças de anseios e necessidades entre o docente, em fase inicial, o que já adquiriu uma considerável experiência pedagógica e o que já se encaminha para a aposentadoria.

O autor esclarece que, quanto ao desenvolvimento profissional, é importante que os professores assumam o papel de produtores de sua profissão. Em relação ao desenvolvimento organizacional, aponta para uma necessária comunhão entre a formação docente e os projetos escolares.

Portanto, a formação deve acontecer ao longo da vida, pois só a formação inicial já não responde às necessidades econômicas, políticas e sociais e passa a ser vista como apenas um dos momentos do processo formativo do educador.

De acordo Tardif (2002), os saberes dos professores são plurais, porque envolvem conhecimentos e fazeres diversos, provenientes de fontes e natureza variadas, mas que acabam se encontrando em um determinado espaço e tempo, categorizando-os em:

Quadro 1: Categorias de Formação - Saberes Docentes

Categorias de Formação - Saberes Docentes	
Experienciais	Que os professores desenvolvem em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio; são os saberes práticos.
Disciplinares	Que emergem da tradição cultural e dos grupos sociais produtores de saberes diversos, geralmente oferecidos pelas Universidades, por meio de diferentes disciplinas acadêmicas.
Curriculares	De que os professores se apropriaram, a partir de discursos, objetivo, conteúdos e métodos que as escolas selecionam como modelos da cultura letrada que devem ser apreendidos e aplicados.
De formação profissional	Aqueles adquiridos durante a formação inicial ou contínua.

Fonte: MAURICE TARDIF, 2002.

É importante ressaltar que os saberes e fazeres construídos pelo professor, em sua trajetória pessoal e profissional, devem ser o ponto de partida para análise de um trabalho de formação. Torna-se impossível transformar as práticas do professor, sem conhecer o que este sujeito, fundamental para a ação pedagógica, pensa.

Conforme Tardif “[...] é impossível compreender a natureza do saber dos professores sem se colocar em íntima relação com o que os professores, nos espaços de trabalho cotidiano, são, fazem, pensam e dizem”. (TARDIF, 2002, p.15). Assim, é preciso unir os saberes e fazeres dos professores, incorporá-los aos princípios teórico-metodológicos, bem como ao currículo da Educação Básica.

O professor não pode perder de vista seu importante papel na prática pedagógica, disponibilizando-se para a reflexão de sua prática e para a integração e ampliação do conhecimento produzido no espaço escolar e social. Nessa perspectiva, a formação de professores, aqui evidenciada, tem a própria prática pedagógica como elemento constitutivo dessa formação. Além do domínio das teorias, que fundamentam a ação dos professores, requer também conhecimentos e métodos de sua área ou nível de atuação profissional dela proveniente.

Sendo assim, ao planejar a formação continuada, é importante refletir e compreender que os professores constroem saberes diferentes e em tempos também diferentes, por isso, a formação contínua não pode ser igual para todos e nem ignorar essas fases e saberes.

É importante resgatar a origem dos estudos sobre os saberes docentes que, segundo Tardif:

Encontra-se na literatura produzida nas ciências da educação norte-americanas e anglo-saxônicas nas duas últimas décadas. [...] na Europa desde o início da década de 1990, e em vários países latino-americanos, especialmente no Brasil. (TARDIF 2002, p. 227)

Ainda no pensar do autor, os saberes docentes são plurais, temporais e heterogêneos, levando em consideração que os docentes os adquirem com o passar do tempo, com suas experiências escolares e docentes. Estes mesmos saberes advêm de fontes bem diversas, determinando, assim, os conhecimentos e as competências integradas, ao longo de sua docência.

Para compreender melhor esse conceito, é importante buscarmos o significado da palavra. Dentro do contexto da formação de professores, adotaremos,

como em Tardif (2002), o conceito de saber, como sendo o conjunto de conhecimentos, competências e habilidades que a nossa sociedade julga suficientemente úteis ou importantes para inseri-los em processos de formação institucionalizados. O termo competência é utilizado como sendo a capacidade de mobilizar conhecimentos para resolver determinadas situações-problema.

O professor é um sujeito histórico e, ao longo das experiências, vai modificando e reconstruindo sua história. Assim, a formação contínua precisa considerar todas as suas etapas de vida, suas experiências, seus conhecimentos científicos construídos no percurso de sua profissão e aqueles conhecimentos de formação pessoal, construídos durante toda a sua vida.

Nessa mesma perspectiva, Nóvoa, no livro “Vida de Professores” (2000), aborda os estudos de Michael Huberman (1995), o qual discorre sobre as fases de vida do professor, classificando-as em cinco, que podem não ser lineares e obrigatórias para todos, mas que acabam compondo, no geral, o perfil profissional desses sujeitos.

Huberman (1995), em estudo sobre o ciclo de vida dos professores, aponta que a entrada na carreira passa por um estágio de sobrevivência e de descobertas: a primeira é a confrontação inicial com a complexidade da situação profissional, a distância entre os ideais e as realidades cotidianas da sala de aula, a fragmentação do trabalho; já a descoberta traduz o entusiasmo inicial, a experimentação, estar em situação de responsabilidade, fazer parte de um corpo profissional.

Contudo, é importante ressaltar que esses estágios não são fixos, dependem de cada pessoa. A identidade do professor está relacionada à sua segurança na profissão e à competência pedagógica diante de seus colegas. Segurança pode significar estabilidade, fazer parte de uma escola. O sentido de competência implica dominar a sala de aula, os recursos didáticos e, sobretudo, administrar o inesperado do cotidiano, na sala de aula.

Nesse sentido, para os estudos desta pesquisa, evidenciamos as fases de vida em categorias de formação de professores, fundamentada nos estudos de Huberman (1995). Essas fases estão detalhadas, conforme no quadro 2.

Quadro 2: Categorias de Formação – Fase de Vida de professor

Categorias de Formação – Fase de Vida de professor	
A entrada na carreira (de 1 a 3 anos de profissão)	Nessa fase, é comum o professor encontrar-se entusiasmado com a profissão e as situações com que se depara, questionando se o seu desempenho está ou não satisfatório e se conseguirá superar os problemas com a disciplina dos alunos, com o material didático inadequado.
Fase de Estabilização (4-6 anos)	Possuem maior facilidade em relação ao processo de ensino e de aprendizagem. São mais independentes e se sentem mais bem integrados com os colegas e as rotinas escolares.
Fase de Experimentação ou diversificação (7 a 25 anos de profissão)	Em que uns se preocupam em desenvolver ainda mais sua capacidade como docente, buscam novos métodos e práticas de ensino; outros se concentram na busca de promoção profissional
-Fase da busca de uma situação profissional estável (25 a 35 anos de profissão) se dá aproximadamente ente 40 a 50 anos de idade, sendo dois grupos.	1º serenidade e distanciamento afetivo com os alunos; deixam de preocupar-se com a promoção profissional, são menos enérgicos. 2º imobiliza-se, torna-se amargurado e é pouco provável que se interesse pelo próprio crescimento profissional.
Fase da preparação para a aposentadoria (35 a 40 anos de profissão) apresenta três padrões de reação:	1). Positiva- o professor: especializar-se, se preocupa com a aprendizagem do aluno; 2) defensivo – menos otimista; 3). Desencantado – com as experiências passadas, estão cansados, frustram-se com colegas mais jovens.

Fonte: MICHAEL HUBERMAN (1995)

Para o autor, o professor passa por uma fase de sobrevivência, de descoberta e desafios, ao iniciar seu percurso profissional, avançando, gradativamente, para uma fase de estabilização e confiança, quando começa a tomar uma maior consciência do seu papel. O que se vê, também, é que essas fases mostram as

transformações comportamentais, atitudinais e experienciais que ocorrem na vida do professor, tanto como pessoa quanto como profissional.

Percebe-se que, a partir dessa categoria que apresentamos, há uma mudança constante na vida desses sujeitos, que vão se adaptando ao processo e exigências dos saberes docentes, do início ao final da carreira, construindo a identidade profissional, como sujeito em sua totalidade. Nota-se, também, que os professores trazem experiências sobre o ser professor, desde a própria trajetória como estudante, nos anos anteriores à formação inicial, bem como das novas vivências culturais que se engendram no espaço escolar e na interação com os colegas professores e estudantes.

Essa classificação das fases de vida dos professores estudadas por Huberman (1995), a partir do tempo de experiência docente, constituem uma maneira de caracterizar a atuação docente em contextos de letramento e formação contínua; porém, não são regras gerais de categorização.

Tais categorias podem servir, ou não, para classificar o processo de formação de letramento em que se encontram os sujeitos, dependendo da concepção que o pesquisador adota em sua pesquisa.

Assim, é necessário que os estudos sobre formação de professores se voltam para os saberes dos docentes, considerando-os para o processo de ensinar e aprender, auxiliando na mediação didática do professor com o aluno e com o conhecimento.

Nesse sentido, enfatizamos a importância das fases da profissão docente, apresentadas no quadro acima, a serem estudadas nas formações. Huberman (1995) classifica, dentre elas, o início de carreira como uma fase de sobrevivência, descoberta e exploração, que traduz o entusiasmo de começar a docência, as experimentações e a exaltação pela responsabilidade assumida, por constituir parte de um corpo profissional. Soma-se a esses aspectos a exploração que pode ser fácil ou problemática, sendo limitada, portanto, por questões de ordem institucional.

O autor fala de outra etapa, a de estabilização, a qual ele caracteriza como o estágio de consolidação pedagógica, de sentimento de competência crescente e segurança. Ocorre o comprometimento com a carreira docente e aumenta a preocupação com os objetivos didáticos. Considera-se, ainda, como a fase de libertação.

Para Huberman (1995), com mais tempo na carreira, há a fase de diversificação, em que o professor se encontra em um momento de motivação e de buscas de desafios. Experimenta mudanças nas práticas e métodos de ensino, tornando-se mais crítico. Pode se caracterizar, também, como uma fase de questionamentos, gerando uma crise, seja pela monotonia do cotidiano da sala de aula, seja por um desencanto causado por fracassos em suas experiências, ou por reformas estruturais.

Um das últimas etapas da profissão docente é a fase da busca de uma situação profissional estável, na qual há mais distanciamento, conservadorismo e lamentações. De acordo com Huberman (2000), nessa ocasião, o professor começa a lamentar o período passado, caracterizado pelo ativismo, pela força e pelo envolvimento em desafios. Mas, em contrapartida, apresenta uma grande serenidade em sala de aula, certo conformismo com sua prática.

Assim, a etapa de serenidade pode se deslocar para uma fase de conservadorismo, em que os professores se tornam mais resistentes às inovações e às mudanças e é enfatizada uma nostalgia do passado.

Portanto, nesse processo de pensar a formação, a partir das fases de vida do professor, é preciso compreender que a formação inicial e a contínua não devem ser pensadas como descontinuidades, mas como processo contínuo, cuja responsabilidade não deve ser apenas da instituição formadora e mantenedora, mas, também, dos próprios professores, para que eles mesmos tomem para si o projeto de sua formação.

Sendo assim, a formação contínua precisa articular teoria e prática, o que requer a aprendizagem de diferentes saberes e em diferentes fases de desenvolvimento da profissão docente, que permitem a reflexão e a investigação, sem esquecer os contextos mais amplos em que as práticas estão inseridas. É preciso também reconhecer os professores como sujeitos ativos de sua autoformação, valorizar suas experiências e aprendizagens pessoais e profissionais, permitir que, no processo, eles se tornem investigadores críticos.

1.2 - TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO

O objetivo deste item é discorrer sobre alguns conceitos de Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) na educação.

Para compreendermos o letramento digital com as Tecnologias de Informação e Comunicação, é relevante conhecermos o que dizem os autores sobre o conceito de TIC.

As Tecnologias da Informação e Comunicação, referidas como TIC, é um termo geral que frisa o papel da comunicação na moderna tecnologia da informação. Entende-se que TIC refere-se a todos os meios técnicos usados para tratar a informação e auxiliar na comunicação.

De acordo com Imbérnom (2010), TIC é um conjunto de recursos tecnológicos que, se estiverem integrados entre si, podem proporcionar a automação e/ou a comunicação de vários tipos de processos existentes nos negócios, no ensino e na pesquisa científica, na área bancária e na financeira, etc. Ou seja, são tecnologias usadas para reunir, distribuir e compartilhar informações, como exemplo: sites, equipamentos de informática, telefones, rádios, etc.

Para Silva (2001), as TIC são todas as tecnologias que interferem e medeiam os processos informacionais e comunicativos das pessoas. Observa-se que, no sentido conceitual, os autores seguem o mesmo raciocínio e conceituam que as TIC, consistem de todos os meios técnicos usados para tratar a informação e auxiliar na comunicação.

As tecnologias se alteram velozmente, produzindo muitas inovações. O meio educacional é desafiado a ousar e a alcançar os intentos de promover um ensino de boa qualidade, com o auxílio das ferramentas tecnológicas. Entretanto, o processo desafiador da aprendizagem de uso das tecnologias nos coloca, a cada dia, diante de novos questionamentos, ao percebermos as distintas realidades do nosso país. Silva aponta o seguinte:

É preciso considerar que as tecnologias - sejam elas novas (como o computador e a Internet) ou velhas (como o 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, as formas como serão trabalhadas e acessadas as fontes de informação, e os modos, individuais e coletivos, como irão ocorrer as aprendizagens (SILVA, 2001, p.76).

Assim, criar a cultura de uso pedagógico das TIC, talvez seja o principal desafio das escolas, para articulação ao contexto social, fazendo parte dela, redimensionando-a e construindo a história.

Vieira (2011) define as tecnologias de informação e comunicação, como uma área que utiliza a computação como um meio para produzir, transmitir, armazenar, acender e usar diversas informações. “A tecnologia é usada para fazer o tratamento da informação, auxiliando o utilizador a alcançar um determinado objetivo.” (VIEIRA, 2011, p.16). Para Moran (2012) Tecnologia da informação e comunicação, ou TIC, é a área que utiliza ferramentas tecnológicas com o objetivo de facilitar a comunicação e o alcance de um alvo comum.

Percebemos que os autores mencionados conceituam, com semelhanças, as TIC, destacando sua importância e seu uso, de forma abrangente, em vários contextos, sendo usadas para fazer o tratamento da informação, para alcançar um determinado objetivo.

1.3 - LETRAMENTOS

Neste item, traremos de algumas abordagens sobre a teoria dos letramento(s), multiletramentos e letramento digital e os tipos de leitores para o contexto digital.

As temáticas sobre letramentos, multiletramentos e letramento digital, na formação contínua de professores são tratadas nesta pesquisa, ancoradas na abordagem de autores, como Soares (2001,2002), Rojo (2012), Xavier (2005) e Coscarelli e Ribeiro (2007). Inicialmente, abordamos o conceito de letramentos e alfabetização, sob os fundamentos de Kato (1986), Soares (2001) e Rojo (2012) e, na sequência, discorreremos sobre os multiletramentos discutidos por Rojo, e letramento digital, na visão de Coscarelli e Ribeiro (2007) e Xavier (2005). Para finalizar, tecemos uma discussão acerca dos perfis dos tipos de leitores, desde a idade média aos dias atuais, com fundamentação na obra de Santaella (2004).

As mudanças sociais, econômicas, políticas, históricas e culturais provocam o surgimento de novos conceitos e termos para designar fenômenos recém-surgidos e que ainda se encontram em processo de recepção e compreensão pela sociedade na qual estamos inseridos. Desse modo, a adoção do vocábulo "letramento" vem atender a uma nova realidade, já que só recentemente a sociedade brasileira passou a preocupar-se com o desenvolvimento de habilidades, para utilizar a leitura e a escrita nas práticas sociais e, não somente, com o saber ler e escrever mecanicamente.

O termo letramento surgiu no cenário educacional brasileiro em 1986, na obra: “No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística”, de Mary Kato. Soares (2003) afirma que Kato (1986) cunhou o termo letramento, considerando a palavra inglesa *literacy* (condição de ser letrada - pessoa que domina a leitura e a escrita). Assim, pessoa letrada é aquela que, para além de aprender a ler e a escrever, passa a fazer uso da leitura e da escrita em práticas sociais.

Para Soares “[...] letramento é o estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva as práticas sociais que usam a escrita e a alfabetização como “[...] a ação de ensinar /aprender a ler e escrever”. (SOARES, 2002, p 47), O conceito de letramento comporta o conceito de alfabetização, e a alfabetização supõe ações específicas. Dessa forma, letramento seria resultado ou consequência do processo de alfabetização. Para a autora, um sujeito alfabetizado não é necessariamente letrado, pois ser letrado implica usar socialmente a leitura e a escrita, de modo a responder às demandas sociais.

Para Rojo, a compreensão do conceito de letramento é feita com a utilização do termo no plural, como letramentos, “[...] sendo este um conjunto muito diversificado de práticas sociais situadas que envolvem sistemas de signos, como a escrita ou outras modalidades de linguagem, para gerar sentidos”. (ROJO, 2009, p. 201). A autora parte dessa compreensão por entender que não há apenas uma prática social de letramento e, sim, de vários letramentos, pois nos deparamos com muitas situações que exercemos nos diferentes contextos e se constroem em nossos níveis de desenvolvimento de leitura e escrita, dentre elas, as práticas escolares. Ela ainda enfatiza as definições iniciais de letramento, próximo ao conceito de analfabetismo

[...] as críticas dos novos estudos do letramento a estas definições; a passagem do conceito de letramento inicial ao plural, indicando a complexidade e multiplicidade de práticas (letramentos múltiplos), algumas dominantes como o letramento escolar, jurídico, acadêmico, literário, burocrático, outras marginais e desvalorizadas, como as práticas de letramento cotidiano ou artísticas das culturas locais e populares. (ROJO 2009, p.11)

A partir dessas definições, iniciam-se os estudos, para entender melhor como ocorre o processo de letramento na escola, pois, antes disso, as discussões aconteciam em torno da alfabetização dos alunos, sendo conceitos e significados

bem diferenciados: enquanto o primeiro tem a função de desenvolver a prática social da leitura e da escrita, o segundo, de ensinar a ler e escrever, ou seja, decodificar os sinais linguísticos.

Para tanto, entendemos que a alfabetização deve se desenvolver em um contexto de letramento, no início da aprendizagem da escrita, para desenvolver habilidades de uso da leitura e da escrita nas práticas sociais que envolvem a língua e de atitudes de caráter prático, em relação a esse aprendizado.

Um sujeito alfabetizado não é necessariamente um indivíduo letrado, mas também não podemos discutir letramento desvinculado da alfabetização: são processos que acontecem concomitantes. Segundo Soares, “[...] o termo letramento surgiu porque apareceu fato novo para o qual precisávamos de um nome, um fenômeno que não existia antes, ou, se existia, não nos dávamos conta dele e, como não nos dávamos conta dele, não tínhamos um nome para ele”. (SOARES 2001, p 34).

Nesse sentido, Soares (2001) e Rojo (2009) também nos esclarecem que, no meio acadêmico, o termo alfabetização disputa espaço com o conceito de letramento. Se tomarmos a alfabetização como a ação de alfabetizar, de ensinar a ler e escrever, que leva o aprendiz a conhecer o alfabeto, a mecânica da escrita/leitura, a se tornar alfabetizado, alfabetismo pode ser definido como o estado ou condição de quem sabe ler e escrever. Já o termo letramento, para as autoras, não é apenas saber ler e escrever, mas conseguir usar esse conhecimento para propósitos específicos em determinados contextos de uso social.

1.3.1 - Multiletramentos

O termo Multiletramentos, ou letramentos múltiplos, é discutido sob a perspectiva de Rojo e Eduardo Moura (2012), que apresentam uma abordagem histórica da expressão.

A partir dos Novos Estudos de Letramentos - NEL, apenas para ressaltar aspectos terminológicos que indicam mudanças epistemológicas, o termo letramento passou a ser pluralizado, ou seja, não há apenas um letramento, mas vários tipos ou práticas de letramento, o que, conseqüentemente, leva à adjetivação do termo para especificar essas novas formas de práticas letradas.

Assim, “[...] passou-se a falar em letramentos críticos, letramentos acadêmicos, entre outros” (SAITO; SOUZA, 2011, p.115). Diante do uso do computador e da Internet, também se fala em letramentos visuais, letramentos digitais.

Segundo Rojo (2012), em 1996, foi realizado um colóquio por um grupo de estudiosos, entre eles Courtney Cazden, Bill Cope, Mary Kalantzis, Jim Gee, Gunther Kress, Allan e Carmen Luke, Sara Michaels, Norman Fairclough, Martin Nakata, na cidade de Nova Londres, em Connecticut nos Estado Unidos da América. Esse grupo ficou conhecido como Grupo de Nova Londres e criou o manifesto A Pedagogy of Multiliteracies – Designing Social Futures (“Uma pedagogia dos multiletramentos – desenhando futuros sociais”). De acordo com Rojo (2012), nesse manifesto, o grupo afirmava a necessidade de a escola voltar-se para os novos letramentos emergentes na sociedade, principalmente, devido às Tecnologias da Informação e da Comunicação – TIC -, incluindo-os no currículo, e também a variedade de culturas existentes, o multiculturalismo. O Grupo de Nova Londres ressaltava que

[...] essa juventude, que podemos considerar como nossos alunos, contava já há quinze anos com outras e novas ferramentas de acesso à comunicação e à informação e de agência social, que acarretavam novos letramentos, de caráter multimodal ou multissemiótico. (ROJO, 2012, p. 13),

Diante disso, para abranger a multimodalidade e a multiculturalidade existente na sociedade, o grupo criou o termo multiletramentos, sendo:

O termo multiletramentos surgiu no intuito de englobar as atuais discussões referentes às novas pedagogias do letramento e difere do conceito de letramentos por este se referir à multiplicidade e variedade das práticas letradas da nossa sociedade e aquele fazer referência tanto à multiplicidade cultural quanto à semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica (ROJO, 2012, p 13).

A autora ainda esclarece que trabalhar com multiletramentos pode ou não envolver o uso de novas tecnologias de comunicação e de informação e caracteriza-se como um trabalho que parte das culturas de referência do alunado e de gêneros, mídias e linguagens por eles conhecidos, para buscar um enfoque crítico, pluralista, ético e democrático.

Em relação ao letramento propriamente dito, Rojo e Moura lembram que ele tende a se tornar multiletramentos: "[...] são necessárias novas ferramentas – além da escrita manual (papel, pena, lápis, caneta, giz e lousa) e impressora (tipografia, imprensa) – de áudio, vídeo, tratamento de imagem, edição e diagramação". (ROJO, 2012, p. 21).

Com isso, os textos vão se transformando em uma multiplicidade de linguagem impressa ou digital, cheios de imagens, gifs em movimentos, que se articulam e se arranjam no texto, que acaba por exigir do leitor novas habilidades de letramentos, dentre elas, reconhecer os textos multimodais, contemporâneos e com a inserção de recursos tecnológicos para fazer um exercício de compreensão e entendimento do significado de cada termo usado nesse novo texto.

Assim, o texto está perdendo seu caráter único, fechado, engessado, podendo ser questionado, dialogado, compartilhado, relacionado, já que seu caráter multi agora passa a ser também hiper com hipertextos, hiperlinks, ou seja, a hipermodalidade, com uma característica muito importante que é a interatividade. A partir dessa perspectiva, os letramentos se tornam multiletramentos, com a necessidade da inserção de novas ferramentas, que vão além da escrita e do simples texto impresso, a produção e edição de vídeos, áudios, imagens e do próprio texto, tendo, assim uma nova compreensão de letramentos.

Para se ter uma compreensão da hipermodalidade ou das hiperlinks, é interessante recorrer ao conceito de hibridismo cultural. O autor Garcia Canclini (2008) aponta que foram atribuídos aos objetos e signos funções e lugares específicos, classificações comportamentadas. O que se observa na atualidade é o cruzamento dos interesses mercantis com os históricos, estéticos e comunicacionais.

A agonia das coleções é o sintoma mais claro de como se desvanecem as classificações que se distinguem o culto do popular e ambos massivos. As culturas já não se agrupam em grupos fixos e estáveis e, portanto, desaparece a possibilidade de ser culto conhecendo o repertório das 'grandes obras', ou ser popular porque se domina o sentido dos objetos e mensagens produzidos por uma comunidade mais ou menos fechada (uma etnia, um bairro, uma classe). Agora essas coleções renovam sua composição e sua hierarquia com as modas, entrecruzam-se o tempo todo e, ainda por cima, cada usuário pode fazer sua própria coleção. As tecnologias de reprodução permitam a cada um montar em sua casa um repertório de discos e fitas que combinam o culto com o popular, incluindo aqueles que já fazem isso na estrutura das obras, (GARCIA CANCLINI, 2008 [1989], p. 293).

A hipermodalidade torna-se mais ampla que a multimodalidade, pois extrapola o texto linear, desconstrói a cultura do texto fechado e engessado; pelo contrário, a hipermodalidade traz um *layout* diferente na organização do texto, apresentando links para hipertextos, com uma sequência e possibilidades de trajetórias. Diante dessa multiplicidade de linguagem, o termo letramento não pode mais ser entendido no singular, e sim, no plural, pois as práticas de leitura e escrita são múltiplas e se misturam, relacionam-se com as práticas culturais, chegando ao multiletramentos.

A ampliação desse novo conceito vem ao encontro da diversidade de semioses¹ que ocorre nos textos encontrados hoje nas mídias: o visual, o sonoro e o verbal. Assim, de forma concomitante, neste novo contexto de multiletramentos, surgirão, também, novos espaços de interação, como é o caso do blog, as redes sociais, o *e-mail*, enfim, todas as formas de comunicação provenientes da internet.

É importante ressaltar que vivemos em uma sociedade com uma cultura digital e em constantes mudanças que influenciam o modo de vida das pessoas e a forma como entendem o mundo. Contudo, a escola torna-se a principal agência formadora, responsável pela transformação social desses sujeitos, para acompanhar as mudanças desse processo cultural e social do multiletramentos. Os educadores, de forma geral, precisam aprimorar suas práticas pedagógicas, recriando o ensino, em consonância com as modificações sociais, a pluralidade cultural e a articulação do ensino da Língua Portuguesa, pelo menos nos dois principais eixos, o do uso da língua e a reflexão sobre seus usos.

Na educação, essa ideia é pensada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs - de Língua Portuguesa, que têm requerido, cada vez mais, dos alunos o refinamento das habilidades de leitura e produção de texto, de fala e de escuta de gêneros variados presentes nas diversas práticas sociais letradas.

¹A semiose é um termo que foi introduzido pelo filósofo e matemático norte-americano Charles Sanders Peirce (1839-1914) para designar o processo de significação e a produção de significados, ou seja, a maneira como os seres humanos usam um signo, seu objeto (ou conteúdo) e sua interpretação. Por outro lado, a semiótica é o estudo dos símbolos e da semiose, que estuda todos os fenômenos culturais como se fossem sistemas sígnicos, isto é, sistemas de significação.

Fonte: <https://ciberduvidas.iscte-iul.pt/consultorio/perguntas/semiose-e-semiotica/34036> acesso em 04/01/2018

Os estudos sobre multiletramentos são recentes, por isso, são poucas as pesquisas voltadas para sua aplicação em sala de aula, e ainda carecem de resultados concretos, a partir de seu uso. No entanto, para que o ensino com multiletramentos, na escola, seja relevante, enfatizamos que é necessário que o professor tenha uma formação contínua voltada para a perspectiva dos letramentos múltiplos.

1.3.2 - Letramento Digital

Neste espaço discutiremos, especificamente, o letramento digital, vinculado às abordagens anteriores, as quais distinguem letramento, alfabetização e multiletramento, sendo este as várias formas de letramentos, a partir de leituras de imagens, de textos escritos, sons, códigos, tela do computador, tecnologias, enfim, as diversas práticas de leitura e escrita em um contexto multicultural.

Em pesquisa realizada na plataforma da CAPES, averiguamos que, nos últimos 02 anos, há um número bem significativo de pesquisas sobre o letramento digital articulado à formação de professores, conforme o quadro abaixo.

Quadro 3- Dissertações e teses - Letramento Digital e Formação de Professores

Ano 2016	Dissertações de Mestrado	2.471
	Teses Doutorado	1.139
Ano 2017	Dissertações de mestrado	2.780
	Teses de Doutorado	1.935

Fonte: Site do Banco de Teses do Portal Capes: <http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/> acesso em 25/05/18

Partindo desse princípio, faremos uma breve abordagem sobre um tipo de letramento, especificamente, o digital. Este vem a ser um estado, ou condição de quem se apropria de uma nova tecnologia, perpassando não apenas a condição técnica de domínio, mas o exercício e a compreensão das práticas de leitura e escrita no hipertexto, como também o domínio de diversos gêneros digitais que permitam interagir nos mais diversos contextos comunicativos.

Soares (2002) ressalta que o letramento digital é usado para referir-se à questão da prática de leitura e escrita possibilitada pelo computador e pela internet.

No campo da cultura digital, a autora define o letramento digital como certo estado ou condição que adquire os que se apropriam da nova tecnologia digital, exercendo práticas de leitura e escrita, na tela, diferente do estado ou condição do letramento dos que exercem práticas de leitura e de escrita no papel.

Fazendo uma analogia entre as maneiras de apropriação desses termos, vemos que o conceito de alfabetização, sempre entendida como uma forma restrita de aprendizagem dos sistemas da escrita, foi ampliado. Uma vez que já não basta só aprender a ler e escrever, é necessário mais do que isso para ir além da alfabetização.

Sobre o letramento digital tem-se a mesma compreensão, pois é preciso mais do que aprender a digitar em um computador. Se uma pessoa, em processo de exclusão social, passa a ter acesso a um computador e a demais recursos, podemos dizer que passa por um processo de democratização da informática, mas não por inclusão digital ou letramento.

De acordo com Coscarelli (2007), a inclusão digital é um processo em que uma pessoa, ou grupo de pessoas passa a participar dos métodos de processamento, transferência e armazenamento de informações que são do uso e do costume de outro grupo, tendo os mesmos direitos e deveres dos que estão incluídos.

Assim, para que essa inclusão aconteça, é preciso dominar as Tecnologias de Informação e Comunicação, isto é, compreender os aplicativos, as redes sociais, enfim, usar adequadamente os recursos tecnológicos e conhecer a utilização e a relevância deles para a vida, pois, além de se buscar as informações, pode-se também delas extrair conhecimentos.

Dessa maneira, o letramento digital vai além de ter apenas o contato, o manuseio das tecnologias. É preciso compreender o uso desses recursos, percebendo a ampliação do leque de possibilidades de contato com a escrita, que pode acontecer, também, em ambiente digital, tanto para ler como para escrever.

Nessa mesma perspectiva, Xavier (2005) pressupõe que ser letrado digital deduz assumir mudanças nos modos de ler e escrever os códigos e sinais verbais e não verbais, como imagens e desenhos.

Essa abordagem do autor se reporta aos multiletramentos, procurando trabalhar as leituras em todas as linguagens, gêneros e recursos tecnológicos,

tornando o sujeito um leitor letrado, digitalmente, que ultrapassa a leitura analógica e a alfabetização digital.

Para uma melhor compreensão do letramento digital de professores, Xavier (2005) apresenta algumas características do perfil do professor, especificadas no quadro abaixo para acompanhar os alunos da geração digital.

Quadro 4 - Perfil do Professor com Letramento Digital

Perfil do Professor com Letramento Digital	Pesquisador, não mais repetidor de informação
	Articulador do saber, não mais fornecedor único do conhecimento
	Gestor de aprendizagens, não mais instrutor de regras
	Consultor que sugere, não mais chefe autoritário que manda
	Motivador da “aprendizagem pela descoberta”, não mais avaliador de informações empacotadas a serem assimiladas e reproduzidas pelo aluno.

Fonte: XAVIER (2005)

A partir desse perfil, compreendemos que o professor precisa implementar nos estudos de formação contínua, na autoformação, conhecimentos para recriar sua prática pedagógica, enfim, compreender a nova geração de estudantes da sociedade de informação e comunicação.

Assim, o letramento digital na educação não altera somente a relação do estudante com o ensino e a aprendizagem, mas, também, modifica o papel do professor que, antes, tinha como função transmitir os conhecimentos contidos em livros. Na sociedade digital, o papel do docente se direciona, não apenas à compreensão e disseminação desses assuntos, para novos temas e informações descontextualizados, com os quais os alunos se deparam, em meio a tantas possibilidades proporcionadas pelas novas tecnologias de informação e comunicação, que nem sempre se constituem em conhecimento.

Segundo Coscarelli e Ribeiro (2007), a utilização da informática na educação é fundamental. Essas autoras, em sua obra, fornecem exemplos de vários projetos que podem ser trabalhados com os alunos, em sala de aula, alguns deles, utilizando

a internet. Para os adolescentes, por exemplo, a criação de *e-mails*, homepages, revistas e blogs desperta o interesse e estimula o aprendizado.

Para as crianças é interessante desenvolver o controle do mouse e, para isso, existem diversos sites educativos que ajudam a trabalhar essa atividade. Coscarelli e Ribeiro (2007) dizem que o computador não vai substituir o ser humano, pois, por ser uma máquina, sempre precisará de pessoas para realizar operações nele. No entanto, é preciso que os professores tenham qualificação para realizar essa função. As autoras ainda frisam que

O computador não vai, por si só, modificar a concepção de aprendizagem das escolas, uma vez que ele pode ser usado para lidar com diversas situações. E é aí que está uma das vantagens de se usar o computador em sala de aula. (COSCARRELLI E RIBEIRO, 2007, p. 27)

Assim, cada momento da situação de aprendizagem requer uma estratégia diferente, e o computador pode ser útil em várias ocasiões, bastando para isso que o professor planeje atividades, mais dirigidas, ou menos, conforme o momento.

Isso deixa claro que não basta apenas ser alfabetizado. As autoras destacaram que é necessário saber explorar todas as possibilidades de uso dos recursos linguísticos e comunicacionais, principalmente, em relação aos conhecimentos que as novas tecnologias de informação e comunicação demandam das pessoas, para que elas possam usufruir do seu uso ou realizá-lo. Elas esclarecem, ainda, que o letramento digital diz respeito às práticas sociais de leitura e produção de textos em ambientes digitais, isto é, ao uso de textos em ambientes propiciados pelo computador, ou por dispositivos móveis, tais como celulares e *tablets*, em plataformas como e-mails, redes sociais na web, entre outras.

Segundo as autoras, ser letrado digitalmente implica saber se comunicar em diferentes situações, buscar informações no ambiente digital e selecioná-las, avaliando sua credibilidade. Além do acesso à informação, cabe ao leitor estar atento à autoria e à fonte e ter senso crítico para avaliar o que encontra, sabendo selecionar apenas o que lhe for necessário.

Para que o indivíduo se torne um letrado digital eficiente, ele deve interagir socialmente, utilizando as TIC para resolver problemas do dia a dia, bem como participar da construção coletiva do conhecimento.

Tendo em vista essas definições de letramento digital, é preciso discutir, de forma ampla, as implicações das TIC para a formação de professores. As mudanças estão sendo debatidas e implementadas, na formação contínua, ou em serviço, a fim de que integre o computador à sua prática profissional.

Para isso, é necessário investir em formação que considere os saberes docentes, com a emergência dos novos letramentos (digitais) que o professor precisa dominar, isto é, que não deva ser vista como uma cisão entre o velho e o novo, o real e o virtual, o impresso e o digital, mas como um processo de entrelaçamentos, apropriações e transformações entre o que tínhamos e sabíamos fazer e o que queremos ter e precisamos aprender a fazer.

O que torna a formação do professor um desafio não é a ideia ingênua de que devemos recomeçar do zero, mas, justamente, a necessidade de integrar o novo com o que já temos e sabemos, transformando esse conjunto de práticas, habilidades e significados da mesma forma como novos letramentos.

Portanto, a educação mediada pelas novas tecnologias ainda gera muitos questionamentos, uma vez que dúvidas ainda permeiam a prática docente, em relação ao uso de ferramentas tecnológicas. Apesar de vivermos na era digital, incentivar os professores a ensinar com a mediação da tecnologia continua sendo um desafio, principalmente quando a concepção de ensino-aprendizagem é centrada somente no educador.

1.4 - O PERFIL DO LEITOR NA CULTURA DIGITAL

Neste item, teceremos reflexões acerca das mudanças no ato de ler, no computador e nas telas digitais, uma vez que as tecnologias digitais exigem de seus usuários o desenvolvimento de novas habilidades. A leitura no ciberespaço possui características próprias. Imagens, sons, movimentos, letras e cores são aspectos presentes, no mesmo instante, em uma mesma página da web.

Por isso, na sociedade da informação, desenvolver o letramento digital está sendo uma necessidade, uma vez que recursos tecnológicos, como computadores, televisores, celular smartphone, entre outros, na maioria das vezes, estão presentes no dia a dia das pessoas. Assim, as informações chegam em grande quantidade e com muita rapidez para nossos alunos, e, a escola ainda está distante dessa realidade.

É para essa sociedade da informação que professores e alunos devem estar preparados, nos mais diversos sentidos. A necessidade de atualização é constante, pois os recursos tecnológicos e as mídias digitais estão sempre mudando, atualizando-se, modificando a forma de trabalhar a informação. Professor e aluno estão tendo papéis diferentes dos tradicionais. É necessário estar pronto a colaborar, trocar ideias, compartilhar conhecimento, interagir com o outro.

Segundo Santaella (2004), a escola, como instituição responsável por ensinar o saber científico tem como incumbência desenvolver o letramento com os alunos, a partir de diversas práticas de leituras para o contexto social, formando novos leitores.

Entretanto, há de se discutir o tipo de leitura feita por meio de recursos tecnológicos e digitais, podendo acontecer, diante da tela do computador, por hipertexto, uma leitura não linear, adquirindo um novo sentido que lhe é dado, ou por meio de textos digitais e digitalizados, além dos impressos.

Santaella (2004) descreve o novo tipo de leitor que emergiu com as redes de comunicação. Para isso, utilizou o termo leitor imersivo, ao aplicar o princípio da generalização. Sistematizamos a multiplicidade dos leitores em três classificações.

Quadro 5 – Tipos de Leitores

Tipos de Leitores	Perfil
Contemplativo ou meditativo	<ul style="list-style-type: none"> - Não precisa do auxílio do outro para ler; - Faz leitura isolada, silenciosa e paulatina; - Sequência de leitura–linear; - Leitura do manuseio, num espaço privado.
Movente ou Fragmentário	<ul style="list-style-type: none"> -Leitor de formas, volumes, massas, interações de forças, movimento; -Convive com diferentes signos, além da velocidade e da intensidade das imagens nesse universo.
Imersivo ou Virtual	<ul style="list-style-type: none"> -Surge da multiplicidade de imagens e ambientes virtuais de comunicação imediata; -Nasce inserido nos centros urbanos; -Navega entre nós e conexões não lineares;

Fonte: SANTAELLA (2004)

Com esses três tipos de leitores apresentados por Santaella (2004), percebemos que existe uma reconfiguração da prática da leitura na cultura digital presente na sociedade. A partir dessa realidade, vemos que novos caminhos estão sendo trilhados para interagir com os textos multimodais. Por isso, justificou-se explanar, mesmo que brevemente, sobre os novos formatos de textos e os novos leitores que surgiram no século XXI, como é o caso do leitor imersivo.

É importante salientar que Santaella (2004) foca não somente as características de perfil dos leitores, mas ressalta as habilidades que os diferem, e as transformações sensoriais e cognitivas:

Não é mais tampouco um leitor contemplativo que segue as sequências de um texto, virando páginas, manuseando volumes, percorrendo com passos lentos a biblioteca, mas um leitor em estado de prontidão, conectando-se entre nós e nexos, em um roteiro multilinear, multissequencial e labiríntico que ele próprio ajudou a construir ao interagir com os nós entre palavras, imagens, documentação, músicas, vídeos, etc, (SANTAELLA, 2004, p 33).

Contudo, as semelhanças não levam a menosprezar o fato de que se trata de uma forma inteiramente nova de ler, distinto não só do leitor contemplativo da linguagem impressa, mas também do leitor movente, pois não se trata mais de um leitor que esbarra em signos físicos, materiais, como é o caso deste segundo tipo de leitor, mas de um leitor que navega numa tela de computador, programando leituras, de forma alinear, num universo de signos que se mesclam.

Dessa forma, esta pesquisa enfatiza o tipo de leitor imersivo que faz leitura por meio de celulares, *tablets*, computadores e a internet, exigindo o poder de seleção e rapidez.

Em conformidade com a autora, vale dizer que, mesmo que haja uma sequencialidade histórica no aparecimento de cada um desses tipos de leitores, isso não quer dizer que um exclui o outro, que o aparecimento de um tipo de leitor leva ao desaparecimento do tipo anterior. Ao contrário, não parece haver nada mais cumulativo do que as conquistas da cultura humana. Dessa maneira, “[...] o que existe, assim, é uma convivência e reciprocidade entre três tipos de leitores, embora cada tipo continue, de fato, sendo irreduzível ao outro, exigindo, habilidades perceptivas, sensório-motoras cognitivas distintas”. (SANTAELLA, 2004, p 19)

Diferentemente da mídia de massa e tradicional, em que a informação já vem pronta, sem necessidade de seleção, o livro impresso, por exemplo, oferece ao leitor a percepção de totalidade, coerência e identidade. Diante da tela do computador, a situação é outra, uma vez que a leitura diante dela segue outro caminho, ou seja, o caminho do texto não linear, cheio de hiperlinks que leva o leitor a uma navegação, à deriva, para uma leitura mais dinâmica que pode ser bem diferente da leitura de um texto impresso.

A prática social de leitura tem passado por inúmeras transformações, ou seja, não podemos comparar o modo de ler do século passado com o atual. Os modos de ler se modificaram, por ser um processo histórico, cultural e, então, cabe à escola acompanhar essas transformações, as novas formas de ler em uma cultura digital.

Dessa forma, para trabalhar melhor o letramento desse leitor, que se configura em um tipo de leitor imersivo, mas, além de considerar os conhecimentos históricos desse leitor, é preciso entender as características desse tipo de leitor para buscar desenvolver um ambiente de aprendizagem adequado aos novos aprendizes que são usuários contínuos da web e de tecnologias móveis, como smartphones, tablets, etc.

Nesse contexto, Santaella (2004), buscou entender quem é esse novo leitor do século XXI, quais foram as transformações sensoriais, perceptivas e cognitivas que desencadearam uma acentuação de sua sensibilidade, pois “[...] por serem nativos digitais, os leitores imersivos não se sentem motivados a atuar em ambientes estáticos, pois são habituados a manipular conteúdos e a ser reprodutor e autor desses conteúdos”. (SANTAELLA, 2004, p. 16).

Portanto, o ato de ler passou a não se restringir apenas à decifração de letras, mas veio incorporando as relações entre palavra e imagem, desenho e tamanho de tipos gráficos, texto e diagramação.

Assim, a revolução digital traz, como inovação, o fato de que não há processo de aprendizagem transmissível à geração dos novos leitores, pois o que pode acontecer é que o novo leitor de um futuro bem próximo não passará mais pela leitura do material impresso. A aprendizagem desses novos leitores ocorrerá por simulações, por descobertas, por colaboração, pelo processo de interação e

interatividade de ambientes híbridos, nessa biblioteca sem fronteiras das infovias² da informação e da comunicação.

Santaella (2007) ainda afirma que a revolução nos meios digitais é um enorme desafio para todos os profissionais comprometidos com o processo de ensino e aprendizagem, nos ambientes digitais, que vão perdendo a sua hegemonia e abrem espaços visíveis para outros recursos tecnológicos.

Não resta dúvida de que a produção e a circulação de textos virtuais trazem grandes desafios para a educação formal das novas gerações. Na tecnologia de ambiente em rede, o texto pode ser acessado, mesmo que o leitor esteja distante do lugar onde ele se encontra armazenado.

Nessa mesma perspectiva, Kenski (2007) ressalta que crianças e jovens não estão muito acostumados com a leitura e a escrita em sua forma linear. Querem ler zapeando os textos, como fazem na televisão e no uso das mídias. Assim, a relação da leitura com um texto depende não só do texto lido, da forma ou suporte no qual ele se encontra, mas também do próprio leitor, de suas competências e habilidades.

Do mesmo modo como ocorre a transferência de informação em outros veículos, também ocorre por meio eletrônico, tendo como pressuposto o texto. Assim como em outras mídias, no meio eletrônico, o leitor precisava de um suporte técnico. Só que atualmente se vive uma revolução, pois, pela primeira vez, os três níveis - da técnica, da forma de suporte e da prática de leitura - sofrem transformações, ao mesmo tempo.

Ressaltamos que, para a autora, a figura ideal do leitor imersivo deveria ser aquela capaz de misturar de modo equilibrado os três níveis de leitura imersiva: o errante, aquele que abduz; o detetivesco, aquele que induz; e o previdente aquele que deduz.

Dessa maneira, o ideal é que esse leitor não se entregue às rotinas sem imaginação do previdente, mas se abra para as surpresas, entregue-se ao desapego, para poder voltar a vestir a roupagem de detetive, farejando pistas:

A leitura na cibercultura, assim, de alguma forma hegemônica em alguns espaços sociais, irrefutavelmente demanda novos conhecimentos no campo dos atributos cognitivos do leitor. Para ser, é necessário ler, para se ler,

² De acordo com Alexandre Annenberg Netto (2009) as **infovias** são redes de banda larga que utilizam modems digitais via linha telefônica ou via cabo, ou ainda conexões wireless via rádio celular, satélite ou quaisquer outras modalidades que a Convergência Tecnológica ofereça.

deve-se conhecer como se opera o que porta aquilo a ser lido, e esses portadores de texto estão sob uma nova ordem, que, de tão movediça, obriga os sujeitos críticos a um constante reaperfeiçoamento. Pois mudam as coisas, mudam as linguagens, muda o mundo. (SANTAELLA 2004, p.181)

Contudo, por mais que se viva sob a condição do que está próximo de se tornar obsoleto, a literatura, em termos gerais, parece preferir conservar-se a se alterar em conformidade com essa nova rota de tendências semióticas e dos gêneros multimodais impulsionados pela cibercultura.

Portanto, embora esteja inserida num contexto muito amplo de preocupações históricas, culturais e, até mesmo, arqueológicas, relativas à leitura, esta seção foi marcada por um objetivo muito específico. Não foi aqui a intenção explícita de favorecer diretamente nenhuma resposta sobre o passado ou o futuro do livro e de seus leitores. O interesse que movimentou esta discussão está voltado para as novas formas de perceber e conhecer que os atuais suportes eletrônicos e digitais de estruturas híbridas e alienares do texto escrito estão fazendo emergir uma diferente maneira de conceber a leitura.

CAPÍTULO 2

METODOLOGIA QUALITATIVA E O LOCUS DA PESQUISA

Neste capítulo, apresentamos o processo utilizado para o desenvolvimento do estudo, evidenciando a abordagem da pesquisa, as técnicas metodológicas: a entrevista semiestruturada, o questionário, a observação, o contexto histórico do município de Barra do Garças e das escolas selecionadas, como locus da pesquisa, os professores participantes, bem como os procedimentos de coleta e de geração de dados. Além disso, trouxemos uma discussão acerca do histórico da criação dos CEFAPROs e sua finalidade na formação contínua dos profissionais da Educação Básica. Para finalizar o capítulo, apresentamos o projeto “*Tablet* educacional”, suas características e processo de uso na escola, sendo um dos objetos deste trabalho.

A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa, na Plataforma Brasil, sob o parecer número 2.149.562. Para o seu desenvolvimento, utilizamos a abordagem qualitativa por adequar-se à nossa proposta de coleta de dados. Conforme citam Bogdan e Biklen (1994), essa abordagem tem no ambiente natural uma fonte direta dos dados e o pesquisador atua como instrumento de mediação.

Esses autores mencionam que a presença do pesquisador, no ambiente onde se desenvolve a pesquisa, é de extrema importância, visto que o fenômeno estudado só é compreendido, de maneira abrangente, se observado no contexto onde ocorre e sofre a ação direta desse ambiente.

Para Flick (2009), a abordagem qualitativa consiste em um conjunto de práticas interpretativas e materiais que tornam o mundo visível. É, portanto, a abordagem que mais se adequa à proposta desta pesquisa, permitindo fazer uma interpretação e levantamento dos dados, de forma mais subjetiva e investigativa, a partir de técnicas adequadas às finalidades do estudo.

Ainda, segundo Bogdan e Biklen (1994), a investigação qualitativa em educação teve grande impulso, a partir da década de 70, apresentando uma grande diversidade de procedimentos, sendo eles: observação, entrevistas semiestruturadas, apontamentos por escrito, descrições, registros de diálogos e conversas, uso de vídeo, fotografias, análise de documentos. Até a década de 1970, prevalecia nas pesquisas a mensuração, as definições operacionais, as variáveis, os testes hipotéticos e as análises estatísticas.

No início da década de oitenta, enfatizou-se a descrição, a indução e as teorias que fundamentam o estudo das percepções pessoais, o que favoreceu a abordagem qualitativa de investigação. Os autores ainda afirmam que, numa pesquisa dessa natureza, confirmar hipóteses previamente estabelecidas não deve ser a preocupação central do pesquisador.

Assim, as informações obtidas demarcam seus resultados. Para isso, é indispensável que haja uma interação muito boa entre pesquisador e sujeitos pesquisados, que haja confiança e respeito mútuo, permitindo conhecer o contexto para refletir no processo e, com isso, chegar aos resultados, que, por sua vez, não são definitivos nem absolutos.

De acordo com Lüdke e André (1986), essa abordagem se caracteriza por possibilitar um contato direto do pesquisador com o objeto de investigação e uma descrição minuciosa dos acontecimentos, das situações e dos resultados obtidos no contexto de pesquisa.

Dessa forma, este estudo teve acompanhamento no campo, em que observamos os sujeitos participantes e o desenvolvimento nos estudos de formação, para saber como se dá o processo de letramento digital em sua prática pedagógica e na formação contínua.

Analisamos os sujeitos nas fases de desenvolvimento de professores, apresentadas por Huberman (1995), como uma das possibilidades de entender o percurso pessoal e o contato com as tecnologias, no decorrer da vida desse professor.

Assim, reafirmamos que temos uma pesquisa de abordagem qualitativa. Os instrumentos utilizados para chegar aos dados foram: entrevistas semiestruturadas gravadas em áudio e/ou vídeo, observações feitas nos estudos de formação

contínua, registradas no caderno de campo e um questionário com 16 perguntas abertas e 19 fechadas, que serão usadas de forma complementar na pesquisa.

Para a análise dos dados consideramos as categorias de Formação de Professores e de Letramento. Os participantes da pesquisa foram 02 diretores, 01 professor formador do CEFAPRO e 06 professores de Língua Portuguesa que atuam no Ensino Médio de 02 Escolas Estaduais no município de Barra do Garças-MT.

Como procedimentos para o levantamento dos dados, partimos do desenvolvimento do trabalho com a fase exploratória, na qual fizemos os primeiros contatos com os sujeitos da pesquisa, nas Escolas Estadual Antônio Cristino Côrtes e Estadual Deputado Heronides Araújo, campos escolhidos para contato com os sujeitos, para conhecimento prévio das fontes de dados necessárias ao estudo, para cuja delimitação iniciamos a produção sistemática de informações, com a utilização dos instrumentos escolhidos.

Na fase final, fizemos a análise e sistematização dos resultados, por meio do desenvolvimento de todo o estudo e não exclusivamente do resultado de uma análise última dos dados, deixando disponíveis as informações produzidas para os sujeitos da pesquisa, comunidade escolar, para conhecimento e demais proposições.

2.1 - TÉCNICAS: QUESTIONÁRIO, ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA E OBSERVAÇÃO

Na fase de levantamento de dados para esta pesquisa, utilizamos como técnica os seguintes instrumentos: a entrevista semiestruturada gravada em áudio ou filmada e o questionário com perguntas abertas e fechadas, os quais estão anexados no final deste capítulo, e a observação.

Para entendermos, de forma mais clara, essas técnicas, vejamos o que dizem alguns autores. Segundo Triviños (1987), podemos entender por entrevista semiestruturada:

Aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante. Desta maneira, o informante, seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento e de

suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar na elaboração do conteúdo da pesquisa. TRIVIÑOS (1987, p 146)

Isso nos faz perceber que, por meio de leituras históricas, a entrevista nem sempre foi vista da mesma forma, ou seja, ela é muito relevante ao objetivo que lhe é proposto, valorizando a presença do investigador, oferece todas as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecedoras da investigação.

Se o pesquisador quer obter dados, informações que lhe são pertinentes para o resultado da pesquisa, que não são suficientes apenas através de pesquisa bibliográfica, deve partir para a entrevista, pois ela dará conta de buscar dados mais subjetivos e consistentes, uma vez que são ouvidos os entrevistados, dando-lhes a possibilidades de falar abertamente e com segurança.

2.1.1 - As Entrevistas Semiestruturadas

A primeira etapa metodológica que desenvolvemos foi a utilização das entrevistas semiestruturadas, individuais, dialógicas, com os professores. Pensar essas entrevistas é proporcionar trocas dialógicas entre sujeitos e pesquisador.

De acordo com Lüdke e André (1986), as entrevistas dão a liberdade para que o entrevistado possa se colocar livremente sobre alguns pontos. Para essas autoras, especialmente nas entrevistas não totalmente estruturadas, em que não há a imposição de uma ordem rígida de questões, o entrevistado discorre sobre o tema proposto, com base nas informações que ele detém e que, no fundo, são a verdadeira razão da entrevista.

Adotamos, como estratégia, a gravação em áudio e filmagem, para captar a posição daquele que fala, de modo a apreender não só as falas, mas as expressões, os olhares, que nem sempre são produzidos por quem está falando no momento.

O procedimento da entrevista visa conhecer aspectos da experiência e das mudanças que ocorrem nas pessoas que dela participam. Assim, a entrevista “[...] é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo”. (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p.134).

Para isso, o pesquisador elabora alguns acordos que devem ser tratados com os sujeitos entrevistados, que têm a liberdade de expressar suas ideias a respeito do tema. Contudo, é possível captar, com certa rapidez, as informações desejadas e, se necessário, aprofundar pontos levantados por outros procedimentos de pesquisa que ainda precisam ser melhor compreendidos.

Outro aspecto relevante da entrevista, segundo Rosa e Arnoldi (2006), é a confiabilidade que pode ser responsável pela validação dos dados coletados e precisa ser situada na cordialidade e na confiança. Sendo assim, a subjetividade entre entrevistadora e entrevistados deve ser levada em conta, pois poderá influenciar nos dados levantados e nos objetivos a serem alcançados.

Assim, propõe-se o uso do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, no modelo descrito pela mesma autora citada anteriormente. Essas entrevistas de comunicação natural, sobre a vida cotidiana, fornecem informações relevantes, de acordo com os objetivos do pesquisador, o tempo e os recursos disponíveis para a sua realização.

Ainda segundo Rosa Arnoldi (2006), em relação aos registros, como é o caso do questionário, formulários, leitura documentada e observação participativa, as entrevistas apresentam mais vantagens que podem aqui ser evidenciadas por algumas características, como: permitem a obtenção de grande riqueza informativa, intensiva, holística e contextualizada, por serem dotadas de um estilo especialmente aberto, já que se utilizam de questionamentos semiestruturados.

Além disso, proporcionam ao entrevistador uma oportunidade de esclarecimentos, junto aos segmentos momentâneos de perguntas e respostas, possibilitando a inclusão de roteiros não previstos, sendo esse um marco de interação mais direta, personalizada, flexível e espontânea.

Cumprem, também, um papel estratégico na previsão de erros, por ser uma técnica flexível, dirigida e econômica, que prevê, antecipadamente, os enfoques e outras orientações úteis para as reais circunstâncias da investigação, de acordo com a demanda do entrevistado, propiciando tempo para a preparação de outros instrumentos técnicos necessários para a realização, a contento, da entrevista.

Com essas vantagens, temos a relevância da utilização desse instrumento para a pesquisa, nos momentos de produção e geração de dados, ressaltando que foi feito, também, o uso do questionário, garantindo a fidelidade dos dados e

informações coletadas, para que os resultados qualitativos esperados pudessem ser fidedignos e retratassem realmente o universo no qual está inserido o objeto da pesquisa.

2.1.2 - Questionário com Perguntas Abertas e Fechadas

Em relação ao uso do questionário, apesar de a pesquisa ter caráter qualitativo, fizemos utilização desse instrumento, pensando na praticidade em processar alguns dados coletados, como quantidades de alunos e professores que frequentam e fazem uso do laboratório de informática das escolas, quantos professores possuem e utilizam *tablet*, tecnologias disponíveis na escola, enfim, há a necessidade de obtermos algumas respostas que poderão ser associadas à quantidade, mais precisamente, por meio do uso do questionário. Nesse sentido, o questionário, segundo Gil, pode ser definido como

[...] a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas. (GIL, 1989, p.128).

Dessa forma, quando se trata de questões de cunho empírico, o questionário é um instrumento que serve para coletar as informações da realidade. Para o mesmo autor, algumas vantagens favorecem o uso desse procedimento, quais sejam: atinge um número maior de pessoas, implica menores gastos, garante o anonimato das respostas, permite maior flexibilidade no tempo de respostas dos sujeitos e não expõe o pesquisador à influência das respostas.

É importante ressaltar a diferença que GIL (1989) faz entre esses dois instrumentos, pois, para ele, na entrevista, as perguntas são feitas, de forma oral, para os entrevistados que as respondem, também, oralmente. Porém algumas entrevistas são totalmente estruturadas e são frequentemente designadas como questionário. Mas há outros autores que preferem designar essa técnica de formulário, com o intuito de distingui-lo tanto do questionário como da entrevista.

Na perspectiva de Triviños (1987), os instrumentos para coleta de dados devem ser vistos como neutros, podendo ser usados tanto na pesquisa de abordagem qualitativa como na quantitativa, o que dependerá das necessidades e objetivos que se quer alcançar:

Se aceitamos este ponto de vista, da 'neutralidade' natural dos instrumentos de Coleta de Dados, é possível concluir que todos os meios que se usam na investigação quantitativa podem ser empregados também no enfoque qualitativo. Esta asseveração geral exige uma série de esclarecimentos específicos que se faz necessário colocar para a ideia do que é a reunião de informações de índole qualitativa. (TRIVIÑOS, 1987, p. 137)

Portanto, mesmo trabalhando com pesquisa qualitativa, além da entrevista, usamos, também um instrumento quantitativo, o qual contribuiu para a análise dos dados produzidos na pesquisa de campo.

Dessa maneira, vê-se o questionário é um instrumento apropriado para a obtenção de dados referentes aos mais diversos aspectos sociais, culturais, históricos do sujeito da pesquisa, podendo as perguntas, em função de seu conteúdo, serem classificadas em diferentes categorias. Há de se reconhecer, entretanto, que nem sempre as perguntas podem ser atribuídas a uma ou a outra categoria. As diferenças entre elas decorrem muito mais de uma questão de hábito ou conveniência do que de rigor técnico.

2.1.3 - As Observações das Formações na Escola

Ao utilizar essa técnica metodológica, tivemos a possibilidade de acompanhar os momentos de formação dos professores, com mais proximidade, no seu acontecer histórico e no processo real de utilização. Desse modo, não foram criadas situações artificiais, o que permitiu a coerência.

Para esse momento de observação, utilizamos a técnica de participante como observador. No papel de participante como observador, ao contrário do participante completo, o pesquisador teve o prévio consentimento por parte da comunidade a ser observada. Os sujeitos, neste caso, sabem do caráter científico do estudo, podendo haver acordos, algumas obrigações e promessas, discutidos antes do início da pesquisa.

De acordo com Lüdke e André (1986), o pesquisador, apesar de falar sobre os objetivos da pesquisa, não revela seu total interesse, somente parte do que pretende. Esse posicionamento é tomado para que não haja alterações nos sujeitos estudados.

Após ser efetivada a negociação, o investigador terá acesso às atividades cotidianas dos sujeitos, sendo sua tarefa a de ganhar mais confiança do grupo e

compreender como os informantes constroem os sentidos que são de importância para eles.

Ao entrar no espaço da formação, deparamo-nos com múltiplas linguagens. Era possível escutar as vozes dos professores, perceber gestos e expressões. Em alguns momentos, havia, também, a linguagem tecnológica, verbal e imagética, trazida pelo computador e pela internet, presentes nas exibições no *datashow*.

A observação não é realizar uma análise, entendida em seu sentido etimológico (ana = semelhança e lise = quebra, fragmentação), mas uma compreensão marcada pela perspectiva da totalidade construída no encontro dos diferentes enunciados produzidos (FREITAS, 2003a, p. 31).

A observação ganha um aspecto de totalidade. Cada parte integra o todo, que dá sentido ao evento que é observado. Estar presente nas formações contínuas dos professores constituiu-nos como parte da rede de enunciados tecida no decorrer da observação.

Portanto, as observações abrangeram o objeto de pesquisa e todos os sujeitos envolvidos em torno desses instrumentos. Tentamos, em cada observação, ultrapassar as barreiras da aparência e da descrição das ações. Buscamos captar a essência e o significado de pequenas atitudes, frases, palavras e até mesmo do silêncio, que diz muito em determinadas situações.

Na fase em que ocorreu a realização do questionário (Anexo 4) e as entrevistas dos professores e gestores (Anexo 3) e professora formadora (Anexo 5), tanto o questionário quanto as entrevistas, foram divididos em blocos, com perguntas específicas conforme quadro 6.

Quadro 6: Organização dos Instrumentos: Entrevista e Questionário

Entrevista	1º Bloco	06 Perguntas		O uso das tecnologias
	2º Bloco	08 Perguntas		O processo de formação contínua e o Letramento Digital
	3º Bloco	04 perguntas		Projeto Tablet e o uso em sala
Questionário	1º Bloco	1ª parte	08 Perguntas	Informações pessoais e profissionais
		2ª parte	10 Perguntas	Uso das tecnologias
		3ª parte	04 Perguntas	Formação Contínua
	2º Bloco	08 perguntas		Específicas sobre o Uso do Tablet
	3º Bloco	05 perguntas		Letramento

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

O roteiro para a entrevista dos professores e diretores foi o mesmo, o que modificou foi no momento de fazer as perguntas; como trabalhamos com entrevistas semiestruturadas, fazíamos as adaptações necessárias em uma ou outra pergunta, diretamente aos diretores, com evidências para a sua função. No caso da professora formadora do CEFAPRO (Anexo 5), fizemos alterações em algumas perguntas, específicas para o trabalho da formadora que atuou com formações em tecnologias educacionais. As entrevistas estão anexadas no final da dissertação.

Com base nos objetivos propostos para a pesquisa e a definição dos professores, organizamos as entrevistas semiestruturadas, com roteiro e questões que tratassem da trajetória escolar, acadêmica e experiência profissional dos professores de Língua Portuguesa.

Para início do diálogo, apresentamos novamente uma síntese rápida dos objetivos da pesquisa aos entrevistados, solicitando-lhes a autorização para gravar em áudio e em vídeo os depoimentos.

Cada entrevistado reviveu suas lembranças de maneira distinta, portanto, no texto podem aparecer mais referências sobre uns e menos sobre outros, o que não significa que demos mais importância aos relatos de uns em detrimento de outros. Tudo foi aproveitado, porém, como as questões foram abertas, suas reflexões fluíram, conforme se sentiram à vontade para falar. Embora em alguns momentos refizéssemos as perguntas, o entrevistado, por motivos não revelados por ele, não aprofundava determinadas questões.

Quanto ao questionário (Anexo 4), as perguntas foram as mesmas para todos os sujeitos. Eles foram orientados a responder apenas àquelas que estivessem de acordo com sua atuação/função exercida no momento.

Após a entrevista, fizemos a transcrição e iniciamos a etapa da interpretação e reflexão, cotejando as falas dos professores. Nesse processo, aproveitamos para consultar textos teóricos e outras pesquisas, além de realizar analogias entre as falas dos sujeitos e os questionários que eles responderam, pois, as perguntas eram bem parecidas.

Organizamos o texto, conforme suas falas e, a partir das citações e leituras realizadas para reflexão da própria fala do entrevistado, reproduzindo sua expressão com destaque. O texto segue o tempo cronológico da trajetória dos professores,

porém essa lógica não é estática, uma vez que os relatos remetem a outros tempos e espaços para explicar suas experiências.

Em seguida, com base nas entrevistas, nos questionários e nas observações, discutimos as possibilidades e os desafios gerados pelo uso das TIC na prática pedagógica dos professores de Língua Portuguesa, bem como a importância da formação contínua para atuarem nesse contexto.

Tecemos as relações entre os resultados obtidos, para responder ao problema da pesquisa: o que dizem os professores a respeito do letramento digital na formação contínua para o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação - TIC e sua utilização no processo de ensino-aprendizagem dos alunos do Ensino Médio de duas Escolas Estaduais de Barra do Garças que receberam o Tablet Educativo?

2.2 - SUJEITOS DA PESQUISA: PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA, GESTORES E PROFESSOR (A) FORMADOR (A) DO CEFAPRO

Neste espaço, discorreremos sobre o perfil e critérios de seleção dos sujeitos que aceitaram participar da pesquisa, respondendo ao questionário e às entrevistas, e sendo observados nos momentos de formação contínua na escola.

Os critérios para a escolha desses sujeitos foram definidos, considerando a formação em professores de Língua Portuguesa e que atuem no ensino médio, nas escolas que receberam os *tablets* educacionais. Além desses professores, inserimos também os diretores das escolas, para termos uma avaliação não só por parte dos primeiros, mas, também, da gestão e do professor formador do CEFAPRO, que já tinha atuado como formador em tecnologias educacionais, para entendermos seu olhar e a compreensão acerca das formações ofertadas pelo Centro de Formação.

Para iniciar a seleção dos participantes do estudo, foi feito um contato com os gestores e com os professores das Escolas selecionadas e, também, com a professora atuante no CEFAPRO, que foi formadora em tecnologias, convidando-os a serem sujeitos da pesquisa.

Primeiramente, contatamos a gestão e os professores das escolas. Na sequência, apresentamos a pesquisa que tem como tema 'o Letramento Digital' e solicitamos a autorização para desenvolvê-la nas escolas. Em seguida, as diretoras assinaram a autorização (anexo 1) e os professores selecionados assinaram o

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (anexo 2), que são documentos exigidos pelo Comitê de Ética para todos os participantes da pesquisa. Esses documentos estão em anexos, no final da dissertação.

Todos foram unânimes em participar, colocando-se à disposição para serem entrevistados e/ou contribuir em outras questões pertinentes à pesquisa, e acharam muito importante o tema, uma vez que as tecnologias de informação e comunicação estão presentes no âmbito escolar, no contexto social e a escola precisa acompanhar a evolução tecnológica, atendendo aos anseios de uma cultura digital.

Esses voluntários responderam ao questionário, por escrito, e, também, à participarem da entrevista; relataram sobre sua vivência como professor do ensino médio e fizeram memória quanto ao uso de recursos tecnológicos e as Tecnologias de Informação e Comunicação - TIC - em todo o percurso de vida.

Os sujeitos tiveram a liberdade de falar à vontade, muitos solicitaram ouvir o que foi dito por eles na entrevista, e, após ouvirem, ajudaram a selecionar as partes principais da fala, autorizando a publicação dos relatos, considerados por eles como relevantes para o trabalho.

Assim, pesquisamos os seguintes sujeitos: 02 diretores, sendo 01 da EE Antônio Cristino Cortes, a qual, a partir da análise denominaremos, como escola A e outro da EE. Heronides Araújo, que será referida como escola B; 06 professores de Língua Portuguesa, 03 da escola A e 03 da B, e que atuam no ensino médio integrado e regular; e 01 professora formadora do CEFAPRO, que atuava como formadora de tecnologias educacionais, durante 07 anos, e, atualmente, é professora formadora da Alfabetização.

Os professores envolvidos são majoritariamente do sexo feminino (08) e um (01) do sexo masculino. Apresentam uma média de 45 anos de idade, tendo o professor mais novo 28 anos e o mais velho, 58. Quanto à experiência profissional, temos 04 deles com mais de 20 anos de serviço, 02 com 06 anos, 02 com 03 e um com 01 ano na carreira do magistério.

Em relação à habilitação, os professores do ensino médio, possuem formação em Letras, com especialização, inclusive uma das diretoras. A outra diretora tem a formação em Biologia, com mestrado em educação, e a professora formadora do CEFAPRO é pedagoga, com especialização em tecnologias na educação. Nem

todos são funcionários efetivos da escola; dentre os citados, temos 03 professores entre as duas escolas que são contratados, o que, de certa forma, prejudica a continuidade do trabalho com os grupos de formação e as turmas em sala de aula.

No quadro abaixo, apresentamos o tempo de profissão de cada participante. É importante destacar que, apesar de os professores não se importarem em revelar suas identidades, mesmo assim, para garantirmos o anonimato, optamos por numerá-los, conforme o quadro abaixo

Quadro 7: Denominação dos sujeitos

06 Professores Escolas A e B e CEFAPRO	Tempo na profissão
Professora 1- Escola A	03 anos
Professora 2- Escola A	03 anos
Professor 3 - Escola A	24 anos
Professora 4 -Escola B	01 ano
Professora 5 -Escola B	06 anos
Professor 6 - Escola B	06 anos
Professora 7 – Formadora CEFAPRO	30 anos
Professora 8 (diretora) - Escola A	20 anos
Professora 9 (diretora) - Escola B	31 anos

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

2.3 - O CONTEXTO DA PESQUISA: A CRIAÇÃO DO CEFAPRO/MT

Nesta parte faremos uma explanação sobre a criação dos CEFAPROS e sua finalidade, como centro de formação dos profissionais da educação Básica, além de ser também um dos *lócus* da formação contínua dos professores da pesquisa.

O descompromisso do Estado com a educação tem raízes históricas no Brasil. As primeiras décadas do século XX são marcadas por reformas que não promoveram mudanças no frágil campo da formação de professores. A Lei nº 4.024/61 enfatizou as áreas de formação geral, em detrimento da formação específica, ensejando o ensino, como técnica. A Lei nº 5.692/71 não privilegiou nenhum desses aspectos (formação geral ou específica) e transformou a Escola Normal em uma habilitação profissionalizante.

Durante mais de um século – de 1834 a 1971 -, a Escola Normal cumpriu o papel de formação do profissional de educação, denominado, então, professor primário, [...] “Isto ocorre até 1971, quando a Lei 5.692/71 transforma o Curso Normal em Habilitação Profissionalizante ao Magistério no conjunto geral de uma inconsequente proposta de profissionalização do ensino de 2º grau” (FUSARI; CORTESE, 1989, p. 74).

Em relação a essa mudança da Escola Normal, o movimento dos educadores se organizou, no intuito de defender uma escola pública de qualidade e pela discussão da formação de professores. Essa mobilização foi intensificada, no final da década de 1970 e início da década de 1980, tanto no que se refere às lutas salariais e melhores condições de trabalho, quanto no que se refere à melhoria da educação e formação profissional.

As lutas da categoria e as iniciativas governamentais em favor de um ensino de qualidade, em diferentes níveis, tinham, portanto, um sentido de superação de graves problemas no campo da educação. Foi um tempo de greves de educadores, de amplos debates sobre educação, de dinamização das ações de entidades educacionais, de articulações nacionais, em função da Lei de Diretrizes e Bases, de reformas curriculares, especialmente no Ensino Fundamental, de disseminação de programas de formação contínua, de criação dos Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério – CEFAM - (BRASIL, 1999, p. 29).

Justamente, para dar uma resposta ao complexo problema da formação de professores, na década de 1980, foi criado o projeto Centro de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério - CEFAM. De acordo com Rocha (2001), o CEFAM foi um projeto construído no contexto do movimento dos educadores o qual buscava jogar luz sobre tal problema. Nesse sentido, apontava-se a escola como

[...] uma instituição social cuja função específica é a produção e difusão de saber historicamente acumulado, como instrumentalização dos alunos para participarem das lutas sociais mais amplas, objetivando a necessária transformação da sociedade, em uma sociedade justa (PIMENTA apud ROCHA, 2001, p. 40).

A configuração do CEFAM foi sendo definida em encontros realizados em 1982, com a presença de representantes do Ministério da Educação - MEC - e de um conjunto de instituições formadoras interessadas no assunto. Pretendia-se criar

um espaço que pudesse possibilitar aos professores situações de formação, atualização e aperfeiçoamento, bem como de desenvolvimento de práticas inovadoras e pesquisa.

A princípio, esses Centros foram criados somente em três estados: Alagoas, Minas Gerais e Rio Grande do Sul. No Mato Grosso, o CEFAM passou a fazer parte da política estadual em 1986, mas só se concretizou em 1989.

[...] tivemos em 1989, a implantação do CEFAM 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).

Os CEFAM do Estado de Mato Grosso tomaram rumos diversos, pois dependeram de questões financeiras e da potencialidade das lideranças que assumiram os trabalhos. Alguns CEFAM retornaram às origens das escolas de Habilitação de Magistério. Outros tentaram promover inovações no campo da formação contínua.

Segundo Gobatto (2016), dentre as escolas de Mato Grosso que desenvolveram o projeto, merece destaque a Escola Sagrado Coração de Jesus, que integra a rede pública de ensino do município de Rondonópolis/MT. Isso porque as ações desenvolvidas por esta instituição incluíam encontros nos quais professores e alunos do curso de Magistério desenvolviam reflexões sobre o trabalho docente. A professora Simone Albuquerque da Rocha, da Universidade Federal de Mato Grosso, campus de Rondonópolis (UFMT/CUR), foi uma das protagonistas dessa história, e explicou que a Escola Sagrado Coração de Jesus, foi sede, selecionada pela SEDUC/ MT, em convênio federal, e foi designado como um dos seis CEFAM, o de Rondonópolis. O trabalho consistia em fomentar a formação continuada no curso de Magistério.

Com a organização do CEFAM na referida escola, o grupo responsável pela organização desse Centro pediu apoio ao Departamento de Educação da UFMT/CUR, “[...] para que, na medida do possível, contribuísse com discussões e temas de pesquisas recentes, nos encontros” (ROCHA, 1996, p. 91). Tal experiência

foi apoiada também pelo Sindicato dos Trabalhadores no Ensino Público de Mato Grosso (Sintep/MT).

Em 1996, com a extinção do Curso Normal, na Escola Estadual Sagrado Coração de Jesus, o CEFAM também foi extinto, porém a escola considerou necessário manter as ações de formação contínua e deu origem ao Centro Permanente de Formação de Professores - CEFOR. A organização desse Centro se distinguia de outras ações até então desenvolvidas no Estado, pois foi um trabalho elaborado e gerido pelos próprios docentes, conhecedores da realidade na qual atuavam e dos problemas que enfrentavam no cotidiano da sala de aula. Esse grupo se reunia, semanalmente, para discussão de melhorias em seu trabalho pedagógico e para o seu fortalecimento político.

Centro de Formação Permanente de Professores foi a denominação dada pela Equipe de Coordenadores à sua proposta de educação contínua dos professores das séries iniciais da rede pública de ensino de Rondonópolis, que foi executada em 1996 e 1997. Esse centro foi uma organização sem vínculos institucionais com a SEDUC-MT e se constituiu num espaço social e administrativo da Escola (RODRIGUES, 2004, p. 76).

Nesse processo, “[...] professores universitários, psicólogos, sindicalistas, entre outros profissionais, foram convidados a participar do projeto promovendo palestras, cursos, oficinas, coordenando leituras e debates” (RODRIGUES, 2004, p. 19). Essa articulação deu visibilidade à atuação do Centro, chamando a atenção de outras escolas.

Quando o grupo todo passa a saber que a Universidade está parceira, mais escolas começaram a querer participar, mas não só as escolas de magistério, as outras também. De acordo com Rocha (2011), o mais importante nisso, é que era uma busca dos professores pela sua atualização. Ninguém os obrigava a nada, era por vontade própria.

O grupo desenvolvido na Escola Sagrado Coração de Jesus cresceu e com isso passou a realizar várias sessões de estudo, com a participação de várias escolas (estaduais e municipais), e com o apoio da UFMT/CUR e Sintep/MT. Em entrevista, a professora Ivone de Oliveira Guimarães Favretto destacou a importância do grupo para os sujeitos envolvidos.

Nós professores sentíamos a necessidade de estar mais preparados e mais fortalecidos, tínhamos essa necessidade e, também éramos muito ligados ao movimento político, praticamente todos os professores eram filiados ao Sintep/MT e alguns ao SiproS . Na ocasião o Sintep também promoveu cursos de formação para professores. Muitas vezes discutíamos entre nós mesmos, conforme a área e a dificuldade que sentíamos. Alguém do grupo tomava a frente e conduzia o estudo dirigido, em outros momentos buscávamos auxílio dos professores da UFMT para conduzir as discussões, pois alguns professores da UFMT já tinham trabalhado na escola (FAVRETTO em junho/2011).

A validade dessa experiência, desenvolvida no contexto da Escola Sagrado Coração de Jesus, localizada no município de Rondonópolis, levou a SEDUC/MT a idealizar esse centro como uma política de Estado.

De acordo com Favretto (2006), os Centros de Formação e Atualização do Professor – CEFAPRO - foram criados, a partir do Centro de Formação Permanente de Professores – CEFOR - que teve sua origem na Escola Sagrado Coração de Jesus de Rondonópolis-MT, para institucionalizar o projeto de formação permanente dos professores, que já existia e não era reconhecido pelo Estado

É importante ressaltar que a professora Simone Albuquerque da Rocha foi uma das precursoras dos projetos CEFAM e CEFOR da Escola Estadual Sagrado Coração de Jesus, primeiramente, lecionando no curso de Magistério e, depois, como docente da UFMT/CUR. Por essa e outras razões, a referida professora foi convidada pela SEDUC/MT a contribuir para a institucionalização dessa experiência, como política pública estadual.

A Secretaria, no sentido de montar uma proposta aproximada da desenvolvida na Escola, fez um convite para que eu contribuísse na construção do Projeto, ao qual acenei positivamente, iniciando as discussões no âmbito da Secretaria até definirmos a proposta de criação dos Centros de Formação e Atualização do Professor, um projeto de muitas parcerias (ROCHA, 2001, p. 4).

Além da professora Simone Albuquerque da Rocha, o professor Antonio Carlos Máximo, da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), e a professora Selma Garrido Pimenta, da Universidade de São Paulo (USP), também foram consultores do Projeto.

A partir da construção do projeto do CEFAPRO/MT, a SEDUC/MT publicou o Decreto Estadual nº 2.007/1997, que criou o Centro de Formação e Atualização do Professor. A incorporação de uma iniciativa de formação contínua, originada no

contexto de uma escola pública pela instância governamental dá evidências de que as políticas podem ser formuladas em diferentes contextos.

2.3.1 - Os CEFAPROS como Política de Estado

Em 1996, a luta pela formação e valorização docente possibilitou, em Mato Grosso, a criação, na época, do Centro de Atualização e Formação do Professor (CEFAPRO/MT), com vistas a “[...] auxiliar os professores da rede pública de ensino a refletirem sobre a repercussão social de sua prática” (MATO GROSSO, 1998, p. 3).

Nesse sentido, o Centro de Formação e Atualização do Professor nasce com o propósito de atuar em programas de formação contínua e formação de professores não habilitados. Na época, segundo dados da SEDUC/MT, existiam 2.600 professores efetivos não habilitados atuando no sistema.

Os Centros tiveram seu início na Escola Estadual Sagrado Coração de Jesus, que já mantinha uma cultura de formação continuada dos seus professores junto a outras escolas, o CEFOR. Esse Centro, em determinado período, somou 400 professores em formação e essa adesão se deu pela iniciativa da escola de estudar, coletivamente, nas reuniões destinadas para tal fim e constava que:

A formação contava com uma coordenação geral e vinte e dois coordenadores responsáveis pelas leituras e contatos com as demais escolas da rede estadual e municipal, recebendo apoio dos professores do Departamento de Educação da UFMT. Esse modelo gestado na escola foi aprimorado e ampliado gerando uma política de formação que se efetivaria nos Centros de Formação e Atualização dos Professores. (ROCHA, 2010, p. 86).

O contexto educacional, quando da criação do CEFAPRO, em Mato Grosso, expressava-se em efervescentes discussões, sobre o Programa de Gestão Única, Avaliação Institucional, Perspectivas para o Ensino Médio e Ciclo Básico de Alfabetização. No que se refere à formação de professores, esse Centro resgatou as discussões sobre a extinção do curso de Magistério no estado, por isso, uma das frentes de atuação do CEFAPRO/MT era a formação de professores leigos.

Ainda, segundo Rocha (2010), a princípio, a atuação desse Centro ficou centrada nas cidades de Cuiabá, Diamantino e Rondonópolis. Porém, diante dos muitos problemas relativos à formação de professores, Mato Grosso se lança como

piloto no Programa de Formação de Professores Leigos (Proformação). Naquele contexto o CEFAPRO/ MT foi assumido como Agência Formadora.

A necessidade de ampliar o investimento na formação continuada e na formação de professores leigos motivou a instituição do Decreto Estadual nº 2.319 de 8 de junho de 1998, que autorizou a criação de mais 05 (cinco) polos do CEFAPRO/MT, sendo eles localizados nas cidades de Sinop, São Félix do Araguaia, Matupá, Juara e Cáceres.

Em 1999, o Decreto Estadual nº 53/99 permitiu a criação de mais 04 (quatro) polos distribuídos nas seguintes cidades: Juína, Alta Floresta, Barra do Garças e Confresa. Esses polos foram definidos, geograficamente, pela demanda de professores leigos existentes naquelas regiões, sendo a escolha articulada com a implantação do Proformação, em convênio com o MEC. Segundo Rocha “[...] a aceleração da implementação do Centro, enquanto política de Estado se iniciou a partir das exigências para a implantação do Proformação”. (ROCHA, 2001, p. 73). A autora ainda frisa que,

Antes de o Mato Grosso extinguir os cursos de Magistério, a Secretaria de Estado de Educação já discutia a possibilidade de se criarem espaços de Formação Continuada para os seus professores e a intenção de adotar programas pontuais de Formação Inicial e/ou Profissional para atender a demanda existente na educação pública (ROCHA, 2001, p. 66).

Para a concretização de tal proposta, a Portaria Estadual nº 02/1998 estabeleceu que o Centro de Formação fosse constituído por: um diretor, um coordenador pedagógico, um secretário, um assistente de administração e o quadro de docentes, professores formadores, aprovados em um processo seletivo, conforme edital publicado.

As vagas referentes aos professores formadores eram constituídas pelas seguintes áreas: Metodologia da Língua Portuguesa e Redação; Metodologia de Matemática e Ciências; Metodologia de Estudos Sociais; Fundamentos da Educação; Alfabetização e Literatura Infantil e Práticas Pedagógicas e pesquisa Educacional. Isto porque, a princípio, as ações estavam mais voltadas para o Ensino Fundamental.

Até 2016, o quadro de professores-formadores do CEFAPRO/MT era composto pelas diferentes áreas do conhecimento e das diferentes disciplinas: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (Língua Portuguesa, Língua Estrangeira

(espanhol e inglês), Artes, Educação Física); Ciências Humanas e suas Tecnologias (História, Geografia, Filosofia e Sociologia), Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias (Biologia, Química, Física e Matemática), Alfabetização (Pedagogo), além das modalidades/especificidades Educação de Jovens e Adultos, Educação do Campo, Educação Especial, Educação Indígena, Tecnologia Educacional, Profissional da Área 21, Educação Quilombola e Diversidade na Educação Básica. A quantidade de vagas para cada área/ disciplina e/ou modalidade/especificidade é condicionada ao número de municípios, escolas e profissionais da educação que cada polo atende.

Quanto à estrutura física, inicialmente, o CEFAPRO/MT instalou-se em escolas, na maioria dos casos, com o apoio da Prefeitura do município sede do polo. Assim, alguns polos instalaram-se mais rapidamente e outros foram se constituindo, muitas vezes, de uma única sala.

Atualmente, apenas 08 (oito) dos 15 (quinze) polos de CEFAPRO/MT possuem sede própria; os outros estão em processo de construção. A infraestrutura física é constituída por auditório, sala de aula e laboratórios de informática, biblioteca, assim como dependências administrativas e pedagógicas (salas de reuniões e de professores-formadores). Apenas um dos polos, o do município de Diamantino, possui alojamento para abrigar os profissionais que participam de formações oferecidas no município sede. Alguns dos prédios alugados possuem estrutura adequada, enquanto outros se tornam carentes de espaço físico, o que dificulta o trabalho no Centro de Formação.

O reconhecimento da importância do CEFAPRO/MT na política de formação do Estado de Mato foi realizado na Portaria nº 48/99-SEDUC/GS/ MT que caracterizou tais espaços como escolas que atuam em regime de colaboração entre a União, o Estado e os municípios, conforme:

Art. 1º Os 12 Centros de Formação e Atualização do Professor (Cefapro), são referências das Políticas de Formação Inicial e Continuada dos Profissionais da Educação do Estado de Mato Grosso. Art. 2º Os Centros de Formação e Atualização do Professor (Cefapro) se constituem em Escolas do Sistema Público do Ensino de Mato Grosso, com a finalidade de desenvolver programas e projetos de Formação Inicial e Continuada, coordenar e sediar programas de plenificação, qualificação e requalificação dos Profissionais da Educação em nível de Ensino Médio e 3º grau, conveniados entre Seduc, MEC, Municípios e IES (MATO GROSSO, 1999, p. 1).

Ao atribuir ao CEFAPRO/MT a tarefa de promover a formação continuada de todos os profissionais da Educação Básica de Mato Grosso, a legislação estadual ampliou o raio de abrangência dessa unidade formativa. Isso ocorreu porque, de acordo com a Lei Complementar nº 50/1998 de Mato Grosso, entende-se por profissionais da educação todos os funcionários da escola.

Art. 2º Entende-se por Profissionais da Educação Básica o conjunto de professores que exercem atividades de docência ou suporte pedagógico direto a tais atividades, incluídas as de coordenação, assessoramento pedagógico e de direção escolar, e funcionários Técnico Administrativo Educacional e Apoio Administrativo Educacional, que desempenham atividades nas unidades escolares e na administração central do Sistema Público de Educação Básica (MATO GROSSO, 1998, p. 1).

Conforme Gobatto (2016), esta proposta só foi concretizada em 2005, por meio da Lei nº 8.405. Tal dispositivo legal propôs mudança de nomenclatura e objetivos pedagógicos e administrativos aos Centros de Formação, que passaram a se chamar Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica do Estado de Mato Grosso. Nesse novo contexto, mudou também a função do referido Centro, que assumiu a tarefa de promover o processo de formação contínua, de fomentar o uso das tecnologias e de possibilitar a inclusão digital de todos os profissionais da educação básica do Estado. Por força da mesma Lei (nº 8.405/2005), o Centro de Formação passou de unidade escolar para unidade administrativa, constituindo-se como parte descentralizada do órgão central.

Esta iniciativa do executivo estadual materializou, como compromisso de Estado, o fortalecimento do agente executor da política de formação continuada dos profissionais da educação básica da rede pública de ensino. Os Centros têm por finalidade, portanto, desenvolver “[...] a formação continuada, o uso de novas tecnologias no processo de ensino aprendizagem e a inclusão digital de profissionais da rede” (MATO GROSSO, 2010, p. 19).

A mudança referida na função do Centro se deu pela materialização da incorporação definitiva dos Núcleos de Tecnologias Educacionais (NTE), criados pelo 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 co-responsabilizar todos os envolvidos nesse processo;
- 6-Disseminar as políticas públicas nacionais e estaduais de formação inicial e continuada em todo o território matogrossense;
- 7-Mediar as necessidades formativas e as políticas oficiais, fortalecendo e dinamizando a rede de formação. (MATO GROSSO, 2010, p. 22).

Para abranger a totalidade do estado, em 2005, pelo Decreto Estadual nº 6.824, criou-se o polo de Tangará da Serra. Em 2009, pela Lei Estadual nº 9.072, mais dois polos foram constituídos: Primavera do Leste e Pontes e Lacerda, totalizando o quadro de quinze polos existentes, atualmente. Esses polos do Centro de Formação estão localizados em municípios estratégicos, para que possam atender os 141 municípios do estado.

Cada um dos polos é composto por vários municípios, que correspondem aos pontos numerados na Figura 1. O mapa abaixo mostra a localização de cada um deles.

Figura 1 – Distribuição do CEFAPRO em Mato Grosso



Fonte: SEDUC-MT, 2010.

A criação desse conjunto de polos é justificada, primeiramente, pela implantação, na época do Proformação (1998), e, atualmente, mantém-se essa estruturação pela ideia de descentralização, ou seja, a instituição formadora fica próxima ao local de trabalho dos profissionais da educação, evitando que eles se afastem, elegendo a escola como lócus privilegiado da formação continuada de todos os profissionais da educação básica. Esta iniciativa está relacionada com o entendimento de que a educação escolar não ocorre apenas no âmbito da sala de aula, mas na escola, como um todo.

Vale ressaltar que, a partir de 2017, o CEFAPRO não conta, em seu quadro de docentes, com professor formador de tecnologias educacionais. Isso se deu pelo entendimento de que essas especificidades e diversidades perpassam todas as áreas do conhecimento, ou seja, todos os professores formadores devem saber lidar com as tecnologias em sua prática pedagógica. Dessa forma, a partir do Edital Nº 002/2017/GS/SEDUC/MT, que tratava do processo seletivo, foram suprimidas as vagas para professor formador das modalidades Educação do Campo, Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos e para as especificidade e diversidades, como as tecnologias educacionais.

2.4 – O MUNICÍPIO DE BARRA DO GARÇAS

As escolas selecionadas para esta pesquisa estão localizadas no município de Barra do Garças-MT, o qual faz divisa com o estado de Goiás e encontra-se encravado aos pés do Parque Estadual da Serra Azul, um braço da Serra do Roncador, sendo banhado pelos rios Garças e Araguaia. As primeiras notícias acerca da região se deram por conta das lendárias Minas dos Martírios, no século XVII. Nesse período o imenso quadrilátero barra-garcense era habitado de cima abaixo por povos indígenas das nações bororo e xavante.

Barra do Garça foi fundada em 1924, pela iniciativa dos patrões de garimpo, Antônio Cristino Côrtes e Francisco Dourado. É um município brasileiro, localizado na Região Centro-Oeste, no estado de Mato Grosso, do qual é o nono município mais populoso, com população de 58 974 habitantes, conforme a estimativa do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística 2017 – IBGE.

Sua população tem uma ligação cultural maior com a capital de Goiás, por estar mais próxima (383 KM), enquanto Cuiabá está a 513 KM, conforme figura 2.

Figura 2 - Mapa de Mato Grosso, com Município de Barra do Garças



Fonte: Disponível em <http://municipiosturisticosmatogrosso.blogspot.com.br>

A criação do município de Barra do Garças veio a ser uma encampação do município de Araguaiana, ou seja, uma mudança de sede de Araguaiana para Barra do Garças, passando-o a distrito de Barra do Garças.

De acordo com Lenhar (1986, p.34, *apud* RIBEIRO, 2001), as intervenções sistematizadas por parte do governo federal, só se deram na região de Barra do Garças, a partir de 1943, pela participação direta da Fundação Brasil Central. Durante o período de atuação da Fundação, o Município passou por toda uma dinâmica de apropriação/distribuição de terras, sendo que os maiores beneficiados faziam parte das oligarquias locais, além de aventureiros ou especuladores de terras espalhados por várias regiões do país, alguns de procedência, no mínima, questionável.

Segundo Ribeiro (2001, foi elevada à categoria de Distrito da Paz (Vila), em 21 de dezembro de 1935, sob o decreto nº 32. No entanto, foi sob a Lei Estadual

nº121, de 15 de setembro de 1948, que passou a ser considerado município, recebendo status emancipativo, político-administrativo.

Barra do Garças é um polo regional em Mato Grosso, sendo a principal cidade da região conhecida como Vale do Araguaia, nas proximidades da divisa com o estado de Goiás. A cidade se destaca no cenário mato-grossense, dentre outras razões, pela estratégica posição geopolítica que ocupa, o que lhe permite configurar-se como eixo de convergência de todas as cidades do Médio e do Vale do Araguaia.

Está em união com os municípios de Pontal do Araguaia, de Mato Grosso, e Aragarças, de Goiás, sendo separado destes apenas pelos Rios Garças e Araguaia.

Assim, a fundação Brasil Central é um marco muito importante na criação do município, visto que

[...] a construção de estradas, a criação de povoamento e a implementação de uma rede de comunicação, ligando Barra do Garças ao Estado de Goiás e, conseqüentemente, aos estados de Minas Gerais e São Paulo, de fato, criaram as condições para que, na década de 1970, o município pudesse se incorporar ao mercado produtivo nacional. (RIBEIRO, 2001, p.34).

Dessa maneira, pode-se dizer que a Fundação Brasil Central cumpriu sua tarefa, ou seja, graças a sua intervenção, o município de Barra do Garças, a partir de 1965, estava preparado para a nova fase de efetivação das relações capitalistas no Centro-Oeste e na Amazônia.

De origem garimpeira, Barra do Garças, ao longo dos anos, foi-se consolidando como uma das cidades polo mais importantes do Estado. Sua economia se alicerça na pecuária de corte, na produção de arroz, com um setor de serviços bem estruturado e um turismo ainda incipiente, embora seja dotado de uma rica paisagem natural e uma grande diversidade sociocultural e linguística.

A localização estratégica do município de Barra do Garças permitiu-lhe a construção de uma infraestrutura do setor de serviços, como: o educacional, o comercial, o bancário, o telefônico, o hospitalar e o de aviação.

Merecem destaque os investimentos no setor educacional, uma vez que o município conta com o Campus Universitário do Araguaia II, da Universidade Federal de Mato Grosso, que iniciou suas atividades em 2009. O Campus Universitário do Araguaia I foi criado em 1981, mas passou a fazer parte do Município de Pontal do Araguaia, quando este foi emancipado.

Os anos de 2008/09 marcam a rápida expansão física e pedagógica dos dois *campi* que contam com quinze cursos de graduação em andamento e uma série de outros em processo de implantação. Somam-se aos *campi* duas faculdades privadas que oferecem cursos, prioritariamente, presenciais e duas instituições de ensino a distância.

Em relação à Educação Básica, a rede estadual de ensino conta com quatro (04) Escolas Indígenas que atendem os alunos nas aldeias, e mais quinze (15) Escolas de Ensino Fundamental e Médio, sendo elas: Escola Estadual Antônio Cristino Côrtes, Escola Estadual Dom José Selva, Escola estadual Deputado Heronides Araújo, Escola Estadual Deputado Norberto Schwantes, Escola Estadual Eurico Gaspar Dutra, Escola Estadual Francisco Dourado, Escola Estadual Irmã Diva Pimentel, Escola Estadual Jardim Araguaia, Escola Estadual José Ângelo dos Santos, Escola Estadual Maria Lourdes Hora Moraes, Escola Estadual Maria Nazareth Nolleto, Escola Estadual Nossa Senhora da Guia, Escola Estadual Professora Mariza Mariano, Escola Estadual São João Batista e Escola Estadual Senador Filinto Müller, todas localizadas na sede do município.

Dessas Escolas, duas foram selecionadas para esta pesquisa, a Escola Estadual Antônio Cristino Côrtes, com o Ensino Médio e a Escola Estadual Deputado Heronides Araújo, com o Ensino Fundamental e Médio, que apresentam perfis bem parecidos, quanto à estrutura física, etapas de ensino, recursos tecnológicos disponíveis, como *tablets*, laboratórios de informática, com 40 computadores conectados à internet, dentre outros.

Essas escolas, também, foram contempladas com o projeto “*Tablet Educacional*”, do governo federal, o qual disponibilizou a cada professor do ensino médio 01 (um) *tablet* educacional para ser trabalhado em sua formação e na prática pedagógica. Além dos *tablets*, os professores das Escolas Heronides Araújo, receberam capacitação para trabalhar com os aplicativos disponíveis no dispositivo e planejar aulas com esse equipamento. Já os professores da Escola Estadual Cel. Antônio Cristino Côrtes não se disponibilizaram a participar das capacitações, entretanto, tiveram orientações, por parte dos professores formadores do Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da educação Básica –CEFAPRO - para o desbloqueio e tutorial dos aplicativos disponíveis no próprio *tablet*.

Quadro 8: Perfil das Escolas

Escolas	Etapas De Ensino	Local	Rede De Ensino	Projeto Tablet	Formação Para o uso do Tablet	Possuem Laboratório Informática e Internet	Média ENEM 2015
EE. Dep. Heronides Araújo	Ensino Fund. e Médio	Urbana	Estado	Sim	Sim	Sim	476
EE. Antônio Cristino Côrtes	Ensino Médio	Urbana	Estado	Sim	Não	Sim	493

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

2.4.1 - O CEFAPRO de Barra do Garças

O Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica – CEFAPRO - do município de Barra do Garças, criado desde 1998, vem desenvolvendo uma série de ações que contribuem para o desenvolvimento das escolas do município sede e do polo em que atua, do qual fazem parte 16 (dezesesseis) municípios: Água Boa, Araguaiana, Barra do Garças, Campinápolis, Canarana, Cocalinho, General Carneiro, Nova Nazaré, Nova Xavantina, Novo São Joaquim, Pontal do Araguaia, Ponte Branca, Ribeirãozinho, Ribeirão Cascalheira, Torixoréu e Querência.

Segundo dados do Plano Pedagógico de Desenvolvimento do CEFAPRO de Barra do Garças - PPDC/2017 -, em relação à formação inicial, o governo firmou convênio e parcerias com as universidades públicas do Estado – Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT - e Universidade Estadual de Mato Grosso – UNEMAT - que se responsabilizaram pela formação inicial, em nível superior, dos profissionais que atuavam na Educação Básica e ainda careciam dessa formação.

Nesse contexto, em 1996, iniciaram-se as discussões em relação à formação continuada que culminaram na criação dos Centros de Formação e Atualização dos Professores – CEFAPRO. Os primeiros Centros de Formação foram criados em Rondonópolis, Diamantino e Cuiabá. Com o passar dos anos, outros centros foram

sendo criados, perfazendo, hoje, um total de quinze (15) CEFAPROS, estrategicamente distribuídos pelo interior do Estado, sendo Polos Regionais, tendo como finalidade, naquele contexto, “[...] desenvolver projetos de formação continuada aos professores da rede pública de ensino, programas de formação de professores leigos e projetos pedagógicos para a qualificação dos profissionais da educação” (MATO GROSSO, 1998, p. 01).

Dessa maneira, de 1998 a 2002, os CEFAPROS executavam projetos e cursos, como: PROFORMAÇÃO, TV Escola – Salto para o Futuro, PCNs em Ação, Gestar, PROFA, Escola Jovem, PROEJA, ProGestão, Projeto Arara Azul, entre outros. Merece destaque o papel exercido pelo CEFAPRO, em 2000, quando o estado implantou a “Escola Ciclada” - atualmente denominada “Escola Organizada por Ciclos de Formação Humana” – que teve uma significativa repercussão no meio escolar e, também, na sociedade.

Segundo a Lei n. 8405/2005, os Centros de Formação passam a ter a finalidade de desenvolver a formação continuada, o uso de novas tecnologias no processo ensino-aprendizagem e a inclusão digital de profissionais da educação básica da rede pública estadual de ensino

Assim, o CEFAPRO de Barra do Garças, criado em 1998, no âmbito da política educacional do estado, contava com sete profissionais da educação, de diferentes áreas, que desenvolviam os projetos e programas advindos do Ministério da Educação – MEC - e da Secretaria de Estado de Educação - SEDUC. Com as mudanças ocorridas, principalmente, a partir de 2005, o quadro dos profissionais do CEFAPRO de Barra do Garças sofreu significativas mudanças, tanto que, em 2009, contava com quarenta e seis profissionais da educação, sendo uma (01) diretora, uma (01) coordenadora pedagógica, sete (07) administrativos e trinta e seis (36) professores formadores, nas diferentes áreas do conhecimento.

O número de professores formadores, em 2010, diminuiu para trinta (30), em função de alguns deles buscarem outras atividades profissionais. Com essa nova configuração, o centro passou a concentrar sua atuação na formação continuada, por meio do Projeto Sala de Educador, acompanhando e auxiliando as unidades escolares da sede e dos 15 (quinze) municípios, em seu *locus* de estudo.

Faz-se necessário registrar que o CEFAPRO de Barra do Garças atende 66 (sessenta e seis) escolas estaduais distribuídas nos municípios do Polo. Destas,

vinte e quatro (24) são escolas indígenas que, em função da modalidade, requerem um atendimento e acompanhamento voltados às especificidades culturais, sociais e linguísticas de 03 (três) etnias: Boe (Bororo), Ksêdjê (Suyá) e A'uwê Uptabi (Xavante).

Isso se constitui para este CEFAPRO um grande desafio, considerando que é o polo com o maior quantitativo de escolas indígenas, ou seja, mais de 1/3 de suas escolas estão na modalidade da educação escolar indígena, com uma organização escolar própria e, portanto, requerem acompanhamento diferenciado.

Vale destacar, ainda, que, das outras 42 (quarenta e duas) escolas, 03 (três) são escolas do Campo, que também requerem um atendimento específico e toda uma logística para atendimento.

Em relação às escolas da sede, o atendimento e o acompanhamento têm sido semanais, uma vez que um ou mais professores formadores assumiram uma escola com “referência” para participarem do Projeto Sala de Educador e realizar as articulações necessárias com os demais professores formadores das outras áreas de conhecimento, para suprir as necessidades formativas dos profissionais da educação de cada unidade escolar.

Salientamos que, além de acompanhar, orientar e participar do projeto Sala de Educador, os professores formadores do CEFAPRO desenvolvem e participam de outros projetos do Ministério da Educação e Cultura (MEC), em parceria com a SEDUC, tais como: Proinfo Integrado, Profuncionário, Sistema de Informação e Gerenciamento Aprendizagem (SIGA), Alfabetizar, Pacto pela Alfabetização, Gestar II, Penaic, dentre outros.

A partir deste ano 2018, o CEFAPRO de Barra do Garças conta em seu quadro docente com vinte e oito (28) professores formadores em atuação.

Com essa nova configuração, o centro passou a concentrar sua atuação na formação contínua dos profissionais da educação, por meio do Programa Pró-Escolas Formação na Escola (PEFE), acompanhando e auxiliando as unidades escolares da sede e dos quinze (15) municípios, em seu *lócus* de estudo, além de realizar outras ações, como execução de programas e projetos advindos das instâncias superiores.

2.5 - O CONTEXTO HISTÓRICO DAS ESCOLAS SELECIONADAS

A escolha das escolas citadas se justifica, por terem o mesmo perfil, conforme descrito no item anterior, sendo todas de ensino médio integrado, as quais receberam do governo federal os *tablets* educacionais, entregues em 2014 e 2015. Elas possuem, também, laboratório de informática todo equipado e outros recursos tecnológicos que podem ser utilizados em sala de aula. Todos os professores que atuavam no ensino médio, nessas escolas selecionadas, receberam o *tablet* e, além disso, eles também foram contemplados com formações ofertadas pelo CEFAPRO, com o objetivo de capacitá-los para a utilização pedagógica desse equipamento.

2.5.1 - Escola Estadual Antônio Cristino Côrtes

A Escola Estadual Antônio Cristino Côrtes situa-se na Av. Presidente Vargas nº 1268 – Centro – município de Barra do Garças-MT e atende a 440 estudantes nos turnos matutino e vespertino. Segundo Ribeiro (2005), a Escola recebeu esse nome em homenagem ao sertanejo Antônio Cristino Côrtes, um dos primeiros líderes da região, que se preocupava com a escolarização dos moradores. Antônio Cristino Côrtes foi quem tomou a iniciativa de contratar algumas professoras entre elas Mocinha e Otacília, que além de atenderem às famílias de mais posse, passaram a alfabetizar outras crianças do povoado, introduzindo-as no processo do ensino formal. Com o passar do tempo, mais alunos começaram a frequentar a escola.

Hoje, a Escola oferta o Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI), desenvolvido pelo MEC e que tem por objetivo fomentar a organização do currículo das escolas do ensino médio. Tornar a escola um lugar mais atrativo para os jovens é uma estratégia desse programa, para melhorar os índices de abandono escolar/Progressões/reprovações. Para que o ProEMI seja efetivado, de fato, o Projeto de Redesenho Curricular - PRC - é de suma importância. Vale ressaltar que o PRC está em constante reestruturação, via formação contínua.

Diante disso, deseja-se que os estudos de formação contínua sejam coerentes com as necessidades do ProEMI, para que os projetos sejam fortalecidos e as aulas diversificadas sejam planejadas/executadas, de forma interdisciplinar/área de conhecimento e, até, transdisciplinar.

Ao realizarmos uma pesquisa socioantropológica com os estudantes da escola, observamos que eles são oriundos de diversos bairros da cidade, fazendas, assentamentos, aldeias indígenas, xavantes e bororos, refugiados sírios e de outros municípios, como: Aragarças, Pontal do Araguaia, entre outros. Além desses, outros são provenientes de escolas particulares e outros de escolas públicas (estaduais e municipais), constituindo, assim, uma diversidade sociocultural no espaço escolar.

Os estudantes das etnias Xavante e Bororo e os refugiados sírios, estão em processo de compreensão e aprendizagem da Língua Portuguesa e da nova cultura barra-garcense. Há, ainda, estudantes com necessidades especiais que exigem da comunidade e, em especial, do professor, maior entendimento do processo ensino-aprendizagem, com vistas à inclusão. Em relação às pessoas com deficiência, a legislação assegura o direito à matrícula, entretanto, as condições oferecidas pelo Estado são insuficientes.

Outros dados importantes foram colhidos junto à equipe gestora e professores da Escola, que realizaram, em 2016, estudo que demonstra que a faixa etária, de, aproximadamente, 70% dos estudantes está entre 15 e 17 anos; a maioria é de classe social média e baixa, mora com a família e objetiva, segundo suas expectativas em relação à escola, o ingresso na universidade; os alunos percebem a escola como caminho imprescindível para uma melhor educação e oportunidades no mercado de trabalho, e também veem a escola como espaço de socialização.

Essa realidade se apresenta como desafio no que diz respeito ao atendimento individualizado, considerando seus diferentes tempos de aprendizagem. Essa demanda ainda não está sendo superada, pois o número de alunos em sala não possibilita o atendimento individualizado. No entanto, tem-se percebido que um grupo de professores procura fazer esse atendimento, no decorrer das aulas, ou, mesmo, no momento da hora-atividade.

Segundo o Projeto Político Pedagógico 2016 da Escola, vivemos a era da tecnologia e da informação, havendo uma urgente necessidade de a escola adequar sua metodologia de ensino. A escola é um espaço privilegiado de transformação da sociedade, aberto à participação de todos. Assim, partindo do que consta no PPP, a Escola Estadual Antônio Cristino Côrtes tem como objetivo possibilitar, a partir de uma educação libertadora e comprometida com as transformações sociais, a

formação de cidadãos éticos, capazes de atuar com conhecimento e sabedoria na sociedade.

De acordo com o Projeto, as metodologias de ensino devem ser significativas para o processo de ensino-aprendizagem, sendo um dos caminhos a interdisciplinaridade. Diz ainda que a avaliação do desempenho escolar já está definida no coletivo da escola, como processual e contínua (diagnóstica, formativa). Os instrumentos avaliativos utilizados são: trabalhos individuais e/ou em grupos, provas escritas, seminários, relatório de práticas de laboratório, assiduidade, participação, discussão coletiva, caderno de campo, autoavaliação, simulado e conselho de classe.

Nesse processo, espera-se que os pais/responsáveis entendam o que é avaliação processual e contínua e acompanhem efetivamente os instrumentos avaliativos propostos. O uso do instrumento autoavaliação é um dos momentos para reflexão do estudante e do professor a respeito do processo de ensino-aprendizagem na retomada de conceitos e/ou conteúdos não aprendidos.

Nessa escola, a comunidade tem acesso aos equipamentos, materiais e recursos pedagógicos e laboratório de informática da escola, por meio de livro de registro. O uso desse material de apoio está de acordo com as prioridades pedagógicas estabelecidas no Projeto Político Pedagógico.

No que diz respeito à utilização dos recursos didáticos, especificamente, os tecnológicos, nas práticas pedagógicas, os professores fazem uso do livro didático, os *tablets*, os laboratórios, dentre outros. Durante as observações, percebemos, por um lado, que o número de equipamentos disponíveis é insuficiente e, por outro lado, alguns professores transformam em apenas um simples objeto no ato educativo e não um meio para melhorar sua prática de ensino.

Em relação à avaliação da aprendizagem, Enem 2015, nos últimos dados a que tivemos acesso, a média geral, por área de conhecimento, se promulgou da seguinte maneira: Ciências Humanas 562; Ciências da Natureza 470; Linguagens e Códigos 498; Redação 535 e Matemática 441.

Esses resultados presentes no diagnóstico do PPP evidenciaram a necessidade de melhorar a aprendizagem dos estudantes, principalmente em relação à leitura, interpretação e resolução de problemas, tendo, assim, a dificuldade em conseguir manter o foco do estudante na leitura como um desafio. Tentando

sanar essas fragilidades, a coordenação, juntamente com a professora articuladora do ProEMI e professores criaram o Projeto Roda de leitura, propondo atividades de leitura, reflexão e escrita que possibilitem a melhoria da proficiência dos estudantes.

Portanto, a educação pode ser entendida como a apropriação da cultura, historicamente produzida pelo homem, e a escola como *lócus* privilegiado de produção sistematizado do saber. Isso significa que a escola precisa ser organizada no sentido de que suas ações, que devem ser eminentemente educativas, atinjam os objetivos da instituição de formar sujeitos concretos: participativos, críticos e criativos.

2.5.2 - Escola Estadual Deputado Heronides Araújo

A Escola Estadual Heronides Araújo, situada à Rua Waldir Rabelo nº 40, Centro da cidade de Barra do Garças-MT, foi a terceira escola criada em Barra do Garças, no ano de 1970. Inicialmente, chamava-se Centro Educacional e funcionou como anexo da Escola Estadual Antônio Cristino Cortes por dois anos 1972 e 1973. Em 1974 passou a denominar-se Escola Estadual de I Grau “Heronides Araújo”, prestando uma homenagem, ao autor do projeto de Lei que havia emancipado, em 1948, Barra do Garças do município de Araguaiana. Até 1974, na referida escola, funcionava o ensino primário e, em 1975, implantou-se o ensino de 5ª a 8ª séries.

Em 1992, a Escola começou a ofertar o 2º Grau, cujo objetivo era o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental e a preparação básica para o trabalho e para a cidadania. Em 2007, começou a ofertar o Ensino Médio Integrado à Educação Profissional – EMIEP -, técnico em informática - com duração mínima de 03 anos e meio.

O EMIEP é uma modalidade de ensino integrado à educação tecnológica, em consonância com a estrutura sócio-ocupacional e as exigências da formação para o mundo do trabalho, amparada nos Artigos de 39 a 42 pela Lei 9394/96 (LDB), Resolução 04/99 do CNE/CEB, Parecer nº16/99 do CNE/CEB, Decreto nº 5154/04, na Resolução N°169/06 CEE-MT. Vale ressaltar que essa modalidade de ensino foi implantada, gradativamente, a partir de 2007, com duração de três anos e meio e um mínimo de 3.200 horas. A partir do ano letivo de 2014, a escola passou a oferecer Ensino Médio Integrado à Educação Profissional, técnico em informática, em 3 anos, com uma carga horária de 3400 horas, distribuídas nos turnos matutino e

vespertino. No ano de 2015, constituiu 07 turmas no Ensino Fundamental, 11 de Ensino Médio e de 03 de Ensino Médio Integrado.

Por conseguinte, no ano de 2016, a escola contou com 10 turmas de ensino médio na modalidade regular; 10 turmas de ensino fundamental e 4 turmas de Ensino Médio Integrado.

Nessa escola, 64,58% de uma totalidade de 96 estudantes se inscreveram para fazer o ENEM 2015. A média geral por área de conhecimento se promulgou da seguinte maneira: Ciências Humanas 523, Ciências da Natureza 473, Linguagens e Códigos 478, Redação 504 e Matemática 429.

Diante do exposto, as fragilidades no Ensino de Matemática e Linguagens mostram-se evidentes, a partir dos dados supracitados. Nessa perspectiva, a prática de ensino-aprendizagem envolve questões relativas à formação do aluno como um todo, indicando sempre a necessidade de associar o conteúdo escolar aos valores, à ética, e às atitudes, considerando a idade de formação do aluno.

O Projeto Político Pedagógico – PPP - da Escola tem como preocupação central a construção de formações que venham aperfeiçoar a prática pedagógica, possibilitando a busca de soluções e melhorias para o ensino, na medida em que é entendido como uma alternativa de reconhecimento da escola quanto aos seus limites, avanços, obstáculos, dificuldades e possibilidades geradas no seu cotidiano.

Conforme o PPP de 2016, a proposta metodológica desenvolvida pela escola está assentada nas seguintes bases: pensar, sentir, trocar e fazer de modo crítico, criativo, significativo, solidário e prazeroso. Desse modo, visa à construção de uma Educação em que a ação pedagógica seja baseada na prática libertadora, orientada a construir o conhecimento, de forma crítica, e empenhada com a realidade, privilegiando a relação teoria-prática e buscando apreender as diferentes nuances do saber.

Pressupõe, ainda, um espaço de aprendizagem em que tanto o educador quanto o educando sejam vistos como parceiros, construindo um saber sistematizado, pautado numa relação dialógica em que se exerça a prática reflexiva, objetivando a construção coletiva do conhecimento.

Há também a pressuposição do desenvolvimento de uma pedagogia questionadora, como uma prática de confronto, que leve o educador a dar

significação ao objeto de conhecimento, de modo que o aluno aumente o interesse por ele, entendendo o seu valor e relacionando-o com outros saberes.

Consta também no PPP, no que se refere à concepção de avaliação adotada pela escola, que ela segue a perspectiva diagnóstica e formativa, uma vez que a verificação de ensino-aprendizagem objetiva o aprendizado do educando e a excelência da prática pedagógica. Ela também propicia ao professor e aluno situações de reflexão e transformação da ação pedagógica.

Em relação à formação contínua, a Escola Estadual Heronides Araújo, em consonância com o PPP, desenvolve os estudos de formação articulados ao planejamento e aplicação na sala de aula, com pesquisas, projetos de intervenção pedagógica, projetos socioeducativos ou culturais, de caráter educativo, a serem previstos na Política de Formação e Desenvolvimento Profissional dos Profissionais da Educação Básica do Estado.

2.6 - O PROJETO *TABLET* EDUCACIONAL

O *Tablet* Educacional faz parte de um projeto do Governo Federal, lançado em 2011, através de uma ação do FNDE, por meio do Proinfo Integrado, que visa a formação voltada para o uso didático-pedagógico das Tecnologias da Informação e Comunicação –TIC - no cotidiano escolar. Este programa está articulado à distribuição de equipamentos tecnológicos nas escolas e à oferta de conteúdos e recursos multimídia e digitais disponibilizados pelo Portal do Professor, pela TV Escola e DVD Escola, pelo Domínio Público e pelo Banco Internacional de Objetos Educacionais, que têm como objetivo trabalhar a inclusão digital de professores e alunos. O projeto contou com a distribuição de *tablets* para professores e alunos do Ensino Médio das escolas públicas.

Para dar início ao Projeto *Tablet* Educacional, em 2012, O MEC transferiu recursos para 24 estados e Distrito Federal, para a compra dos equipamentos equivalente de 382.317 *tablets*, destinados às escolas públicas.

Foram licitados dois modelos, um com sete e outro com 9,7 a 10 polegadas. As configurações deles foram as seguintes: a tela do equipamento possui resolução de 1024x600 pixels, armazenamento interno de 16 *gigabytes* e processador de um *giga-hertz*. O aparelho conecta-se a redes sem fio (tecnologia WiFi), entre outras especificações técnicas. Além disso, com o objetivo de ampliar as funcionalidades

pedagógicas, o *tablet* pode ser conectado a televisores, monitores e projetores, possibilitando apresentações em sala de aula ou em outros ambientes.

A compra dos equipamentos ocorreu por meio de um pregão eletrônico que contou com a participação de 20 empresas. As vencedoras foram as empresas Positivo e Digibrás. Ambas são nacionais e promoveram a montagem e manutenção dos equipamentos no Brasil, por um prazo de um ano de garantia.

Os *tablets* são propriedades do estado e foram cedidos, primeiro, aos professores do Ensino Médio, para que tivessem acesso aos equipamentos, conhecessem e se familiarizassem com o aparelho, e, a partir desse conhecimento, fizessem uso na prática docente. Após a entrega dos equipamentos aos professores, seria a vez de os alunos do ensino médio receberem o equipamento, porém isso não aconteceu, pelo menos, em nosso município.

A justificativa do programa remete à criação de um espaço escolar atrativo, que possibilite dinamizar a abordagem do conteúdo, de forma a estimular e ampliar o interesse do aluno pelo aprendizado, além de facilitar e favorecer a execução do trabalho educativo realizado pelos professores. A concepção do programa, no entanto, não considerou estratégias de capacitação para os docentes e nem a disponibilização de informações aos alunos acerca da parte funcional e operacional dos *tablets*.

De acordo com o projeto, os equipamentos foram disponibilizados para revolucionar a educação, atendendo a um sonho de educadores do século XXI, no qual, cada adolescente com seu próprio *tablet*, carregado de material didático digital, teria a possibilidade de ampliar a experiência de ensino e acesso instantâneo à informação.

O ministro da Educação, na época do projeto, Aloizio Mercadante, disse que o importante era dar o primeiro passo e preparar o professor, para, quando chegar ao aluno, o professor estivesse mais preparado, capacitado. Frisou, ainda, que o professor não pode resistir a esse avanço das tecnologias, mas se preparar para as mudanças.

A adaptação, aos poucos dos professores ao uso dos *tablets* é algo esperado. Como quaisquer outros profissionais, os educadores não nascem sabendo lidar com as novas tecnologias, o que não significa que sejam eles o entrave ao uso criativo e inovador desses aparelhos.

Em outras palavras, para que um projeto de inclusão digital dos professores tenha efeito sobre o fazer pedagógico, o ideal seria que os propósitos dessa inclusão estivessem mais claros e construídos, de forma dialogada, com a comunidade escolar.

Dentre algumas condições para o desenvolvimento do projeto, estão o diálogo com a comunidade escolar e a identificação das reais necessidades da escola, de forma que os usos dos equipamentos possam estar relacionados a formas e conteúdos significativos e contextualizados. Com a distribuição dos *tablets*, talvez caiba esperar que as adaptações necessárias partam não só dos professores, mas, também, dos responsáveis pelas políticas públicas.

Pelo cronograma do projeto, a proposta era para que, assim que fosse concluída a entrega dos aparelhos para as escolas do ensino médio, tivesse início a distribuição para os estabelecimentos de ensino fundamental que oferecessem os anos finais e, a seguir, para os anos iniciais. Foram pré-requisitos para definir por onde começar a distribuição: ser escola urbana de ensino médio, ter internet banda larga, laboratório do Programa Nacional de Tecnologia Educacional (ProInfo) e rede sem fio (wi-fi). As 02 Escolas de Barra do Garças, participantes da pesquisa, receberam *tablets* que foram de 10 e de 7 polegadas, conforme Figura 3.

Figura 3 – Modelo dos tablets educacionais



Fonte: site: Blog Professor Doc. Disponível em: <http://professordoc.blogspot.com.br/2013/06/tablets-para-os-professores-do-ensino>. Acesso em 21/010/17.

CAPÍTULO 3

ANÁLISE DOS DADOS

O objetivo do capítulo é apresentarmos a análise dos dados gerados na pesquisa sobre o processo do letramento digital na formação de professores de Língua Portuguesa, gestores e formadora do CEFAPRO. Para isso, optamos por analisar os dados coletados na entrevista em três blocos: no primeiro, discorreremos sobre o uso das TIC e a categoria de formação contínua, considerando as etapas de vida profissional dos professores. Posteriormente, no segundo, sobre a categoria do Letramento Digital e o terceiro bloco traz a análise sobre o uso Tablet Educacional na escola, como este equipamento foi recebido pelos professores e qual a avaliação que foi feita dele.

3.1 - BLOCO 1: USO DAS NOVAS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO PELOS PROFESSORES

Iniciamos o bloco com uma questão que trata do conhecimento dos entrevistados sobre as Tecnologias e do seu contato com esses recursos tecnológicos.

a) Questão: 1- De acordo com seus conhecimentos, fale a respeito dos recursos tecnológicos e das TIC.

b) Questão2- Em sua infância, adolescência e vida adulta, como foi seu contato com os recursos tecnológicos e as TIC?.

As respostas mostram que muitos conseguiram falar sobre as tecnologias, deram exemplos, explicaram, enfim, há o entendimento do que são e para que servem os recursos tecnológicos, conforme a fala do P3:

Falar em recursos tecnológicos a gente pode elencar desde uma simples caneta ao quadro de giz, tudo é recursos tecnológicos, não é? Afinal de contas, são recursos culturais. Mas atualmente nós temos alguns que são imprescindíveis, difícil da gente tocar o cotidiano sem eles, como celular, a televisão, projetores, as mídias de um modo geral, o próprio computador. (P3)

A P2 traz um conceito cotidiano do que ela entende como recursos tecnológicos, quando diz: “Para mim, esses recursos tecnológicos são equipamentos pensados para nos ajudar na praticidade do dia a dia. Eu uso a tecnologia para quase tudo que faço. ” (P2).

A professora P5 diz que não teve contato com as tecnologias na infância, mas, ao mesmo tempo, vai citando equipamentos tecnológicos que usava em sua casa, quando criança:

Não, na infância não tive tecnologias em minha casa, meus brinquedos eram todos simples, bonequinhas simples, boneca de pano, né é mesmo? Em minha casa até que tinha um tanquinho velho de lavar roupa, sabe? Tinha televisão preto e branco e um disco de vinil que a gente tinha na vitrola, mas não tinha tecnologia não, nenhuma. (P5)

Percebemos que a P5 tem pouca clareza do que são recursos tecnológicos, pois, mesmo dizendo que tinha equipamentos (tanquinho de lavar roupa, TV, vitrola), os quais são considerados tecnologias, mesmo assim, em sua compreensão, esses recursos não são tecnologias. Entendemos que isso ocorreu devido ao entendimento que cada sujeito tem do termo “recursos tecnológicos”.

Se partirmos da etimologia da palavra, temos como Tecnologias “[...] conjunto de processos, métodos, técnicas e ferramentas relativos a arte, indústria, educação etc.” (AURÉLIO, 2009, p. 1.925). Considerando essa definição, os recursos tecnológicos são conjuntos de conhecimentos práticos, ou conhecimentos técnicos, que podem ser de tipo mecânico, ou de tipo industrial, que dão ao ser humano a possibilidade de fazer modificações nas condições de ordem natural, para que a vida seja mais cômoda.

A P7 trouxe-nos várias definições de recursos tecnológicos. Ela teve uma pausa bem extensa, quando fizemos a pergunta, mas logo foi levando a pergunta para um contexto educacional, e foi esclarecendo os tipos de recursos existentes: os digitais e os não digitais, falando do quadro-negro na escola, do giz, do livro didático,

mimeógrafo, até o surgimento do computador para registrar os fatos, com mais praticidade, o gravador, o celular, o *data show*, enfim, o conceito dela girou em torno daquilo que se usou e que ainda se usa nas escolas. Para a professora,

Recursos Tecnológicos da Informação e Comunicação são digitais e os que não são digitais. Os digitais são recursos que são da internet as redes sociais e o celular os não digitais são os que a gente usou bom tempo na escola o mimeógrafo, retroprojetor, giz, quadro-negro, e hoje temos o rádio, a televisão, computador, outras tecnologias que usamos nas escolas. (P7)

Todos conseguiram falar um pouco dos conhecimentos que têm sobre recursos tecnológicos, de acordo com suas vivências e experiências. As gestoras também definiram recursos tecnológicos que usamos no dia a dia e explanaram sobre eles. Suas respostas se assemelharam às das professoras.

Essa primeira pergunta visava saber o conhecimento dos sujeitos sobre as TIC, pois alguns ainda fazem confusão a respeito do que sejam tecnologias. Exemplo disso aconteceu com um dos professores que citou a TV e o tanquinho de lavar roupa, porém não os via como recursos tecnológicos.

Nessa perspectiva, Silva (2010) ressalta que esse tipo de compreensão depende da concepção que o professor tem sobre recursos tecnológicos; no exemplo citado, talvez o professor ainda não tenha se apropriado dos conhecimentos dos objetos, por isso, não os concebe como recursos tecnológicos. O autor considera que:

As tecnologias - sejam elas novas (como o computador e a Internet) ou velhas (como o 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, as formas como serão trabalhadas e acessadas as fontes de informação, e os modos, individuais e coletivos, como irão ocorrer as aprendizagens (SILVA, 2010, p.76).

Criar a cultura de uso pedagógico das TIC talvez seja o principal desafio das escolas para articulação ao contexto social, fazendo parte dela, redimensionando-a e construindo a história.

Após abrangermos com cada entrevistado as tecnologias existentes, logo em seguida, entramos com a segunda pergunta cujas respostas já adentravam a vivência dos sujeitos. Assim, abrimos espaço para eles relatarem o percurso de sua

infância à vida adulta, em relação ao uso e ao contato que eles tiveram com as TIC e como esse percurso aconteceu.

Dos 09 participantes, 04 relataram, com detalhes, o seu contato com as tecnologias de informação e comunicação, quando crianças; os demais disseram que não tiveram contato nenhum com as TIC, na infância. Esse contato só aconteceu na adolescência, após iniciar os estudos, na escola, ou na própria sociedade.

Todos se emocionaram, ao lembrar-se de suas histórias, sendo um material muito rico à pesquisa. A P6 iniciou sua fala, contando como foi sua infância e o que tinha de tecnologias em sua casa:

Não, eu não tive nada, meus brinquedos eram mais assim boneca de bucha vegetal, sabe? Eu até que tive uma boneca que eu gostava muito, aí meu irmão jogou ela no fogo e a partir desse dia eu abandonei as bonecas, então eu comecei a fazer meus brinquedos: as bonecas, as vaquinhas, cavalinho tudo era de bucha vegetal, lá de casa. Aquelas plantas de buchas vegetais, eu pegava e montava as minhas bonecas e bichinho que eu gostava muito, mas não tinha nada de TIC. E eu era muito feliz. Eu não tinha nem televisão em minha casa, naquela época, eu até que tinha o sonho de ter uma tv em minha casa, mas meus pais não tinham dinheiro, pois o que tinha que mal dava para comprar comida e roupa, ainda mais comprar brinquedos ou televisão que naquela época era muito caro, só rico tinha TV. (P6)

Pela fala da P6, notamos que ela veio de uma família simples, que não tinha praticamente nada de brinquedos e nem contato com as tecnologias de informação e comunicação. Os únicos brinquedos que tinha eram bonecas feitas de buchas vegetais produzidas em árvores trepadeiras e que ela as arrancava e utilizava para montar as bonecas e carrinhos para os irmãos. Pelo relato, as tecnologias não influenciaram em sua formação profissional para o uso em sala de aula.

E, assim, a professora foi relatando o seu processo de contato com as TIC; foi uma história longa, lembrar-se de seu passado. Por muitas vezes, ela pausava a fala, olhava a entrevistadora, dando a impressão de que não queria falar mais nada, mas, ao mesmo tempo, ela retornava ao relato, emocionava-se e, depois, continuava.

Da mesma forma, o relembrar da infância causou emoções não só na P6, mas também na P5 da mesma escola, na P7 e no P3. Todos foram bem enfáticos em seus relatos, trazendo à tona as dificuldades que suas famílias passavam em

poder adquirir algum aparelho de uso para praticidades de casa, brinquedos, equipamentos, enfim, esses aparatos que hoje temos em casa não fizeram parte da vida desses sujeitos, quando crianças.

As análises nos fazem perceber que todos tinham tecnologias em casa, embora eles não tenham a compreensão de que as tecnologias já existem há séculos, e que estamos rodeados por elas. Mas, foi quando falamos que tecnologias, de maneira geral, acaba por ser tudo o que utilizamos no dia a dia. Assim, no momento em que os professores dizem ter construído seus brinquedos, isso já é um contato com tecnologias mais antigas e que, hoje, foram se aprimorando.

Entretanto, em relação às TIC, principalmente as digitais, observamos que, para uns, o contato foi quando já estavam na fase da adolescência e, para outros, quando entraram na faculdade. Não foi bem um contato, mas, sim, chegaram a ver outras pessoas usarem os equipamentos, já mexiam com facilidade na televisão, na escola, observavam os professores usarem o vídeo cassete, enfim, o contato ocorreu de forma espontânea, bem natural. Não foi iniciado na casa deles, mas, na escola, na rua, nas lojas, quando passavam, e em outros espaços, mas sem consciência de que aquilo era uma tecnologia.

A P1 relatou que teve alguma forma de interação com as TIC, até mesmo as digitais, ainda criança, pois em sua casa sempre tinha algum equipamento com tecnologias para ser usado.

Quando criança, em minha casa, sempre tinha equipamentos tecnológicos, eu tinha uma boneca muito linda que tinha um botão na barriga e daí a gente apertava aquele botão e a boneca chorava. Eu gostava muito daquela boneca. Eu tinha também um joguinho que funcionava à pilha. Tínhamos também televisão em cores, e outras coisas. Logo tive meu computador, hoje tenho notebook, celular e não fico sem eles. (P1)

Na fala da P1, sendo ela uma professora de 30 anos de idade, observamos que, por ser uma pessoa mais jovem na educação, ela está nos parâmetros que Prensky (2001), chama de nativos digitais, isto é, aquelas pessoas nascidas, a partir da década de 80, têm mais facilidade para falar das TIC, ou, até mesmo, para lidar com elas. Essa professora está iniciando a carreira do magistério somente este ano; apesar de ela já ser formada há cinco anos; não tinha pretensão de atuar em sala de aula, no entanto, resolveu iniciar.

Pelo que se pode depreender das falas, a interpretação dependeu muito do entendimento de cada um sobre o que são as tecnologias.

Uma questão abordada com todos os entrevistados foi sobre o sentido de pertencimento à profissão. Embora os professores tenham trajetórias distintas de escolha e de ingresso na docência, foi perguntado em que momento assumiram para si e para os outros sua identidade profissional.

Para Nóvoa (1995), a identidade é uma construção que ocorre no tempo-espaço: a identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção, de maneiras de ser e de estar na profissão. Por isso, é mais adequado falar em processo identitário, realçando a mescla dinâmica que caracteriza a maneira como cada um se sente e se diz.

A identidade profissional constrói-se, com base na significação social da profissão, na revisão dos seus significados, nas tradições, nos valores individuais dos professores, na história de vida, nas relações com outros professores, escolas, instituições, entre outros aspectos. A profissão de professor, segundo Tardiff (2002,) é uma prática social, é um processo de socialização. Em relação a isso, Nóvoa (1995), diz que a profissão de professor não é um dado imutável em um meio externo que possa ser adquirido.

Para Tardif (2002), trabalhar não é apenas exercer uma profissão, mas fazer alguma coisa de si mesmo e consigo mesmo, no decorrer do tempo. O professor vai construindo sua identidade, sua existência, aos seus olhos e aos olhos dos outros, uma vez que “[...] o trabalho modifica o trabalhador e sua identidade e também ao seu saber trabalhar” (TARDIF, 2002, p. 210).

Assim, os professores entrevistados revelaram que tiveram muitas dificuldades no início da carreira e que, aos poucos, foram se inserindo na realidade da escola e da profissão. Quando graduandos, acreditavam que, ao concluírem a faculdade teriam condições de exercer a profissão, plenamente, mas logo perceberam que:

A gente só aprende depois que vai para a prática, pelo menos comigo foi assim. Eu saí da faculdade pensando que saberia dar aula e depois vi que não era apenas deste saber que eu necessitava para ir para sala de aula (P2).

Dessa forma, percebemos, na fala da professora 2, o fato de que a formação inicial não é suficiente para que inicie sua vida profissional de forma segura. Ela nos mostra que há necessidade da busca de outros saberes, da troca de experiências que podem ser adquiridos na formação contínua. Para Tardiff (2002), os saberes são aprendidos no decorrer do tempo, construídos e dominados, durante um período variável de aprendizagem. A trajetória revelada pelos entrevistados, para assumirem a profissão, contou com diversos obstáculos, e, em muitos momentos, chegaram a pensar em desistir, ao se depararem com as dificuldades encontradas.

É importante ressaltar que essa discussão dos saberes docentes foi articulada nas perguntas referentes à formação docente, mas alguns evitaram falar do assunto.

Dentre os professores entrevistados, três (P5, P3 e P2) foram os que mais enfatizaram a importância de todos os saberes de formação profissional, os disciplinares, os curriculares e os experienciais, entendendo que estão entrelaçados, conforme ressaltou a P5:

[...] para eu trabalhar enquanto professora de língua portuguesa, preciso buscar todos os meus conhecimentos da disciplina, buscar o que eu já tenho de experiência e acrescentar o novo. Preciso também dos conhecimentos que tive em minha graduação em todas as disciplinas, pois sem eles me faltarão embasamento teórico e conteúdos para eu desenvolver meu trabalho docente. (P5)

Notamos na resposta da P5, e pelo tempo de serviço que sabemos dela, que parece ser uma professora experiente que consegue mostrar a necessidade de conhecer os saberes que vão além daqueles de sua formação inicial. Ao que parece, são os saberes aprendidos na prática que mais são valorizados pelos docentes, quando estão desempenhando seu papel formal. Na maioria das vezes, no cotidiano, os professores compartilham seus saberes uns com os outros, de como fazer algo, como organizar a sala de aula, etc. Na mesma perspectiva, o P3 destacou:

[...] para a minha prática pedagógica, a minha experiência é fundamental, e os meus estudos na universidade também são, pois eu aplico em sala de aula aquilo que eu aprendi enquanto o aluno no curso de letras. Já na formação contínua, eu vou melhorando os meus estudos e minha atuação. Eu penso que são saberes que não consigo desmembrá-los. (P3).

A partir dessas falas, fica evidenciada a importância de todos os saberes, visto que eles permeiam o trabalho docente, isto é, o conhecimento profissional do professor. Assim, concebemos o conceito de saber, no seu sentido amplo que “[...] engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades ou aptidões e as atitudes, isto é, aquilo que muitas vezes foi chamado de saber, saber-fazer e saber-ser”. (TARDIF, 2002, p. 255). A P2 ressaltou, ainda que:

Procuro trabalhar a partir das experiências já vivenciadas em outras turmas e durante a minha vida profissional. Ensino em minhas aulas o conteúdo que aprendi na faculdade, na disciplina que eu leciono que é língua portuguesa, colocando os alunos para estudar gêneros textuais, análise linguística, leitura e etc. Isso eu aprendi na faculdade e fui melhorando com minha experiência em sala de aula. (P2).

Partindo da fala da professora, analisamos que, de todos os saberes os mais presentes em sua prática são os experienciais e os disciplinares, que abrangem a questão da experiência e dos conteúdos específicos e que são construídos a partir das necessidades pedagógicas reais. De acordo com Tardif (2002, p 39), o professor é “[...] alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos”. Portanto, seus saberes vão se constituindo, a partir de reflexões na e sobre a prática.

Os saberes curriculares, assim como os demais saberes, precisam ser conhecidos pelos professores, ao trabalhar sua prática docente. Alguns os veem como primordiais. Para a P8:

[...] vejo de grande valia o professor saber sobre a disciplina que ele vai trabalhar. Ao chegar na escola, a gestão deve chamar o professor e entregar para ele a matriz da disciplina, o que precisa ser trabalhado. Precisa conhecer o programa de conteúdos da escola. Acho que isso é a primeira coisa. É o que eu acho, não sei se estou certa, mas é o mais importante. Se tem que fazer sem conhecer este saber ele não tem como seguir com a disciplina. (P8)

Fica evidente neste trecho citado pela P8 a valorização dos saberes curriculares, que os professores se apropriaram a partir de discursos, objetivo,

conteúdos e métodos que as escolas selecionam como modelos da cultura letrada que devem ser apreendidos e aplicados.

Já a P9 falou sobre a necessidade de considerar os saberes docentes nos estudos de formação contínua, visto que todos os professores possuem consigo todos esses saberes, porém são pouco valorizados como teoria científica para o desenvolvimento profissional:

Olha eu vejo os professores colocando em prática tudo o que eles aprenderam em sua formação, e também na vivência deles. Acho também que não tem como um professor não conhecer a disciplina que ele vai lecionar. Não sei explicar direto, mas é mais ou menos assim, eles têm em si todos os saberes que necessitam para a atuação, poder ser que nem eles mesmos saibam que possuem esse conhecimento científico. Vejo que precisamos trazer essas discussões para a formação, não é mesmo? (P9).

Ao que parece, são os saberes aprendidos na prática que mais são exercidos pelos docentes, quando estão desempenhando sua prática em sala de aula.

Cotidianamente, os professores compartilham seus saberes uns com os outros. Em suma, segundo Tardiff (2002), os professores dividem uns com os outros um saber prático sobre sua atuação. Estes mesmos saberes adquiridos pelos professores não correspondem, ou correspondem pouco aos conhecimentos teóricos obtidos na universidade. Para os professores de profissão, a experiência do trabalho parece ser a fonte privilegiada de seu saber-ensinar, pois “[...] para atingir fins pedagógicos, o professor também se baseia em juízos provenientes de tradições escolares, pedagógicas e profissionais que ele mesmo assimilou e interiorizou”. (TARDIF, 2002, p. 66)

Na visão dos entrevistados, a formação contínua precisa valorizar os saberes docentes e trabalhar a partir deles. Assim, teremos uma formação que parte da realidade do professor.

Estes saberes marcam os debates sobre os professores e sua formação, sendo assim, é por isso que insistimos na necessidade de ligar de outra forma os docentes às ‘comunidades’, de recriar uma concepção mais estruturada do trabalho escolar e da sua organização, e enfim de estabelecer novas relações dos docentes com as diferentes formas de conhecimento. (NÓVOA, 2008, p. 233)

A construção do conhecimento profissional docente do ensino médio é composta por um conjunto de saberes (teóricos e experienciais) que não podem ser

reduzidos a uma somatória de técnicas e modelos. Esse conjunto de saberes é construído, a partir da integração entre a formação geral e a formação específica. São saberes necessários para que o docente possa desempenhar sua profissão.

3.1.1 - Categoria de Formação

Em diferentes momentos da carreira, os professores revelam necessidades, expectativas, anseios, satisfação ou insatisfação, de maneiras diferentes, como explicita Huberman (1995). Comprovando isso, as entrevistas permitiram verificar, nas falas dos sujeitos, características diferentes, de acordo com o momento da profissão em que se encontram. Para elucidá-las, seguem as análises dos resultados da entrevista, sistematizadas em várias perguntas feitas aos participantes, em articulação com os ciclos de vida profissional em que estão.

Dentre os participantes deste estudo, três professoras encontravam-se nesta fase da carreira docente: a P1, com três anos de docência; a P2, também com três anos de atuação na docência e a P4 com um ano de atuação. Esta é a que tem menos tempo de formação, mas está em processo de iniciação na carreira.

Em relação aos estudos de formação contínua, a P1 fala de suas necessidades e incertezas: “[...] acredito que preciso estudar mais, não sei se estou fazendo a coisa certa em sala de aula”. (P1); a P2 se sente insegura em relação ao processo de ensino e aprendizagem, quando diz, “[...] procuro sempre a ajuda dos colegas, pois eles me compreendem e contribuem muito comigo, mas ainda me sinto despreparada para lidar com certas situações em sala” (P2). Para a P4,

[...] penso que, se não fosse a formação, eu estaria perdida, pois aqui é que eu estou aprendendo a ser professora, os colegas são bem acolhedores. É questão de tempo mesmo. Os estudos na formação nos ajudam a entender a sala de aula. Mas eu ainda preciso estudar muito. (P4)

A P4 faz ver a formação como um momento importante que a está ajudando muito em sua prática docente. Pontua o que Huberman (1995) chama de angústia com relação aos seus ideais e o confronto com a realidade escolar. Reconhece as limitações da função que exerce no sistema educacional: ao tratar das necessidades relacionadas ao processo de formação contínua, sinalizou que gostaria de aprimorar-se, para ser capaz de construir uma prática reflexiva e elaborada, com

todos os envolvidos. Como contribuição para o seu aprimoramento profissional, reconheceu que participar da formação continuada facilita o exercício docente, aumenta o seu desempenho.

Em relação ao desenvolvimento de sua carreira, a P4 relatou que não pretendia atuar na educação básica, ao concluir o curso de licenciatura em Letras e foi trabalhar em uma empresa. Mas, como o salário não era suficiente para o seu sustento, resolveu exercer a docência e se inscreveu para o processo de atribuição de aulas. Essa postura reflete o que Huberman (1995) descreve como as preocupações da pessoa consigo mesma, presentes nessa fase da carreira.

Estou gostando muito de ser professora, mas se aparecer coisa melhor, não sei se continuo na educação, pois não está fácil hoje ser professora, ainda mais da disciplina de língua portuguesa que os alunos não gostam de ler e não gostam da disciplina, são muitas as dificuldades que temos que enfrentar. (P4).

A P4 fala de suas incertezas quanto à profissão, declarou não saber por quanto tempo permanecerá na função de professora, apesar de gostar da profissão, e que os alunos não têm interesse pela disciplina.

De acordo com Huberman (1995), isso acontece por ser uma etapa de sobrevivência e se dá entremeio ao choque com o real (confronto inicial com a complexidade profissional), envolvendo as preocupações consigo mesmo, os desencontros entre os ideais e as realidades e o enfrentamento de outras dificuldades do contexto escolar. Soma-se a esses aspectos a exploração que pode ser fácil ou problemática, sendo limitada, portanto, por questões de ordem institucional.

[...] os alunos hoje fazem o que querem. Essas coisas de internet, sabe, eles querem usar o tempo todo em sala de aula, fone de ouvido a aula toda e os pais não vêm na escola pra gente conversar e falar das dificuldades e nos ajudar com os problemas que estamos tendo com os filhos deles, não sou contra as tecnologias, mas vejo que tem que ter limites. (P5)

Não depende só de mim e, às vezes, eu vejo que eu ajudo o aluno em suas dificuldades, ele vem e piora de novo. Então, eu fico frustrada porque dá a impressão que eu não estou fazendo nada, se a minha prática está certa, dá impressão que o meu trabalho não vale nada. (P5).

Não está fácil dar aula hoje, em uma sociedade em que os alunos não querem nada. A minha maior dificuldade é fazer o aluno querer aprender,

ainda mais com a disciplina de português que é a base para tudo, está difícil motivar esses adolescentes. (P3).

Analisando as falas dos Professores, os desafios que eles vêm enfrentando estão relacionados ao desinteresse dos alunos em querer estudar, a indisciplina, a falta de limites ao uso das TIC, em sala de aula, o descompromisso da família com a educação dos filhos, enfim. A P5 ainda mostra certa insegurança diante da realidade na qual atua e muito desanimada por não visualizar em seu trabalho cotidiano uma perspectiva positiva para seus alunos.

Segundo Huberman (1995), se considerados os anos de experiência, os sentimentos revelados pelos professores são sentimentos comuns àqueles encontrados nos três primeiros anos de docência, como os desencontros entre seus ideais e a realidade escolar descritos. Portanto, a formação contínua para a P5 é um espaço de encontrar soluções para os problemas reais do contexto educacional. Para a P6:

Eu até que tento inserir as TIC na aula, mas os alunos não prestem atenção e já vão para as redes sociais. Eu levo um tempo para preparar as aulas com as tecnologias, mas não flui, sabe? Fico assim desmotivada com o meu trabalho, porque parece que não tem resultado na aprendizagem, e os pais só vêm no final do ano para reclamar e não acompanham seus filhos durante todo o processo. Eu ainda penso que a formação contínua é o que pode nos ajudar nessas dificuldades que temos em sala de aula. (P6)

A fala da P6 enfatiza, também, o desinteresse dos alunos e ressaltou a falta de participação dos pais no acompanhamento dos filhos na escola. Em relação ao uso das tecnologias, em sala, também destacou que está sendo um desafio, uma vez que os alunos só querem ficar nas redes sociais e não prestam atenção na aula. Notamos nesta fala certa descrença da professora em tentar inovar suas aulas e não conseguir.

Huberman (1995) chama isso de desencanto na profissão, pois a professora sente-se desmotivada e angustiada em não conseguir melhorar a proficiência dos alunos, e, quando chega ao final do semestre, parece que não trabalhou, pois, os resultados não aparecem.

Nessa mesma perspectiva temos a fala da professora 5, que se sente indignada com certas situações que acontecem na profissão:

É muita coisa para a gente cumprir, esses diários online que não tem internet desce para a gente fazer. Tudo tem data, mas não temos como cumprir com as datas por causas das condições que não temos. O sistema nos cobra, mas não nos dá condições para fazer melhor, é igual esse tablet que nos deram para usar em sala, mas a escola não tem internet nas salas e o tablet não presta, fico desanimada com certas coisas. (P5)

Nesse percurso profissional, a insatisfação com o trabalho foi encontrada no fato de não poder contribuir positivamente para o desenvolvimento dos alunos. Ao retratar seus sentimentos negativos com relação à educação, a professora enfatizou as questões da indisciplina, falta de condições de trabalho e, especialmente, a estrutura burocrática estabelecida no sistema estadual de ensino.

Assim, os relatos das professoras, tanto da P5 quanto da P6, sinalizam uma indignação com as condições que lhes são postas na profissão.

Esse elemento Huberman (1995) aponta como uma das características que surgem na fase que compreende dos sete aos vinte e cinco anos de docência, próxima etapa cronológica que as professoras vivem. Mas, como adverte o autor, o fato de ter encontrado sequências-tipo em seus estudos, não impede que muitas pessoas vivenciem os sentimentos mais comumente encontrados em outros momentos da carreira, afinal o percurso é singular à pessoa que o viveu.

Em relação aos estudos da formação serem específicos para a área de atuação e habilitação dos professores, P3 relatou que:

Sabe que em minha opinião as formações contínuas deveriam atender sempre àquilo que o professor precisa em sua disciplina, trazer práticas e aulas diversificadas com as tecnologias e não apenas estudar teorias gerais da educação. Tenho muito tempo de sala de aula, mas ainda tenho dificuldades na disciplina que leciono, há muitas mudanças em tudo. Por isso quase não participo, vou esporadicamente aos encontros de formação. (P3).

O P3, próximo aos 24 anos de magistério, pontua dificuldades na prática docente. Sente necessidade de mudanças e de uma formação contínua que lhe forneça embasamento para trabalhar com novos conteúdos, com as tecnologias, para aulas mais motivadoras, temáticas voltadas mais para as suas necessidades formativas, específicas da disciplina. Enfatiza também que:

Eu não tenho muitas horas em sala de aula, pois há três anos faço uma parte da minha carga horária no projeto Educomunicação da escola e sou

cedido em meu concurso do município para atuar no sindicato. Pretendo permanecer assim. (P3).

Na entrevista, o P3, fala que, além de estar em sala de aula, faz carga horária reduzida, por ser professor da rede municipal de ensino, cedido para exercer funções no Sindicato dos funcionários da educação. Em sua fala, traz apontamentos em não querer ter muitas horas na prática docente, conforme relatou.

É importante observar a percepção que tivemos do sentimento de frustração presente na prática docente em grande parte na fala dos professores.

A frustração do primeiro ano de professor era você chegar lá e os alunos não fazerem o que você tinha colocado como objetivo da aula. Então, eu não conseguia dar aula, eu saía realmente frustrado, e pensava: será que o problema é comigo? Ou são os alunos? Ou é a estrutura da escola? Depois de muitos anos, houve poucas mudanças, algumas situações eu já tenho definidas como fazer, outras ainda permanecem iguais de anos atrás. (P3).

O professor fez uma comparação entre seu tempo de profissão. Ressaltou sua frustração com o comportamento dos alunos, durante o período em que iniciou no magistério e os questionamentos que ele fazia a si mesmo quanto à realidade que estava enfrentando como iniciante. Atualmente, após alguns anos de experiência, considera que é possível definir algumas mudanças e avanços na prática docente e a forma como deseja trabalhar, mas muitas coisas precisam melhorar.

Em outro momento, tivemos mais uma das professoras que, em sua fala, evidenciou a dificuldade em lidar com os alunos em relação à indisciplina,

[...] sempre gostei de ser professora do ensino médio, mas lidar com adolescente exige uma postura mais firme do professor, pois a adolescência é uma fase complicada, eles se acham certos em tudo que fazem e mudam muito de personalidade. A gente vai tentando de tudo para avançar na melhoria da aprendizagem. Quanto às TIC, eu incentivo muitos os professores a trabalhar com recursos tecnológicos. A escola dá as condições necessárias, mas eles não usam, preferem o livro didático. Mesmo eu, hoje, estando na gestão de escola, ainda tenho dificuldade em trabalhar com a indisciplina dos alunos na escola. Acho que a presença dos pais na escola é fundamental, eles devem participar mais e saber o que seus filhos andam fazendo. Aqui na escola os pais nem aparecem, nem nas reuniões de pais. Enquanto professora, eu sempre pensei em um dia experimentar a gestão da escola, por isso já fui coordenadora por 4 anos e hoje estou na gestão. Gosto muito de trabalhar como diretora, sou vista como autoridade máxima na escola. Mas tem gente que não gosta do cargo de gestão, eu me identifiquei e pretendo continuar até quando eu puder. (P8).

A professora 8, em sua fala, apresenta-se como gestora, e destacou a necessidade de ter o apoio dos pais, na escola, pois, segundo ela, mesmo sendo alunos do ensino médio, que, na maioria das vezes, já se sentem mais independentes, a participação da família é indispensável na vida escolar dos filhos, independente da idade. Há uma preocupação da P8 em incentivar os professores a usarem as TIC na prática pedagógica, mas, pela sua fala, entende-se que essa prática ainda é um desafio na escola em que ela atua. Como, gestora, a P8 demonstra gostar da função, e, em certo momento da fala, ela até ressalta querer permanecer gestora.

De acordo com Huberman (1995), essa característica de mudança de percurso profissional apresentada pela P8 é típica do momento da carreira, em que o professor se sente motivado a buscar mais responsabilidade, autoridade e prestígio, por meio do acesso a funções administrativas. Reflete-se, ainda, como a busca de novos desafios. Ela ainda falou que,

Ao longo do tempo a gente foi percebendo [...] que tinha que dar um tempo também para os alunos acostumarem com o nosso estilo de dar aula, porque cada professor tem o seu estilo, tem a sua maneira, as suas prioridades que cada um vivencia. (P8)

Nesta fala, a P8 ainda frisa que, hoje em dia, após alguns anos de experiência, é possível definir uma linha de atuação, a forma como deseja trabalhar e compreende a maneira mais adequada para atingir os objetivos educacionais, elementos descritos por Huberman (1995) como comuns a essa etapa profissional.

Sobre as necessidades da formação contínua, a P8 destacou a importância de atualização constante para o trabalho pedagógico e para o desenvolvimento profissional:

Só ficar na graduação, no conhecimento que a gente teve na formação, eu acho que contribui pouco em nossa atuação profissional. Então, acredito que é importante estarmos a par de outros conhecimentos, saber um pouco de tudo, buscar mais experiência para gente, temos que acompanhar o está acontecendo, principalmente na área de atuação da gente. (P8)

Percebemos na fala da entrevistada a importância de o professor se atualizar, em relação aos conhecimentos novos, às mudanças sociais, culturais,

principalmente voltadas à área de atuação. Ela traz uma preocupação em relação aos saberes que o professor tem e sobre os quais precisa evoluir. Em relação a essa abordagem, Tardiff (2002) referencia a necessidade dos saberes docentes não só os da formação profissional, adquiridos por ocasião da formação inicial, ou contínua, mas todos os demais, como o saber experiencial, oriundo da prática da profissão, enfim, o saber cultural herdado de sua trajetória de vida e de sua pertença a uma cultura particular, que eles partilham em maior ou menor grau com os alunos.

Dentre os participantes da pesquisa, a P7, com 30 anos na docência, relatou seu início de carreira, as dificuldades e desafios do magistério:

Na minha época de magistério eu sofri muito para trabalhar, com a falta de material didático na escola em que eu atuava. Era uma escolinha muito pobre de tudo, a gente tinha que fazer milagre para ensinar, a gente mesmo comprava materiais quando precisava. Eu me lembro de que muitas vezes trazia até lápis, caderno de casa para dar aos alunos que não tinham. O interessante é que aqueles alunos gostavam de estudar. Acho que esse é o diferencial de hoje. Sabe que ficávamos até seis meses sem receber salário. A situação não era fácil. Hoje eu estou atuando no CEFAPRO, comparando com a sala de aula, parece que estou no céu, mas sei muito bem o que é uma sala de aula, e ainda escuto as lamentações dos professores que participam das formações. Eu até fico com dó deles. Ser professor hoje não é nada atrativo, e a desvalorização está aumentando a cada dia. (P7).

Temos, no trecho acima, o relato de uma lembrança do magistério, um saudosismo demonstrado pela P7. Ela faz uma analogia das condições que um professor tem em sala de aula, nos dias de hoje, com a sua atuação como professora, no início de carreira, há 30 anos atrás. Fala, também, das dificuldades que teve que enfrentar. Em sua fala, parece que, naquela época, o professor era mais respeitado, prezava mais os valores culturais da sociedade. Os alunos tinham uma cultura diferente, eram interessados, buscavam aprender e respeitavam o professor. O respeito, o interesse dos alunos constitui um diferencial entre as culturas sociais, por isso, mesmo com tantas dificuldades, parece que ainda era melhor ser professora naquela época do que hoje.

E, quanto à formação contínua, na escola, a P7 trouxe o seu ponto de vista, como formadora do CEFAPRO, ao acompanhar algumas escolas:

Enquanto formadora do CEFAPRO, acompanho algumas escolas nos momentos de formação e vejo a dificuldade que eles têm em levar para a prática aquilo que é estudado. Este ano, nós do CEFAPRO estamos

fazendo um trabalho diferenciado nos estudos de formação em serviço, com a dinâmica ação-reflexão-ação, mas ainda estamos em processo. Ainda tem um agravante que é a necessidade em trabalhar temáticas específicas da disciplina, pois é uma necessidade formativa dos professores. (P7).

A P7 fala que as maiores dificuldades, em termos de formação contínua, na escola, estão relacionadas à aplicabilidade do que é estudado na formação. Nesse sentido, a professora se manifestou como formadora e acompanhante das escolas. Em sua percepção, os professores têm dificuldade de trabalhar a dinâmica da teoria em relação à prática dos estudos de formação contínua, mas também reafirmou o que os demais professores disseram sobre a necessidade de os estudos atenderem necessidades específicas da disciplina.

Em relação à formação contínua do CEFAPRO, da qual a professora participa como cursista, ela relata uma percepção diferenciada da formação na escola. Ela diz que:

A formação contínua dos formadores no CEFAPRO teve um avanço muito bom, pois, para mim, conseguiu atender boa parte daquilo que necessitava para entender o processo de formação dos professores das escolas. Mas, no CEFAPRO, continuam resistindo ao uso das TIC, precisamos avançar quanto a essa questão do letramento digital, começando por nós, formadores. Não adianta cobrar nas escolas se o próprio formador não trabalha com as tecnologias. Eu fui formadora das tecnologias aqui no CEFAPRO e tive dificuldades em colocar essa discussão nos momentos das formações, pois a resistência e a ignorância quanto à temática é muito grande. (P7).

Segundo a P7, neste ano, os estudos de formação no CEFAPRO foram bem melhores, pois atenderam às necessidades formativas do grupo, mas que ainda precisam melhorar, com a inserção e o uso das tecnologias, para chegarmos a um letramento digital. Segundo a fala da P7, o CEFAPRO não está diferente das escolas, pois os formadores fazem pouco uso das tecnologias como meio para desenvolvimento da aprendizagem.

A P9, também, sendo uma professora de final de carreira, trouxe uma fala, como gestora, sobre a diferença do início de carreira do magistério para os dias atuais:

Quando iniciei a carreira no magistério, as coisas não eram nada fáceis, eu trabalhava em uma sala pequenininha com 30 alunos, hoje vejo que as escolas têm salas com 15, 18 no máximo 25 alunos. Mas, naquela época,

os pais participavam com mais frequência na vida escolar de seus filhos, parece que tinham mais compromisso na educação dos filhos. A escola onde eu comecei a trabalhar como professora não tinha praticamente recurso nenhum, era uma escola muito mais simples, comparando com muitas que temos hoje em Mato Grosso. Não tínhamos nada de tecnologias, nem televisão, nem nada, era só mesmo o livro, o quadro-negro e a saliva. Não tínhamos ar condicionado nas salas de aula, trabalhávamos no calorão mesmo, a gente transpirando e os alunos também, mas nem por isso, deixavam de aprender. Só sei que as condições eram precárias, e hoje a situação melhorou muito em relação aos recursos para investimento nas escolas públicas. (P9).

Fico horrorizada com o que eu vejo na escola, os alunos xingam os professores, não respeitam ninguém. Eles sempre têm direitos. Eu estou cansada disso, ainda bem que estou saindo da educação, mas mesmo fora, espero um dia ver mudança neste processo. Eu ano que vem estou aposentando e quero cuidar de mim. Estou quatro anos na direção, foi uma experiência muito boa em minha vida profissional, mas mesmo assim não fiquei livre dos problemas de sala de aula, pois estamos inseridos no processo da educação, independente da função. (P9).

A professora lamentou o descaso com a categoria dos professores quanto à desvalorização e quanto aos direitos perante a atuação em sala de aula, pois o desrespeito com o professor está piorando. Ela diz que é o sistema que faz as coisas piorarem.

Essa postura é observada por Huberman (2000) como predominante da fase de desinvestimento, recuo e interiorização. Geralmente, nessa fase, é tomada uma postura positiva, face ao desinvestimento profissional, libertando-se progressivamente do trabalho, sem lamentações, para dedicar mais tempo a si próprio e a outros interesses particulares. Contudo, professores que não tenham alcançado seus objetivos, suas ambições iniciais, podem caminhar para o desinvestimento na sua vida profissional, ainda no período de desenvolvimento da carreira.

3.2 - BLOCO 2: O LETRAMENTO DIGITAL

Neste bloco, abordaremos a categoria do letramento digital, em articulação com a formação contínua, na qual, durante as observações, procuramos identificar a presença dos multiletramentos e usos das tecnologias de informação e comunicação na prática dos professores. Ao considerarmos a diversidade e as linguagens dos sujeitos da pesquisa, expressos nos modos de pensar, comportar-se, falar e,

principalmente, no ato de lidar diariamente com equipamentos tecnológicos, percebemos que diferentes sistemas semióticos estão presentes na escola.

Acrescente-se a isso, a presença da multiplicidade cultural, pois cada sujeito tem suas particularidades, sua visão de mundo construída culturalmente, o que proporciona construções de sentidos diferenciadas. Conforme apontado por Rojo e Moura (2012), os trabalhos com os multiletramentos podem ou não envolver os usos das TIC, mas, normalmente, envolvem.

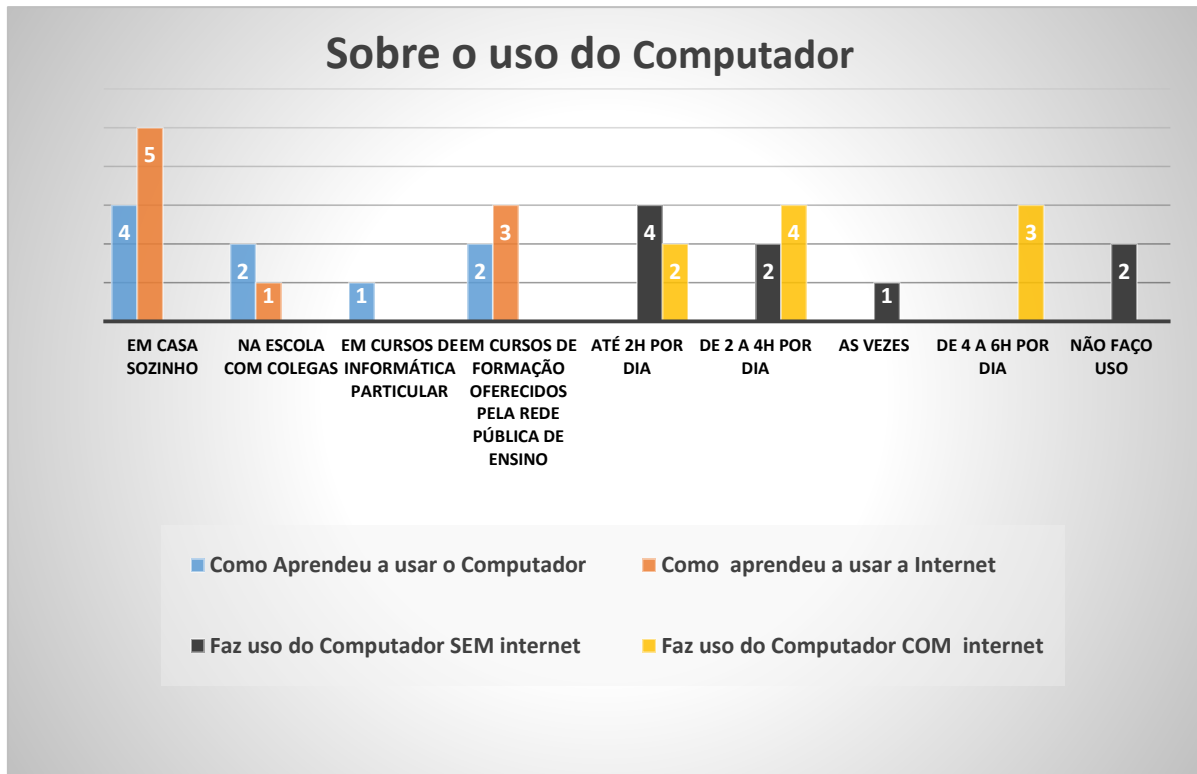
Nesse sentido, temos que assumir a responsabilidade de combinar o “letramento da letra” com os Multiletramentos e instigar os professores durante os momentos de formação e autoformação a serem autores de conteúdos, proporcionando, assim, uma combinação das leituras científicas existentes dentro da escola com as leituras próprias da vivência de cada um.

A pesquisa evidencia que, apesar de as tecnologias terem uma forte presença no cotidiano dos professores, sujeitos da pesquisa, elas também são exploradas na prática docente. As tecnologias mais utilizadas pelos professores são o computador (*softwares Word e Power Point*), *data show* e usos de figuras, músicas e vídeos, conforme entrevistas.

É importante frisar que, dos 9 professores entrevistados, 6 deles realizaram cursos de formação contínua para usos das TIC, ofertados pelo CEFAPRO, uma vez que, na formação inicial, não foram contemplados. De modo geral, os professores acreditam na contribuição das TIC no ensino-aprendizagem e consideram importante a integração delas em projetos e pesquisas desenvolvidos na escola.

Identificamos que 04 professores iniciaram os primeiros contatos com o computador, sozinhos, e continuam aprendendo por conta própria, pesquisando as dúvidas na internet, seja no Google, ou assistindo vídeos e tutoriais no Youtube. Os demais foram com a ajuda de alguém, na escola, ou em casa, conforme o Gráfico 1.

Gráfico 1 – Como aprendeu a usar o Computador e a Internet



Fonte: Elaborado pela Pesquisadora

Sobre o uso do computador, sem internet, dos 9 sujeitos, apenas 2 não usam, preferem usar apenas com a internet. Os dados também revelaram que os professores possuem computadores de mesa, ou portáteis, em casa, têm celulares ou smartphones com conexão à internet. O uso do computador está mais voltado para a recepção de conteúdos (informação), para acessar *e-mails*, ouvir músicas, entre outras. Em relação às redes sociais, existe uma interação maior, como no *Facebook*, para entretenimento e o uso do comunicador instantâneo *WhatsApp*.

A partir desse resultado, percebemos que, independente da finalidade, os professores fazem uso do computador. De maneira geral, as TIC estão inseridas no cotidiano deles e na escola, talvez ainda timidamente, mas acontece o uso do computador, como recurso tecnológico, na prática docente. Fazem-se necessários os estudos nas formações dos professores sobre as TIC e investimentos em melhores equipamentos nas escolas, vistas como agências de letramento, na promoção da aquisição e desenvolvimento das capacidades éticas e críticas dos alunos.

Assim, para desenvolver uma prática pedagógica voltada para a integração das tecnologias digitais na educação, uma das possibilidades tem sido o trabalho por projetos. Dessa forma, procuramos articular projetos que envolviam os multiletramentos e usos das tecnologias, integrando-os ao curricular da disciplina de Língua Portuguesa e que proporcionassem a efetiva aprendizagem dos alunos.

Nesse mesmo bloco, inserimos perguntas sobre Formação Contínua, e o letramento digital, partindo de uma pergunta base para termos uma visão geral dos entrevistados sobre a importância da formação contínua, em serviço, e como é a participação deles nos momentos de formação. A pergunta foi a seguinte: “Na escola em que você trabalha, há grupos de formação contínua? Você participa? Esses estudos contribuem na sua formação para a prática pedagógica, atendendo as necessidades formativas? Relate sobre a necessidade dessas formações”.

Quando afirmamos, no momento da entrevista, que a formação contínua é um direito conquistado pela categoria e amparado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB n.º 9.394/96 -, pelo menos 4 dos 9 entrevistados fizeram expressões faciais, que demonstraram o desconhecimento desse direito, no entanto, nenhum deles perguntou sobre a lei, ou quis saber algo mais. Mas, sobre o processo da formação contínua, todos falaram com propriedade, elencando a quantidade de grupos de estudos que há na escola onde atuam, destrinchando como os grupos foram formados, sendo uns por áreas de conhecimentos, outros, por disponibilidade de horário.

Essa questão torna-se muito importante, pois depende muito de cada escola, porém todos os professores da rede estadual são sabedores de que há um Parecer Orientativo que foi emitido, no início do ano letivo de 2017, pela SUFP/SEDUC-MT, o qual orienta que os grupos de formação contínua nas escolas sejam formados por área de conhecimento, para que os estudos atendam às necessidades formativas da área, articulando um trabalho pedagógico interdisciplinar.

Mesmo tendo as orientações determinadas pela SUFP/SEDUC/MT, os entrevistados relataram que nem todas as escolas conseguem atender ao orientativo, uma vez que depende muito do quadro docente de atribuição de aulas na escola.

A realidade dos professores não permite uma dinâmica de formação, por área de conhecimento; se assim se fizer, nas escolas pequenas, os professores

estudariam sozinhos. Assim, as escolas formam os grupos, conforme sua realidade, ou, na maioria das vezes, por disponibilidade de horário dos professores, conforme as falas abaixo:

Temos um único grupo de formação que funciona da seguinte forma: primeiro fazemos as leituras e discussões neste grande grupo, depois dividimos em subgrupos, por disciplinas, para planejarmos a prática a partir da temática que estudamos e levar para a sala de aula. Depois voltamos com os resultados, socializamos no grande grupo e refletimos para replanejarmos e voltar para a prática. Essa dinâmica é muito boa. (P1).

Em nossa escola, os grupos funcionam da seguinte forma, a gente seguiu o parecer orientativo da SEDUC, nós temos um único grupo em que estamos todos no mesmo horário, então fazemos as discussões da temática determinada para aquele dia, depois nos dividimos nos pequenos grupos, por área de conhecimento para apropriarmos da temática e discutirmos na área e fazemos também o planejamento para aplicarmos em sala. É assim que funcionam os estudos. Este ano está melhor, pois tentamos levar para a sala de aula o que estudamos na formação, depois refletimos sobre a própria ação. (P6).

Utilizamos essas falas para sistematizarmos o primeiro questionamento desse bloco. A dinâmica de formação dos grupos de estudo se dá na ação-reflexão-ação, segue determinação proposta pela SUFP/SEDUC-MT, conforme o parecer orientativo³ 2017, mudando apenas nos subgrupos, pois uma escola estuda em pequenos grupos, por disciplinas, e outra por área de conhecimento, todos na tentativa de um planejamento e prática interdisciplinar. Sobre a metodologia dos grupos, ouvimos que:

Este ano não cheguei a participar dos estudos, pois nós temos muitas funções e estou sempre envolvida com outras coisas e não tive tempo de participar das formações dos professores. Comecei a mediar os estudos do grupo dos funcionários não-docentes, mas o parecer veio dizendo que era função do coordenador pedagógico, então deixei para que eles fizessem a mediação, e não consegui acompanhar os grupos. Mas eu sei que a formação contínua é importante para todos. (P9).

Apenas a P9, que é uma das diretoras, deixou de falar sobre a formação contínua e a dinâmica de estudo proposta no parecer orientativo. Ela desconhecia a

³ Documento com orientações pedagógicas para o funcionamento das Escolas Estaduais de Mato Grosso que orienta os três eixos da educação: Organização do Trabalho Pedagógico; Ação Didática e Formação Continuada na Escola.

Fonte: Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso.

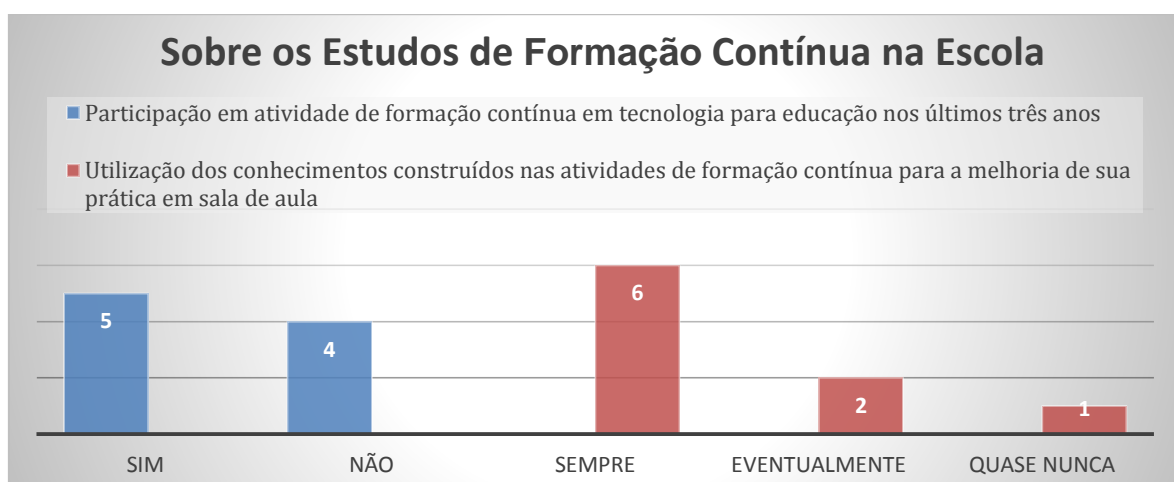
organização dos estudos de formação e assumiu não ter participado dos encontros formativos deste ano, devido às muitas atribuições em sua função.

Analisando os relatos apresentados, ouvimos deles que os estudos de formação estão sendo levados para a sala de aula, em um processo de reflexão da e para a prática docente. Nessa perspectiva, segundo Schön (2000), aprende-se fazendo na e sobre a ação. Ele relaciona a formação desses profissionais ao desenvolvimento pessoal (produção na vida do professor) e ao desenvolvimento profissional (produção da profissão), além do desenvolvimento organizacional (produção da escola).

Com relação ao desenvolvimento pessoal, Nóvoa (1997) parte do pressuposto de que a formação deve ocorrer por meio da reflexão sobre a própria prática e sobre a reconstrução da identidade pessoal. Dessa forma, o movimento dialético ação-reflexão-ação é considerado como fundamento básico na formação contínua desses profissionais.

Contudo, a fala dos entrevistados evidencia o quanto é importante e indispensável todo o processo da formação no desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional na escola, e os benefícios para o processo de ensino-aprendizagem, conforme mostra o Gráfico 2.

Gráfico 2 – Os Estudos de Formação Contínua na Escola



Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Tanto no questionário, quanto na entrevista semiestruturada, as respostas se confirmam, em relação à utilização dos estudos de formação contínua na prática docente. Em curso de formação para o uso das tecnologias de informação e comunicação feito em outros espaços, fora da escola, a maioria disse que os

estudos possibilitaram fundamentação teórica e prática que aperfeiçoa a atividade docente.

Um número menor mencionou dificuldade, sobretudo, quando retornam à sala de aula e precisam aplicar os conhecimentos que aprenderam na formação contínua, em função da superficialidade com que o conteúdo foi abordado e da insuficiência do tempo destinado à interação com os recursos tecnológicos. Destacou a P6:

Participo de todas as formações que são ofertadas, formação contínua da escola eu não tenho nenhuma falta, mas ainda tenho a dificuldade de levar o que trabalhamos nas formações para a sala de aula. É assim, sabe, tem temáticas que a gente consegue levar, mas outras não. Eu não sei como articular com o conteúdo que estou trabalhando em sala, essa é minha dificuldade. (P6).

Nessa fala notamos a dificuldade da professora em articular teoria e prática das temáticas estudadas nas formações. Nem tudo o que discutimos nos estudos formativos foi possível levar para a prática.

Sobre as dificuldades da utilização dos recursos tecnológicos aos conteúdos, os resultados apontaram, primeiramente, para a insuficiência no quantitativo de equipamentos disponíveis para toda a escola (professores e alunos), bem como problemas de ordem técnica, como defeitos e depreciação dos equipamentos.

As dificuldades de ordem pedagógica referem-se a não conseguir interagir com os *softwares* e articular os conhecimentos com o uso das TIC. Já em relação às vantagens na utilização dos recursos tecnológicos, no ensino, foram unânimes em dizer que tal utilização torna as aulas mais dinâmicas e os alunos demonstram maior interesse nas atividades; disseram os participantes:

Aqui na escola, a gente procura trazer para sala de aula o que nós trabalhamos na formação, talvez não conseguimos fazer como deveria, mas tentamos e os resultados são bons, eu acho. (P1).

Apesar de não me considerar letrada digital, gosto das tecnologias e apoio o uso em sala de aula, mas aqui na escola não tem internet nas salas, os alunos ligam os celulares deles com wifi, mas não dá certo. Mesmo assim, eu procuro levar eles no laboratório esporadicamente para fazer uma aula mais dinâmica. (P2).

Eu não uso as tecnologias na sala. Mas não porque eu não queira, são as condições que não nos dão para que o uso aconteça. Por isso que não

temos como também trazer para prática alguma coisa sobre as TIC estudadas na formação. Nem o laboratório da escola não tem um computador para cada aluno. Está tudo sucateado. (P3).

Eu sou adepta das tecnologias, qualquer uma delas, eu procuro usar em sala de aula, mas não é fácil, pois nem todos têm o celular, por exemplo, daí fica complicado, porque eles precisam sentar de dois ou três para fazer a atividade proposta, aí começam as conversinhas paralelas. (P4).

Eu faço o uso dos conhecimentos adquiridos na formação em sala de aula. Às vezes não conseguimos fazer tudo que discutimos, mas a maior parte sim. Independente da formação, eu procuro trazer para a minha prática. Com as TIC é mais difícil, pois eu sou muito tradicional, mas eu entendo a necessidade do uso das tecnologias em sala de aula e procuro utilizar. (P5).

Este ano eu estou conseguindo levar para prática os estudos de formação. Mesmo esses que fazemos aqui na escola. E fizemos alguns sobre tecnologias e eu tentei aplicar com meus alunos, mas o laboratório da escola não estava funcionando. (P6).

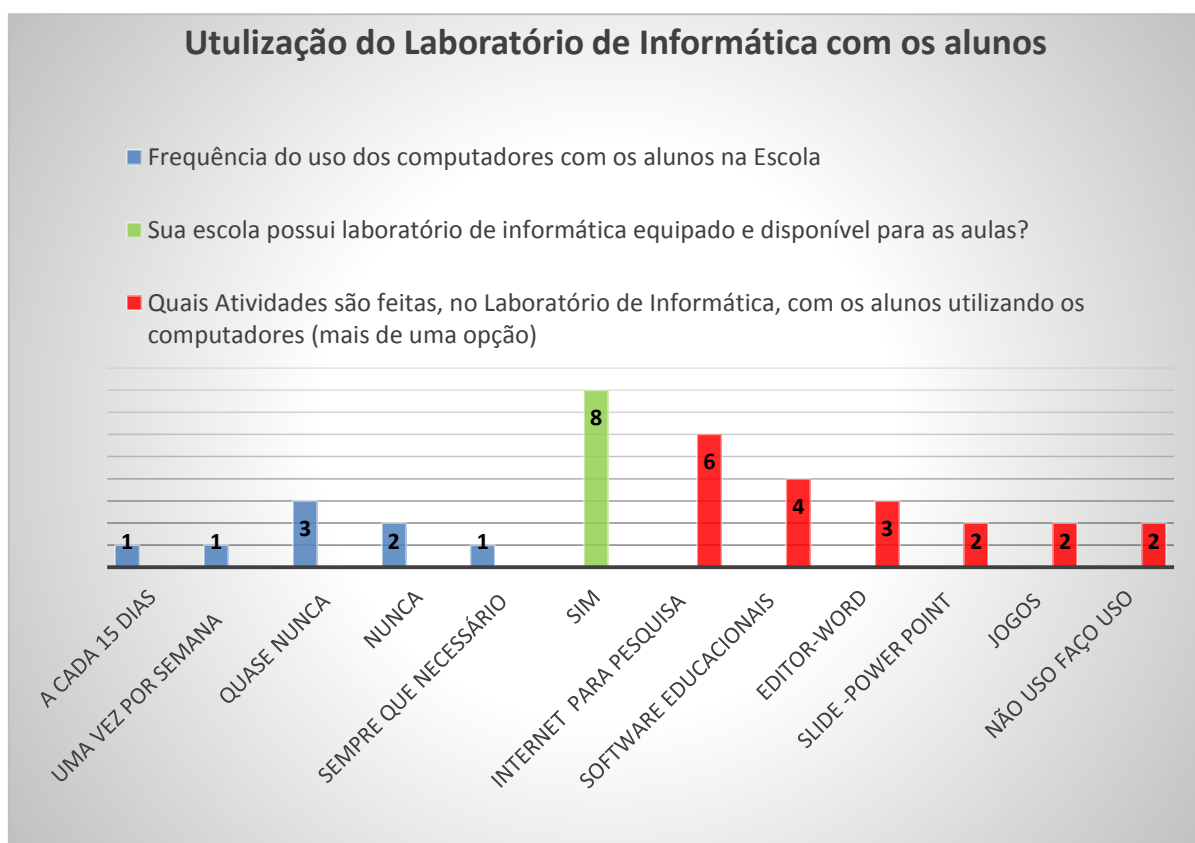
Este ano vejo que conseguimos avançar quanto ao uso das formações na prática pedagógica. (P7).

Eu participei de formação dos não docentes e as temáticas me ajudaram na gestão, então eu entendo que eu levava para a prática os estudos da formação. (P9).

Os recursos tecnológicos só podem ser utilizados com qualidade na escola, se os equipamentos estiverem em condições de uso, para que as atividades sejam desenvolvidas. Para isso, é necessário um investimento nas redes de ensino. O quantitativo de equipamentos disponíveis é insuficiente para uso dos alunos e também da comunidade escolar, como é proposto em alguns projetos políticos pedagógicos das escolas.

A utilização está atrelada a um cronograma de horário previamente estabelecido. Além desse fator, evidenciou-se a necessidade de melhoria na manutenção dos equipamentos, tanto preventiva quanto corretiva. Mesmo com todas essas dificuldades, o laboratório de informática da escola ainda é utilizado, sempre que possível, para desenvolver atividades referentes à pesquisa na internet, conforme mostrado no Gráfico 3:

Gráfico 3 – Utilização do Laboratório de Informática com os alunos



Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Os resultados, também demonstram necessidade de formação em serviço que instrumentalize os professores para uma prática educativa, com subsídios teóricos e práticos para o uso dos recursos tecnológicos na prática docente. A fala de todos os professores evidencia que a formação contínua, nas escolas, sob a coordenação do coordenador pedagógico, não trabalha temáticas voltadas para as TIC. Na maioria das vezes, são elencadas temáticas gerais de educação, aquelas aplicadas em toda a aprendizagem, nada específicas por necessidade formativa da disciplina de cada professor.

Chegamos a essa interpretação, por meio das respostas dadas à entrevista, quando perguntamos se, nas formações deste ano, fazem abordagem sobre a importância de trabalhar as TIC na prática pedagógica para o letramento digital. As respostas foram unânimes em dizer que não há temáticas específicas para discutir as tecnologias em sala de aula, como podemos observar nas falas:

Nos momentos de formação contínua aqui na escola, nós usamos tecnologias, pois usamos o notebook, o datashow e até mesmo o celular. Mas não tem temática específica sobre as TIC. (P1).

Já discutimos em um encontro sobre o uso do celular na escola, pois os alunos estão usando muito o celular na sala e precisávamos resolver este problema para saber como proceder. Foi uma discussão que fizemos em um encontro. Tinham até falado em chamar alguém do CEFAPRO para vir fazer uma fala sobre essa temática. (P2).

Eu quase não participei este ano dos estudos de formação, mas me lembro de alguém comentar sobre abrir essa discussão nos estudos, pois estava precisando. Mas não sei se fizeram. Eu acho que fizeram, mas eu não estava presente. (P3).

Este ano não tivemos nenhuma temática nos estudos de formação sobre as Tecnologias. Discutimos isso não. Pelo menos este ano não. Olha só, na verdade aqui na escola a gestão faz é proibir o uso do celular. Aqui não pode usar celular, trocam com frequência a senha do wifi para os alunos não descobrirem. Nem se discute nada na formação sobre isso. (P4).

No ano passado até que tivemos alguns momentos na formação que falamos sobre o tablet que recebemos e tínhamos que usar na sala de aula. Mas não foi nem temática específica não, foi apenas um espaço que tivemos para saber quem estava usando e se não estavam usando qual era o motivo. Foi só isso que falamos. Mas este, também, ano tivemos nenhuma temática sobre as TIC. (P5).

Não tivemos nenhuma temática sobre as TIC, isso aconteceu porque o próprio grupo não solicitou essa necessidade, pois acredito que, se tivesse mostrado interesse, teriam colocado na lista de temáticas. (P6).

Eu sempre defendo que essa temática deveria estar sempre nas formações das escolas e daqui do CEFAPRO. Ano passado discutimos muito sobre as TIC, mas este ano, não. (P7).

Temos uma preocupação muito grande sobre essa discussão do uso das TIC em sala de aula. Eu faço a mediação dos estudos dos funcionários não-docentes da escola e discutimos sim uma temática sobre as TIC na educação. Mas, agora não me lembro o nome da temática, só sei que falamos sobre o celular, da internet. Nos grupos de formação dos docentes eu não sei dizer se fizeram ou não discussões sobre essa temática, porque eu não participei da formação deles. (P8).

Acredito que eles falaram sobre as TIC sim. Não acompanhei os estudos, mas aqui na escola a gente preza muito para a importância do uso das tecnologias em sala de aula. (P9).

As falas mostram que os professores veem a importância das TIC, no processo de ensino e aprendizagem e que precisam de estudar sobre elas e sua implementação na escola. Entretanto, não estão como temáticas a serem estudadas nas formações contínuas das escolas, talvez, por não aparecerem no diagnóstico das necessidades formativas dos professores.

Além, disso, analisamos na fala da P4 a proibição do uso do celular na escola, sendo que proibir, sem argumentos, pode gerar uma situação conflituosa entre alunos e gestão, uma vez que, atualmente, a maioria dos alunos tem um celular, e a proibição pode causar-lhes revolta. Em vez de proibir, seria mais importante que a escola criasse, junto aos alunos e pais, uma política regulamentada para o uso pedagógico do aparelho. Enfim, são questões que precisam ser discutidas e estudadas nos grupos de formação.

Todos os entrevistados relataram que, além da importância de utilizar as tecnologias, nos momentos da formação, há a necessidade de buscar investimentos, para que a escola tenha recursos tecnológicos, com mais qualidade, e disponíveis para o uso pedagógico eficaz, também em sala de aula.

Nesse contexto, Soares (2002) enfatiza que, no campo da cultura digital, o sujeito letrado digital é o que se apropria das novas tecnologias, exercendo práticas de leitura e escrita na tela, diferente do estado ou condição do letramento dos que exercem práticas de leitura e de escrita no papel.

Nessa mesma perspectiva, tendo por base o perfil do professor letrado digitalmente, segundo Xavier (2005), percebemos que existe um distanciamento em relação às práticas docentes relacionadas ao perfil do professor, pois a maioria tem uma concepção tradicional de ensino. Enquanto não houver mudança da concepção positivista, dificilmente teremos mudança nas práticas dos professores para a educação.

No Quadro abaixo, temos uma sistematização do que foi respondido pelos sujeitos da pesquisa, em relação à compreensão do Letramento Digital e, em seguida, uma análise geral das respostas.

Quadro 9 - Sobre Letramento e Letramento Digital

Professores Entrevistados	Entrevista semiestruturada		
	O que é Letramento?	Fale um pouco sobre o Letramento Digital.	Você se considera uma pessoa letrada digital?
Professora 1	Entendo como Alfabetização de adultos	É saber trabalhar com as tecnologias	Ainda não, pois tenho muito que aprender
Professora 2	Não sei definir Letramento. Tenho poucas leituras	Tenho dificuldades em falar sobre qualquer letramento	Ainda não, estou no processo de aprendizagem das TIC
Professor 3	Usar o que sabe em várias situações	Saber usar as TIC adequadamente	Estou em processo de aprendizagem das TIC
Professora 4	Trabalhar com as letras, alfabeto	É fazer algum trabalho com as TIC	Eu acho que sim, não me vejo sem as tecnologias
Professora 5	Uso social da escrita	Uso social das tecnologias	Um pouco sim, mas tenho muito que aprender
Professora 6	Pessoas que leem e reproduz o que ler	Conhecimento das mídias em geral	Em partes, pois as TIC são muitas, é um campo amplo
Professora 7	É usar a escrita e a leitura na sociedade	Saber lidar com as tecnologias digitais, atendendo as suas necessidades de vida	Sim, me sinto familiarizada com as tecnologias
Professora 8	É a leitura e escrita com propriedade	Trabalhar adequadamente com as tecnologias digitais	Em partes estou me acostumando com as tecnologias
Professora 9	Saber ler e escrever para a vida	Pessoas que conseguem usar o básico das TIC	Sim, pois uso as tecnologias com frequência em quase tudo que faço

Fonte: Elaborado pela Pesquisadora

A maioria dos professores de Língua Portuguesa diz estar em processo de aprendizagem, em relação ao letramento, embora apontem que ainda apresentam dificuldades em utilizar as tecnologias. Na prática docente, o uso das TIC ainda é pouco, e, quando fazem uso delas é para a exposição das aulas, como é o caso do uso do projetor de multimídias, denominados por eles como *data show*, em sala de aula e até mesmo nos momentos de formação.

As falas dos professores remetem aos apontamentos de Coscarelli e Ribeiro (2007), quando esclarecem que ser letrado digitalmente implica saber se comunicar em diferentes situações, buscar informações no ambiente digital e selecioná-las,

avaliando sua credibilidade. Além do acesso à informação, cabe ao leitor estar atento à autoria e à fonte, e ter senso crítico para avaliar o que encontra, sabendo selecionar apenas o que lhe for necessário.

Ainda de acordo com as pesquisadoras, é difícil estabelecer um parâmetro único para avaliar o letramento digital. Há inúmeras habilidades que deveriam ser, se não dominadas, pelo menos, familiares aos letrados digitais, mas cada contexto pode demandar diferentes usos do computador.

É importante, no entanto, que os professores tenham desenvolvido habilidades básicas que lhes permitam aprimorar outras, sempre que isso for necessário. Ser letrado digitalmente implica, portanto, saber usar as tecnologias digitais, respondendo ativa e criticamente a diferentes propósitos e contextos.

A inquietação sobre uma concepção de formação contínua para professores de Língua Portuguesa do Ensino Médio indica que é preciso avançar, no sentido de tecer um diálogo mais efetivo entre o conhecimento, os conteúdos disciplinares e suas linguagens, veiculadas pelas tecnologias digitais.

Nessas diversas perspectivas, os professores tendem a aproximar-se também das apreensões e interesses dos alunos, já familiarizados com as mídias digitais, o que constitui requisito indispensável à docência na escola contemporânea.

3.2.1 - Os Tipos de Leitores: Contemplativo, Fragmentário e Virtual

Neste momento pesquisamos a articulação da leitura diante da tela do computador, *smartphone*, ou outra tecnologia digital, para o desenvolvimento do letramento, com o foco no leitor imersivo que, conforme Santaella (2004), é aquele que surge da multiplicidade de imagens e ambientes virtuais de comunicação imediata, nasce inserido nos grandes centros urbanos e navega em conexões não lineares.

No ambiente virtual, a alfabetização e o letramento digital precisam ocorrer, de forma integrada, tendo o professor como sujeito fundamental nesse processo. Isso possibilita o desenvolvimento de diversas habilidades importantes para a leitura de forma autônoma.

Sistematizamos o resultado no Quadro 10 e ressaltamos que a análise foi fundamentada nos tipos de leitores apresentados por Santaella (2004, p.55): Leitor Contemplativo ou Meditativo; Movente ou Fragmentário e Imersivo ou Virtual.

Quadro 10- Análise dos tipos de Leitores

PERFIL DOS LEITORES	SUJEITOS
-Contemplativo ou Meditativo	
-Desprende de aptidões singulares	P3, P5, P9
-Não precisa do auxílio do outro para ler	P1, P2, P3, P5, P6, P7, P8, P9
-Faz leitura isolada, silenciosa e paulatina	P1, P3, P5, P6, P7, P8, P9
-Sequência de sua leitura–linear;	P1, P3, P5, P6, P9
-Leitura do manuseio, da intimidade, num espaço privado.	P3, P5, P6, P9
Movente ou Fragmentário	
-Leitor de formas, volumes, massas, interações de forças, movimentos	P2, P3, P4, P7, P8
-Leitor de direções, cores; leitor de luzes que se acendem e se apagam	P2, P4, P7, P8
-Leitor cujo organismo mudou de marcha, sincronizando-se à aceleração do mundo	P2, P3, P7, P8
-Convive com diferentes signos, além da velocidade e da intensidade que as imagens circulam nesse universo.	P2, P3, P4, P7, P8
Imersivo ou Virtual	
-Surge da multiplicidade de imagens e ambientes virtuais de comunicação imediata	P2, P4, P7
-Nasce inserido nos grandes centros urbanos	P2, P4
-Navega entre nós e conexões não-lineares	P2, P4
-Acostumados com a linguagem efêmera, provido de uma sensibilidade perceptivo-cognitiva quase que instantânea.	P2, P4

Elaborado pela pesquisadora, a partir de Santaella (2004).

A análise apresentou que a maioria dos sujeitos pesquisados se identificou com um pouco de cada tipo de leitor. Os dados sinalizaram que as professoras (P2 e P4) possuem o perfil de leitor Imersivo; talvez essa identificação das professoras para leitores virtuais seja até mesmo pela questão da idade, pois elas são as professoras mais novas participantes da pesquisa.

Alguns entrevistados pontuaram as dificuldades em ler na tela do computador:

Eu não consigo ficar lendo assim no celular, ou no notebook. Preciso do material em minhas mãos impresso. Minha leitura é bem feita, com calma e responsabilidade. Leio duas, três vezes se precisar, mas gosto de entender o que eu leio e na tela do computador, eu tenho dificuldades. (P5).

Penso que tenho um pouco de cada, mas eu ainda prefiro tocar nas folhas do livro. Sozinho e em silêncio total, pois não consigo me concentrar. (P3).

Olha, eu me sinto um leitor virtual, pois adoro ler na tela do computador e gosto de ler de qualquer jeito. Leio de traz para frente e ao contrário, às vezes começo do meio do texto. Para mim as coisas são assim. (P4).

A P7 trabalhou, e, apesar de já ter utilizado muito as tecnologias, ainda, prefere a leitura do livro impresso. Ela se vê em processo de construção para a leitura nas telas do computador “[...] prefiro o meu livro que eu posso riscar, manusear” (P7).

Essa diversidade de leitor faz parte do processo cultural. Nesse sentido, Santaella (2004) traz situações assim, pois, apesar de haver uma sequencialidade histórica no perfil de cada um desses leitores, um não exclui o outro, eles se complementam. Nenhum tipo de leitor é melhor que o outro, eles se modificam com as necessidades e com a evolução das tecnologias da informação e comunicação.

Em consonância com Santaella (2004), destacamos na pesquisa as habilidades de cada tipo de leitor, principalmente as do leitor imersivo, aquele que se identifica com a cultura digital. Os professores se veem em processo de um leitor imersivo, e entendem que é esse novo leitor do século XXI, com transformações sensoriais, perceptivas e cognitivas.

Assim, é para este leitor-navegador não passivo que a escola deve se preparar, buscando, cada vez mais, conquistar sua atenção, a fim de prepará-lo para fazer a única coisa que ele ainda não faz com facilidade, que é transformar toda essa gama de informação proporcionada pelas mídias digitais, em conhecimento útil para seu desenvolvimento integral como cidadão.

3.3 - A ANÁLISE A PARTIR DA OBSERVAÇÃO NO *LÓCUS* DA PESQUISA

Neste momento, a pesquisa concentrou-se na escola B, com o intuito de observar os momentos de formação contínua dos professores. As observações

aconteceram no mês de setembro 2017, em dois encontros formativos, para observar as ações, no que diz respeito à utilização dos recursos tecnológicos presentes nas formações e/ou temáticas discutidas, referentes ao letramento digital.

Mesmo tendo duas escolas como *lócus* da pesquisa, a observação foi realizada em uma delas, na escola B. Fizemos um cronograma, de acordo com as temáticas e turmas para participarmos dos momentos das formações das 02 escolas e, ao mesmo tempo, fazer as observações. Entretanto, isso não foi possível, pois, na Escola A, os mediadores, por motivos burocráticos, tiveram que alterar o planejamento da formação e, nesse dia, fizeram outra atividade, que não correspondia à proposta deste estudo. Dessa forma, optei por não participar.

3.3.1 - Observação do dia 05/09/2017

A formação foi feita no laboratório de informática, pois o estudo envolvia os cinco professores do subgrupo de linguagem, dentre os quais, 03 eram sujeitos da pesquisa e estudavam a temática Sequência Didática. Após as discussões realizadas nos encontros anteriores, eles foram construir um plano de aula para ser desenvolvido com seus alunos.

Para isso, os professores reuniram-se em grupo, para se apropriarem da temática em estudo. Utilizaram os computadores do laboratório de informática para pesquisar e, na sequência, elaboraram o plano que foi projetado no *data show* para discussão. Em nenhum momento, discutiram a necessidade de inserir recursos tecnológicos para o desenvolvimento da aula, ou algum aplicativo para construírem os textos que iriam solicitar aos alunos.

Assim sendo, constatamos que o uso das TIC contribuiu para que eles pesquisassem a temática, pois faziam comparações entre as fontes de pesquisa, baixavam imagem e vídeo da internet, construíram slides, entre outras. Diante disso, entendemos que fizeram uso das TIC, embora duas professoras tivessem dificuldades em fazer slides e em baixar os vídeos.

Esses professores ainda estão distantes do letramento digital, pois assimilar e manusear esses diferentes aparatos exige um conhecimento específico, denominado, pelos estudiosos, de Letramento Digital. Para Xavier, promover o letramento é uma tarefa importante das instituições de ensino, uma vez que é necessário:

[...] os indivíduos dominarem um conjunto de informações e habilidades mentais que devem ser trabalhadas com urgência pelas instituições de ensino, a fim de capacitar o mais rápido possível os alunos a viverem como verdadeiros cidadãos neste novo milênio, cada vez mais cercado por máquinas eletrônicas e digitais. (XAVIER. 2005, p.1)

Os demais professores dominavam bem o que estavam fazendo, em relação ao uso das TIC, e ajudavam os demais a entender o trabalho, explicavam para que serviam os recursos, conheciam os sites livres de *downloads*, enfim, surpreenderam-nos diante do uso das TIC, sendo os que se encaixam na categoria de letrados digitais. Houve uma troca de experiências entre os pares, refletindo sobre o seu próprio processo de construção de conhecimento, para repensar, juntamente com outros professores, as possibilidades de ação pedagógica.

3.3.2 - Observação do dia 19/09/2017

Neste encontro, adotamos a posição de participante observador, sem interferir nos estudos dos professores, mas eles sabiam que seriam observados.

Os professores, neste dia, se reuniram, em pequenos grupos, por área de conhecimento, em uma sala de aula, durante 4 horas, para socializar os planos que fizeram no encontro anterior. Para isso, fizeram uso apenas da data show, para projetar os slides. Havia dois professores da área de ciências humanas que citaram, no planejamento, trabalhar com o aplicativo “Mapa Mundi”, para que os alunos pudessem conhecer geograficamente o mundo. Tudo indica que levariam o aplicativo baixado no *notebook* para projetar em sala de aula.

Após a socialização dos planos, houve as contribuições dos demais colegas, mas ninguém falou em usar as tecnologias em sala de aula. Claro que fizemos apenas duas observações, mas já temos uma ideia do trabalho formativo na escola. Por aí, vemos como está sendo o processo de formação contínua docente na escola para/com a inserção das TIC e chegando ao letramento digital.

Com a evolução das tecnologias de informação e comunicação, pode-se aprender de muitas formas, em lugares diferentes, de maneiras diferentes. No ciberespaço há um oceano de informações, múltiplas fontes, visões diferentes de mundo, culturas variadas; há inovações tecnológicas e novas formas de integração com novos textos midiáticos que fazem parte desse novo contexto.

Contudo, a pretensão da análise com essas observações não foi menosprezar o trabalho dos professores, pois certamente eles têm os seus motivos em inserir ou não as TIC nas aulas, uma vez que essa inserção depende das condições estruturais e pedagógicas da escola, como também, da capacitação e formação com os professores. O objetivo com essa técnica foi observar e registrar como os professores faziam uso das tecnologias de informação e comunicação, durante a formação, e se ocorria alguma discussão sobre essa temática.

Nesse sentido, temos a compreensão da importância dos professores no processo de ensino e aprendizagem, enfim, sabemos o tanto que eles são exigidos no espaço escolar. Por outro lado, desconsiderar todos os acontecimentos que estão ocorrendo ao nosso redor, no que se refere às tecnologias digitais, nos ambientes on-line, seria estar desatento a essas novas possibilidades interativas.

3.4 - BLOCO 3: O USO DO *TABLET* EDUCACIONAL

Este bloco aborda questões voltadas para o uso do *Tablet* Educacional, nas 02 escolas de ensino médio, lançado em 2014, para incentivar o uso das novas tecnologias de informação e comunicação, em sala de aula, por meio de dispositivo móvel.

Todos os professores que estavam atuando no ensino médio receberam o equipamento, mas com a rotatividade de professores na escola tornou-se um problema constante, tanto que, dos nove professores que participaram da pesquisa, três deles não receberam o *tablet*, pois chegaram após a distribuição dos equipamentos, porém eles já os tinham adquirido com recursos próprios.

Os professores que receberam o *tablet* fizeram uma avaliação muito negativa do equipamento. Somente dois disseram que usaram, de vez em quando; os demais, incluindo os gestores, responderam que não fizeram uso, apresentando suas justificativas.

O P3 criticou o equipamento, dizendo que era de péssima qualidade:

O tablet não presta para nada. A compra desses tablets foi dinheiro jogado fora pelo governo federal, tem uma péssima configuração, trava a todo o momento e a memória dele não cabe nada, não conseguimos baixar nenhum aplicativo. (P3).

Não consegui usá-lo em sala de aula, pois a internet na escola era ruim e não pegava nas salas. Então eu penso que não faz sentido eu usar e os alunos não, eles precisam ter o equipamento também. (P5).

Ressaltou ainda que a configuração do *tablet* era ruim. A P6 disse que, recebido o *tablet*, conseguiu fazer uso para mostrar um aplicativo aos alunos e destacou:

O equipamento travava bastante, mas eu conseguia usar conectado no Datashow para trabalhar com uns aplicativos que foram baixados em casa, na minha internet e depois trabalhados com os alunos na escola, pois se deixasse para usar a internet da escola, não faria nada, pois a internet lá não funciona nas salas. (P6).

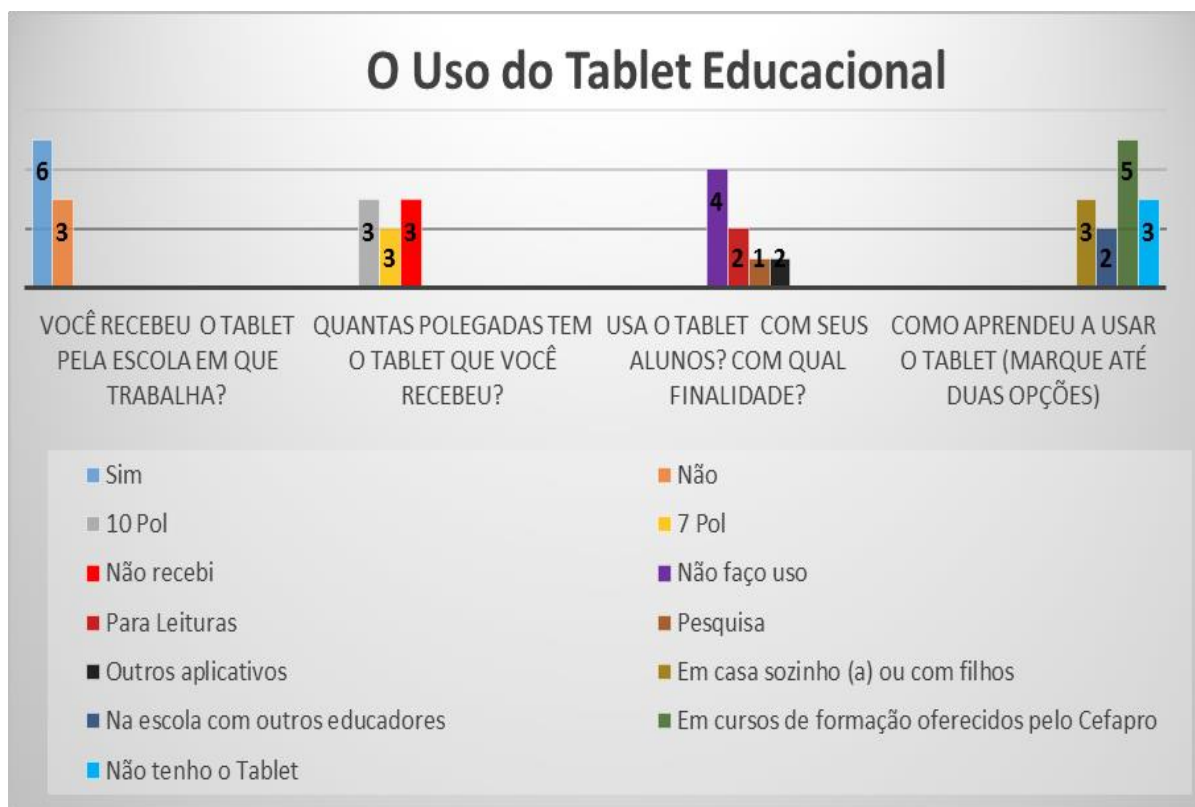
A P7 recebeu o *tablet* pelo CEFAPRO e diz:

O CEFAPRO foi a última instituição a receber o equipamento e ainda, por cima, de péssima qualidade. Os tablets que chegaram para as escolas, principalmente aqueles que têm o ensino médio integrado, foram equipamentos melhores, ou seja, de 10 polegadas e de 1 giga de memória. Está certo que nem todos receberam tablets com essa configuração, mas foi a grande maioria. Já os que vieram para o CEFAPRO foram equipamentos mais precários, tablets de 7 polegadas e 500 gigas de memória. Assim, ficava complicado trabalhar formações com equipamentos dessa natureza. O que restou foi eu solicitar um tablet emprestado da Escola para poder preparar as formações que trabalhamos com os professores do ensino médio. (P7).

A P8 e a P9, disseram que receberam os equipamentos, mas nem ficaram com eles porque não usavam muito. Preferiam usar o celular para suprir as necessidades formativas.

Esses relatos mostram que o projeto do *Tablet* Educacional nas 02 escolas de Barra do Garças contribuiu muito pouco para a formação do letramento digital, pois os professores não tiveram condições necessárias para fazerem uso dos equipamentos, e, também, o governo federal não fez a distribuição aos alunos, até mesmo porque o objetivo do projeto era primeiro entregar os *tablets* aos professores, depois, nas próximas remessas, distribuir aos alunos. Entretanto, a proposta não se consolidou, pois não havia equipamentos suficientes para todos.

O Gráfico 4 mostra uma parte dos dados coletados no questionário sobre a utilização dos *tablets* pelos professores.

Gráfico 4 - O uso do *Tablet Educacional*

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Os dados do gráfico mostram que 05 professores que possuem o *tablet* aprenderam a utilizá-lo nas formações ofertadas pelo CEFAPRO, 03 com os filhos e 21, na escola, com os colegas. Quatro (04) deles informaram que não fazem uso do equipamento e os outros usam apenas para leituras, pesquisa e outros aplicativos.

Temos, portanto, dados significativos que nos fazem refletir sobre a utilização desse equipamento na escola, além disso, verificamos, em vários momentos, nas falas dos professores que as configurações do *tablet* e a internet são insuficientes para trabalhar com eles em sala de aula. É o que dizem as diretoras:

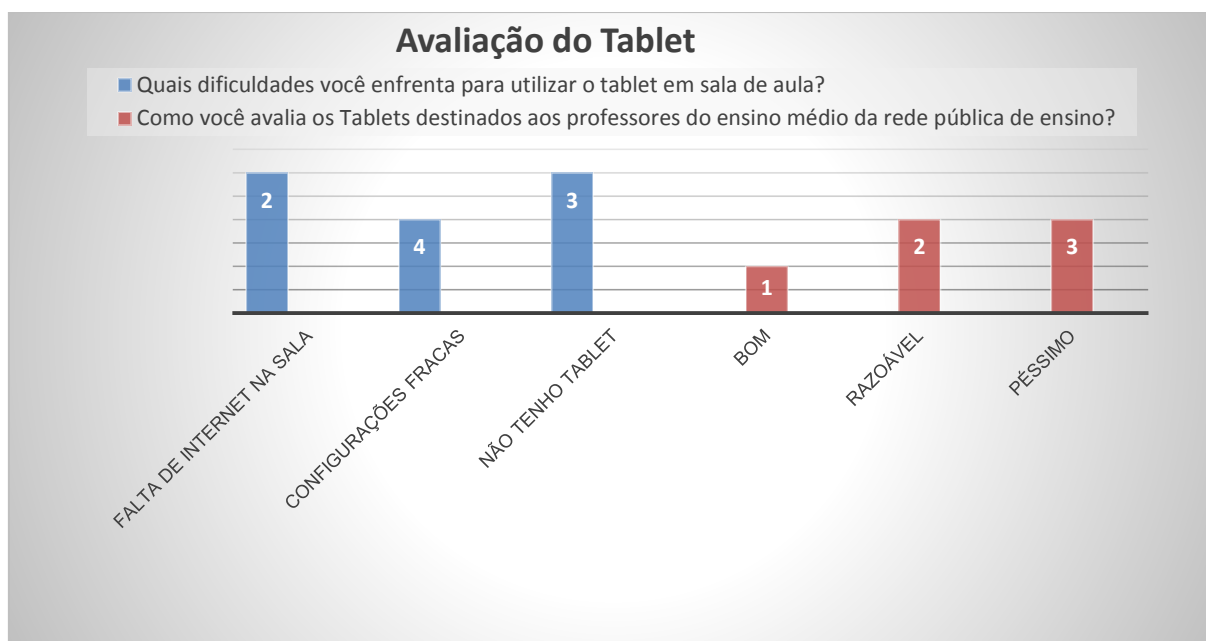
Lá na escola ainda temos tablets na caixa, lacrados, e eu chamei os professores que chegaram este ano e falei para eles dos equipamentos, mas eles não quiseram, falaram que já tem o celular que é melhor que o tablet que temos. Isso não foi só com um professor não, foi com quase todos que estão aqui e que não receberam. (P8).

Chegaram mais tablets para nós no final do ano passado 2016, todos de 10P, penso que seja uma configuração melhor que esses primeiros que recebemos, mas os professores não querem o equipamento. Eles estão aí guardados. Falam que os outros professores nem usam o tablet que receberam porque não conseguem fazer nada com eles. (P9).

As P8 e P9 destacaram que, mesmo os professores sem o equipamento, não fizeram questão de recebê-los, pois ainda havia alguns disponíveis na escola para distribuição. E os professores que o receberam, avaliaram-no mal e isso fez com que os outros dispensassem o equipamento e/ou o deixassem para a escola. Outro fator relevante é a necessidade de formação pedagógica para o uso do *tablet*, e, assim, atender aos anseios de uma sociedade em que, na maioria das vezes, as ações se processam por meio das TIC.

Quanto à avaliação do *tablet*, os professores trouxeram alguns apontamentos que referenciaram os motivos que os levaram a não usar com frequência o equipamento em sala de aula. Para sistematização deste dado analisado, utilizamos o gráfico 5, que apresentou algumas opções que foram respondidas pelos professores.

Gráfico 5 – Avaliação do Tablet



Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Conforme o resultado do gráfico 5, os sujeitos da pesquisa nos apontaram que os motivos que os levaram a não usarem com frequência o equipamento, em sala de aula, foi a sua péssima qualidade, a configuração que não suporta baixar os aplicativos e não atendem às necessidades dos professores quanto ao uso das TIC. A falta de internet na escola também foi um problema apontado pelos entrevistados, uma vez que as escolas possuem internet no laboratório de informática e na

secretaria. Entretanto, a internet não chega à sala de aula e nem a outros espaços da escola, sendo restrita a poucos.

Em relação à falta de capacitação para uso do *tablet*, os dados nos apontaram que, apenas os professores de 01 das escolas, disseram ter participado de formações ofertadas pelo CEFAPRO. Por outro lado, a professora formadora do CEFAPRO relatou ter planejado formações para todos os professores do ensino médio que receberam o *tablet*, porém não foi possível atender a todos, em função da incompatibilidade de horário.

Somente os professores da escola B participaram da formação, feita pelos formadores do CEFAPRO, porém, conforme dados apresentados, anteriormente, somente as formações não foram suficientes para contribuir com os professores na utilização do equipamento; há outros fatores que precisam ser somados à formação, dentre eles, a obtenção de equipamentos que tenham condições de uso em sala.

O quadro 11 mostra as formações dos últimos 03 anos feitas pelos professores em tecnologia educacional.

Quadro 11 – Participação em Formações Contínuas em TIC

Formações ofertadas pelo CEFAPRO	Professores que participaram das formações ofertadas pelo CEFAPRO	
	Escola A	Escola B
Tablet Educacional		P5, P6, P9
Redes de aprendizagens	P8	P5, P6,
Ensinando e aprendendo com as TIC	P3, P8	P5, P6, P9
Outras Formações	P1, P2	P4, P5, P8

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Os dados mostram que os professores da Escola B são os que mais participaram das formações, e os que menos utilizam as tecnologias em sala de aula. Isso nos faz refletir: será que as formações não fazem sentido para os professores? Para a P7, formadora do CEFAPRO, todas as formações visam

[...] atender às solicitações dos professores. Fizemos umas ofertadas pelo Proinfo/ MEC, TIC 100h, Redes de Aprendizagem, mas a formação para o uso do tablet foi planejada por nós, formadores, atendendo a uma

solicitação das escolas, mas nem todos professores participaram. Olha, o maior desafio nosso é fazer com que os professores consigam efetuar na prática o que trabalhamos aqui nas formações. (P7).

A fala da P7 mostra que a formação do CEFAPRO, na maioria das vezes, procura atender à solicitação das escolas, mas ainda é desafiador fazer com que os professores coloquem em prática aquilo que se estuda, tanto nas formações feitas na escola, como fora dela. E vimos que eles o fazem em partes, alguns tentam fazer a transposição didática do que foi estudado nos cursos.

Por outro lado, os professores consideraram que é relevante a inserção das TIC, em sala de aula, e, também, na formação contínua, porém, são poucos os que o fazem.

Em suma, existem muitos obstáculos que foram elencados, mas foi muito interessante observar o consenso e a posição dos participantes quanto ao papel da escrita na internet. Na realidade, foi apontado que o computador e a internet oferecem uma pluralidade de espaços e de meios que podem levar a novas formas de aprendizagem, como o som, a imagem, a animação, o vídeo, etc.

Diante disso, percebemos que os sujeitos da pesquisa têm a compreensão da importância das tecnologias de informação e comunicação no processo educacional, e que podem ocorrer mudanças na prática pedagógica e, conseqüentemente, no ensino-aprendizagem dos alunos.

Assim, de acordo com Fullan (2009), a mudança é um processo que acontece quando as pessoas estão envolvidas na ação que traz um sentido para seu contexto individual e, assim, agem para fazer melhorar a situação que as cerca. É preciso entender que a mudança tem um aspecto que envolve valores e objetivos associados às mudanças educacionais específicas, mas, precisamos compreender a dinâmica da mudança educacional como um processo sociopolítico:

O problema do significado diz respeito à maneira como aqueles envolvidos na mudança podem vir a entender o que deve mudar, e como isso pode ser realizado, enquanto entendem que o 'que' e o 'como' interagem constantemente e remodelam um ao outro (FULLAN, 2009, p. 20).

Nesse contexto, a transformação irá levar a uma desacomodação, perda, ansiedade e luta diante do que está acontecendo, pois, a mudança pode ser imposta, voluntária, ou por insatisfação com alguma situação.

Nesse sentido, durante a pesquisa, tivemos a percepção de que os professores entrevistados, ao longo de suas vidas, foram se adaptando e lidando com as tecnologias de informação e comunicação nessa sociedade de uma cultura digital que evolui.

Como resultado, o estudo evidenciou os aspectos da formação dos professores de Língua Portuguesa no ensino médio e suas demandas em relação ao letramento digital, por meio da formação docente, com o uso das tecnologias de informação e comunicação.

A partir disso, podemos dizer que os docentes, que atuam no ensino médio, encontram-se em processo de formação em relação ao letramento digital, mais precisamente para ter um bom desempenho profissional. Além disso, a pesquisa evidenciou que os professores, no espaço de formação contínua, têm acesso restrito às TIC, e também fazem pouco uso do *tablet* e, mais, do celular, a fim de contribuir nas discussões nos momentos da formação.

Os professores participantes da pesquisa têm mais acesso às tecnologias de informação e comunicação, por necessidade pessoal, mesmo entendendo que precisam atender às exigências de uma sociedade da informação, e que a escola precisa estar inserida nessa cultura digital, sendo que a maioria tem ciência de que muitos alunos dominam as tecnologias, o mundo das redes sociais, porém, isso não representa ser letrado digitalmente.

Assim, as reflexões sobre os dados da pesquisa com os professores, a partir do projeto *tablet*, confluem no sentido de evidenciar que o letramento digital contribui na formação de sujeitos conscientes, críticos e capazes de gerenciar com mais êxito as informações oriundas das mídias digitais.

Isso pode provocar não só uma revisão do papel do professor, como profissional e educador, mas, também, uma revisão de sua formação, a qual deve ser mais voltada para a prática e o uso das novas tecnologias aplicadas à educação.

Conforme Valente (2007), acreditamos que a formação requer, além da mudança de postura do professor, uma sólida base em psicologia do desenvolvimento e da construção do conhecimento, bem como em aspectos computacionais. Nesse sentido, deve-se prover, equilibradamente, conhecimentos na área de psicopedagogia e de novas tecnologias, oferecendo tanto a teoria quanto a possibilidade de colocá-la em prática.

Na formação, devem-se oferecer situações nas quais os professores possam praticar o que aprendem, criticar, refletir sobre sua prática e depurar sua atitude, baseados na reflexão e nos conflitos vividos. Isso dá o tom de uma visão socioantropológica das condições de acesso e uso da cultura digital. Tal como Valente, Oliveira (1997) defende a necessidade de os professores adquirirem uma compreensão das relações entre a informática e a sociedade, além de uma visão crítica dos diferentes usos do computador na educação.

No entender do autor, para que a formação seja eficaz, as pessoas responsáveis por ela devem estar preparadas, tanto nos aspectos ligados à informática, quanto nos aspectos pedagógicos da utilização da tecnologia em ambientes de aprendizagem.

Consideremos, portanto, que este estudo nos auxiliou na tentativa de responder algumas perguntas que formulamos, no início da pesquisa, relacionadas com as influências da tecnologia na formação dos professores e com a constatação de novos tipos de sociabilidade, resultantes do convívio com o letramento digital. Indagamos também se os professores, ao explorarem as TIC, poderiam melhorar suas práticas docentes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve, como sujeitos, professores do ensino médio, no processo de formação contínua para o letramento digital, buscando apreender os elementos que pudessem explicar a relação desses sujeitos com as tecnologias de informação e comunicação, no contexto de formação docente na e para a prática pedagógica.

Para sua efetividade, utilizamo-nos da metodologia de abordagem qualitativa, a partir de entrevistas semiestruturadas e individuais, questionário e observação, com professores de Língua Portuguesa, que atuam no Ensino Médio, em 02 escolas da rede pública, no município de Barra do Garças-MT.

Durante o desenvolvimento da pesquisa, identificamos os primeiros contatos e vivências dos professores com qualquer tipo de recursos que eles entendiam como tecnologias, utilizados da infância aos dias de hoje, como é o caso do celular, do computador e da internet.

Destacamos, na pesquisa, a inserção do projeto *Tablet* Educacional, lançado pelo governo federal, nas escolas públicas, por meio do qual analisamos o uso da TIC na prática pedagógica dos professores para o desenvolvimento do ensino e aprendizagem dos alunos.

Além da utilização do *tablet*, como tecnologia digital a ser referenciado na pesquisa, buscamos incluir também os demais recursos tecnológicos inseridos na escola, como os laboratórios de informática, munidos de computadores e internet, projetor de multimídia e celulares *smartphone*, sendo este último de propriedade de cada sujeito e, não, da escola.

Nessa perspectiva, optamos por trabalhar com perguntas norteadoras pelas quais analisamos o nível de letramento digital dos professores de Língua Portuguesa, para atuação em sua prática, de forma a desenvolver o letramento digital com os alunos, além de estabelecer a articulação e a necessidade do letramento ser estudado e discutido nas formações contínuas docentes, tendo a escola como *lócus* dessa formação, a partir de uma concepção de professor reflexivo.

Partimos do pressuposto teórico de que a construção da profissionalização do educador é um processo histórico, social, reflexivo e contínuo, que demanda tempo para a internalização de novos conceitos, a fim de que novas propostas possam ser concretizadas em sua prática pedagógica. Assim, para que o professor faça uso das

TIC, ele precisa estar em constante reflexão sobre o seu próprio processo de construção de conhecimento, além de repensar, com os pares, as possibilidades de ação pedagógica e alcançar seus objetivos propostos, mas, também, ter condições de trabalho adequadas às suas necessidades pedagógicas.

Para isso, partimos dos autores que vêm realizando discussões relativas às apropriações das novas tecnologias na educação, elucidando a compreensão das relações entre formação contínua de professores, letramento, letramento digital, dentre eles: Nóvoa (2000), Tardif (2002), Kato (1986), Soares (2001, 2002), Rojo (2012), Coscarelli e Ribeiro (2007), Xavier (2005), Santaella (2004), etc.

Esse arcabouço teórico sustentou a análise das respostas dos professores entrevistados, bem como o tratamento dos gráficos e quadros que elaboramos, a partir dos dados coletados.

De acordo com a análise da pesquisa, o processo de formação contínua na escola acontece, constantemente, conforme regem os orientativos pedagógicos encaminhados pelo órgão maior, que é a SEDUC. Todos os professores de Língua Portuguesa que participaram da pesquisa disseram que frequentam os estudos de formação docente. Porém, a participação, na maioria das vezes, não é por necessidade formativa, mas, sim, por obter pontuação, que gera uma competitividade nas atribuições de aula, no início do ano letivo, principalmente para os professores que são interinos nas escolas.

Quanto aos estudos contemplarem as expectativas formativas dos professores, o que percebemos foi que os diagnósticos feitos na escola para elaboração das temáticas da formação não condizem com a realidade que os professores trouxeram, isto é, os estudos são feitos com temáticas gerais sobre a prática educativa, e deixam a desejar quanto às necessidades específicas das áreas de conhecimento e da disciplina em que atuam.

Percebemos que tanto as etapas de vida como os saberes docentes, considerados nesta pesquisa como fatores essenciais para o desenvolvimento profissional, não são considerados, nem discutidos nos estudos de formação docente, nas escolas pesquisadas.

Detectamos uma relevância nas falas dos sujeitos, quando eles justificam que a formação contínua de professores tem um formato próprio da Secretaria de Educação do Estado e não tem como fazer muitas modificações. O Estado de Mato

Grosso tem suas demandas para a Educação e, na maioria das vezes, tornam-se as prioridades para o momento e precisam ser estudadas nas formações. Interpretamos essa situação como uma imposição hierárquica sobre a escola, tumultuando todo o processo formativo docente.

Quanto ao letramento digital, analisamos que há dificuldade de se efetivar o uso das TIC na formação contínua de professores e, também, em sala de aula com os alunos. O *tablet*, o computador e a internet, dentre outras tecnologias, como recursos tecnológicos, estão presentes nesse contexto, porém, o uso ainda acontece de maneira tímida e restrita.

Reconhecemos que a utilização das TIC se apresenta como um desafio para os professores e envolve várias questões, principalmente, de infraestrutura, falta de equipamentos de qualidade, problemas de manutenção dos computadores na escola, a internet que é muito lenta, ou que não chega em todos os espaços da escola; o *tablet* que o professor recebeu trava, não funciona direito, enfim.

Além disso, acusamos, também, a necessidade de capacitação e formação voltadas às discussões específicas do uso das TIC, pois são momentos essenciais para o fazer pedagógico do professor

Verificamos que ainda não há um funcionamento concreto e uma articulação prática das tecnologias digitais com a formação contínua de professores desenvolvida nas escolas. Ainda falta, entre os grupos de formação, uma integração, no sentido de compartilhar experiências e ir além do que já é feito, entre professores, gestores e entre as próprias escolas.

Entretanto, uma ação que pode ser considerada como uma das práticas de letramento digital, observada em um dos momentos de formação contínua na escola, e de que participamos, foi a utilização do laboratório de informática para produzir *Power Point*, pesquisa em site de busca, exibição de vídeos do site *Youtube*, por exemplo. Mas, faltaram ir além do simples uso da internet para pesquisa: os professores em formação precisam compreender a finalidade daquilo com que se está trabalhando. O diferencial para uma metodologia inovadora é saber o uso social da atividade que se está realizando, refletindo nas práticas que realmente integrem os diversos letramentos.

A pesquisa destacou efeitos nas expectativas, atitudes e habilidades de professores que se apropriaram diferentemente dos conhecimentos vivenciados nos

cursos de formação, ofertados a eles, principalmente no CEFAPRO. Alguns que lograram apropriar-se de algumas habilidades tiveram um comportamento de ir à busca do conhecimento. Outros alegaram participar de cursos de formação por precisarem de certificados.

Consideramos preocupante a participação dos professores nas formações, uma vez que as contribuições são poucas para a prática deles. Isso ficou evidenciado na análise dos dados, em que, das 02 Escolas pesquisadas, 01 recebeu a formação para o uso do *tablet*, e a outra escola não teve formação. Entretanto, os professores que buscaram usar esse equipamento foram os da escola que não teve a formação.

Atentamos ainda para a prática de leitura e escrita desenvolvida pelos professores nos ambientes virtuais de uso das TIC. Evidentemente que, para os docentes que tiveram um contato maior com o computador, constatamos uma sensação de familiaridade com a leitura e a escrita, mesmo utilizando novos suportes e veículos de publicação.

Alguns desses sujeitos relataram usar o recurso do *e-mail* para comunicação, o que requer, especificamente, a leitura digital no suporte eletrônico, para melhorar a produção de suas atividades pedagógicas. Outros utilizam ainda gêneros e modos típicos da cultura manuscrita e impressa, como ponte para o novo letramento. Outros, ainda estão se alfabetizando digitalmente. Sendo assim, os desafios para a formação de letrados digitais também se encontram na heterogeneidade e nos modos de formação.

Em relação às práticas de acesso e de leitura em novos suportes, pelos professores, verificamos que muitos estão se adaptando à leitura digital, mas que ainda preferem a do texto impresso.

Sendo assim, acreditamos que houve um processo de transformação em todos os envolvidos na pesquisa, tanto na pesquisadora, quanto nos professores pesquisados. No encontro entre pesquisadora e professores, construímos significações em relação às tecnologias digitais. Aprofundamos nossas discussões em reflexões, algumas vezes, ainda não realizadas pelos docentes, como, por exemplo, o letramento digital.

Portanto, por meio desta pesquisa, percebemos que esse exercício de pesquisar tornou-se um incentivo, um movimento dos docentes em busca do tempo

perdido. Um despertar para a necessidade de discutir o letramento digital, um movimento em busca do que não aprenderam.

Por fim, entendemos que uma dissertação de Mestrado jamais poderá ser pensada como um fim. Ao contrário do significado da palavra dicionarizada, conclusão aqui adquire o sentido de rememorar o caminho percorrido e pensar os próximos passos. Pensar as questões da formação contínua de professores, articulada ao letramento digital, é um grande desafio para nós, educadores.

REFERÊNCIAS

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Tradução Maria J. Alvarez [...]. Portugal: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Comitê Gestor da Internet no Brasil: **Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação no Brasil – TIC Educação 2012**. São Paulo, 2013. Disponível em: <<http://www.cgi.br/publicacao/pesquisa-sobre-o-uso-das-tecnologias-de-informacao-e-comunicacao-nas-escolas-brasileiras/88>>. Acesso em: 09 set. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação Agência Brasil – **Tablet Educacional**. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/proinfo/eixos-de-atuacao/tablets>>. Acesso em 03 Jan. 2018.

_____. Ministério da Educação e do Desporto/ Secretaria de Educação do Ensino Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**, v. 2. Brasília, 1997.

_____. Ministério da Educação. **Referenciais para a formação de professores**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC, 1999.

_____. Ministério da Educação. **Lei nº 12.014/2009**, que altera o artigo 61 da Lei 9394/1996 com a finalidade de discriminar as categorias que podem ser consideradas como profissionais da educação. Brasília: MEC, 2009.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Programa Nacional de Tecnologia Educacional – PROINFO**. Decreto nº 6300 de 12/12/2007. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20072010/2007/Decreto/D6300.htm>. Acesso em: 05/ mar. 2017

BRZEZINSKI, Iria. Embates na definição das políticas de formação de professores para a atuação multidisciplinar nos anos iniciais do Ensino Fundamental para a atuação multidisciplinar nos anos iniciais do Ensino Fundamental: respeito à cidadania ou disputa pelo poder? **Educação & Sociedade**, Campinas, v.20, n. 68, p. 80-108, 1996.

CANCLINI, Néstor García. **Culturas Híbridas - estratégias para entrar e sair da modernidade**. Tradução de Ana Regina Lessa e Heloísa Pezza Cintrão. São Paulo: EDUSP, 2008 [1989]. p.283-350.

CARNIN, Anderson; MACAGNAN, Maria Júlia Padilha; KURTZ, Fabiana Diniz. **Internet ensino de línguas: uma proposta de atividade utilizando vídeo disponibilizado pelo YouTube®**. *Linguagem & Ensino*, Pelotas, v.11, n.2, p.469-485, jul./dez. 2008. Disponível em:

<http://www.virtual.ufc.br/solar/aula_link/llpt/A_a_H/estagio_ensino_analise_linguistica/aula_04-4102/imagens/02/macagnan.pdf> Acesso em 15 jul. 2017.

COSCARELLI, Carla, V.; RIBEIRO, Ana Elisa (Orgs). **Letramento Digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. 248p.

COSTA, F. M. de; GAMBOA, Silvio Ancisar Sanches. Ensino Médio em questão: formação da juventude, desafios e possibilidades nas perspectivas oficiais da educação básica. In: SCHNEIDER, Maria Clara Kanschny; AGUILAR, Luis Enrique (Orgs.). **Trajetórias de Educação Profissional e Tecnológica**. vol I. Florianópolis, 2013.

FAVRETTO, Ivone de Oliveira Guimarães. **A formação continuada dos professores em exercício nas escolas públicas de Rondonópolis-MT: uma investigação sobre as instâncias Formadoras**. Dissertação de Mestrado. Instituto de Educação. Universidade Federal de Mato Grosso. Cuiabá: UFMT/IE, 2006.

FERREIRA, Aurélio B. de H. **Novo Dicionário Aurélio de Língua Portuguesa**. 4ª edição, Ed. Positivo, 2009.

FLICK, Uwe. **Introdução à Pesquisa Qualitativa**. Tradução: Joice Elias Costa. 3ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2009. 405 p.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Em direção a uma política para a formação de professores**. Em Aberto, ano 12, n. 54, abr./jun. 1992. Disponível em: <<http://www.rbep.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/801/720>>. Acesso em: 20 fev. 2017

FULLAN, Michael. **O significado da mudança educacional**. 4ª edição, Ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FUSARI, José Cerchi; CORTESE, Marlene Pedro. Formação de professores em nível de 2º grau. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 68, p. 70-80, fev./1989.

FUSARI, J. C. **Formação contínua de educadores: um estudo de representações de coordenadores pedagógicos da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SMESP)**. 1998. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – FEUSP, São Paulo, 1998.

GARCIA, M. A Identidade docente: constantes e desafios. **Revista Brasileira de Pesquisas sobre Formação Docente**. Belo Horizonte, Autêntica, v. 01, p.109- 131, ago./dez. 2009.

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. de S. (Coord). **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1989.

GOBATTO, Mareia Regina - **Improvisações formativas em encontros com professoras/E formadoras/** - Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal de Uberlândia – Uberlândia (MG), 2016.

HUBERMAN, Michael. **O ciclo de vida profissional dos professores**. In: NÓVOA, António (Org.). Vidas de professores. (Trad. Maria dos Anjos Caseiro, Manuel Figueiredo Ferreira). Portugal: Porto Editora, LDA, 1995.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 7. Ed. São Paulo: Cortez, 2010.

KATO, M. A. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística**. 7 ed. São Paulo: Ática, 1986.

KENSKI, V. Moreira. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. Campinas: Papyrus, 2007.

_____. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. 9ª ed. Campinas: Papyrus, 2012.

KLEIMAN, B. Angela; MATENCIO, M. Maria de Lourdes (Orgs.); **Letramento e Formação do Professor: práticas discursivas, representações e construção do saber**. Mercado de Letras, Campinas, SP; (Coleção Ideias sobre Linguagem) 2005.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E.; **Pesquisa em educação: abordagem qualitativa**. São Paulo: EPU. 1986.

MARCELO, Carlos. **Las tecnologías para La innovación y La práctica docente**. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v.18, n.º52, Mar. 2013. Disponível em: <www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141324782013000100003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 12 set. 2017.

MATO GROSSO. Secretaria de Educação e Cultura. **Decreto no 2.007/1997**, que dispõe sobre a criação de Centros de Formação e Avaliação do Professor. Cuiabá: Seduc, 1997.

_____. Secretaria de Educação e Cultura. **Lei Complementar no 50/1998**, que dispõe sobre a carreira dos Profissionais da Educação Básica. Cuiabá: Seduc, 1998.

_____. Secretaria de Educação e Cultura. **Decreto no 2.319/1998**, que dispõe sobre a criação de Centros de Formação e Atualização do Professor. Cuiabá: Seduc, 1997.

_____. Secretaria de Educação e Cultura. **Portaria no 02/1998**, que dispõe sobre a estrutura administrativa e pedagógica dos Centros de Formação e Atualização do professor. Cuiabá: Seduc, 1998.

MATO GROSSO. **Secretaria de Estado de Educação. Política de Formação dos Profissionais da Educação Básica**, de Mato Grosso. 2010

_____. **Centro de Formação e Atualização do Professor.** 1998.

_____. Escola Estadual Antônio Cristino Cortes - **Projeto Político Pedagógico.** Barra do Garças: 2017, 38 p.

_____. Escola Estadual Dep. Heronides Araújo - **Projeto Político Pedagógico.** Barra do Garças: 2017, 46 p.

_____. **Orientativo pedagógico do Pró-Escolas Formação** 2017.

MORAN, José Manuel, MASSETTO, Marcos T., BEHRENS Marilda Aparecida. **Novas tecnologias e mediações pedagógicas.** Campinas, SP. Papyrus, 2012.

NÓVOA, António. **Formação contínua de professores: realidade e perspectivas.** Aveiro: universidade de Aveiro, 1991.

_____. **Profissão professor.** (Trad. Irene Mendes, Regina Correia, Luísa Santos Gil). Portugal: Porto Editora, LDA, 1995.

_____. **Formação de professores e profissão docente.** In: NÓVOA, Antonio. (Org.) **Profissão professor.** Lisboa: Dom Quixote/ IIE, 1997.

_____. **Os professores e as histórias da sua vida.** In: NÓVOA, António (Org.). **Vidas de professores.** (Trad. Maria dos Anjos Caseiro, Manuel Figueiredo Ferreira). Portugal: Porto Editora, LDA, 2000.

Orientações Curriculares: **Área de Linguagem:** Educação Básica./ Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso. Cuiabá: SEDUC-MT, 2010. 126p.

PIMENTA, S.G. O estágio na formação de professores: unidade entre teoria e prática. **Cadernos de pesquisa,** são Paulo, n. 94, p. 58-73, ago. 1995.

_____. Formação de professores – saberes da docência e identidade do professor. **Revista Eletrônica do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia e do Departamento de Educação-UNESP Presidente Prudente, São Paulo, 1997.** Disponível em: <<http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/50/46>>. Acesso em: 06/ julho 2017.

PRENSKY, Marc. **Digital Natives, Digital Immigrants.** 2001. Disponível em <<http://www.marcprensky.com/writing/>>. Acesso em 26/11/2016.

RIBEIRO, Hidelberto de Sousa. **O Migrante e a cidade:** dilemas e conflitos. Araraquara, Gráfica Wunderlich, 2001.

RIBEIRO, Marilene Marzari. **Memórias de Migrante:** onde viver o fazer faz o saber, Cuiabá, Cathedral Publicações, 2005.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**, São Paulo: parábola editorial, 2009

_____. MOURA, Eduardo. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola editorial, 2012.

ROSA, Maria V. de F. P. Couto; ARNOLDI, Marlene A. G. C. **A entrevista na pesquisa qualitativa: mecanismos para validação dos resultados**. Belo Horizonte: Autentica, 2006.

SAITO, Fabiano Santos; SOUZA, Patrícia Nora de. **(Multi)letramento(s) digital(is): por uma revisão de literatura crítica**. Linguagens e diálogos, v. 2, n. 1, p. 109-143, 2011.

SANTAELLA, Lucia. **Navegar no ciberespaço: o perfil do leitor imersivo**. São Paulo: Paullus, 2004

SANTOS, Lucíola Licínio de Castro Paixão. **Dimensões pedagógicas e políticas da formação contínua**. IN: VEIGA, Ilma Passos Alencastro. (Org.). Caminhos da profissionalização do magistério. Campinas: Papirus, 1998.

SCHÖN, Donald. **Preparando os profissionais para as demandas da prática**. In: SCHÖN, Donald. "Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem". Ed. Artmed. Porto Alegre. (2000). p. 15-42.

SILVA, Marco (2001). **Sala de aula interativa: a educação presencial e a distância em sintonia com a era digital e com a cidadania**. In: CONGRESSO BRASILEIRO DA COMUNICAÇÃO, 24., 2001, Campo Grande. Anais do XXIV Congresso Brasileiro da Comunicação, Campo Grande: CBC, set. 2001.

ROCHA, Simone Albuquerque. **Habilitação magistério em Mato Grosso: o caso do Cefam em Rondonópolis**. 1996. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual Paulista Júlio Mesquita Filho, Unesp, São Paulo, 1996.

_____. **Os professores leigos e o Proformação: uma alternativa possível a partir do projeto piloto de Mato Grosso**. 2001. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual Paulista Júlio Mesquita Filho, Unesp, Marília, SP, 2001.

_____. **Formação de professores em Mato Grosso: trajetórias de três décadas (1977-2007)**. Cuiabá: EdUFMT, 2010.

RODRIGUES, Silvia de Fátima Pilegi. **Práticas de formação contínua em Mato Grosso - da autonomia professoral à prescrição da política estatal**. 2004. Tese (Doutorado) - Pontifícia Universidade Católica, PUC, São Paulo, 2004.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

_____. **Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura**. Educação e Sociedade: Campinas, vol.23, n.81, p.143-160, dez. 2002.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. (Trad. Francisco Pereira). 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, M.; RAYMOND, Danielle. Saberes, Tempo e Aprendizagem do Trabalho no Magistério. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 21, n. 73, p.209-244, dez. 2000. Disponível em: <www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302000000400013&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 12 out. 2017

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VALENTE, J. A.; ALMEIDA, M. E. B. (Orgs.) **Formação de educadores a distância e integração de mídias**. São Paulo: Avercamp, 2007.

VIEIRA, A. M. D. P.; GOMIDE, A. G. **História da formação de professores no Brasil: o primado das influências externas**. Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/93_159.pdf>. Acesso em: 03/julho 2017.

VIEIRA, Rosângela Souza. **O papel das tecnologias da informação e comunicação na educação: um estudo sobre a percepção do professor/aluno**. Formoso - BA: Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF), 2011. v. 10, p.66-72.

XAVIER, Antonio Carlos dos S. **Letramento Digital e Ensino**. In: SANTOS, Carmi Ferraz; MENDONÇA, Márcia (Orgs.). **Alfabetização e Letramento: conceitos e relações**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

_____. **Letramento digital e ensino**. 2003. Disponível em: <www.ufpe.br/nehete/artigos/Letramento%20digital%20e%20ensino.pdf> Acesso em 02/11/2016.

ANEXOS



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE MATO GROSSO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E INOVAÇÃO
CAMPUS CUIABÁ – CEL. OCTAYDE JORGE DA SILVA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO
Nível Mestrado

Anexo 1 - Modelo de Autorização das Escolas

Eu _____ abaixo assinado, responsável pela Escola Estadual _____ do município de Barra do Garças – MT, autorizo a realização do estudo **LETRAMENTO DIGITAL NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA**, e está sendo desenvolvida pela pesquisadora Professora Marizete Alves Neves Ten Caten, vinculada ao Instituto Federal de Mato Grosso, Campus Cuiabá Cel. Octayde Jorge da Silva. Este estudo tem como objetivo pesquisar e discutir o Letramento Digital dos professores de Língua Portuguesa, atuantes no Ensino Médio do município de Barra do Garças, para o uso das novas tecnologias de informação e comunicação no processo de ensino e aprendizagem. Fui informada pela responsável do estudo sobre as características e objetivos da pesquisa, bem como das atividades que serão realizadas na instituição a qual represento.

Esta instituição está ciente de suas corresponsabilidades como instituição coparticipante do presente projeto de pesquisa e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados, dispondo de infraestrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem-estar.

Barra do Garças, de janeiro de 2017.

Assinatura e carimbo do responsável institucional

Marizete Alves Neves Ten Caten
Pesquisadora



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE MATO GROSSO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E INOVAÇÃO
CAMPUS CUIABÁ – CEL. OCTAYDE JORGE DA SILVA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO
Nível Mestrado

Anexo 2 - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Esta pesquisa intitulada **Letramento Digital na Formação de Professores de Língua Portuguesa**, está sendo desenvolvida pela professora de Língua Portuguesa da Educação Básica da Secretaria de Educação (SEDUC-MT), Marizete Alves Neves Ten Caten, pesquisadora vinculada ao Instituto Federal de Mato Grosso, Campus Cuiabá Cel. Octayde Jorge da Silva tem como objetivo analisar os dizeres dos professores, a respeito do letramento digital, na formação contínua para o uso das TIC e sua utilização no processo de ensino-aprendizagem dos alunos de duas Escolas Estaduais de Barra do Garças que receberam o Tablet Educativo. Destacamos que a participação dos professores nesta pesquisa se dará de forma voluntária não sendo obrigatório fornecer informações ou participar da mesma. No caso de aceitar, fica evidenciado que não haverá nenhum privilégio seja de caráter financeiro ou de qualquer natureza, no entanto serão garantidos todos os cuidados necessários para minimizar ao máximo danos emocionais ou psicológicos. Mesmo que aceite participar, sua desistência será aceita a qualquer momento.

Entretanto, lhe serão garantidos todos os cuidados necessários a sua participação de acordo com seus direitos individuais e respeito ao seu bem-estar físico e psicológico. Caso decida não participar da pesquisa, ou resolver a qualquer momento desistir de participar, não sofrerá nenhum dano ou prejuízo. Informamos que esta pesquisa não oferece riscos, previsíveis, para a sua saúde física, podendo, contudo, acarretar em pequenos desconfortos emocionais em decorrência das lembranças e/ou percepções das vivências. Destacamos que durante sua participação, você poderá recusar responder a qualquer pergunta ou participar de procedimento(s) que por ventura lhe causar algum constrangimento ou desconfortos de quaisquer natureza. Para o desenvolvimento desta pesquisa trabalharemos com a realização de entrevistas semiestruturadas que serão gravadas em áudio e/ou

vídeo para que seja possível registrar toda fala e também uso de questionário. No uso do gravador, ao final da entrevista o participante poderá conferir os registros gravados se assim o desejar. É importante destacar que todo o material dessa pesquisa será guardado pelo prazo de cinco anos. Sendo assim, solicitamos sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos científicos e publicar em revistas científicas. Será garantida a privacidade dos dados e informações fornecidas, que se manterão em caráter confidencial. Por ocasião da publicação dos resultados, seu nome será mantido em completo sigilo. Esse documento será assinado as duas páginas em duas vias, sendo que uma via será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra fornecida ao participante da pesquisa.

Eu, Marizete Alves Neves Ten Caten, responsável pela pesquisa estarei sempre à disposição para todos os esclarecimentos necessários em qualquer momento da realização da pesquisa, pelo telefone: (66) 99218-1932 ou pelo email: marizetecaten@gmail.com ou no endereço: Rua dos Pioneiros, Q6, L14, Bairro Araguaia Center, Pontal do Araguaia-MT- CEP 78698-000.

Para quaisquer dúvidas em relação à ética da pesquisa, destacamos que a mesma poderá ser questionada junto ao Comitê de Ética no Endereço: AV Beira Rio 3100 Bloco Saúde II, Coordenação do mestrado. Bairro Jardim Europa, CEP 78065900 MT. Município de Cuiabá, Fone (65) 33631271. *E-mail* cep.unic@kroton.com.br

Barra do Garças, de de 2017.

Assinatura do participante da pesquisa

Assinatura do (a) Pesquisador(a)

Anexo 3 - Roteiro da entrevista com os Professores e Gestores

Esta entrevista é usada exclusivamente como subsídio para uma pesquisa de Mestrado, não sendo necessária a identificação do professor.

Mestranda: Marizete Alves Neves Ten Caten

Orientadora Prof^a Dr^a Cláudia Lucia Landgraf Pereira Valerio da Silva

Pesquisa – Letramento Digital na Formação de Professores de Língua Portuguesa

1º Bloco - Uso das Novas Tecnologias de Informação e Comunicação pelos professores em sua história de vida

1- De acordo com seus conhecimentos, fale a respeito dos recursos tecnológicos e das TIC?

2- Em sua infância, adolescência e vida adulta, como foi seu contato com os recursos tecnológicos e as TIC?.

3- Que aparatos tecnológicos você utiliza em seu dia a dia e que avaliação você faz dessas tecnologias?

4- Quanto tempo você atua como professor (a)? Durante a sua atuação você fez ou faz uso de algum recurso tecnológico em sua prática pedagógica? A partir de quando você começou a usá-los, quais são eles e com qual finalidade?

5- Na formação acadêmica, você teve alguma disciplina que abordasse temáticas sobre tecnologias de informação e comunicação –TIC? Seus professores faziam uso das TIC em sala aula? De que forma isso acontecia?

6- Como você vê o papel dos professores da Educação Básica frente às Novas Tecnologias da Informação e da Comunicação?

2ª Bloco – Formação Contínua; Letramento Digital e Leitor Imersivo.

7-. Na escola em que você trabalha, há grupos de formação contínua? Você participa? Esses estudos contribuem na sua formação para a prática pedagógica, atendendo as necessidades formativas? Relate sobre a necessidade dessas formações.

8- Na formação contínua, nos quais você participa, são consideradas as etapas de vida profissional do professor? como (início de carreira; Estabilização; Fase de Experimentação ou diversificação, Fase da busca de uma situação profissional estável, Fase da preparação para a aposentadoria)? Relate sobre a importância desses momentos serem considerados nos estudos de formação contínua.

9- Em que as Formações contribuíram para sua prática pedagógica? Como você avalia Formação Contínua na Escola?

10- Que conceito você tem sobre letramento? E o letramento digital? Consegue falar sobre isso? Você se considera uma pessoa letrada digitalmente? Por quê?

11- Como você avalia a questão do letramento digital no processo ensino e aprendizagem: relate um pouco sobre a importância dessa discussão.

12- Nos estudos de formação contínua, as temáticas sobre TIC e recursos tecnológicos são contempladas?

13- Como tem sido sua participação nos cursos de formação de professores para o uso de tecnologias na escola? Quais? Quem ofereceu? São cursos presenciais, a distância, qual a organização deles? Eles contribuíram para sua prática pedagógica?

14- Como você lida com material digital em sala de aula e com a leitura diante da tela acontece?

3º Bloco – Projeto - Tablet Educacional

16- A escola em que você está trabalhando, foi contemplada com o projeto do governo federal “Aluno Conectado”, em que a escola recebeu tablets a serem distribuídos aos professores do ensino médio. Você, recebeu o tablet, faz uso dele em sua prática pedagógica? Em quais circunstâncias?

17- Que avaliação você faz sobre os tablets educacionais encaminhados pelo governo federal. Por quê?

18- Você participou de alguma formação sobre o uso do tablet educacional, ofertado por alguma instituição formadora educacional? Em que ela te ajudou no uso desse equipamento em sala de aula? Comente sobre isso.

19- Que recursos tecnológicos a escola possui? Quais dele você tem empregado prioritariamente nas suas aulas? Por quê?

Anexo 4 - Questionário para todos os Sujeitos da Pesquisa

Este questionário é usado exclusivamente como subsídio para uma pesquisa de Mestrado, não sendo necessária a identificação do professor.

Você responderá apenas as perguntas que estão de acordo com sua atuação/função atual.

Título da Pesquisa: Letramento Digital na Formação de professores de Língua Portuguesa

Mestranda: Marizete Alves Neves Ten Caten

Orientadora: Prof^a Dr^a Claudia Lucia Landgraf Pereira Valerio da Silva

Escola Estadual

Obrigada pela colaboração!

BLOCO 1 –

Informações Pessoais e Profissionais

1. Idade:

- () Até 24 anos. () De 25 a 29 anos () De 30 a 39 anos
 () De 40 a 49 anos () De 50 a 54 anos - () 55 anos ou mais

2. Sexo:

Masculino Feminino

3. Escolaridade (somente nível máximo em curso ou concluído):

Ensino Médio – Magistério (antigo 2.º grau). Ensino Superior (completo)

Especialização em curso concluído Mestrado. em curso concluído

Doutorado em curso concluído

4. Tempo decorrido desde a obtenção do nível de escolaridade acima:

2 anos ou menos 3 a 7 anos 8 a 14 anos 15 a 20 anos mais de 20 anos.

5. Carga horária semanal de serviço na escola informada:

10h 20h 30h outra _____

6. Ano para o qual leciona na escola informada (marque quantos forem necessários):

1º ano 2º ano 3º ano

7. Trabalha em outra escola?

Não Sim - Quantas horas? _____

8. Trabalha em outra atividade?

Não

Sim Qual? _____ Quantas horas semanais? _____

PARTE 2 - Uso das Tecnologias

9. Meio para obter informação mais utilizado (marque no máximo duas opções):

Televisão Rádio Internet Revista Jornal

Outro _____

10. Como aprendeu a usar (marque até duas opções):

A) o computador:

Em casa – sozinho Em casa - com ajuda de amigos Na escola com colegas Em curso de informática particular Em cursos de formação oferecidos pela rede pública de ensino Não uso

Outro _____

B) a internet:

Em casa – sozinho Em casa – com ajuda de amigos

Na escola com outros educadores Em curso de informática particular

Em cursos de formação oferecidos pela rede pública de ensino

Não uso Outro _____

11. Faz uso particular:

A) do computador sem internet:

Até 2 horas por dia De 2 a 4 horas por dia De 4 a 6 horas por dia

Às vezes Não uso – Por quê

B) com internet:

Até 2 horas por dia De 2 a 4 horas por dia De 4 a 6 horas por dia

Às vezes Não uso – Por quê

12. De onde acessa a Internet (marque quantas forem necessárias):

Em casa Na escola Lan house Wifi do celular

Não acesso Outros _____

13. Você usa a Internet para quê? (marque quantas forem necessárias):

Comunicação por *e-mail*

Baixar programas/músicas

Jogar

Pesquisas escolares (navegação e busca)

Interagir nas redes sociais (facebook, twitter, Instagram, google+ e outros)

Não uso

Outros _____

14. Uso dos computadores com alunos (se necessário, marque mais de uma opção):

No horário da aula que ministro Fora do horário de aula

Não uso Outros _____

15. Frequência do uso dos computadores com os alunos:

A cada quinze dias Uma vez por semana Duas vezes por semana

Mais de duas vezes por semana Quase nunca Nunca De forma

assistemática sempre que necessário.

16. Sua escola possui laboratório de informática equipado e disponível para as aulas?

Sim – n^o de computadores _____ Não

17. Durante as atividades no computador com os alunos na escola, utiliza mais (marque até três opções):

- Internet (pesquisa)
 Software educacionais
 Editor de textos(Word e outros)
 Programas de apresentação (Power point e outros)
 Planilha eletrônica (Excel e outros) Editor de imagens
 Editor de desenho Jogos
 Redes sociais Não uso
 Outros _____

18. Você costuma pesquisar na internet para obter novos materiais para trabalhar em aula?

- Sim Não

Caso não, qual (is) o(s) motivo(s)?

- Não tenho acesso ao computador Não tenho computador
 Não sei usar o computador Não conheço sites que poderia usar
 Minha disciplina não tem materiais na internet

Parte 3 – Formação Contínua

19. Participação em atividade de formação contínua em tecnologia para educação nos últimos três anos

- Sim Não

No caso de responder sim, informe qual (is) o(s) curso(s), onde o(s) fez e a duração em carga horária.

20. Utilização dos conhecimentos construídos nas atividades de formação contínua para a melhoria de sua prática em sala de aula:

- Sempre Eventualmente Quase nunca Nunca

21. No caso de utilização dos conhecimentos adquiridos nas formações contínua em suas atividades pedagógicas, relate brevemente como isso ocorre:

22. Quais as críticas que você faz ao processo de formação contínua na escola?

BLOCO 2 - Sobre o uso do Tablet

23- Você recebeu o Tablet pela Escola que trabalha?

não Sim – Quantas Polegadas _____ Recebi, mas não quis o tablet

24- Faz uso do Tablet em sala de aula com seus alunos

Não Sim - **Se sim com qual finalidade?**
 Pesquisa Jogos pedagógicos editor de textos Leituras
 Outras _____

25- Como aprendeu a usar o Tablet (marque até duas opções):

Em casa – sozinho Em casa – com ajuda de amigos
 Na escola com outros educadores Em curso particular
 Em cursos de formação oferecidos pelo Cefapro Não uso
 Outro _____

26- Se você usa o tablet em sala de aula, quanto tempo você dedica ao uso dele com os alunos em sala de aula?

A cada quinze dias Uma vez por semana Duas vezes por semana
 Mais de duas vezes por semana Quase nunca
 Nunca De forma assistemática sempre que necessário.

27- Quais dificuldades você enfrenta para utilizar o tablet em sala de aula?

Falta de internet na sala
 Os aplicativos não são interessantes
 O tablet não apresenta configurações necessárias para uso em sala
 Não sei usar o tablet
 Não gosto de trabalhar com o tablet
 Outros motivos

28- De que maneira a Escola que você trabalha contribui para intensificar o uso de tablets em sala de aula?

Investimento em Internet com wifi nas salas de aula

- Incentivo nas participações de cursos de formação contínua ofertados pelo Cefapro ou outras instituições
- Manutenção dos tablets, quando necessário
- Não contribui
- Outras contribuições da Escola para o uso do tablet em sala de aula
-

29- Relate alguma experiência que você teve com o uso do tablet em sala de aula.

30- Como você avalia os Tablets destinados aos professores do ensino médio da rede pública de ensino?

- Ótimo Bom Razoável Ruim Péssimo

Se responder ruim ou péssimo, qual (is) motivo (s)?

BLOCO 3 – sobre o Letramento

31) Além de livros escolares, em média, quantos livros você costuma ler por ano?

- Nenhum. De 1 a 2 livros De 2 a 4 livros Acima de 4 livros

32) Qual a frequência com que você utiliza a biblioteca da sua escola?

- Semanalmente Quinzenalmente Mensalmente Eventualmente

33) Você tem Facilidade em lidar com material digital para ler e trabalhar em sala de aula?

Sim () Não (). Como você trabalha esse processo de leitura? Relate sobre isso.

34) Marque as opções nas quais você se identifica com o tipo de leitor;

() **Leitor Contemplativo** - faz leitura isolada, silenciosa e paulatina; sequência de sua leitura é linear; leitura do manuseio, da intimidade, num espaço privado

() **Leitor Movente ou Fragmentário** -leitor de formas, volumes, massas, interações de forças, movimentos; leitor de direções, traços, cores; leitor de luzes que se acendem e se apagam;

() **Leitor Imersivo ou virtual** - nasce inserido dentro dos grandes centros urbanos; navega entre nós e conexões não-lineares;

35) Você se considera um (a) professor(a) Letrado (a) Digitalmente?

Sim () Que características te levam a esse letramento? _____

Não () Por que? O que te falta para chegar ao letramento?

Anexo 5 - Roteiro da Entrevista com a Professora Formadora do CEFAPRO.

1º Bloco - Uso das Novas Tecnologias de Informação e Comunicação na vida pessoal e profissional

1-De acordo com seus conhecimentos, fale a respeito dos recursos tecnológicos e das TIC?

2- Em sua infância, adolescência e vida adulta, como foi seu contato com os recursos tecnológicos e as TIC?.

3- Que aparatos tecnológicos você utiliza em seu dia a dia e que avaliação você faz dessas tecnologias?

4-Na formação acadêmica, você teve alguma disciplina que abordasse temáticas sobre tecnologias de informação e comunicação –TIC? Seus professores faziam uso das TIC em sala aula? De que forma isso acontecia?

5-Sendo um (a) educador (a), como você vê o papel dos professores da Educação Básica frente às Novas Tecnologias da Informação e da Comunicação?

6-Enquanto professora formadora das TIC você desenvolveu alguns cursos de formação contínua com os professores das Escola públicas. Como você avaliação essas formações, a importância delas para a prática pedagógica dos professores em sala de aula?

7-Os professores participavam efetivamente das formações? Como eram as receptividades desses professores em relação aos conteúdos dos cursos? Você acompanhou e viu resultados na prática dos professores? (se não o que faltou?)

Bloco 2 – Formação Contínua e Letramento Digital

8- No CEFAPRO em que você trabalha, há grupos de formação contínua? Você participa? Esses estudos contribuem na sua formação para a prática pedagógica, atendendo as necessidades formativas? Relate sobre a necessidade dessas formações.

9-No CEFAPRO, no grupo de estudo de formação contínua, no qual você participa, no momento do diagnóstico são consideradas as fases de vida profissional do professor participante, como (início de carreira; Estabilização; Fase de Experimentação ou diversificação, Fase da busca de uma situação profissional estável, Fase da preparação para a aposentadoria)? Relate sobre a importância desses momentos serem considerados nos estudos de formação contínua.

10- Você usa os conhecimentos das formações em sua prática, enquanto formadora? De que forma?

11-Que conceito você tem sobre letramento digital? Você se considera uma pessoa letrada digitalmente? Por quê? E os professores de nossas escolas você os veem letrados digitalmente? Enquanto formadora se sente responsável em contribuir com as formações para esse letramento?

12-Como você avalia a questão do letramento digital no processo ensino e aprendizagem: relate um pouco sobre a importância dessa discussão em sala de aula.

13-Nos estudos de formação contínua, vocês fazem uso de recursos tecnológicos para o desenvolvimento das temáticas? De que forma isso acontece? Há temáticas sobre as TICs na prática pedagógica para o letramento digital?

14- Você tem facilidade em lidar com material digital para ler e trabalhar em sala de aula e como esse processo da leitura diante da tela acontece?

15- Qual desses tipos de leitor você se considera: um leitor contemplativo, leitor fragmentário ou leitor virtual?

Bloco 3 – Projeto - Tablet Educacional

16 - As escolas estaduais de MT, foram contempladas com o Projeto Tablet a serem distribuídos aos professores do ensino médio. Você, como professora formadora das TICs teve conhecimentos dessas distribuições e orientações de uso desses equipamentos? Como isso ocorreu? Em que o CEFAPRO contribuiu em relação à distribuição dos tablets?

17-Houve formação contínua para os professores, ofertada pelo CEFAPRO, sobre o uso pedagógico do tablete educacional? O que foi mais trabalhado? Conseguiram atender a demanda de formação? E como foi a participação dos professores?

18- E os professores formadores do CEFAPRO, foram orientados e capacitados para atuarem com essas formações dos tablets? Essas formações foram pensadas por quem e por quê?

19- Qual avaliação você faz sobre os tablets educacionais encaminhados pelo governo federal. Por quê?