



LETRAMENTO DIGITAL: UMA INVESTIGAÇÃO DA TEORIA À PRÁTICA DOCENTE DE PROFESSORES DO ESTADO DE MATO GROSSO

DIGITAL LITERACY: A RESEARCH FROM THEORY TO THE TEACHING PRACTICE OF TEACHERS OF MATO GROSSO STATE

DOI: <http://dx.doi.org/10.23926/RPD.2526-2149.2018.v3.n1.p249-262.id88>

Maria Aparecida Reis

Mestre em Metodologias para o Ensino de Linguagem e suas Tecnologias (UNOPAR)

Técnica Administrativa Educacional do Estado de Mato Grosso (SEDUC)

mariareismt@hotmail.com

Eliza Adriana Sheuer

Nantes

Doutora em Estudos da

Linguagem (UEL)

Professora do Mestrado em Metodologias para o Ensino de Linguagens e suas

Tecnologias (UNOPAR-FUNADESP)

eliza@unopar.br

Cilene Maria Lima

Antunes Maciel

Doutora em Educação

(Universidade Autônoma de Barcelona)

Professora do Mestrado em Ensino (UNIC)

cilene@terra.com.br

Resumo: O presente estudo é parte de uma pesquisa realizada com 39 professores da educação pública de Mato Grosso e possui como objetivo analisar e verificar se os projetos de formação continuada do Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica (CEFAPRO), do município de Cuiabá, estado de Mato Grosso, contemplaram o letramento digital dos professores, caso contemple, em que medida contribuem para a prática pedagógica no contexto tecnológico vigente. A pesquisa foi construída em uma abordagem qualitativa e os instrumentos de coleta de dados foram o questionário e os documentos oficiais da Secretaria de Estado de Educação, Esporte e Lazer (SEDUC). A ancoragem epistemológica baseou-se nos estudos de Moran (2017), Rojo (2012), Soares (2009), dentre outros pesquisadores que versam sobre tecnologia, letramento digital e ensino. Os dados foram categorizados tendo os fragmentos dos discursos dos professores organizados seguindo orientações básicas da Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2011). Os resultados indicaram que a formação recebida contribuiu com a prática pedagógica e que a maioria dos entrevistados considera-se apta para trabalhar com os recursos tecnológicos como ferramenta pedagógica, contudo ainda há necessidade de formação, sobretudo na área de letramento digital.

Palavras-chave: Ensino; Docente; Formação continuada; Letramento digital.

Abstract: The present study is part of a research carried out with 39 teachers of the public education in Mato Grosso and it aims to analyze and verify if the projects of continuous formation of the Center of Formation and Updating of Basic Education Professionals (CEFAPRO), in Cuiabá city, state of Mato Grosso, contemplate the digital literacy of teachers, and, if they do, how they contribute to pedagogical practice in the current technological context. The research was built on a qualitative approach and the instruments of data collection were the questionnaire and the official documents of the State Secretariat of Education, Sport and Leisure (SEDUC). The epistemological anchorage was based on the studies of Moran (2017), Rojo (2012), Soares (2009), among other researchers that deal with technology, digital literacy and teaching. The data were categorized by having the fragments of teachers' discourses organized under the basic guidelines of the Content Analysis proposed by Bardin (2011). The results indicated that the received formation contributed to the pedagogical practice and that most of the interviewees considered themselves able to work with technological resources as a pedagogical tool, however there is still a need for formation, especially in the area of digital literacy.

Keywords: Teaching; Teacher; Continued formation; Digital literacy.



1 INTRODUÇÃO

A partir da década de 90, os estudos sobre linguagem se intensificaram, na perspectiva de compreender e de analisar como a escola desenvolve habilidades para os letramentos que perpassam a ação pedagógica. Em 1996, o New London Group¹ (Grupo de Nova Londres – GNL) publicou um manifesto no qual afirmava a necessidade de a escola tomar os novos letramentos emergentes na sociedade contemporânea, dentre eles, o letramento digital.

Diante do exposto, a relevância deste estudo partiu da necessidade de analisar e, conseqüentemente, contribuir com a formação continuada dos professores do estado de Mato Grosso, nosso *locus* de atuação, investigando o letramento digital. A questão motivadora foi o crescente avanço tecnológico que se instaurou na sociedade e, por conseguinte, na SEDUC (Secretaria de Estado de Educação), visto que, desde 2008, todos os processos na SEDUC foram informatizados, hospedados em um sistema com o nome de SigEduca², implantado nas escolas, exigindo dos professores habilidades para se inserirem nesse contexto.

Mediante o exposto, organizamos o presente trabalho da seguinte forma: inicialmente, versaremos sobre os pressupostos epistemológicos nos quais sedimentamos nossas proposições; na sequência, apresentaremos os materiais e os métodos selecionados, bem como os documentos investigados e, por fim, ouviremos a “voz” dos professores, atores do contexto educacional investigado.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Historicamente, a concepção de alfabetização e de letramento foi ganhando novos significados e contextos, o que exigiu outras formas de compreender a linguagem. A mudança de paradigma na educação leva, cada vez mais, grandes pesquisadores, tais como, Kleiman (1995), Rojo (2012; 2009), Soares (2009), Coscarelli (2007), dentre outros, a buscar alternativas para a melhoria do ensino de linguagem e suas tecnologias.

Diante disso, partimos da hipótese de que os professores podem não estar preparados para a inserção da tecnologia no contexto escolar. Para tanto, é necessário prover aportes teóricos e procedimentais e proporcionar práticas de letramentos, na perspectiva de compreender as diferentes formas de linguagem e de textos que circulam em nosso cotidiano.

¹ Segundo Rojo (2012), o grupo estudava os letramentos na escola. Fizeram parte desse grupo de estudiosos: Courtney Cazdem; Bill Cope; Mary Kalantzis; Norman Fairlough; James Gee; Sarah Michaels; Gusnther Kress; Allan e Carmen Luke, e Martin Nakata

² Um Sistema Operacional que desenvolve toda a administração Pedagógica, Financeira e Administrativa on-line.



Um caminho possível é investir na formação continuada dos docentes, para que eles possam se apropriar, paulatinamente, da tecnologia como ferramenta para o ensino.

Para inserir as Novas Tecnologias da Informação e Comunicação (NTIC) no processo de ensino e de aprendizagem, torna-se relevante analisar como está a formação dos docentes para enfrentar esse novo desafio. De nada adianta as escolas estarem equipadas com as Novas Tecnologias se os professores não estiverem aptos para usá-las.

Isso posto, defendemos que discutir letramento digital implica falar de novas tecnologias. Isso nos leva a uma reflexão de Lévy (1999, p.17), mediante a pergunta do primeiro capítulo do livro *Cibercultura*: “A tecnologia tem um impacto na Educação?”. Na perspectiva de refletir sobre essa pergunta, pode-se dizer que o impacto das tecnologias na sociedade, principalmente na educação, é muito grande, por isso a importância de compreendermos a relação homem-tecnologia. Na visão do autor, essa interação é indissolúvel, sendo “[...] impossível separar o homem do seu ambiente material, assim como dos signos e das linguagens por meio dos quais ele atribui sentido à vida e ao mundo” (LÉVY, 1999, p.17). Portanto, se as tecnologias estão cada vez mais sofisticadas e o número de pessoas que usa o computador cresce incontrolavelmente, torna-se relevante entender essa dinâmica e como a escola desenvolve as práticas de letramento digital.

Coscarelli (2007, p.9) pontua que “Letramento digital é o nome que damos, então, à ampliação do leque de possibilidades de contato com a escrita também em ambiente digital”. Assim, a aprendizagem mediada pelas NTIC só será eficaz se atribuir significados às informações recebidas. Se, por um lado, diariamente, recebemos uma gama enorme de informações, por outro, saber filtrar essas informações e descartar aquelas que não vão agregar nenhum conhecimento faz parte do letramento digital. Essa ação é um grande desafio, visto que não se trata de usar a tecnologia como pretexto, é necessário ter uma finalidade. Nesse sentido, Moran; Masetto e Behrens (2013) fazem um alerta:

[...] a tecnologia possui um valor relativo: ela somente terá importância se for adequada para facilitar o alcance dos objetivos e se for eficiente para tanto. As técnicas não se justificarão por si mesmas, mas pelos objetivos que se pretende que elas alcancem que, no caso, serão de aprendizagem (MORAN; MASETTO; BEHRENS, 2013, p. 144).

Partindo dessa premissa, o professor precisa refletir sobre o objetivo que pretende alcançar, pois as tecnologias são as novas ferramentas inseridas nas metodologias e no processo de ensino.



Diante do exposto, mediante a diversidade de opções de ferramentas tecnológicas, novos paradigmas instalaram-se na educação. Assim sendo, refletir sobre o uso da tecnologia na educação implica repensar o processo pedagógico na escola, o que pressupõe práticas de letramento digital necessárias para o professor inserido nesse contexto. Segundo Coscarelli (2007, p. 91), “a tecnologia não pode estar dissociada da educação: ela é parte integrante do processo educativo e não deve ser tratada isoladamente”. A pesquisadora enfatiza que um projeto de educação tecnológica precisa ter respaldo teórico. No entanto, quando se trata de literaturas que embasam a educação tecnológica, observa-se a necessidade de uma maior intersecção entre a teoria e a prática do professor.

Os documentos oficiais, dentre eles as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM), propõem que a nomenclatura “letramento digital” não crie mais um termo técnico ao vocabulário da linguística, “Trata-se, sim, de promover uma reflexão crítica sobre os conceitos de linguagem e de ensino já arraigados, em face de premente necessidade de pensar e agir perante a exclusão sociocultural e linguística” (BRASIL, 2006, p. 107). Como podemos perceber, o letramento digital é concebido na perspectiva da “inclusão social”, o que será referendado, posteriormente, pelas discussões do Grupo de Nova Londres. Ainda, conforme as OCEM, “abrir a sala de aula para essa heterogeneidade pode significar transformar o caráter excludente da escola” (BRASIL, 2006, p. 108). Assim, a heterogeneidade da linguagem que promove a concepção de letramento prevê, também, a heterogeneidade de saberes e conhecimentos diferentes, ou seja, os diversos níveis de letramentos.

Nesse contexto, trata-se de adotar práticas de letramentos e de multiletramentos, em uma perspectiva para além das teorias e das técnicas, transpondo o conhecimento fragmentado, indo em direção a uma base epistemológica que amplie a visão de mundo de todos os envolvidos no processo de ensino e de aprendizagem. A base para superar as dificuldades de trabalhar a linguagem na sala de aula consiste em um conhecimento integrador, reconhecendo as linguagens e os fenômenos multidimensionais que perpassam a realidade social contemporânea, o que requer do educador e do educando habilidade de construir e de reconstruir sentidos (BRASIL, 2006).

Tais proposições são retomadas por Kenski (2012, p. 92), quando a autora pontua que estamos vivendo “um novo tempo, um novo espaço e outras maneiras de pensar e fazer educação são exigidas na sociedade da informação”, por isso a necessidade de a escola propiciar a formação adequada para o professor. Contudo, para que isso ocorra, a pesquisadora destaca que a tecnologia precisa estar contemplada no currículo escolar, visto que “o amplo acesso e o



amplo uso das tecnologias condicionam a reorganização dos currículos, dos modos de gestão e das metodologias utilizadas na prática educacional.”.

Contudo, para esse professor, segundo a autora, “as pessoas lhe colocam fardos enormes de atribuições e qualidades” (KENSK, 2012, p. 147). Essas proposições são no sentido de sobre ele recair uma cobrança considerável, tanto com relação ao nível de ensino, resultados de avaliações, como também saber usar a tecnologia.

Nesse cenário educacional, Moran (2017, p. 29) assevera que o papel do professor “é mais de um curador, orientador. Curador, que escolhe o que é relevante entre tantas informações disponíveis”, cabendo a ele auxiliar o aluno a compreender tanto a relevância como a necessidade de investir em sua aprendizagem.

Diante disso, formar professores para o letramento digital não é pensar na técnica, mas sim, em desenvolver competências e habilidades específicas, que devem ser (re)elaboradas, (re)adaptadas, conforme a demanda vivenciada pelo professor, pois a tecnologia está, cada vez mais, estreitamente vinculada a todo e qualquer processo de trabalho.

Mediante tais proposições, cabe à escola ampliar as competências comunicativas do aluno e, para isso, é preciso desenvolver práticas de letramento digital no professor. Assim, a formação do professor deverá enfatizar a escola como unidade básica de mudança e de transformação social. Segundo Valente (1997), isso precisa estar intimamente relacionado ao desenvolvimento da escola, da inovação curricular, do ensino e da profissionalização. Essa profissionalização deve ser um processo permanente, contínuo, não pontual. Somente assim é possível acontecer uma aprendizagem expressiva que signifique e (re)signifique a cada experiência colaborativa, tendo como resultado um letramento digital adequado para os professores da Educação Básica.

3 METODOLOGIA

De acordo com Gil (2008), para que o conhecimento possa ser considerado, é necessário determinar o método que possibilitou chegar até ele. Nesse sentido, partimos dos pressupostos do método fenomenológico, uma vez que a preocupação é investigar, na ótica dos participantes da pesquisa, os significados atribuídos pelo docente ao objeto que está sendo estudado, que nesse caso, é o letramento digital dos professores da baixada³ cuiabana.

³ Baixada cuiabana é a região considerada em torno de Cuiabá, abrange uma área de 85.369,70 Km² e é composta por 14 municípios: Acorizal, Barão de Melgaço, Campo Verde, Chapada dos Guimarães, Cuiabá, Jangada, Nobres, Nossa Senhora do Livramento, Nova Brasilândia, Poconé, Rosário Oeste, Santo Antônio do Leverger, Várzea Grande e Planalto da Serra. Fonte: Sistema de Informações Territoriais (<http://sit.mda.gov.br>).



Para isso, a metodologia de pesquisa adotada é a qualitativa, com abordagem descritiva-analítica, visto que partiu da necessidade de analisar alguns aspectos não quantificados. Buscamos experiências empíricas para explicitar as causas e os efeitos da formação dos professores. Segundo Triviños (1987),

A pesquisa qualitativa, de fundamentação teórica, fenomenológica, pode usar recursos aleatórios para fixar a amostra. Isto é, procura uma espécie de representatividade do grupo maior dos sujeitos que participarão no estudo [...] composta da escolha de um problema, uma coleta e a análise das informações obtidas, havendo flexibilidade nas etapas e análise dos dados. À medida em que as informações são coletadas ocorre a interpretação, se tornando, então, uma pesquisa flexível (TRIVIÑOS, 1987, p. 132).

Ao iniciar a pesquisa, o primeiro passo foi o estudo dos documentos oficiais do CEFAPRO, o que nos permitiu um mapeamento das áreas contempladas nos cursos de formação continuada existentes no estado de MT, desde a sua divisão, em 1977. O intuito foi analisar se tais formações contemplavam o letramento digital e se apontavam como esses conhecimentos se materializam no processo de ensino e de aprendizagem, considerando o avanço tecnológico ocorrido tanto na Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso como nas instâncias escolares.

O instrumento da pesquisa para a coleta de dados foi o questionário, e todos os contatos com os sujeitos da pesquisa foram feitos por e-mail, *Facebook* e *WhatsApp*. As questões foram elaboradas no Google Drive⁴. Ao receber a pesquisa, no e-mail, o sujeito, antes de respondê-la, caso optasse por participar, deveria assinalar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, no qual já recebia as explicações necessárias sobre o objetivo da pesquisa.

A pesquisa foi aplicada junto a professores de todas as áreas do conhecimento, considerando a formação continuada do CEFAPRO de Cuiabá, em que se concentram os professores da baixada cuiabana. A seleção dos participantes não seguiu uma regra preestabelecida, pois a intenção era estabelecer um diálogo com professores de todas as disciplinas, pois o letramento digital é uma prática que não se restringe apenas aos professores de linguagem, visto que a tecnologia está inserida em toda a sociedade.

A pesquisa foi enviada a 85 professores, 40 deles acessaram-na e 39 docentes a responderam, sendo estes os participantes da pesquisa. A escolha pelo *Google Drive* foi intencional, pois visamos analisar a habilidade do professor quanto ao uso da tecnologia. Muitos

⁴ O *Google Drive* é um serviço de disco virtual do *Google*, que permite o armazenamento de arquivos na nuvem e pode ser compartilhado por meio da conta *Google*. O dono da conta pode decidir com quem compartilhar. Disponível em: <www.techtudo.com.br/artigos/noticia/2012/04/o-que-e-google-drive-e-como-usar.html>. Acesso em: 29 set. 2017.



deles não responderam, quando questionados, e enunciaram dificuldades em “abrir” o documento.

Para a categorização dos dados, os fragmentos dos discursos dos professores foram organizados, seguindo orientações básicas da Análise de Conteúdo. Conforme estudos de Bardin (2011, p.41), “a análise de conteúdo pode ser uma análise dos ‘significados’ (exemplo: a análise temática)”, logo, agrupamos as respostas por afinidades temáticas e as analisamos à luz das teorias apresentadas.

4 ANÁLISE DOS DADOS DA PESQUISA

Com base nos estudos realizados nos documentos oficiais da SEDUC, procedemos uma análise dos cursos ofertados, categorizando-os por afinidade temática, conforme postulado por Bardin (2011) e, assim, temos uma síntese do resultado do mapeamento dos cursos ofertados pelo CEFAPRO de Cuiabá/MT.

Quadro 1 – Relação dos Cursos ofertados pelo CEFAPRO

	Nome da Formação/Curso	Quantidade de profissionais certificados	Quantidade de escolas atendidas
01	Instrutora de Informática Básica do Projeto de Inclusão - NTE Cuiabá	19	6
02	Cine Fórum – CEFAPRO	117	16
03	Organização e Uso de Recursos e Multimídias em Sala de Aula – CEFAPRO	154	22
04	Instrutor do Curso de Internet Para Profissionais da Educação	22	4
05	Formação Continuada - Tecnologias de Informação e Comunicação (Tics) para o Des. das Prát. nas Séries Iniciais	44	12
06	Formação Continuada - Utilização dos Aplicativos Office na Prática Pedagógica	27	7
07	Sentir, Pensar, Tecnologias e Mídias Digitais: Educando desde e para Vida	82	16
08	Práticas Educativas em Internet Visando a Inserção da WEB na Prática	34	6
09	A Utilização Pedagógica do PowerPoint e Criação de Apresentações	64	16
10	Uso das Tecnologias na Educação Especial	21	3
11	Uso Pedagógico das TICs - Atividades no PowerPoint e em Metodologias de projeto	149	90
12	Círculo Campeão	29	8
13	Informática e Educação Matemática	10	3
14	IED - Introdução à Educação Digital	2787	540
15	O Cinema como Recurso Pedagógico	34	12
16	Uso Pedagógico das Tics	94	22
17	Linux Educacional – Uniorka	164	24
18	Aplicativos do Broffice	25	6
19	Encontro de Tecnologia, Educação e Currículo - ETEC	44	26
20	IED - Introdução à Educação Digital	4666	504
21	IED – Multiplicadores	110	70
22	Intel Educar Avançado	1	1



23	O Cinema como Recurso Pedagógico	1	1
24	Produção de Recursos Visuais para Atividades de Ensino com Def. Auditivos.	8	8
25	Profucionário - Seminário de Tutores	89	33
26	Tecnologia de Informação e Comunicação no Ensino da História e Filosofia	18	9
27	Tecnologias na Educação: Ensinando e Aprendendo com as TIC's -TIC	4267	513
28	Tecnologias na Educação: Ensinando e Aprendendo com as TIC's -TIC Multiplicadores	85	56
29	Uso da Web 2.0 e Hipertexto na Educação	6	1
30	Informática Instrumental	714	163
31	Cinema e Educação Uso de Filmes em Sala de Aula	124	73
32	Comunicação Visual - Cartaz	16	11
33	Curso de Informática Básico	17	6
34	Tecnologias na Educação: Ensinando e Aprendendo com as TIC's na Diversidade	487	182
35	Formação em Rede: Orientações Curriculares para a Educação Básica em Mato Grosso	289	194
36	CURSO Facilitando WEB Aprendizagens nos Lieds	2	1
37	Pitec – Tutor	10	10
	Total de Professores atendidos/escolas ⁵	14.830	2675

Fonte: relatório enviado pelo CEFAPRO (adaptado).

De acordo com os documentos oficiais, podemos aferir que, a partir do ano de 2005, a formação para o uso da tecnologia, como ferramenta aliada à aprendizagem, foi se intensificando, lembrando que o CEFAPRO foi constituído em 1997 e os dados apontam que os cursos de formação envolvendo tecnologia só tiveram início em 2005. No entanto, observa-se que houve um planejamento, no sentido de capacitar os professores antes de informatizar os processos educacionais, pois a informatização ocorreu em 2008. Assim, podemos asseverar que, a partir de 2005, iniciou-se um processo de letramento digital para os professores da baixada cuiabana. Em um período de sete anos – 2005 a 2012 – o CEFAPRO de Cuiabá ofertou 51 cursos na perspectiva do letramento digital, capacitou 14830 e atendeu a 2675 envolvidos nesse processo. Portanto, consideramos um número significativo, visto que houve formação continuada para uma média de 2118 docentes por ano no CEFAPRO de Cuiabá.

Com relação aos dados coletados via questionário, a compilação das enunciações apontou que 53,84% (21 docentes), tiveram formação continuada ofertada pelo CEFAPRO, no sentido de usarem as novas tecnologias como ferramenta no processo de ensino e de aprendizagem. Já 46,16% (18 professores), não tiveram formação continuada para trabalhar a tecnologia como recurso pedagógico.

⁵ O número de escolas se dá pelo número de formação de que cada instituição participou. Assim, se uma escola participou dez vezes, são contadas dez escolas.



Tais resultados nos remetem aos estudos de Rojo (2012), pois a autora assevera que “A presença das tecnologias digitais em nossa cultura contemporânea cria novas possibilidades de expressão e comunicação. Cada vez mais, elas fazem parte do nosso cotidiano [...]” (ROJO, 2012, p. 37). Assim, um dos grandes desafios da SEDUC é a capacitação dos profissionais, considerando o avanço tecnológico, portanto, os profissionais devem acompanhar essa transformação.

Na sequência, perguntamos aos participantes se os cursos ofertados pelo CEFAPRO, sobre o letramento digital, contribuíram de maneira significativa na prática pedagógica. Dos pesquisados, 89,74% (35 dos docentes) responderam que os cursos contribuíram para a sua prática pedagógica. Já 10,26% (4 docentes) acreditam que os cursos não contribuíram de maneira significativa para sua prática.

Diante desse contexto, embora o percentual de docentes que respondeu que a formação não contribuiu de maneira significativa para sua prática pedagógica tenha sido pequeno, devemos repensar a formação continuada, visto que a perspectiva deve ser atender a todas as demandas formativas do estado, pois esta formação tem o intuito de ser significativa para a prática docente, durante o exercício de sua função.

Segundo Moran (2017. p. 29), a formação deve ser para um professor que “estimula, valoriza, orienta e inspira”, e usa a tecnologia para orientar “a classe, os grupos e cada aluno”, para isso ele precisa “ser competente intelectual, afetiva e gerencialmente (gestor de aprendizagens múltiplas e complexas) e que exige profissionais melhor preparados, remunerados e valorizados”, o pesquisador finaliza destacando que “infelizmente, não é o que acontece na maioria das instituições educacionais”. As proposições apresentadas apontam exigências que são feitas para esses profissionais e a seleção lexical usada pelo autor é que se tratam de “aprendizagens múltiplas e complexas” que, possivelmente, exigem um certo grau de letramento digital.

Se a proposta de formação que se busca nos CEFAPROs é formar, de acordo com as necessidades que surgem no cotidiano da escola, os temas abordados nos cursos de Formação Continuada precisam estar a contento da política educacional do estado. Assim, inquirimos os participantes sobre como eles avaliam os temas abordados nos cursos de Formação Continuada, bem como se as temáticas estão dentro da política educacional do Estado.

As respostas enunciadas indicam que o caminho que o CEFAPRO vem traçando para formar o professor está na direção adequada. No entanto, ainda há muito o que fazer, no sentido



de contextualizar as formações com a Política Educacional do Estado⁶. Mais da metade dos entrevistados, 58,97% (23 participantes), acreditam que a formação está a contento com a política do estado. Já 17,94% (7) enunciam que nem sempre as formações contemplam a política educacional do Estado. Outros 12,82% (5) pontuam que a formação não está a contento, alegam que falta-lhes domínio tecnológico e segurança para lidar com a tecnologia, e 10,27% (4) responderam com respostas evasivas, comentário neutros, não se posicionando nem contra nem a favor, apenas sugeriram que os cursos de formação precisam melhorar, de forma geral.

A próxima questão tem como foco mapear qual é o impacto, na visão do participante da pesquisa, da tecnologia em seu ambiente de trabalho.

Quadro 2 – O impacto das novas tecnologias na prática docente

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

Fonte: dados da pesquisa.

Como se observa, o discurso assonante é que a tecnologia causa grande impacto no trabalho docente, contudo há falta de instrumentalização, no ensino, de um dos principais atores envolvidos – o professor – a ponto de este não se sentir devidamente apto para usá-la, como mais um dos possíveis instrumentos a serem utilizados a favor do conteúdo programático. Podemos comprovar isso pela enunciação de alguns participantes:

“É uma ferramenta que bem usada pode contribuir muito, no entanto, ainda não sabemos como utilizá-la” (S9). “É algo ainda precário na Educação, talvez por falta de formação, ainda não compreendemos na totalidade como inserir a tecnologia na nossa prática pedagógica” (S30). “Por enquanto, ainda está um caos, são poucos docentes que usam de fato a tecnologia de forma adequada, talvez por desconhecimento” (S27).

Tais proposições indicam que eles sabem o valor que é agregar a tecnologia como ferramenta pedagógica dentro do processo de ensino e de aprendizagem. Então, a pergunta

⁶ A política educacional é o Ciclo de Formação Humana, que, no momento, passa por algumas alterações.



subsequente solicitou que o professor se autoavaliasse, no sentido de refletir sobre a sua formação, os cursos dos quais participou e, com base nisso, ele deveria avaliar se se sente apto a trabalhar com as NTIC no contexto escolar.

Apesar de os dados constantes no quadro 1 indicarem que o CEFAPRO ofertou 51 cursos na área de letramento digital, contudo, para esses participantes da pesquisa, apenas 66,70% (26) consideraram-se aptos a trabalhar com as NTIC no contexto escolar. Já 33,30% (13) não se sentem devidamente preparados. Então, isto sugere que a formação continuada, quanto ao uso da tecnologia, ainda não é sólida, o que pode resultar em um professor que não explora a tecnologia justamente por não saber como fazê-lo.

A questão subsequente foi na perspectiva de analisar o grau de dificuldade dos professores ao utilizarem uma das técnicas implantadas pela SEDUC nos últimos anos: o Diário *Online*. O Diário *Online* foi um recurso tecnológico implantado visando: democratizar o acesso; facilitar a socialização das informações; desburocratização (diminuição de papéis impresso e assinaturas); propor um acompanhamento da vida acadêmica dos alunos, por parte da Coordenação Pedagógica, dos alunos, do professor; facilitar o trabalho docente, dentre outros.

Como o Diário é usado por todos os docentes, achamos relevante investigar se os professores encontram dificuldades para usar tal ferramenta. O resultado indicou que a maioria dos professores não tem dificuldade para acessar o diário *online*, 79,48% (31), o que mostra a habilidade para o uso desse recurso tecnológico. Apenas 20,52% (8) encontraram dificuldades para acessá-lo e, quando preciso, recorrem ao auxílio de terceiros.

Diante das respostas, consideramos pertinente saber se os professores foram capacitados para o preenchimento do Diário. O resultado indicou que apenas 33,30% (12) tiveram capacitação para lidar com o diário *online*, enquanto 66,70% (27) não tiveram capacitação, recorrendo aos colegas para aprender e dirimir dúvidas. Esse é um dado bastante preocupante, pois em um contexto em que todos os processos da SEDUC são online, dominar a ferramenta é relevante para o adequado desempenho profissional.

A seguir, investigamos quais os recursos tecnológicos que estão disponíveis na escola. O resultado indicou que prevalece o *Datashow*, 37%, seguido pela lousa digital, com apenas 5%. O restante dos professores, 58%, opta pelo uso do quadro e giz. Lembrando que estes também são fruto da tecnologia, e quando explorados adequadamente permitem que o professor faça infográficos, resumos, dentre outras possibilidades possíveis. Contudo, para dar maior dinamicidade às aulas, o trabalho com música, vídeos, imagens, linguagem multimodal a tecnologia auxilia consideravelmente, pois é mais atrativa. No entanto, vale ressaltar que, para



usar os recursos disponíveis, é necessário um conhecimento prévio de tudo que se pode explorar com tal recurso. Se o docente usar um *Datashow* apenas para reproduzir um texto impresso, a tecnologia não teve nenhum objetivo, pois atuou como pretexto.

Tais proposições anteriormente citadas são respaldadas nos estudos de Kalantzis e Cope (2008), visto que os pesquisadores relatam experiências de acompanhamento em escolas equipadas com ferramentas tecnológicas, portadoras de infraestrutura, conexões, etc, contudo os resultados apontaram que a mera presença de equipamentos não teve força ideológica suficiente para impulsionar mudanças. Outro ponto apresentado diz respeito à necessidade de alteração nos conteúdos programáticos da formação do professor, visando atingir a sua prática.

Por fim, investigamos como ocorre a comunicação/interação entre docente e discente no contexto extraclasse, ou seja, qual o aplicativo mais usado. Os dados apontaram que a comunicação que prevalece é o recado em sala (48%), seguido do *e-mail* (47%), e apenas 5% recorrem ao *Instagram*. Tendo apresentado a síntese das enunciações dos participantes, teceremos nossas proposições finais.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Iniciamos a investigação deste estudo a fim de analisar e de verificar se os projetos de formação continuada do Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica (CEFAPRO), do município de Cuiabá, estado de Mato Grosso, contemplaram o letramento digital dos professores, e caso contemplasse, em que medida contribuem para a prática pedagógica no contexto tecnológico vigente.

As enunciações dos participantes indicaram que, em algumas escolas, nunca houve capacitação docente, no que tange à questão do letramento digital. Contudo, foi unânime o conhecimento dos docentes sobre o forte impacto da tecnologia no processo de ensino, o que gerado maior necessidade de inserção das NTIC em sala de aula, como recurso pedagógico.

No que se refere às tecnologias, o estudo nos apontou que elas têm o poder de abrir caminhos para tornar a aprendizagem mais significativa, no sentido de propiciar um maior empoderamento digital. Para tanto, é necessário que o professor esteja aberto às novas aprendizagens. Isso equivale a uma mudança de papel discursivo, indo de mediador do conhecimento para coordenador da aprendizagem, em um contexto em que o professor atua mais como pesquisador e o discente de forma mais autodidata.

O estudo dos cursos ofertados e as enunciações dos participantes evidenciaram que o trabalho desenvolvido pelo CEFAPRO de Cuiabá está cumprindo, parcialmente, o que



determina o seu Decreto de criação, que é gerir a formação dos profissionais da educação básica. O que ainda falta é ouvir a voz do professor para adequar e readequar os cursos de formação, considerando as demandas apresentadas e a necessidade de instrumentalizar esse profissional, de forma que o mesmo se sinta seguro sobre o que, qual e por que selecionar o recurso tecnológico a ser utilizado em sua prática docente, a favor do processo de ensino e de aprendizagem.

Nesse sentido, entendemos ser necessário compreender as especificidades de cada recurso tecnológico, visto que não basta usarmos todos os aparatos tecnológicos se a metodologia for a mesma, logo, o computador, por si só, não vai mudar a concepção da aprendizagem, conforme já pontuado por Kalantzis e Cope (2008). Assim, é preciso que o letramento digital seja contemplado em documentos oficiais, no currículo pedagógico da escola, na sequência didática feita pelo professor para a aula e este saiba planejar e dirigir todas as atividades, pois, no contexto atual, cada momento é uma nova experiência, uma nova aprendizagem, uma nova prática de letramento que um dia significa e no outro (re)significa.

6 REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL, **Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias**. Brasília, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. **Conhecimentos de línguas estrangeiras**, vol. 1, Brasília: MEC/SEF, 2006.

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

KALANTZIS, M.; COPE, B. Digital communications, multimodality and diversity: towards a pedagogy of multiliteracies. **Scientia Paedagogica Experimentalis**, v.45, n.1, p.15-50, 2008.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2008.

KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. Campinas: Papirus, 2012.

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

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

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

MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 21. ed. rev. e atual. Campinas: Papirus, 2013.



MORAN. Metodologias ativas e modelos híbridos na educação. In: **Novas tecnologias digitais: reflexões sobre mediação, aprendizagem e desenvolvimento**. Solange Franci Raimundo Yaegashi *et al* (Orgs.). Ed. Curitiba: CRV, 2017. p. 23-36.

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

ROJO, Roxane; ALMEIDA, Eduardo de Moura. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola, 2009.

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

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

TRIVINOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VALENTE, José Armando. **O uso inteligente do computador na educação**. In: Pátio: Revista Pedagógica. Porto Alegre: Artes Médicas Sul. Ano 1, n.º 1, 1997.

Submetido em: 08 de janeiro de 2018.

Aprovado em: 10 de março de 2018.