



TECNOLOGIAS, LETRAMENTOS E INCLUSÃO/EXCLUSÃO DIGITAIS: UM OLHAR PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA PANDEMIA

Luciane Miranda FARIA (UNEMAT)¹
Bárbara Cristina GALLARDO (UNEMAT)²
Valdir SILVA (UNEMAT)³

Resumo: Este trabalho objetiva delinear o papel das políticas públicas educacionais, dos projetos de formação continuada e dos formadores de professores na dinâmica de mudanças e de (re)organizações dos projetos de formação continuada durante a pandemia, no Estado de Mato Grosso, trazendo para o bojo desta discussão questões que envolvem as Tecnologias e os Letramentos no processo de inclusão/exclusão digitais. Compreendemos que a incorporação das novas tecnologias ao status de objetos de conhecimentos da formação não amplia a noção puramente técnica e neutra da tecnologia, para uma dimensão curricular de integralidade do conhecimento a ser ressignificado e interrelacionado às dimensões éticas, estéticas, culturais, linguísticas e humanas da vida em sociedade. Para compreender a dinâmica dos espaços e processos formativos em termos de reestruturação administrativa e pedagógica, determinada pela pandemia, este trabalho, de forma mais específica, objetiva compreender como a tecnologia foi concebida, no período da pandemia, no plano de formação da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso - SEDUC-MT, para que os professores pudessem planejar e executar suas atividades, a partir da mediação das DREs/CEFAPROS-MT. Para tanto, foram recortados e analisados 03 Orientativos de Formação Continuada, produzidos e em circulação no ano de 2021. Dessa forma, a pesquisa caracteriza-se como qualitativa, executada por meio de análise documental. Como resultado, pudemos inferir que a formação se coloca como ferramenta de monitoramento das intervenções dos professores, fundamentada no modelo de racionalidade técnica, ainda, distante de uma perspectiva crítica, autônoma e emancipadora.

Palavras-chave: políticas de formação continuada, pandemia, tecnologias digitais, letramentos digitais, racionalidade técnica.

Abstract: This work aims to outline the role of public educational policies, continuing education projects and teacher formation in the dynamics of changes and (re)organizations of continuing education projects during the pandemic, in the State of Mato Grosso, bringing to the core of this discussion issues that involve Technologies and Literacies in the process of digital inclusion/exclusion. We understand that the incorporation of new technologies to the status of objects of knowledge in training does not expand the purely technical and neutral notion of technology, to a curricular dimension of comprehensiveness of knowledge to be re-signified and interrelated to ethical, aesthetic, cultural, linguistic and human dimensions of life in society.

¹ Doutoranda do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Linguística da Universidade do Estado de Mato Grosso – PPGL/UNEMAT- Cáceres. <https://orcid.org/0000-0003-2404-6970>

² Professora do Departamento de Letras da Universidade do Estado de Mato Grosso - Campus Tangará da Serra. Integra o corpo docente da Linha de Pesquisa Estudo de Práticas Sociais da Linguagem, do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Linguística da Universidade do Estado de Mato Grosso – PPGL/UNEMAT- Cáceres. <https://orcid.org/0000-0001-8055-0990>

³ Professor do Departamento de Letras da Universidade do Estado de Mato Grosso – Campus Cáceres. Integra o corpo docente da Linha de Pesquisa Estudo de Práticas Sociais da Linguagem, do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Linguística da Universidade do Estado de Mato Grosso – PPGL/UNEMAT- Cáceres. <https://orcid.org/0000-0002-9465-6179>



In order to understand the dynamics of formation spaces and processes in terms of administrative and pedagogical restructuring, determined by the pandemic, this work, more specifically, aims to understand how technology was conceived, during the pandemic, in the formation plan of Mato Grosso State Secretary of Education of - SEDUC-MT, so that the teachers could plan and execute their activities, with the mediation of the DREs/CEFAPROS-MT. To this end, 03 Guidelines for Continuing Education produced and used 2021 were analyzed. The research is characterized as qualitative, carried out through document analysis. As a result, we were able to infer that formation is a tool for monitoring teachers' interventions, based on the model of technical rationality, still far from a critical, autonomous and emancipatory perspective.

Keywords: continuing education policies, pandemic, digital technologies, digital literacies, technical rationality.

1. Introdução

As maneiras de pensar e agir do sujeito da atualidade vêm sofrendo e, na mesma medida, determinando as interferências e adaptações das novas mídias, das hipermídias, do hipertexto, do ciberespaço, das novas linguagens, cada vez mais heterogêneas e não-lineares.

Esses fenômenos em emergência tomam outros sentidos no contexto da pandemia da COVID-19, mexendo com algumas certezas em todos os campos e áreas de atuação, em especial no campo da Educação, Linguagem e Tecnologia, principalmente, porque a tecnologia digital constituiu-se como uma das únicas possibilidades de dar ao processo educacional um sentido de continuidade às aulas, que tiveram que ser suspensas⁴, considerando o alastramento da COVID-19 e, conseqüentemente, necessidade de isolamento físico da população mundial, em cumprimento a protocolos de biossegurança.

O contexto pandêmico desencadeou um conjunto de elementos que potencializaram os diferentes desafios escolares, dentre estes, o desafio da oferta da educação de forma remota aos alunos, bem como, o desafio da oferta da formação continuada em serviço e da autoformação

⁴ Em Mato Grosso, o Decreto nº 407, de 16 de março de 2020 dispôs sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus (2019-nCoV) a serem adotadas pelo Poder Executivo de Mato Grosso, regulamentando em Capítulo III a adoção de medidas temporárias de prevenção de contágio pelo coronavírus aos servidores no âmbito do poder executivo estadual. Sobre a suspensão das aulas, a legislação diz o seguinte: “Art. 9º - Fica(m) suspenso(as) as atividades escolares da rede pública estadual, municipal e de ensino superior, no período de 23/03/2020 a 05/04/2020, a título de antecipação do recesso”. Disponível em: <<https://leisestaduais.com.br/mt/decreto-n-407-2020-mato-grosso-dispoe-sobre-as-medidas-para-enfrentamento-da-emergencia-de-saude-publica-de-importancia-internacional-decorrente-do-coronavirus-2019-ncov-a-serem-adotados-pelo-poder-executivo>>. Acesso em: 01 de mar de 2022.



do professor, envolvendo o desenvolvimento de competência de gestar as suas próprias aprendizagens.

Nesse processo de adaptações, as redes de ensino tiveram que ressignificar os tempos e espaços de aprendizagens, para dar um sentido de continuidade ao ensino-aprendizagem dos alunos. A tentativa de (re)organização foi um grande desafio posto ao MEC e aos governos estadual, municipal e redes privadas para cumprirem com a oferta da Educação e, nesse mesmo projeto educativo, também, tiveram que repensar a formação de professores.

Nessa direção, destacamos uma das ações da Secretaria de Estado de Educação - SEDUC-MT que foi a institucionalização de um repositório denominado Aprendizagem Conectada⁵, com o objetivo de disponibilizar objetos digitais de aprendizagens, materiais pedagógicos; manuais sobre a plataforma Microsoft Teams; tutoriais; orientativos.

Para compreender essa dinâmica dos espaços e processos formativos, em Mato Grosso, em termos de reestruturação administrativa e pedagógica, determinada pela pandemia, este trabalho objetiva compreender como a tecnologia foi concebida no plano de formação da SEDUC-MT, para que os professores pudessem planejar e executar suas atividades.

Especificamente, as perguntas que guiam este estudo são:

1- A incorporação das novas tecnologias ao status de objetos de conhecimentos da formação continuada ampliou a noção puramente técnica e neutra da tecnologia digital?

2- As tecnologias digitais estão sendo implementadas para uma dimensão curricular de integralidade do conhecimento a ser ressignificado e interrelacionado às dimensões éticas, estéticas, culturais, linguísticas e humanas da vida em sociedade?

Dentre os movimentos de pesquisa dos processos de formação continuada em serviço, este trabalho objetiva ser representativo das discussões que problematizam os processos puramente técnicos de formação continuada.

Segundo Diniz-Pereira (2011), a maioria dos currículos de formação de professores pautam-se em modelos de racionalidade técnica ou em modelos práticos de formação docente.

⁵ Com a suspensão das aulas, em decorrência da pandemia provocada pelo Coronavírus – COVID 19, a Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso - SEDUC-MT disponibilizou o repositório Aprendizagem Conectada, que foi apresentado como um aplicativo à comunidade escolar e à sociedade mato-grossense, onde seria possível encontrar um conjunto de materiais didáticos, para assegurar a trajetória de aprendizagem dos alunos, mantendo-os em processos de estudos com apoio de seus familiares. Também, foi disponibilizado o Aplicativo Teams para a Volta às aulas de forma não presencial, através de um Ambiente Digital de Aprendizagem. Disponível em: <<http://www.aprendizagemconectada.mt.gov.br/>>. Acesso em: 22 de set de 2021.



No caso de Mato Grosso, neste artigo, argumentamos que as ações apresentadas, ainda, não se constituem de maneira a contemplar os modelos com indícios de criticidade ou baseados em uma racionalidade crítica.

Partimos do princípio de que as políticas públicas de formação continuada precisam garantir projetos de inclusão social, atrelados aos projetos linguísticos, que ampliam a noção de alfabetização e letramentos, pautados na concepção de Linguagem como prática social⁶. Nesse contexto, o usuário incluído digitalmente é aquele que rompe com a passividade de ser consumidor da linguagem para ser produtor dessa linguagem digital.

Desse modo, na atualidade, em especial, no contexto pandêmico e pós-pandêmico, o digital tem apresentado práticas de linguagem dinâmicas e muito mais efervescentes do que se pode constatar em outros espaços, tempos e contextos, com objetos linguísticos, meios e formas de interação característicos do ciberespaço, mas que não faziam parte do cotidiano da escola, do modo como a pandemia fez com que fizessem.

Para situar este estudo, a seguir, apresentamos uma breve contextualização das ações da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso – SEDUC-MT, delimitada a partir da emergência sanitária. Para tanto, destacamos o papel dos professores formadores, em especial, dos formadores de Tecnologia Educacional das Diretorias Regionais de Educação – DREs/Centros de Formação e Atualização dos profissionais da Educação Básica – CEFAPROS-MT⁷, considerando a análise dos Orientativos de Formação Continuada.

2. Contextualizando a política de formação continuada do estado de mato-grosso na pandemia

⁶ SOARES (1991, 2009, 2002); ROJO (2012, 2009).

⁷ Os CEFAPROS-MT passaram por um processo de transição, a partir de 2020 até a sua definitiva extinção em 2022. Nessa dinâmica de reorganização da política de formação continuada da SEDUC/MT, a formação continuada, em cada polo regional, passou a ser demandada pela Coordenadoria de Formação Continuada - COFOR uma das seis Coordenadorias, que constituem as Diretorias Regionais de Educação – DREs, conforme Lei 11.668, de 11 de janeiro de 2022, que institui as seguintes DREs, a saber: Diretoria Regional de Educação Alta Floresta; Diretoria Regional de Educação de Barra do Garças; Diretoria Regional de Educação de Cáceres; Diretoria Regional de Educação de Confresa; Diretoria Regional de Educação de Cuiabá; Diretoria Regional de Educação de Diamantino; Diretoria Regional de Educação de Juína; Diretoria Regional de Educação de Matupá; Diretoria Regional de Educação de Pontes e Lacerda; Diretoria Regional de Educação de Primavera do Leste; Diretoria Regional de Educação de Querência; Diretoria Regional de Educação de Rondonópolis; Diretoria Regional de Educação de Sinop; Diretoria Regional de Educação de Tangará da Serra; Diretoria Regional de Educação de Várzea Grande.



Frente ao contexto da pandemia, torna-se importante debruçar na compreensão do papel das políticas públicas educacionais, dos projetos de formação continuada e dos formadores de professores nessa dinâmica de mudanças e de (re)organizações.

É importante contextualizar que, em Mato Grosso, durante a pandemia, evidenciam-se ações de implementação da Base Nacional Comum Curricular - BNCC (Ensino Fundamental – EF) e de reabertura de processo de consulta pública sobre a Arquitetura do Novo Ensino Médio e sobre os Itinerários Formativos (Projeto de Vida, Eletivas, Trilhas de Aprofundamento), demandadas por uma equipe DRC-MT/PROBNCC⁸.

Além disso, o contexto pandêmico é representativo, pois marca as condições iniciais de reestruturação da arquitetura da formação continuada, que desde a década de 1998, constituía-se pela mediação dos Centros de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica - CEFAPROS, enquanto espaços institucionais da política de formação do estado e que, desde o ano de 2020, tem passado por um processo de reorganização e denomina-se, hoje, Coordenadoria de Formação – COFOR, umas das seis coordenadorias das Diretorias Regionais de Educação - DRES⁹.

Para compor o repositório Aprendizagem Conectada, entre os meses de março a julho de 2020, os materiais pedagógicos foram produzidos por técnicos da SEDUC-MT e representantes de formadores dos CEFAPROS-MT, que se detiveram à produção e revisão de material apostilado, à curadoria de objetos digitais de aprendizagens – ODAs e à elaboração da avaliação de aprendizagem – Diagnóstico 01/2020, para todos os alunos da educação básica. Concomitantemente a este trabalho, os formadores, também, atuaram na demanda de implementação da BNCC (EF), iniciada ano anterior.

Além dessa iniciativa, a SEDUC-MT assinou pacote da Microsoft, para a oferta do aplicativo Teams¹⁰, cujo cadastro dos professores e dos alunos da rede deu-se via e-mail

⁸ A Portaria 721/2018/GS/SEDUC/MT instituiu a Comissão Estadual para implementar o Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio e criou o Grupo de Trabalho para a elaboração do currículo considerando os Itinerários Formativos. (MATO GROSSO; IOMAT, p. 02, 2018). Disponível em: <<https://www.iomat.mt.gov.br/portal/visualizacoes/pdf/15358#p:192/e:15358?find=PORTARIA%20N%C2%BA%20721%2018%20GS%20SEDUC%20MT>>. Acesso em: 22 de abr de 2022.

⁹ Como a nossa discussão se dá a partir de dados coletados, em 2020, nas condições iniciais do processo de (re)organização da agência formadora da SEDUC-MT, identificamos designações concorrentes nos documentos institucionais e normativos, a saber: ora CEFAPROS ora DREs/CEFAPROS. Neste trabalho, optamos por manter ambas as designações, visto que ambas são representativas desse processo de transição.

¹⁰ Logo na Apresentação da Cartilha de “Como utilizar o Microsoft Teams”, temos o seguinte: “A Seduc-MT preparou este documento para auxiliar toda a comunidade escolar na utilização das ferramentas educacionais do



institucional, dados estes sincronizados com os do Sistema de Gestão da Aprendizagem - SIGeduca. Já de início, a tentativa de tornar o Teams um espaço de ensino-aprendizagem virtual institucionalizado esbarrou no desaparelhamento tecnológico e de rede lógica das escolas, no número insuficiente de professores e alunos que possuíam algum desktop, na falta de internet banda larga institucional com boa velocidade; somados a isso, em razão do contexto pandêmico, no afastamento da comunidade dos espaços físicos escolares o que resultou na alternativa de acesso via smartphone, mas que dependia de informações técnicas que não eram do conhecimento de muitos professores e alunos, como: a escolha do navegador padrão a ser usado para acessar o dispositivo, a diferença entre acessar o espaço pela Web ou pelo aplicativo, a ação de escolher, baixar, instalar o aplicativo do Office dentre outros.

Embora estivesse em circulação um tutorial de “como baixar o aplicativo Microsoft Teams”, proposta de uma “Cartilha de Como utilizar o Microsoft Teams” (MATO GROSSO, 2020), informando que o aplicativo era uma multiplataforma, que poderia ser utilizado a partir de diferentes dispositivos, inclusive a partir de um dispositivo móvel, como o smartphone, entendemos que esse documento não implicou na ampliação do índice de acessos dos professores e alunos a esse recurso disponível. Esse quadro não foi diferente, em 2021, quando a SEDUC-MT passou a disponibilizar o pacote do Google Suite for Education. Dessa maneira, compreendemos que além da necessidade de investimento em tecnologias adequadas para as aulas remotas seriam necessários investimentos em letramentos digitais por meio da formação continuada, para a verdadeira inclusão digital no estado.

Para este trabalho, considerando o exposto, abordarmos o processo que envolve um dos agentes da política de formação continuada da educação básica do estado de Mato Grosso que é o professor formador das DRES/CEFAPROS-MT por compreendermos que o formador está no que se pode chamar de entremeio institucional. Ele exerce ações determinadas pela instância educacional macro, suas metas e projeções em termos de política pública de formação continuada e está mais próximo da realidade e necessidade da escola, em especial, do professor.

Aplicativo Microsoft Teams que é um hub digital que reúne conversas, conteúdo e aplicativos simplificando o fluxo de trabalho dos professores e permitindo que sejam criados ambientes virtuais personalizados de aprendizado. Abordaremos os principais recursos disponíveis no Microsoft Teams para educação e demonstraremos como pode ser utilizado para aulas remotas, transmissões on-line para as turmas/equipes e também se for utilizado junto ao modelo híbrido, como complemento das aulas presenciais futuras. O aplicativo é uma multiplataforma, o que significa que pode ser utilizado a partir de um desktop, notebook, tablet ou dispositivo móvel, como um smartphone”. Disponível em: <<http://www3.seduc.mt.gov.br/-/17628621-seduc-esclarece-principais-duvidas-sobre-o-retorno-das-aulas-na-modalidade-hibrida>>. Acesso em: 01 de mar de 2022.



Na próxima seção, apresentamos a perspectiva teórica que respalda nosso trabalho na tentativa de compreender a oferta da formação continuada, adotada pelos órgãos responsáveis pela educação mato-grossense no contexto pandêmico.

3. Tecnologias, Letramentos, Inclusão/Exclusão Digitais e as Políticas de Formação Continuada em Mato Grosso

A presente discussão envolve as mudanças na forma como indivíduos interagem socialmente, em rede, determinadas pelos e determinando os avanços das tecnologias da informação, trazendo para o bojo desta produção questões que envolvem Tecnologias, Letramentos e Inclusão/Exclusão digitais no contexto da formação continuada em serviço dos profissionais da educação básica de Mato Grosso durante a pandemia.

Warschauer (2003) aponta três modelos de acesso às Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) ao discutir os indicadores econômicos, sociais e de inclusão social impactados pelas TICs, que são os equipamentos, a conectividade e o letramento.

Para este autor, os recursos físicos “equipamentos e conectividade” são considerados iniciativas insuficientes para a inclusão digital efetiva, que segundo Warschauer, não se limita a estes, mas se dá na convergência destes com outros, incluindo educação e letramentos digitais. A esse respeito, Menezes de Souza e Monte Mor (2006), ponderam sobre as ações de uma política de inclusão digital:

(...) As críticas e as preocupações voltadas para essa questão ressaltam a diferença entre inclusão e inserção, isto é, advogam que não basta expor os alunos às propostas educativas e sociais. Essa exposição resultaria em inserir (colocar, introduzir, aderir) os “excluídos”, mas não em incluí-los (fazer parte, figurar entre outros, pertencer, envolver) socialmente. A credibilidade dos projetos de inclusão, segundo o que informam as investigações, seria construída por uma ação que abrange: capacitação de professores; engajamento de escolas no processo de inclusão; preparação dos pais dos alunos; preparação de funcionários; recursos condizentes com os propósitos do projeto; cursos de licenciatura em universidades e faculdades atualizadas e sintonizadas com a proposta de inclusão; adequação do currículo escolar às necessidades atuais da sociedade (BRASIL, 2006, pp. 94-95).

Tal assertiva coloca a inclusão digital na perspectiva da interrelação entre a integração tecnológica, cognitiva e social. Desse modo, contribui para tal compreensão o pesquisador Warschauer (2003), ao dizer que, para que haja inclusão digital não basta investimento em ferramenta, infra-estrutura, mas na promoção da “transformação da informação em conhecimento”. Nesse escopo critica “a ausência da convergência dos recursos: digital



(linguagem e conteúdo), físico (computadores e conectividade, humano (letramento e educação) e social (comunidades e instituições)”, debatendo o modelo de acesso dos telecentros e dos atores envolvidos no processo de inclusão digital.

Assim, verificamos a problematização da falta de convergência em espaços fora da escola, como os telecentros, há mais de 10 anos, e que continua sendo ignorada, segundo argumentamos. Podemos dizer que os efeitos causados naquela época são similares aos motivos pelos quais tem passado a educação formal. Nesse sentido, se as instituições formadoras ignoram os resultados dos estudos de processos formativos, estão mais sujeitas a cometerem os mesmos erros do que se tivessem tentado organizar a partir do que deu certo ou do que deu errado.

Esse é um dos motivos pelos quais a discussão e o estudo sobre a inclusão digital não podem cair em reducionismos, apontando apenas um aspecto ou outro desse processo que é amplo e complexo, pois abarca várias dimensões e campos de atuação,

[...] acreditamos que a questão da inclusão deva ser estudada de maneira mais ampla, de novo, sob um ponto de vista educacional que poderá levar à sensibilidade de que uma visão da inclusão é inseparável de uma consciência crítica da heterogeneidade e da diversidade sociocultural e lingüística. Seguindo esse raciocínio, a exclusão está implícita em concepções de língua e cultura como totalidades abstratas, fixas, estáveis e homogêneas. (BRASIL, 2006, p. 96)

Compreendemos que por diversos fatores, na tentativa de projetar para a inclusão digital, acaba-se estabelecendo um fosso de exclusão, principalmente, quando esse projeto limita as pessoas apenas a consumirem informação, característica da Web 1.0, não lhes possibilitando produzir, criar, trocar, participar. Um projeto verdadeiramente inclusivo deve ter como meta, levar o usuário a tomar ciência do poder de criação, interação e formação de opinião, ações que foram reestruturadas e multiplicadas, a partir da Web 2.0, 3.0 e o novo ethos envolvido nas dinâmicas dos letramentos digitais (LANKSHEAR; KNOBEL, 2007).

Essas questões já vinham sendo evidenciadas na BNCC, mas que ainda pareciam estar muito distantes da realidade das nossas escolas e das práticas dos formadores e dos professores de Línguas, por vários motivos, dentre eles, a falta de internet na escola, para uso escolar dos alunos, a falta de infraestrutura e a ausência de uma política de formação tecnológica do professor, com foco na inclusão por meio dos letramentos digitais.

Esta é uma característica que a escola, os formadores de professores, as Secretarias de Educação não podem ignorar. É preciso ensinar a fazer buscas, pesquisar na internet, mas é



também importante ensinar a detectar notícias falsas, sites de anúncios, etc. Castells (2005), discorre sobre três grandes formas de ser excluído:

Primeiro, não tem acesso à rede de computadores. Segundo, tem acesso ao sistema de comunicação, mas com uma capacidade técnica muito baixa. Terceiro, (para mim é a mais importante forma de ser excluído e da de que menos se fala) é estar conectado à rede e não saber qual o acesso usar, qual informação buscar, como combinar a informação com outra e como utilizar para a vida. Esta é a mais grave porque amplia, aprofunda a exclusão mais séria de toda a História; é a exclusão da educação e da cultura porque o mundo digital se incrementa extraordinariamente (CASTELLS, 2005, s.n.p.).

Para contribuir com essa discussão, destacamos, no Brasil, os estudos de Buzato (2006), que problematizam “o dinamismo das novas tecnologias e a complexidade de suas implicações sociais, culturais e, portanto, educacionais”, apontando o enorme desafio por diferentes fatores, principalmente, ligados a dois pensamentos: o primeiro, de caráter tecnicista e, o outro, idealista; que se colocam, sobretudo, ao processo de formação de professores.

Tais pensamentos se estabelecem na constituição do sistema que disciplina a formação continuada e seus dispositivos e que dá aos processos formativos outros caminhos do mesmo processo que padroniza e assujeita os diferentes, estabelecendo essa noção de inclusão e exclusão digitais como ponto de encontro da relação Educação e Tecnologia, Letramento Digital e possíveis implicações para a formação de professores.

De outra maneira, para a formação de professores, Buzato (2006) sugere a integração dos novos letramentos com aqueles letramentos que já fazem parte da escola, sem se preocupar com a dicotomia digital e tradicional. Sobre isso, pondera:

[...] partindo para a ideia de conjuntos de letramentos que se entrelaçam, ou criam redes entre si, de formas diferentes para contextos/finalidades diferentes de uso da escrita e praticamos esses letramentos coletivamente, de forma crítica e transformadora da própria escola” (BUZATO, 2006, p. 10).

Na integração entre letramentos digitais, práticas escolares e formação de professores ressaltamos o papel do professor e do formador, que não se caracteriza nas relações de poder assimétricas e hierárquicas, conforme concebido na era pré-industrial, mas na capacidade desses profissionais de criarem redes de interesses e conhecimentos, que garantam as conexões entre os pares.

Nesse percurso, as novas tecnologias são percebidas numa dupla perspectiva, “como parte de um novo contexto social, que provoca mudanças no próprio estatuto do saber e como



possível instrumento para promover o aprendizado social (...)” (LANKSHEAR; KNOBEL, 2003 *In* ROMANCINI, 2015, p. 91). Lankshear e Knobel propõem o termo aprendizado social:

[...] o aprendizado social, entendido como aquele que se conecta a zonas de experiências reais em contextos estabelecidos, nos quais os indivíduos interagem buscando resolver problemas, enfatizando, assim, mais o aprender a ser do que o aprender sobre (pp. 91-92).

Lankshear e Knobel (2003) definem letramentos digitais como constitutivos de formas diversas de práticas sociais, que nascem, desenvolvem-se e transformam-se em novas práticas ou desaparecem, substituídas por outras práticas.

Assim, as novas tecnologias, além de ferramentas (instrumentos, maquinaria), são instrumentos culturais de aprendizagem (signos); por isso, “instrumentos simbólicos de linguagem”, segundo Freitas (2009a apud FREITAS, 2010). No campo simbólico, as novas tecnologias por serem instrumentos multissemióticos, multi-hipermidiáticos vão conformando outras maneiras de ler e escrever.

Na escola, muito além de possuírem e dominarem as ferramentas digitais, é preciso que professores conheçam as linguagens digitais usadas pelos alunos, para fazerem a sua integração nas suas práticas pedagógicas. Além disso, para que tenham condições de integrar, associá-las no contínuo do que a escola pode lhes oferecer, enquanto agência formadora de cidadãos para o mundo.

A perspectiva da aprendizagem social tem muito a ensinar à escola e aos professores sobre como pensar a prática escolar em harmonia com as práticas não escolares, de modo a envolver os alunos em comunidades colaborativas, em redes de interesse aos moldes dos quais estão acostumados a aderir fora dos espaços escolares. Nesse sentido, pautados em Buzato (2006), podemos dizer que, assim como não existe uma dicotomia entre novos letramentos e letramentos tradicionais, também, não existe um dentro-fora, mas um contínuo que se forma fluidamente com os saberes que adquirimos e as práticas nas quais nos engajamos.

As experiências escolares no período da pandemia indicam que os conhecimentos e experiências em integração na perspectiva de entrelaçamento do continuum físico-virtual, apropriações e transformações entre o que tínhamos e sabíamos fazer, ou seja, nossas práticas e fazeres escolares antes da pandemia e o que podemos e precisamos aprender a fazer na escola pós-pandemia escancara para a necessidade de uma formação em concordância com os letramentos digitais, construída pela aprendizagem social, de forma orgânica.



Muitas pesquisas¹¹ apontam a importância dos letramentos digitais dos professores em diversas perspectivas, desde a necessidade de acesso e domínio de uso das tecnologias, passando pelo desenvolvimento de competências para integrar os recursos digitais às práticas pedagógicas, pois “[...] Se o desejável é que os professores integrem computador-internet à prática profissional, transformando-a para melhor inseri-la no contexto de nossa sociedade marcada pelo digital, é preciso ir muito além” (FREITAS, 2010, p. 340).

Nesta citação, considerando o atual contexto, a noção de tecnologia como aleatória à construção de conhecimento não dialoga com as necessidades explícitas no ensino. As experiências na pandemia salientaram esse déficit, conforme explicitado. Para Freitas (2010), os professores precisam conhecer as linguagens dos alunos, suas produções digitais (ou não digitais e, acrescenta-se, suas motivações) para que possam integrá-las ao dia a dia das práticas de ensino-aprendizagem.

Adolescentes e jovens integram, nas redes sociais, por exemplo, grupos de fãs, que produzem fanfics¹², que estabelecem redes colaborativas em plataformas digitais, de acordo com certas categorias e interesses para produzir, conversar, debater, jogar, postar os seguintes gêneros: romance, anime, drama, jogos, cartoons, memes, canção, nanoconto etc.

Nesse sentido, associamos a discussão sobre a formação continuada na atualidade, com a discussão de Bonilla e Oliveira (2011, p. 35) sobre inclusão digital. Segundo esses autores, é preciso analisar “até que ponto ações de inclusão potencializam interações e possibilidades dos próprios sujeitos se engajarem nas atuais dinâmicas sociotécnicas de forma ativa, participativa, propositiva e construtora de novas realidades sociais”.

Esses autores propõem dinâmicas horizontais no processos de formação de professores e, de constituição da cultura digital, por meio do que denominam redes tecnológicas constituídas por “comunidades de interação, de aprendizagem, e de produção colaborativa de conhecimento, espaços fluidos com a participação ativa e propositiva dos sujeitos envolvidos, sem imposições ou limites pré-estabelecidos” (BONILLA E OLIVEIRA, 2011, p. 37).

Muitos professores, por desconhecerem grupos interativos e colaborativos como os citados acima, perdem a oportunidade de estabelecer, colaborativamente, com seus alunos, diálogos criativos, construtivos e produtivos.

¹¹ LANKSHEER; SNYDER & GREEN (2001); REIS (2016); BACALÁ (2017); CANI (2019);

¹² Ficção escrita e divulgada por fãs. No Brasil, podemos encontrar a veiculação do gênero na plataforma Fanfics Brasil. Disponível em: <<https://fanfics.com.br/>>. Acesso em: 15 de out de 2021.



A formação continuada, por meio dos seus agentes de formação, tem um importante papel de implementar e desenvolver ações de formação para a inclusão digital; por isso, a seguir, apresentamos e discutimos a orientação dos formadores para trabalhar nessa perspectiva, para o uso das TICS e dos letramentos digitais.

4. Análise das fontes documentais

Este trabalho constitui-se da abordagem qualitativa do método pesquisa documental. A pesquisa documental nos possibilita olhar o objeto de investigação num tempo e espaço definidos, ou seja, as fontes documentais compreendem um dado momento de produção e circulação.

Assim, compõem nosso recorte de fontes documentais 03 (três) Orientativos de Formação Continuada, produzidos pela Superintendência de Relacionamento Escolar – SURE/SEDUC-MT, no continuum 2020/2021, que circularam no ano de 2021, para a organização da formação continuada das escolas e das DREs/CEFAPROS-MT, a saber: i. Orientação para a Formação Continuada para Professores no período interventivo inicial nas unidades escolares – fevereiro a abril/2021; ii. Orientativo 002/2021/CMGE/SURE - A Formação Continuada dos Professores da Rede Estadual de Mato Grosso Continuum Curricular 2020/2021 – maio a agosto/2021; iii. Orientativo para Formação Continuada das Diretorias Regionais de Educação Período setembro/novembro de 2021¹³.

Este recorte tem como foco a abordagem que envolve a formação para as Tecnologias Digitais, delineada nos Orientativos de Formação Continuada, visto que, enquanto orientações, estes se constituem muito menos como sugestão e mais como normatização para compreender, em que medida, essas prescrições enunciam sobre a relação entre tecnologias e letramentos digitais no processo de formação continuada da rede de educação básica do estado de Mato Grosso.

5. Sobre a composição do quadro de Professores Formadores das DRES/CEFAPROS-MT

¹³ Serão utilizadas as sequências I, II, III para referir-se aos Orientativos, que respectivamente, recobrem os períodos formativos: Orientativo I (fev-abr, 2021); Orientativo II (maio-ago, 2021); Orientativo III (set-nov, 2021).



Os professores formadores compõem a equipe pedagógica dos DREs/CEFAPROs-MT e o quantitativo de profissionais e especialidades vão se alterando ao longo dos anos de acordo com as proposições governamentais¹⁴.

§ 2º A Equipe Pedagógica de que trata o inciso II deste artigo, que integrará o quadro de pessoal dos CEFAPRO's, será composta por professores na função de formadores, cuja distribuição quantitativa nos polos será definida, anualmente, através de Portaria expedida pela SEDUC, observando a proporcionalidade com o número de profissionais a serem atendidos em cada exercício pelo PPDC (MATO GROSSO, 2008, p. 03).

Em 2019, o quadro geral de formadores da área de Linguagens estava composto, via processo seletivo, por 56 profissionais¹⁵, sendo: i. 47 formadores de Língua Portuguesa; ii. 05 formadores de Língua Inglesa; iii. 01 de Língua Espanhola; iv. 01 de Arte; v. 02 de Educação Física. Já, em 2021, a SEDUC-MT publicou em nota técnica 01/2021 - SURE/SAGE/SEDUC sobre a manutenção apenas do quadro de formadores de Pedagogia, Língua Portuguesa e de Matemática, com a prorrogação do edital seletivo 006/2018. Voltou a inserir no processo de seleção a vaga de professor formador para atuar em Tecnologia Educacional das DREs/CEFAPROs-MT. Para tanto, os critérios foram os seguintes:

- a) Ser efetivo na rede estadual e não possuir vínculo com outra rede pública de ensino e/ou instituição de ensino particular;
- b) Ter experiência com uso de recursos digitais, ambientes de aprendizagens e plataforma digital;
- c) Maior pontuação com cursos de formação continuada específica com foco em tecnologias digitais nos últimos três anos, sendo um (01) ponto a cada 40 horas;
- d) Em caso de empate, considerar-se-á a maior titulação e, em seguida, maior idade. (MATO GROSSO, 2021, p. 02)

Procuramos evidenciar o perfil dos professores formadores, visto que são atores representativos da política de formação continuada do estado, para os quais as orientações de formação são demandadas. Na sequência, abordamos a incorporação das novas tecnologias ao status de objetos de conhecimentos da formação nesse processo pandêmico e o papel dos professores formadores nesse contexto.

¹⁴ O decreto 1.395 de 16 de junho de 2008, regulamenta a lei 8.405, de 27 de dezembro de 2005 sobre a estrutura administrativa e pedagógica dos CEFAPROs. Desse modo, o artigo 8º do decreto 1.395/06/2008 normatiza o quadro de recursos humanos dos CEFAPROs. No processo de transição, momento em que este trabalho estava sendo produzido, ainda, não havia regulamentação do perfil dos formadores, visto que o Decreto de institucionalização das DREs-MT estava sendo produzido.

¹⁵ Fonte: SPDP/SEDUC-MT, 2019.



6. Tecnologias Digitais, Letramentos e Inclusão/Exclusão Digitais no processo de Formação de Professores da Educação Básica em tempos de pandemia

De acordo com a concepção de letramentos e os conceitos de inclusão/exclusão que apresentamos neste artigo, entendemos que muitas iniciativas públicas não estão de acordo com a concepção de letramentos digitais apresentada até aqui e não garantem, isoladamente, o efeito pretendido, ou seja, há grandes investimentos em ferramentas tecnológicas para o trabalho de formadores, professores e incentivo financeiro à ampliação de rede lógica das escolas, mas “equipamentos e conectividade” são considerados iniciativas insuficientes para a inclusão digital, de acordo com Warschauer (2003).

Além disso, consideramos importante que as redes possam proporcionar práticas de letramentos digitais significativas, de acordo com as necessidades dos professores, respeitando os tempos e espaços das novas aprendizagens dos professores formadores e dos docentes.

Após a análise de três documentos emblemáticos¹⁶ da política de formação continuada do estado de Mato Grosso, no Continuum 2020/2021, disparados para organizar os projetos de formação continuada das escolas e ações dos formadores das DREs/CEFAPROs-MT, pudemos apresentar algumas constatações dentre elas a de que o foco da formação é oferecer ao professor formador um modelo de atividades, que deverão ser seguidas de acordo com o que Diniz-Pereira (2011) define como um modelo pautado na racionalidade técnica, na qual importa treinar o professor para desenvolver habilidades específicas e observáveis por meio da transmissão de conteúdo. Essa constatação pode ser confirmada no Quadro 1, a seguir:

Quadro 01 – Organização das Atividades

¹⁶ Os Orientativos de formação são considerados emblemáticos porque têm o objetivo de dizer como o projeto de formação continuada será organizado pelas DREs/CEFAPROs-MT e pelas escolas, bem como, prescrever as ações dos formadores em cada ano letivo.



Organização das Atividades			
Objetivo: Desenvolver formação continuada a partir das habilidades em foco de Língua Portuguesa; Matemática e Pedagogia, bem como fomentar o uso de tecnologias educacionais digitais.			
Atividades dos Professores		Carga Horária	
Semanas		Total	Semanal
Maio - 2 semanas (17 a 28/05)	Continuidade das ações formativas do período interventivo	26h	2h
Junho - 4 semanas (01 a 30/06)	Ações formativas com as habilidades foco		
Julho - 3 semanas (01 a 30/07)	Continuidade do trabalho com as habilidades/foco(Orientativo 001/2021/Sage/Seduc) com ênfase em atividades práticas que orientem o ensino para recuperação das aprendizagens		
Agosto - 4 semanas (02 a 27/08)	Continuidade do trabalho com as habilidades/foco(Orientativo 001/2021/Sage/Seduc) com ênfase em atividades práticas que orientem o ensino para recuperação das aprendizagens		
Avaliação			
			17/05/2021 a 27/08/2021

Fonte: MATO GROSSO, p. 07, 2021.

Observamos que na proposta de atividades de formação, em Quadro 01, não há menção a Letramentos Digitais no currículo da formação continuada ou temática de formação que estabeleçam redes de relações pela língua(gem), considerando as práticas dos professores com as tecnologias digitais, já que estavam trabalhando no período pandêmico.

Não há evidência de que os planos estão sendo pensados para uma realidade pós-pandemia, pós-ensino remoto. Ao contrário, em outra direção, objetiva-se desenvolver formação continuada para mudar os índices avaliativos educacionais, a partir do trabalho com as habilidades em foco. Identificamos um potencial organizador de práticas voltadas para reverter os índices da baixa proficiência dos alunos, ou seja, o foco são as avaliações externas.

Em relação às Tecnologias Educacionais Digitais, o “Objetivo” da formação continuada é “fomentar o uso”. Esse objetivo evidencia uma visão tecnicista, homogeneizada, padronizada, generalizada da necessidade de alguns para todos, conforme preconiza Buzato (2008). E isso implica nos modos de se ampliar as possibilidades em que se colocam as tecnologias digitais na política de formação tecnológica do professor, que se entende deveria ter foco na inclusão e letramentos digitais.

Além disso, observamos uma carga-horária total e semanal a ser cumprida, com data de início e término da formação, ou seja, o cronograma que compõe o Orientativo II (maio-



agosto, 2021) apresenta-se como um modelo a ser seguido e representa o controle das ações de formação.

Esse controle é observado, também, no Orientativo I (fev-abr, 2021), cujo resumo dos planos de intervenção dos professores, a partir da análise dos dados dos painéis diagnósticos I/2020 teriam que ser inseridos no Sistema de Gestão Educacional, Módulo Gestão de Planejamento e Orçamento/ Projeto Político Pedagógico - SigEduca/GPO/PPP, para fins de análise, validação e homologação:

Conforme o Orientativo Pedagógico nº 001/2021/SAGE/SEDUC-MT, p. 13, o acompanhamento, análise, validação dos planos de intervenção são de responsabilidade do Coordenador Pedagógico da unidade escolar, bem como, a sua inserção no módulo SigEduca/GPO/PPP. É de responsabilidade dos técnicos pedagógicos da Superintendência de Educação Básica (SUEB) e Superintendência de Diversidades Educacionais (SUDE) analisar e homologar os planos de intervenção. Caso seja necessário realizar adequações nos planos, as devolutivas serão enviadas às escolas com a definição de prazos para as devidas providências (MATO GROSSO, 2021, p. 3-4).

O monitoramento está descrito nos documentos não só em relação ao plano de intervenção dos professores, como também, em relação aos planejamentos dos formadores, conforme Orientativo III (set-nov, 2021):

05. Planos de Formação e Agenda do Atendimento Personalizado

Os planos de formação deverão ser elaborados em conformidade aos Anexos desse orientativo. Esses planos deverão ser enviados à Coordenaria de Monitoramento/Núcleo de Apoio e Monitoramento à Formação Continuada, para análise e aprovação até o dia 08/09/2021. Para fins de monitoramento, os recursos utilizados na formação (slides e/ou outros), também deverão ser encaminhados à Coordenação de Monitoramento (sic) até a semana subsequente a realização da formação. Fica marcado para o dia 10/09/2021, o envio às DREs das devolutivas dos planos de formação (MATO GROSSO, 2021, p. 10).

Neste excerto, destacamos a relação assimétrica entre o que se prescreve e a ausência de proposições para o desenvolvimento do potencial autônomo e transformador da prática de formadores e professores nos documentos, que não primam pela criação de redes e nem de conexões colaborativas, importantes para os processos de produção de conhecimentos criativos e inovadores, conforme Buzato (2006).

Segundo Imbernón (2021), quando não se coloca em equilíbrio o viés prescritivo e as reais necessidades dos professores, a formação tende a falhar, porque uma situação é a formação e seus projetos, que devem ser pensados a partir de situações-problema, das reais necessidades dos professores e, a outra questão, são os projetos institucionais. Este não pode se sobrepor



àquele. Quando isso acontece, evidencia-se o apagamento do sujeito da formação, ou seja, formadores e professores tornam-se coisificados, colocados apenas como objetos da formação.

Entendemos que há, nestes Orientativos de 2021, uma certa sobreposição das proposições da instância macro nas diferentes propostas, organização e objetivos de formação continuada em concorrência na rede estadual de ensino, com diferentes propostas, tempos e espaços de aprendizagens, a saber: a formação continuada, demandada pela Coordenadoria de Monitoramento/Núcleo de Apoio e Monitoramento às DREs/CEFAPROS-MT às escolas, conforme os Orientativos em análise e a outra proposta, oriunda da parceria SEDUC-MT com o Instituto Singularidades¹⁷.

A formação direcionada no Orientativo 002/2021/CMGE/SURE é um modelo de “formação continuada específica”, monitorado pelos professores formadores das DREs/CEFAPROS e apresenta a produção de planos de intervenção pelos professores como uma ação desse processo de formação. Assim, a formação se dá atrelada à ação prática de intervenção, a partir de diagnóstico dos alunos, avaliação realizada no contexto pandêmico. Nesse contexto, a função dos formadores é a seguinte:

Os professores formadores das DREs/Cefapros deverão planejar, implementar e executar planos de formação, conforme anexo I, de acordo com as necessidades das escolas e em conformidade com as habilidades em defasagem com o objetivo de subsidiar os professores dos componentes curriculares de Língua Portuguesa, Matemática e Alfabetização quanto aos procedimentos e estratégias teórico-metodológicas para o desenvolvimento dessas habilidades a fim de promover maior qualidade no processo de ensino e aprendizagem. Essas formações poderão ocorrer de

¹⁷ HOLLAND, Carolina. SEDUC-MT. NOTÍCIAS, 2021. “Aula não presencial - Seduc firma parceria e abre inscrições para formação continuada. Serão sete módulos, com início das aulas no dia 10 de março. Uma parceria entre a Secretaria de Estado de Educação (Seduc-MT) e o Instituto Singularidades vai garantir a formação continuada de diretores, professores e coordenadores pedagógicos da rede estadual de ensino. A Trilha Formativa Ensino Híbrido foi pensada para explorar as ferramentas digitais pedagógicas necessárias para este momento de aulas não presenciais. As inscrições para os interessados em fazer a capacitação estão abertas e vão até o dia 26 de fevereiro. As vagas são limitadas. O link para se inscrever é <<https://forms.gle/Sk2gWzVBJgH9hLAS9>>. A formação continuada será ministrada de forma on line. As aulas começam no dia 10 de março e terminam no dia 10 de setembro. São sete módulos que deverão ser feitos de forma sequencial, com carga horária total de 110 horas. Os módulos são: Ensino híbrido - personalização e tecnologia na educação; BNCC – práticas e culturas digitais; Metodologias ativas de aprendizagem - princípios, práticas e tecnologias; Jogos e cultura digital na Educação; Narrativas em vídeo na educação; Podcast e educação - a produção de mídia na escola; e Narrativas gráficas para educadores. Convênio - Secretário de Estado de Educação, Alan Porto informa que o convênio com o Instituto Singularidades será assinado e não terá custos para o Estado. Defende que para alcançar uma educação de qualidade, a oferta de capacitação contínua aos profissionais é indispensável. O Instituto - Fundado em 2001, o Instituto Singularidades tem sede em São Paulo (SP) e oferece capacitação para professores, gestores da educação e especialistas de ensino”. Disponível em: <<http://www3.seduc.mt.gov.br/-/16560662-seduc-firma-parceria-e-abre-inscricoes-para-formacao-continuada>>. Acesso em: 28 de set. de 2021.



forma on-line, presenciais ou híbridas e ter como princípio orientador a prática pedagógica (MATO GROSSO, 2021, p.5).

É plausível que os Orientativos preconizem as necessidades das escolas nos planos dos formadores, mas essa ação encontra-se apenas como um simulacro da realidade, pois não é possível imaginar que as diversas necessidades escolares farão eco nos planos de formação, ainda mais, quando se tem documentos demandados pela instância macro, que definem os objetivos, a carga-horária, o currículo da formação, a organização do tempo e do espaço, a partir de quais dados planejar, ou seja, um Orientativo revestido de como formadores e professores devem pensar, agir, saber, fazer.

Junto às funções dos formadores inclui-se o acompanhamento/monitoramento das ações dos professores de Língua Portuguesa, Matemática e Pedagogia, com foco nas habilidades da BNCC, atribuindo em parágrafo específico a função dos formadores de Tecnologias Educacionais, para os quais se propõem ações específicas, desarticuladas das dos componentes curriculares:

Os Formadores de Tecnologia Educacional deverão desenvolver plano de formação presencial, on-line ou híbrida, para os professores de todos os componentes curriculares. Esse plano de formação deverá contemplar o uso dos recursos tecnológicos para que os professores possam planejar e executar suas atividades. Além disso, os Formadores de Tecnologia Educacional (Transformers) devem estabelecer prioridade na formação dos TAEs das bibliotecas integradoras. O objetivo desta ação é ampliar a rede de atendimento aos professores em cada unidade escolar, com o uso dos recursos digitais de aprendizagens para as aulas remotas e híbridas. (MATO GROSSO, 2021, p. 6)

Nessa atribuição aos formadores de Tecnologia Educacional, a tecnologia é concebida como ferramenta, objeto de/para capacitação, na seguinte passagem: “[...] Esse plano de formação deverá contemplar o uso dos recursos tecnológicos para que os professores possam planejar e executar suas atividades”, conforme Orientativos I e II.

Percebemos que nesses documentos, a tecnologia evidencia-se como uma variável autônoma geradora de impactos, visto que o plano de formação do formador de tecnologias educacionais visa apenas atingir o público-alvo, mas percebe-se que não há tempo de interagir com os professores de todos os componentes curriculares e técnicos da Biblioteca Integradora, visto que, mesmo que os 15 formadores (01 por polo) trabalhassem todos os períodos e horários da semana, não atingiriam, em sua totalidade, o público-alvo, e, ainda mais, não se percebe nessa proposta de plano de formação a garantia dos tempos e espaços possíveis para a transformação da prática numa dimensão reflexiva e crítica.

Quando se objetiva atingir o número de professores de todos os componentes curriculares e de técnicos das Bibliotecas Integradoras do estado, compreende-se em relação ao que está sendo disposto algumas problemáticas, dentre elas: ausência de discussões sobre os



níveis de competências digitais de professores; não há propostas de letramentos digitais; falta protagonismo e autonomia dos formadores das DREs/CEFAPROs-MT.

Além disso, a própria organização separada de Tecnologia e as outras disciplinas, como descrito anteriormente ou, ainda, a Tecnologia para fazer acontecer outras disciplinas, desvinculada de seus efeitos, já aponta para uma formação tecnicista que, consequentemente, exclui o potencial crítico do processos de formação continuada, ou seja, o domínio dos aspectos culturais, pessoais, socioeconômicos e políticos. Excluir esses aspectos do processo formativo implica em exclusão de aspectos que englobam o domínio dos letramentos digitais.

Assim, a função do formador não pode restringir-se à transmissão de informação, de instrução a partir da repetição de materiais prontos, pensados para outros contextos que não os que constituem a diversidade educacional do estado. Isso representa o reducionismo da função do formador de professores e está na contramão das discussões sobre formação de professores e letramentos digitais¹⁸.

Na contramão do exposto, destacamos uma outra dimensão de formação possível, que se sustenta no estabelecimento de parcerias entre formadores e professores, integrados num processo de construção de conhecimentos, mediados pelas tecnologias e para as aprendizagens sobre as tecnologias. Dessa maneira, entendemos que ambos constituam-se na liberdade de fazer as conexões que forem necessárias e convenientes, de maneira a atualizarem-se, significativamente e, de poderem produzir crítica e criativamente as suas redes, considerando seus contextos de atuação e necessidades formativas.

Esta discussão propõe evidenciar um projeto de formação continuada que não se efetiva e que ora problematizamos. Nas fontes documentais, identificamos, também, outro projeto de formação continuada proposto pela parceria SEDUC-MT e Instituto Singularidades, denominado Trilha Formativa Ensino Híbrido e o apagamento do papel dos professores formadores nesse processo.

7. Projetos de Formação Continuada concorrentes em Mato Grosso

¹⁸ Buzato (2006, 2008); Freitas (2010); Rojo & Moura (2012).



A Trilha Formativa Ensino Híbrido constitui-se dos seguintes módulos¹⁹: Ensino Híbrido - personalização e tecnologia na educação; BNCC – práticas e culturas digitais; Metodologias ativas de aprendizagem - princípios, práticas e tecnologias; Jogos e cultura digital na Educação; Narrativas em vídeo na educação; Podcast e educação - a produção de mídia na escola; e Narrativas gráficas para educadores e ancora-se na plataforma²⁰ intitulada Curso de Capacitação online - COS/SEDUC-MT.

Essa oferta denomina-se projeto de formação na modalidade híbrida, conforme Orientativo 002/2021/CMGE/SURE,

(...) a Secretaria Adjunta de Gestão de Pessoas - SAGP, por meio da Coordenadoria de Desenvolvimento/Núcleo de Desenvolvimento, estruturou um projeto de formação na modalidade híbrida em que apresenta o curso Trilha Formativa Ensino Híbrido aos Educadores do Estado de Mato Grosso, que tem como objetivo ofertar aos profissionais da educação uma experiência on-line de aprendizagem que explore as ferramentas digitais pedagógicas nas salas de aulas. (MATO GROSSO, 2021, pp. 4-5)

A cooperação entre a Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso e o Instituto Singularidades disponibilizou aos professores e professores formadores, 07 cursos que somam 110 horas de formação on-line que se iniciaram na Plataforma Capacitação Online Seduc - COS, a serem finalizados no prazo de 6 meses. O curso foi destinado aos professores, coordenadores pedagógicos, diretores escolares, aos profissionais e formadores das Diretorias Regionais de Educação - DREs/CEFAPROs-MT, assessores pedagógicos, técnicos administrativos educacionais e aos secretários escolares.

Conforme descrito, existem diferentes propostas formativas em concorrência na rede estadual de ensino, em implicação, visto que não se evidencia uma integração entre as duas propostas formativas. Desta forma, parece existir uma concorrência entre elas em termos de proposta formativa.

Em relação aos procedimentos do ensino híbrido, destacamos que o tempo da hora atividade, destinado à formação em serviço vem sendo considerado insuficiente para que o público-alvo participe de ambas as formações: a formação mediada pelas DREs/CEFAPROs-MT e a formação da plataforma COS, ofertada pelo Instituto Singularidades.

¹⁹ Módulos do curso ofertado pela parceria SEDUC-MT e Instituto Singularidades. Disponível em: <<https://seducmt.isesp.edu.br/?redirect=0>>. Acesso em: 09 de set. de 2021.

²⁰ Disponível em: <<http://cad.seduc.mt.gov.br/login/index.php>>. Acesso em: 09 de set. 2021.



Essa questão passa a ter maior implicação quando esbarra nas discussões sobre a competência digital dos profissionais da rede para as diferentes propostas, entendendo que as competências digitais “estão ligadas ao domínio tecnológico, mobilizando um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes (CHA) com o objetivo de solucionar ou resolver problemas em meios digitais” (SILVA; BEHAR, 2019, p.15).

Observamos que as propostas em concorrência na rede estadual abrem-se para outras possibilidades de discussão, a exemplo da forma como os professores e formadores de professores lidaram com as questões de suas aprendizagens durante a pandemia, sobre a relação de trabalho e a qualificação profissional.

Essas questões perpassam um projeto de pesquisa mais amplo. Por ora, limitamo-nos a inferir que diferentes propostas lutam por posições hegemônicas no projeto de formação do estado, mas ambas se apresentam pautadas em modelos fundados na racionalidade técnica, que se afasta de uma proposta de formação crítica, autônoma e emancipatória.

8. Algumas considerações

A partir das fontes documentais, compreendemos que a incorporação das novas tecnologias ao status de objetos de conhecimentos da formação, ainda, não ampliam a noção puramente técnica e neutra da tecnologia, ou seja, ao invés de se complementarem diferentes projetos de formação propostos pela SEDUC-MT, colocam-se numa relação de concorrência, considerando as diferentes metodologias, os diferentes propositores da formação e os diferentes tempos e espaços de aprendizagens docentes.

Desse modo, como não estão em uma relação de complementaridade, de integração e de colaboração, inferimos tais propostas sejam ineficazes, no sentido de contribuir para o desenvolvimento de uma dimensão curricular formativa de integralidade do conhecimento a ser ressignificado, na interrelação com as dimensões éticas, estéticas, culturais, linguísticas e humanas da vida em sociedade.

Isso significa que por estarem pautadas numa racionalidade técnica, conforme argumentamos, não consideramos que os diversos atores das redes estejam, verdadeiramente incluídos digitalmente, considerando que a relação das tecnologias e dos letramentos digitais nos Orientativos de Formação Continuada da rede de educação básica de Mato Grosso não se apresentam representativos de uma mudança significativa de maneira que os resultados



pudessem impactar ou reverter o índice de professores e alunos evadidos dos espaços escolares virtuais, instituídos pelas diferentes parcerias, inicialmente, com a Microsoft e, por último, com a plataforma Google, no contexto da pandemia.

Evidenciamos que a formação se coloca como ferramenta de monitoramento das intervenções dos professores, para o impacto nos índices das avaliações internas e externas, considerando a melhoria da proficiência dos alunos.

Neste artigo, argumentamos que as ações disponibilizadas não são suficientes, pois acreditamos que para a formação continuada impactar na qualidade da educação é preciso garantir a inclusão digital dos atores do processo formativo, por meio de uma política tecnológica digital para a integralidade, que considere as especificidades e não a generalidade; discorreremos sobre uma política formativa para as tecnologias, que se constitua articulada a uma política para os letramentos digitais para todos, fundada numa perspectiva emancipadora, de caráter participativo, com impulso democrático e que contribua, a partir de estudos sobre o tema, para a transformação da realidade.

9. Referências

BACALÁ, Valéria Lopes de A. **Letramentos digitais de professores da educação básica:** dos operacionais aos profissionais. Tese de Doutorado. Instituto de Letras e Linguística da Universidade Federal de Uberlândia- 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/20903/1/LetramentosDigitaisProfessores.pdf> >. Acesso em: 06 de mai de 2022.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC).** Educação é a Base. Brasília, 2018. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79601-anexo-texto-bncc-reexportado-pdf-2&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192.> Acesso em: 03 de out 2021.

BONILLA, Maria Helena S.; OLIVEIRA, Paulo Cezar S. Inclusão digital: ambiguidades em curso In: BONILLA, Maria Helena S.; PRETTO, Nelson De Luca. (Orgs.) **Inclusão digital: polêmica contemporânea.** Salvador: EDUFBA, 2011. Disponível em: <http://books.scielo.org>>. Acesso em 30 abr. 2022.



BUZATO, Marcelo. E. K. **Letramentos Digitais e Formação de Professores** — IEL/UNICAMP. III Congresso Ibero-Americano EducaRede: Educação, Internet e Oportunidades. Memorial da América Latina, São Paulo, BRASIL, 29 a 30 de maio de 2006. Disponível em:

<https://www.researchgate.net/publication/242229367_Letramentos_Digitais_e_Formacao_d_e_Professores>. Acesso em: 13 de set de 2021.

_____. **Letramento e Inclusão na Era da Linguagem Digital**. IEL/UNICAMP, Mimeo, março de 2006.

_____. **Inclusão digital como invenção do cotidiano**: um estudo de caso. Rev. Bras. Educ. 13 (38), ago, 2008. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1413-24782008000200010>>. Acesso em: 04 de out. de 2021.

_____. Novos letramentos e apropriação tecnológica: conciliando heterogeneidade, cidadania e inovação em rede. In: RIBEIRO, Ana Elisa (Org.). **Linguagem, Tecnologia e Educação**. São Paulo: Petrópolis, 2010, pp. 41-53.

CANI, Josiane. B. **Letramento digital de professores de Língua Portuguesa**: cenários e possibilidades de ensino e de aprendizagem com o uso das TDIC. Tese de Doutorado. UFMG, 2019. Disponível em: <<http://poslin.letras.ufmg.br/defesas/1846D.pdf>>. Acesso em: 06 de mai de 2022.

CASTELLS, Manuel. **O caos e o progresso**. Entrevistadora Kelli Lynn Boop. Portal do Projeto Software Livre do Brasil, 2005. Disponível em <<https://www.extraclasse.org.br/geral/2005/03/o-caos-e-o-progresso/>>. Acesso em 20 abril 2022.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio **A pesquisa na formação e no trabalho docente**. 2ª ed.- Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

FREITAS, M. T. **Letramento Digital e Formação de Professores**. Educação em Revista Belo Horizonte v.26 n.0 p.335-352 dez. 2010. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/edur/a/N5RryXJcsTcm8wK56d3tMt/?format=pdf&lang=pt.>> Acesso em: 16 de set. de 2021.

IMBERNÓN, Francisco. **Tendencias em la Formación Permanente del Profesorado**: una nueva forma de mirar la formación permanente. GEPALLLE-FFCLRP-USP. 3º Ciclo de Lives GEPALLE, 27 de set. de 2021.



LANKSHEAR, Colin; KNOBEL, Michele. **New literacies** – changing knowledge and classroom learning. United Kingdom: Open University Press, 2003.

LANKSHEAR, Colin , SNYDER, Ilana A., & GREEN, Bill. **Professores e Tecnoalfabetização: Gerenciando Alfabetização, Tecnologia e Aprendizagem nas Escolas.** Allen & Unwin, St Leonards, Nova Gales do Sul, 2001. Disponível em: <<https://www.sciencedirect.com/journal/computers-and-education/vol/36/issue/2>>. Acesso em: 06 de mai de 2022.

MENEZES DE SOUZA, Lynn Mario T.; MONTE MÓR, Walkyria. Conhecimentos de Línguas Estrangeiras. Brasília:MEC, p. 87-132, 2006 In: BRASIL, MEC. **Orientações curriculares para o ensino médio** – OCEM (volume 1). Linguagens, códigos e suas tecnologias. Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf>. Acesso em: 15 de set de 2021.

MATO GROSSO, SEDUC-MT. **Orientação para a formação continuada dos professores no período interventivo inicial nas unidades escolares** - fevereiro a abril, 2021.

_____. **Orientativo 002/2021/CMGE/SURE** - A Formação Continuada dos Professores da Rede Estadual de Mato Grosso Continuum Curricular, 2020/2021 – maio a agosto – 2021.

_____. **Orientativo para Formação Continuada Diretorias Regionais de Educação.** Período setembro/novembro, 2021.

_____. **Nota Técnica nº 01/2021** – SURE/SAGE/SEDUC. Professores Formadores de Língua Portuguesa, Matemática, Pedagogia e Tecnologias Educacionais. Cuiabá, 2021.

_____. **Cartilha: Como Utilizar o Microsoft Teams**, 2020.

SILVA, Ketia Kellen A.; BEHAR, Patricia. A. **Competências Digitais na Educação: Uma Discussão acerca do Conceito.** Educação em Revista. Belo Horizonte, 2019. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/edur/a/wPS3NwLTxtKgZBmpQyNfdVg/?lang=pt>>. Acesso em: 16 de jun de 2020.

SOARES, Magda. **Linguagem e escola: uma perspectiva social.** São Paulo: Editora Ática, 1991.

_____. **Letramento: um tema em três gêneros.** Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

_____. **Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura.** Revista Educ.Soc., v.23, n.81, dez, p.143-160, 2002.



REIS, Maria Aparecida dos. **Letramento Digital**: uma investigação de formação continuada realizada pelo CEFAPRO de Cuiabá no estado de Mato Grosso. Dissertação de Mestrado. Londrina, 2016. Disponível em:

<https://repositorio.pgsskroton.com/bitstream/123456789/1805/1/Vers%C3%A3o%20final_Maria%20Aparecida%20dos%20Reis.pdf>. Acesso em: 06 de mai de 2022.

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

ROJO, Roxane H. R.; MOURA, Eduardo (Orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

ROMANCINI, Richard. **Colin Lankshear e Michele Knobel**: Aprendizagem social e novas tecnologias. *Comunicação & Educação*, 20(1), 91-103. 2015. Disponível em: <<https://doi.org/10.11606/issn.2316-9125.v20i1p91-103>>. Acesso em 15 de set. de 2021.

WARSCHAUER. Mark. *Technology and social inclusion: rethinking the digital divide*. Massachusetts: MIT Press, 2003. Disponível em:

<https://clixplatform.tiss.edu/software/Reseach_data/Reseach_data_backup_HDD_20170601/Research%20data/miz_std_baseline/readings/%5BMark_Warschauer%5D_Technology_and_Social_Inclusion.pdf>. Acesso em: 21 de nov de 2021.