

DISCURSOS DOCENTES SOBRE TECNOLOGIAS DIGITAIS: DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA FORMAÇÃO CONTINUADA

Data de submissão: 14/02/2025

Data de aceite: 05/03/2025

Élidi Preciliana Pavanelli-Zubler

Doutoranda pelo Programa de Pós-graduação em Estudos de Linguagem
Universidade Federal de Mato Grosso
(PPGEL/UFMT), Professora de Língua
Portuguesa da Seduc/MT

INTRODUÇÃO

A propagação das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) na sociedade contemporânea vem desafiando a educação de modo geral. Nesse rumo, a legislação educacional já propõe algumas diretrizes objetivando a inclusão das tecnologias no currículo escolar e na formação de professores. Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2001), por exemplo, é um dos documentos que vem orientando cursos de licenciatura acerca do uso de TDIC e suas implicações didáticas. Esse mesmo documento nos conclama para a necessidade da melhoria da qualidade da infraestrutura para o emprego mais eficaz. Apesar de essa preocupação se materializar na legislação atual, ainda é perceptível certa desconexão

entre as práticas ocorridas em sala de aula e aquelas fora do muro da escola (SIBILIA, 2012), evidenciando a importância de discutir melhor as implicações das TDIC nos contextos educacionais.

Ao considerar este cenário, propomos o estudo aqui apresentado que objetiva investigar os dizeres de professores de escolas públicas que participaram de cursos de formação para TDIC e declaram terem validado delas com seus alunos em seu contexto de atuação.

O percurso selecionado para agenciar esta discussão inicia com breve explicação sobre as concepções de linguagem e discurso adotadas neste estudo que considera a linguagem como prática social, seguida por uma reflexão em torno da formação de professores para uso das TDIC. Na sequência, descrevemos a metodologia adotada, esclarecendo sobre os instrumentos, procedimentos para geração e análise dos dados, assim como o contexto pesquisado e os participantes. Por fim, a análise de dados, acompanhada pelas considerações finais, onde são apresentadas algumas inquietações para a formação de professores e uso de TDIC.

LINGUAGEM COMO PRÁTICA SOCIAL

A definição de linguagem e discurso deste estudo considera o uso da linguagem “como forma de prática social e não como atividade puramente individual ou reflexo de variáveis situacionais” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 91), pois o que ancoramos, como objeto de análise, são dizeres de professores, proferidos em situações reais, com base em sua vivência e em seus contexto sócio-histórico. Entretanto, cabe destacar que não nos ativemos rigorosamente aos critérios de análises propostos pela análise crítica do discurso. Em contrário, utilizamos de alguns escopos teóricos dessa vertente para assessorar na compreensão dos dados coletados.

Ao considerarmos o uso da linguagem como prática social nos é exigido compreender o enunciado como um modo de ação, em que os sujeitos podem agir sobre o mundo e especialmente sobre os outros, como também um modo de representação (FAIRCLOUGH, 2001). Implica também uma relação dialética entre o discurso e estrutura social, sendo necessário reconhecer que o discurso é modelado e limitado pela estrutura social, ou seja, o discurso é socialmente constituído e engendrado em uma dada realidade. Nesta mesma vertente, também os “eventos discursivos específicos variam em sua determinação estrutural segundo o domínio social particular ou o quadro institucional que são gerados” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 91), podendo ser moldados pelas relações sociais de classe, particulares e classificadas por diversas normas e convenções de natureza discursiva e não discursiva (FAIRCLOUGH, 2001).

Nesse sentido, na esteira de Fairclough (2001), o discurso é uma prática, não apenas de representação de mundo, mas de significação do mundo, constituindo e construindo o mundo em significado. Para esse mesmo autor, o discurso corrobora a constituição de todas as dimensões da estrutura social que, direta ou indiretamente, o moldam e o restringem: suas próprias normas e convenções, como também relações, identidades e instituições que lhe são subjacentes. Dessa forma, a constituição discursiva da sociedade não decorre de um livre jogo de ideias nas cabeças das pessoas, mas de uma prática social enraizada em estruturas sociais materiais, concretas, orientando-se para elas (FAIRCLOUGH, 2001).

Nesse rumo, Jesus (2011), discute que, ao utilizarmos a linguagem, “nós não só nos constituímos como simples usuários da língua, mas estampamos marcas histórico-sociais que podem ser suspensas ou mantidas, a dependerem das práticas discursivas envolvidas” (JESUS, 2011, p. 176). Trata-se de processo contraditório, ambíguo e volátil, alterando-se a todo instante, conforme a interação em curso. Fundamentado em Fairclough (2001) e Jesus (2011) argumentam que esse processo se revela de natureza política, simbólica e social, organizado por meio de práticas sociais que constroem o mundo em significações.

Desse ponto de vista, “a prática social tem várias orientações – econômica, política, cultural, ideológica –, e o discurso pode estar implicado em todas elas, sem que se possa reduzir a qualquer uma” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 94).

Assim, para analisar qualquer texto, é imperativo adotar uma postura dialética que, aos olhos de Fairclough (2001), significa trilhar uma perspectiva crítica, em que se leva em conta a linguagem como prática social, situando-a em um contexto cultural, econômico, histórico, político e ideológico, sem desconsiderar seus aspectos constitutivos, a coerência e a intertextualidade apreendida. Nesse sentido, consideramos primordial nos empoderar desses pressupostos e, concomitantemente, compreender a estrutura social em que interatuam nossos enunciadores pesquisados.

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA USO DE TECNOLOGIAS

Nos últimos anos, as iniciativas de formação continuada de professores¹ nas redes públicas de ensino em torno da temática de tecnologias digitais são crescentes objetivando a atualização e aperfeiçoamento desses educadores em tal seara. Nesse rumo, vários programas de capacitação foram implementados por universidades e pelo Governo Federal, geralmente com uma concepção de formação compensatória destinada a preencher lacunas da formação inicial. Esse fato, segundo Gatti e Barretto (2009), decorre principalmente das reformas curriculares dos anos 90 do século passado: ocasionaram mudanças profundas nos diferentes domínios teóricos da educação básica e encartaram desafios às instituições formadoras de professores. Esses desafios, ainda na visão de Gatti e Barreto (2009), não foram adequadamente equacionados no currículo das licenciaturas. Isso gerou a necessidade de programas de formação continuada a fim de capacitar os educadores para a implantação das reformas educativas. No entanto, alertam que essas iniciativas, muitas vezes, se ocuparam em divulgar as reformas e não adequadamente questionar como essas mudanças ocorreriam na prática.

Segundo Santos *et al.* (2013), marcadamente essa formação continuada de professores era sinônimo de reuniões esporádicas, minicursos e simpósios realizados quando se desejava implantar novos métodos ou técnicas, o que pouco contribuiu para a solução de problemas básicos da atuação docente e da qualidade do ensino. Pois a tarefa de encontrar caminhos práticos para essa implantação acabava ficando para os próprios educadores que, por fim, não dispunham de tempo ou momento adequado para tal discussão.

Gatti e Barretto (2009) assinalam que, ocorrendo dessa maneira, os processos de formação de professores não produziam os efeitos esperados. Para elas, o insucesso se deve à brevidade dos cursos, à dificuldade de formação em massa, à falta de recursos financeiros e à dificuldade em fornecer apoio e instrumentos tão necessários à realização das mudanças almejadas. Além disso, asseveram que outro fator bastante prejudicial é a

1. A formação continuada é compreendida como uma gama de atividades que podem ser desde formas institucionalizadas, com carga horária, conteúdo e certificação predefinida, até iniciativas menos formais que têm o intento de colaborar para o desenvolvimento profissional do educador, utilizando sua hora-atividade ou se concretizando em trocas entre os pares, em grupos de discussão e estudo, de maneira a aproximar-se de seu fazer cotidiano e da prática em sala de aula (GATTI; BARRETTO, 2009).

limitada ou ausente participação dos próprios professores, como categoria profissional, definição de políticas de formação docente e formulação de projetos que têm a escola e seu fazer pedagógico como central. Ou seja, o que essas autoras apontam é a necessidade de que o professor que esteja na escola contribua no planejamento das políticas de formação de professores. É o que Nóvoa (2009) define como trazer a formação para dentro da profissão.

Em estudo um pouco mais recente sobre a formação continuada para uso de tecnologias, Silva (2014) assevera o fato de que, recorrentemente, as políticas públicas têm direcionado os programas e projetos de formação de professores com orientações e prescrições que desconsideram os contextos e especificidades das escolas e dos professores, visto que as ações, quase sempre, são aligeiradas, padronizadas e, sobretudo, descoladas das necessidades dos docentes.

Mesmo diante de tantos desafios, não se pode negligenciar a necessidade da formação continuada de professores para uso das TDIC, de tal modo que os capacite teórica e tecnicamente, como aponta Jesus (2007). Ainda assim, é preciso criar condições adequadas para que o professor assuma o protagonismo em sua própria formação continuada e nas ações em sala de aula, hábil a promover aprendizagens profissionais aprimoradas, autonomia e valorização do poder de criação, incluindo, nesse repertório, os saberes inerentes ao movimento contemporâneo da cultura digital (SILVA, 2014).

METODOLOGIA: CONTEXTO, PROCEDIMENTOS E GERAÇÃO DE DADOS

O foco desta pesquisa foi determinado, principalmente, pelo envolvimento de uma das autoras deste artigo com professores em formação continuada. Por meio de sua rede de contatos, iniciou as aproximações por e-mails e ligações telefônicas. Esses contatos resultaram na seleção de sete professores (de quatro diferentes escolas públicas do Norte do Estado de Mato Grosso) que responderam afirmativamente tanto para participar da pesquisa quanto à consulta sobre a utilização de tecnologias digitais em suas atividades profissionais. Cabe esclarecer que todos assinaram um termo de consentimento autorizando o uso dos dados gerados. Para preservar-lhes a identidade, optamos por atribuir nomes fictícios.

Entre os critérios iniciais para esta pesquisa, estava o requisito de ser professor com formação em Letras, porém, em uma das escolas pesquisadas, havia dois professores de outras disciplinas/áreas (Física, Geografia) que se interessaram pela temática e se dispuseram a colaborar. Nesse andar, temos um grupo diversificado, conforme se observa no quadro 1.

Relação de Professores Entrevistados						
N.	Professor@	Idade	Formação	Tempo/ Atuação	Atuação	Nível de ensino/ atuação
01	Mara	41	Letras, com especialização em Ed. Infantil, especial e alfabetização.	17 anos	Português e rádio escolar	Ensino fundamental
02	Neiva	47	Geografia, com especialização em Planejamento Educacional.	20 anos	Geografia	Fundamental e médio
03	César	38	Matemática e Física, com Especialização em Didática do Ensino Superior.	10 anos	Física	Ensino médio
04	Leila	30	Letras com especialização em Interdisciplinaridade e Metodologia do Ensino Superior e Língua Portuguesa e Literatura.	9 anos	Inglês	Ensino médio e Escola de idioma
05	Ana	29	Letras, cursando segunda graduação em Pedagogia.	2 anos	Inglês	Ensino fundamental
06	Lia	32	Letras, com especialização em Linguística Aplicada.	13 anos	Inglês	Ensino fundamental
07	Diva	29	Letras, com especialização em Linguística Aplicada.	6 anos	Inglês e Português	Ensino médio

Quadro 1 - Professores entrevistados - Formação/Atuação

Fonte: Tabela elaborada pelos pesquisadores.

Assim, realizamos sete entrevistas semiestruturadas: cada uma com média de 20 minutos de duração. Variando de acordo com o desenvolvimento das discussões, pois, quando utilizamos esse tipo de entrevista, temos a possibilidade de abrir novos diálogos, dar oportunidades a novos *insights* (FLICK, 2009). Além das entrevistas, também foram formulários para coleta de informações objetivas sobre a escola e professores, além de um diário de campo, onde foram anotados impressões e relatos das ações desenvolvidas.

Deste modo, os dados desta pesquisa foram coletados por diferentes instrumentos, durante aproximadamente dez meses – entre julho de 2013 e maio de 2014. Esclarecemos que, para este artigo, nos ativemos à análise das entrevistas, considerando os dizeres dos professores pesquisados, deixando para estudos posteriores a observação da prática desses professores e sua relação com seus dizeres.

Após coletar os dados, transformamos essas fontes documentais em um corpus passível de análise. Iniciamos, então, um processo de indução analítica, em que, de acordo com Bortoni-Ricardo (2008), são estabelecidos elos entre os objetivos, o *corpus*, e as questões de investigação, pinçando dados que venham a fornecer embasamento empírico para a pesquisa.

Para análise das entrevistas, seguimos critérios de transcrição sugeridas por Preti (1999), identificando-as com os nomes fictícios atribuídos a cada pesquisado e a data da entrevista (por exemplo, Professora Ana, 22-10-2013, Professora Leila, 31-10-2013 e assim por diante).

Na sequência, foi o momento de analisar cada entrevista de forma a identificar, nos enunciados dos pesquisados, suas percepções sobre o tema pesquisado. Para isso, fomos assinalando trechos das entrevistas que julgamos relevantes para os desígnios, pontuando-os com conceitos-chave.

Depois de localizar esses temas relevantes, retornamos às transcrições, agora com o objetivo de localizar os temas mais recorrentes nas entrevistas. Com esses temas listados, revisamos nosso objetivo de pesquisa, a fim de chegar aos temas mais emergentes no tocante aos dizeres dos professores sobre a formação continuada para o uso das TDIC.

Assim, o cruzamento de dados finalizou nosso estudo de indução analítica com informações provenientes dos formulários, entrevistas e anotações no caderno de campo, o que nos propiciou validar e observar como se conferem os sentidos nos enunciados dos pesquisados.

A ANÁLISE DOS DADOS

A formação continuada para uso das TDIC

As ações de formação ofertadas aos profissionais da educação do Estado de Mato Grosso, nos anos da pesquisa, eram norteadas pela Política de Formação dos Profissionais da Educação Básica de Mato Grosso (MATO GROSSO, 2010), que direciona para uma formação contínua que associe teorias e práticas suscitadas das necessidades percebidas no contexto escolar. E orienta que os estudos de formação continuada dos professores da rede estadual de Mato Grosso devem ocorrer dentro do Projeto Sala de Educador, que é um momento de estudo coletivo realizado em cada escola, ocasião em que são estudados temas enumerados pelos próprios educadores.

As diretrizes e estratégias que tencionam essa política foram avaliadas como “bom exemplo” e “inovadoras” por um estudo desenvolvido pela Fundação Victor Civita (2011). Entretanto, mesmo sendo bem avaliada pelo citado estudo, verifica-se que, principalmente no que tange à formação para o uso de tecnologias digitais, ainda existem desafios e algumas lacunas que interferem nas ações dos educadores, como anunciado nos relatos dos entrevistados de nossa pesquisa.

Ao serem indagados sobre a formação continuada e suas possíveis contribuições para o uso das TDIC nas práticas pedagógicas, os professores pesquisados reconheceram o descompasso vivido entre escola e sociedade atual e apontaram para uma urgente mudança. Alguns apresentaram a preocupação com aprendizagem técnica, como pode ser evidenciado abaixo:

Excerto 1

A formação continuada ela contribui sim, agora... Digamos que a parte mais complicada, a falha da formação continuada, pelo menos até o momento na minha prática, o que acontece é o seguinte, às vezes essa formação continuada, ela vem muito teórica, ela vem teórica, é... a gente fica sabendo muito da teoria, entende que é necessário, que deve sim modernizar as ferramentas de ensino (...) (Professora Leila, 31-10-2013)

Nota-se no fragmento que a professora Leila apresenta certo grau de polidez, pois o uso de alguns termos e expressões – a exemplo de *digamos, pelo menos, até o momento*, às vezes – funcionam como modalizadores. Esse enunciado moderado, polido, pode ser analisado como forma de evitar conflitos entre o posicionamento social dos interlocutores, dado que, para Fairclough (2001), ao olharmos para a polidez de um pronunciamento, percebemos as relações sociais dentro das práticas e dos domínios institucionais aos quais o enunciado está associado. Principalmente porque um dos pesquisadores era oriundo da Secretaria de Educação do Estado. Portanto, nas entrevistas, os professores talvez pudessem levar em consideração essa variante, evitando algumas apreciações que pudessem comprometê-los de alguma forma. Na continuação de seu depoimento, ainda é percebida a presença da polidez quando justifica que *entende que é necessário*, esclarecendo que seu posicionamento não é contrário ao fato da formação de professores dar enfoque à teoria, mas que isso traz implicações, como é explicado no excerto abaixo:

Excerto 2

só que na hora que joga um computador, um editor de vídeo *pra o professor ele não consegue. Não consegue manusear um slide, um projetor de slide, não consegue manusear às vezes uma câmera fotográfica, né, pra fazer uma filmagem né, não consegue às vezes tirar do aparelho e colocar no computador, digamos assim, então é muito teórico e pouco prático, então falta um pouco dessa esperteza aí que os alunos já têm que já dominam, de manipular.* (Professora Leila, 31-10-2013)

Mesmo que a professora reconheça a importância da teoria na formação continuada, sua resposta alerta para efeitos deste fato. O uso da locução adversativa *só que* – equivalendo às conjunções *mas, porém* – revela sua preocupação com as consequências do fato que é posto anteriormente – *formação muito teórica*. Portanto, parece denunciar que a formação prioriza a teoria, em detrimento da prática, fazendo com que os professores não tenham habilidades no uso de algumas tecnologias, confirmado pela repetição da expressão *não consegue*, sequenciado por várias ações que ela julga necessárias para o uso das TDIC. Essa observação parece colaborar com os trabalhos Gatti e Barretto (2009) e Santos *et al.* (2013), que nos chamam atenção para o fato de a formação continuada ainda persistir com um viés tecnicista. Contudo, não queremos afirmar a não importância de questões teóricas nas práticas docentes, o que nos revela que as discussões em torno de aprimoramento da educação brasileira nem sempre leva em consideração o contexto de atuação dos professores, seus saberes e suas limitações, sem, no entanto, ofertar também parâmetros de melhoria de sua vivência educacional.

Assim como a professora Leila, a professora Mara advoga a importância de trabalhar com a vertente prática do uso das tecnologias.

Excerto 3

O que eu acho, assim, um dos temas que deveriam ser abordados na Sala de Educador seria o uso da tecnologia. Porque eu percebo assim, muitos professores não usam porque não sabem lidar com ela, e tem medo, tudo que é novo né é desafiador..., traz um desafio muito grande e muitos têm medo disso. (...) talvez se tivesse assim um momento pra se passar pro professor né, é explicar pro professor, orientar como usar determinadas ferramentas, eu acho que seria bem viável... (Professora Mara, 30-10-2013)

Esta docente apresenta um enunciado argumentativo, defendendo que uma temática a ser abordada nos momentos de estudo seria o uso de tecnologias. Declara perceber que *muitos professores não usam porque não sabem lidar com ela* e relaciona a novidade (TDIC) a desafios e ao medo: *e tem medo, tudo que é novo né é desafiador*. Em adendo, sugere a possibilidade de um momento específico para orientar o professor a utilizar determinadas ferramentas. Esse receio também pode decorrer da imagem consagrada do professor que, como detentor do conhecimento, não pode se apresentar frágil perante os estudantes. Particularmente na questão tecnologia, encontramos, por diversas vezes, a inversão da relação de poder. Diversos alunos detêm experiências letradas muito superior às dos professores no tocante ao uso de tecnologias digitais. Nesse sentido, a relação entre professor e aluno se altera. Os discentes deixam de ser meros ouvintes para se tornar produtores de conhecimento para os educadores.

Evidencia o fato de que essa reclamação parece ser recorrente nos enunciados dos professores, como podemos verificar no próximo excerto.

Excerto 4

eu acho que deveria ter uma formação continuada específica, entendeu, um ambiente específico que fosse realmente sanar as dúvidas, é ensinar como utilizar esses equipamentos, até às vezes saber como baixar filmes, alguns recursos também, porque às vezes a gente sabe utilizar um aparelho em partes, e então teria que ser algo assim bem direcionado, e talvez fora do espaço da Sala de Educador, é uma formação continuada bem direcionada mesmo pra isso. (Professora Ana, 22-11-2013)

Em seu enunciado, a professora Ana apela por um momento de estudo que seja bastante específico para o uso das tecnologias, o que é marcado pelo uso de nomeador como *específica, direcionada*. Nesse rumo, dá sinais de que compreende que a formação para uso de tecnologias precisa ter certas particularidades, entre as quais lista: *sanar dúvidas, ensinar como utilizar, saber como*.

A prática enunciativa de Ana acena para uma situação bastante comum, em que as temáticas que preveem o uso de TDIC são vistas como formação técnica, e se são formações técnicas, não devem/precisam fazer parte da formação continuada que ocorre em serviço (como é o caso do Projeto Sala de Educador no Estado de Mato Grosso). Essa percepção está alicerçada em outros discursos, interdiscursos, justificados por fatores históricos e culturais, globais e locais.

Em contextos globais, Braga (2010) nos adverte para o fato de que as tecnologias frequentemente servem a ideais mercadológicos/capitalistas. No entanto, se o professor tiver clareza dessa implicação, poderá usufruir desses recursos em benefício de uma educação mais crítica que contemple diferentes práticas letradas. Vejamos o próximo depoimento:

Excerto 5

Essa formação continuada do jeito que ela é feita hoje não, essa num vale, ela não funciona, toma tempo do professor, ela não é direcionada em cada área, ela serve como um muro das lamentações dos professores, fazer um encontro uma vez por semana pra falar disso. (Professor César, 30-10-2013)

No excerto do professor César, percebemos seu descrédito em relação ao modelo de formação continuada adotado atualmente, quando afirma que *essa formação continuada do jeito que ela é feita hoje não, essa num vale*. Ele evidencia que não acredita que ela contribua para o uso das TDIC nas práticas pedagógicas e continua sua argumentação dizendo que ela *toma tempo do professor*. Em acréscimo, utiliza-se da metáfora *muro das lamentações* para delinear o que ele acredita que realmente ocorre. O professor recorre a essa metáfora referindo-se ao fato de que, em geral, em reunião de professores, dependem grande parte do tempo para elencar problemas do cotidiano e problemas com alunos. Por fim, César tenta relativizar essa preocupação com horário e organização do momento de estudo, como pode ser evidenciada no excerto abaixo.

Excerto 6

Mas eu acho que isso vai depender muito de cada um, de que período ele está de ser professor, se ele já está em final de carreira, se ele tá começando, se ele já tá da metade pra frente isso depende muito de professor pra professor. (Professor César, 30-10-2013)

Neste exemplo, o professor César se socorre da argumentação marcada pelo uso da conjunção adversativa *mas* e da partícula *se* abrindo cada período, enumerando diferentes tipos de ser professor. O que nos parece é que ele compreende que, em cada período da carreira, o professor perfaz em momento diferente de aprendizagem, e isso irá interferir nos resultados alcançados com a participação na formação continuada. Portanto, sua argumentação por inteiro é relativizada no momento em que ele concluiu que vai depender muito de cada professor, do momento que cada um está vivendo.

Podemos evidenciar, nas amostras discutidas nesta seção, algumas preocupações dos professores pesquisados sobre as fases de estudos que se deram principalmente por meio do Projeto Sala de Educador, amarradas à formação continuada para o uso das tecnologias digitais. Esta, segundo os dizeres desfilados, deve ser desenvolvida de forma bastante prática, contemplando, ainda, competências basilares para o uso de tecnologias, podendo ocorrer em momentos coletivos ou em encontros específicos.

As amostras exploradas, nesta seção, denotam a importância de reconhecer que a formação continuada não constitui solução para os diversos desafios esbarrados no exercício da educação, mas pode se revelar como um momento de discussão, interação e troca muito profícuo, colaborando para uma prática mais crítica e consciente. Pois, conforme evidenciam Santos *et al.* (2013), cabe a esses educadores apropriar-se das possibilidades criadas pelas políticas públicas e, efetivamente, fazer uso desse momento de formação continuada para se capacitarem para as mudanças. Mudanças, essas que no contexto atual, possivelmente estarão imbricadas ao advento das TDIC.

Para melhor entender os dizeres dos professores pesquisados sobre a formação continuada para o uso das TDIC, focalizamos aqueles que explicitamente sinalizaram sobre uso de TDIC na área de linguagem. Assim, é possível deduzir, nos excertos que

Seguem, algumas prioridades relacionadas pelos educadores pesquisados para os encontros de formação continuada.

Excerto 7

Ah... eu gostaria de ter um curso assim, que fosse na minha disciplina, pelo menos na minha área, porque eu vejo assim, principalmente na língua inglesa, eu tenho pouquíssimos cursos né, tem poucos cursos e quando tem! Então nós não conseguimos trabalhar com essas questões né, mas um curso que fosse específico de língua inglesa, com recursos, por exemplo, de repente um curso que ensinasse a trabalhar com esses aplicativos (aplicativos para aprender inglês no celular), que nós pudéssemos compartilhar experiências, nós não temos. Na verdade nós não conseguimos nem nos reunir nós os professores de inglês da escola, então é um problema. (Professora Diva, 06-12-2013)

Nesse exemplo, professora Diva demonstra seu desejo em relação a uma formação continuada. Principia explicitando sua atuação e relata que poucos cursos são ofertados para professores de língua inglesa. O posicionamento da professora também pode ser aplicado a outras disciplinas, sustentado pelo fato de que, com o Projeto Sala de Educador constituindo a principal formação franqueada aos professores da rede estadual, restam apenas iniciativas do MEC. Estas, em geral, priorizam língua portuguesa e matemática, como é observado em vários programas de abrangência nacional lançados recentemente. Seja exemplo o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), Proletramento e o Gestar II, todos com foco no ensino de língua portuguesa e matemática².

Diva relata seu desejo de um curso específico de língua inglesa, que trabalhe alguns aplicativos e que pudesse revelar momento de troca de experiência. Por fim, reforça sua argumentação de que não são ofertados esses cursos: *nós não temos*. E ainda levanta esta problemática: *na verdade nós não conseguimos nem nos reunir nós os professores de inglês da escola*.

2. Informações mais detalhadas sobre cada programa podem ser encontradas no site do MEC, no seguinte link: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=18838&Itemid=842.

A preocupação de Diva pode encontrar respaldo nos estudos de Borba e Aragão (2009) ao evidenciarem que, nos dias atuais, o professor de língua inglesa, como é o caso de Diva, não apresenta um perfil profissional que possa ser considerado satisfatório. Afinal, enfrenta desafios como uma rotina altamente sobrecarregada, problemas com indisciplina em sala de aula, insatisfação salarial e uma formação bastante limitada. Acrescente-se a isso o fato de que “poucos professores tiveram ou têm uma formação que favoreça o seu letramento digital ou utilização adequada e relevante das novas tecnologias” (BORBA; ARAGÃO, 2009, p. 5).

A situação levantada pela professora Diva também se evidenciou nos enunciados de outros educadores que aludiram ao fato de que os professores, atualmente, estão sobrecarregados. Tanto pela carga horária de trabalho, dado que muitos educadores se habilitam para mais de um vínculo empregatício, quanto pela sobrecarga de trabalho na escola, exigindo que os professores, principalmente os contratados, levem atividades e planejamento para serem finalizados em casa. A isso se soma o diário eletrônico, apontado por alguns pesquisados como algo bastante moroso, despendendo muito tempo dos educadores que, frequentemente, precisam preenchê-lo em horários alternativos para aproveitar melhor o fluxo da internet, pois, em alguns horários do dia, o sistema de diário eletrônico da SEDUC/MT³ fica mais lento. Por acréscimo, com o intento de uma formação específica para sua área, professora Mara assevera:

Excerto 8

Eu enquanto professora de língua portuguesa gostaria que fosse passado orientações de como fazer e-book, audiobook, infopoemas (programas que podemos usar para fazer os efeitos), cyberpoemas, enfim...softwares que possam inovar nossas práticas em sala de aula proporcionando o multiletramento com auxílio das tics... (Professora Mara, 30-10-2013).

A professora inicia sua fala definindo seu posicionamento enunciativo: *eu enquanto professora de língua portuguesa*. Este posicionamento vai justificar e tornar compreensível o restante de sua argumentação em que relaciona alguns recursos tecnológicos que gostaria de aprender a utilizar ou criar em uma formação: *e-book, audiobook, infopoemas, cyberpoemas*. O relato da professora entreabre sua preocupação com letramento digital, pois demonstra interesse em conhecer novos recursos e, por fim, assegura que estes poderiam inovar as práticas em sala de aula e proporcionar o multiletramento. Isso se nos assemelha a um começo de perceber relevante a apropriação das TDIC, como defende Artuzo (2011), de modo a encarar a tecnologia como uma aliada no processo de ensino-aprendizagem. Professora Mara continua seu enunciado expondo seu posicionamento sobre a formação continuada.

3. Secretária de Educação do Estado de Mato Grosso.

Excerto 9

Acho que por área seria melhor. Porque os interesses são diferentes não é? Queria muito aprender como se monta infopoemas. É muito Legal. (...) Os alunos gostam muito disso e as produções textuais tanto orais como escritas passarão a ser muito mais produtivas se o professor fizer uso das TICs no processo de aprendizagem. Os professores das outras áreas também podem e devem usar as TICs mas talvez por terem objetivos, sequências didáticas diferentes, separado seria melhor... (Professora Mara, 30-10-2013).

Neste trecho, a professora tenta justificar seu posicionamento em acreditar que uma formação continuada para uso de tecnologias seria mais produtiva por área. Assim argumenta: *porque os interesses são diferentes; por terem objetivos, sequências didáticas diferentes, separado seria melhor*. No entanto, é possível perceber que ela tenta modalizar seu posicionamento se valendo das expressões *não é?* e *mas talvez* como forma de esclarecer que seu posicionamento não é radical. Em razão disso, utiliza-se de certa polidez e esclarece que *Os professores das outras áreas também podem e devem usar as TDIC*. Nesse andar, parece-nos que a professora advoga por uma formação mais específica, em que sejam trabalhados recursos próprios para o ensino de línguas. Assim, seria despropositado tentar realizar este estudo com todos os educadores.

Já professora Leila, ao relatar como poderia ser essa formação, atenta-se para a vertente da prática.

Excerto 10

Penso que se fosse mais prática, com atividades de planejamento de aulas que pudessem ser aproveitadas e aplicadas, e não apenas atividades para alimentar a plataforma obrigatoriamente. Por exemplo, eu que trabalho com língua portuguesa, se me fosse proposto usar uma das ferramentas para preparar uma aula com o meu conteúdo para alguma turma, e me fosse pedido registro, um feedback da atividade. Acho que assim veríamos a parte prática do curso. (Professora Leila, 31-10-2013)

Nessa amostra, professora Leila tenta bem explicitar como poderia ser uma formação continuada a seu contento. Ela retoma sua preocupação com a prática, já discutida em seções anteriores, mas agora relaciona essa prática a planejamento e desenvolvimento. Assim como as demais professoras, Leila esclarece a propósito de sua atuação e relata que gostaria de uma proposta em que a teoria tivesse uma relação com a prática: *se me fosse proposto usar uma das ferramentas para preparar uma aula com o meu conteúdo para alguma turma, e me fosse pedido registro, um feedback da atividade*. Esse registro, *feedback* da atividade mencionada pela professora, funcionaria como uma avaliação da aprendizagem.

Os excertos discutidos deixam transparecer certo desejo de que a formação ocorra de modo mais específico e voltado para a área de linguagem, porém cabe esclarecer que, nos últimos anos, algumas escolas já têm optado em organizar os momentos de estudos do Projeto Sala de Educador por área de conhecimento. Entretanto, quando se organiza por área, instituem-se muitos grupos, e o coordenador pedagógico, responsável pelo projeto, pouco consegue acompanhar e orientar esses trabalhos.

Os relatos analisados, nesta seção, põem à mostra as impressões do professor sobre sua formação contínua. Evidencia que, para os docentes, a formação continuada constitui uma via, um caminho para o uso das tecnologias em sala de aula, visto que suas respostas enfeixaram suas impressões, angústias e anseios sobre essa formação, o que denota que ainda acreditam e veem a formação como estratégia viável para sua profissionalidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo, objetivamos compreender os dizeres dos professores sobre a formação continuada para o uso de tecnologias na educação. Teoricamente, este trabalho se alicerçou em alguns aspectos da relação linguagem e discurso de Fairclough (2001) e pesquisa em torno da formação continuada de professor (GATTI E BARRETTO, 2009; SANTOS *et AL*, 2013). Apresentamos uma exposição de relatos com observações interpretativistas relativizadas, pois compreendemos que, se os pressupostos para a análise são apresentados, abre-se a cada leitor também o ensejo de empreender sua análise.

Em relação à formação continuada para o uso das TDIC, verifica-se grande preocupação com o conhecimento operacional pelos professores, no atinente às competências técnicas. Mesmo aqueles que declararam possuir essas competências, reconheceram que muitos colegas ainda sentem essa necessidade e que a FC precisa, antes de tudo, atentar-se para essas habilidades básicas.

No entanto, os pesquisados, de igual sorte, mostraram-se atentos às demais vertentes de uma formação. Seus dizeres caminham para uma cobrança de que se vincule mais a teoria à prática. Isso ocorre especialmente quando aludem ao uso das TDIC em uma formação continuada, pois, de que valeria trabalhar os conhecimentos operacionais de um recurso, se não for discutida a prática em sala de aula? É neste sentido que emergem alguns desassossegos, uma vez que foi observado que os pesquisados estão fazendo uso das tecnologias digitais com seus alunos, mas, muitas vezes, não atinam por dimensionar quais contribuições implicará para a aprendizagem, se poderia ser feito de outra forma e qual seria a melhor estratégia.

Nesse viés, as práticas enunciativas dos educadores pesquisados sinalizaram alguns fatores que interferem na formação continuada: i) as propostas de formação dedicam mais tempo a estudos teóricos do que a ações práticas, o que, na visão de alguns pesquisados, prejudica o uso de tecnologias, que carece de momentos de estudos práticos; ii) a falta de tempo do professor para dedicar-se à sua formação continuada, por força da sobrecarga de trabalho, é destacada como fator prejudicial à formação continuada desse educador; iii) temáticas concernentes ao uso de TDIC são excluídas do Projeto Sala de Educador, possivelmente por serem compreendidas como formação técnica/instrumental; iv) existe certo anseio dos educadores de que a formação continuada seja direcionada para

a área ou disciplina, visto que, dessa forma, poderiam ser trabalhados alguns recursos mais específicos como *softwares*, jogos e sites voltados para a área em apreço; v) a participação no Projeto Sala de Educador, em alguns casos, é motivada somente pela perspectiva de certificação, o que gera participantes desinteressados, aliados a uma formação pouco produtiva; vi) há divergência em relação a temas que versem sobre o uso de tecnologias serem abordados ou não dentro do Projeto Sala de Educador, dado que alguns acreditam que seria mais viável, pois é um momento institucional do qual o professor se vê obrigado a participar. Outros, por sua vez, acreditam que temas dessa natureza poderiam ter resultados mais positivos em momento à parte, fora do projeto Sala de Educador.

Pautados nas considerações acima, parece-nos fundamental que os educadores reflitam sobre a convergência das tecnologias presentes na sociedade e na escola, visto que “ficar à margem dessas contínuas mudanças é se desobrigar do debate crítico sobre as possibilidades de usufruto dessas tecnologias para engendrar novas subjetividades e aprendizagens ao longo da vida” (SILVA, 2014, p. 53).

REFERÊNCIAS

ARTUZO, Carmem Zirr. *A constituição identitária do professor de língua estrangeira frente à formação continuada on-line*. Dissertação (Mestrado em Estudo de Linguagem). Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2011.

BRAGA, Denise Bértoli. *Tecnologia e participação social no processo de produção e consumo de bens culturais: novas possibilidades trazidas pelas práticas letradas digitais mediadas pela internet*. Trabalhos em Linguística Aplicada. 49, Jul./Dez. de 2010, Vol. 2, p. 373-391. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0103-18132010000200005>>. Acesso em: 22 maio 2025.

BORBA, Marília dos Santos; ARAGÃO, Rodrigo Camargo. Multiletramento e os novos desafios na formação do professor de inglês. In: Anais do I Congresso Nacional de Linguagens e Representações: Linguagens e Leituras. UESC - Ilhéus-BA. 2009. Disponível em: http://www.uesc.br/eventos/iconlireanais/iconlire_anais/anais-33.pdf Acessado em: 24 jan.2025.

BORTONI-RICARDO, Stela. M. 2008. *O professor pesquisador*. 1ª ed., São Paulo, Parábola Editorial.

BRASIL. 2001. Plano nacional de educação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf>. Acesso em: 20 jan.2025.

FAIRCLOUGH, Norman. 2001 *Discurso e mudança social*. Tradução Izabel Magalhães. Brasília: Editora Universidade de Brasília.

FLICK, Uwe. 2009. *Introdução à pesquisa qualitativa*. Tradução de Joice Elias Costa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed.

FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA. Estudos e pesquisas educacionais. Relatório Final. Formação continuada de professores: uma análise das modalidades e das práticas em estados e municípios brasileiros. Junho 2011. Disponível em: acesso 27 de jun. 2012.

GATTI, Bernardete e BARRETTO, Elba Siqueira de Sá. *Professores no Brasil: impasses e desafios*. Brasília: Unesco, 2009.

JESUS, Dánie Marcelo de. Constituição de práticas identitárias de professores de inglês em comunidades digitais. *Revista ECOS*. Dezembro de 2011, p. 175-189.

_____. *Reculturação, reestruturação e reorganização temporal de professores no ambiente digital*. Tese (Doutorado em Língua Aplicada e Estudos da Linguagem). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2007.

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

NÓVOA, António. *Professores: imagem do futuro presente*. Lisboa: EDUCA, 2009.

PRETI, Dino. (org.). 1999. *O discurso oral culto*. 2ª. ed. São Paulo: Humanitas Publicações.

SANTOS, Leandra Ines Segnanfredo, SILVA, Lucineide e RAMOS, Rosinda de Castro Guerra. *Formação Continuada em Mato Grosso: análise de documentos orientativos do Programa/Projeto Sala de Professor/Educador*. PPGL/UFPB, 2013, ASEL Acta Semiotica Et Lingvistica, Vol. 18, p. 80-105. Disponível em: <http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/actas/index>. Acessado em: 20 jan. 2017

SIBILIA, Paula. 2012. *Redes ou paredes: a escola em tempo de dispersão*. Rio de Janeiro, Contraponto.

SILVA, Albina. P. P. 2014. *Formação continuada de professores para o Projeto UCA: análise dos processos formativos prescritos, vivenciados e narrados*. Porto Alegre, RS. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 335 p.