

FORMAÇÃO CONTINUADA, TECNOLOGIA E A DESEJÁVEL RELAÇÃO DIALÓGICA

Elaine Adriana Rodrigues de Paula¹
Marisa Garbellini Sensato²

RESUMO

O objetivo deste capítulo é fundamentar a importância da inserção das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC) na formação continuada de profissionais da educação, refletir sobre a necessidade de elaboração de um plano de formação que atenda aos anseios e demandas dos profissionais e que, ao mesmo tempo, esteja articulado com o currículo escolar e tecnologias, como determina a legislação vigente. A metodologia incluiu estudo bibliográfico, realização de entrevistas, aplicação de questionários e grupo de discussão que permitiu uma análise mais aprofundada dos anseios e demandas do grupo formador, possibilitou ainda a análise de prosa enredada. O quadro da pesquisa foi constituído pelo grupo gestor das duas escolas municipais de Catas Altas/MG, que ofertam o ensino fundamental, séries iniciais. A pesquisa foi fundamentada nos estudos desenvolvidos por Moran, Fantin, Rivoltella, Hargreaves, Valente, Martino, Almeida, Bacich, Kersh, Orti, Meinerz, Pineda, Callejo, Ibáñez, Godoi, entre outros autores. Os resultados obtidos revelam a intensa trajetória formativa da rede e acabou se constituindo como significativo diagnóstico da realidade da educação municipal, e sinaliza ainda a necessidade de reestruturação do plano de formação e inserção da tecnologia como meio de fomentar o processo formativo dos profissionais da educação de modo que possam promover inovação da prática pedagógica que esteja em consonância com as novas demandas do século XXI.

Palavras-chave: Formação continuada. Tecnologias. Educação. Grupo de Discussão.

1 Mestre do Curso de Tecnologias Emergentes em Educação da Must University – Califórnia - EUA, Autor principal elainepaula416@gmail.com;

2 Doutora em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP Brasil, coautora marisasensato@gmail.com

INTRODUÇÃO

O recente impacto causado na história da humanidade pela pandemia do COVID 19, tem instigado profissionais e pesquisadores da área da educação a buscar caminhos para solucionar ou amenizar problemas que emergiram neste sombrio período.

Concomitantemente, vivenciamos um acelerado crescimento do uso e inserção da tecnologia nos espaços educacionais, muitas pesquisas e iniciativas para difundir conhecimento sobre o assunto vem sendo desenvolvidas e socializadas. Neste contexto efervescente é que durante minha pesquisa de mestrado foi observado a necessidade e riqueza da metodologia baseada no Grupo de Discussão com Análise de Prosa Enredada.

Com objetivo de aprofundar conhecimento sobre essa metodologia e levantar dados sobre a rede pesquisada a partir da escuta dos participantes e fomentar o conhecimento sobre o assunto em voga, esse artigo joga luz sobre o capítulo em que discorre sobre a adoção dessa metodologia que se configura como um desafio, pelo fato de propor uma análise de dados mais aprofundada, a partir da escuta e contextualizada.

O resultado da pesquisa está estruturado da seguinte forma: a parte 01, traz a definição sobre o que é o Grupo de Discussão. Na seção 02, segue uma sucinta abordagem sobre como planejar a um encontro baseado na metodologia. A seção 3 do estudo apresenta uma síntese das discussões e alguns resultados da pesquisa que é acompanhado pelas considerações finais.

METODOLOGIA DA PESQUISA – DECISÕES ACERCA DE ESCOLHAS ASSERTIVAS

Para desenvolvimento da pesquisa, foi realizado estudo bibliográfico, entrevistas, aplicação de questionários e grupo de discussão. A decisão pela abordagem mista pareceu-me mais apropriada por permitir uma análise, qualitativa aliada a dados quantitativos, premissa confirmada por Ortí (2000), conforme citado em Meinerz (2011), onde ele ressalta que as duas técnicas permitem uma análise relacional dos dados quantitativos e qualitativos obtidos através das entrevistas e dos grupos de discussão, que segundo Godói (2015) tem suas origens na Espanha a partir dos anos 1970, quando passou a ser um elemento-chave para a

pesquisa social. Meinerz (2011) contribui com seus estudos e afirma que o grupo de discussão é uma prática de investigação.

Manrique & Pineda (2009), como citado em Godoi (2015) corroboram com meu propósito ao afirmarem que “a finalidade do grupo reside em recuperar a participação ativa do sujeito na pesquisa, outorgando-se a liberdade para expressar sua opinião sobre o sentido de suas ações relacionadas à sua vida cotidiana”. Godoi (2015) também cita Gutiérrez (2009) que destaca o fato de que no GD (Grupo de Discussão) a lógica exclusivamente é dialógica - os participantes conversam exclusivamente entre si, construindo o discurso grupal.

Entende-se que os participantes da pesquisa podem contribuir significativamente para o levantamento e compreensão dos dados, por lhes serem dada a oportunidade de discutir e refletir sobre a própria prática. O autor destaca o papel do moderador/pesquisador que é de tornar-se invisível, afirma: “o que cabe, ao moderador

É devolver ao grupo seu discurso, tal como em uma função de “espelho”, o autor utiliza a expressão de Callejo (2002), isso significa que o moderador dá feedbacks aos participantes e no entender de Ibáñez (2010), “devem espelhar apenas o conteúdo manifesto ou latente do diálogo do grupo. À devolução ao grupo do conteúdo latente, observamos, na experiência prática, produz um efeito interpretativo e reflexivo, melhor seria dizer, de ressignificação simbólica ao grupo”.

Diante do exposto convém lembrar que o moderador deve estar bem preparado para que tenha condição de conduzir bem a discussão. Endosso essa afirmação citando Godoi (2015) que recorre a Gutiérrez (2008) para alertar que “dirigir não significa fechar ou ordenar, mas sim orientar e canalizar o grupo, com o objetivo de evitar percursos improdutivos para o objetivo da pesquisa”. Parafraseando Godoi (2015), é importante desenvolver uma escuta receptiva que estabeleça boa relação entre o pesquisador e o participante da pesquisa, o autor se vale da assertiva de Ibáñez (1989, p. 80) que chama atenção para o surgimento de qualquer questão inesperada que possa enriquecer a pesquisa. Adiante, são apresentados detalhes sobre como se deu a prática do grupo de discussão.

GRUPO DE DISCUSSÃO (GD), O PONTO CULMINANTE DA PESQUISA E DE REFLEXÃO SOBRE A PRÁTICA

A partir da decisão de colocar em prática o GD, foi necessário determinar como se daria a análise dos dados, entendendo que o estudo de dados qualita-

tivos costuma impor que se lide com grandes volumes de dados (transcrições, gravações, notas, etc.), conforme registrado por Gibbs (2009, p. 18), como citado em Godoi (2015). Ciente dessa condição optei pela Análise de Prosa (AP).

Se engana quem considera que a prática do GD seja simples, de acordo com Meinerz (2011), “a prática de uma escuta atenta, (...) exige abertura por parte do pesquisador. Toda pesquisa tem, em seu processo e em seus resultados, a subjetividade daquele que investiga. Não é, portanto, um processo isento, nem neutro e nem mecânico”.

O processo de coleta de dados precisa ser bem planejado, pois apesar de a análise permear todo o projeto de pesquisa qualitativa, ela se adensa após a obtenção. Assim, entendo que essa fase da pesquisa se constitui numa série de atividades inter-relacionadas dos dados objetivando o alcance de informações com vistas a dar respostas para a questão de pesquisa.

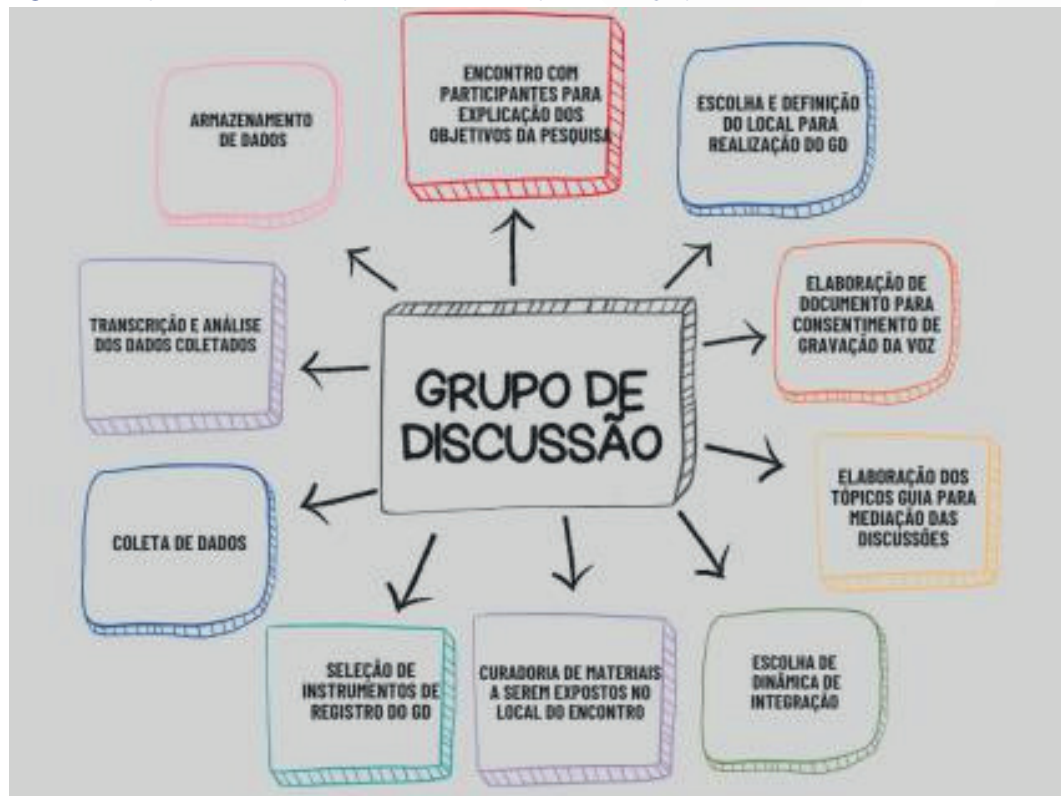
Miranda, Aparício e Silva (2021), recorrem a Creswell (2014, p. 122) para alertar sobre um importante aspecto que deve ser considerado pelo pesquisador, é o fato de que nessa prática não existe amostragem probabilística que permita “fazer inferências estatísticas”, trata-se de “[...] uma amostra intencional que exemplificará propositadamente um grupo de pessoas que pode melhor informar o pesquisador sobre o problema de pesquisa que está em exame.”

André (1983), é mencionado por Miranda, Aparício e Silva (2021), chamam atenção para o fato de que a análise de dados não pode ser feita desvinculada do contexto no qual o tema e pesquisados estão inseridos. Em pesquisa realizada por Nascimento, Farias e Ramos (2019, p. 164), eles afirmaram que era necessário se chegar a “uma maneira de fazer falar os dados produzidos”, o que acontece quando os dados são analisados juntamente com o contexto, esse tipo de análise foi definido como Análise de Prosa Enredada que segundo os autores se desenvolve a partir das diversas ações, desde a escuta das vozes até a escrita do texto enredado, trazendo nossas impressões e a interpretação dada às falas, a observação do contexto da produção de dados também deve ser considerado. Diante da compreensão de que esse tipo de análise favorece uma interpretação mais ampla do tema da pesquisa é que foi feita a opção por aplicá-lo.

De acordo com Godoi (2015) ao mencionar (Callejo, 2001) “o tema da pesquisa, objeto da reunião do grupo, só adquire sentido a partir do moderador, uma vez que é este quem o apresenta”, mas o sucesso do GD se antecipa ao momento de discussão, é no planejamento da prática que se assegura o bom

funcionamento do grupo, nesse sentido, o esquema seguinte, esclarece as etapas que nortearam a prática do grupo de discussão.

Figura 1 - Etapas desenvolvidas para realização da prática do grupo de discussão.



Fonte: Elaborado pela autora.

A opção para a dinâmica de integração foi: Quem é o outro, o propósito era o participante se apresentar, passar a fala e o colega a seguir deveria fazer a auto apresentação e falar sobre as pessoas que se pronunciaram anteriormente. No intuito de promover mais interação, foi usada uma mascote confeccionada para a atividade, a ideia era que o participante se apresentasse de posse dessa mascote. A todos os participantes expus a analogia, as orelhas grandes representariam meu papel no grupo que era o de ouvir. Tive também a ideia de confeccionar um mimo para cada participante, este seria escolhido pelo colega que lhe concederia a fala, era apenas uma forma de expressar minha gratidão pela contribuição do grupo.

Figura 2 - Mascote e mimos utilizados na dinâmica de integração.



Fonte: Produtos confeccionados pela pesquisadora.

Destaco outras duas fases que foram de suma importância. A primeira delas foi a elaboração de uma pauta com tópicos que poderiam ser úteis na mediação da discussão, os tópicos foram elaborados a partir dos aspectos eleitos no meu projeto de pesquisa. Para além do que desejei investigar inicialmente, percebi durante entrevistas realizadas que o raso conhecimento sobre o orçamento público representa, um entrave em relação a tomada de decisões acerca das ações de formação continuada. O assunto foi incluído na pauta de mediação.

Outro ponto que merece destaque foi a organização do ambiente onde aconteceu o GD, ao ler o referencial teórico me deparei com orientações sobre cuidados com o ambiente, em uma das orientações conversei com a minha orientadora, Prof^a. Dr^a. Marisa Garbellini Sensato. Ela contribuiu trazendo o relato da sua experiência com a prática, a partir daí optei por organizar uma exposição de materiais que remetesse a ações formativas já desenvolvidas na Rede Municipal de Ensino de Catas Altas. Selecionei referenciais teóricos, produtos finais elaborados a partir de projetos, um dos meus antigos cadernos de plano, caderno de ex-aluna, entre outros. Incluí na exposição uma pequena mostra que nos remete à cultura da convergência, que de acordo com Martino (2014) baseado em Jenkins (2009), informa que essa cultura inclui mídias tradicionais e digitais e que no fundo a prática pedagógica se beneficia de ambas. Selecionei também citações de renomados autores que abordam a questão da

formação de professores, estas foram fixadas nas paredes ao longo do caminho por onde os participantes passaram para acessar a sala do encontro.

Serpentina ao olhar o espaço deixa transparecer alegria e emoção ao identificar na exposição trabalhos confeccionados em 2005 por uma ex-aluna. Meu Deus do céu! (Exclama e esbanja sorrisos).

Figura 3 - Materiais utilizados na composição do espaço para o grupo de discussão.



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora.

Hematita – *Nossa, só faltou o mimeógrafo!*
Serpentina – *É muito bom ver essa exposição!*

Logo percebi o quanto o espaço foi acolhedor e permitiu uma breve e significativa retrospectiva da formação na rede. Após o acolhimento, socializei com o grupo como se daria o encontro e qual era o meu papel no grupo. As estratégias adotadas possibilitaram o alcance dos objetivos com o GD e permitiram um vasto campo de dados e informações relevantes para a pesquisa.

Para preservar a identidade das pessoas participantes, foi acordado que adotaríamos pseudônimos, por sermos mineiras, a ideia foi para que usássemos nomes de rochas e pedras preciosas. Optei por trazer uma caixa com amostras de rochas e pedras, sugeri que cada uma escolhesse uma com a qual se identificasse, entreguei um papel para anotarem sua escolha.

Figura 3 - Mostruário de rochas e pedras preciosas, usado para escolha de pseudônimos para as participantes da pesquisa.



Fonte: Acervo da Casa do Professor

Todas as participantes se dirigiram à caixa, observaram, conversavam e sorriam. A Serpentina foi a primeira a escolher e foi logo dizendo que o nome lembrava de algo que faz barulho, festa, traz alegria. A turmalina foi escolhida pela participante que sempre gostou dessa pedra preciosa. A Hematita, disse que não sabia porque, mas ao ver a rocha pensou na sua fortaleza. Talco foi escolhida porque a participante simpatizou com a rocha. Presenciar o momento da escolha foi interessante, nenhuma das participantes, quis manter o pseudônimo sob sigilo, ali no grupo, todas falaram em voz alta sobre suas escolhas. As diretoras escolherem Ametista e Topázio. Os nomes de professores que foram mencionados, também foram substituídos por nomes fictícios.

ALGUMAS DISCUSSÕES E RESULTADOS PROVENIENTES DO GRUPO DE DISCUSSÃO

De modo geral, o fato de todo grupo participante da pesquisa pertencer à rede de ensino a muitos anos e terem ocupado diferentes funções na educação, permitiu que as discussões fossem muito ricas e produtivas, promovendo significativos momentos de reflexão sobre a prática formativa que de acordo com Freire (1997, p. 43) “na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática”, se não fizermos uma análise crítica da nossa prática, corremos o risco de nos manter distantes dos nossos propósitos de ensino e de aprendizagem.

Reportando-me aos dados da pesquisa, quando perguntadas sobre o papel do professor diante do novo contexto educacional, obtive como resposta das coordenadoras um momento de silêncio, que precedeu algumas devolutivas.

Talco – (...) nós temos ainda professores que tem medo de dar qualquer trabalho avaliativo, sem ser o trabalho escrito, (...) se não for papel não consegue.

Turmalina – (...) ficar só no papel, só em estratégias assim! (...) eu falei para mudar, fazer uma coisa mais prática, mais lúdica, é para despertar o interesse.

Talco – Outra coisa também, o professor fica muitos anos em uma série, (...) todos os trabalhos antigos, está tudo pronto, você nota isso.

Serpentina – É mais fácil uai, mais acomodação!

Hematita – (...) acho importante, é a respeito da concepção que o professor tem do trabalho dele, (...) se a minha concepção é chegar lá (sala de aula), ter tudo no papel e ser o professor tradicional, eu nunca vou avançar. Ter uma formação que bata nessa tecla, qual é a sua concepção?

Essas falas revelam que o comum ainda são as práticas tradicionais de ensino. Os professores parecem estar perdidos, confusos quanto sua atuação em sala de aula e o grupo de coordenadoras, por sua vez, não está conseguindo potencializar essa discussão. Não deixam transparecer as intervenções adotadas nas situações mencionadas. A situação exposta confirma a urgência em definir e ajustar os rumos da formação continuada que deve ser entendida como uma ação contínua e progressiva, em se tratando de professores, de acordo com Viana, Borges, Tolentino e Fernandes (2013, p. 17 e 23), as autoras destacam que

a formação deve prepará-lo para a atualidade e que essa exige um compromisso de adequação intencional do real ao ideal, onde haja uma articulação entre os interesses individuais e coletivos.

Por ser essa temática fundamental no processo de formação, foi perguntado na pesquisa como é planejado o processo de formação continuada.

Hematita: (...) a primeira coisa que a gente faz é organizar o calendário escolar, ele que vai alinhar todas as ações que a gente for fazendo durante o ano, e aí eu organizo primeiro a minha parte pra depois organizar a parte dos outros (...), aí eu penso o que que eu poderia, não sou eu que penso na verdade, eu busco nessas andanças na escola, ter nessas formações, nessas reuniões que eu faço com diretor, com coordenador e eles vão me dando pistas, olha nós estamos tendo professores que estão precisando de tecnologia, que não domina. Então a gente vai buscar tecnologia, é de alfabetização (...) são muitas coisas que vem pra gente. A minha parte já fica prontinha com os espaços de formação, eu ainda não sei quais as formações, mas tem os espaços delas garantido.

A adoção do calendário escolar como alternativa de organizar o plano de formação continuada é um bom ponto de partida, mas é necessário ter objetivos relacionados à formação docente, observar a prática, diagnosticar problemas para propor caminhos que possam conduzir a bons resultados.

A pergunta sobre a definição dos conteúdos de formação a serem contemplados, foi assim respondida:

Ametista – Depende da necessidade do momento, faz trabalho de campo, é do que é visto dentro da escola, do que está meio precário que precisa estar relembrando (...).

Hematita – (...) tenho uma reunião a cada trimestre com o coordenador (...). Para o diagnóstico inicial, em fevereiro (...) faço um quadro geral, uma leitura, uma interpretação de dados e ponho isso em gráficos (...). Não sei quais os alunos, mas sei quantos, por causa dos dados. Então nessa parte aqui a gente vai precisar de atuar mais com esses alunos porque eles estão com maior defasagem (...) passo essas orientações com base nos dados que elas me entregaram, aí elas voltam para trabalhar com os professores. É um ciclo né? Aí elas trabalham. (...). Terminou o primeiro trimestre, eu já fiz duas reu-

niões com elas, a primeira para apresentação dos dados gerais que elas me entregaram. A segunda, eu vou levar algum texto para embasar o que elas precisam. (...) no final de cada trimestre, é hora delas trazerem para mim os dados que elas levantaram.

Pesquisadora - Isso ajuda a pensar no ano seguinte? Em termos de conteúdo de formação?

Hematita - *Sim. Por que, se a gente está com uma defasagem muito grande de alunos lá na consolidação, a gente vê português, por que a maioria, é cultural né?(...) a gente observou, que a matemática também é muito importante e está ficando para trás.*

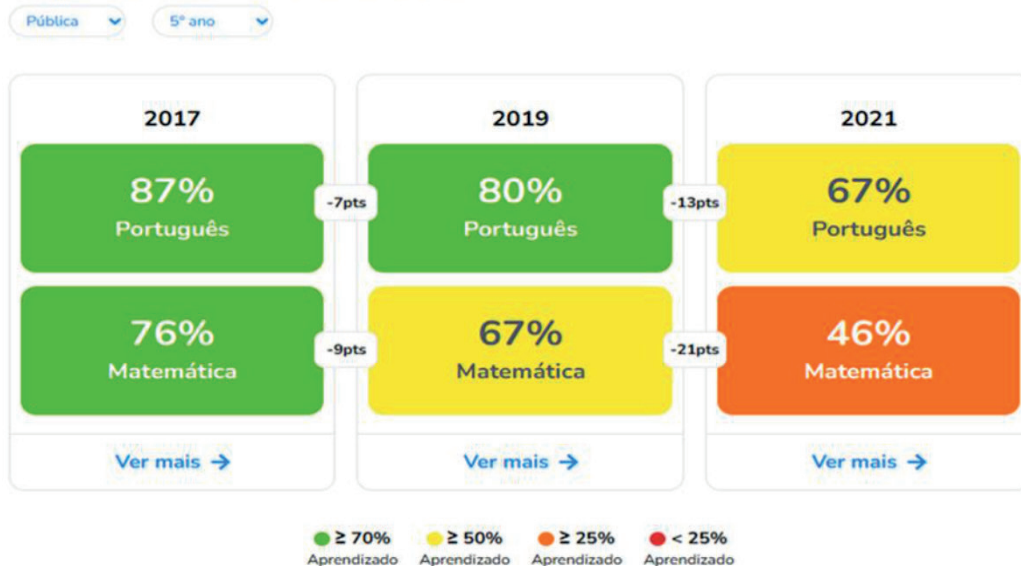
Hematita - *Você coloca aí a questão da elaboração de um projeto de formação, por que a gente não tem, (...) geralmente em novembro eu pego o calendário (...) o SEBRAE, tem uma proposta para gente, então eu chamo e falo que é o momento de colocar, tanto é que colocou para esse ano e a gente não teve.*

As informações revelam que os temas vão surgindo no decorrer do ano, observa-se que a formação às vezes é pensada incluindo parcerias que não acontecem. É empreendido muito tempo e esforço no diagnóstico que cada professor faz de seus alunos. Essa prática é adotada na rede há muitos anos, penso que os professores já desenvolveram autonomia para diagnosticar os saberes das crianças para pensar em estabelecimento de metas, estratégias e análise de resultados ao longo da aprendizagem. O auxílio deveria priorizar professores que ingressam na rede ou os que ainda apresentam dificuldade nesse quesito, por que há aqueles que realizam com maestria essa atividade. As conclusões da equipe sobre os problemas são os mesmos disponibilizados na plataforma QEdu, que de acordo com indagação minha, não é um conteúdo acessado pela equipe.

Perrenoud, Thurler, Macedo, Machado & Allessandrini (2002, p. 17), sobreavisam que; “quando se elabora um plano de formação, é preciso ter tempo para realizar uma verdadeira pesquisa sobre as práticas”. Os escritores consideram essa etapa essencial para definição do calendário de formação, que segundo eles não deve apenas ser pensada e “sim oferecer uma imagem realista dos problemas que eles precisam resolver todos os dias, dos dilemas que enfrentam, das decisões que tomam, dos gestos profissionais que realizam”.

Aprendizado adequado

Percentual de estudantes com aprendizado adequado.



* A cor verde foi ancorada na Meta 3 do Todos Pela Educação, de que 70% dos alunos deveriam apresentar aprendizado adequado e a cor amarela de que ainda se está um pouco abaixo desse percentual. Já a cor laranja, na visão de que é insucesso se menos de 50% dos alunos demonstra aprendizado adequado. Por fim, a cor vermelha ilustra que a grande maioria dos alunos não apresenta um bom nível de aprendizagem.

Fonte: <http://cdn.novo.qedu.org.br/municipio/3115359-catas-altas>

Sensato (2017, p. 99) traz em sua pesquisa contribuições que enfatizam a necessidade de pensar em planos de formação que não sejam unilaterais, ela ressalta a importância de investigar o ponto de vista dos professores, alunos, pais e comunidade. Professores podem contribuir por que conhecem a realidade da sala de aula, a autora destaca a importância de considerar os saberes dos professores. Essa assertiva corrobora com a certeza de que o grupo de discussão é uma potente ferramenta de trabalho. O fato de os professores não serem incluídos nas decisões relacionadas à formação continuada faz com que não se sintam parte do processo.

Outro ponto da pesquisa que merece destaque foi a indagação sobre como se dão os encontros de formação, mesmo tendo experimentado momentos de formação virtuais que foram significativos a modalidade presencial prevalece.

Estratégias utilizadas para formação.



Fonte: Questionário respondido pelas coordenadoras (google forms).

Sob esse aspecto, comungo com a assertiva do Moran (2018, p. 35), “com as escolas cada vez mais conectadas à Internet, os papéis do educador se multiplicam, diferenciam e complementam, exigindo uma grande capacidade de adaptação, de criatividade diante de novas situações, propostas, atividades”. Por isso, acredito que o professor precisa se relacionar com a tecnologia, para que possa fazê-lo com seus alunos. Essa assertiva é totalmente justificável quando se considera o raciocínio ainda do Moran (2013) que reconhece a possibilidade de avanços na aplicação contemporânea das tecnologias na educação em instituições de ensino, quando se promove a capacitação de docentes, objetivando torná-los mais competentes. Ele acrescenta “a tecnologia se apresenta como meio de potencializar a formação, por que tem o poder de incluir a todos, não há distância que impeça a tecnologia de chegar”.

Quando, no grupo de discussão, se levanta a questão do uso de tecnologia em sala de aula as falas das coordenadoras revelam que já perceberam as inseguranças dos professores, mas há de se conscientizarem, conforme dito por Lerner (2002) que é necessário apurar o olhar do formador porque “quando muitos professores apresentam os mesmos problemas, o mínimo que tem que fazer o capacitador é se perguntar por que os apresentam e tentar entender quais são e em que consistem os problemas que estão enfrentando”.

Compartilho com a colocação da autora porque ao perceber as dificuldades do grupo em formação é preciso repensar as ações formativas, acredito que o momento de discussão em grupo fez emergir essa necessidade, observação que é reforçada pela afirmação da Turmalina que diz “eu vejo que isso é uma prática que ainda precisa ser melhorada”.

A Serpentina faz uma reflexão que dialoga com os dizeres da Turmalina “a gente precisava de uma formação mesmo, mão na massa”. Cabe salientar a

observação acerca da relação do dizer da Serpentina com o conceito de construcionismo, sintetizado por Papert (1980) “dando-se às crianças boas coisas para se fazer elas poderão ‘aprender fazendo’ muito melhor do que [aprendiam] antes”. O uso transpor esse conceito e usá-lo também para o grupo de professores que conforme, Sensato (2022, p. 21) baseada em Valente (2000), sustenta que é fundamental que o professor tenha “[...] predisposição para atuar como agente de aprendizagem ao longo da vida, criando para si próprio as oportunidades de lifelong learning”. A aprendizagem deve permear o fazer pedagógico, professor deve estar em constante movimento pela busca de novos conhecimentos. Para reforçar essa premissa recorro novamente a, Sensato (2022) que evoca Perrenoud (1999, p. 160), “[...] administrar a própria formação significa participar de procedimentos pessoais e coletivos de auto formação.

A Ametista endossa a necessidade do lifelong learning quando diz “*acho também que o professor tem que buscar mais. Teve formação em TICs, a Secretaria ofereceu, poucos foram (...)*”. Ela sustenta sua colocação dizendo “não é por falta de tempo, porque tem módulo. No módulo o professor pode ligar a tela e explorar. Então o que é entendimento de módulo? Para que serve meu módulo? É para mim aperfeiçoar, fazer planejamento, estudar?”. As colocações expõem uma condição que é ofertada pela instituição de ensino, mas pouco utilizada no processo formativo. “*O professor está precisando de explorar, eu acho que é falta de conhecimento, não é por que não quer, é falta de conhecimento de “manusear” a tela*”. Essa fala da entrevistada revela que o fazer está estritamente relacionado ao aprender, se o professor não manuseia ele encontrará empecilhos que poderão limitar seu desenvolvimento.

Blikstein (2016), expõe a ideia de que professores podem ser facilitadores quando eles se permitirem assumir o papel de quem está aprendendo de novo. O próprio autor, baseado em Cavallo (2004) afirma que o desenvolvimento profissional dos professores deveria estar baseado nos mesmos princípios que é desejado que sejam usados com os alunos, ele acrescenta ainda que professores também deveriam passar por situações de aprendizagem que os façam experimentar e criar novos conhecimentos. Perrenoud, Thurler, Macedo, Machado & Allesandrini (2002, p.17) robustecem essa premissa ao afirmarem que a formação não deve se constituir como reprodução, é necessário prever as transformações. Nesse sentido é importante considerar a realidade dos professores para se chegar a inovações.

Diante do exposto, é evidente a urgência em compreender que o uso de tecnologias não significa levar para a sala recursos midiáticos se estes não estiverem contextualizados, ainda, não deve ser entendido como a necessidade de ser aulas voltadas para o ensino de uso das tecnologias, estas devem ser utilizadas de modo transversal, de maneira que possam favorecer o aprendizado.

Bacich (2018, p. 141), ressalta que “deve ficar claro que as tecnologias digitais, no processo de formação continuada, são utilizadas com o objetivo de oferecer mais interação, e não para, meramente, transmitir conhecimento”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O artigo apresentado revela apenas uma parte da pesquisa que foi realizada, trazendo alguns recortes do grupo de discussão que se configuraram como importantes sinalizadores da necessidade de se ouvir os profissionais diretamente envolvidos com a educação ofertada no município, ressaltando que a metodologia baseada na abordagem mista com foco no grupo de discussão com análise de prosa enredada possibilitou o alcance dos objetivos propostos.

O grupo de discussão se consolidou como um rico espaço não só de levantamento de dados, mas de reflexões, que contribuiu para abordagem de diversos aspectos formativos. Compreender atitudes que são tomadas, considerar o contexto em que elas são necessárias e tomar como análise seus impactos foi extremamente relevante no processo formativo da equipe pedagógico. Evidenciou-se o fato de que a metodologia poderia ser utilizada como estratégia para sondar os problemas ou demandas formativas da rede. O grupo de discussão se configura ainda como prática a ser melhorada e adotada em ações da rede.

Abriu-se um vasto campo de percepção e observação do quanto a educação é composta por questões que se complementam e tomá-las de forma isolada não nos permite obter uma visão clara do que se pretende tomar como objeto de análise e reflexão. Houve a compreensão de que é urgente e necessário a elaboração de um plano de formação continuada que seja pensado pelo coletivo, onde a tecnologia esteja a serviço da otimização do tempo, da divulgação e socialização de boas práticas e o encurtamento de prazos e distâncias.

4 REFERÊNCIAS

- BLIKSTEIN, P. (2016). Viagens em Troia com Freire: a tecnologia como um agente de emancipação. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-970220164203003>. Acessado em 21 de maio de 2023.
- FANTIN, M. & RIVOLTELLA, P. C. Cultura digital e escola, Pesquisa e formação de professores. Campinas, SP. Papirus. 2013
- FREIRE, P.. Pedagogia da autonomia – Saberes necessários à prática educativa. São Paulo SP. Paz e Terra, 1997.
- GODOI, C. K. Grupo de discussão como prática de pesquisa em estudos organizacionais. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0034-759020150603>. 2015
- KLERING, E. H., VARGAS, M. T. e KERSCH, D. F. Frustrante e animador”: identidade, pensamento computacional e o professor na formação continuada. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/01031813v62120238664283>. Acessado em 23 de 2023. 2023
- LERNER, D. Ler e escrever na escola. O real, o possível e o necessário. Porto Alegre. Artmed Editora. 2002
- MARTINS, A. P. S. e KERSCH, D. F. Novos tempos, novas perspectivas: ressignificando a escrita reflexiva na formação inicial de professores na construção do letramento didático-digital. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-469820700>. Acessado em 29 de maio de 2023.
- MEINERZ, C. B. (2011). Grupos de Discussão: uma opção metodológica na pesquisa em educação. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoe realidade/article/view/16957>. Acessado em 20 de junho de 2023.
- MIRANDA, N. A., APARÍCIO, A. S. M. e SILVA, A. A. C. (2022). Análise de prosa e grupo de discussão: alternativas metodológicas para o mestrado profissional em educação. Disponível em: <https://doi.org/10.13037/rea-e.vol6n12.8404>. Acessado em 21 de junho de 2023.
- MORAN, J. M. (2013). A educação que desejamos: Novos desafios e como chegar lá. Campinas SP. Papirus Editora.

MORAN, J. M., Masetto, M. T. e Behrens, M. A. (2015). Novas tecnologias e mediação pedagógica. São Paulo.

SENSATO, M. G. Contribuições do projeto especial de ação para a formação de professores do ciclo de alfabetização. São Paulo. PUC. 2017.

SENSATO, M. G. Currículo de formação inicial de professores de um curso de Licenciatura em Letras a distância. São Paulo. PUC. 2022.

VEIGA, I. C.; Silva, E. F.; VIANA, C. M. A.; BORGES, L. F.; TOLENTINO, M. A. H. & FERNANDES, R. C. A. A escola mudou. Que mude a formação de professores! São Paulo. Papirus Editora. 2011.