



REVISTA DA
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA

SITIENTIBUS

EDUCAÇÃO, ENSINO E TECNOLOGIAS DIGITAIS

ARTIGO

Por entre mediação e práxis docente: diálogos formativos no contexto das TIC

Between mediation and teaching praxis: formative dialogues in the context of ICT

EDILUZIA PASTOR DA SILVA

Mestra pelo Programa de Pós-graduação em Educação e Diversidade (PPED/UNEB), membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em (Multi)letramentos, Educação e Tecnologias (GEPLET/CNPq). E-mail: ediluzia.sistema@gmail.com

ANDERSON DOS SANTOS CARNEIRO

Mestre pelo Programa de Pós-graduação em Educação e Diversidade (PPED/UNEB), membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em (Multi)letramentos, Educação e Tecnologias (GEPLET/CNPq). E-mail: andersonprofessor.quimica@gmail.com.

MARTA PASTOR DA SILVA BARRETO

Doutoranda em Estudos Linguísticos pela Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), Mestra em Educação e Diversidade (MPED), Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Mestra em Educação Permanente, Universidad del Salvador – USAL, Buenos Aires, Argentina. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em (Multi)letramentos, Educação e Tecnologias (GEPLET/CNPQ). E-mail: martapastor77@gmail.com

RESUMO

Este artigo, de base teórico-reflexiva e originado a partir de um recorte de uma pesquisa de mestrado, promove reflexões sobre as experiências (ciber)formativas, *on-line* e *off-line*, advindas dos movimentos de trocas e diálogos docentes que se concretizaram em grupos de discussões (GD) desenvolvidos com professores(as) dos anos finais do Ensino Fundamental e que atuam no município de Valente, Estado da Bahia. Com o objetivo voltado para a construção coletiva de conhecimento no que tange ao uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) para mediar o ensino e a aprendizagem em sala de aula e levando em conta os discursos produzidos coletivamente, problematiza-se saberes docentes, inquietações e relatos de sucesso sobre o uso pedagógico dos artefatos tecnológicos, ao tempo em que aciona perspectivas teóricas sobre Cibercultura, práxis, racionalidade comunicativa, *practicum* reflexivo, no âmbito da formação do professor. O itinerário metodológico concebido ancora-se nos fundamentos da pesquisa qualitativa e foi subdividido em dois momentos: o *on-line*, destinado aos encontros coletivos e presenciais sob os fundamentos do GD; e o *off-line*, o qual correspondeu ao acontecer de minicursos em espaço (ciber)formativo. Fruto da práxis reflexiva, do estudo resultam ponderações críticas dos professores para com o uso das TIC em seus respectivos espaços e fazeres pedagógicos, admitindo ser possível redimensionar o processo de ensino e de aprendizagem com o uso dessas tecnologias. Corroborou-se, ainda, com o entendimento de ser uma formação dialógico-reflexiva de docentes, quando estruturada e experienciada de maneira coletiva, propulsora de aprendizagens colaborativas e estimuladoras da reconfiguração da atuação pedagógica.

Palavras-chave: Mediação e práxis docente; experiências (ciber) formativas; grupos de discussão.

ABSTRACT

This article, with a theoretical-reflexive basis and originated from a part of a master's research, promotes reflections on the (cyber) formative experiences, online and offline, arising from the movements of exchanges and teaching dialogues that materialized in discussion groups (GD) developed with teachers of the final years of Elementary School and who work in the municipality of Valente, State of Bahia. Aiming at the collective construction of knowledge regarding the use of Information and Communication Technologies (ICT) to mediate teaching and learning in the classroom and taking into account the discourses produced collectively, teaching knowledge is problematized, concerns and success stories about the pedagogical use of technological artifacts, at the same time that it triggers theoretical perspectives on Cyberculture, praxis, communicative rationality, reflective practicum, within the scope of teacher training. The conceived methodological itinerary is anchored in the fundamentals of qualitative research and was subdivided into two moments: the online one, destined to collective and face-to-face meetings based on the foundations of the GD; and the offline, which corresponded to the occurrence of short courses in a (cyber) training space. As a result of reflective praxis, the study results in critical considerations by teachers regarding the use of ICT in their respective spaces and pedagogical activities, admitting that it is possible to re-dimension the teaching and learning process with the use of these technologies. It was also corroborated with the understanding that it is a dialogical-reflective training of teachers, when structured and experienced collectively, that promotes collaborative learning and stimulates the reconfiguration of pedagogical action.

Keywords: Mediation and teaching praxis; (cyber) formative experiences; discussion groups.



INTRODUÇÃO

A vivência docente é uma constante imersão nos costumes e no dia a dia de muitos sujeitos. O contato com os alunos, a interação com os colegas e a ligação com as famílias estão entrelaçados numa infinidade de redes que se imbricam e produzem um constante movimento para a produção, criação e ressignificação do conhecimento. É nesse pulsar de vivências que experimentamos neste artigo as inferências vivenciadas pelos professores/colaboradores no exercício de pensar, dialogar e experimentar ações formativas para além das atividades presenciais, num ambiente que transitou entre a construção presencial e *on-line* deixando-nos convictos de que é a partir de ações dialógicas e interativas, sejam elas presenciais ou não, que ampliaremos e potencializaremos o conhecimento, a partilha, a integração da cibercultura, a emancipação digital e a aprendizagem em um ambiente de construção coletiva e de colaboração, no intuito de ampliar a práxis docente de forma efetiva no fazer diário desses professores, em relação à apropriação e uso das TIC.

Os diálogos formativos são experiências que se passam através do labor reflexivo e crítico que os docentes conseguem fazer da sua própria prática; para tanto, configura-se como importante as experiências comunicativas, ou seja, a interação entre duas ou mais pessoas, nesse caso, professores capazes de falar e agir, estabelecendo uma relação interpessoal (HABERMAS, 2012), tanto no âmbito pessoal, como no profissional, valorizando o saber anterior desses profissionais. Nesse contexto, o entendimento da práxis docente, pela ótica habermasiana, parte do “[...] resultado da técnica científica, mas com caráter reflexivo [...]” (ANECLETO, 2016, p. 142), no movimento em que o professor adquire a teoria, executa a prática, retorna à teoria e volta novamente à prática.

A interconexão entre a teoria e a prática sugere um movimento permanente, reflexivo, crítico com a intenção de possibilitar a autonomia e emancipação dos envolvidos, a partir da participação desses na elaboração do processo teórico-prático, de suas experiências reais, através de estratégias adequadas que as conduzam à solução de problemas, com escolhas e decisões conjuntas. Nesse sentido, o professor ao analisar sua práxis pedagógica, refletindo a partir de uma pedagogia que tenha como fundamento os princípios da racionalidade comunicativa (HABERMAS, 2012), compreende a necessidade de considerar a ideia de participação ativa de colegas e/ou alunos como traço fundamental na constituição do conhecimento.

Portanto, o desenvolver de uma prática reflexiva pode levar o professor a questionar o que está estabelecido e propiciar possibilidades de reflexão, através dos processos argumentativos produzidos no discurso pelos interlocutores e na experimentação coletiva e dialógica entre os próprios professores (NÓVOA, 2009). Assim, os professores podem verbalizar suas reais necessidades e, ao mesmo tempo, sentir-

se responsáveis por sua própria formação e desenvolvimento profissional, ampliando “as famílias de competências – saber relacionar e saber relacionar-se, saber organizar e saber organizar-se, saber analisar e saber analisar-se – que são essenciais para que os professores se situem no novo espaço público da educação” (NÓVOA, 2002, p. 22).

Esse movimento de refletir sobre sua prática, reflexão-na-ação (SCHÖN, 2000), possibilita também ao docente compreender o que o aluno traz para a sala de aula, nesse âmbito a sala virtual, suas inseguranças, medos e conflitos, “pois já não vê suas respostas como verdades únicas ou absolutas, e passa a interagir com o conhecimento do aluno, possibilitando uma aprendizagem mais interativa e dialógica” (PASTOR; ANECLETO, 2019, p. 102-103). As TIC têm possibilitado uma reinvenção dos espaços escolares proporcionando mais liberdade para o desenvolvimento dessa reflexão-na-ação.

Por essa perspectiva, a formação docente voltada para às TIC pode possibilitar ao professor uma tomada de consciência da sua própria aprendizagem, pois passa a desenvolver um *practicum* reflexivo (SCHÖN, 2000) em que este começa a se questionar se o aluno tem conseguido aprender com sua forma de ensinar, se suas interpretações e respostas geram algum tipo de aprendizado, principalmente com aplicabilidade para a vida; passa a promover uma interação interpessoal com o aluno, pois se depara em diversas situações no processo formativo para as TIC com obstáculos semelhantes às que os alunos vivenciam no aprendizado. Ao serem, de alguma maneira, direcionados para essa reflexão, os professores começam a visualizar determinados contextos antes vivenciados na sala de aula e buscam aperfeiçoá-los.

Nesse contexto, o processo formativo do professor e pelo professor, baseado na partilha e no diálogo profissional, em um trabalho coletivo, mas que considere a dimensão pessoal de cada professor, como nos sugere Nóvoa (2009), deve compreender as especificidades da profissão docente, envolvendo o professor em um movimento constante de reflexão (SCHÖN, 2000). Para tanto, é importante entendermos esse ir e vir reflexivo que direciona o nosso olhar para a ação-reflexão-ação, pois se trata de um desenvolvimento profissional, ou seja, já há o exercício de uma profissão, mas que pode ser melhorado. Temos uma ação, necessitamos olhá-la, analisá-la para produzirmos novas ações. E esse processo exige outros olhares que vão possibilitar ao docente tornar-se um professor reflexivo.

No entanto, esse processo formativo deve contribuir para acentuar a reflexão sobre a prática do docente, além da superação de métodos pedagógicos muitas vezes instrumentais, centrados apenas em uma racionalidade estratégica, para alcançar uma racionalidade comunicativa (HABERMAS, 2012), capaz de promover ações dialógicas, coletivas e interativas e, assim, contribuir para a emancipação do professor.

POR ENTRE CAMINHOS E TECITURAS: O ITINERÁRIO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Observar, dialogar e partilhar saberes é uma constante em toda situação de formação, discussão e busca pelo conhecimento partilhado. Assim, compartilharemos as experiências vivenciadas nos grupos de discussão (GD) dos professores/colaboradores dos anos finais do Ensino Fundamental, da cidade de Valente-BA, espaço em que os professores partilharam suas inquietações, incerteza e sucessos com o uso das TIC. Para tanto, realizamos uma pesquisa qualitativa por entendermos a sua relevância para os estudos voltados à Educação, nos possibilitando um melhor entendimento dos processos escolares relacionados às TIC.

A pesquisa qualitativa busca produzir informações aprofundadas com relação aos fenômenos estudados; as ações dos indivíduos, grupos ou organizações em seu ambiente e contexto social, com o objetivo de descrever, compreender e explicar ações realizadas no campo de pesquisa. Como dispositivo de pesquisa, optamos pelos GD que, de acordo com Weller (2006, p. 246), “documenta experiências coletivas assim como características sociais desse grupo, entre outras: suas representações de gênero, classe social, pertencimento étnico e geracional”. Diante dessa abrangência, entendemos que os grupos de discussão detêm um importante papel na reconstrução dos conceitos sociais e nos modelos que orientam as ações dos sujeitos (WELLER, 2010). Assim, os GD nos permitiram compreender os sujeitos colaboradores da pesquisa, levando em conta os discursos produzidos coletivamente, em seu próprio contexto social e a partir das entrevistas realizadas nos próprios grupos.

Além disso, esses encontros oportunizaram um amplo diálogo sobre a importância da utilização das TIC, em contextos extraescolares. Tal espaço de escuta nos permitiu conhecer os professores participantes e suas práticas educativas já realizadas na sala de aula ou experiências didáticas, a exemplo do uso de jogos como *role-playing game* (RPG), grupos de WhatsApp, aplicação e construção do formulário Google e criação de história em quadrinhos de forma digital, a partir de diversos aplicativos.

PASSOS EM DISCUSSÃO: MOVIMENTO DE TROCA E DIÁLOGOS DOCENTES

Iniciamos os diálogos com os professores participantes dos GD a partir da proposição do tema: *Cultura digital e formação docente: perspectivas, avanços e desafios*. Nesse momento (ciber)formativo, discutiu-se sobre a cultura digital e os ambientes escolares, destacando a formação docente como suporte para o estabelecimento de novas propostas de trabalho.

Ao abordar sobre essa temática, os docentes foram instigados a refletirem sobre sua trajetória e prática docente enquanto mediador da aprendizagem que vivencia tempos de

imersão tecnológica e que requer do professor a competência do saber-mobilizar (PERRENOUD, 1999) para reinventar sua práxis, fazer uso de novos recursos que venham instigar não só seu aprofundamento enquanto docente na Cibercultura, mas também cativar seus alunos, encorajando-os na busca de aprendizagens mais significativas.

Para enriquecer essa experiência, dividimos esse espaço (ciber)formativo com a professora mestra Sandra Maria Carneiro, que compartilhou com os professores-cursistas sua pesquisa e práxis pedagógica, discutindo sobre mediação de atividades com narrativas orais enquanto representações da cultura local e sua (re)textualização, perpassando pela Cibercultura, com uso do jogo *Role-Playing Game* (RPG) e de grupos de WhatsApp. Essa proposição serviu como uma ação motivadora para que os professores refletissem sobre a realização do trabalho pedagógico, a partir de interfaces das TIC.

Nesse sentido, ao pensarmos sobre a (ciber)formação no contexto da Cibercultura, entendemos que alguns docentes ainda observam com certa dúvida a potencialidade do uso das TIC em movimentos de educação *online* no espaço de sala de aula, seja por conta de maior necessidade de conhecimento sobre essa temática, seja pela realidade vivenciada nos espaços escolares, em que alguns deles possuem limitada infraestrutura, a exemplo da ausência de computadores/*notebooks* (ou outro equipamento tecnológico) para o uso pedagógico, conexão de internet banda larga sem qualidade ou devido à falta de formação metodológica docente para atuar nesse contexto.

A professora #C problematiza essa escassez de políticas públicas para a formação tecnológicas do profissional docente quando questiona:

Dá uma certa angústia, de fato as tecnologias garantem a aprendizagem? Eu tenho utilizado, feito algumas experiências, mas a maior dificuldade que eu vejo é que nossos alunos não querem ler e tem dificuldade de escrever, mesmo utilizando as tecnologias.

A análise apresentada pela docente #C nos revela um sentimento comum entre docentes do município de Valente: a relativização do potencial pedagógico das TIC para a ação do professor. Nesse sentido, ratificamos que essas tecnologias podem oportunizar aos professores mediar ações pedagógicas para a construção colaborativa de aprendizagens, inclusive aprendizagens textuais e discursivas, como as apresentadas pela docente. Entretanto, devido a essa desconfiança do professor em relação às possibilidades para a construção e cocriação do conhecimento, nem sempre esses meios constituem-se em artefatos mediadores da aprendizagem do aluno em sala de aula.

Para tanto, consideramos ser necessário nos apropriarmos de conhecimentos técnicos, pedagógicos e contextuais sobre as TIC para transitarmos, de forma autônoma e engajada, pela Cibercultura. Esse movimento emancipatório

frente a essas tecnologias nos permitirá “utilizá-las na própria aprendizagem e na prática pedagógica e refletir sobre por que e para que usar a tecnologia, como se dá esse uso e que contribuições ela pode trazer à aprendizagem e ao desenvolvimento do currículo” (ALMEIDA; VALENTE 2014, p. 68).

Embora as TIC façam parte da paisagem escolar cotidianamente, tanto pela utilização de seus recursos por alunos e por professores para atender a diversas demandas socioculturais, ainda não se tornou realidade no município a efetivação de práticas pedagógicas mediatizadas por essas tecnologias. Como nos apresenta o docente #A, os estudos sobre essa temática, promovidos no espaço escolar pelos atores formativos, a exemplo da coordenação pedagógica, ainda não são realidade na escola em que ele faz parte. Além disso, outras políticas (ciber)formativas sobre as TIC também não foram promovidas pela secretaria de Educação do município, sendo a primeira iniciativa da qual participou o curso de Extensão, oportunizado pela UNEB, e os minicursos realizados por esta pesquisa.

De igual modo, a docente #Z apresentou que muitos cursos de formação para o professor, geralmente, não levam em consideração as realidades educacionais, sociais e pedagógicas em que os sujeitos — professores e alunos — estão inseridos. Além disso, pautam-se em discussões extremamente teóricas, o que não reflete uma práxis no seu fazer pedagógico. Assim, a docente caracteriza como “perda de tempo” a participação nesses processos, tendo em vista que a formação do professor deve promover aos sujeitos que dela fazem parte a ação de reflexão-ação-reflexão.

Essas ponderações nos levam a intuir como ainda se torna necessária a promoção de ações (ciber)formativas, que tenham como ponto de partida, e de múltiplas ancoragens, o trabalho com as TIC, a partir da utilização desses meios, de forma problematizadora e reflexiva.

ENTRE VIVÊNCIAS E EXPERIMENTAÇÃO: CONSTRUINDO COLETIVAMENTE

Neste encontro, a interação e a participação dos professores pareciam mais à vontade com o tema e suas colocações ressaltaram a realidade vivida no dia-a-dia de sala de aula. Com atividades de interação, como jogos de formação de palavras vinculadas à temática, intercâmbio por meio do grupo de WhatsApp e momentos de troca de experiências quanto à interface *Google docs*, vimos que o objetivo das atividades, que era relacionar a prática diária dos docentes ao contexto das TIC, reflexivamente, tinha estabelecido uma estreita relação com o tema: Educação escolar no contexto das TIC.

Percebemos o interesse dos professores em organizar situações de ensino com/pelas interfaces apresentadas durante o encontro (*Google Docs* e WhatsApp), bem como a implicação desses sujeitos ao relatarem suas ações e dificuldades para trabalhar com essas tecnologias no

ambiente escolar. Durante a discussão sobre essas práticas, algumas interações nos GD foram bem provocativas, a exemplo da apresentada pela docente #M: “às vezes uso o WhatsApp, meus alunos gostam, mas não sei como fazer com eles para que conversem só sobre o assunto”. Por esse relato, observamos que, mesmo o professor reconhecendo ser o aplicativo um meio de mediação para atividades escolares, ainda há uma visão unilateral/unitária em relação à potencialidade dessas esferas digitais, demonstrada na perspectiva de que os alunos se mantenham focados exclusivamente em um único universo contextual e conteudístico, sem levar em conta a capacidade hipertextual dessas redes tecnológicas.

Conforme apresenta Lévy (2007, p. 33), a ideia de hipertexto nos faz visualizar “[...] um conjunto de nós ligados por conexões. Os nós podem ser palavras, páginas, imagens, gráficos ou partes de gráficos, sequências sonoras, documentos complexos que podem ser eles mesmos hipertextos”. Lévy (2007) salienta que o hipertexto representa a própria constituição da mente humana, que funciona por meio de associações e nos conduz por diversas itinerâncias nas redes. Nesse imbricamento de hipertextos pelas interfaces tecnológicas são construídos textos multimodais, multissemióticos e hipermediáticos, o que, certamente, convida o aluno a tecer outros diálogos na relação homem-máquina (LÉVY, 2007) para o processo da aprendizagem.

Os registros de atividades apresentados pelos docentes #S e #D, a serem apresentados a seguir, revelam o esforço dos professores para acompanhar o pensamento e a forma de aprender de seus alunos, a partir de interfaces tecnológicas, mesmo que não se sintam, em muitos momentos, seguros para transitar pelas diversas possibilidades que as TIC lhes oferecem.

Estou fazendo uma experiência utilizando o google sala de aula. O que dá para perceber é de que os alunos utilizam o celular muitas vezes simplesmente para o whatsapp, facebook, não tem outra finalidade. Então eles passaram a utilizar o celular justamente para responder as atividades, escrever textos, dando um outro sentido... uma outra forma de aprendizagem (DOCENTE #S).

Trabalho com alguns aplicativos nas aulas de matemática, são jogos que meus alunos descobrem e eu aprendo com eles; outros eu pesquiso mas nem sempre consigo usar sem ajuda ou dos meus filhos ou de meus alunos. (DOCENTE #D)

Ao valorizar o que os alunos trouxeram para a sala de aula, como foco de maior interesse coletivo naquele momento, a exemplo dos jogos, o professor estabeleceu não só a interação que promove a aprendizagem, mas a oportunidade de refletir sobre a própria ação pedagógica, (re)significando, no decorrer da mediação docente, sua práxis pedagógica. Entendemos que a era digital traz novos desafios para os atores educacionais ao nos proporcionar outros espaços-tempo de acesso à informação, que não apenas no ambiente escolar, a partir de um processo de ubiquidade.

Também, nos possibilita intuir a realidade multitela desses alunos (e dos próprios docentes), que transitam entre o impresso e o digital. A inserção de outras interfaces na sala de aula, como realizado pelos docentes #S e #D, contribui para a mobilização “[...] do caráter da escola clássica e das suas formas de entender o conhecimento” (GÓMEZ, 2015, p. 29). Além disso, fortalece a concepção de práticas fundamentadas na ação-reflexão-ação (SCHÖN, 2000), que permite ao professor vivenciar processos de construção e reconstrução de suas atividades com/pelas TIC. Ancoramos em Lévy (2007, p. 40) para reforçar ainda mais essa nossa compreensão, quando o autor reflete:

Quanto mais ativamente uma pessoa participar da aquisição de um conhecimento, mais ela irá integrar e reter aquilo que aprende. Ora, a multimídia interativa, graças à sua dimensão reticular ou não linear, favorece uma atitude exploratória, ou mesmo lúdica, face ao material a ser assimilado.

A interação mediada pelo professor tende a colaborar com a construção coletiva no ambiente de aprendizagem, sendo que as atitudes docentes são relevantes para a condução das atividades aliadas, também, a proposições tecnológicas, à experiência e ao conhecimento de seus alunos como meio para a construção da inteligência coletiva em consonância com as ações pedagógicas.

A relação dialógica e a troca de experiências ocorridas nos GD foram motivadas tanto pela ação da prática cotidiana quanto pela teorização dessa ação prática, a partir da realização dos minicursos durante o processo (ciber) formativo *offline*, oportunizando, assim, o surgimento de uma práxis reflexiva. Tornou-se relevante, então, durante os GD, problematizar situações de ensino e de aprendizagem dentro do contexto educacional no sentido de refletir as possibilidades de uso e ampliação de atividades mediadas pelas TIC de forma cotidiana nas escolas.

Para Aneleto (2012), há uma relação intrínseca entre educação e tecnologias, pois se torna importante investir na formação dos professores, em movimentos de reflexão-ação-reflexão. Concordamos, pois, com o posicionamento de Aneleto (2012) e entendemos que a reflexão docente pautada em suas próprias ações, observando sua trajetória, reavaliando seus posicionamentos, reconhecendo seu potencial enquanto profissional da educação pode auxiliar na práxis e no engajamento de atividades associadas às TIC.

TIC E VÍNCULO PEDAGÓGICO: POR UMA APRENDIZAGEM RESSIGNIFICADA

Seguindo com os diálogos estabelecidos nos GD, os professores associaram como função da escola a criação de vínculos pedagógicos com as TIC e que, para ter essas ações implementadas, apresentam o papel dos cursos de (ciber) formação continuada enquanto política pública do município, para que ações dessa natureza não sejam realizadas, apenas,

de forma esporádica, mas em processos contínuos e que mantenham o professor em interação com as inovações e suportes de interação que possibilitem o fazer pedagógico, a exemplo das TIC.

As docentes #Y e #P ressaltaram, também, a importância de a escola trabalhar de forma integrada com essas formações realizadas com o professor para otimizar, na prática, as ações que potencialmente venham a contribuir com a aprendizagem dos alunos:

O papel da escola é utilizar as TIC e aproveitar as informações de forma que consiga abraçar os alunos e os professores, abranger um todo para ver se consegue integrar todas essas informações que a gente recebe, porque fica muito confuso de certa forma, a gente não consegue entender tudo de uma vez, até para a gente utilizar em sala de aula a gente não vai conseguir fazer tudo, temos que criar algum tipo de estratégia para entendermos e passar de forma clara, precisamos de tempo, de outros momentos, outras formações (DOCENTE #Y)

Como educador, sinto falta da formação dentro da escola, falar de TICs é algo novo para mim; eu uso whatsapp, mas acho que é pouco. (DOCENTE #P).

Ao participar de uma (ciber)formação, o professor visualiza melhorias para sua práxis e, geralmente, busca associar as informações, as atividades e os debates teórico-práticos às situações que ele mesmo vivencia em sala de aula, seja para reestruturá-las ou para perceber que já é uma ação de sua prática. Entendemos que quanto maior a proximidade entre gestores, coordenadores, professores e alunos, esses processos farão mais sentido, tendo em vista que a escola se torna um organismo integrado, embora diversificado. Assim, compreendemos que as práticas docentes tornar-se-ão mais significativas, inclusive as realizadas através das TIC.

Segundo Ramos (2011, p. 54-55),

A escola tem o desafio de incorporar o tempo compacto e acelerado da tecnologia, pois dificilmente vai conseguir competir com os espaços e os tempos criados na virtualidade. Isso porque a dinâmica da sala de aula, em que professores e alunos se encontram nesse espaço físico compartilhado, também se altera, privilegiando não só o uso de tecnologias, mas o trabalho em equipe, que valoriza o tempo e o espaço de experimentação e de ousadia, buscando alternativas possíveis, privilegiando o diálogo e as trocas de conhecimento.

Portanto, ao envolver os docentes em diálogos (ciber) formativos que discutam ações pedagógicas mediadas pelas TIC, buscamos refletir que formar é muito mais que puramente treinar o professor no desempenho de destrezas; mas proporcionar-lhes espaços de colaboração e de construção coletiva para a ampliação do conhecimento e construção de novas habilidades a partir da interação e do estabelecimento de relações de confiança, equilíbrio e novas práxis educativas (MORAN, 1997).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dos discursos dos professores, registrados neste artigo, bem como das experiências formativas aqui compartilhadas, sobressaíram dois pontos que merecem destaque: a reflexão crítica dos docentes para com as suas respectivas atuações pedagógicas; e a admissão de ser possível o redimensionamento do processo de ensino e de aprendizagem com o uso das TIC. Isso notabilizou que o agir-refletir-agir da práxis que deve nortear a ação docente; essa atividade reflexiva extrapolou a perspectiva da atuação pedagógica em sala de aula, pois atribuiu sentido, significação aos saberes produzidos e/ou compartilhados no GD, coletivamente.

Ao mesmo tempo, corroborou com o entendimento de que, em uma perspectiva dialógico-reflexiva de formação docente, à medida que os professores compartilham coletivamente suas vivências – formativas e profissionais -, os estímulos para a produção e/ou reconhecimento dos saberes oriundos das experiências (do próprio sujeito e de outro) se acentuam, positivamente; essa troca de saberes permite a consolidação de aprendizagens colaborativas e estimula a reconfiguração da atuação docente.

Nesse sentido, a atuação docente e a práxis pedagógica devem ser compreendidas como um processo permanente – não estanque – de desenvolvimento e redimensionamento da docência. Para Suanno (2019), o percurso formativo e do exercício profissional dos professores precisa ter por característica a reflexão (ininterrupta) entre teoria, conhecimento e experiência; isso seria uma condição efetiva de atuação em sala de aula, bem como de engajamento para com o sucesso do ensino e da aprendizagem, tendo em vista que oportuniza (permanentemente) ao docente questionar, criticar, compreender, interpretar e intervir sobre a própria prática (IMBERNÓN, 2010).

Quando convergida para o âmbito da atuação do professor, a práxis permite o reconhecimento das incoerências (profissionais e pedagógicas) que se fazem inerentes ao processo de ensino e de aprendizagem; nesse exercício reflexivo, o docente investiga a sua própria prática pedagógica e, assim, gera e transforma saberes (experienciais), bem como forma e (re)dimensiona atitudes (COVER, 2011). Dessa maneira, torna-se vital direcionar o trabalho docente para uma prática reflexiva, especialmente projetada para dotar as práticas de ensino e de aprendizagem de interações e mediações entre os sujeitos (professor-aluno), levando-os ao permanente estágio de aprendentes capazes de tensionar, tomar decisões, contradizer e opinar a respeito de tudo o que for correlato às suas respectivas ações.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria E. B.; VALENTE, J. A. Currículo e Contextos de Aprendizagem: integração entre o formal e o não-formal por meio de tecnologias digitais. **Revista e-Curriculum**, São Paulo,

n. 12 v. 02 maio/out. 2014. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/20355/15390>. Acesso em 10 agosto de 2018.

ANECLETO, Úrsula. **Ação linguístico-comunicativa e a interação na esfera pública comunicacional**. Tese (doutorado em Educação). Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, p. 162. 2016.

COVER, Ivania. A relação teoria e prática no processo de formação docente. In: MÜHL, Eldon Henrique; SARTORI, Jerônimo; ESQUINSANI, Valdocir Antonio (Orgs.). **Diálogo, ação comunicativa e práxis pedagógica**. Passo Fundo: UPF Editora, 2011, p. 68-81.

GÓMEZ, Ángel I. P. **Educação na era digital: a escola educativa**. Tradução Marisa Guedes. Porto Alegre: Penso, 2015.

HABERMAS, Jürgen. **Teoria do agir comunicativo: Racionalidade da ação e racionalização social**. Vol. 1. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2012.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Tradução Juliana dos Santos Padilha. Porto Alegre: Artmed, 2010.

LÉVY, Pierre. **Inteligência coletiva: para uma antropologia do ciberespaço**. São Paulo: Loyola, 2007.

MORAN, José M. **Como utilizar a internet na escola**. Revista Ciência da Informação. IBICT, v. 26, n. 2, 1997.

NÓVOA, Antônio. **Professores: Imagens do futuro presente**. Lisboa-Portugal: Educa, 2009.

NÓVOA, Antônio. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa-Portugal: Educa, 2002.

PASTOR, Marta; ANECLETO, Úrsula. Formação continuada do técnico-docente na Educação Profissional: da ação instrumental à reflexão. In: FERREIRA, A.; SIRINO, M.B.; MOTA, P.F. **Formação docente ampliada: o desafio do exercício de ser-estar docente na contemporaneidade**. Jundiaí-SP: Paco Editorial, 2019.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as Competências desde a Escola**. Porto Alegre: Artmed Editora, 1999.

RAMOS, Daniela K. As tecnologias da informação e comunicação na educação: reprodução ou transformação? **ETD – Educ. Tem. Dig.** Campinas, v. 13, n. 1, p. 44-62, jul./dez. 2011. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/1165>. Acesso em: 12 de maio de 2020.

SCHÖN, Donald. A. **Educando o professor reflexivo**. São Paulo: Artmed, 2000.

SUANNO, Marilza Vanessa Rosa. Formação de professores e desenvolvimento profissional: processos permanentes e imbricados. In: IMBERNÓN, Francisco; NETO, Alexandre Shigunov; FORTUNATO, Ivan. **Formação permanente de professores: experiências iberoamericanas**. São Paulo: Edições Hipótese, 2019, p. 128-151.

YIN, Robert. **Pesquisa qualitativa: do início ao fim**. Tradução Daniel Bueno. Porto Alegre: Penso, 2016.

WELLER, Wivian. **Grupos de discussão na pesquisa com adolescentes e jovens**: aporte teórico-metodológico e análise de uma experiência com o método. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 241-260, maio/ago. 2006.

WELLER, Wivian. Grupos de discussão: aportes teóricos e metodológicos. In: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle (orgs.) **Metodologia da pesquisa qualitativa em educação**: teoria e prática. Petrópolis: Vozes, 2010.