



V SEMINÁRIO WEB CURRÍCULO

Educação e Cultura Digital



16, 17 e 18 de outubro de 2017
PUC-SP, São Paulo, SP

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

V Seminário Web Currículo:
educação e cultura digital

Anais

São Paulo
PUC – SP
2017

EM BUSCA DE EVIDÊNCIAS SOBRE A SITUACIONALIDADE DOCENTE EM TIC: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA DA LITERATURA

Simone Maneira

Instituto de Educação da Universidade do Minho (UM)
maneira37@gmail.com

Maria João Gomes

Instituto de Educação da Universidade do Minho (UM)
mjgomes@ie.uminho.pt

Modalidade: Comunicação Oral

Eixo Temático: Formação de educadores e tecnologias

Resumo: Este artigo representa parte de um estudo que visa validar a expressão “situacionalidade docente em Tecnologias da Informação e Comunicação” (TIC). Apresenta o histórico que conduziu a construção do conceito associado à referida expressão evidenciando, por meio de uma Revisão Sistemática da Literatura (RSL), alguns dos pontos capazes de elucidar e validar este novo conceito que se quer apresentar ao campo das Ciências da Educação. Fundamentada em Paulo Freire (1979), a situacionalidade docente em TIC se concebe enquanto um conjunto de fatores que impactam na ação, na reflexão e no compromisso dos professores diante do uso das TIC. A intencionalidade da publicação desta expressão traz em sua tessitura a consideração dos processos de formação continuada como espaços de diálogo e conscientização crítica do professor em relação à sua realidade docente em TIC.

Palavras-chave: Situacionalidade docente em TIC. Formação continuada. TPACK.

1 A SITUACIONALIDADE DOCENTE EM TIC: UMA INTRODUÇÃO

A expressão “situacionalidade docente em Tecnologias da Informação e

Comunicação” (TIC) nasce de uma trajetória doutoral em Ciências da Educação, na especialidade Tecnologia Educativa da Universidade do Minho, em Portugal. Ela faz parte de uma jornada de estudos que, composta por leituras, revisões bibliográficas e sistemáticas da literatura, vem tomar parte central no horizonte maior intitulado *Aprendizagens Ressignificadas pelas TIC: uma investigação-ação com os professores de Educação Básica do Estado do Paraná*. A concepção da expressão nasce amparada em alguns termos comuns já existentes no cenário das Ciências da Educação. Mas é em Freire (1979) que toma corpo, se aconselha e segue o desafio de se fazer apresentar ao universo educativo como um conceito auxiliar na compreensão da relação entre professor e tecnologias digitais.

Por ora, e com base no histórico elencado, conceituamos a situacionalidade docente em TIC como conjunto de fatores que impactam na ação, na reflexão e no compromisso dos professores diante do uso das Tecnologias da Informação e da Comunicação em sua práxis. No entanto, grandes serão os esforços alavancados para a validação desta expressão como um conceito, razão pela qual tomamos este artigo como síntese de uma RSL que faz parte do trabalho somativo que busca evidenciar a situacionalidade docente em TIC.

Em Freire (1979), encontramos a fundamentação para a composição da expressão situacionalidade docente em TIC, partindo do seu postulado em relação à questão do comprometimento do ser diante da ação e da reflexão. Insistimos que não se pode pensar o professor em TIC sem considerar a questão da ação, da reflexão e do compromisso como exercícios inerentes à prática docente. Transpondo este tríduo para o desafio de integração do professor diante das TIC, motiva-nos saber a realidade da práxis docente diante das demandas do mundo globalizado que bate à porta em busca de atualização e inovação.

2 METODOLOGIA

Para a composição deste trabalho, utilizamos a Revisão Sistemática da Literatura (RSL), que se apresenta ao universo das Ciências da Educação como um processo que

reúne e avalia de modo crítico e sintético o resultado de múltiplos estudos (COSTA; ZOLTOWSKI, 2014). Por esta razão, optamos por este procedimento, seguindo o referencial de Boland, Cherry e Dickson (2013), e procurando refletir a definição de situacionalidade docente ora postulada, em virtude de um trabalho interventivo de operacionalização da expressão em processos de formação continuada.

2.1 As etapas da Revisão Sistemática da Literatura

Devido à realização de estudos anteriores a esta RSL, o escopo da pesquisa que desenvolvemos já estava, de certo modo, latente, e assim chegamos à problemática: quais os possíveis fatores representativos da situacionalidade docente em TIC dos professores de educação pública e básica no Brasil identificados em contexto de formação continuada? Objetivamos com esta questão encontrar evidências capazes de sinalização de alguns dos fatores situacionais da realidade docente, e que podem impactar na ação, na reflexão e no compromisso dos professores diante do uso TIC.

2.2 Os descritores e as bases de dados

Como descritores de base utilizamos “TPACK” (Technological Pedagogical Content Knowledge), “TPCK” (Technological Pedagogical Content Knowledge), “formação continuada”, “educação básica”, e “educação brasileira”, e os esses descritores também foram potenciados e explorados em inglês. O trabalho de busca na literatura ocorreu dentro das bases de dados Emerald; b-ON (Biblioteca do conhecimento online); ERIC (Education Resources Information Centre); IEEE (Institute of Electrical and Electronics Engineers); Portal de Periódicos da Capes, que nos reencaminhou ao Google Acadêmico; Oasisbr (Portal Brasileiro de Publicações Científicas de Acesso Aberto); e Redalyc (Rede de Revistas Científicas da América Latina e Caribe, Espanha e Portugal).

2.3 Critérios de inclusão

Como critérios de inclusão elencamos: estudos empíricos que retratassem processos de formação continuada em conexão com o TPACK; considerassem os professores das escolas públicas de Educação Básica do Brasil; estivessem no idioma inglês ou português; e tivessem sido publicados entre os anos de 2006 e 2016. Justificamos a escolha dos processos de formação e TPACK porque o reconhecemos como um elemento científico de intervenção estruturante dos processos de formação continuada (MANEIRA; MARTINS; GOMES, 2016), e também dado à estrutura de intersecção que oferece entre os conhecimentos do conteúdo, pedagógico e tecnológico inerentes ao professor (MISHA; KOELHER, 2006).

2.4 Avaliação dos estudos

Neste trabalho, chegamos a um total de 126 estudos que, pela leitura do título e do resumo, se reduziram, numa primeira fase, a 46. Destes estudos, somente 8 corresponderam aos critérios estabelecidos para a inclusão e foram considerados estudos relevantes para a RSL. A exclusão de muitos dos artigos se justifica em razão de 6 deles retratarem formação inicial; 4 por serem duplicados; 5 de acesso restrito; e 23 artigos que tratavam de assuntos diversos em educação. Para a avaliação dos estudos incluídos utilizamos o instrumento da *Critical Appraisal Skills Programme* (CASP) de forma adaptada, no sentido de assegurar a qualidade, o rigor, a credibilidade e a relevância em relação aos aspectos mais importantes dos estudos.

2.5 Extração de dados

A etapa de extração de dados da RSL considerou algumas categorias importantes para o foco de análise dos estudos: a problemática; objetivos; a mobilização do TPACK dentro da formação continuada; a população que participou da formação; e o diagnóstico dessa formação. Nossa análise de dados conseguiu chegar a uma síntese dos fatos, estabelecendo neste movimento um diálogo com o termo “situacionalidade docente em TIC”. Devido à limitação de dimensão deste artigo,

consideramos para a escrita deste texto somente as informações mais objetivas e que representassem a mobilização das evidências em relação aos fatores representativos da situacionalidade docente em TIC.

3 RESULTADOS

Os 8 estudos incluídos para o trabalho de análise evidenciaram sete linhas de argumentos sobre a relação dos professores com as TIC, sendo elas: recursos; formação; dificuldades de aprendizagem docente; predisposição em TIC dos professores; indisposição; mobilidade e isolamento entre pares. Este achado nos leva a estabelecer um comparativo dos mesmos ao conceito da palavra “fatores” que aqui descrevemos como “[...] os elementos que podem condicionar uma situação, tornando-se causa da evolução ou transformação dos fatos” (QUECONCEITO, 2017, p. 1). Nesse sentido, e de acordo com o quadro teórico dos estudos em causa, podemos considerar que as sete linhas de argumentação sobre a relação do professor com a tecnologia podem evidenciar os fatores que constituem a ideia de situacionalidade docente em TIC, sendo possível pensar que esses fatores exercem poder de impacto dentro da questão da ação, da reflexão e do compromisso dos professores diante das TIC.

Assim, podemos afirmar neste primeiro momento de exposição dos resultados desta RSL que a situacionalidade docente em TIC pode ser reconhecida dentro do conceito elencado. Pode, inclusive, representar o conjunto de fatores que imobilizam a ação, a reflexão e compromisso docente em TIC, quanto indicar fatores que revelam a mobilidade ou a predisposição dos professores para as TIC. Assim, a expressão situacionalidade docente em TIC não se refere necessariamente aos impactos desfavoráveis à ação, à reflexão e ao compromisso docente junto às TIC. A seguir, apresentamos o quadro de dados.

Quadro 1: Fatores que impactam na ação, na reflexão e no compromisso dos professores com as TIC: visão geral

Autoria	Ano	Recursos	Dificuldades de aprendizagem	Prédisposição	Indisposição	Mobilidade	Formação	Isolamento
Costa e Prado	2013		X	X		X	X	
Pupo	2013		X	X		X		
Ferreira	2015	X	X	X	X		X	X
Alcântara, Dullius e Carreira	2015		X	X				
Lima	2015	X	X	X		X		
Santos	2016	X	X	X		X	X	X
Lang	2016		X	X	X	X		X
Prado e Costa	2016	X	X			X		

Fonte: autoria própria.

Importa aferir que muitos dos estudos apresentaram preocupação em relação à realização de um diagnóstico prévio como parte de fundamental importância para a elaboração de uma proposta de formação. Ressaltamos também que o reconhecimento do TPACK por parte dos estudos foi latente, sendo possível relacioná-lo a um fator de impacto na ação, na reflexão e no compromisso dos professores em TIC. O mesmo se manifestou em seis trabalhos de maneira operacional.

Quadro 2: Fatores que impactam na ação, na reflexão e no compromisso dos professores com as TIC: visão geral

Autoria	Ano	Diagnóstico		TPACK	
		Sim	Não	Conceitual	Operacional
Costa e Prado	2013		X		X
Pupo	2013	X			X
Ferreira	2015	X			X
Alcântara, Dullius e Carreira	2015		X		X
Lima	2015	X	X	X	
Santos	2016	X		X	
Lang	2016	X			X
Prado e Costa	2016	X			X

Fonte: autoria própria.

4 DISCUSSÃO

É fato que inúmeros são os estudos que reportam diagnósticos em relação aos porquês de muitos professores ainda não conceberem a tecnologia digital em seu fazer-pedagógico. No entanto, geralmente não apontam os condicionantes justificadores e que implicam na identidade docente em TIC. Dado esta constatação, e por meio desta RSL, nos encontramos junto aos fatores que impactam na ação, na reflexão e no compromisso docente em TIC, percebendo que esses fatores possuem condicionantes e, embora eles não sido explorados pelos estudos, foi notável a atenção dos autores em relação à formação continuada, sendo investimento de muitos deles o esforço para levar o professor à questão da aprendizagem em TIC. Interessante ressaltar que os estudos que fizeram diagnóstico prévio antes da concentração dos processos de formação tentaram, em sua proposta formativa, vencer e refletir com os professores aquelas questões que se apresentavam como possíveis fragilidades e dificuldades com as tecnologias digitais, dando indícios do trabalho com a situacionalidade docente em TIC.

Dos fatores elencados no quadro 1, percebemos que o fator “dificuldades de aprendizagem” se apresenta em todos eles, indicando tanto as fragilidades em relação ao conhecimento da própria disciplina de trabalho quanto a relação desta dentro da intersecção entre os conhecimentos do TPACK. Outro fator a ser considerado vem a ser a questão da “predisposição” dos professores pelas TIC, levando-nos a compreender que essa predisposição encontra-se entre o reconhecer as tecnologias como meios potenciadores do processo de ensino e de aprendizagem e a decisão por utilizá-las enquanto meios potenciadores. No entanto, o fator “isolamento” implica nesta questão, pois aponta que os professores não sabem trabalhar em conjunto, e que ainda não compreenderam a ideia da partilha e do exercício colaborativo tão inerentes às tecnologias digitais. Em relação aos fatores “recursos”, “indisposição” e “formação” encontramos que esses também implicam entre si, impactuando no labirinto limitador da práxis docente em TIC.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A composição dos fatores para o conceito de situacionalidade docente em TIC nos remete a pensar e refletir sobre o professor diante das respostas que tem dado às demandas globais. Neste esforço, compreendemos os professores como sujeitos sociais que, de acordo com as influências que recebem do meio, se manifestam e propagam sua identidade sem perceber a quais condicionantes ela está submetida. Nesse sentido, nasce nossa intenção de operacionalizar a situacionalidade docente em TIC dentro de um processo de formação continuada crítico, tentando levar os professores a uma reflexão das ações e dos compromissos que têm estabelecido com as TIC dentro de sua situacionalidade.

Deste modo, saber quais os elementos que constituem a situacionalidade docente em TIC e conhecer deles os seus condicionantes pode representar, para o campo da educação, um divisor de águas entre o categorizar os professores e suas dificuldades de forma padronizada e aquele estudo que vai interpretá-los operacionalizando a realidade que envolve e limita a ação, a reflexão e o compromisso docente em TIC.

6 REFERÊNCIAS

ALCÂNTARA, L. A. G.; DULLIUS, M. M.; CARREIRA, S. P. G. O desenvolvimento do professor: uma proposta de formação continuada centrada nas tecnologias e ancorada na prática. **REMAT: Revista Eletrônica da Matemática**, v. 1, n. 2, 2015. Disponível em: <<https://periodicos.ifrs.edu.br/index.php/REMAT/article/view/1223>>. Acesso em: 21 mar. 2017.

BOLAND, A.; CHERRY, G.; DICKSON, R. **Doing a Systematic Review**. SAGE Publications Ltd.; 2013.

COSTA, A. B.; ZOLTOWSKI, A. P. C. Como escrever um artigo de revisão sistemática. In: SILVA, H. K.; COUTO, M. C. P. de P.; HOHENDORFF, J. V. (Org.). **Manual de Produção Científica**. Porto Alegre: Penso, 2014. p. 55-70.

COSTA, N. M. L.; PRADO, M. E. B. B. Formação continuada e uma abordagem exploratório-investigativa em geometria espacial de posição. **Actas del VII**

CIBEM, v. 2301, n. 0797, p. 5143-5150. 2013. Disponível em: <<http://cibem7.semur.edu.uy/7/actas/pdfs/212.pdf>>. Acesso em: 22 mar. 2017.

CRITICAL APPRAISAL SKILLS PROGRAMME. CASP Qualitative Checklist. Oxford, 2017. Disponível em: <<http://www.casp-uk.net/casp-tools-checklists>>. Acesso em: 10 abr. 2017.

FERREIRA, G. K. F. Formação continuada de professores para o uso das tecnologias educativas: um estudo de caso sobre o discurso e a prática. 2015. 416f. Tese (Doutorado). Universidade do Minho, Instituto de Educação, Portugal, 2015. Disponível em: <<https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/40422>>. Acesso em: 21 mar. 2017.

FREIRE, P. Educação e mudança. 12. ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1979.

LANG, A. M. R. O desenvolvimento do conhecimento pedagógico tecnológico do conteúdo de professores do ensino fundamental. 2016. 123 f. Dissertação (Mestrado) - Instituto de Biociências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - Campus de Rio Claro, 2016. Disponível em: <<https://repositorio.unesp.br/handle/11449/141532>>. Acesso em: 21 mar. 2017.

LIMA, S. da C. Parcerias digitais e a formação do professor de língua portuguesa: um estudo à luz da teoria da atividade. 2015. 230 f. Programa Interdisciplinar de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015. Disponível em <<http://www.lingnet.pro.br/media/dissertacoes/katia/2015-simone.pdf>>. Acesso em: 22 mar. 2017.

MANEIRA, S.; MARTINS, A.; GOMES, M. J. Technological Pedagogical Content Knowledge and continuous training of in-service teachers: a Systematic Review of the Literature, 2016, Sevilla, ICERI2016 Proceedings, Espanha, pp. 1040-1048.

MISHRA, P.; KOEHLER, M. J. Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. Teachers college record, v. 108, n. 6, p. 1017-1054 2006. Disponível em: <<http://onlinelearningcurriculumcommittee.pbworks.com/f/mishra.pdf>>. Acesso em: 02 jan. 2017.

PRADO, M. E. B. B.; COSTA, N. M. L. da. O papel da atividade de programação no processo de construção de conhecimentos para a docência. **Revista e-Curriculum**, v. 14, n. 3, 2016. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/html/766/76647706007/>>. Acesso em: 22 mar. 2017.

PUPO, R de A. **O uso das tecnologias digitais na formação continuada do professor de matemática**. 2013. 105f. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação da Universidade Bandeirante Anhanguera, São Paulo, 2013. Disponível em: <http://www.matematicaepaticadocente.net.br/pdf/teses_dissertacoes/dissertacao_RodrigoPupo.pdf>. Acesso em: 22 mar. 2017.

QUECONCEITO. Seu novo conceito em dicionário. 2017. Disponível em: <<http://queconceito.com.br/>>. Acesso em: 15 abr. 2017.

SANTOS, G. da S. V. **Narrativas digitais na formação de educadores: possibilidades de autoria com o podcast**. 2016. Monografia (Especialização). Universidade Federal de Santa Catarina, 2016. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/168839>>. Acesso em: 23 mar. 2017