



PARADIGMA DA ACEITAÇÃO TECNOLÓGICA DOCENTE¹

Carollini Gomes Mascarello², Fabiana Diniz Kurtz³, Laura Chaves Patatt⁴

¹ Pesquisa desenvolvida na Unijuí; financiado pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica e Tecnológica da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul - PROBIC/PROBITI-FAPERGS.

² Bolsista FAPERGS; estudante do curso Psicologia da UNIJUÍ.

³ Professor orientador da UNIJUÍ.

⁴ Bolsista UNIJUÍ; estudante do curso Psicologia da UNIJUÍ.

INTRODUÇÃO

Pesquisas recentes, que incluem o projeto anterior intitulado "Indícios sobre Inovação no Ensino de Línguas: Análise Textual Discursiva com Uso do Atlas.ti" reforçaram a necessidade de reflexão sobre uma questão muito importante no contexto da educação: qual é o nível de aceitação das ferramentas digitais pelos professores? Ao pensar sobre os aspectos que direcionam o interesse e o uso das tecnologias no campo educacional, em especial na educação básica, o foco deste trabalho está na abordagem vigotskiana.

Assim, no contexto atual, as práticas pedagógicas estão envoltas em processos ciberculturais e, para tanto, se faz necessário questionar sobre o que se nomeia como "aceitação tecnológica docente". Nesse sentido, é neste espaço que as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) se integram, interferindo e mediando o processo de ensino e as relações sociais. Não menos importante é considerar quais são as percepções dos professores sobre as tecnologias.

A esse respeito, Martins e Rabatini (2011) contribuem para a discussão com a leitura que Vigotski apresentou sobre as ferramentas culturais como a mediação necessária ao aprendizado.

Os signos se instituem como meios auxiliares para a solução de tarefas psicológicas e analogamente às ferramentas como instrumentos técnicos de trabalho, exigem adaptação do comportamento a eles, do que resulta a transformação psíquica estrutural que promovem (Martins e Tabatino, 2011, s/p).

Logo, tendo em vista que o processo de utilização das TIC perpassa a compreensão destas e, de certa maneira, uma transformação interna do sujeito, abre-se espaço para investigar os processos de aparente rejeição sobre a multimodalidade e hibridismo do ensino.

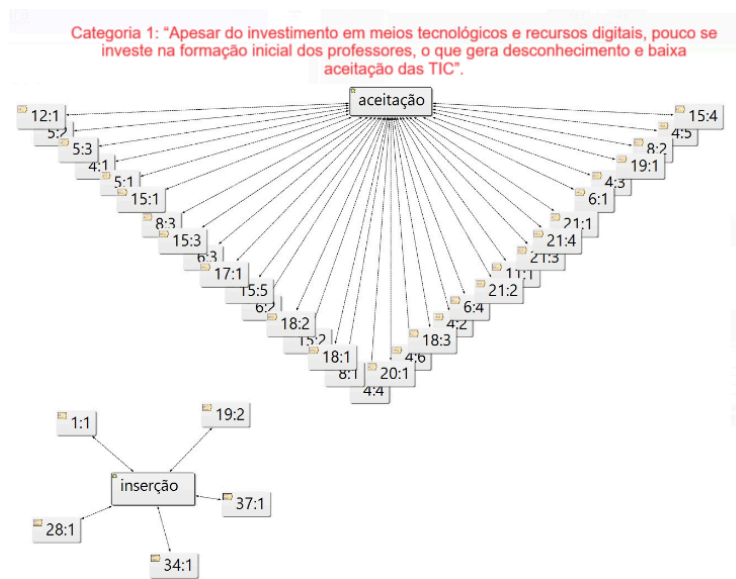


RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir da metodologia abordada, o corpus foi fragmentado de maneira a sistematizar as concepções na literatura em espanhol e, posteriormente, em inglês, sobre os temas definidos.

Em língua espanhola, uma categoria de sentido emergiu como resultado das observações das discrepâncias entre aceitação e inserção das TIC no âmbito educacional: *“Apesar do investimento em meios tecnológicos e recursos digitais, pouco se investe na formação inicial dos professores, o que gera desconhecimento e baixa aceitação das TIC”*.

Figura 1 - rede conceitual do corpus em espanhol com auxílio do Atlas.ti



Fonte: elaboração das autoras

A categoria derivou de 39 unidades de sentido que, agrupadas, evidenciaram que apesar dos investimentos destinados aos materiais tecnológicos, pouco se investe em uma formação estruturalmente reflexiva sobre as TIC. O resultado disso é o que se percebe nas práticas pedagógicas, que centralizam as tecnologias, desinvestindo o lugar do professor como mediador e autônomo no processo de ensino. Ao invés disso, a prática pedagógica deve se basear no professor como interlocutor e ativo nas concepções de ensino com uso de tecnologias.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em vista o explicitado anteriormente, pressupõe-se que o cenário educacional na relação com as tecnologias digitais pode ser bastante qualificado, dadas as lacunas que existem desde a formação inicial dos professores e que foram reiteradas na análise realizada. Além da necessidade de atualização dos currículos de formação docente, deve-se avaliar as possibilidades atuais de qualificação profissional voltada à formação continuada de professores na relação com as TIC. As competências digitais docentes só poderão ser desenvolvidas quando estruturalmente o currículo for repensado com objetivos de atualização e transformação das formas de ensinar, pensando na necessidade de inovar no campo da educação. Dessa forma, os estudos demonstram que além de investir em mudanças metodológicas, deve-se fundamentalmente rever concepções pedagógicas situando o conhecimento tecnológico como dimensão constitutiva do conhecimento de professor.

Palavras-chave: Tecnologia. Educação. Professor.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALANIZ, M.; VARAS, J.; VILANOVA, G. Las competencias digitales de los docentes de nivel primario en la Cuenca Carbonífera de Santa Cruz. Aportes para una propuesta de formación docente continúa. Informes Científicos Técnicos - UNPA, v. 15, n. 3, p. 70–96, 16 jun. 2023.
- SILVA, D. R.; KURTZ, F. D.; SANTOS, C. P. Computational thinking and TPACK in science education: a southern-Brazil experience. PARADIGMA, v. XLI, p. 529–549, 3 set. 2020. Disponível em: <http://revistaparadigma.online/ojs/index.php/paradigma/article/view/912>. Acesso em: 20 fev. 2022.
- MARTINS, Lígia Márcia; RABATINI, Vanessa Gertrudes. A concepção de cultura em Vigotski: contribuições para a educação escolar. Rev. psicol. polít., São Paulo, v. 11, n. 22, p. 345-358, dez. 2011. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-549X2011000200011&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 24 jun. 2024.
- MISHRA, P.; KOEHLER, M. Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. Teachers College Record, v. 108, n. 6, p. 1017-1054, 2006.
- MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. Análise textual discursiva. 2. ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2011.