



O compromisso do professor e a situacionalidade docente em tic

The teacher's commitment and teaching situationality in ict

Simone Maneira, Maria João Gomes
Universidade do Minho

Resumen

Este artigo visa discutir os termos profissionalização, profissionalismo e profissionalidade docente em paralelo com as reflexões de Freire (1979) sobre o compromisso do homem com a realidade. Neste propósito ressalta a necessidade de reflexão da relação do professor com a tecnologia, levando em consideração os termos profissionais que compõe a identidade docente a partir do cenário da formação. Abarcado em uma Revisão Bibliográfica, este trabalho almeja compor um quadro de conceitos capaz de evidenciar a arena de conflitos que é estabelecida entre as demandas do Século XXI e a situacionalidade docente em TIC.

Palavras-chave: compromisso, situacionalidade docente em TIC, profissionalização, profissionalismo, profissionalidade

Abstract

This article aims to discuss the terms professionalization, professionalism and teacher's professionalism in parallel with the reflections of Freire (1979) on the commitment of man to reality. In this purpose, it is necessary to reflect on the teacher's relationship with technology, taking into account the professional terms that make up the teaching identity from the training scenario. Covered in a Bibliographical Review, this work aims to compose a framework of concepts capable of highlighting the arena of conflicts that is established between the demands of the 21st Century and the teaching situationality in ICT.

Keywords: commitment, teaching situationality in ICT, professionalization, professionalism and teacher's professionalism

Introdução

Iniciamos este artigo, argumentando a favor do postulado de Freire (1979) em relação ao homem e a questão do compromisso. Para este autor, não há como o homem se comprometer com a realidade, transformando-a, sem a capacidade de ação e de reflexão sobre ela. Direcionando este raciocínio para o papel do professor enquanto um profissional que tem em sua função uma intencionalidade, podemos entender que não há como compreendê-lo sem considerar sua ação e reflexão diante do compromisso que exerce com a realidade docente. Neste sentido, não há como desconsiderar o trabalho docente e seu impacto no processo ora referido, nem tão pouco mitificar as TIC nesse processo, pois assim como o quadro e o giz estão para o ensino, as TIC estão para potenciar o compromisso docente com este ensino. Requer deste modo, a percepção do professor e de sua condição de sujeito que não só está presente no mundo das TIC, mas

que também está envolvido com ele, numa relação que pode impactar nas suas disponibilidades tanto pedagógicas quanto pessoais.

É neste sentido que a preocupação com o aprendizado dos alunos também passa a contemplar o aprendizado docente, evidenciando assim o aumento das produções científicas em relação à formação do professor, sobretudo no que tange aos conhecimentos necessários para que o mesmo utilize as tecnologias digitais (TD) em sala de aula. Por meio de leituras e estudos, percebemos ainda que é crescente a iniciativa global em relação à formação dos professores em TD, repercutindo esta na implementação de políticas educativas que almejam melhores índices de rendimento dos alunos e qualidade da educação. Nesta via chamamos a atenção para o fato de reconhecermos que, diante de tudo isso, o professor encontra-se num processo de conflito entre as práticas tradicionais e a disponibilidade digital de novas práticas como demanda. No entanto, como se confirma na literatura, nem uma e nem outra tem alcançado a supremacia do reconhecimento social no trabalho docente, fardando aos professores grande parte da responsabilidade do baixo rendimento escolar dos educandos. Nesse sentido, enfatiza-se a questão do aprendizado docente como ponto constituinte do papel profissional do professor.

Mas o que significa então, esta questão de ser profissional? Mas complexo ainda nos parece entender qual o significado desta profissionalização e sua relação com as TIC. Por meio destes dois pontos de interrogação, buscamos neste artigo encontrar um possível diálogo entre os termos que se apresentam configurados em educação e que definem o papel do professor diante de seu compromisso profissional. Para este caso, demarcamos a tecnologia como um conhecimento que oferece novos meios potenciadores à ação e à reflexão docente, e buscamos identificar a relação da mesma com a profissionalização do professor. Almejamos com este exercício entender quais as definições que se enquadram à realidade docente diante do postulado por este início do Século XXI.

No entanto, entendemos que muito se tem dito a respeito da necessidade de formação, ou melhor, de profissionalização docente. Mas pouco se tem discutido sobre o direcionamento que esta instância de várias faces tem vindo a tomar. Neste sentido, importa para este trabalho averiguar os atuais argumentos em relação aos termos e conceitos utilizados para situar o professor diante da sua realidade com as TIC. Um aspecto que

merece destaque nesta tarefa, vem a ser a própria expressão “situacionalidade docente em TIC”. Vemos nela um novo conceito capaz de identificar o professor e sua relação com as tecnologias, considerando para tanto, as respostas dos mesmos ao desenvolvimento que adentra às escolas, como nos diz Matos (1997), confundido como progresso científico e tecnológico. Defendemos nesse sentido, que a compreensão da situacionalidade docente em TIC pode descortinar novos eixos de estudo sobre docência e tecnologia, bem como pode nos fazer identificar quais os fatores que impactam na ação, na reflexão e no compromisso dos professores com o universo das tecnologias da informação e da comunicação. Portanto, conceituamos a expressão referida como um conjunto de fatores que impactam na ação, na reflexão e no compromisso docente diante das TIC.

Metologia

Dado o sentido deste trabalho, buscamos na revisão bibliográfica da literatura as bases de sustentação à solução de nossa problemática. As obras com potencial para este trabalho foram selecionadas de acordo com um estudo prévio que elencou a relação entre o compromisso profissional de Freire (1979) e os termos profissionalização, profissionalidade e profissionalismo. A escolha deste tríduo representativo do professor enquanto profissional da educação se deu pela razão de situá-lo dentro dos significados que compõe o seu compromisso diante da docência, ressaltada agora pelas potencialidades das TIC. Não há como buscar compreender o professor sem ressignificar a ação docente junto ao universo das tecnologias digitais. Assim, justifica-se a necessidade de uma visão maior a este fenômeno que o recruta para a inovação e ressignificação de seu compromisso profissional, representado nas entrelinhas profissionalismo, profissionalização e profissionalidade.

O professor na ação, na reflexão e no compromisso diante das TIC

O escritor Paulo Freire tem sido um pilar fortalecedor do nosso estudo sobre a relação do professor com as tecnologias. Buscamos dentro do seu humanismo científico ressignificar a compreensão do professor e sua relação com o universo tecnológico. Mas vale colocar que ressaltamos nessa relação a parte que se refere às respostas desse professor ao postulado por este início do Século XXI, referindo-nos ao professor e sua manifestação no cenário das tecnologias digitais. É nesse sentido que aportamos em Freire, intencionando refletir o professor num sentido mais sócio-crítico, imbricado na formação de novos conceitos capazes de clarificar e conscientizar a questão da ação, da reflexão e do compromisso dos professores em relação às TIC.

Dado o sentido, partimos para a análise do envolvimento entre professor e tecnologia, e para tanto, exercitamos esta dentro do conceito que ora criamos em relação à situacionalidade docente em TIC, ou seja, visualizamos o professor num cenário de fatores que influem e impactam na sua forma de agir, de refletir e se

comprometer com as TIC. A nosso ver, esta forma de entender o professor nos leva justamente a imergir na situacionalidade docente em TIC, compreendendo o forte que se construiu entre às práticas tradicionais e as demandas do desenvolvimento que implicam na possibilidade de inovação pedagógica. Se por um lado existe a pressão do desenvolvimento global que visa moldar a educação em sua estrutura e condutas, para além disso, existem “as situações, as intencionalidades, as representações, as crenças, as motivações, as lógicas dos atores e das instituições face ao que é necessário agir segundo um saber situacional que não pode estar contido em saberes teóricos pré-codificados” (Matos, 1997, p. 192). Podemos considerar, deste modo, que o que é postulado pelo desenvolvimento passa pelo filtro da situacionalidade docente que, como um conjunto de fatores que influem e impactam no contexto profissional, também exerce um poder sobre a ação, a reflexão e sobre o compromisso frente ao requerido, podendo este sofrer interpretações de cunho situacional e não condizer com a transformação esperada.

Temos que no espaço educacional, seja ele representado pela escola, ou por uma sala de aula com alunos enfileirados frente ao quadro negro, verde ou interativo, existe uma reação própria de cada elemento que compõe este espaço. A reação assinalada configura-se por meio da práxis destes pares, ou seja, por meio de sua ação e reflexão perante o compromisso profissional que se apresenta, nestes casos, como uma linha direcional ao *quefazer* docente. No caso da tecnologia, tão defendida pelos que visam a reconfiguração escolar instantânea, notamos a mesma reação, podendo esta tanto pender para o lado da conscientização crítica do uso da tecnologia, quanto da alienação e de sua mitificação. Estas questões impactam, consideravelmente, no compromisso docente junto às TIC pois, muitas vezes, o trabalho com as mesmas se constitui mais na problemática da disponibilidade tecnológica e da formação técnica, do que propriamente dito um trabalho inclusivo, e capaz de operacionalizar o potencial pedagógico das mesmas dentro dos saberes docentes.

Destaca-se então, que a ideia de situacionalidade docente em TIC, adentra o universo do compromisso profissional, como parte do todo que compõe a identidade docente. Ela abarca justamente nesta arena de conflito, ou seja, na ação e na reação dos pares escolares ao que é postulado pelo desenvolvimento. Sua condição de existência está para o professor tanto quanto o professor está para os alunos, ela é parte operante entre o *quefazer* docente em meio ao postulado pelo desenvolvimento, que aqui ousamos indicar pela expressão Século XXI. Argumentamos, entretanto, que não é interesse do nosso estudo julgar ou estabelecer índices qualitativos em relação ao uso ou não uso das tecnologias pelos professores, mas sim visualizar esta arena de conflito juntamente com os seus condicionantes. Pensa-se com isto chegar à implementar uma possível linha de pensamento formativo capaz de mobilizar os professores para uma reação consciente e crítica em relação à sua situacionalidade docente em TIC, intencionando, desta forma, operacionalizar o conceito

dentro de um raciocínio que evidencie o humanismo fundado cientificamente de Freire (1979).

O humanismo científico fundado cientificamente e o compromisso docente

Em Freire (1979) entendemos que ação e reflexão são elementos inseparáveis e que se constituem na práxis do homem sobre o mundo. Foi redirecionando este pensamento ao professor que encontramos a veia do compromisso profissional docente. Nesse sentido, “como não há homem sem mundo, nem mundo sem homem, não pode haver reflexão e ação fora da relação homem – realidade” (Freire, 1979, p. 8), o que para nós, no sentido da docência, não pode haver o compromisso profissional sem o reconhecimento da ação e da reflexão dos professores sobre a realidade, sobretudo no que tange a realidade das tecnologias para o universo da educação. Aliás, está aí o cerne do compromisso: a práxis docente sobre o mundo no sentido da ação, da reflexão e do compromisso do professor com as transformações deste mundo. Portanto, existe um ponto que deve ser ressaltado nesta questão, pois “na medida em que o compromisso não pode ser um ato passivo, mas práxis, ação e reflexão sobre a realidade, inserção nela, ele implica, indubitavelmente, um conhecimento da realidade” (Freire, 1979, p. 10)

Como reflexos do raciocínio de Freire (1979), apresentamos assim, a necessidade do professor ser conhecedor de sua situacionalidade docente em TIC, e neste exercício que busca pensar o agir, o refletir e o se comprometer em TIC, ter a consciência dos condicionantes que sobressaem nesta relação. Por esta via, nos damos conta do verdadeiro compromisso dos professores com a realidade, destacando que este só é válido quando se apresenta carregado de “humanismo fundado cientificamente” (Freire, 1979). Embora Freire não tenha discutido a questão do compromisso profissional à luz da tecnologia, nós, num exercício reflexivo, transpomos este pensamento ao professor e seu compromisso profissional com ela. Deste modo,

Envolta, portanto, no compromisso do profissional, seja ele quem for, está a exigência do seu constante aperfeiçoamento, de superação do especialismo, que não é o mesmo que especialidade. O profissional deve ir ampliando os seus conhecimentos em torno do homem, de sua forma de esta sendo no mundo, substituindo por uma visão crítica, a visão ingênua da realidade, deformada pelos especialistas estreitos. (Freire, 1979, p. 10)

Na visão de Freire, encontramos a ideia de compromisso conectada à questão do aperfeiçoamento profissional, da formação, inclusive, como parte que cabe ao compromisso. Junto a questão, encontramos ainda a busca pela superação da ingenuidade em sobressalto à uma visão crítica da realidade. É neste sentido que Freire atenta para o falso humanismo “que vê na tecnologia a razão dos males do homem moderno” (Freire, 1979, p. 11), ao mesmo tempo que o humanismo-tecnologia visualiza a perspectiva humanista como a responsável por retardar o desenvolvimento. Ele aponta, neste sentido, que ambas as visões, não oferecem formatos reais de compromisso, e que implicam e em erro básico: ambas não conseguem demonstrar uma visão

de totalidade, deixando de perceber que “humanismo e tecnologia não se excluem” (Freire, 1979, p. 11).

Influenciados por este raciocínio de Freire, e pensando o professor dentro deste cenário, podemos ressaltar que o compromisso docente se constitui tanto por questões de cunho tecnológico, quanto pelas de teor pedagógico e curricular, e que este movimento que se complementa entre as partes, faz parte da manifestação cultural da própria profissão. Portanto, não há como conceber o professor enquanto um profissional, sem considerar o seu aperfeiçoamento, registrando nesta movimentação de saberes, a sua ação, a sua reflexão e o seu compromisso em relação a superação dos fatores que influenciam e impactam no uso das TIC. É nesse sentido cunhado pelo humanismo fundado cientificamente que entendemos a necessidade de vislumbrar os termos profissionalismo, profissionalidade e profissionalização interligados ao compromisso docente em TIC. Mas antes vale clarificar que Freire,

não entende por humanismo, neste como em outros estudos seus, as belas artes, a formação clássica, aristocrática, a erudição, nem tão pouco um ideal abstrato de bom homem. O humanismo é um compromisso radical com o homem concreto. Compromisso que se orienta num sentido de transformação de qualquer situação objetiva na qual o homem concreto esteja sendo impedido de ser mais. (Freire, 1979, p. 11)

Por esta via, entendemos que o conhecimento tecnológico (Mishra & Koehler, 2006) faz parte de um compromisso do professor, e que está orientado para o sentido da transformação da práxis docente e do contexto que a permeia. Assim, pensamos que um professor consciente de sua situacionalidade docente em TIC, e conhecedor de seu compromisso crítico perante elas, pode estruturar-se por meio de um humanismo fundado cientificamente, e chegar ao “mais” diante de sua profissão e ofício, considerando, para tanto, a solidariedade deste mais, pois o trabalho docente visa o seu compromisso com o outro concreto, ou seja, os pares sociais que lhe cercam.

Profissionalismo, Profissionalização, e profissionalidade: discutindo o compromisso docente em TIC

Começamos então pela questão do “profissionalismo”. De acordo com Libâneo (1998) este termo se refere ao compromisso do professor com as instâncias democráticas representativas da escola onde trabalha. Ele se refere então, aquele compromisso docente em relação ao projeto político pedagógico, e enfatiza a participação do professor na construção coletiva desse mesmo projeto. Representa, neste sentido, a demonstração do interesse e da dedicação à profissão do ensino, enfatizado também no domínio tanto do conteúdo específico disciplinar quanto dos métodos utilizados para a sua representação. O respeito tanto à cultura dos alunos quanto às diferenças também é destacado como ponto de profissionalismo. Tomando como base este cenário e, a nosso ver, profissionalismo é o termo que indica a ação e a reflexão do professor diante do seu compromisso. É, na verdade, a resposta que este professor disponibiliza em

relação à sua práxis comprometida. Por isso, demanda não só da ação, mas também da reflexão sobre ela, num movimento que operacionaliza a profissão docente visando uma solidariedade. Quanto a este termo, buscamos em Freire o sentido, encontrando que a solidariedade entre pares, ou seja, o compromisso verdadeiro entre os homens com os homens e desses com o mundo pode ser reconhecido como a busca incessante pela humanização (Freire, 1979).

De acordo com o que vimos, a humanização aparece em Freire (1979) como um compromisso do homem, ou melhor, como responsabilidades dos homens para com os homens e com a história, e vai além da ideia da profissão que se fecha em si mesma, porque se expande no tempo e no espaço, alavancando novos pressupostos da própria ação profissional. Neste sentido, levar o raciocínio de Freire (1979) para situar o professor diante do desafio que trava todos os dias com a tecnologia, significa compreender que o mesmo faz parte de um movimento solidário, e que se complementa dentro da técnica e do empirismo docente. Deste modo, enfatizamos que a ação, a reflexão e o compromisso dos professores diante das TIC significam também um compromisso com a sociedade no geral e com a sua historicidade, e que a solidariedade presente nesta atmosfera representa então, um compromisso verdadeiro do professor com os seus pares, num processo de operacionalização das transformações existentes no mundo e que batem à porta docente num cotidiano sem fim.

Neste contexto, encontramos o profissionalismo docente em TIC como uma resposta não só às demandas do Século XXI, mas também como um compromisso concreto de diálogo e de criticidade em relação aos impactos destas demandas na práxis docente. Este profissionalismo se retrata a partir da mobilidade do professor no universo das tecnologias digitais, e depende pois, de sua profissionalização que, por sua vez, “está dependente da possibilidade de construir um saber pedagógico que não seja puramente instrumental” (Nóvoa, 1999, p.6). Nasce desse raciocínio, a relação entre formação e profissionalização, e o sentido da mesma em relação ao aperfeiçoamento profissional em TIC, considerando que é

É preciso trabalhar no sentido da diversificação dos modelos e das práticas de formação, instituindo novas relações dos professores com o saber pedagógico e científico. A formação passa pela experimentação, pela inovação, pelo ensaio de novos modos de trabalho pedagógico. E por uma reflexão crítica sobre a sua utilização. A formação passa por processos de investigação, diretamente articulados com as práticas educativas. (Nóvoa, 1995, p.28)

De acordo com o postulado por Nóvoa (1995) percebemos que o sentido dado à formação docente, também se materializa no próprio processo de ensino e de aprendizagem dos alunos em sala de aula, numa compreensão de que os professores, tanto e quanto os alunos, assumem a posição de aprendiz. Em Romanowski (2007, p. 38) o sentido da profissionalização “engloba o fazer, o pensar e o declarar sobre o que se faz”, destacando-se como um exercício de construção permanente da conduta docente. A nosso ver,

e no sentido das TIC profissionalizar significa levar o professor ao aprendizado de novas práticas constituintes do seu compromisso enquanto práxis, ação e reflexão diante das tecnologias digitais. É nesse sentido que trazemos Perrenoud (1999, p. 6) e a ideia da formação continuada como um vetor de profissionalização. No entanto, em Mark Ginsburg (1990, p. 335) encontramos que “A profissionalização é um processo através do qual os trabalhadores melhoram o seu estatuto, elevam os seus rendimentos e aumentam o seu poder/autonomia”.

Dado o conceito, e baseados em Matos (1997), necessário se faz pontuar algumas situações que envolvem a ideia de profissionalização e formação docente, sendo fácil perceber as influências do desenvolvimento no ideal de formação do compromisso docente. Em primeiro lugar podemos nos referir a ideia de que o desenvolvimento é a alternativa que se refere a racionalidade científica e técnica, em segundo por que o desenvolvimento pode ser reconhecido como um mandato, e que se institui como matriz que regula a formação docente, e em terceiro, “que a formação, consequência do desenvolvimento, dá-se como vinculada às exigências científicas e técnicas, deixando suposto que os sujeitos em formação elevarão o seu potencial prático à mediada que satisfaçam aquelas exigências, o que é altamente problemático quando se fala em educação” (Matos, 1997, p. 190). O referido autor, traz em sua reflexão que estes pressupostos tornam-se bases legitimadoras de toda ação de formação, e que no campo da formação de professores, assumem uma aplicação tensa, tendo em vista a natureza da relação que é estabelecida entre escola e desenvolvimento.

Assim, coloca ainda que, “não sendo esta uma relação diretamente instrumental, a Escola, confronta-se, todavia, com as exigências do desenvolvimento, como se sua legitimidade social estivesse cada vez mais dependente de seu contributo específico nesse campo”. (Matos, 1997, p.190). Encontramos neste raciocínio que também existe uma tentativa que visa ultrapassar o confronto entre a cultura da modernização e a cultura da escola, sendo isto o essencial dos objetivos dos processos de formação profissional continuada dos professores, no entanto Matos (1997) reitera que esta tentativa encontra-se fardada ao insucesso,

“não só porque ela se rege por um modelo de cientificidade, decalcado da normatividade científico-técnica que é inadequado ao recorte profissional do trabalho dos professores, sobretudo porque faz por ignorar que a relação da escola com o desenvolvimento começa por não se deixar equacionar no termos daquele modelo” (Matos, 1997, p. 190)

Dado o raciocínio, é perceptível o quanto as propostas de formação docente estão carregadas de cientificidade-técnica, e o quanto este sistema de formação não corresponde com às necessidades de profissionalização dos professores, e nem com a dinâmica escolar. Todavia, é fato considerar que nasce, por meio deste horizonte, parte da estrutura de composição da profissionalidade docente. Todavia, em Nóvoa (1999) encontramos que a escola assume-se

enquanto um espaço de referência da mesma. Neste sentido, a arena de conflito ao que é postulado pelo desenvolvimento passa a ser a escola que, por assim dizer, torna-se o espaço onde os professores podem construir e fortalecer a sua profissionalidade (Grosso, 2017), defendendo-a dentro de uma consciência crítica frente a sua situacionalidade docente em TIC, ou reinterpretando-a e considerando alguma normatividade científico-técnica da qual não assimila os condicionantes, nem tão pouco os impactos dos mesmos na própria identidade docente em TIC.

Vale destacar que a construção da profissionalidade docente faz parte de um exercício, que, ao longo da história da educação, passou por um processo de transformação. No início os professores eram vistos como reprodutores de conteúdos previamente elaborados pela teoria, e esta tarefa se dava dentro de uma prescrição também validada por teóricos de como proceder em sala de aula junto aos alunos. Nesta fase o paradigma da racionalidade técnica agia em função da produção do conhecimento sobre o que ensinar no intuito de garantir a formação de profissionais eficazes (Carter, 1990; Tom & Valli, 1990; Mesa, 2001, Monteiro, 2001; Sanches & Jacinto, 2004). Com o surgimento do paradigma interpretativo (Tom & Valli, 1990), na década de 60, já encontramos o professor visualizado como detentor de um saber próprio para o qual o seu esforço docente contribui. Nesse cenário, o professor era convidado a assumir o centro da ideia de produção de conhecimentos referentes à aprendizagem tanto do ensino quanto do ofício docente. Neste sentido, a construção da profissionalidade docente passava da ideia de reprodução da teoria e prática na sala de aula, para o horizonte de reconhecimento do potencial docente, suas reconstruções em saberes práticos e teorias implícitas (Carter, 1990; Mesa, 2001, Tardif, 2002).

Num sentido mais amplo e que envolve o contexto da profissão dos professores, chegamos a definição de que profissionalidade docente diz respeito

(...) ao conjunto de valores e saberes e os respectivos princípios e modos operativos que integram o conjunto dos elementos participantes na definição dos critérios de competência dos professores, os quais são historicamente construídos, dinâmicos, sujeitos a debates de natureza política e ideológica e envolvidos em determinações que não são totalmente endógenas ao grupo profissional, mas dependem do estado, dos sistemas periciais, das instâncias de formação de professores. (Sarmiento, 1994, p. 80)

Embora o destaque para a citação de Sarmiento (1994), o termo profissionalidade que se dirige aos professores e que se apresenta ao universo da educação parece ainda em construção, não há uma definição clarificada de forma a envolver o contexto da profissão docente à ideia de profissionalidade. Nos estudos elencados para este trabalho, encontramos a definição de profissionalidade docente geralmente abarcada por influências da definição do termo no mundo da produção, a saber neste exemplo:

“Profissionalidade designa primordialmente o que foi adquirido pela pessoa como experiência e saber e sua capacidade de utilizá-lo em uma situação dada, seu modo de cumprir as tarefas. Instável, sempre em processo de

construção, surgindo do próprio ato do trabalho, ela se adapta a um contexto em movimento. (...) Ela requer uma aprendizagem permanente e coletiva de saberes novos e em movimento e se situa em um contexto de reprofissionalização constante. Ligada às interações no seio do mundo profissional, a profissionalidade leva mais em conta a história pessoal, social, técnica e cultural do indivíduo. Contrariamente à qualificação, ela evoca explicitamente a motivação, o sistema de valores e introduz no domínio profissional o que se origina no domínio privado” (Courtois, 1996, p. 172)

No entanto, percebe-se que o mesmo pode ser explorado a partir da ideia de profissão docente, profissionalização e profissionalismo. Ele nasce por meio destes outros termos e se conecta ao universo da ação, da reflexão e do compromisso docente. Percebemos que nesta conexão encontramos o diálogo entre saberes, prática, e teorias implícitas na experientiação docente. Vemos assim, profissionalidade como o resultado do profissionalismo, que por sua vez, se consuma por meio da profissionalização que enforma o profissional. No sentido das TIC, profissionalidade seria, então, a representação do compromisso do professor com o conhecimento tecnológico, reconhecido como um saber a mais na esfera dos saberes docentes. Contudo colocamos então, que a profissionalidade pode representar o professor enquanto características que marcam o seu compromisso, e que profissionalismo indica necessariamente este compromisso. Deste modo, visualizar a importância das TIC no tríduo profissionalização, profissionalismo e profissionalidade faz parte de um exercício marcado pela necessidade de discussão da importância do papel das TIC na constituição da identidade profissional dos professores.

Discussão

O humanismo científico que queremos declarar em nossos estudos sobre a importância do conhecimento da situacionalidade docente em TIC que por ora representamos como um conjunto de fatores que impactam na ação, na reflexão e no compromisso dos professores diante das TIC, vem de encontro com o universo complexo da relação entre educação, tecnologia e formação, sobretudo no que tange neste princípio, ao professor envolvido neste universo de inovação e possibilidades. Na ideia da situacionalidade docente em TIC encontramos uma interpretação da práxis docente no universo das tecnologias e com ele, percebendo que o fenômeno desta relação já adentrou o horizonte da educação e se operacionaliza por meio das respostas dos pares escolares às demandas do Século XXI. Neste sentido, situamos a escola como um *locus* privilegiado de reação ao postulado por este Século. Utilizamos o termo “reação” porque percebemos a força que existe dentro do espaço escolar, sobretudo aquela que se faz perante os seus pares e que se manifesta representada pelos pontos que caracterizam a profissionalização, o profissionalismo e a profissionalidade docente.

Partimos do pressuposto de que educação e docência se comunicam com o mundo e suas transformações, e mesmo que de forma ainda discreta e informal, já conseguem operacionalizar nesta arena algum

contributo, dando indícios de que muitos são os fatores que impactam na práxis - ação e reflexão sobre a realidade, elencando compromissos. O fato de que o ensino ainda não está conectado com as tecnologias no todo, não é indício de que não esteja em reação às elas. Há sempre mais a saber quando se trata do universo educação. Nada é estanque e uniforme. A linha de acesso à questão profissionalização, profissionalismo e profissionalidade está aberta dentro dos centros escolares, e passa necessariamente pelo advento da tecnologia, sem a qual não se concebe o ofício docente, nem tão pouco os saberes que lhe constituem. Todavia, importante será desvendar esta situacionalidade docente em TIC para perceber dela os seus condicionantes, sendo possível com este exercício repensar as práticas de formação continuada por meio de um constructo cunhado pelo humanismo fundado cientificamente.

Neste sentido, reitera-se a necessidade de refletir as propostas e os contextos de formação que contemplem os cenários das tecnologias dentro de uma visão interventiva e sócio-crítica, considerando o potencial das TIC não somente como recurso digital variado, mas também como um meio do professor avançar em seu compromisso libertando-se dos condicionadores de sua práxis que de certa forma impactam na ação, na reflexão e no compromisso com as TIC. Desta maneira, ressalta-se que a profissionalização, como produto de um humanismo fundado cientificamente, pode se converter em demonstração de profissionalismo e de profissionalidade que, além da manifestação do compromisso docente com o ensino e com a aprendizagem, ganha amplitude em consideração ao reflexo deste trabalho na sociedade, comprometendo-se simultaneamente com ela. É nesse sentido que o aperfeiçoamento de que tratou Freire (1979) em relação ao desenvolvimento do compromisso no profissional toma impulso e passa a ser regido pela solidariedade dos que sabem para os que também tem direito de saber, sendo uma via de mão dupla a questão da ação, da reflexão e do compromisso diante na construção dos conhecimentos potenciada pelas TIC.

Considerações finais

Neste artigo, chamamos a atenção aos termos profissionalização, profissionalismo e profissionalidade, buscando refleti-los junto a ideia de situacionalidade docente em TIC. Este trabalho não se configurou apenas na busca por uma redefinição dos termos, mas também veio indicar a necessidade de maior atenção aos mesmos neste início do século XXI. Percebemos que muitos dos termos que compõem o ofício docente estão imbrincados numa composição resultante da ideia de reforma da educação, ou seja, de conceitos que explicam um direcionamento comum ao todo docente dentro do contexto ensino e aprendizagem que partiu do professor enquanto reproduzidor do conhecimento para aquele que se constitui enquanto o construtor do mesmo. No entanto, eles ainda não suportam a conexão com as tecnologias, nem tão pouco se dirigem a este novo posicionamento docente que abarca os termos profissionalização, profissionalismo e profissionalidade.

No entanto, é grande a necessidade de evocação das tecnologias digitais no propósito de formação docente, seja ele formação inicial e continuada, pois sua instância de base diz respeito ao urgente resgate da revalorização dos processos que constituem a identidade docente, bem como o reflexo disso nas questões docência, ensino, aprendizagem, e sociedade. Alegria nos saber, que muitos dos esforços científicos já conseguem descortinar ao cenário da educação detalhes e impressões mais aproximados da realidade docente, ou melhor, “mais fiel à complexidade, singularidade, incerteza e conflito de valores que caracterizam a prática profissional de ensinar” (Mesa, 2001, p. 57), e isto se faz necessário quando se deseja pensar sobre a profissão docente e sua práxis dentro do universo da tecnologia, sobretudo quando dele advém a situacionalidade docente em TIC.

Referencias

- Cater, Kathy. (1990). Teachers' knowledge and learning to teach. In Houston, W. R. (Ed.) (1990). *Handbook of research on teacher education. A project of the Association of Teacher Educators*. London: McMillan Publishing Company.
- Courtois, B. et al. 1996. Transformations de la formation et recompositions identitaires en entreprise. In: Barbier, J. M.; Berton, F.; Boru, J.-J. (Coord.). *Situations de travail et formation*. Paris: L'Harmattan, p 165-201.
- Ginsburg, M. (1990). "El proceso de trabajo y la acción política de los educadores: Un análisis comparado". *Revista de Educación*, nº extraordinário "Los usos de la comparación en Ciencias Sociales y en Educación", pp. 315-345.
- Grosso, M. C. M. (2017). Profissionalismo Docente. *Cadernos de Gestão e Empreendedorismo*, 4(1), 89-111.
- Matos, M. (1997). Modelos de profissionalidade docente e modelos de formação. In: *Contributos da investigação científica para a qualidade do ensino: Actas do III Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*. Vol.2
- Mesa, L. (2001). La construcción del conocimiento en la enseñanza. In Marcelo, C. (Ed.) (2001). *La función docente*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Monteiro, A. C. (2001). Professores: entre saberes e práticas. *Educação & Sociedade*. Vol. 22, nº 74.
- Nóvoa A. (1997). *Os professores e a sua formação*. 3ª ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997.
- Nóvoa, A. (1992). Formação de professores e formação docente. In: *Os professores e a sua formação, do mesmo autor*. Publicações Dom Quixote, Lisboa.
- Perrenoud, P. (2001). “Formando professores profissionais: três conjuntos de questões”. In: Perrenoud, P. (2001). *Formando Professores Profissionais: quais estratégias? quais competências?* 2ª ed. Porto Alegre: Artmed.
- Perrenoud, P. (2002). *A prática reflexiva no ofício do professor: profissionalização e razão pedagógica*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Perrenoud, P. (2001). A ambigüidade dos saberes e da relação com o saber na profissão de professor. In:

- Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza. Porto Alegre: Artmed Ed, p. 135-193.
- Sacristán, J. G & Gómez, A. P. (1998). Compreender e transformar o ensino. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Sanches, M. F. & Jacinto, M. (2004). “Investigação sobre o pensamento dos professores, multidimensionalidade, contributos e implicações. *Revista Investigar em Educação*. Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação: Junho, nº 3, 129 – 233.
- Sarmiento, M. (1994). A Vez e a Voz dos Professores. Contributo para o estudo da cultura organizacional da escola primária. Porto: Porto Editora.
- Tardif, M. (2002). *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Tom, A.; & Valli, L. (1990). Professional knowledge for teachers. In Houston, W.R. (Ed.) (1990). *Handbook of research on teacher education. A project of the Association of Teacher Educators*. London: McMillan Publishing Company.

Nota

Concessão de Licença nº 13.458.152-2 – SEED –
Governo do Estado do Paraná - Brasil