

TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO E FORMAÇÃO DOCENTE EM LETRAS: UMA ANÁLISE QUALITATIVA DA LEGISLAÇÃO BRASILEIRA E PORTUGUESA

INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES AND LANGUAGE TEACHER EDUCATION: A QUALITATIVE ANALYSIS OF BRAZILIAN AND PORTUGUESE LEGISLATION

Fabiana Diniz Kurtz

Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul

fabiana.k@unijui.edu.br

RESUMO: Estudos (ALMEIDA, 2008; COSTA, 2007; JONASSEN, 2000; KURTZ, 2015) têm colocado o papel das tecnologias educacionais lado a lado a questões históricas e legais na área, questionando a ênfase atribuída ao aparelhamento das instituições educacionais e o uso instrumental das tecnologias, que fazem com que estudantes sejam orientados a aprender unicamente “sobre” e não “com” esses recursos, sem maiores preocupações pedagógicas e sociais. Tendo a abordagem histórico-cultural vigotskiana como eixo teórico (VIGOTSKI, 2007; 2008), o objetivo desta pesquisa é verificar de que forma as tecnologias são concebidas em documentos oficiais que pautam a educação e a formação docente em Letras no Brasil e em Portugal. Para tanto, foi realizada uma pesquisa de cunho qualitativo com base na análise textual discursiva (MORAES & GALIAZZI, 2011), da legislação educacional brasileira e portuguesa, em um processo de unitarização e categorização dos textos. Os resultados sugerem indícios de contato e distanciamento entre as legislações, com desdobramentos bastante peculiares nos dois países, evidenciando que esses documentos devam ser profundamente conhecidos e discutidos pelos docentes de modo que as tecnologias sejam parte da formação de professores de línguas, não unicamente pelo fato de ser uma obrigação legal e sim pela necessidade pedagógica e emancipatória do sujeito, coerentemente com a concepção de ensino e aprendizagem adotada.

PALAVRAS-CHAVE: TIC; formação de professores; legislação brasileira; legislação portuguesa.

ABSTRACT: Studies (ALMEIDA, 2008; COSTA, 2007; JONASSEN, 2000; KURTZ, 2015) have placed the role of educational technologies side by side to historical and legal issues in the field, questioning the emphasis given to the equipping of schools and instrumental use of technologies that lead students to learn only “about” but not “with” these technologies without greater pedagogical and social concerns. Having Vygotskian social-historical approach as theoretical support (VIGOTSKI, 2007; 2008), the main objective of this research is to verify how technologies are designed in official documents that guide education and language teacher education in Brazil and Portugal. For this purpose, a qualitative research based on discourse textual analysis (MORAES & GALIAZZI, 2011) was carried out in a process of textual unitarization and categorization. Results suggest contact and distance elements between the laws, with quite peculiar developments in both countries, showing that these documents should be deeply known and discussed by

teachers so that technologies are part of language teacher education not only because it is a legal obligation, but also an educational and emancipatory need, consistent with teaching and learning conception adopted.

KEYWORDS: ICT; teacher education; Brazilian legislation; Portuguese legislation.

1 Introdução

O ensino superior, concebido como lócus de formação e preparação de um futuro profissional, é, há algumas décadas, a instância em que se instaura o processo de formação de professores no Brasil. Mas, seja na licenciatura, seja no bacharelado, o processo formativo acadêmico-profissional, nesses espaços, denota um processo contextualizado histórica e socialmente e constitui-se um ato político.

Por mais de um século, a educação e, posteriormente, a formação de professores no Brasil, que é um tanto recente, não foram pensadas em uma perspectiva articulada às necessidades e realidades sociais, considerando o contexto brasileiro. Não se trata, obviamente, de seguir um ou outro modismo, mas as mudanças sociais e culturais demandam e propiciam novos processos de desenvolvimento, nem sempre considerados no âmbito educacional, e essa questão é histórica no Brasil.

É com base nessas questões que este artigo articula parâmetros e orientações legais quanto à formação de professores de línguas no Brasil e em Portugal, países que apresentam percursos iniciais muito próximos no que diz respeito à legislação educacional – apesar de suas diferenças sob o ponto de vista geopolítico e contexto histórico-social. Assim, o foco é explicitar em que instâncias a formação docente em Letras ocorre nesses dois países para, então, apontar de que forma as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) passaram a ser introduzidas ou articuladas a esse processo formativo.

As considerações tecidas nesse texto buscam auxiliar docentes e futuros professores de Letras à melhor compreensão de posturas e práticas docentes, especialmente no ensino superior, no que diz respeito à utilização das tecnologias no processo educacional. Podem servir também de base para uma reflexão quanto ao entendimento, em maior ou menor grau, das potencialidades e limitações das TIC nos processos de ensino e de aprendizagem e, especialmente, explicitar a partir de que orientações ou pressupostos essas questões são incorporadas aos currículos de licenciatura e da educação básica.

2 TIC em Processos formativos na legislação brasileira: professor de línguas como profissional ou agente de políticas de mercado?

O processo da formação de professores no Brasil, originalmente, teve grande influência portuguesa, com o ensino das letras e das humanidades, seguindo o conceito português, correspondendo aos chamados “estudos menores” ou aos futuros ensino primário e secundário português. Isso ocorre através da Real Companhia de Jesus (1549 a 1759), com religiosos expulsos de Portugal pelo Marquês de Pombal, que, no Brasil, passaram a pregar os princípios cristãos, fazendo com que os primeiros professores brasileiros recebessem uma formação nesses moldes.

Mesmo que, somente em 1760 fosse realizado o primeiro concurso público para seleção de professores no Brasil, os mesmos não foram nomeados, e professores particulares passaram a ser contratados pelas famílias com melhores condições financeiras. Assim, encerra-se o período de influência do iluminismo português, através de Pombal, com reflexos gigantescos do modelo de formação de professores de português no Brasil.

O século XIX inicia, conforme bem ilustram Vieira e Gomide (2008), com um marco no que diz respeito à formação de professores, em 1827, considerando que, pela primeira vez, os professores seriam avaliados por seus conhecimentos metodológicos, porém, ainda, sem embasamento teórico algum. Ao longo desse século, disseminam-se os ideais positivistas, e, no Brasil, a elaboração de manuais de orientação aos professores é instaurada, exigindo domínio para aplicar os métodos de ensino, tendo os autores dos manuais como referência teórica.

Por outro lado, no período pós-Segunda Guerra Mundial, inspirado nos ideais iluministas, o Estado Republicano busca consolidação, conforme Vieira & Gomide (2008), e, pela primeira vez, o estado brasileiro se estabiliza ao conceber um sistema de ensino e política de formação de professores, com foco em um processo de modernização nacional. Esse processo tem seu auge na década de 30, com a grande importação de tecnologias, equipamentos, bem como profissionais em diferentes áreas. É nesse período em que a escola passa a apresentar objetivos claros de atender as exigências para o mercado de trabalho e desenvolvimento do país.

Até meados de 1920, ano de criação da primeira universidade brasileira, o ensino enfocava unicamente a transmissão de conhecimentos, e com professores formados quase exclusivamente na Europa, sem a obrigatoriedade de uma formação para a docência. Essa estrutura perdurou até meados da década de 70, com uma formação totalmente desprendida da realidade social, sem incluir a pesquisa como elemento articulador do ensino, e com pouca preocupação maiêutica (em despertar o “intelecto” dos estudantes). O estilo metodológico propedêutico, em vigor por tanto tempo, parecia deixar de lado a essência do ensino superior, como bem enfatiza Demo (2002), sem que os alunos se sentissem parte do processo de aprendizagem.

Tais reflexões concentram inúmeras questões que fazem com que os documentos oficiais, que parametrizam e regem os sistemas educacionais dos países, e, em especial, a formação dos professores, atentem – ou devessem atentar – a quais elementos, efetivamente, amparam o perfil e os objetivos dessa formação, e de que forma serão fornecidas condições para que essa formação seja realizada com a máxima qualidade possível.

Em meio a esse contexto, cerca de dez anos após a criação da Lei de Diretrizes e Bases, as TIC passaram a ser contempladas na legislação, algo que comprova e, de certa forma, justifica o grau de “novidade” com que o tema é debatido e, em última instância, a dificuldade com que a relação entre tecnologias e formação de professores se apresenta ainda hoje.

Efetivamente, um dos primeiros programas criados pelo Ministério da Educação no Brasil diretamente ligado à informática na educação, ou com foco no uso pedagógico de TIC, na rede pública de ensino, foi o ProInfo (pela Portaria no. 522, de 1997). Anterior a este, como bem descreve Moraes (1997), o PRONINFE (Programa Nacional de Informática Educativa), efetivado em outubro de 1989 (pela Portaria no. 549/GM), visava

desenvolver a informática educativa no país por meio de projetos convergentes e ancorados em fundamentação teórica sólida, assegurando unidade política, técnica e científica aos esforços envolvidos. Foi, sem dúvida, a base sobre a qual o ProInfo foi efetivamente criado.

No entanto, vale ressaltar até que ponto as motivações que levaram à instauração do ProInfo estavam ligadas às necessidades específicas e imediatas da população brasileira quanto à dimensão pedagógica, ou se eram muito mais voltadas às demandas externas. A esse respeito, a chamada cooperação técnica do Banco Mundial para a educação no Brasil, conforme Gregio (2005), ocorre desde meados da década de 1970, com a reconfiguração do então chamado 2º grau e ensino técnico e, em diferentes períodos, contou com projetos para a melhoria da educação primária, com foco em diferentes regiões do Brasil. Em outros países, nessa época, a condução de experimentos com a utilização de programas (*softwares*) educativos ganhava força, especialmente com os trabalhos de Papert (1993), considerado o pioneiro no uso de computadores para fins educacionais.

Ainda na década de 80, nos Estados Unidos, ocorre o que Voelcker (2012) ilustra como sendo um dos grandes marcos na história da informática na educação: a criação do projeto ACOT (*Apple Classrooms of Tomorrow – Salas de aula do amanhã Apple*), em 1985. Segundo Voelcker, esse projeto foi um marco na pesquisa nessa área em virtude de ter analisado, profundamente, a mudança do método tradicional – com base na exposição e instrução – para a aprendizagem por construção de conhecimento. Nesse mesmo período, o Brasil contava com o pioneirismo da professora Léa Fagundes, através da criação do Laboratório de Estudos Cognitivos (LEC) da Faculdade de Psicologia da UFRGS, em que o uso das tecnologias digitais e sua relação com o desenvolvimento infantil passaram a ser foco de estudos em nível nacional. Além da UFRGS, também a UFRJ e UNICAMP são consideradas instituições precursoras e responsáveis pelas primeiras investigações sobre o uso do computador na educação. Vários documentos e cursos passaram a ser propostos, desde meados da década de 70, por essas universidades, como apresenta Moraes (1997).

Assim, a formação docente no Brasil e sua posterior articulação a esforços envolvendo o uso do computador na educação pode ser concebida com influências e articulações em âmbito interno e externo, como ilustra a Figura 1.

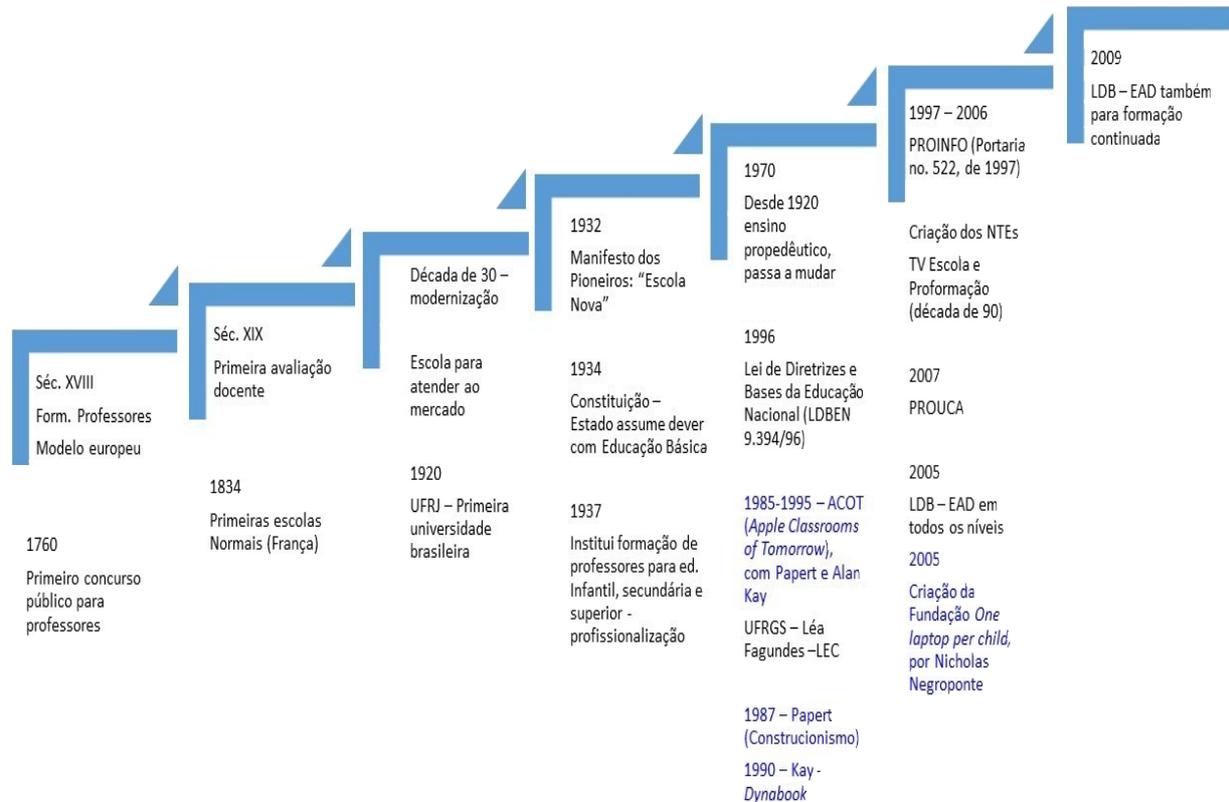


Figura 1: Formação de professores no Brasil e cenário internacional.
Fonte: Kurtz, 2015.

Os esforços envolvendo a compreensão do papel das tecnologias na educação parecem apresentar um ponto de contato: a sociedade evolui e essa seria a premissa para o surgimento de novas habilidades demandadas aos sujeitos. No entanto, a abordagem histórico-cultural de Vigotski (MALDANER, 2014; VIGOTSKI, 2007, 2008; WERTSCH, 1985, 2003) sugere um entendimento oposto. Um movimento contrário a esse deveria suscitar a integração das tecnologias no ensino e na aprendizagem e, principalmente, na formação docente. A sociedade não pode ser considerada uma espécie de ente autônomo que evolui pura e simplesmente, negligenciando as mudanças histórico-culturais dos próprios sujeitos, e são essas que produzem a necessidade de se proporcionar, aos indivíduos, um melhor conhecimento, em todas as áreas ou disciplinas, e, especialmente, em outras áreas diretamente ligadas às chamadas “demandas do novo século”, conforme documentos internacionais propõem.

3 Procedimentos metodológicos

A demanda por formação docente de modo a contemplar as habilidades e

competências apresentadas em pesquisas e documentos de organizações internacionais é algo visível na legislação educacional brasileira. Esses documentos oficiais e, especificamente, aqueles voltados ao processo de formação docente em Letras, não apenas pautam o processo de concepção de cursos de licenciatura, como estabelecem objetivos e perfis dos profissionais dessa área, perpassando por questões como demandas de mercado de trabalho, movimentação do cenário ou contexto social (nacional e internacional), competências e habilidades necessárias aos cursos e, conseqüentemente, exigidas dos profissionais egressos, e, principalmente, o papel dedicado às TIC em meio a esse processo.

Assim, de modo a explicitar essas questões e alimentar a área de ensino de línguas, por meio de um estudo empírico, foi realizada uma pesquisa documental, por meio de Análise Textual Discursiva (ATD), em dois momentos distintos: inicialmente, foi feito o estudo da legislação brasileira e, então, da portuguesa, contando com o período de doutorado sanduíche da autora deste estudo naquele país.

Essa abordagem qualitativa propicia a análise de conteúdo articulada à análise de discurso, sendo os dados da pesquisa de cunho descritivo. Sob essa perspectiva, em virtude de a linguagem somente ser produzida ou interpretada em um dado contexto social, pareceria um tanto inapropriado, segundo Kurtz (2008), utilizar métodos positivistas objetivos em um estudo da linguagem, considerando também a linha da Análise Crítica do Discurso (ACD).

Essa é uma abordagem pertinente ao objetivo da pesquisa, pois não exige checagem de hipóteses preestabelecidas, e sim, uma recursividade entre teoria e dados, ou seja, um deslocamento constante entre o empírico para a abstração teórica, como apontam Moraes & Galiuzzi (2011).

Os textos selecionados para análise foram reunidos e, em seguida, foi dado início à fase de “desmontagem dos textos”, ou “unitarização”, em que os textos são separados por unidades de significado, analisados e examinados em seus detalhes para, logo após, serem fragmentados de modo a obter unidades constituintes e enunciados significativos referentes ao fenômeno estudado. É desse processo que surgem as “unidades de análise” ou “unidades de significado/sentido”, que são codificadas para fins de organizar a análise.

Após o processo de categorização, são produzidos os chamados “Metatextos”, ou seja, é feita a produção textual analítica em que as categorias são apresentadas e interpretadas sob a perspectiva do arcabouço teórico construído, algo realizado de forma recorrente. A teoria informa e é informada pelos dados e categorias emergentes destes, ao longo de todo o procedimento de análise.

De forma a produzir entendimentos acerca desse tema, sete documentos foram selecionados para fins de análise:

- 1) Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB);
- 2) Plano Nacional de Educação (PNE) (2014-2024);
- 3) Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Letras (DCN);
- 4) Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores para a Educação Básica (DCN – FP);
- 5) Parecer CNE/CP 9/2001, sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a

Formação de Professores para a Educação Básica;

- 6) Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira (3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental) (PCN – EF);
- 7) Parâmetros Curriculares Nacionais+ – Ensino Médio – Linguagens, códigos e suas tecnologias (PCN – EM).

Esses documentos apresentam uma relação de complementação, uma vez que evidenciam orientações em uma espécie de contínuo, de uma visão mais generalista (documento 1) para uma visão mais específica quanto às razões e orientações de inserção do “tema TIC” ou mesmo da própria inserção de TIC no ensino e formação docente (documentos 6 e 7) e que será discutido a seguir.

4 Análise e discussão dos resultados

A legislação brasileira

A análise dos sete documentos da legislação brasileira evidenciou pontos de contato entre os documentos, e, nos dois últimos (documentos 6 e 7), em especial, pois referem-se, explicitamente, a teorias de ensino e aprendizagem ligadas à abordagem histórico-cultural, evidenciando a importância do conhecimento acerca de como os indivíduos aprendem e se desenvolvem, concebendo as tecnologias como parte desse processo.

Dessa forma, a análise qualitativa dos documentos evidenciou duas categorias principais, como ilustra o Quadro 1:

1) Concepção de TIC: **instrumentos ou técnicas que devem ser dominados/as no âmbito escolar e na formação de professores** – o entendimento aqui é, conforme os documentos analisados, garantir o domínio do uso e a aplicação das tecnologias, a partir de uma fase de aparelhamento de escolas e cursos de licenciatura via laboratórios de informática e

2) Presença de TIC na formação docente em Letras: **as TIC devem fazer parte de abordagens teórico-metodológicas na formação de professores de Letras** – o entendimento em torno dessa segunda categoria diz respeito ao fato de que os documentos enfatizam o perfil do egresso de Letras tendo a concepção de área como pano de fundo e, em meio a isso, as TIC surgem como parte das competências e habilidades a serem desenvolvidas, especialmente, por serem – ou deverem ser – contempladas também na educação básica.

Quadro 1: Categorias verificadas na análise documental brasileira.

<p>Categoria 1: Concepção de TIC - como instrumentos ou técnicas</p>	<p>[...] <u>Prover equipamentos e recursos tecnológicos digitais para a utilização pedagógica no ambiente escolar a todas as escolas públicas da educação básica [...]. (PNE)</u> [...] <u>A formação inicial de profissionais de magistério dará preferência ao ensino presencial, subsidiariamente fazendo uso de recursos e tecnologias de educação a distância (LDB).</u> [...] <u>Institui a possibilidade a cursos de ensino superior poderem introduzir a oferta de disciplinas na modalidade a distância, mesmo em cursos presenciais, desde que sua carga horária não ultrapasse 20% da carga total do curso. (LDB)</u> [...] <u>de fazer uso de novas tecnologias; utilização dos recursos da informática [...]</u> (Parecer 9/2001) [...] <u>o uso de tecnologias da informação e da comunicação e de metodologias, estratégias e materiais de apoio inovadores [...]</u> (Diretrizes – formação professores/2002) [...] <u>Aplicar as tecnologias da comunicação e da informação em situações relevantes (PCN – EM)</u> [...] <u>Deve ser capaz de refletir teoricamente sobre a linguagem, de fazer uso de novas tecnologias [...]</u> [...] <u>O curso de Letras deve contribuir para o desenvolvimento das seguintes competências e habilidades: [...] utilização dos recursos da informática [...]</u> (DCN)</p>	<p>Categoria 2: Presença de TIC na formação docente - necessidade formativa</p>	<p>[...] <u>O conhecimento de Língua Estrangeira é crucial para se poder participar ativamente dessa sociedade em que, tudo indica, a informatização passará a ter um papel cada vez maior. (PCN EF)</u> [...] <u>É difícil, por exemplo, entender o conceito de hipertexto sem relacioná-lo com o conceito de texto; e este com o conceito de discurso; e todos eles com o de intertextualidade. Essas redes conceituais, por sua vez, são dinâmicas: passam por constantes reorganizações na estrutura psicológica do sujeito. (PCN-EM) [...]</u> [...] <u>ausência de conteúdos relativos às TIC é um dos problemas a serem enfrentados na formação de professores [...]</u> Abordagens que vão na contramão do desenvolvimento tecnológico da sociedade contemporânea, <u>sem preparar os futuros professores para atuarem como “fonte e referência dos significados que seus alunos precisam imprimir ao conteúdo da mídia [...]</u> (Parecer 492) [...] <u>que vão exercer o magistério nas próximas duas décadas, quando a mediação da tecnologia vai ampliar e diversificar as formas de interagir e compartilhar, em tempos e espaços nunca antes imaginados [...]</u> (Parecer 492)</p>
--	---	---	--

Fonte: adaptado de Kurtz, 2015.

Ao todo, cinco unidades de sentido foram criadas na etapa de unitarização, ou fragmentação dos textos: aparelhamento da educação básica e das licenciaturas e ampliação da EAD; caráter instrumental das TIC; concepção de área e perfil do egresso de Letras; demandas sociais e econômicas e orientações conceituais. A partir da análise, foi possível constatar relações de proximidade entre os documentos, isto é, a partir dessas cinco unidades de significado atribuídas, os documentos foram organizados da seguinte forma:

- a) As DCN-FP possuem estreita relação com PCN-EM, pois a unidade de significado “concepção de área e perfil do egresso” é verificada nesses documentos de forma

- recorrente;
- b) As DCN se aproximam da LDB quanto à importância atribuída ao uso da tecnologia, seja na formação de professores, seja na educação básica, reiterando, até certo ponto, um caráter instrumental e utilitário das TIC, apresentando a unidade “caráter instrumental das TIC” de forma recorrente;
 - c) A segunda categoria é verificada no Parecer CNE/CP 9/2001, sobre as DCN-FP, associado à LDB, pois a unidade “demandas sociais e econômicas” é apresentada em ambos, da mesma forma que nos PCN-EF. Esse parecer está relacionado também com a LDB quanto a essa categoria, da mesma forma que as DCN;
 - d) O PNE e os PCN-EF se aproximam no que diz respeito à segunda categoria, quanto à necessidade da presença de TIC no ensino, pela unidade de significado “demandas sociais e econômicas”. O PNE se aproxima ainda da LDB ao evidenciar a unidade “aparelhamento da educação básica e das licenciaturas” como recorrente;
 - e) As DCN se aproximam dos PCN-EF e PCN-EM, pois ambos apresentam a unidade “concepção de área e perfil do egresso de Letras” quase que exclusivamente, por razões óbvias – são os documentos que parametrizam essa área.

É possível inferir que, sob o pretexto de inserir as tecnologias no âmbito educacional, seu uso e domínio seria suficiente ao estudante ou mesmo ao futuro professor de línguas, reiterando uma postura tecnicista e que pouco contribui à concepção de TIC como ferramentas cognitivas que auxiliam no desenvolvimento do estudante. A EAD associa-se a esta primeira categoria, no sentido de que, uma vez prevista a intenção de ampliar essa modalidade de ensino, estudantes e professores devem ter conhecimentos técnicos a respeito.

A análise evidenciou ainda uma segunda categoria, que parece seguir uma relação de complementariedade com a primeira, inserindo as TIC como uma necessidade na formação de professores de Letras, especialmente em resposta a demandas sociais e exigências externas, propondo um perfil de egresso que atenda tais necessidades e incorporando as TIC como parte (instrumental) desse cenário. Apenas um dos sete documentos, os PCNEM, evidencia que a formação junto às tecnologias transcende o uso instrumental e aponta orientações teóricas explicitamente marcadas em torno das TIC.

É possível verificar, então, que o processo adotado nos documentos é semelhante ao verificado em outros países, como Portugal, por exemplo: primeiramente, há a fase de aparelhamento e uso técnico, em resposta ao cenário global e às habilidades e competências necessárias ao contexto histórico-cultural em que as TIC se inscrevem de forma permanente e, em seguida, a “formação” ou “treinamento” dos sujeitos para “utilizarem” esses equipamentos.

É um tanto surpreendente que os documentos, mesmo os mais recentes, não avancem muito nesse sentido, o que demanda uma concepção de TIC como prática social, e não apenas em termos de uso ou conhecimento instrumental e técnico. Ora, ao se conceber ensino e aprendizagem como um processo histórico-cultural de desenvolvimento humano, em que linguagem é vista como uma prática social, articulada em ação humana sobre o mundo através do discurso ou de gêneros textuais, por que conceber as TIC como estruturas segregadas desse processo?

A legislação portuguesa e suas interfaces com a brasileira

Ao se buscar um elemento comparativo entre o sistema educacional brasileiro e português, considerando-se suas leis nacionais para a educação, é importante considerar o primeiro documento que regulamenta o sistema educacional em Portugal – a Lei 46/86, chamada “Lei de Bases do Sistema Educativo”. Ao analisá-la, é possível traçar diversos elementos que se aproximam e outros que evidenciam um hiato enorme entre o olhar político-cultural envolvendo a LDB brasileira, como destaca Kurtz (2015).

No Brasil, mudanças de governo têm provocado, visivelmente, alterações no que se refere, fundamentalmente, à formação do sujeito inserido em um mundo globalizado, trazendo o papel da língua portuguesa e estrangeira à tona, e, especialmente, a articulação e relevância do ensino básico com as TIC nos diversos níveis. Já em Portugal, dos anos 30 aos anos 70, o Estado Novo provocou um desenho bastante peculiar do sistema educacional, com efeitos sensíveis, principalmente na formação de professores.

Por outro lado, o fim desse regime autoritário, em 1974, não gerou um novo modelo de formação; ao contrário. Segundo Pintassilgo & Oliveira (2013), a virada do século XX para o XXI configurou-se pela coexistência de modelos de formação em diferentes instituições, fossem públicas ou privadas, universitárias ou politécnicas, evidenciando o longo tempo que o Estado levou para retomar esse processo. Somente em 2007 isso foi realizado, com o Decreto-Lei 43/2007, como consequência do chamado Processo de Bolonha, que alterou o sistema educacional em diversos países da Europa.

Esse Decreto-Lei define as condições necessárias para habilitação à docência, além de uma série de despachos e portarias que preveem, a partir do ano 2009, a implantação de um Programa Nacional de Formação e Capacitação docente em TIC através do desenvolvimento de competências nessa área, mediante certificação. Dentre esses documentos está a Portaria 731/2009, que aprova e regulamenta o PTE (Plano Tecnológico de Educação) – e o Programa Nacional de Formação de Competências TIC.

Como a formação docente não é regida da mesma forma que no Brasil, com documentos específicos envolvendo dimensões próprias da língua, literatura, cultura etc., não se realizou a investigação nos mesmos moldes da análise da legislação brasileira. Seria um tanto incoerente sob a perspectiva metodológica. No entanto, é possível descrever e discutir de que forma a legislação educacional (Lei de Bases) e documentos envolvendo o papel das TIC na educação são apresentadas, tendo o Processo de Bolonha como elemento desencadeador:

- Para o 2º e 3º ciclos do básico¹ é prevista uma formação tecnológica, de modo a assimilar e interpretar crítica e criativamente a informação, bem como aquisição sistemática e diferenciada da cultura moderna em suas diferentes dimensões;
- A educação a distância conta com recursos multimídia e as chamadas novas TIC, e constitui não apenas uma forma complementar do ensino regular, como modalidade alternativa da educação escolar;

1 O sistema escolar compreende o ensino básico, secundário e superior, nos moldes semelhantes ao sistema brasileiro; o ensino básico é composto por 1º (com 4 anos – globalizante, com um professor), 2º (2 anos – por áreas disciplinares e diferentes professores) e 3º ciclos (3 anos – plano curricular unificado com várias áreas profissionais e um professor por disciplina ou grupo de disciplinas).

- O Programa Nacional de Formação de Competências TIC (parte do PTE, 2009) – talvez a principal diferença entre os dois países quanto à integração de TIC no ensino – prevê a aquisição e uso de competências digitais de forma processual, com certificação em 3 níveis, que vão desde a certificação de competências digitais que possibilitam o uso instrumental de TIC no contexto profissional e como recurso pedagógico nos processos de ensino e de aprendizagem e no desenvolvimento de estratégias de ensino baseadas em TIC, até certificação de competências avançadas em TIC na educação, prevendo, neste terceiro e último nível, a inovação e pesquisa na educação associada às TIC. Para obter esta última certificação, o docente deve possuir Mestrado ou Doutorado na área de educação e formação em Ciências da Educação.

É importante destacar que, em meados das décadas de 70 e 80, Brasil e Portugal iniciaram ações governamentais para a inserção de recursos tecnológicos no ensino, como Almeida (2008) observa, principalmente, como estratégia para o desenvolvimento tecnológico dos países e preparação de profissionais para o setor produtivo. A preocupação era, sobretudo, econômica e política. Mas se os princípios da integração entre ensino e tecnologia foram um tanto semelhantes entre os dois países, o desenvolvimento e as consequências dos projetos e ações governamentais parecem ter desencadeado realidades bastante diversas.

Os currículos foram reorganizados em Portugal com o intuito de inserir diferentes mídias no ensino, promover o uso de tecnologias de informação, sendo este o grande diferencial entre os dois países, pois, desde a década de 80, Portugal insere disciplinas ligadas às tecnologias educativas nos currículos dos cursos de formação de professores, algo que não fora adotado no Brasil, ao menos no mesmo período, ficando essa questão a cargo de projetos e iniciativas isoladas. Isso ocorre, mesmo com a proposição realizada pelo PRONINFE, em 1989, de capacitação e formação de recursos humanos para o uso do computador na educação, e de esforços realizados como cursos de especialização em “Informática na Educação”, propostos pela UNICAMP e demais instituições então envolvidas (meados da década de 80 e 90 no Brasil). Essas ações culminaram por desencadear e embasar, certamente, as ações do Ministério da Educação naquela época, como destaca Moraes (1997), e que possuem reflexos ainda hoje.

A mudança drástica ocorrida em Portugal foi verificada com a realidade de um computador para cada 13 alunos, em 2005, diminuindo para 8,5 alunos, sendo a meta do PTE de que seja para cada 2 alunos. No Brasil, os dados do mesmo período remontavam a triste realidade de um computador para cada 350 alunos, com a meta de reduzir esse número para 50 alunos até 2011, sendo criadas, em ambos os países, parecerias entre o governo e as operadoras de telecomunicações de modo a prover conexão gratuita à Internet (ALMEIDA, 2008).

Após esse período, com o Decreto-Lei 43/2007, a habilitação para a docência passa a envolver uma habilitação generalista (educação pré-escolar e 1º e 2º ciclos do ensino básico), conferida a quem obtiver tal qualificação através da licenciatura em Educação Básica, comum a quatro domínios possíveis de habilitação nesses níveis e ciclos de educação e ensino, e de um subsequente mestrado em Ensino em um desses domínios.

É perceptível o fato de que, em Portugal, a partir do Programa Nacional envolvendo competências TIC e do PTE, tanto as ações pedagógicas, como a preocupação com o

ensinar e o aprender e, fundamentalmente, com o processo de formação de professores, envolvem as TIC com ênfase em sua utilização e em mecanismos de certificação de competências TIC. No Brasil, apesar de o PROINFO possuir a meta de formar mais de 200 mil professores ao longo de seus 13 primeiros anos de realização (até 2010), configurando-se como o mais relevante e recente programa de informatização das escolas públicas no Brasil (DAMASCENO *et al*, 2012), não conseguiu, nesses quase vinte anos de existência, difundir o letramento e a inclusão digital como tema de debate e problematização na esfera educacional, seja na educação básica, seja nos cursos de licenciatura, fazendo com que letramento digital e inclusão digital ainda não façam parte inerente do processo educacional. Esse parece ser um dos grandes entraves.

Além disso, apesar de as TIC aparecerem como recursos capazes de qualificar os processos de ensino e de aprendizagem (desde a década de 90), estão inseridas em uma política pública que parece suscitar o determinismo tecnológico e tecnocrático de inserção na sociedade da informação e não como elementos que contribuem na construção de conhecimento e na formação para participação social crítica, ativa e autônoma. Isso foi comprovado na análise documental previamente apresentada neste artigo e reitera a crucial necessidade de inserir esse tema nos cursos de formação de professores, com forte articulação teórica, como já previa o PRONINFE (em 1989).

A ideia de que as tecnologias estão unicamente a serviço do professor, com foco apenas na comunicação e transmissão do saber, precisam ser revistas e, talvez, substituídas por outra, que as situe a serviço do aluno, como elemento organizador e potencializador da aprendizagem, ou seja, como uma ferramenta cognitiva (COSTA, 2007; JONASSEN, 2000). Assim, um processo de se aprender “com” e não unicamente “sobre” as tecnologias passa a ser instaurado, contemplando, fundamentalmente, o empoderamento (*empowerment*) e a emancipação dos indivíduos, algo que somente será possível se houver a descentralização do conhecimento e da informação.

As potencialidades e limitações das tecnologias, como novas formas de linguagem, no âmbito educacional, devem ser explicitadas pelo fato de poderem ser exploradas para facilitar ou impedir o acesso ao conhecimento e ao poder social. É necessário questionar o papel da educação e da universidade em meio a esse contexto; como se formam – ou deveriam ser formados – os professores que irão atuar em uma sociedade permeada, caracterizada, e mesmo transformada por TIC; e até que ponto esses professores – e seus formadores – percebem limites e potencialidades das TIC, concebendo-as não simplesmente por seu caráter instrumental, mas seus aspectos políticos e sociais na sociedade.

5 Considerações finais

Os cursos de formação de professores precisam, em diálogo com a escola, alavancar discussões e propor mudanças especialmente quanto ao papel das tecnologias no processo educacional, viabilizando propostas que extrapolem o que está estabelecido. Os dados obtidos na análise explicitam indícios dessa necessidade.

Dentre essas mudanças está a constituição de uma competência pedagógica e outra técnica, envolvendo modelos e metodologias como o TPACK (*Technological Pedagogical Content Knowledge* ou Conhecimento Tecnológico Pedagógico do Conteúdo) (MISHRA & KOEHLER, 2006). Esse modelo produz dados em torno de percepções e

expectativas de futuros professores, estudantes e professores em atuação sobre o uso de tecnologias, o que se configura como tema bastante pertinente em termos de pesquisa atual.

Quanto mais os professores se engajarem nesse processo, que envolve as dimensões de ensino, pesquisa, extensão e também a gestão nas instituições de ensino superior, maior a possibilidade de difundir as potencialidades das TIC no processo de formação de professores de línguas e, em última instância, nas demais áreas, por toda a instituição (PAIVA, 2013). A atomização de disciplinas não é a saída, pois uma disciplina, principalmente envolvendo competências técnicas, não é papel da formação docente, considerando que o estudante já deveria ingressar na universidade com esse conhecimento construído. O ensino precisa se ocupar de discussões em que os estudantes vivenciem espaços comunicativos e autênticos de uso da língua, bem como aprofundem conhecimentos no âmbito pedagógico acerca das potencialidades e limitações das TIC, sob a perspectiva histórico-cultural e da mediação por ferramentas e instrumentos culturais, vislumbrando seu papel discursivo e ideológico na sociedade.

Referências

ALMEIDA, M. E. B. Educação e tecnologias no Brasil e em Portugal em três momentos de sua história. *Educação, Formação & Tecnologias*, vol. 1, n. 1, maio 2008.

COSTA, F. A. Tecnologias em educação – um século à procura de uma identidade. In: COSTA, F. A.; PERALTA, H.; VISEU, S. (Orgs.). *As TIC na educação em Portugal: concepções e práticas*. Porto, Porto Editora, 2007.

DAMASCENO, H. L. C., BONILLA, M. H. S., PASSOS, M. S. C. Inclusão digital no Proinfo Integrado: perspectivas de uma política governamental. *Inclusão Social*, IBICT, Brasília, vol. 5, n. 2, p. 32-42, 2012.

DEMO, P. *Educar pela pesquisa*. 5 ed. Campinas: Autores Associados, 2002.

GREGIO, B. M. A. *O uso das TICs e a formação inicial e continuada de professores do ensino fundamental da escola pública estadual de Campo Grande/MS: uma realidade a ser construída*. Dissertação (mestrado) – Universidade Católica Dom Bosco/MS. Educação, 2005, 358f.

JONASSEN, D. H. *Computadores, ferramentas cognitivas: desenvolver o pensamento crítico nas escolas*. Porto Editora, 2000.

KURTZ, F. D. Tópicos e procedimentos de pesquisa publicados em e-journals: uma análise de gênero em artigos eletrônicos de Lingüística Aplicada. *Vidya* (Santa Maria), v. 26, 2008.

KURTZ, F. D. *As Tecnologias de Informação e Comunicação na formação de professores de línguas à luz da abordagem histórico-cultural de Vigotski*. Tese (doutorado) – Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul. Educação nas

Ciências, 2015, 279f.

MALDANER, O. A. Formação de professores para um contexto de referência conhecido. In: NERY, B. K.; MALDANER, O. A. (Orgs.). *Formação de professores: compreensões em novos programas e ações*. Ijuí, RS: Ed. UNIJUI, 2014, p. 15-41.

MISHRA, P.; KOEHLER, M. J. Technological Pedagogical Content Knowledge: a framework for teacher knowledge. *Teachers College Record*, vol. 108, n. 6, 2006. Disponível em: >http://punya.educ.msu.edu/publications/journal_articles/mishra-koehler-tcr2006.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2015.

MORAES, M. C. Informática educativa no Brasil: uma história vivida, algumas lições aprendidas. *Revista Brasileira de Informática na Educação*, no. 1, 1997.

MORAES, R., GALIAZZI, M. C. *Análise textual discursiva*. 2. ed. rev. Ijuí, RS: Ed. UNIJUI, 2011.

PAIVA, V. L. M. O. A formação do professor para uso da tecnologia. In: SILVA, K. A.; DANIEL, F. G.; KANEKO-MARQUES, S. M.; SALOMÃO, A. C. B. (Orgs.). *A formação de professores de línguas: Novos Olhares - Volume 2*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013. p. 209-230.

PAPERT, S. *The children's machine: rethinking school in the age of the computer*. New York, Basic Books, 1993.

PINTASSILGO, J.; OLIVEIRA, H. A formação inicial de professores em Portugal: reflexões em torno do atual modelo. *Revista Contemporânea de Educação*, vol. 8, n. 15, 2013.

VIEIRA, A. M. D. P., GOMIDE, A. G. V. História da formação de professores no Brasil: o primado das influências externas. In: VOSGERAU, D. S. R., ENS, R. T., CASTELEINS, V. L. (Orgs.). *Anais do VIII Congresso Nacional de Educação: formação de professores (edição internacional)*. *Anais do III Congresso Ibero-Americano sobre Violência nas Escolas*. Curitiba, Champagnat, 2008.

VIGOTSKI, L. S. (1896-1934). *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 7ª edição, São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIGOTSKI, L. S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes (4ª edição), 2008.

VOELCKER, M. D. *Tecnologias digitais e a mudança de paradigma na educação: a aprendizagem ativa dos educadores como favorecedora de diferenciação e sustentação da mudança*. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Informática na Educação (PPGIE), Porto Alegre, RS: UFRGS, 2012.

WERTSCH, J. V. *Vygotsky and the social formation of mind*. President and Fellows of Harvard College, 1985.

WERTSCH, J. V. Commentary on: deliberation with computers: exploring the distinctive

contribution of new technologies to collaborative thinking and learning. *International Journal of Educational Research*, vol. 39, 2003, p. 899-904.

Recebido em 31 de agosto de 2015.
Aprovado em 24 de novembro de 2015.