TIC NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LETRAS: PONTOS DE CONTATO E DISTANCIAMENTO ENTRE BRASIL E PORTUGAL

Fabiana Diniz Kurtzl1, Otavio Aloisio Maldaner2, Aldair Nunes3

1Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUÍ)/Departamento de Humanidades e Educação, fabiana.k@unijui.edu.br

2 Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUÍ)/Departamento de Humanidades e Educação, maldaner@unijui.edu.br

3 Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUÍ)/Departamento de Humanidades e Educação, aldasn.90@gmail.com

**RESUMO:** Estudos sugerem haver grande carência de discussão e aprofundamento teórico sobre o papel das TIC no ensino, dada a ênfase no aparelhamento de instituições e foco no ensino e aprendizagem “sobre” e não “com” as TIC. Assim, ancoramos a pesquisa na abordagem histórico-cultural de Vigotski, com a tese de que as TIC são ferramentas culturais e, portanto, interferem no desenvolvimento dos sujeitos, criando uma nova cultura, viabilizando sua atuação no contexto sócio-histórico, e que isso deve ser do conhecimento do professor em sua formação inicial. O objetivo foi verificar até que ponto as TIC são concebidas na legislação educacional da área de Letras e também por sujeitos envolvidos nessa formação docente no Brasil e em Portugal. Resultados sugerem aproximação entre os cenários dos países, com certo esvaziamento teórico quanto às TIC como novos instrumentos culturais, evidenciando a necessidade do desenvolvimento de uma teoria educacional que contemple as TIC nesses termos.

**Palavras-Chave:** Tecnologias de Informação e Comunicação; Formação de professores de Letras; Abordagem histórico-cultural.

# 1 INTRODUÇÃO

O lócus de formação e preparação de um futuro profissional, que é o ensino superior, é, há algumas décadas, a instância onde se instaura o processo de formação de professores no Brasil (Veiga, 2006). Mas, seja na licenciatura, seja no bacharelado, o processo formativo acadêmico-profissional, nesses espaços, denota um processo contextualizado histórica e socialmente e, seguindo Veiga, constitui-se um ato político. Para tanto, Masetto (2008) e Costa (2008), ao discutirem a docência na universidade, relembram que o ensino superior no Brasil tem como base o modelo europeu de educação, caraterístico por sua grande valorização de conhecimentos nas áreas exatas e, por consequência, a desvalorização das humanas.

Vieira & Gomide (2008) ilustram o processo da formação de professores no Brasil, que, 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. Assim, os clássicos antigos pautavam a formação docente nos moldes europeus, inicialmente, com a língua latina permeando esses estudos, sem serem influenciados, como afirmam Vieira & Gomide (2008), pelo ensino de francês, iniciado na Europa no final do século XVII, com Jean Baptiste La Salle.

Por outro lado, no período pós-2ª Guerra Mundial, inspirado nos ideais iluministas, o Estado Republicano busca consolidação, conforme Vieira & Gomide (2008), e, pela primeira vez, o estado brasileiro se consolida ao conceber um sistema de ensino e política de formação de professores, com foco em um processo de modernização nacional. Essa modernização tem seu auge na década de 30, com a grande importação de tecnologias, equipamentos, bem como profissionais em diferentes áreas. É nesse período que tem início o período em que a escola apresenta objetivos claros de atender as exigências para o mercado de trabalho e desenvolvimento do país. A escola passa a ser responsável pelo desenvolvimento da nação, porém, atrelada a interesses burgueses (modelo fordista), implicando a oferta de cursos noturnos para a classe trabalhadora.

Esse breve cenário ilustra o fato de que, 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. Perrenoud (1999) ressalta isso ao destacar que as instituições educacionais englobam a sociedade, e vice-versa; logo, não seria possível conceber as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), por exemplo, como um elemento externo ao processo educacional, e sim, como uma dimensão inerente ao contexto sócio-histórico do qual esse sistema educativo faz parte.

Assim, esta pesquisa assume que, tanto os processos cognitivos, quanto as ações humanas são orientados, direcionados ou “moldados” (Wertsch, 2002) por instrumentos culturais empregados pelos sujeitos, e, sendo as TIC instrumentos culturais, introduzidos no fluxo de atividades sociais, deve-se atentar às mudanças qualitativas dessa ação e não apenas ao seu desenvolvimento ou outra mudança quantitativa qualquer. Logo, parece ser mais relevante identificar e analisar as mudanças reais provocadas pelas tecnologias e as causas dessas mudanças, do que propriamente constatar que determinadas questões mudam para melhor ou pior, ou o que ficam mais fáceis ou difíceis, lentas ou rápidas.

Considerando essa dimensão, reiteramos o que Wertsch (1985) revela sobre ser comum, em momentos de transição comportamental como o que se vive, a introdução de novas formas de mediação ou uma versão mais antiga de mediação poder simplesmente ser reelaborada, reestruturada. Isso implica que mudanças no desenvolvimento humano sempre estão relacionadas ao surgimento de novas formas de mediação. Este surgimento, no entanto, não apaga as formas anteriores, mas simplesmente as reformula, aperfeiçoa. A consequência direta da utilização da abordagem histórico-cultural como embasamento central é o abandono total da concepção das TIC, no âmbito educacional, como meras ferramentas que devem apenas ser “usadas”, ou que se deva, unicamente, “aprender sobre” as tecnologias.

Para tanto, desenvolvemos uma pesquisa com o objetivo central de verificar de que forma as TIC são concebidas em documentos oficiais, que pautam a educação e a formação docente na área de Letras, como pelos sujeitos envolvidos na formação de professores. Em última instância, analisamos de que forma as TIC interferem e alteram o processo de ensino e aprendizagem na área de Letras em dois países: Brasil e Portugal. A pesquisa é fruto de tese de doutorado na área de Educação nas Ciências, defendida recentemente, que alimentou também um projeto de pesquisa com bolsa de iniciação científica na instituição em que os autores (docentes e discente) deste texto atuam, vinculado ao Grupo Interdepartamental de Pesquisa sobre Educação em Ciências (GIPEC).

Sob esse prisma histórico-cultural, as tecnologias, entendidas, portanto, como educativas (ou educacionais), passam a se opor à perspectiva instrumental e técnica com que o senso comum parece defender, ao apontar quase unicamente a importância do “saber usar” ou “dominar” as tecnologias no processo educacional. Ao contrário, são concebidas como “ferramentas cognitivas”, ou seja, instrumentos que são adaptados ou desenvolvidos como parceiros intelectuais dos sujeitos, estimulando e facilitando o pensamento crítico e a aprendizagem de ordem superior, como esses e outros autores defendem.

Efetivamente, o primeiro programa criado pelo Ministério da Educação no Brasil diretamente ligado à informática na educação, isto é, com foco no uso pedagógico de TIC na rede pública de ensino, foi o ProInfo (pela Portaria no. 522, de 1997). Em outros países, nessa época, a condução de experimentos com a utilização de programas (softwares) educativos ganhava força, especialmente com os trabalhos de Seymour Papert, considerado o pioneiro no uso de computadores para fins educacionais. O importante, neste percurso histórico, é retomar o fato de que Papert, a partir da teoria construtivista, de base piagetiana, desenvolve suas atividades envolvendo tecnologias digitais e inteligência artificial no MIT (*Massachusetts Institute of Technology*), propondo, em 1987, o chamado “Construcionismo”. Essa teoria, certamente, passou a influenciar diversas ações governamentais a partir da década de 90, em vários países, incluindo o Brasil.

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*), pela Apple, em 1985. Segundo Voelcker, esse projeto foi um marco na pesquisa nesta 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. O projeto contou com a orientação de Papert e participação de Alan Kay, cientista da computação norte-americano e outro grande nome na área de informática na educação, que projetou, na década de 90, o *Dynabook*, a primeira versão de computador portátil para estudantes (Voelcker, 2012). Eram os primórdios do PROUCA (Programa Um Computador por Aluno).

É possível verificar a preocupação social, pedagógica e cognitiva, por parte de pesquisadores em instituições renomadas, como o MIT, originalmente, nas áreas exatas, como Matemática e Ciência da Computação, envolvendo as possibilidades e potencialidades de programas e recursos da informática no processo educacional como um todo. Conforme Voelcker (2012) aponta, a década de 1985 a 1995 englobou o período em que o projeto pioneiro da Apple (ACOT) tornou-se um modelo a estudos interdisciplinares, reiterando o papel multidisciplinar das TIC, por natureza, e que permanecem, obviamente, extremamente ativos até os dias atuais.[[1]](#footnote-1)

Com base nesse contexto, assim como Voelcker (2012), dentre os pesquisadores e relatórios ou orientações de instituições como a OCDE, há um ponto de semelhança, ao elencarem que novas habilidades e competências seriam essenciais ao novo século. Criatividade, comunicação, colaboração, pensamento crítico, empreendedorismo, resolução de problemas, busca e seleção de informação e aprendizagem continuada parecem ser, efetivamente, os aspectos comuns aos estudos envolvendo o tema e que são reiterados em documentos oficiais acerca da formação de professores de línguas e também do ensino básico.

Por outro lado, em meio à demanda por sujeitos “munidos” de tais habilidades e competências, a formação docente parece ficar um tanto à mercê, conforme Demo (2008) sugere. Para o autor, os professores não possuem formação mínima para dar conta dessas habilidades, acrescentando que as crianças, sim, já estão imersas nesse contexto, mas que não serão formadas por professores com conhecimentos necessários. Entendemos ser crucial averiguar, na legislação educacional, até que ponto a tecnologia é concebida como elemento unificado, inerente à formação e desenvolvimento dos sujeitos e não unicamente como recurso ou ferramenta a ser utilizada, como se algo externo fosse.

# 2 METODOLOGIA

Os documentos oficiais relacionados ao processo educacional brasileiro e, especificamente, voltados ao processo de formação docente em Letras, não apenas pautam o processo de concepção desses 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, consequentemente, exigidas dos profissionais egressos, e, principalmente, o papel dedicado às TIC em meio a esse processo.

Assim, de forma a produzir entendimentos acerca desse tema, sete documentos foram selecionados para fins de análise: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB); Plano Nacional de Educação (PNE) (2014-2024); Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Letras (DCN); Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores para a Educação Básica; Parecer CNE/CP 9/2001, sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores para a Educação Básica; Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira (3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental) (PCN - EF); e Parâmetros Curriculares Nacionais+ - Ensino Médio – Linguagens, códigos e suas tecnologias (PCN – EM).

No cenário português, é importante destacar o Decreto-Lei 43/2007, que 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, estão: a) Portaria 731/2009, que aprova e regulamenta o Plano Tecnológico de Educação (PTE) (e o Programa Nacional de Formação de Competências TIC, derivado desta Portaria, seguido da Portaria 224/2010, que insere a educação especial no rol de opções do curso de formação continuada obrigatório em ensino e aprendizagem com TIC, e do Despacho 1264/2010, que define os certificados e diplomas válidos e equivalentes ao certificado de competências digitais na modalidade “competências adquiridas”); e b) Portaria 321/2013, que altera as modalidades de formação e certificação de competências TIC, de modo a flexibilizar a descentralizar a oferta de formação, atualizando as modalidades de certificação (cursos, seminários, etc.).

Assim, inicialmente, foi realizada a análise de documentos oficiais envolvendo processos formativos e sua relação com as TIC a fim de identificar concepções teóricas norteadoras desses documentos e, então, análise de entrevistas junto a professores e estudantes de Mestrados em Ensino na área de línguas, em universidades portuguesas, e Coordenadores e docentes de cursos de Letras, no Brasil no que diz respeito à forma como concebem a relação entre TIC e formação docente.

Trata-se de uma pesquisa de cunho qualitativo, em que recorremos à análise textual discursiva (ATD) (Moraes & Galliazi, 2011), considerando que esta 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, seguindo Kurtz (2004; 2008), utilizar unicamente métodos positivistas objetivos em um estudo da linguagem, considerando também a linha da ACD (Análise Crítica do Discurso). Dessa forma, buscamos associar a interpretação, categorização e descrição de elementos advindos das análises de documentos oficiais a entrevistas semiestruturadas junto aos docentes de Letras.

# 3 RESULTADOS E ANÁLISE

Os documentos no cenário brasileiro parecem apresentar uma relação de complementação, uma vez que evidenciam orientações em uma espécie de contínuo, de uma visão mais generalista (LDB) 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 (PCN).

Nesse sentido, parece possível verificar pontos de contato entre os documentos, e, nos PCN de EF e EM, em especial, que se referem, 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. A apropriação de significados e significação cultural estão imbricados, retomando a vertente vigotskiana.

Mas, as duas categorias principais verificadas na ATD desses documentos distanciam-se, de certa forma, dessas questões: 1) Concepção de TIC: instrumentos ou técnicas que devem ser dominados/as no âmbito escolar e na formação de professores; 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.

**Categoria 1.**

*(...) de fazer uso de novas tecnologias; utilização dos recursos da informática (...) (Parecer 9/2001)*

*(...) Aplicar as tecnologias da comunicação e da informação em situações relevantes (PCN - Ensino Médio)*

**Categoria 2.**

*(...) Deve ser capaz de refletir teoricamente sobre a linguagem, de fazer uso de novas tecnologias e de compreender sua formação profissional como processo contínuo, autônomo e permanente. (DCN Letras)*

*(...) Segundo Vigotski, os conceitos, por seu caráter abstrato e geral, possibilitam ainda que o indivíduo se liberte do meio e da situação imediata, sua realidade concreta, e construa categorias para analisar o mundo. (PCN – EM)*

*(...) ausência de conteúdos relativos às TIC é um dos problemas a serem enfrentados na formação de professores (...) (...) Abordagens “que vão na contramão do desenvolvimento tecnológico da sociedade contemporânea”, sem preparar os futuros professores para atuarem como “fonte e referência dos significados que seus alunos precisam imprimir ao conteúdo da mídia” (...) (Parecer 492)*

Quanto à primeira categoria, parece 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 categoria, no sentido de que, uma vez sendo prevista a intenção em ampliar essa modalidade de ensino, é necessário que os estudantes e professores tenham conhecimentos técnicos a respeito.

Além dessa questão, a análise evidenciou uma segunda categoria, que parece seguir essa relação de complementariedade, 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 às demandas dessa sociedade e incorporando as TIC como parte dessas exigências. 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 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. Os PCNEM e PCNEM+, nesse sentido, parecem abrir essa possibilidade, pois enfatizam o caráter sociointeracional da linguagem (como o fazem também os PCNEF), com vistas ao engajamento discursivo do aluno que deve ser associado às TIC.

Em meados das décadas de 70 e 80 do século passado, 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. Os currículos eram 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 nos currículos dos cursos de formação de professores disciplinas ligadas às tecnologias educativas, algo que não fora adotado no Brasil, ficando a questão a cargo de projetos e iniciativas isoladas.

É possível verificar, por meio das iniciativas realizadas no Brasil e em Portugal que a fase de aparelhamento supre determinadas necessidades e, certamente, é fruto de parcerias e apoio de uma estrutura forte, como é realidade portuguesa, após sua inserção na Comunidade Europeia, algo totalmente diferente do cenário brasileiro. No entanto, como Almeida (2008) observa, os estudos comprovam que a subutilização dos computadores deve-se a questões políticas e pedagógicas, e não do aparelhamento das escolas, e, especialmente, de uma formação docente que possibilite conhecer “características e principais propriedades intrínsecas das tecnologias como suas potencialidades pedagógicas e formas de integrá-la ao currículo” (idem, p. 33).

Além disso, as entrevistas junto a 14 docentes (9 brasileiros e 5 portugueses[[2]](#footnote-2)) reiteram a ênfase na utilização das TIC na formação docente, com um grande diferencial: no Brasil, documentos orientam e definem essa utilização no Curso de Letras, em Portugal, diferentemente, não parece haver um documento nos mesmos moldes e, portanto, os docentes formadores de professores informam que, apesar de não haver obrigação legal, as TIC estão presentes na formação (que ocorre nos Mestrados em Ensino de Línguas, em 2 anos, após o futuro professor já ter um curso superior de 3 anos), contrário do que fora verificado nos indícios explicitados pelas entrevistas.

Assim, as entrevistas explicitaram indícios que possibilitam as seguintes interpretações: as TIC estão presentes nos cursos por uma obrigação legal ou por iniciativas pessoais isoladas, e com forte ênfase no caráter utilitário e instrumental, no cenário brasileiro, enquanto as entrevistas com docentes portugueses sinalizam que, mesmo havendo ênfase instrumental, o foco é nas TIC como elemento auxiliar do docente, algo que modifica o papel do aluno e do professor.

*Não vejo esta preocupação e acredito que seja por receio de que as tecnologias suplantem as relações humanas e/ou precarizem o trabalho docente. (...) Os estudantes representantes estudantis foram veementemente contrários, alegando ser uma brecha para a implementação do ensino à distância nesta instituição e, consequentemente, a precarização do curso presencial. Este é o receio dos estudantes. (P2) - Brasil*

*É discutível, pois ao mesmo tempo em que as TIC promovem o desenvolvimento das habilidades cognitivas, elas acabam interferindo e modificando o comportamento das crianças e jovens, vindo a refletir-se na sala de aula. Lamentavelmente, esses recursos que poderiam ser usados para a aquisição de mais conhecimento acabam se tornando um instrumento de alienação, desviando grande parte dos jovens do mundo real e, com isso, deixando-os mais apáticos em sala de aula. (P6) - Brasil*

*Claramente não sei se revolução é melhor termo, provavelmente não, mas mudanças produzidas por causa das tecnologias claramente aconteceram. No caso concreto da plataforma Moodle, com a possibilidade de não só disponibilizar materiais online, que é a parte mais óbvia, mais fácil, que também ajuda o trabalho do professor e alunos, mas todas as possibilidades interativas, fóruns, chats, contato específico via plataforma ou por e-mail, reforçou a possibilidade do trabalho autônomo dos alunos, gestão mais flexível das atividades, vai ao encontro do princípio de Bolonha, que se espera que seja um aluno ator de sua aprendizagem. (P1p) - Portugal*

*Eu acho que a revolução está a existir, mas nas vidas sociais e nos grupos sociais aos quais os alunos pertencem, e os próprios professores (...) Cognitiva, também, no modo como pensamos, adquirimos e trabalhamos a informação, que é diferente, como comunicamos com os outros, é diferente. (P2p) - Portugal*

Inicialmente, é importante destacar o trabalho conjunto, realizado em algumas das instituições portuguesas às quais parte dos docentes estão vinculados, no sentido de viabilizar uma prática docente unificada em torno das TIC e do *e-learning* nessas instituições, seguindo o que o Processo de Bolonha instaurou na Europa. Os docentes destacam que muitas questões envolvendo a relação entre TIC e ensino derivam do período pós-Bolonha. Trata-se, portanto, de um contexto bastante diverso ao brasileiro, no sentido de que, como Ponte (1994) observa, já na década de 80, no século passado, havia uma espécie de clima favorável rumo à disseminação das TIC por toda a união europeia.

Isso parece ser reverberado nas observações feitas pelos docentes portugueses, ao enfatizarem a questão da maior autonomia dos estudantes propiciada pela ampliação de atividades realizadas a distância. Dado o efetivo uso da plataforma *e-learning*, como o Moodle, a tutoria ou acompanhamento do professor passou a ser quase permanente, e o aluno passa, então, a buscar as questões ligadas às disciplinas de modo mais autônomo, e, ao mesmo tempo, coletivamente, dado o caráter colaborativo e coletivo das atividades propostas, como destacado nas entrevistas.

Além disso, da mesma forma que no cenário brasileiro, a questão do uso instrumental das tecnologias é tratada pelos docentes portugueses, mas partem do pressuposto de que os alunos ingressam nos cursos com conhecimentos gerais em TIC, sendo enfatizada a finalidade pedagógica desse uso. No cenário brasileiro, há referências e preocupações em inserir o tema nos currículos, sendo a presença das tecnologias na formação, aparentemente, uma obrigação legal, e não uma necessidade sob o ponto de vista pedagógico.

O restante é resultado dessa concepção e dessa postura, pois, ao adotar algo apenas a partir do que consta nos documentos oficiais, o foco será mesmo o uso e domínio instrumental e as experiências nem sempre serão positivas, fazendo com que os próprios acadêmicos passem a ter receio de uma formação nesses moldes, como destacado nas entrevistas.

# 4 CONCLUSÕES

Se a questão de envolvimento da formação docente às TIC permanecer atrelada aos documentos oficiais e a iniciativas individuais, e não partir de uma necessidade verificada por parte de docentes e discentes, de modo conjunto, a partir de discussões sobre o tema, creio que a realidade continuará sendo esta. Ora, se a questão já não é considerada importante para a formação ou, mesmo sendo considerada importante, os docentes encarregados, muitas vezes, não desejam desenvolver tal atividade, como observado pelos docentes brasileiros, não seria de se esperar um resultado negativo? Como explicar e construir o processo pedagógico articulado às TIC – seja presencialmente ou a distância – se as experiências não são positivas? Que “currículo oculto” está sendo construído junto aos futuros professores?

Os objetivos e o modo com que os professores estão sendo formados são também pontos de partida para tal reflexão, pois há uma espécie de isomorfismo na atuação do professor em relação à formação que teve (ou que não teve), como destacam Costa & Viseu (2007), especialmente sobre a aprendizagem da tecnologia enquanto alunos e o modo como irão desenvolver suas atividades em sala de aula. E isso se relaciona a todas as demais competências e habilidades desenvolvidas em sua formação.

Por fim, retomando a tese defendida e os objetivos propostos neste estudo, parece possível afirmar que as entrevistas indicam, de modo geral, certo esvaziamento teórico no que diz respeito às TIC como novos instrumentos culturais, capazes de auxiliarem os indivíduos a lidar com a cultura acumulada na humanidade, e que estão constituindo os humanos de uma novo maneira, com novas formas de compreender e se compreender no mundo, com novas possibilidades de memória, de uso dos tempos, de lazer, de comunicação, etc.

Cremos ser necessária, a partir dessa constatação, o desenvolvimento de uma (nova) teoria educacional que contemple as TIC nesses termos, considerando seu potencial, de forma a auxiliar as novas gerações a tomarem consciência dessa realidade. Essa (nova) teoria, certamente, irá lançar novos desafios aos jovens, algo ainda pouco contemplado na literatura da área, provavelmente, por ser algo bastante recente. O fato de os sujeitos entrevistados enfatizarem a questão do uso instrumental e da infraestrutura, por exemplo, são indicativos da falta dessa (nova) teoria, e as alternativas ou possíveis “soluções” dependem também de políticas sérias, como demonstrou Portugal, cujos resultados já se verificam.

A significação e a criação de novos sentidos aos conhecimentos e experiências generalizadas e de fácil acesso aos estudantes, como aqueles propiciados pelas redes sociais e demais instâncias da “vida digital” a que esses sujeitos têm acesso, são realizadas a partir dos conhecimentos históricos, construídos ao longo do tempo pelos indivíduos, seguindo os pressupostos de Vigotski, como Maldaner (2014) bem observa. A partir do momento em que esses conhecimentos históricos, clássicos e tradicionais passarem a fazer sentido ao aluno, a aprendizagem será, finalmente, elevada a outro patamar de abstração que, em termos vigotskianos, significa a possibilidade de consciência do significado que os instrumentos culturais e o próprio acesso à cultura possuem. Isso faz distinguir o que é secundário do que é principal: o uso instrumental é secundário. O essencial é a consciência da potencialidade de reconstrução cultural na solução de problemas humanos. E isso só é possível se o significado do que é facilmente encontrado, cotidiana e rapidamente, como sinaliza o contexto permeado pelas TIC, for aprofundado e situado em outros contextos que não unicamente os rotineiramente concebidos pelos estudantes.

# 5 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, J. S. Docência no ensino superior: professor aulista ou professor pesquisador? In: **Caderno Discente do Instituto Superior de Educação**. Ano 2, n. 2, Aparecida de Goiânia, 2008.

COSTA, F. A.; VISEU, S. Formação-acção-reflexão: um modelo de preparação de professores para integração curricular das TIC. In: COSTA, F. A.; PERALTA, H.; VISEU, S. (orgs,). **As TIC na educação em Portugal: concepções e práticas.** Porto, Porto Editora, 2007.

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.

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.

MASETTO, M. T. (org.) **Docência na universidade.** 9 ed. Campinas: Papirus, 2008.

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

PERRENOUD, P. Formar professores em contextos sociais em mudança. **Revista Brasileira de Educação,** n. 12. Trabalho apresentado na XXII Reunião Anual da ANPED, Caxambu, 1999.

PONTE, J. P. **MINERVA Project: Introducing NIT in Portugal.** Lisbon, Portugal: DEPGEF, 1994.

VEIGA, I. P. Docência universitária na educação superior. In: **Educação Superior em debate 5** – docência na educação superior. Brasília: INEP, 2006.

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.

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. Prof. Orientadora: Dra. Léa Fagundes, 2012.

WERTSCH, J. V. Computer mediation, PBL, and dialogicality. **Distance Education,** vol. 23, no. 1, 2002.

\_\_\_\_\_. **Vygotsky and the social formation of mind**. President and Fellows of Harvard College, 1985.

1. Mais recentemente, conforme bem ilustra Voelcker (2012), outro pesquisador do MIT, Mitchel Resnick (ex-aluno e sucessor de Papert na cátedra da Lego no MIT Media Lab), desenvolveu o *Scratch*, um ambiente de autoria multimídia programável, em colaboração com o grupo de Alan Kay. O *Scratch* retoma as chamadas habilidades do século XXI, pois crianças e jovens podem, efetivamente, programar, criar seus próprios jogos, demandando habilidades como pensamento criativo, comunicação clara, e uso fluente de tecnologias. Isso viabiliza, acima de tudo, novas formas de aprender com base em autoria e interação. [↑](#footnote-ref-1)
2. Ao todo, 120 e-mails foram enviados a docentes brasileiros. Obviamente, o retorno de apenas 9 docentes sinaliza uma postura acerca do tema em questão. Por ser uma pesquisa qualitativa, não se objetivou verificar a recorrência, e sim os indícios da realidade observada, algo viabilizado pelos 9 participantes brasileiros e 5 portugueses. [↑](#footnote-ref-2)