



Espaços vazios de formação: as TIC entre intenções, tensões e práticas na formação inicial de professores

Espacios vacíos de formación: las TIC entre intensiones, tensiones y prácticas en la formación inicial de profesores

Rosana MARTINEZ Barcellos¹ | Carlinda LEITE² | Angélica MONTEIRO³

Resumo: O artigo tem como pressuposto a perspectiva de Dale (2001) de que as políticas locais são versões adaptadas de outras políticas globais, e de que estes processos ocorrem num conjunto de influências e interdependências entre o global, o remoto e o local (BALL, 2001). O objetivo é analisar o papel das TIC na Formação Inicial de Professores (FIP) de Educação Básica em Portugal, no que diz respeito às influências das políticas internacionais e aos processos de recontextualização que ocorrem no contexto da prática. Neste sentido, responde às questões: O que diz a Agenda Global sobre as TIC e a Formação Inicial de Professores? Como ocorrem os processos de recontextualização destas políticas nos contextos da prática? O estudo baseia-se num paradigma interpretativo, de cariz qualitativo, cujos dados foram recolhidos através de entrevista semiestruturada ao diretor de um curso de FIP de uma instituição pública e também por análise de documentos orientadores de políticas europeias e portuguesas. Os resultados da análise do discurso das entrevistas e dos documentos indicam que, apesar do papel de destaque das TIC nos discursos políticos internacionais, a sua presença nos planos de estudo dos cursos de FIP portugueses é insuficiente. Foi evidenciada a presença de espaços vazios entre a formação com as TIC e os contextos de prática, justificado por tensões e constrangimentos relacionados com a reestruturação do ensino superior resultante do Processo de Bolonha, que obriga a uma distribuição dos créditos por áreas, não deixando espaço para uma formação para e com as TIC.

Palavras-chave: Políticas Educativas. TIC. Formação Inicial de Professores. Educação Básica.

Resumen: El artículo tiene como presupuesto la perspectiva de Dale (2001) de que las políticas locales son versiones adaptadas de otras políticas globales y de que estos procesos ocurren en un conjunto de influencias e interdependencias entre lo global, lo remoto y lo local (BALL, 2001). El objetivo es analizar el papel de las TIC en la Formación Inicial de Profesores (FIP) de Educación Básica en Portugal, en lo que respecta a las influencias de las políticas internacionales y a los procesos de recontextualización que ocurren en el contexto de la práctica. En este sentido, responde a las preguntas: ¿Qué dice la Agenda Global sobre las TIC y la Formación Inicial de Profesores? ¿Cómo ocurren los dichos procesos de estas políticas en los contextos de la práctica?

El estudio se basa en un paradigma interpretativo, de cariz cualitativo, cuyos datos fueron recogidos a través de documentos orientadores de políticas europeas y portuguesas. Los resultados del

- 1 Investigadora do Centro de Investigação e Intervenção Educativas, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- 2 CIE – Centro de Investigação e Intervenção Educativas, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto, Porto, Portugal, e-mail: carlinda@fpce.up.pt
- 3 Investigadora do Centro de Investigação e Intervenções Educativas, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto / RECI-IP.

análisis de las entrevistas y de los documentos indican que, a pesar del importante papel de las TIC en los discursos políticos internacionales, su presencia en los planes de estudio de cursos de FIP portugueses es insuficiente. Fue evidenciada la presencia de espacios vacíos entre la formación con las TIC y los contextos de práctica, justificado por tensiones y limitaciones relacionadas con la reestructuración de la Enseñanza Superior resultante del Proceso de Bolonia, que obliga a una distribución de los créditos por áreas, no dejando espacio para la formación para y con las TIC.

Palabras clave: Políticas Educativas. TIC. Formación Inicial de Profesores. Educación Básica.

Introdução

O mundo encontra-se em acelerado processo de mudanças influenciadas pela expansão do capitalismo mundial, que com ele arrasta a imposição das leis do mercado, a quebra de fronteiras, mas também o progresso tecnológico que caracteriza a globalização. Este processo tem como resultado, por um lado, a competitividade, a meritocracia, a desresponsabilização do Estado e a autorregulação do mercado, mas, por outro lado, propicia o conhecimento e a aproximação de diferentes culturas, as parcerias e o trabalho em rede como meio de sobreviver em comunidade. Neste sentido, são estabelecidos novos padrões de inclusão ou de exclusão digital e social.

A relação entre as tecnologias digitais e o desenvolvimento social e econômico dos países é discutida em discursos internacionais que orientam as agendas políticas dos países. Dale (2001) sustenta a existência de uma Agenda Globalmente Estruturada, que rompe com a ideia de limites territoriais para a política. No que se refere ao cenário europeu, desde 2000, com a estratégia de Lisboa, foi expressamente enunciado o interesse no desenvolvimento de estratégias que promovam a sociedade da informação. A Assembleia Geral das Nações Unidas aprovou a realização de uma primeira Cimeira Mundial sobre a Sociedade da Informação (WSIS), que foi realizada em Genebra, em 2003. Os compromissos e as linhas de ação da Estratégia de Lisboa e da WSIS levaram a uma série de acordos internacionais no sentido de atender às demandas de uma sociedade globalizada.

No que diz respeito à formação inicial de professores, há uma convergência de discursos políticos favoráveis à integração das tecnologias na educação básica. Como é sabido, a formação inicial de professores em Portugal é regulada por compromissos assumidos nas sucessivas declarações que compõem o Processo de Bolonha. Este processo tem sido legalmente regulado de forma a criar um Espaço Europeu de Ensino Superior (EEES) coeso, harmônico, competitivo e atrativo, que permita a mobilidade dos estudantes e demais agentes educativos e a empregabilidade dos diplomados.

No entanto, o quadro legal que define em Portugal a formação inicial de professores tornou-se um potencial obstáculo para o desenvolvimento de estratégias que deem o lugar exigido às TIC, uma vez que limita as área de formação.

É por esta razão que este artigo tem como objetivo analisar o lugar que é dado às TIC na formação inicial de professores do ensino básico em Portugal e como se concretizam

as influências das políticas internacionais em contextos locais. Este objetivo é concretizado através da resposta às perguntas que estruturam o trabalho: O que diz a Agenda Global sobre as TIC na Formação Inicial de Professores? Como ocorrem os processos de recontextualização destas políticas nos contextos da prática?

Políticas em educação e a formação inicial de professores

O quadro teórico que suporta este estudo parte do princípio de que as políticas em educação dos países não se restringem ao seu limite geográfico, mas são parte de dinâmicas de ordem mundial. Neste processo, as agências internacionais têm um papel muito importante, ao marcar tendências ideológicas, práticas e formas de organizar e estruturar a educação, que se encontra fortemente imersa em lógicas de competitividade, fruto do processo de globalização.

A globalização, nas palavras de Dale (2001), é uma força que ultrapassa as fronteiras de fora para dentro, alterando os processos educacionais e relações que neles ocorrem (DALE, 1994). Como não existe política específica para determinada polis, segundo Giddens (2000), esta perde fronteiras, para se tornar uma política global.

É no quadro destas ideias que o conceito de política convocado neste artigo baseia-se nas concepções de Bowe, Ball e Gold (1992) e Ball (1998, 2001), que consideram que as políticas não são entidades acabadas, mas que procedem de uma combinação de influências e interdependências (BALL, 2001) resultantes de um processo de interligação, multiplicidade e hibridação (idem). Desta forma, o nacional resulta da combinação do local, do distante e do global. Portanto, as políticas não se limitam ao texto escrito dos despachos governamentais, mas se transformam e se reescrevem nos diferentes contextos.

Para analisar as políticas, Ball (1998, 2001) propõe a abordagem de ciclo, no qual convergem as ações de três contextos principais: contexto de influência, contexto de produção e contexto de prática.

O primeiro contexto (contexto de influência) refere-se diretamente aos discursos ou orientações de determinados grupos, cujos interesses orientam concepções sobre educação. Nele encontramos organizações internacionais, comunidades epistêmicas, partidos políticos e as principais economias mundiais. Pode-se dizer que este seria o contexto que coincide com o que Dale (2001) designou Agenda Globalmente Estruturada para a Educação, que tem em vista uma economia fortemente capitalista, que, como foi mencionado anteriormente, tende a ser regida pelas regras da competitividade e determina as prioridades do Estado.

O segundo contexto a que nos referimos, o contexto de produção, também transmite ideologias, mas nele as políticas são materializadas em textos oficiais. Aqui encontramos um papel muito importante do Estado, especialmente na forma de resolver problemas locais ao mesmo tempo que atende às demandas globais.

Finalmente, no contexto da prática são mobilizadas as interpretações e recriações derivadas da leitura das políticas no contexto local. É neste contexto que surgem alterações às políticas originais, pois os profissionais da educação não são meros executores da política; a sua ação pode reconfigurar o texto, atuando diretamente sobre o contexto de produção. É tendo esta ideia por referência que consideramos importante que a formação inicial de professores permita a aquisição de conhecimentos e o desenvolvimento de competências necessárias à interpretação e recriação de políticas.

A formação inicial de professores é um período crucial em que todas as ações têm uma intenção, na qual é construída uma ideia de escola, de sociedade, de indivíduo e um corpo de conhecimentos e competências que permitem o início da carreira docente. A este respeito, Vaillant (2012, p. 18) refere que "el desarrollo de capacidades del profesor para una buena enseñanza requiere de instancias institucionalizadas que las fomenten y apoyen... la formación inicial es clave en ese proceso."

No entanto, tal como sugerido por essa autora, os planos e programas de formação de professores em educação parecem estar muito distantes de uma realidade em constante mudança. Torna-se, por isso, necessário haver uma transformação para gerar novas realidades institucionais adequadas aos tempos atuais. São tempos que exigem aos professores novas capacidades, dentre as quais, as que estão relacionadas com o desenvolvimento de práticas de ensino promotoras da igualdade. É na construção destas práticas que contribuem para reduzir as lacunas sociais, não podendo ser ignoradas as que derivam do acesso e utilização das TIC.

Aprender a ser professor implica, ainda, a mobilização de diversos saberes, dentre os quais: saberes acadêmicos, saberes especializados e saberes oriundos da experiência (PERRENOULD, 2002; TARDIF, LESSARD; LAHAYE, 1991). A este respeito, Masetto (2003, p. 27) refere que dificilmente poderemos falar de profissionais de ensino-aprendizagem que não dominem, no mínimo: "o próprio conceito de processo de ensino-aprendizagem, o professor como conceptor e gestor do currículo, a compreensão da relação professor-aluno e aluno-aluno no processo e a teoria e prática da tecnologia educacional".

A formação inicial de professores deve, portanto, criar condições para que os futuros profissionais possam viver experiências ricas que promovam reflexão e produção de novos conhecimentos. No âmbito desta ideia, há um vasto desenvolvimento teórico que aponta para uma mudança nas práticas e nos planos de formação, colocando o foco, por um lado, na resolução de problemas reais e no desenvolvimento de competências em TIC e, por outro, nas competências de aprendizagem, ensino e avaliação.

É tendo por base este enquadramento acerca das políticas em educação que fazemos uma leitura do papel das TIC na formação inicial de professores do ensino básico em Portugal, a partir de diferentes níveis de influência.

Procedimentos metodológicos

O estudo no qual se baseia este artigo orienta-se por um paradigma interpretativo de cariz qualitativo (BOGDAN; BIKLEN, 1994, TAYLOR; BOGDAN, 1997). Na sua componente empírica, é composto por duas fases distintas: uma fase de recolha e análise de documentos políticos internacionais que orientam as políticas, quer de Formação de Professores, quer as relativas à integração das TIC na educação (geral e específica da Formação Inicial de Professores do Ensino Básico); outra fase focada na estruturação de políticas nacionais de integração das TIC.

Reconhecendo, tal como é sustentado por teoria de Dale (1994, 2001, 2010), que os sistemas nacionais são determinados, em alguma medida, por forças externas a partir do contexto global em que eles estão imersos, foram selecionados para análise discursos internacionais (europeus e internacionais), bem como documentos orientadores de políticas portuguesas relativas à Formação Inicial de Professores (FIP).

Os documentos selecionados para o contexto internacional foram:

- Padrões de competência das TIC para professores (ICT-CST) (UNESCO, 2008);
- Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ONU, 2013);
- Horizonte 2020: Agenda Digital para a Europa (COMISSÃO EUROPEIA, 2010);
- Declaração de Bolonha (UNIÃO EUROPEIA, 1999);
- Memorando sobre a Aprendizagem ao Longo da Vida (COMISSÃO EUROPEIA, 2000);
- Metas 2021 (CEPAL; OEI, 2010).

Para o contexto Português:

- Decreto-Lei nº 79/2014, que aprova o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos ensino básico e secundário (PORTUGAL, 2014);
- Planos curriculares da FIP da Universidade selecionada para o estudo;
- Programas das unidades curriculares (disciplinas) relacionadas com as TIC.

Outro referente tido em consideração do ponto de vista metodológico foi o modelo de ciclo de políticas proposto por Bowe, Ball e Gold (1992) e Ball (1998, 2001), em que diferentes microcontextos (contexto de influência, o contexto de produção e contexto da prática) são produtores de política, visão que afasta abordagens hegemônicas que colocam o ônus sobre o Estado ou sobre organizações internacionais.

Para entender as decisões a nível local, foi realizada, em fevereiro de 2015, uma entrevista semiestruturada com o diretor do curso de Mestrado em Ensino dos 1º e 2º ciclos de ensino do Ensino Básico de uma Universidade pública do norte de Portugal.

Os dados foram interpretados através de análise de conteúdo, que corresponde a “um conjunto de técnicas de análise das comunicações” (BARDIN, 1997, p. 31). Este procedimento transcende o meramente descritivo, uma vez que interpreta o que os dados dizem sobre a realidade estudada.

Apresentação e discussão dos resultados

Num primeiro momento, apresentamos uma análise geral do contexto das políticas internacionais, com especial atenção ao Processo de Bolonha e suas implicações na formação inicial de professores do ensino básico em Portugal. Em seguida, são abordados aspectos de outras políticas internacionais e estabelecida uma relação entre o contexto internacional e o nacional. Este ponto termina com a discussão das possibilidades que existem no contexto da prática da instituição de ensino superior aqui em foco, para a introdução das TIC enquanto componente de formação.

Contexto das políticas internacionais e suas implicações na formação inicial de professores do ensino básico em Portugal

O processo de Bolonha corresponde a um conjunto de declarações de compromissos assumidos pelos ministros europeus da educação. Na declaração conjunta assinada em Bolonha, em 1999 (UNIÃO EUROPEIA, 1999), foram assumidos compromissos para a concretização dos princípios definidos na Declaração de Sorbonne (1998).

Os países signatários comprometeram-se a atingir os seguintes objetivos:

- Adoção de um sistema com graus acadêmicos de fácil equivalência (...) para promover a empregabilidade dos cidadãos europeus e a competitividade do Sistema Europeu do Ensino Superior.
- Adoção de um sistema baseado essencialmente em duas fases principais, a pré-licenciatura e a pós-licenciatura. O acesso à segunda fase deverá requerer a finalização com sucesso dos estudos da primeira, com a duração mínima de 3 anos. O grau atribuído após terminado a primeira fase deverá também ser considerado como sendo um nível de habilitações apropriado para ingressar no mercado de trabalho Europeu. A segunda fase deverá conduzir ao grau de mestre e/ou doutor, como em muitos países Europeus.
- Criação de um sistema de créditos – tal como no sistema ECTS – como uma forma adequada de incentivar a mobilidade de estudantes da forma mais livre possível. Os créditos poderão também ser obtidos em contextos de ensino não-superior, incluindo aprendizagem feita ao longo da vida, contando que sejam reconhecidos pelas Universidades participantes.
- Incentivo à mobilidade por etapas no exercício útil que é a livre circulação (...).
- Promoção das necessárias dimensões a nível Europeu no campo do ensino superior, nomeadamente no que diz respeito ao desenvolvimento curricular; cooperação

interinstitucional, projetos de circulação de pessoas e programas integrados de estudo, de estágio e de investigação (União Europeia, 1999, p.2).

Em Portugal, na sequência destes compromissos assumidos no Processo de Bolonha, foi publicada a Lei nº 49/2005 (PORTUGAL, 2005), de 30 de agosto, que alterou a Lei de Bases do Sistema Educativo. Nesta Lei foi consagrado:

- A criação de condições para que todos os cidadãos possam ter acesso à aprendizagem ao longo da vida, modificando as condições de acesso ao Ensino Superior para os que nele não ingressaram na idade de referência, atribuindo aos estabelecimentos de Ensino Superior a responsabilidade pela sua seleção e criando condições para o reconhecimento da experiência profissional.
- A adoção do modelo de organização do Ensino Superior em três ciclos.
- A transição de um sistema de ensino baseado na ideia da transmissão de conhecimentos para um sistema baseado no desenvolvimento de competências.
- A introdução de um sistema europeu de transferência e de acumulação de créditos (ECTS) que permite uma maior flexibilidade do plano de estudos de um curso, através do desdobramento da estrutura curricular por unidades de crédito.

A nova estruturação do ensino superior em três ciclos teve um grande impacto na FIP, uma vez que, para exercer a docência em Portugal, passou a ser exigido o grau de Mestre e não apenas a licenciatura (como era anteriormente). O regime jurídico da habilitação profissional para a docência no ensino básico foi aprovado pelo Decreto-Lei nº 43/2007 (PORTUGAL, 2007), de 22 de fevereiro, na sequência da reorganização do sistema de graus e diplomas do ensino superior operado pelo Decreto-Lei nº 74/2006 (PORTUGAL, 2006), de 24 de março. No atual regime jurídico da habilitação profissional para a docência, Decreto-Lei nº 79/2014 (PORTUGAL, 2014, p. 2819), de 14 de maio, é referido:

Ao primeiro ciclo, a licenciatura, cabe assegurar a formação de base na área da docência. E salienta-se que ao segundo ciclo, o mestrado, cabe assegurar um complemento dessa formação que reforce e aprofunde a formação acadêmica, incidindo sobre os conhecimentos necessários à docência nas áreas de conteúdo e nas disciplinas abrangidas pelo grupo de recrutamento para que visa preparar. Cabe igualmente ao segundo ciclo assegurar a formação educacional geral, a formação nas didáticas específicas da área da docência, a formação nas áreas cultural, social e ética e a iniciação à prática profissional, que culmina com a prática supervisionada.

Este modelo de FIP significou um retrocesso no que diz respeito à relação entre a teoria e a prática (LEITE, 2006; NÓVOA, 2009; LEITE; FERNANDES, 2013; LOPES, 2013), porque passaram a não existir condições, desde o início, para uma formação orientada para a docência. Esta situação criou a dificuldade de formar professores reflexivos e que se sintam preparados para enfrentar a complexidade dos desafios que se colocam no seu exercício profissional.

Relativamente à organização do plano de estudos da FIP do ensino básico, o Decreto-Lei nº 79/2014 estabelece cinco áreas e uma exigência de número mínimo de créditos para cada uma, conforme é apresentado na Tabela 1.

Componentes da Formação de Professores								
	Licenciatura				Mestrado			
	Área de docência	Área educacional geral	Didáticas específicas	Iniciação à prática profissional	Área de docência	Área educacional geral	Didáticas específicas	Iniciação à prática profissional
Créditos	125	15	15	15	18	18	30	42

Tab. 1 Componentes da Formação de Professores. Decreto-Lei nº 79/2014

A análise deste diploma legal não evidencia a importância das TIC na FIP. Em contrapartida, revela o cumprimento por parte do Estado dos compromissos assumidos no Processo de Bolonha, no que diz respeito à formação em ciclos, à competitividade (por permitir planos de estudo comparáveis) e ao sistema de créditos.

A nível local, as instituições têm um certa autonomia para criar os planos de estudo dos cursos e os programas das unidades curriculares (disciplinas), mas esta autonomia está limitada pelo quadro legislativo, de que é exemplo o decreto a que nos estamos a referir. Ao analisar a estrutura do Curso de formação em Educação Básica (curso que, concluído, não permite o exercício da docência) da Universidade onde foi realizado o estudo, encontramos que é destinado um espaço específico para o desenvolvimento de competências em TIC: a disciplina “Tecnologias da Informação e Comunicação na Prática Profissional”, no segundo ano deste curso, de carácter semestral, correspondente a 5 ECTS. Contudo, esta disciplina se encontra desfasada do contato mais alargado com o contexto da prática, que é feito através do estágio supervisionado, e que ocorre apenas no curso de Mestrado (dirigido à formação de professores). Portanto, os conhecimentos e as competências que são desenvolvidos nesta disciplina correm o risco de perder o sentido ou de se tornarem conhecimentos residuais, com pouco uso quando esses alunos vierem a conviver com o quotidiano da sala de aula.

Por outro lado, a análise do plano curricular deste Mestrado em Ensino do 1º e do 2º Ciclos do Ensino Básico, que tem a duração de dois anos e cada disciplina tem a duração de seis meses, permitiu saber que as TIC não constituem uma disciplina. Uma segunda análise focada nos programas específicos de outras disciplinas, nomeadamente da área da Didática, onde se aprende "como ensinar", permitiu concluir que nenhum dos programas faz alusão às TIC, quer como conteúdo, quer como ferramenta ou como meio de comunicação e de interação.

Contexto de influência internacional

Numa perspectiva muito diferente, discursos de políticas europeias e internacionais têm apontado para a necessidade de "definir o papel dinamizador essencial das TIC (...) se a Europa pretende alcançar suas ambições" (Comissão Europeia, 2010).

Neste sentido, na Agenda Digital para a Europa (idem, ibidem) é referida a intenção de proporcionar igualdade de oportunidades para o desenvolvimento da vida na sociedade do conhecimento. Para tanto, se propõe a implementar ações que visem a literacia digital e mediática dos europeus, o que vai ao encontro das observações do Parlamento Europeu e do Conselho, uma vez que a "competência digital" é uma das oito competências essenciais para a aprendizagem ao longo da vida. Este documento enfatiza ainda as competências digitais como um direito universal, e reforça a necessidade de formá-los nas oportunidades que podem ser promovidas pelas TIC quando usadas como recurso pedagógico-didático.

Na Tabela 2 apresentamos alguns aspectos das políticas internacionais que salientam a importância da utilização das TIC na educação e formação.

Documento/ Política	Organização -Instituição	Impacto - Compromisso	Algumas ideias de força
Objetivos de desenvolvimento do Milênio (2000)	ONU	Compromisso Internacional firmado por 189 países.	Reconhece na educação potencial para a redução da pobreza extrema e garantia de melhores condições de vida; desenvolver uma parceria global para o desenvolvimento. Exorta a tornar acessíveis os benefícios das novas tecnologias, em particular das TIC (Meta geral 8 F)
Agenda Digital para Europa 2020	Comissão Europeia	União Europeia	Propõe a criação de oportunidades para o desenvolvimento da vida na sociedade do conhecimento; implementar ações que visem a literacia digital e mediática dos europeus.
Memorando sobre Aprendizagem ao Longo da Vida	Comissão Europeia	União Europeia	Salienta a importância da aprendizagem informal através da introdução de TIC. Indica que o ensino e a aprendizagem são atividades que podem se desenvolver em diferentes lugares, não apenas na escola.

ICT-CST	UNESCO	Internacional	As escolas e salas de aula, presenciais e virtuais, necessitam de professores com recursos e habilidades em tecnologia para o desenvolvimento de competências em TIC por parte dos alunos. Propõe um modelo para rever políticas educacionais a partir de três níveis: a literacia digital, o aprofundamento do conhecimento e a produção de conhecimento. Apresenta uma análise dos sistemas de educação a partir de cinco componentes: Currículo e Avaliação; Educação; TIC; Organização e Gestão; Desenvolvimento profissional.
Metas 2021	CEPAL-OEI	Internacional	Inclusão social relacionada com o uso das TIC.

Tabela2 - Políticas internacionais

Reconhecendo a importância que é dada às TIC nos discursos internacionais, em contraste com as possibilidades que os planos de formação de professores em Portugal oferecem em relação às TIC, foi analisada uma situação específica relativa ao contexto da prática.

Possibilidades existentes no contexto da prática

Como foi referido anteriormente, foi selecionada uma Universidade do norte de Portugal que oferece o curso de formação de professores do ensino básico. O objetivo foi conhecer a realidade da instituição e obter algumas informações sobre o desenvolvimento de planos, programas e a integração das TIC neste curso.

O diretor, em entrevista, tornou claro que existe um grau de autonomia que lhes permite desenvolver planos de estudo, mas que, nessa autonomia, não podem deixar de ser respeitados os parâmetros indicados na legislação (PORTUGAL, 2014). Estas limitações surgem desde o primeiro momento da organização dos cursos, quando é preciso decidir o número de créditos a atribuir a cada disciplina das áreas de formação definidas na Lei (idem). Por outro lado, nesta entrevista, o diretor referiu que os programas das disciplinas são elaborados pelos próprios professores, por isso, depende de cada um integrar, ou não, conteúdos relacionados com a utilização das TIC. No caso desta instituição, a análise desses programas não revelou qualquer conteúdo relacionado com as TIC.

Outro aspecto muito importante referido pelo diretor deste curso de formação inicial foi que não se sente participante na política, ressaltando enfaticamente que o Estado

não ouve a voz dos professores ou das instituições. Ou seja, este diretor, contrariamente ao que é sustentado por Ball (1998, 2001), não se assume como produtor de políticas, embora tenha reconhecido que os professores, no quadro da sua autonomia, possam integrar as TIC enquanto conteúdo ou recurso de formação.

Considerações finais

Retomando as questões que estiveram na base deste estudo, as considerações finais são estruturadas em torno de dois aspectos: orientações de documentos internacionais sobre as TIC e a formação de professores; processos de recontextualização de políticas em contextos da prática.

A análise documental permitiu verificar a importância que é dada às TIC nas agendas políticas internacionais, que propõem a sua integração nos diferentes aspectos da vida em sociedade. No que diz respeito à formação inicial de professores, documentos internacionais apontam para a importância da criação de dispositivos que ofereçam formação em TIC, de forma integrada e transversal a todas as atividades que compõem o exercício profissional. O projeto ICT-CST, por exemplo, fornece um modelo, com três níveis de apropriação das TIC (literacia, aprofundamento do conhecimento e produção de conhecimento), que integra os seguintes elementos: Currículo e Avaliação; Pedagogia; TIC; Organização e Gestão e Desenvolvimento Profissional.

A nível europeu, a Agenda Digital para a Europa 2020 acompanha esta ideia, salientando que a literacia digital é um direito e, portanto, os professores têm a responsabilidade de criar espaços seguros onde os estudantes possam desenvolver essas competências. Para isso, os professores também precisam de estar preparados.

No entanto, o quadro legislativo português relativo à FIP tornou-se, como foi referido neste artigo, o principal obstáculo para a formação de professores atentos às necessidades decorrentes de ambientes de aprendizagem que recorrem às TIC. Esta situação contribui para estabelecer uma lacuna entre os fenômenos sociais e a formação que recebem os futuros professores entre o que a sociedade precisa e o que os sistemas de formação continuam a promover, ou seja, uma educação fora do contexto tecnológico.

Foi possível constatar na análise do quadro regulamentar da FIP e dos planos de estudo e programas das disciplinas da Licenciatura e do Mestrado de uma Universidade portuguesa que as políticas têm priorizado cumprir requisitos decorrentes dos compromissos assumidos no Processo de Bolonha. No entanto, têm deixado para segundo plano aspectos decorrentes da evolução tecnológica e da sociedade do conhecimento.

Embora, no curso analisado, exista uma disciplina que lida com a relação entre as TIC e o ensino e a aprendizagem, a sua localização no plano de formação levanta questões decorrentes das limitações que tem para assegurar uma relação entre a teoria e a prática. Conclui-se, pois, que existe um espaço vazio de formação para as TIC e com as TIC. Esta distância impede a dialética binomial entre teoria e prática, fundamental para os

professores construir práticas pedagógicas com base no conhecimento da realidade e das necessidades de aprendizagem dos seus alunos.

Por outro lado, a autonomia das instituições, que deve ser inalienável, parece ser coartada por exigências específicas de um sistema demasiado formatado por áreas de formação mais tradicionais e que foram conquistando poder. Convocando o que Bolívar (2012) designou por "proteção e dependência do regulamento administrativo", essa proteção parece ser imposta de cima para baixo, dificultando o envolvimento de instituições nos processos de recontextualização das políticas.

Como consideração final, é de referir que as políticas internacionais que orientam a integração de conhecimentos e competências no domínio das TIC nos programas de formação de professores e as políticas que estruturam a formação inicial de professores dos 1º e 2º ciclos do ensino básico, em Portugal, parecem estar a caminhar em sentidos opostos. O perigo que é gerado a partir dessas tensões é o de afastar, ainda mais, as escolas das necessidades da sociedade atual, que vive, aprende, trabalha, comunica e se desenvolve econômica e culturalmente em constante dependência das tecnologias digitais.

Referências

BALL, S. Big policies/small world: an introduction to international perspectives in education policy. **Comparative Education**, v. 34, n. 2, p. 119-130, 1998.

_____. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. **Currículo sem fronteiras**, v. 1, n. 2, p. 99-116, 2001.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1997.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 1994.

BOLÍVAR, A. **Melhorar os processos e os resultados educativos**: o que nos ensina a investigação. Porto: Fundação Manuel Leão, 2012.

BOWE, R.; BALL, S.; GOLD, A. **Reforming education and changing schools**: case studies in policy sociology. London: Routledge, 1992.

CEPAL; OEI. **Metas educativas 2021**. Madrid: OEI, 2010.

COMISSÃO EUROPEIA. **Documento de trabalho dos serviços da comissão**: memorando sobre aprendizagem ao longo da vida. 2000. Disponível em: <<https://infoeuropa.euroid.pt/files/database/000033001-000034000/000033814.pdf>> Acesso em: 25 jun. 2015.

_____. Comunicação da comissão ao parlamento europeu, ao conselho, ao comité económico e social europeu e ao comité das regiões: uma agenda digital para a Europa. 2010. Disponível em: <<https://infoeuropa.euroid.pt/registo/000043826/documento/0001>> Acesso em: 28 jun. 2015.

DALE, R. **Globalização e educação**: demonstrando a existência de uma "cultura educacional comum" ou localizando uma "agenda globalmente estruturada para a educação"? Porto: Edições Afrontamento, 1994.

_____. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma cultura educacional mundial comum ou localizando uma agenda globalmente estruturada para a educação? **Educação, Sociedade & Culturas**, n. 16, p. 133-169, 2001.

_____. A sociologia da educação e o estado após a globalização. **Educação & Sociedade**, v. 31, n. 113, p. 1099-1120, 2010.

GIDDENS, A. **O mundo na era da globalização**. Lisboa: Editorial Presença, 2000.

LEITE, C. Entre velhos desafios e novos compromissos: que currículo para a formação de professores? In: SILVA, A. et al. (Org.). **Novas subjetividades, currículo, docência e questões pedagógicas na perspectiva da inclusão social**. Recife: Bagaço, 2006. p. 277-298.

LEITE, C.; FERNANDES, P. A formação inicial de professores em Portugal: para uma reflexão sobre o modelo decorrente do Processo de Bolonha. In: LOPES, A. **Formação inicial de professores e de enfermeiros: identidades e ambientes**. Porto: Mais Leituras, 2013. p.69-82

LOPES, A. Introdução. In: _____. (Org.) **Formação inicial de professores e de enfermeiros: identidades e ambientes**. Porto: Mais Leituras, 2013. p. 13-18

MASETTO, M. **Competência pedagógica do professor universitário**. São Paulo: Summus, 2003.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: _____. (Org.) **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 2009. p. 13-33

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Objetivos de desenvolvimento do milênio**: Informe 2013. Nova York: Nações Unidas, 2013.

PERRENOUD, P. **A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PORTUGAL. Assembleia da República. Lei 49, de 30 de agosto de 2005. Segunda alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo e primeira alteração à Lei de Bases do Financiamento do Ensino Superior. **Diário Oficial da República**, Lisboa, 1ª série, A, n. 166, p. 5122-5138. 30 ago 2005.

_____. Decreto-Lei n. 43, de 22 de fevereiro de 2007. Aprova o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário. **Diário Oficial da República**, Lisboa, 1ª série, A, n. 38, p. 1320-1328. 22 fev. 2007.

_____. Decreto-Lei n. 74, de 24 de março de 2006. Aprova o regime jurídico dos graus e diplomas do ensino superior, em desenvolvimento do disposto nos artigos 13º a 15º da Lei nº 46/86, de 14 de Outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo), alterada pelas Leis nº 115/97, de 19 de Setembro, e 49/2005, de 30 de Agosto, bem como o disposto no nº 4 do artigo 16º da Lei nº 37/2003, de 22 de Agosto. **Diário Oficial da República**, Lisboa, 1ª série-A, n. 60, p. 2242-2257. 24 mar. 2006.

_____. Decreto-Lei n. 79, de 14 de maio de 2014. Aprova o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e

secundário. **Diário Oficial da República**, Lisboa, 1ª série, n. 92, p. 2819-2028. 14 maio 2014.

TARDIF, M.; LESSARD, C.; LAHAYE, L. **Os professores face ao saber**: esboço de uma problemática do saber docente. Porto Alegre: Pannônica, 1991.

TAYLOR, S.; BOGDAN, R. **Introducción a los métodos cualitativos de investigación**. Buenos Aires: Paidós, 1997.

UNESCO. **Padrões de competências em TIC para professores**: marco político. Paris: 2008.

UNIÃO EUROPEIA. **Declaração de Bolonha**. 1999. Disponível em: <http://www.ehea.info/Uploads/Documents/1999_Bologna_Declaration_Portuguese.pdf> Acesso em: 20 maio 2015.

VAILLANT, D. Las políticas de formación docente en América Latina. Avances y desafíos pendientes. In: POGGI, M. (Org.) **Políticas docentes**: formación, trabajo y desarrollo profesional. Buenos Aires: IIPE-UNESCO, 2012. p. 45-58.

Recebido em: 18.09.2015

Aprovado em: 09.10.2015

Para referenciar este texto:

BARCELLOS, R. M.; LEITE, C.; MONTEIRO, A. Espaços vazios de formação: as TIC entre intenções, tensões e práticas na formação inicial de professores. **Lumen**, Recife, v. 24, n. 2, p. 41-54, jul./dez.2015.