

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ
ESCOLA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

ANA PAULA SCHIMMELPFENG GUTMANN

**A LÍNGUA INGLESA E A TECNOLOGIA NA FORMAÇÃO INICIAL DO
ESTUDANTE DE PEDAGOGIA E LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO**

**CURITIBA
2024**

ANA PAULA SCHIMMELPFENG GUTMANN

**A LÍNGUA INGLESA E A TECNOLOGIA NA FORMAÇÃO INICIAL DO
ESTUDANTE DE PEDAGOGIA E LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO**

Dissertação apresentada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a. Dr.^a Evelise Maria Labatut Portilho.

**CURITIBA
2024**

Dados da Catalogação na Publicação
Pontifícia Universidade Católica do Paraná
Sistema Integrado de Bibliotecas – SIBI/PUCPR
Biblioteca Central
Luci Eduarda Wielganczuk – CRB 9/1118

Gutmann, Ana Paula Schmmelpfeng
G984L A língua inglesa e a tecnologia na formação inicial do estudante de
2024 pedagogia e licenciatura em educação / Ana Paula Schmmelpfeng Gutmann ;
orientadora: Evelise Maria Labatut Portilho. – 2024.
128 f. : il. ; 30 cm

Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná,
Curitiba, 2024
Bibliografia: f. 115-118

1. Língua inglesa – Estudo e ensino (Superior). 2. Tecnologia educacional.
3. Professores – Formação. I. Portilho, Evelise Maria Labatut. II. Pontifícia
Universidade Católica do Paraná. Programa de Pós-Graduação em Educação.
Educação. III. Título.

CDD 20. ed. – 428.0771



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ
ESCOLA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**ATA DA SESSÃO PÚBLICA DE EXAME DE DISSERTAÇÃO N.º968
DEFESA PÚBLICA DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DE**

Ana Paula Schimmelpfeng Gutmann

Aos cinco dias do mês de dezembro do ano de dois mil e vinte e quatro, reuniu-se às quinze horas, na Sala IPE 004 - Térreo da Escola de Educação e Humanidades da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, a Banca Examinadora constituída pelas professoras: Prof.^a Dr.^a Evelise Maria Labatut Portilho, Prof.^a Dr.^a Isabel Huet e Silva, Prof.^a Dr.^a Daniele Saheb Pedroso para examinar a Dissertação da mestrand **Ana Paula Schimmelpfeng Gutmann**, ano de ingresso 2023, aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa "Teoria e Prática Pedagógica na Formação de Professores". A mestrand apresentou a dissertação intitulada **"A LÍNGUA INGLESA E A TECNOLOGIA NA FORMAÇÃO INICIAL DO ESTUDANTE DE PEDAGOGIA E LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO"** que, após a defesa foi Aprovada pela Banca Examinadora. Nada mais havendo a tratar o(a) Presidente da Banca Examinadora deu por encerrado os trabalhos às 16h45 sendo lavrada a presente ata, devidamente assinada pelo(a) Presidente, Examinadores e Coordenação do PPGE.

Observações: Recomenda-se a publicação em periódicos da área.

Presidente:
Prof.^a Dr.^a Evelise Maria Labatut Portilho

Convidado Externo:
Prof.^a Dr.^a Isabel Huet e Silva

Convidado Interno:
Prof.^a Dr.^a Daniele Saheb Pedroso

Isabel Huet e Silva

Daniele Saheb Pedroso

Torres
Prof.^a Dr.^a Patrícia Lupion Torres
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação
Stricto Sensu

Dedico este trabalho à minha família, em especial ao meu filho Nicolas, pelo
incentivo, apoio e amor.
Aos colegas e amigos do GAE, por todo o suporte e amizade.
À minha orientadora, Evelise, por todos os conselhos e ensinamentos.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus, cuja orientação espiritual foi fundamental para que eu pudesse concluir este trabalho. Sua sabedoria me sustenta em momentos de desafio e me inspira a seguir em frente.

À minha família, em especial ao meu filho Nicolas, pela compreensão durante os momentos abdicados para poder dedicar-me aos estudos, por muitas vezes ser minha rede de apoio, pela compreensão e pelo acolhimento nos meus momentos de frustração, tristeza e ansiedade para conseguir lidar e cumprir com tantos afazeres e obrigações profissionais e acadêmicos, e principalmente pelos momentos de alegria e demonstrações de amor e compreensão, os quais me incentivam a viver de forma leve e divertida.

Aos colegas do Grupos de Estudo (GEA) e Grupo de Pesquisa (GAE), por tantos compartilhamentos e conselhos, em especial aos amigos que fiz que foram meu apoio e terapia.

Minha profunda gratidão também se estende à minha orientadora Evelise. Sua orientação e apoio incondicional foram essenciais para o desenvolvimento desta dissertação. A sua expertise e incentivo contínuo ajudaram a transformar minhas ideias em um trabalho significativo. Sou imensamente grata pela sua espontaneidade, acolhimento, pelas críticas construtivas e pela confiança em minha capacidade.

À Capes, por proporcionar a oportunidade de realizar e concluir meu mestrado.

A todos que, de alguma forma, contribuíram para a realização deste projeto, deixo meu sincero agradecimento.

“If you change the way you look at things, the things you look at change”.

Wayne Dyer

RESUMO

A presente dissertação tem como objetivo analisar a relação da Língua Inglesa e da tecnologia na formação inicial dos estudantes de Pedagogia e Licenciatura em Educação. São abordadas questões sobre a inclusão desses elementos nos currículos de graduação, o nível de proficiência em inglês dos estudantes, e suas competências tecnológicas. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, com o tratamento e a análise de dados apoiados na perspectiva da fenomenologia hermenêutica. Os sujeitos foram 18 participantes, sendo 11 estudantes do 1º ano do curso de Pedagogia de uma universidade privada do sul do Brasil, e 7 estudantes do 1º ano da Licenciatura em Educação de uma instituição pública de ensino superior à distância de Portugal. Os estudantes participaram de um programa de metaformação *online* “Experiência Intercultural na Formação de Estudantes Universitários” que teve como propósito oferecer o desenvolvimento de estratégias metacognitivas que promovam a ampliação do grau de autonomia, cooperação social e compreensão da diversidade humana no processo educativo de estudantes universitários. Este programa teve sua origem no Grupo de Pesquisa Aprendizagem e Conhecimento na Prática Docente (GAE). Esta experiência foi ofertada de maneira *online* no segundo semestre do ano de 2023. Os principais autores a subsidiarem esta pesquisa foram Libâneo (2001; 2010; 2022); Megale (2009; 2018; 2019); Nóvoa (2009; 2019); Pimenta (2010; 2016; 2017); Araújo (2021); Nascimento (2023); Santos (2020); Silva (2022); Batista (2020). Os instrumentos de pesquisa utilizados foram o questionário pós-inscrição, a tarefa do Encontro 3, registros do disparador do Encontro 4 e a Rede de Conversa do Encontro 4. Os dados foram agrupados e organizados em categorias de análise: Língua Inglesa como Língua Franca, O uso da Língua Inglesa no meio acadêmico; Letramento Digital; Acesso ao conhecimento pela tecnologia e Recursos e Plataformas Digitais. A análise final foi baseada em dados empíricos e teóricos, oferecendo uma visão crítica sobre a necessidade de ajustes curriculares para melhor atender às demandas atuais da educação. Os resultados indicam que os participantes identificam a Língua Inglesa como ILF, usada em diversas situações que envolvem falantes de diferentes línguas maternas. Ademais, os estudantes destacaram a importância de possuir a proficiência na Língua Inglesa, principalmente em sua formação docente, em um cenário da internacionalização da Educação Superior, destacada pela influência da Língua Inglesa na produção científica. Por fim, os estudantes demonstram sua conscientização em relação ao uso da tecnologia, com destaque ao letramento digital, fundamental em seu meio, onde a influência da tecnologia está cada vez mais efetiva.

Palavras-chave: Língua Inglesa; Tecnologia; Formação Inicial; Docência.

ABSTRACT

The present dissertation aims to analyze the relationship between the English Language and technology in the initial training of students in Pedagogy and Education Licensure programs. It addresses issues related to including these elements in undergraduate curricula, the students' proficiency in English, and their technological competencies. This research employs a qualitative approach, with data treatment and analysis grounded in a hermeneutic phenomenological perspective. The subjects of the study included 18 participants, consisting of 11 first-year students from a private university in southern Brazil and seven first-year students from a public distance education institution in Portugal. The students participated in an online metatraining program titled "*Experiência Intercultural na Formação de Estudantes Universitários*", which aimed to develop metacognitive strategies that promote increased autonomy, social cooperation, and a profound understanding of human diversity within the educational process of university students. This program originated from the *Grupo de Pesquisa Aprendizagem e Conhecimento na Prática Docente* (GAE) and was offered online in the second semester of 2023. The authors that supported this research include Libâneo (2001; 2010; 2022), Megale (2009; 2018; 2019), Nóvoa (2009; 2019), Pimenta (2010; 2016; 2017), Araújo (2021), Nascimento (2023), Santos (2020), Silva (2022), and Batista (2020). The research instruments employed were a post-registration questionnaire, the task from Meeting 3, records from the trigger of Meeting 4, and the Conversation Network from Meeting 4. The data were grouped and organized into analytical categories: English Language as a Lingua Franca, the Use of English in Academic Settings, Digital Literacy, Access to Knowledge through Technology, and Digital Resources and Platforms. The final analysis was based on empirical and theoretical data, offering a critical perspective on the need for curricular adjustments to better meet the current demands of education. The results indicate that participants identify English as a Lingua Franca (ILF), used in various situations involving speakers of different native languages. Furthermore, students emphasized the importance of achieving proficiency in English, particularly in their teacher training, within the context of the internationalization of Higher Education, highlighted by the influence of English on scientific production. Lastly, the students demonstrated awareness of technology use, mainly digital literacy, which is essential in their environment, where the impact of technology is increasingly significant.

Keywords: English Language; Technology; Teacher Training; Teaching.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Idade dos participantes	76
Gráfico 2 – Atuação no mercado de trabalho	76
Gráfico 3 – Proficiência na Língua Inglesa	78

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Resultados da Plataforma Capes com os descritores “Língua Inglesa” + “formação docente” + “Pedagogia”	30
Quadro 2 – Resultados da Plataforma Capes com os descritores “Língua Inglesa” + “formação docente” + “Pedagogia” que estejam relacionados à tecnologia	32
Quadro 3 – Capes – Descritores “Língua Inglesa” + “formação docente” + “tecnologia”	34
Quadro 4 – <i>Global Classes</i> – Escola de Educação e Humanidades	50
Quadro 5 – Disciplinas relacionadas à tecnologia	67
Quadro 6 – Contexto dos participantes	75
Quadro 7 – Metodologia sistematizada	82
Quadro 8 – Categorias de análise	84

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Total de publicações na plataforma ERIC	29
Tabela 2 – Dados da revisão: plataforma Capes	29
Tabela 3 – Comparativo de horas – Instituição A.....	48
Tabela 4 – Estrutura curricular do curso de Pedagogia da Instituição A	48
Tabela 5 – Maior em Educação e Minor em Educação e Leitura	58
Tabela 6 – Ciclo de estudos obrigatório – Maior em Educação e Minor em Educação e Literatura	58
Tabela 7 – Unidades curriculares opcionais – Maior em Educação e Minor em Educação e Literatura	59
Tabela 8 – Maior em Educação e Minor em Pedagogia Social e da Formação	59
Tabela 9 – Ciclo de estudos obrigatório – Maior em Educação e Minor em Pedagogia Social e da Formação.....	59
Tabela 10 – Unidades curriculares opcionais – Maior em Educação e Minor em Pedagogia Social e da Formação.....	60

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
Capes	Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB	Câmara de Educação Básica
CEFR	<i>Common European Framework of Reference for Languages</i>
CFE	Conselho Federal de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DEED	Departamento de Educação e Ensino a Distância
EB	Educação Básica
EBi	Educação Bilíngue
EF	Ensino Fundamental
EI	Ensino Infantil
ERIC	<i>Education Resources Information Center</i>
EUA	Estados Unidos da América
IA	Inteligência Artificial
ILF	Inglês como Língua Franca
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LI	Língua Inglesa
LP	Língua Portuguesa
MEC	Ministério da Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PPC	Projeto Pedagógico do Curso
PUCPR	Pontifícia Universidade Católica do Paraná
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UnDF	Universidade do Distrito Federal
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	14
1.1	PROBLEMATIZAÇÃO	23
1.2	OBJETIVOS.....	25
1.2.1	Objetivo Geral.....	25
1.2.2	Objetivos Específicos.....	25
1.3	ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO	26
2	ESTADO DO CONHECIMENTO	27
3	A FORMAÇÃO POLIVALENTE EM PEDAGOGIA NO BRASIL	36
3.1	O CURRÍCULO DE PEDAGOGIA	45
4	A FORMAÇÃO DOCENTE EM PORTUGAL	52
4.1	O CURRÍCULO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO	54
5	A LÍNGUA INGLESA E A TECNOLOGIA NA FORMAÇÃO INICIAL.....	63
6	PRESSUPOSTO METODOLÓGICO.....	70
6.1	METODOLOGIA DA PESQUISA.....	70
6.2	CONTEXTO DA PESQUISA.....	70
6.3	PARTICIPANTES DA PESQUISA	73
6.4	INSTRUMENTOS DA PESQUISA.....	78
6.4.1	Questionário pós-inscrição	79
6.4.2	Tarefa do Encontro 3	79
6.4.3	Registros do Disparador do Encontro 4	80
6.4.4	Transcrição da rede de conversa do Encontro 4	80
6.5	PROCEDIMENTOS DA PESQUISA.....	81
7	DESCRIÇÃO E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS	84
7.1	A LÍNGUA INGLESA COMO LÍNGUA FRANCA	85
7.2	A LÍNGUA INGLESA NA INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR.....	89
7.3	LETRAMENTO DIGITAL	95
7.4	ACESSO AO CONHECIMENTO PELA TECNOLOGIA.....	102
7.5	RECURSOS E PLATAFORMAS DIGITAIS	109
8	CONSIDERAÇÕES FINAIS	116
9	REFERÊNCIAS	123

ANEXO A – FORMULÁRIO PÓS-INSCRIÇÃO	131
ANEXO B – <i>SLIDE</i> DO DISPARADOR DO ENCONTRO 4.....	132
ANEXO C – <i>JAMBOARD</i> CRIADO PELOS PARTICIPANTES.....	133

1 INTRODUÇÃO

É de domínio público que a tecnologia está cada vez mais presente em nosso dia a dia, desde a comunicação com familiares e amigos, no ambiente de trabalho, no lazer e na educação. Haviaras (2020) corrobora esse pensamento ao afirmar que, “no campo educacional, é inevitável que a tecnologia também faça parte dos cenários educativos. Dessa maneira, sabe-se que a utilização de tecnologias educacionais é irremediável” (Haviaras, 2020, p. 702).

Em qualquer área em que se utiliza a tecnologia e em qualquer área de atuação, acabamos nos deparando com termos em inglês¹. De acordo com Lévy (2006), a expansão da tecnologia levou ao surgimento de novos termos no vocabulário da Língua Portuguesa (LP), principalmente, provenientes da Língua Inglesa. Algumas dessas novas palavras surgem do processo de aportuguesamento da Língua Inglesa (LI), por meio de um estrangeirismo (neste estudo mais especificamente de um anglicismo, quando o estrangeirismo se refere à LI) como no caso da palavra “*download*” ou empréstimo léxico, como é o caso da palavra “escanear”. Cano e Prado (2006) classificam como estrangeirismos os termos advindos de outras línguas que ainda não sofreram adaptação ao português, que são registrados em sua forma original, e classificam como empréstimos linguísticos os termos que são adaptados, seja por adaptação fonológica, morfológica ou semântica.

Da mesma maneira que a tecnologia veio para ficar, uma vez que não nos imaginamos mais sem utilizá-la em nosso cotidiano, isso também parece provável de acontecer com o uso da LI no Brasil. A globalização aliada à tecnologia tornou mais fácil o acesso à cultura dos países ingleses e, com isso, o processo de aculturação. Megale (2009) explica que, por aculturação entende-se que ao se comunicar com membros de uma nova cultura, o sujeito ajusta seu comportamento da cultura anterior para essa nova cultura, adquirindo competências para um comportamento relevante com a influência de regras e atitudes culturalmente definidas.

Junto com todo esse processo há muitas críticas e muito a se refletir e questionar. Martins (2019) aponta sobre os perigos para a sobrevivência da humanidade com o endeusamento da tecnologia, a qual deveria servir ao homem ao

¹ Inglês e Língua Inglesa serão utilizados como sinônimos ao longo desta dissertação.

invés de escravizá-lo, além de todo utilitarismo dos equipamentos com alta taxa de obsolescência. Entretanto, a intenção deste trabalho é trazer uma reflexão a respeito do que tem acontecido e das possibilidades para o futuro, principalmente do estudante acadêmico em sua formação inicial. Martins (2019) afirma que é preciso entender que a tecnologia deve estar a serviço do homem e não o inverso, e que há muitos benefícios e possibilidades para a tecnologia na educação, onde é preciso a familiarização com as possibilidades e a resistência ao exagerado encantamento com relação à tecnologia.

Há três décadas, o filósofo da tecnologia Carl Mitcham (1994) categorizou as formas de compreender a tecnologia em quatro grupos analíticos: (1) como um objeto, um artefato ou um conjunto/sistema de artefatos; (2) como um conhecimento, um campo de conhecimento; (3) como uma atividade ou um conjunto de atividades (como aquisição de habilidades, *design*, invenção, inovação, fabricação, modificação, manutenção, entre outras); e (4) como uma volição, uma expressão da vontade, atitude ou intenção humana.

Na primeira categoria, pode-se entender a tecnologia, os meios e os instrumentos utilizados, que vão desde *smartphones*, *smartwatches*, *tablets*, *air fryer*, computadores, redes de computadores, rede de telefonia e internet, automóveis, robôs, aparelhos domésticos, entre tantos outros. Na segunda categoria, a tecnologia pode ser compreendida como uma área do conhecimento, entre as demais áreas existentes, relacionada à educação tecnológica, o saber como, qual, onde, por que, para quê, por quem fazer o uso dos artefatos ou do conjunto de artefatos. Esta categoria pode incluir também como este conhecimento é aprendido e ensinado, sua aprendizagem e ensino. A terceira categoria pode estar relacionada a um conjunto de atividades que incluem projetos, produções, manutenção e inovação. Como exemplo, as habilidades exigidas para dirigir um automóvel, como fazer uma receita dar certo utilizando uma panela elétrica. Esta categoria pode estar diretamente relacionada com a anterior, já que ao projetar, por exemplo, uma panela *air fryer* (fritadeira de ar), deve-se escolher materiais, processos e procedimentos mais adequados na sua confecção, para que este execute eficientemente o que é exigido. A quarta categoria da tecnologia, pode ser entendida como o componente afetivo das atitudes, o impulso humano de controlar nosso entorno e tornar a vida mais eficiente, sendo um aspecto que costuma atuar em conjunto com nosso conhecimento. A vontade humana pode,

por exemplo, sobrepor-se ao nosso conhecimento sobre os efeitos negativos de um novo produto, e vice e versa.

Atualmente a tecnologia é frequentemente referida com variadas descrições, nomenclaturas e termos, como TDIC para Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação e TIC para Tecnologia de Informação e Comunicação. Nesta pesquisa escolho utilizar o termo simplificado da tecnologia, em concordância com a categorização feita por Mitcham (1994) e por acreditar que a tecnologia envolve todas suas quatro categorias, assim como no estudo de Svenningsson (2020). Em seu estudo mais recente, para visualizar e analisar diferentes aspectos da tecnologia, o autor utiliza o quadro filosófico das manifestações da tecnologia de Mitcham. Em suas conclusões, Svenningsson (2020) aponta que a medição usando a categorização de Mitcham (1994) oferece um método para estudar tanto os conceitos de tecnologia dos estudantes quanto os fatores que podem afetá-los, sendo um fator a ser considerado na análise dos perfis atitudinais dos estudantes. O autor ainda aponta que o método é suficientemente confiável e possibilita uma compreensão ampla das atitudes dos alunos.

A tecnologia e LI muitas vezes parecem caminhar juntas, seja no uso de aplicativos e plataformas digitais, nas pesquisas acadêmicas com possíveis resultados de qualquer país do mundo, na inteligência artificial como o recurso do *ChatGPT*, em cursos *online*, híbridos e presenciais em outras línguas, entre tantas outras opções. Além disso, é notório o crescimento da oferta da educação bilíngue (EBi) por todo o Brasil, seja por meio de escolas que aumentam a oferta da carga horária de aulas de inglês, seja no crescimento das escolas com projetos bilíngues ou escolas autointituladas bilíngues, e até mesmo escolas com currículo internacional.

Mais especificamente, estudar a presença da LI e da tecnologia na formação inicial universitária é relevante por várias razões. Em meio a globalização, a Língua Inglesa encontra-se como Língua Franca, essencial para a comunicação em contextos internacionais de futuros educadores. Além disso, dominar a Língua Inglesa pode permitir que o sujeito compreenda e seja compreendido sem depender de tradutores. A tecnologia oferece novas ferramentas e práticas de ensino. Possuir letramento digital, ao pensar e planejar de forma reflexiva, intencional e crítica, permitem práticas mais interativas, inclusivas e personalizadas. Atuar em um mercado de trabalho educacional em constante transformação, como é o caso da EBi, exige que o futuro docente domine certos conteúdos. Esses fatores nos mostram que a integração da

Língua Inglesa e da tecnologia parecem ser fundamentais na formação inicial acadêmica.

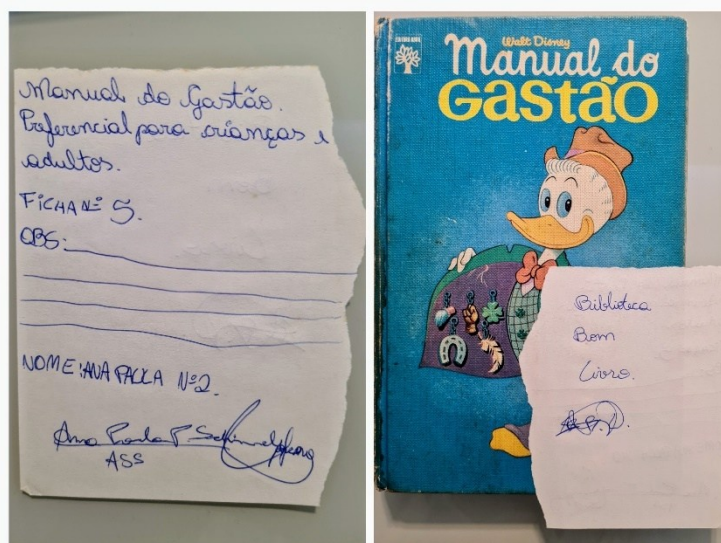
É importante salientar que, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a Oferta de Educação Plurilíngue (Brasil, 2020), para os professores formados ou em formação iniciada até o ano de 2021 para atuar na EBi como professor em língua adicional na Educação Infantil (EI) e nos anos iniciais do Ensino Fundamental (EF) uma das exigências é ter graduação em Pedagogia ou em Letras.

Se a tecnologia e a Língua Inglesa estão cada vez mais presentes em nossas vidas, incluindo a educação regular e bilíngue, vemos a oportunidade para ampliar a reflexão e a discussão sobre a real presença da LI e da tecnologia na formação inicial desses futuros profissionais. Nessa reflexão, muitas dúvidas surgem, como: a relação da LI e da tecnologia é abordada nos currículos de graduação dos futuros docentes? Esses estudantes possuem algum nível de proficiência na LI? Eles têm habilidade na área da tecnologia para lidar com os avanços e as transformações presentes no ensino? Qual a opinião desses estudantes sobre o assunto?

Em meio a tantos questionamentos, apresento um pouco da minha trajetória que contém elementos que, nesse processo, vão resultar no interesse pela presente temática.

Acredito que minha ligação e fascínio pelo ensino começou quando eu ainda era criança, pois admirava e tentava seguir os passos de minha mãe, hoje aposentada, que era professora regente do EF1 em escolas municipais em Curitiba. Desde muito pequena participava com ela em eventos escolares, tive o privilégio de participar de algumas aulas dela como ouvinte, ajudava a montar avaliações, a passar no mimeógrafo, e a corrigir provas e cadernos. Admirada por esse “outro lado” da escola, eu “dava aulas” para meus bichos de pelúcia, bonecas e amigos imaginários. Fazia extensas listas de chamadas, criava fichas de empréstimo para colocar dentro dos meus livros com seus títulos e códigos (Figura 1), e estabelecia uma relação como se eles fizessem parte do acervo de uma biblioteca.

Figura 1 – Ficha de empréstimo



Fonte: acervo próprio.

Além da influência docente da minha mãe, há também a da minha irmã, doze anos mais velha que eu. Durante minha infância, ela dava aulas de Língua Inglesa em uma escola de idiomas. Quando eu tinha sete anos de idade, comecei a estudar inglês na escola em que ela trabalhava, mesmo sem gostar muito no começo pois fui matriculada em uma turma que já fazia aulas de inglês há um ano e eu não tinha conhecimento algum, tinha dificuldades por isso, porém, muita curiosidade em compreender as letras dos videocliques de músicas que assistia na MTV, filmes e seriados na língua original em LI. “Peguei gosto” pela língua, cursei por sete anos, me formei na escola de idiomas com catorze anos de idade e antes mesmo de me formar, comecei a dar aulas de inglês para crianças na própria escola em que eu estudava e, posteriormente, em outras duas escolas de inglês em minha cidade. Passei a evoluir e a avançar nas idades dos alunos para quem eu lecionava e a pegar mais turmas. Ainda adolescente, ensinava inglês também para adultos. Adorava a interação com os alunos, o sentimento em ser professora mesmo tão jovem, a confiança depositada em mim pela escola e pelos alunos fazia me sentir orgulhosa com tamanha responsabilidade. Em uma das escolas onde trabalhei, fiz inúmeros cursos e capacitações. Muitos colegas de trabalho que passaram por essas escolas não tinham formação docente, muitos sequer tinham formação superior ou, se tinham, eram nas mais variadas áreas, desde Arquitetura a Administração. Em comum, o que todos tinham era certa proficiência na LI.

A primeira graduação que fiz foi Turismo em 2003, pois durante o EM eu acreditava que esse curso era uma grande promessa para o futuro, ainda mais para quem tivesse proficiência em Língua Inglesa como eu tinha. Ainda durante a graduação, continuei dando aulas de Língua Inglesa para crianças, adolescentes e adultos, trabalhando com uma média de quinze turmas semestrais. Porém, mesmo tendo o encanto pela educação, achava que “dar aulas” seria uma atividade temporária, acreditava ser um “bico”, assim como muitos colegas professores de escolas de idiomas chamavam e faziam - por terem uma graduação em outra área, as aulas de Língua Inglesa serviam somente para ter alguma renda.

Em 2007, passei alguns meses nos Estados Unidos (EUA) pois minha irmã estava morando lá desde 1999. Fiz uma prova de proficiência em Língua Inglesa e providenciei os documentos necessários para estudar em um *College* no ano seguinte. Voltei para o Brasil para tirar meu visto de estudante e acabei conhecendo meu atual marido. Mantive os planos de estudar fora, porém optei em fazer um *Certificate of Achievement* em vez de um *Associate Degree*, dessa maneira diminuiria por dois anos meu tempo no exterior.

Em 2008, retornei aos EUA e comecei as aulas no *College of Southern Nevada*. No final de 2009, conquistei o certificado em *Business Management*. Acreditava que seria interessante estudar na área de administração para expandir as oportunidades de trabalhar em empresas e multinacionais, aliado com a minha proficiência na Língua Inglesa. Conheci professores inspiradores que me influenciaram na minha maneira de estudar e de ensinar, com mais autonomia e responsabilidade.

No início de 2010, ainda nos EUA, trabalhei no Centro de Convenções de Las Vegas (LVCVA) e em uma agência de turismo receptivo como assessora e intérprete (inglês/português/espanhol). No meu retorno ao Brasil, recebi o convite para trabalhar com uma grande operadora de turismo. No final de 2010, já em Curitiba, comecei a trabalhar como Assistente Comercial Internacional. Em seguida fui promovida a Gerente de Vendas de uma agência. Foi a primeira vez que trabalhei com metas de vendas, prospecção de clientes e cumprimento de prazos. Esse trabalho me fez refletir e mudar minha perspectiva sobre trabalhar em grandes empresas. Além disso, me fez sentir ainda mais saudades da época em que eu trabalhava com ensino de Língua Inglesa, o vínculo com os alunos, em fazer parte e acompanhar o progresso deles em sua aprendizagem.

Em março de 2012, o proprietário de uma das escolas de inglês onde eu havia trabalhado me convidou para voltar a trabalhar na escola, dessa vez, como professora e coordenadora pedagógica. Aceitei o novo desafio, entusiasmada em voltar a trabalhar com educação, onde atuei como responsável pedagógica, incluindo a elaboração e a execução de projetos, planejamentos, festividades e atividades extracurriculares, além de trabalhar com algumas turmas como professora de LI.

Em dezembro de 2014, surgiu um desafio para eu assumir um projeto de uma escola de inglês dentro de uma das unidades de um colégio em São José dos Pinhais. Encantei-me ao trabalhar mais de perto com o ensino regular de educação, com turmas maiores de alunos, com diversos colaboradores e com o ambiente escolar de maneira geral. Fiquei como responsável pedagógica, assim como responsável em avaliar e escolher o material didático, os métodos de avaliação, contatar os responsáveis dos alunos e lecionar para crianças e adolescentes, além de turmas de adultos, que eram professores e funcionários da instituição.

Entusiasmada com o ambiente escolar, fiz Pedagogia e, logo em seguida, Licenciatura em Letras – Português e Inglês. Nesse período, engravidei. Quando estava com 29 semanas de gestação, tive uma grave complicação e meu filho, Nicolas, nasceu prematuro. Minha rotina e meus planos mudaram completamente, pois eu tive que parar de trabalhar para cuidar do meu filho. Depois que ele teve alta hospitalar, ele não podia receber visitas mesmo em casa e nem frequentar lugares. Ficamos reclusos por alguns meses. Foram muitas idas e vindas a diferentes médicos especialistas e muitos exames.

Em 2019, meu filho completaria dois anos de idade, estava saudável e sem sequelas, podendo frequentar a escola. Matriculei o Nicolas em sua primeira escola e, então, pude voltar a trabalhar. Comecei a trabalhar em uma grande instituição de ensino, com turmas de 3º e 4º ano do EF1, cada uma com carga horária de cinco aulas de Língua Inglesa semanais.

No ano de 2021, comecei uma Pós-Graduação em Multilinguismo e Ensino Global pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR). Ao fazer essa especialização, encantei-me com o estudo de estratégias e de estilos de aprendizagem, a importância de conhecer as crenças que norteiam educadores e educandos, a formação de professores e outros diversos temas que despertaram meu interesse em pesquisar mais, associando-os à minha realidade. As inquietações e percepções que se apresentavam, enquanto professora de inglês, acabaram por me

levar a buscar o mestrado e diversos cursos livres. No mesmo ano, cursei como aluna especial a disciplina “Pesquisa no ensino/aprendizagem de línguas”, pertencente ao Curso de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Paraná (UFPR).

No início de 2022, comecei a trabalhar também com turmas do 5º ano do ensino regular. Em julho de 2022, concluí minha especialização na PUCPR. Em agosto de 2022, recebi um convite do colégio onde trabalho para participar da elaboração e da criação do planejamento e da organização de atividades e materiais, para ser aplicado em algumas unidades com oferta de projeto bilíngue.

Trabalhar em uma grande instituição de ensino com muitos professores, em sua maioria pedagogos, que oferece um programa bilíngue que proporcionam aulas com o uso diário de algum tipo de tecnologia digital, me permitiu refletir sobre o seu uso. Observar a diferente trajetória docente de cada colega e sua relação com a aprendizagem de inglês e o ensino bilíngue junto com minhas experiências me fazem refletir e querer pesquisar mais nesta área de atuação. Essa reflexão me faz questionar a relação da Língua Inglesa e o uso da tecnologia na formação inicial e na prática docente.

O refletir sobre a formação docente e a prática dos professores de Pedagogia nas mais diferentes instituições de ensino culminou no desenrolar da presente pesquisa. As reflexões me fazem considerar sobre a formação inicial e continuada, a busca constante por aperfeiçoamento e capacitação, com o intuito de estudar teorias e desenvolver práticas que visem o desenvolvimento integral do aluno, que consideram sua própria história, suas dificuldades, seu contexto, sua realidade e suas individualidades com um olhar acolhedor e preocupado, para ir além de cumprir o conteúdo programático e o planejamento proposto pela instituição de ensino em que lecionamos. Além disso, a reflexão e a preocupação se estendem aos professores que lecionam em escolas intituladas bilíngues ou que oferecem programas bilíngues, onde a Língua Inglesa é utilizada como um meio e não como um fim, as quais buscam cumprir com inúmeras exigências e regulamentações determinadas por leis e diretrizes nacionais.

Ao buscar sanar minhas indagações e expandir minhas reflexões e pesquisa, ingressei no mestrado em Educação da PUCPR, no início de 2023, assim como no Grupo de Pesquisa Aprendizagem e Conhecimento na Prática Docente (GAE), coordenado pela Prof.^a Dr.^a Evelise Maria Labatut Portilho. Esse grupo é formado por pesquisadores da Educação que têm como princípio a produção coletiva de

conhecimento e a troca de experiências sobre o processo de aprendizagem e a formação docente, enriquecendo as pesquisas e possibilitando reflexões sobre as possibilidades de intervenção no contexto educacional.

No segundo semestre de 2023, esse grupo de pesquisa proporcionou um programa de formação para estudantes em seu início acadêmico. Foi então que, junto com minha orientadora, definimos que eu faria minha pesquisa inserida nessa formação. Esta metaformação, denominada “Experiência Intercultural na Formação de Estudantes Universitários”, foi ofertada de maneira *online* para estudantes universitários do 1º ano do curso de Pedagogia de uma universidade privada do sul do Brasil, sendo doravante denominada nesta pesquisa como Instituição A e estudantes do 1º ano da Licenciatura em Educação de uma instituição pública de ensino superior à distância de Portugal, doravante denominada como Instituição B.

Pelo fato desta pesquisa ser realizada com estudantes provenientes de instituições de ensino superior do Brasil e de Portugal, ao procurar analisar a formação acadêmica na área da Educação em ambos os países, torna-se inevitável fazer comparações entre inúmeros aspectos da formação docente do Brasil e de Portugal. Nos deparamos com grandes diferenças em relação a aspectos curriculares, a concepção formativa de professores e ao contexto e realidade encontrados nos dois países, os quais serão explicitados nesta dissertação.

Tendo como foco principal a LI e a tecnologia na formação inicial dos estudantes universitários, esta pesquisa foi inserida no programa de formação dentro da temática do Encontro 4 “Educação na era digital” e analisou os dados de diferentes instrumentos que possuem em seu escopo o tema desta pesquisa. São inúmeros os fatores que me trazem a analisar a presença da LI e da tecnologia na formação inicial acadêmica, que incluem além do fato de vivermos em um mundo cada vez mais globalizado e tecnológico, da tecnologia ser trabalhada como um dos eixos temáticos nesta Formação, da própria Formação ser ofertada na modalidade *online* e da Instituição B ser uma instituição de ensino *online* à distância.

No próximo capítulo será apresentada uma revisão de publicações dos últimos cinco anos (de 2019 a 2023), por meio de um estado do conhecimento, para identificar o que vem sendo produzido no campo educacional relacionado à aprendizagem de inglês, a tecnologia e à formação docente.

1.1 PROBLEMATIZAÇÃO

Considerando o fato de que a formação inicial docente em Pedagogia ocorre em realidades acadêmicas variadas, com diferentes estudos e vivências independentes, com múltiplos interesses e pretensões futuras, com as mais diversas formações continuadas e com experiências distintas em sala, isso tudo faz com que os diversos conhecimentos docentes possam trazer contribuições diversas e em escalas diferentes aos alunos. Além da preparação deste profissional, há uma grande diversidade de formas de atuação do pedagogo escolar na atualidade. Libâneo (2010, p. 61) considera:

[...] na ajuda aos professores no aprimoramento do seu desempenho na sala de aula (conteúdos, métodos, técnicas, formas de organização da classe), na análise e compreensão das situações de ensino com base nos acontecimentos teóricos, ou seja, na vinculação entre as áreas do conhecimento pedagógico e o trabalho de sala de aula.

Conforme apontou o autor, há múltiplas facetas nas funções de orientação, supervisão e administração escolar incorporadas na coordenação pedagógica, motivos pelos quais ele defende que a Pedagogia seja dividida em uma formação para Licenciatura e outra para Bacharelado. A formação polivalente atual em Pedagogia proporciona ao futuro profissional, em tese, funções para a coordenação pedagógica, para a coordenação disciplinar, para ser alfabetizador, professor da EI e Anos Iniciais do EF. Além de todas essas atribuições, a atualidade também trouxe a função de professor de escolas bilíngues, as quais estão em grande ascensão.

Um exemplo desse crescimento é apresentado por Lima (2022), quando diz que, atualmente, o Brasil é o país com o maior número de escolas *Maple Bear*, com 140 unidades em funcionamento das 568 espalhadas por 31 países. Em julho de 2020, o Conselho Nacional de Educação (CNE) criou as DCNs para a oferta de Educação Plurilíngue, as quais, até o presente momento, não foram homologadas. As DCNs para a Educação Plurilíngue (Brasil, 2020) também mencionam o constante crescimento da demanda pelo ensino bilíngue e a expansão das instituições de ensino autointituladas bilíngues, de escolas regulares com programas bilíngues ou de escolas internacionais.

Atualmente no Brasil não há regulamentação e fiscalização a respeito das escolas com currículo bilíngue no país, o que resulta em diferentes ofertas e certa

confusão. De acordo com Lijadi e Van Schalkwyk (2016), uma escola internacional oferece currículo na língua do país de origem, diferente do currículo nacional do país anfitrião. Uma escola canadense, por exemplo, segue os padrões, o currículo e o calendário canadense. Essas escolas nasceram da necessidade de atender filhos de imigrantes e expatriados de outras nacionalidades que moram no atual país. Porém, esse tipo de instituição passou a atrair cada vez mais estudantes brasileiros, mesmo que sem relação alguma com o país da escola de origem.

Já nas escolas autointituladas bilíngues, a aprendizagem da segunda língua ocorre durante as aulas do currículo tradicional brasileiro, sendo a língua um meio e não o foco de aprendizagem. Megale (2019, p. 22) aponta que “não se compreendem como EBi programas nos quais a língua adicional é ensinada como matéria e não utilizada para fins acadêmicos, ou seja, para a construção de conhecimentos em áreas diversas”. Além das escolas autointituladas bilíngues, há também escolas regulares que oferecem programas bilíngues, com carga horária na Língua Inglesa estendida também às aulas de educação física e artes, por exemplo.

Com a expansão da EBi no Brasil, foi verificada a necessidade de criar uma regulamentação, de âmbito nacional, com normas, exigências e especificações para as escolas que oferecem esse tipo de educação, a fim de melhorar o ensino bilíngue. Mesmo as DCNs para a oferta de Educação Plurilíngue não terem sido homologadas, alguns estados já iniciaram o movimento de suas próprias regulamentações, como nos estados do Rio de Janeiro e de Santa Catarina que lançaram, em 2013 e 2016, respectivamente, documentos oficiais que estabelecem normas para a oferta da educação bilíngue dentro de seus estados em escolas de EBi (Megale, 2018).

Libâneo et al. defendem que uma nova resolução sobre o curso de Pedagogia precisaria atentar para alguns pontos:

[...] é absurdo manter o ensino de metodologias de ensino dissociadas de seus conteúdos, portanto, trata-se de introduzir no currículo as matérias referentes aos conhecimentos que vão ser ensinados às crianças. [...] os projetos pedagógicos do curso devem assegurar duas coisas: que as ementas dos fundamentos da educação apresentem ligação direta com questões da escola e do ensino e não questões genéricas; e que a didática e as didáticas específicas, além de contemplar os conteúdos, efetivamente instrumentalizem as futuras professoras, por meio de metodologias e procedimentos teoricamente fundamentados, em relação ao “como ensinar” (Libâneo et al., 2022, p. 635).

Os autores sugerem introduzir nos currículos dos cursos de Pedagogia

matérias referentes aos conhecimentos que serão ensinados às crianças, além de instrumentalizar os futuros docentes com metodologias e procedimentos em relação a como ensinar. No currículo dos cursos de Pedagogia, encontramos disciplinas que visam preparar os futuros docentes com base teórica, metodológica e prática, porém não se encontra no currículo uma disciplina que aborde a realidade bilíngue principalmente no que tange a usar a Língua Inglesa como meio e não como conteúdo, a qual vem crescendo exponencialmente e envolve docentes formados em Pedagogia.

Na contemporaneidade, com a ascensão da procura pela educação bilíngue, junto com as determinações de leis para o exercício dessa profissão e as inúmeras exigências dos futuros profissionais de Pedagogia com um olhar para os diversos conhecimentos requeridos na sua formação e prática, pretendo analisar a necessidade da LI e sua importância junto às tecnologias digitais, com o seguinte questionamento: qual a relação da Língua Inglesa e da tecnologia com a formação inicial do estudante de Pedagogia e de Licenciatura da Educação?

1.2 OBJETIVOS

1.2.1 Objetivo Geral

Analisar a relação da Língua Inglesa e da tecnologia na formação inicial dos estudantes de Pedagogia e Licenciatura em Educação.

1.2.2 Objetivos Específicos

- Levantar o perfil dos participantes da formação - estudantes de Pedagogia do Brasil e da Licenciatura em Educação em Portugal;
- Investigar a percepção dos participantes sobre a relação entre a proficiência em Língua Inglesa e a formação docente;
- Explorar a influência da tecnologia no processo de aprendizagem na formação inicial dos estudantes e se a proficiência na Língua Inglesa tem alguma contribuição para esse processo.

1.3 ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO

Para compreender como a dissertação está organizada, apresento uma breve descrição dos assuntos abordados em cada capítulo.

O primeiro capítulo da dissertação apresenta a introdução, com a contextualização do objeto de estudo, a justificativa, a problematização, assim como os objetivos geral e específicos.

Em seguida, o segundo capítulo traz um estado do conhecimento com um levantamento de revisão de publicações.

O terceiro capítulo conta com uma fundamentação teórica, abordando a formação em Pedagogia e uma subdivisão a respeito do currículo de Pedagogia no Brasil na atualidade.

O quarto capítulo aborda a Licenciatura em Educação em Portugal, com um breve apanhado histórico e uma amostra do currículo de seu curso.

O quinto capítulo discorre sobre a presença da Língua Inglesa e da tecnologia e a sua relação com a formação inicial docente. O sexto capítulo é destinado ao detalhamento da metodologia, abordando o contexto da pesquisa, seus participantes, os instrumentos construídos e utilizados e os procedimentos da pesquisa.

No sétimo capítulo trago a descrição e interpretação dos dados. Essa análise foi organizada em categorias: a Língua Inglesa como Língua Franca; a Língua Inglesa na Internacionalização da Educação superior; Letramento Digital; Acesso ao Conhecimento pela Tecnologia; e Recursos e Plataformas Digitais.

O último capítulo compreende as considerações finais, o qual abarca uma retomada do objetivo da pesquisa com o intuito de indicar o que foi desenvolvido durante o processo investigativo, apresentando possibilidades para pesquisas futuras.

Para finalizar, foram apresentadas as referências utilizadas para o desenvolvimento e escrita da pesquisa, assim como os anexos.

2 ESTADO DO CONHECIMENTO

Para defender os pressupostos apresentados nesta pesquisa e identificar possíveis lacunas, foi realizada uma revisão sistemática de produções acadêmicas relacionadas à temática proposta. Sobre a importância das revisões sistemáticas, Vosgerau e Romanowski destacam que:

[...] são necessárias para pesquisadores iniciantes em uma determinada área do conhecimento. Esses estudos podem conter análises destinadas a comparar pesquisas sobre temas semelhantes ou relacionados; apontar a evolução das teorias, dos aportes teórico metodológicos e sua compreensão em diferentes contextos, indicar as tendências e procedimentos metodológicos utilizados na área, apontar tendências das abordagens das práticas educativas (Vosgerau & Romanowski, 2014, p. 168).

A revisão de publicações desta pesquisa por meio de um estado do conhecimento visa identificar o que vem sendo produzido no campo educacional brasileiro relacionado à aprendizagem de LI, à tecnologia e à formação docente em Pedagogia. O levantamento ocorreu por meio da pesquisa de artigos — “*Journal Articles*” — na plataforma ERIC (*Institute of Education Sciences*) e da pesquisa de teses e dissertações no Catálogo de Teses e Dissertações da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), nos cinco últimos anos de pesquisa (de 2019 a 2023).

Dentro das temáticas foram pesquisados diferentes descritores após pesquisas de temas relacionados e sinônimos na opção “*Thesaurus*” da plataforma ERIC, com a intenção de abranger mais resultados. Nesta plataforma, em relação à aprendizagem de Língua Inglesa, foi feita a pesquisa utilizando os descritores “*english second language*” e “*second language learning*”, mas não houve resultado no Brasil. Ao utilizar o descritor “*english acquisition*” foram encontrados 129 artigos, sendo apenas um resultado no Brasil, o qual tinha como foco o desenvolvimento de questões antropológicas. Os termos em português “Língua Inglesa”, “aprendizagem de Língua Inglesa” e “aquisição de Língua Inglesa” não apresentaram quaisquer resultados.

Em relação à temática de formação de professores, foi utilizado o descritor “*teacher education*”, no qual o Brasil aparece em último lugar (25ª posição), com um total de 92 artigos. Do total de artigos encontrados provenientes do Brasil, há enfoques variados, com destaque à educação física com dezenove artigos, ciências com quinze artigos e matemática com onze artigos. Com relação ao ensino de LI como segunda

língua (“*English – second language*”, “*Second language learning*”, “*Second language instruction*”) foram encontrados apenas três artigos. Em um destes artigos, os autores Miller, Cunha e Allwright (2021) abordam a prática exploratória, na qual alunos e professores são considerados como aprendizes e praticantes da aprendizagem. Em outro artigo, Maia (2022) analisa o envolvimento de professores com Pedagogias de Multiletramentos. E, no outro, Batista (2020) reconhece a importância do conhecimento de um segundo idioma, especialmente da LI, mas aponta que as políticas de ensino de língua estrangeira em vigor dificultam a sua aquisição pela maioria da população, pois não prescrevem as condições necessárias para que o ensino e a aprendizagem de línguas estrangeiras ocorram com sucesso na Educação Básica e, como resultado, elas não são eficazes no ensino da língua estudada. A autora ainda aponta a falta de qualificação de professores, que somado a outros fatores, contribuem para o fato de alguns brasileiros não terem acesso a bons empregos por não serem proficientes em inglês, que, de maneira geral, aumentam a lacuna educacional, social e econômica entre seus cidadãos mais ricos e mais pobres.

Ao realizar a busca com o descritor “*teacher knowledge*”, não houve qualquer resultado proveniente do Brasil. O termo em português “formação de professores” teve apenas um resultado proveniente de Moçambique. Já o termo “Pedagogia” apresentou apenas dois resultados oriundos do Brasil, um deles relacionado ao tema da pandemia de covid-19 e o outro ao tema de ensino de matemática. O termo em português “qualificação docente” e “formação docente” não apresentou quaisquer resultados.

O descritor seguinte foi “*teacher training*”, com o qual o Brasil aparece em 14º lugar, com um total de 25 artigos. Deste total, seus enfoques são variados, com destaque à ciência com sete artigos e à matemática com três artigos. Com este descritor, não há artigos relacionados à formação de professores ou ao ensino de uma segunda língua.

Em relação à temática da tecnologia, os descritores “*educational technology*”, “*technology uses in education*” e “*technology*” não apresentaram resultados provenientes do Brasil. O descritor “tecnologia” teve apenas um resultado do Brasil, o qual trata sobre aprendizagem baseada em problemas (ABP) na formação do professor de música.

Tabela 1 – Total de publicações na plataforma ERIC

Descritor	Quantidade no Brasil
<i>english second language</i>	0
<i>second language learning</i>	0
<i>english acquisition</i>	1
Língua Inglesa	0
<i>english language teaching</i>	0
<i>second language instruction</i>	0
<i>teacher education</i>	92
<i>teacher knowledge</i>	0
formação de professores	0
Pedagogia	2
qualificação docente	0
formação docente	0
<i>teacher training</i>	25
<i>educational technology</i>	0
<i>technology uses in education</i>	0
Technology	0
Tecnologia	1
Total	121

Fonte: autoria própria (2024).

No que tange ao número de resultados provenientes da plataforma ERIC, de acordo com diferentes descritores, podemos observar que há uma grande defasagem de artigos provenientes do Brasil. No contexto acadêmico, artigos são utilizados ao redor do mundo como forma de comunicação científica, porém nos descritores explorados ainda há uma grande carência de pesquisas brasileiras. Vale lembrar que dos 121 resultados provenientes do Brasil, apenas foram encontrados três artigos que associam a formação de professores à Língua Inglesa. Dentre estes, nenhum relaciona a LI e a tecnologia na formação docente do professor de Pedagogia.

Na plataforma Capes, foi utilizada a junção dos termos “Língua Inglesa”, “formação docente”, “tecnologia” e “Pedagogia”, porém não houve resultado. Ao utilizar a junção dos termos “Língua Inglesa”, “formação docente”, e “Pedagogia”, foram encontrados 62 resultados. Os dados levantados da revisão (Tabela 2) mostram os filtros utilizados e os resultados obtidos.

Tabela 2 – Dados da revisão: plataforma Capes

Descritores	“Língua Inglesa” + “formação docente” + “Pedagogia”
Filtros	Ano – de 2019 a 2023
Resultados	62

Fonte: autoria própria (2024).

Por meio da revisão, foram analisados os títulos dos documentos e aqueles em que não era possível realizar interpretações para atender aos critérios de inclusão e exclusão, fez-se necessária a leitura dos resumos. Foram desconsiderados os

resultados de teses e dissertações voltados exclusivamente ao ensino de inglês, visto que o foco desta pesquisa é a formação docente do pedagogo e a relação de sua aprendizagem de LI por parte do docente e não especificamente sobre as práticas de ensino de um professor de inglês. Dessa maneira, do total encontrado de 62 documentos, foram excluídos vinte resultados, restando 42 documentos.

Na sequência, foram excluídos mais 26 documentos pois atendiam ao segundo critério de exclusão: desconsiderar trabalhos que abordam em seu título o curso de Letras, professores de Letras ou professores de Língua Inglesa, novamente devido ao foco desta pesquisa ser a LI na formação acadêmica do pedagogo e não do professor de inglês especificamente, considerando que esse profissional já deve possuir proficiência na Língua Inglesa para poder ensiná-la.

Ao realizar a leitura cuidadosa dos resumos dos 16 resultados restantes, observamos a necessidade de acrescentar um novo critério de exclusão, pois dois trabalhos fazem referência ao tema da inclusão (Educação Especial). Restaram, desta maneira, catorze documentos para análise:

Quadro 1 – Resultados da Plataforma Capes com os descritores “Língua Inglesa” + “formação docente” + “Pedagogia”

Ano	Tipo	Título do Trabalho	Autor	EJA	Aprendizagem da Língua Inglesa	Educação Bilingue	Conhecimento de	Ensino/aprendizagem	Tecnologia	Avaliação	Arte-educador	Formação continuada	Práticas de leitura	Material didático
2019	Dissertação	(Des)dramatizando o ensino e a aprendizagem da Língua Inglesa na educação de jovens e adultos	GOES	X										
2022	Tese	Aprendizagem da Língua Inglesa um saber estratégico para a inclusão do jovem aluno do século XXI: a visão de professores e de alunos	SILVA		X									
2021	Dissertação	Educação bilíngue em Língua Inglesa sob perspectiva comparada: Sergipe e Massachusetts	PINTO			X								

2020	Dissertação	Multiletramentos dos cadetes da AMAN: como o conhecimento específico da Língua Inglesa dos professores reflete no conhecimento prático do ensino de inglês	BARROS JUNIOR				X								
2020	Dissertação	Intercâmbio cultural em Língua Inglesa: ressignificações de uma experiência intercultural para alunos da rede municipal de Petrolina	ARAUJO					X							
2023	Dissertação	CHATCLASS: Gamificação e Inteligência Artificial para Aprendizagem de Língua Inglesa	NASCIMENTO						X						
2021	Dissertação	QR codes na educação escolar: possibilidades de aprendizagem na Língua Inglesa em tempos de cultura digital	ARAUJO						X						
2020	Dissertação	Mídias sociais e a troca de experiências sobre o papel social que envolve o trabalho docente	SANTOS						X						
2019	Dissertação	A avaliação no 3º ciclo e suas implicações na organização do trabalho pedagógico de uma escola pública do Distrito Federal	FONTENELE							X					
2022	Tese	O arte-educador ironista e o seu horizonte hermenêutico: linguagens, narrativas e contextos	GONZAGA								X				
2021	Tese	Colaboração e formação continuada de professoras: a pedagogia do encontro	SILVA									X			
2022	Tese	As tecnologias digitais e a construção dos sentidos de ser professor: um estudo autoetnográfico da coordenação do PIBID inglês	SILVA						X						

2020	Dissertação	Práticas de leitura na constituição de professores em formação no programa idiomas sem fronteiras	BERRI															X	
2022	Tese	O papel do livro didático de Língua Inglesa na formação de professores da rede pública de ensino básico	LAMBERTS																X

Fonte: autoria própria (2024).

Das catorze teses e dissertações restantes, constatamos que todas elas apresentam abordagens qualitativas. Na maioria dos trabalhos, o universo da pesquisa não apareceu descrito de maneira sucinta. Mas dentre as coletas de dados, destaco os trabalhos que utilizam a técnica de sequência didática, questionários, análise documental, entrevistas, observações, diário autoetnográfico, diários de bordo, gravações de vídeos e áudios, oficinas de formação, sessões reflexivas, registros de memórias e pesquisa bibliográfica. Analisando os resumos dos catorze documentos, observamos que o foco da pesquisa é variado. Há apenas quatro trabalhos relacionados à tecnologia, conforme quadro abaixo:

Quadro 2 – Resultados da Plataforma Capes com os descritores “Língua Inglesa” + “formação docente” + “Pedagogia” que estejam relacionados à tecnologia

Ano	Tipo	Autor	Título	Palavras-chave	Objetivo
2023	Dissertação	Nascimento, Diana Ketlem Paula do	<i>ChatClass</i> : Gamificação e Inteligência Artificial para Aprendizagem de Língua Inglesa	ChatClass; Inteligência Artificial; Gamificação; Autonomia.	Analisar as possibilidades didáticas do <i>ChatClass</i> para o desenvolvimento das competências comunicativas dos alunos na disciplina de LI.
2021	Dissertação	Araujo, Fabiano da Silva	QR codes na educação escolar: possibilidades de aprendizagem na Língua Inglesa em tempos de cultura digital	Docência; QR codes; Língua Inglesa.	Socializar as possibilidades de uso dos QR Codes como mediadores da cultura digital nas aulas de Língua Inglesa.
2020	Dissertação	Santos, Daniely Maria dos	Mídias sociais e a troca de experiências sobre o papel social que envolve o	Formação de professores; Papel social; Internet; Língua inglesa.	Analisar a percepção dos professores, em postagens de uma página do Facebook, acerca

			trabalho docente		de seu papel social no processo de ensino de Língua Inglesa
2022	Tese	Silva, Fabiane Gomes Da	As tecnologias digitais e a construção dos sentidos de ser professor: um estudo autoetnográfico da coordenação do PIBID inglês	Autoetnografia; Tecnologias digitais; Ensino de Língua Inglesa; Construção de sentidos; Letramentos; Formação docente.	Compreender a relação das tecnologias digitais com a construção dos sentidos de ser professor.

Fonte: autoria própria (2024).

Dentre os quatro resultados apresentados, dois deles relacionam a aprendizagem da LI com foco na aprendizagem do aluno. Os outros dois resultados têm um olhar para a docência e sua formação: Santos (2020) e Silva (2022).

Silva (2022) aponta alguns desafios enfrentados pelos docentes em relação às tecnologias digitais, que incluem a falta de capacitação técnica e teórico-metodológica para a elaboração de um plano de aula com o uso de tecnologias como recursos e como elementos integrantes na vida dos estudantes, assim como a incapacidade dos docentes em trabalhar com os instrumentos tecnológicos nas suas aulas.

Sobre o papel social do docente no processo de ensino de inglês, Santos (2020, p. 13) aponta:

Vale destacar que ao se refletir a respeito do papel do professor, é possível mencionar que ele é um agente de transformações. No entanto, essa assertiva muitas vezes não fica explícita para muitos educadores, os quais acabam por se envolver em um trabalho “engessado”, que não se dinamiza e não busca novos desmembramentos. Portanto, dentro do papel social do professor, cabe a ele um papel de problematizador, de um modo que seu trabalho demonstre e instigue “incômodos”. Nesse âmbito, será possível a busca por questionamentos sobre as razões do ato educativo e para a importância desses atos estimularem práticas sociais coerentes.

O professor consciente de sua função pode refletir e transformar sua prática por meio de metodologias cabíveis de acordo com os diferentes contextos educacionais. Barros Junior (2020) acredita que os saberes adquiridos ao longo da experiência profissional, ou “sabedoria da prática”, tendem a estar carregados de emoções que podem ser confundidas com certezas de boas práticas. Sobre os desafios da profissão docente o autor busca:

[...] destacar e discutir questões sobre “inovação educativa” e “profissão docente”, sobre o “conhecimento profissional” e “prático” do docente, abordando um tema de grande interesse para esta pesquisa e este pesquisador: o equilíbrio entre o conhecimento específico do docente e os desafios da sociedade globalizada (Barros Junior, 2020, p. 36).

Cabe ao docente equilibrar o conhecimento e os desafios encontrados na atualidade. Barros Junior (2020, p. 43) destaca que, devido à incerteza e à velocidade das mudanças, o profissional docente deve “se mobilizar e integrar variados conhecimentos no desenvolvimento de suas funções. Essa mobilização de múltiplos conhecimentos (multiletramentos) é igualmente imperativo na construção de novos saberes por parte dos alunos”.

Finalmente, na plataforma Capes foi feita a junção dos termos “Língua Inglesa”, “formação docente” e “tecnologia”, sendo encontrados cinco resultados.

Quadro 3 – Capes – Descritores “Língua Inglesa” + “formação docente” + “tecnologia”

Tipo	Ano	Autor	Título	Palavras-chave	Objetivo
Dissertação	2019	BONOTTO, MARIANA	Ensino de inglês <i>online</i> : uma experiência entre Brasil e Inglaterra	Educação; Ensino da Língua Inglesa; Formação Docente; Tecnologias Digitais; Videoconferência	Analisar a utilização de suporte tecnológico para uso de videoconferência com professores nativos para o ensino de Língua Inglesa.
Dissertação	2021	PEREIRA, DEBORA OLIVEIRA MOTA LEAL	As tecnologias digitais da informação e comunicação no ensino de Língua Inglesa na escola pública: um desafio à formação docente	Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação; Formação docente; Ensino de Língua Inglesa; Escola Pública.	Investigar o emprego das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) no ensino de Língua Inglesa (LI) em escolas públicas da Bahia
Tese	2022	SILVA, FABIONE GOMES DA	As tecnologias digitais e a construção dos sentidos de ser professor: um estudo autoetnográfico da coordenação do PIBID Inglês	Autoetnografia; Tecnologias digitais; Ensino de Língua Inglesa; Construção de sentidos; Letramentos; Formação docente.	Compreender a relação das tecnologias digitais com a construção dos sentidos de ser professor.
Dissertação	2022	SOUZA, RAQUEL DE	O Ensino e a Formação Integral no Ensino Médio Integrado do	Ensino de Inglês; Formação Integral; Ensino Médio Integrado; Perspectiva Docente.	Investigar potenciais contribuições da Língua Inglesa para a formação

			Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul De Minas Gerais: Perspectivas dos Docentes de Língua Inglesa		integral de alunos do EMI segundo a perspectiva de professores de Inglês do IFSULDEMINAS.
Tese	2023	MURIANA, MARINA BORGES	Professoras-autoras: práticas e saberes docentes complexos na elaboração de recursos educacionais abertos para ensino de Língua Inglesa	Formação docente tecnológica; Recursos educacionais abertos; Complexidade; Transdisciplinaridade; Ensino-aprendizagem de Língua Inglesa; Abordagem hermenêutico-fenomenológica complexa.	Investigar, descrever e interpretar a vivência em um curso <i>online</i> de elaboração de recursos educacionais abertos para o ensino de inglês, desenhado sob uma epistemologia complexa e transdisciplinar, na perspectiva das participantes.

Fonte: autoria própria (2024).

Nos trabalhos encontrados, quatro deles referem-se ao ensino de inglês, tema que foge da análise de minha dissertação. Somente a tese de Silva (2022), que já havia aparecido nos resultados da junção de descritores apresentada anteriormente, traz uma análise da relação das tecnologias digitais com a construção dos sentidos de ser professor, que está relacionada com minha pesquisa, porém o autor faz uma análise autoetnográfica, a influência da tecnologia ao longo de sua vida e na sua prática.

Após revisar os resultados das pesquisas das plataformas ERIC e Capes, com diferentes descritores, é possível destacar a escassez de pesquisas que abordem os temas relacionados, assim como a importância de realizar pesquisas sobre a Língua Inglesa, a tecnologia e a sua relação entre a formação e prática docente, esta que é a intenção da presente pesquisa.

3 A FORMAÇÃO POLIVALENTE EM PEDAGOGIA NO BRASIL

A preocupação em se estudar o saber e a formação docente é algo relativamente recente. De acordo com Nóvoa (2019, p. 8), a formação de professores da educação infantil e do ensino fundamental foi sempre uma preocupação ausente ou secundária, o qual afirma que “a indiferença foi quase total, até há pouco tempo.”

A formação docente é parte integrante do processo de aquisição de conhecimentos de um futuro profissional de Pedagogia no Brasil. Essa aquisição acontece não só e exclusivamente no meio acadêmico, mas sim nas mais variadas experiências de vida, desde seu ambiente familiar, social e cultural, sua própria prática escolar, sua relação com os pares, entre outros.

Os saberes profissionais dos professores parecem ser, portanto, plurais, compósitos, heterogêneos, pois trazem à tona, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e manifestações do saber-fazer e do saber-ser bastante diversificados, provenientes de fontes variadas, as quais podemos supor que sejam também de natureza diferente (Tardif, 2005, p. 61).

Para Tardif (2005), os saberes não são inatos, mas sim produzidos mediante a socialização, a imersão dos indivíduos nos diversos mundos socializados nos quais eles constroem, na relação com os outros, as suas identidades pessoais e sociais, suas histórias de vida. Nóvoa (2019) corrobora esse pensamento ao afirmar que os professores do futuro precisam do conhecimento dos conteúdos científicos das disciplinas (como matemática, história, entre outras), dos conhecimentos científicos em educação (como didática, currículo, entre outros), mas que estes “são insuficientes para formar um professor se não construírem uma relação com o conhecimento profissional docente, com o conhecimento e a cultura profissional dos professores”. (Nóvoa, 2019, p. 9)

Os diferentes saberes do futuro docente adquiridos em diferentes meios e relações variam de um indivíduo para o outro. Essa variação também ocorre de acordo com o contexto histórico, social, econômico, cultural e tecnológico em que está inserido. Nas instituições de ensino os saberes aprendidos e ensinados também sofrem alterações de acordo com a realidade e contexto que nos cercam. Conforme aponta Franco e Pimenta (2016, p. 550), “Considerando a complexidade do ato pedagógico de ensinar e aprender em contextos, parece-nos relevante considerar que os saberes de várias áreas sejam mobilizados nesses contextos”. Portanto, os

saberes não são os mesmos de anos atrás, estes precisam ser instigados pelo seu meio.

Historicamente, a respeito do início do curso de Pedagogia, conforme aponta Sokolowski (2013), na década de 1930, um grupo de intelectuais educadores motivados por inspirações inovadoras na educação propôs um movimento de renovação educacional — o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova — o qual, dentre outras questões, incluía reivindicações populares por mais escolas e defendia a universalização do ensino mediante políticas educacionais para expandir a educação, mediante uma nova Pedagogia para cidadãos adequados a esse processo. A Universidade de São Paulo (USP), em 1934, e a Universidade do Distrito Federal (UnDF), em 1935, foram criadas para atender à parte das reivindicações feitas pelo Manifesto dos Pioneiros. Foi com a fundação dessas universidades que se organizaram e se implantaram as licenciaturas e o curso de Pedagogia, pelo Decreto-Lei nº 1.190 de 4 de abril de 1939. Esse Decreto-Lei organizou a Faculdade Nacional de Filosofia (FNFi), a qual ministrava cursos de licenciatura e de Pedagogia.

Desde então, a formação de pedagogos sofreu alterações influenciadas pelo momento histórico, político, social e cultural de cada época, conforme, por exemplo, sucedeu durante a Ditadura Militar, na década de 1960, quando o Conselho Federal de Educação (CFE) aprovou o Parecer CFE nº 252/69, fixando mínimos de conteúdo e a duração dos cursos de Pedagogia (Sokolowski, 2013).

A formação docente sofreu ainda maiores modificações nos anos 1980 e 1990, com a implantação de políticas no campo educacional referentes à formação e à condição dos profissionais da educação, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, lei nº 9.394, em seu artigo 62:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal (Brasil, 1996, s.p.).

Ou seja, para o exercício do magistério é estabelecida a formação mínima em nível superior em curso de licenciatura plena. No que diz respeito às funções do pedagogo:

Art. 64. A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a

educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional (Brasil, 1996, s.p.).

Destaco aqui as contradições encontradas no documento relativas às funções na formação de docentes ou de especialistas em educação, como o administrador, o inspetor, o supervisor e o orientador educacional, nos cursos de Pedagogia nas universidades e nos Cursos Normais Superiores nos Institutos Superiores de Educação (IES).

De acordo com Diniz-Pereira (2016), o Conselho Nacional de Educação (CNE) e o Ministério da Educação (MEC) iniciaram, em 1997, um processo de elaboração de diretrizes curriculares para os cursos de graduação. As DCN para a formação de professores foram então elaboradas pelo CNE como resposta à regulamentação da Lei nº 9.394, que estabelece as Diretrizes e LDB, que encarregou as Universidades de adequar seus cursos às diretrizes pertinentes. Em alinhamento com essa lei, as DCN definem os parâmetros curriculares e regulatórios para a formação docente, estabelecendo normas relacionadas à carga horária e à estrutura curricular das licenciaturas, além de abordar princípios formativos que devem ser considerados pelos cursos.

Nos anos seguintes, continuaram os debates educacionais os quais culminaram na criação de Associações na área da educação e na definição das novas DCN para a formação dos profissionais da educação, as quais redefinem o papel do pedagogo, a formação exigida para exercer a docência, o significado da própria docência e as competências a serem desenvolvidas.

Fichter Filho, Oliveira e Coelho (2021) ao analisarem a trajetória das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação docente no Brasil, com base nos pareceres e nas resoluções que as instituem, relatam que tais documentos são marcados por diferentes concepções que se entrelaçam no tempo, produzindo efeitos disseminados nos cursos de licenciatura, com uma trajetória de mais de 20 anos no campo da formação docente no Brasil.

De acordo com o Artigo nº 5 da Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006, dentre dezesseis aptidões apontadas que egresso de Pedagogia deve ter, destaco:

- VI - ensinar Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Educação Física, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano;
- VII - relacionar as linguagens dos meios de comunicação à educação, nos processos didático-pedagógicos, demonstrando domínio das tecnologias de informação e comunicação adequadas ao desenvolvimento de aprendizagens significativas (Brasil, 2006, p. 2)

Dentre as várias aptidões que constam no Artigo nº5, inclui ensinar conhecimentos específicos e completamente variados aos alunos como até mesmo Artes e Educação Física além de demonstrar domínio (não apenas conhecimento) das tecnologias de informação e comunicação para desenvolver aprendizagens significativas, além de outras aptidões como a participação do egresso na gestão das instituições e na promoção da aprendizagem em espaços escolares e não-escolares.

Medeiros, Araújo e Santos (2021) avaliam a trajetória histórica com o nascimento da perspectiva de formação na Licenciatura em Pedagogia ao ano de 2006 com as DCN para o Curso de Pedagogia:

Os acontecimentos que marcaram esse período da história contribuíram para a definição do perfil identitário formado pela graduação, o qual se alinha, em parte, ao perfil profissional referenciado pelas entidades representativas da Educação (ANFOPE, ANPED, entre outras) na história. Esse perfil, conforme veremos a seguir, almeja a formação polivalente do docente da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental e a formação profissional para atuação na gestão de processos educativos escolares e não escolares (Medeiros; Araújo; Santos, 2021, p. 575).

As autoras apontam como polivalente a formação que prepara para a docência na EI e nos anos iniciais do EF e para a gestão dos processos educativos escolares e não escolares. O termo polivalente também é utilizado por Pimenta *et al.* (2017, p. 17):

A denominação de polivalente se refere ao professor dos anos iniciais do ensino fundamental, que marca a atuação desse profissional desde as origens da então escola normal de ensino médio, nos finais do século XIX, cuja finalidade era formar o professor para ensinar as disciplinas (matérias) básicas: língua portuguesa (alfabetização), história, geografia, ciências e matemática. Essa denominação não mais aparece na legislação brasileira referente à matéria, inclusive nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) do curso de Pedagogia de 2006. Entretanto, permanece a finalidade de formar professores para lecionar essas disciplinas básicas dos anos iniciais, e na realidade escolar brasileira os professores continuam atuando como polivalentes.

As autoras destacam a denominação de polivalência ao se referir à formação de professores, sua atuação. O perfil profissional polivalente e generalista almejado

na formação dos cursos de Pedagogia parece inviável de alcançar em apenas uma formação acadêmica. Pimenta *et al.* (2017) afirmam que é impossível almejar a formação de um profissional para atuar na gestão educacional e de um professor polivalente da EI e dos Anos Iniciais do EF por meio da Licenciatura em Pedagogia. Essa crítica se dá ao fato de em apenas uma graduação acadêmica formar para uma vasta gama de atuação do futuro pedagogo, a de atuar na EI, nos anos iniciais do EF — ensinando as diferentes matérias básicas, e na gestão escolar — a qual inclui assessoria pedagógica, assessoria disciplinas, supervisão, atendimento aos pais e a própria gestão em si.

Pimenta e Lima (2004, p. 39) criticam os conteúdos abordados na formação do pedagogo:

A perspectiva técnica no estágio gera um distanciamento da vida e do trabalho concreto que ocorre nas escolas, uma vez que as disciplinas que compõem os cursos de formação não estabelecem os nexos entre os conteúdos (teorias?) que desenvolvem e a realidade nas quais o ensino ocorre.

A partir dos apontamentos das autoras, é notório ponderar o distanciamento entre a teoria e a prática com as transformações sofridas na realidade do contexto escolar, as quais sofrem influências políticas, sociais, culturais e econômicas, além da influência das novas dinâmicas da classe trabalhadora, do mercado de trabalho e da estrutura familiar, as quais exigem constante reflexão e adaptação na formação como um preparo para a prática dos futuros pedagogos.

Em tese, a teoria reflete a prática (ou a prática deveria refletir a teoria), as leis refletem (ou deveriam refletir) o contexto da realidade do seu meio, com atualizações e adequações feitas conforme as novas necessidades e apontamentos vão surgindo. Franco & Pimenta (2016) sinalizam que a Pedagogia precisa refletir, orientar ações práticas para a implementação das práticas educativas e criar conhecimentos que busquem superar a fragmentação entre saberes pedagógicos, docentes e científicos, que historicamente foram dissociados.

A reflexão se estende em relação às abrangências e às atualizações nas Diretrizes no ano de 2010 com o Parecer CNE/CEB nº 7/2010 (Brasil, 2010a). Alaniz, Annibal e Gebran (2015, p. 15) comentam:

O referido documento expressa uma readequação das orientações curriculares, com o intuito de colocar em destaque a educação indígena, a

educação de jovens e adultos, a educação especial e a educação ambiental. Esta readequação incorpora o debate ocorrido nas pesquisas acadêmicas e nas organizações civis.

As autoras destacam na polivalência de atuação do futuro pedagogo a preocupação em relação à educação indígena, além da educação de jovens e adultos, a educação especial e a educação ambiental.

Dando continuidade às várias políticas e resoluções estabelecidas, incluem-se também os programas de formação inicial e continuada de professores, no âmbito do Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), aprovado com vinte metas a serem alcançadas em dez anos. A meta voltada especificamente para a formação inicial de profissionais da educação estabelece a garantia de uma política nacional de formação alinhada à LDB (Brasil, 1996), visando assegurar que "todos os professores e professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam" (Brasil, 2014, p. 12).

Ademais, o CNE estabeleceu, em 2015, novas DCNs para a formação de professores (DCN/2015) por meio da resolução CNE/CP nº 2 de 2015, respaldada pelo parecer CNE/CP nº 1 de 2015, as quais afetam também a Licenciatura em Pedagogia. Este documento abrange a formação de profissionais do magistério da educação básica, incluindo a docência e atividades pedagógicas, além da gestão educacional em diversas etapas e modalidades de educação, como educação infantil, ensino fundamental, ensino médio, educação de jovens e adultos, educação especial, educação profissional e técnica de nível médio, e educação escolar indígena. Também estão incluídas a educação do campo, a educação escolar quilombola e a educação a distância (Brasil, 2015).

Ademais, a Resolução de 2015 enfatiza a conexão entre teoria e prática na formação docente, abordando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Ela também destaca a articulação entre formação inicial e continuada, além de integrar os diferentes níveis e modalidades de educação. As DCN/2015 instituem que o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) deve ser elaborado e desenvolvido por meio da colaboração entre a instituição de educação superior e o sistema de educação básica, garantindo a inserção dos estudantes de licenciatura nas instituições de educação básica da rede pública, que é um espaço fundamental para a prática docente (Brasil, 2015).

O documento de 2015 favorece a ampliação e o aprimoramento do uso da Língua Portuguesa, da habilidade comunicativa, tanto oral quanto escrita, e da aprendizagem da Língua Brasileira de Sinais (Libras). Além disso, promove a inclusão de “questões socioambientais, éticas, estéticas e relativas à diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional e sociocultural como princípios de equidade” (Brasil, 2015, p. 24). E ainda, de acordo com as DCN/2015, entre outras atribuições, a formação deve conduzir o egresso “ao uso competente das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) para o aprimoramento da prática pedagógica e a ampliação da formação cultural dos(das) professores(as) e estudantes” (Brasil, 2015, p. 6).

Dando continuidade, saliento a Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, no que diz respeito aos cursos de licenciatura destinados à formação inicial de professores para a Educação Básica, que estão serão organizados em três grupos com carga horária total de 3.200 horas, devendo desenvolver as competências profissionais elucidadas na Base Nacional Comum (BNC-Formação):

Art. 11. A referida carga horária dos cursos de licenciatura deve ter a seguinte distribuição:

I - Grupo I: 800 (oitocentas) horas, para a base comum que compreende os conhecimentos científicos, educacionais e pedagógicos e fundamentam a educação e suas articulações com os sistemas, as escolas e as práticas educacionais.

II - Grupo II: 1.600 (mil e seiscentas) horas, para a aprendizagem dos conteúdos específicos das áreas, componentes, unidades temáticas e objetos de conhecimento da BNCC, e para o domínio pedagógico desses conteúdos.

III - Grupo III: 800 (oitocentas) horas, prática pedagógica, assim distribuídas:
a) 400 (quatrocentas) horas para o estágio supervisionado, em situação real de trabalho em escola, segundo o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) da instituição formadora; e

b) 400 (quatrocentas) horas para a prática dos componentes curriculares dos Grupos I e II, distribuídas ao longo do curso, desde o seu início, segundo o PPC da instituição formadora (Brasil, 2019, p. 6).

O documento de 2019 atribui à BNCC enquanto mecanismo monopolizador para a elaboração das matrizes curriculares dos cursos de licenciatura, centrada na aquisição de competências e habilidades.

A Pedagogia lida com o fenômeno educativo enquanto expressão de interesses sociais em conflito na sociedade em que vivemos. É por isso que a Pedagogia expressa finalidades sociopolíticas, ou seja, uma direção explícita da ação educativa relacionada com um projeto de gestão social e política da sociedade (Libâneo, 2001, p. 8).

Para Libâneo (2001), a Pedagogia expressa interesses sociais conflituosos na atualidade, em uma ação educativa projetada para a gestão social e política. Em um processo de espelhamento da realidade, com o interesse de certas classes para preparar seus filhos pela ação educativa, vemos a crescente expansão da EBi no Brasil, e junto a ela a necessidade de regulamentação nacional, a partir de normas e exigências, das escolas que oferecem educação bilíngue.

Em julho de 2020, o CNE criou as DCN para a oferta de Educação Plurilíngue, a qual até o presente momento não foram homologadas. Estas DCN utilizam o termo plurilíngue para explicitar direitos linguísticos à educação indígena, à educação de surdos e à educação em regiões de fronteiras. Essas diretrizes foram atualizadas com direitos à educação em língua adicional, a qual aponta que “educação plurilíngue ou bilíngue implica menos o ensino de língua e mais a aprendizagem da língua adicional pelo uso estruturado em conteúdos e contextos culturais relevantes” (Brasil, 2020, p. 16).

De acordo com essas diretrizes (Brasil, 2020), para ser bilíngue é preciso ter a língua adicional, neste caso a Língua Inglesa, como língua de ensino e ter um currículo único e integrado em duas ou mais línguas. Além disso, para atuar na EBi como professor da EI e nos Anos Iniciais do EF, o professor deve ter: graduação em Pedagogia ou Letras; ter o mínimo de comprovação de proficiência na Língua Inglesa — B2 do Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas (*Common European Framework of Reference for Languages* – CEFR); e possuir um título em curso de extensão de 120 horas em bilinguismo, curso de pós-graduação, mestrado ou doutorado.

Dentre inúmeras recomendações feitas ao Ministério da Educação (MEC), as DCN para a oferta de Educação Plurilíngue recomendam a revisão e a modernização dos cursos de Pedagogia visando formar docentes para as suas demandas, além da criação de padrões de avaliação e de certificação de proficiência para docentes e estudantes, bem como a criação de uma política nacional de avaliação para EB.

De amplo modo, parece haver o interesse em expandir a polivalência das obrigações na formação do Pedagogo – além da docência na EI e anos iniciais do EF, a gestão dos processos educativos escolares e não escolares, incorporando também o atendimento às demandas da educação bilíngue. Para Costa (2021), há um descompasso entre a formação dos professores que atuam no ensino bilíngue e o que é exigido como condição formativa mínima para a efetivação de um processo de

ensino e aprendizagem qualificado cujas experiências e formação contínua constituem uma grande diferenciação para o profissional que quer se manter inserido no mercado de trabalho.

Tão recentemente, durante a elaboração deste trabalho de dissertação, foi instituída a Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024, a qual entre tantas especificações determina também que os cursos de licenciatura terão no mínimo, 3.200 horas de efetivo trabalho acadêmico, em cursos com duração de, no mínimo, quatro anos, compreendendo:

- I - 880 (oitocentas e oitenta) horas dedicadas às atividades de formação geral, de acordo com o Núcleo I, de que trata o art. 13, inciso I, desta Resolução, conforme o PPC da instituição formadora;
- II - 1.600 (mil e seiscentas) horas dedicadas ao estudo de aprofundamento de conhecimentos específicos, na área de formação e atuação na educação, de acordo com o Núcleo II, de que trata o art. 13, inciso II desta Resolução e conforme o PPC da instituição formadora;
- III - 320 (trezentas e vinte) horas de atividades acadêmicas de extensão conforme Núcleo III, de que trata o art. 13, inciso III desta Resolução, desenvolvidas nas instituições de Educação Básica, lugar privilegiado para as atividades dos cursos de licenciatura; essa carga horária, vinculada aos componentes curriculares desde o início do curso, deve estar discriminada no PPC da instituição formadora; e
- IV - 400 (quatrocentas) horas dedicadas ao estágio curricular supervisionado, conforme Núcleo IV de que trata o art. 13, inciso IV desta Resolução, distribuídas ao longo do curso, desde o seu início, na área de formação e atuação na Educação Básica, realizadas em instituições de Educação Básica, segundo o PPC da instituição formadora (Brasil, 2024, p. 12).

É possível perceber a alteração em relação à divisão da carga horária exigida, assim como de seu conteúdo curricular. Além disso, de acordo com o artigo 14 do documento, inciso 7.º é imposto que “nos cursos de licenciaturas ofertados na modalidade a distância, pelo menos, 880 horas da carga horária do Núcleo II de que trata o art. 13, inciso II, desta Resolução, devem ser realizadas de forma presencial” (Brasil, 2024, p.12). Estas novas determinações têm gerado muitos debates no âmbito educacional.

Diante dessa perspectiva de reflexão do processo de formação docente polivalente, as diversas alterações feitas nas diretrizes educacionais ao longo dos anos e a constante necessidade de adequação em todo o âmbito escolar, de acordo com o contexto histórico, político e social, ao longo dos anos, minha opção no diálogo neste momento é analisar a Matriz curricular do curso de Pedagogia de uma Instituição de Ensino Superior Privada, Comunitária e Confessional do estado do Paraná (Instituição A), a qual constitui o universo escolar da parte brasileira dos participantes

desta pesquisa. A outra parte dos participantes são estudantes da Instituição B, uma instituição pública de ensino superior à distância em Portugal, a qual terá o currículo de sua graduação em Licenciatura em Educação analisado futuramente neste trabalho.

3.1 O CURRÍCULO DE PEDAGOGIA

As leis e diretrizes que regem o curso de Pedagogia no Brasil têm sofrido inúmeras alterações ao longo dos anos. Para Belletati e Domingues (2020, p. 284), “Refletir sobre o processo de profissionalização docente é entendê-lo como resultado de uma construção histórica, inacabada e sustentada por concepções ideológicas”. Os acontecimentos históricos influenciados por questões políticas, econômicas, sociais e ideológicas acabam repercutindo de maneira direta ou indireta na Educação. Analisar as alterações ocorridas ao longo dos anos nos faz perceber as mazelas da educação e dos possíveis caminhos a percorrer.

Como dito anteriormente, o Curso de Pedagogia é dito como polivalente porque abrange várias áreas de atuação na educação, conforme podemos observar nas diversas ênfases nos percursos de formação dos graduandos em Pedagogia, de acordo com o Artigo 2 do Parecer CNE/CP nº 2/2015 das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica:

Art. 2º As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica aplicam-se à formação de professores para o exercício da docência na educação infantil, no ensino fundamental, no ensino médio e nas respectivas modalidades de educação (Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação Profissional e Tecnológica, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação a Distância e Educação Escolar Quilombola), nas diferentes áreas do conhecimento e com integração entre elas, podendo abranger um campo específico e/ou interdisciplinar (Brasil, 2015, p. 2).

Teoricamente, os cursos de Pedagogia devem preparar o futuro profissional para que consiga atuar em diferentes ambientes educacionais — na cidade, no campo, em quilombos; para educar todas as faixas etárias — desde a EI até jovens e adultos; sob qualquer condição — como é o caso de pessoas com necessidades especiais e crianças em situação precária, por exemplo, destituídas de lar, na

modalidade presencial ou *online*, por meio do uso de tecnologia, em instituições escolares, não-escolares e comunitárias e populares.

Além da docência em diferentes ambientes educacionais, o campo de atuação do licenciado em Pedagogia se estende à “produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional” (Brasil, 2006, p. 2), em contextos escolares e não-escolares e à gestão educacional.

As possíveis atuações do futuro Pedagogo, em diferentes ambientes educacionais, são variadas, e ainda inclui a produção do conhecimento científico e tecnológico e participar da gestão das instituições com a elaboração, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e programas educacionais. Além disso, é válido destacar:

Art. 4º O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (Brasil, 2006, p. 2).

Observamos a polivalência das atuações desse futuro profissional que, assim que concluir a graduação (porém é frequente encontrarmos nas instituições de ensino, estudantes que ainda nem concluíram a graduação em Pedagogia e atuam como professores), está teoricamente apto a exercer qualquer uma das funções explicitadas nas DCN do curso de Pedagogia. De amplo modo, não é exigido desse profissional qualquer especialização para atuar em qualquer de suas inúmeras áreas de atuação.

Nóvoa (2009) aponta que os professores ressurgem, no início do século XXI, como peças insubstituíveis na difusão das aprendizagens, mas também para criar estratégias de inclusão que atendam aos desafios da diversidade e para aprimorar métodos eficazes de utilização das novas tecnologias. A respeito do perfil do licenciado em Pedagogia, há várias considerações e dimensões explicitadas no documento de suas Diretrizes Curriculares. Dentre tantas habilidades e competências que o egresso do curso de Pedagogia “deverá estar apto”, merece destaque o fato de identificar “com postura investigativa, integrativa e propositiva” problemas socioculturais e educacionais de acordo com realidades complexas; demonstrar domínio das tecnologias de informação e comunicação para desenvolver aprendizagens significativas; aplicar modos de ensinar de forma interdisciplinar

diferentes linguagens, Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Educação Física (Brasil, 2006, p. 9).

São tantas as possibilidades de atuação do futuro Pedagogo que incluem desde a sua prática com tantas competências, público-alvo e ambientes educacionais variados que parece, de fato, um currículo sobrecarregado. Conforme Pimenta *et al.* (2017, p. 28):

As matrizes curriculares dos cursos de pedagogia refletem os mesmos problemas identificados nas DCN, ou seja, a indefinição do campo pedagógico e a dispersão do objeto da pedagogia e da atuação profissional docente. Consequentemente, a maioria desses cursos não dão conta de formar nem o pedagogo, nem, tampouco, o professor para os anos iniciais da educação básica e para a educação infantil.

Os autores trazem a indefinição da área pedagógica e a falta de foco do objeto da pedagogia e da atuação do Pedagogo, visto que sua formação se mostra frágil, superficial, generalizante, fragmentada, dispersa e sem foco (Pimenta *et al.*, 2017).

Nóvoa (2009, p. 28) constata: “Sabemos todos que é impossível definir o ‘bom professor’, a não ser por meio dessas listas intermináveis de ‘competências’, cuja simples enumeração torna-se insuportável”. Além das competências e qualidades de um bom professor, as aptidões do futuro egresso são inúmeras, o qual deve ser especialista em diferentes componentes curriculares, como Educação Física e Artes, dominar novas tecnologias que promovam aprendizagens significativas, assim como atuar como um servidor social ou até mesmo um detetive ao procurar identificar problemas socioculturais. Libâneo (2017, p. 23) critica toda essa polivalência ao dizer “Não vejo como formar no mesmo curso, em 2.800 horas no mínimo, o professor, o pesquisador e o gestor [...]. Acho isso uma falta de senso de realidade”.

Em relação à carga horária do curso de graduação em Pedagogia, nas DCN é estipulado o mínimo de 3.200 horas de efetivo trabalho acadêmico. Ao analisar a matriz curricular do curso de Licenciatura em Pedagogia na modalidade presencial da Instituição A, verifica-se que há um total de 8 períodos, distribuídos em 4.300 horas/aula, as quais equivalem a 3.250 horas/relógio. Dentre o total de horas/relógio estão inclusas 30 horas de Projeto Comunitário, 100 horas de Atividades Complementares, 30 horas destinadas ao Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), 405 horas dedicadas ao Estágio Supervisionado.

Tabela 3 – Comparativo de horas – Instituição A

Descrição das horas	DCN – Pedagogia	Instituição A
Trabalho acadêmico	3.200	3.250
Estágio supervisionado	300	405
Atividades complementares	100	100

Fonte: autoria própria (2024).

Ao comparar o que é oferecido pela matriz curricular do curso de Pedagogia da Instituição A com o que é estipulado nas DCN em relação à carga horária, podemos identificar que além de cumprir o mínimo exigido, as horas ofertadas ainda extrapolam.

As disciplinas ofertadas na Matriz Curricular da Instituição A para ingressantes a partir do 1º semestre de 2024, conforme a Tabela 4, são:

Tabela 4 – Estrutura curricular do curso de Pedagogia da Instituição A

Período	Disciplina	Créditos	Aula teórica	Aula prática	Hora/relógio	Hora/EAD
1º	Competências Digitais e Criatividade; Aprendizagem e Cognição; Filosofia; Autoconhecimento e Cuidado; Teoria da Educação; História da Educação; Biologia Educacional	26	26	0	390	0
2º	Ética; Leitura e Escrita Acadêmica; Pesquisa em Perspectiva; Laboratório de Práticas Docentes: Metodologias para a Aprendizagem Ativa; Laboratório de Práticas Docentes: Competências e Habilidades da BNCC; Psicologia da Educação; Processos Pedagógicos em Diferentes Contextos; Literatura na Educação Básica	27	22	5	405	60
3º	Responsabilidade Socioambiental; História e Cultura Africana, Afrobrasileira e Indígena; Liderança e Gestão de Problemas Sociais; Oratória e Expressão; Educação e Tecnologia na Educação Básica; Estudos da Infância; Currículo e Avaliação	22	22	0	330	0
4º	Didática; Teologia e Sociedade; Fundamentos Filosóficos, Históricos e Sociológicos da Educação; Laboratório de Práticas Docentes: Linguagens e Tecnologias I; Metodologia da Alfabetização; Teoria e Prática da Recreação para a Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental; Fundamentos da Educação Infantil	26	22	4	390	0
5º	Políticas Educacionais e Gestão Escolar; Estágio Curricular Supervisionado I; Laboratório de Práticas Docentes: Linguagens e Tecnologias II; Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa para a Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental; Metodologia do Ensino da Matemática para a Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental; Metodologia da Educação Infantil	27	16	11	405	0
6º	Direitos Humanos; Estágio Curricular Supervisionado II; Laboratório de Práticas Docentes: Linguagens e Tecnologias III; Metodologia do Ensino de História para a Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental; Metodologia do Ensino de Ciências para a Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental; Metodologia do Ensino de Geografia para a Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental	27	14	13	405	0
7º	LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais); Estágio Curricular Supervisionado III; Laboratório de Práticas Docentes: Linguagens e	26	13	13	390	30

	Tecnologias IV; Metodologia do Ensino de Arte para a Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental; Psicopedagogia; Educação de Jovens e Adultos; Trabalho de Conclusão de Curso I					
8º	Educação Especial; Estágio Curricular Supervisionado IV; Laboratório de Práticas Docentes: Portfólio Docente; Avaliação da Aprendizagem; Formação Docente; Educação a Distância; Gestão Escolar da Educação Básica; Trabalho de Conclusão de Curso II	27	19	8	405	0

Fonte: Instituição A (2024).

Ao comparar as disciplinas ofertadas pela Instituição A com o Art. 8º das DCN do Curso de Pedagogia, referente a integralização de estudos, verificamos que a Instituição está de acordo com a oferta de “disciplinas, seminários e atividades de natureza predominantemente teórica que farão a introdução e o aprofundamento de estudos” assim como “atividades complementares envolvendo o planejamento e o desenvolvimento progressivo do Trabalho de Curso” e demais atividades articuladas às disciplinas ofertadas e finalmente o estágio curricular (Brasil, 2006, p. 4).

Ao analisar o *website* da Instituição A, encontramos algumas informações interessantes, como o objetivo principal do curso de Pedagogia, o qual “está na formação de profissionais para a docência e gestão de espaços escolares e não escolares, contribuindo para uma educação que prioriza a ética, a investigação, a cidadania e a solidariedade”. Na Instituição A (2024), é possível perceber que o objetivo do curso está em concordância com o que é proposto nas DCN, o qual inclui a formação docente e a gestão de espaços escolares e não escolares.

A respeito do cenário e atuação do futuro docente, de acordo com as informações oferecidas pela Instituição A, inclui “consultorias e assessorias, ONGs, órgãos públicos ligados à educação, escolas de idiomas, editoras de livros didáticos, empresas produtoras de cursos à distância e treinamentos, além de espaços como hospitais, bibliotecas, brinquedotecas e espaços recreativos”. O cenário e atuação citada pela instituição está em concordância, porém não tão abrangente a ponto de mencionar conforme consta nas DCN: “a educação de pessoas com necessidades especiais, a educação do campo, a educação indígena, a educação em remanescentes de quilombos” (Brasil, 2006).

Gostaria de finalmente destacar uma informação encontrada sobre a Instituição A, a qual diz que, para garantir uma formação contemporânea e alinhada às transformações da educação no Brasil e no mundo, os cursos precisam dominar tecnologias, pois são para uma nova geração de professores e estudantes. E que

nesta instituição, os estudantes terão “a união da Gestão + tecnologia + bilinguismo” e aprenderão

[...] ao utilizar ferramentas atualizadas e inspiradas em referências mundiais, dominar línguas estrangeiras e lidar com questões sócios-emocionais e comportamentais. Os cursos focam também numa formação para além de professores, ampliando a atuação, empregabilidade e ganhos desse profissional no mercado (Instituição A, 2024).

Na Instituição A também são ofertadas as *Global Classes*, que são disciplinas optativas ofertadas em outros idiomas, em sua maioria em inglês, e em diferentes níveis linguísticos (básico, intermediário e avançado). Essas disciplinas são ofertadas desde 2020, e acontecem como as outras disciplinas dos cursos, seguindo o Calendário Acadêmico. De acordo com a Instituição A (2024), dentre as vantagens em cursar as *Global Classes*, inclui ampliar as oportunidades de inserção no cenário internacional, por meio de um histórico acadêmico diferenciado, ter mais familiaridade na sua área do conhecimento com linguagem técnica em outros idiomas, ter contato com estudantes internacionais em um ambiente e contexto de sala de aula, sem a necessidade da mobilidade internacional; exposição a outras culturas; aumentar o potencial de empregabilidade e contribuir na realização de pesquisas e publicações no âmbito internacional.

No nível 1 (básico) das *Global Classes*, as aulas e avaliações são na língua portuguesa e os materiais didáticos são ofertados em outro idioma. No nível 2 (intermediário), as aulas e avaliações são parcialmente na língua portuguesa e no outro idioma. No nível 3 (avançado), as aulas e avaliações são todas ministradas no idioma estrangeiro, assim como os materiais didáticos.

Dentro da área “Escola de Educação e Humanidades”, as disciplinas ofertadas são:

Quadro 4 – *Global Classes* – Escola de Educação e Humanidades

Nível	Língua	Disciplina	Créditos
3	Inglesa	<i>English Language in Multimodal Practices</i>	6
3	Inglesa	<i>English Language in Daily Genres</i>	6
3	Inglesa	<i>Literature of English-Speaking Countries II</i>	3
3	Inglesa	<i>Taxonomy - Reading and Analyzing Scientific Terminology</i>	6
3	Inglesa	<i>Practice of Written Skills in English Language</i>	3
3	Inglesa	<i>English Language as International Practice in Teaching</i>	3
1	Inglesa	<i>Mathematics for the Natural Sciences</i>	6

Fonte: Instituição A (2024).

De um modo geral, as informações oferecidas pela Instituição A sobre a Licenciatura em Pedagogia estão em concordância com o que é esperado de acordo com as DCN do curso de Pedagogia. Informações adicionais encontradas no *website* da Instituição A, destacam a importância da tecnologia e a importância em dominar alguma língua estrangeira, mais especificamente a Língua Inglesa.

4 A FORMAÇÃO DOCENTE EM PORTUGAL

A formação de professores em Portugal passou por diversas reformas ao longo dos anos para se alinhar com as demandas educacionais contemporâneas e os padrões europeus. Esse processo foi significativamente influenciado com a implementação da Declaração de Bolonha (1999) e, posteriormente, com o Processo de Bolonha (Decreto-lei no 74/2006).

Ribeiro *et al.* (2022) apontam que a Declaração de Bolonha de 1999 teve como finalidade elevar a competitividade internacional do ensino superior do sistema europeu com regras e ações que repercutissem as tradições culturais e científicas da Europa. Os autores indicam que os compromissos assumidos em Bolonha acarretaram modificações importantes no sistema de ensino europeu, incluindo Portugal, com destaque aos objetivos consagrados correspondentes à competitividade, à cooperação e à mobilidade que têm reflexos importantes no próprio caráter do sistema de ensino. No domínio da competitividade, emergiu uma procura por parte dos estudantes, em sua maioria adultos, “de programas de ensino e de formação que os habilitassem e lhes fornecessem as competências e as ferramentas necessárias para um melhor desempenho profissional” (Ribeiro, 2022, p. 6).

Em relação às mudanças influenciadas nos compromissos de Bolonha, Silva, Barros e Ramos (2022, p. 101), apontam transformações “das estruturas dos ciclos de estudos do ensino superior, onde a formação inicial de professores passou a corresponder aos estudos em nível de mestrado”. Mouraz, Leite e Fernandes (2012) também afirmam as mudanças sofridas na formação de professores sob a influência do Processo de Bolonha, colocando desafios às instituições formadoras e alterações na qualificação de professores, visto que Portugal remodelou os modelos de formação respeitando os ciclos de estudos, 1º e 2º ciclos (Campos, 1993, p. 12), e que “a formação de professores dos 2º e 3º ciclos do ensino básico e dos professores do ensino secundário ocorresse apenas durante o 2º ciclo da formação do ensino superior” (Mouraz; Leite; Fernandes, 2012, p. 190). Acho válido explicitar que por 1º ciclo entende-se os cursos de licenciatura, por 2º ciclo o Mestrado e 3º ciclo o que é denominado em Portugal o Doutoramento (Amante, 2011).

Como é referido na formação inicial de professores e de educadores de infância de acordo com a Comissão Europeia (Euridyce):

Com a implementação do processo de Bolonha, foram adotados para os cursos de formação inicial de professores dois ciclos de estudos (Licenciatura e Mestrado). A qualificação profissional para a docência é obtida através da frequência de cursos de 2.º ciclo do ensino superior que conferem o grau de mestre. [...]

De acordo com este normativo, o segundo ciclo (mestrado) deve 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. O mestrado deve ainda assegurar um complemento da formação que reforce e aprofunde a formação académica, incidindo sobre os conhecimentos necessários à docência nas áreas de conteúdo e nas disciplinas abrangidas pelo grupo de recrutamento para que visa preparar (Comissão Europeia, 2024, p. 2).

Silva, Barros e Ramos (2022, p. 104) explicam que a formação inicial de professores em Portugal acontece no Ensino Superior Politécnico e Universitário. Esta mesma informação é encontrada conforme a seguir:

O grau de licenciado é conferido no Ensino Universitário e no Ensino Politécnico e corresponde ao nível 6 do Quadro Nacional de Qualificações e do Quadro Europeu de Qualificações.

No Ensino Universitário, o ciclo de estudos conducente ao grau de Licenciado tem 180 a 240 créditos e uma duração normal de seis a oito semestres. Na fixação do número de créditos, são adotados valores similares aos das instituições de referência deste tipo de ensino do espaço europeu nas mesmas áreas científicas (Comissão Europeia, 2024, p. 1).

A respeito dos critérios de admissão no ciclo de estudos conducente ao grau de licenciado, no regime geral de acesso, é necessário que os candidatos atendam às seguintes condições:

- ter aprovação num curso de ensino secundário ou habilitação nacional ou estrangeira legalmente equivalente;
- ter realizado as provas de ingresso exigidas para o curso a que se candidata
- com a classificação igual ou superior à mínima fixada (em geral estas provas podem ser substituídas por exames de cursos de ensino secundário estrangeiros);
- satisfazer os pré-requisitos exigidos para o curso a que se candidata (aplicável apenas em algumas áreas de estudos, como as artes ou a saúde);
- Não estar abrangido pelo estatuto de estudante internacional (Comissão Europeia, 2024, p. 1).

Compreende-se assim que ao atender os critérios exigidos para cursar e concluir uma licenciatura (ciclo 1), esta é a primeira etapa no trajeto de formação docente para que possa cursar o mestrado (ciclo 2), e então estar habilitado a trabalhar como professor. Para melhor explicitar sobre a formação de professores em Portugal:

A formação inicial de nível superior é exigida para o exercício do magistério desde a Educação Infantil ao Secundário, no entanto, apenas o mestrado (2º ciclo) habilita para a docência nos diferentes níveis e áreas de ensino. Enquanto a licenciatura em Educação Básica (1º ciclo) habilita o diplomado a integrar equipes multidisciplinares, com funções educativas de apoio e cooperação dentro e fora do sistema educativo. Deste modo, ao professor de educação infantil e do 1º e 2º ciclos da educação básica são exigidos no mínimo 6.600 horas de formação, compreendidas entre a licenciatura (180 créditos ou 4950 horas, aproximadamente) e o mestrado (60 créditos ou 1650 horas, aproximadamente). A formação inicial acontece majoritariamente nos Institutos Superiores de Educação e nas Escolas Superiores de Educação, públicas e privadas, haja vista que das 30 instituições a formar professores, apenas sete são universidades (Andrade & Nascimento, 2018, p. 147).

Em Portugal, a carreira docente requer a qualificação de mestrado em ensino para todos os níveis de escolaridade, incluindo Educação Pré-Escolar, Educação Básica ou Ensino Secundário e Ensino Profissional. Essa exigência posiciona Portugal como um dos países onde, a médio prazo, os educadores de todos os níveis escolares devem possuir como habilitação acadêmica, o mestrado em ensino (Neves, 2020).

4.1 O CURRÍCULO DA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO

Após compreender que diferentemente da realidade brasileira, em Portugal, a licenciatura não é um curso de formação de professores e sim, é apenas o primeiro passo no trajeto da formação docente que obrigatoriamente compreende também o mestrado. A formação profissional para a docência é adquirida por meio da conclusão de cursos de 2º ciclo do ensino superior que conferem o título de mestre.

Como já mencionado anteriormente, uma parte dos participantes da Formação são de Portugal, estudantes em sua formação inicial, na Licenciatura em Educação na Instituição B. Esta é uma instituição de ensino superior pública à distância de Portugal, que é simultaneamente uma universidade aberta, uma universidade de educação a distância e uma instituição de educação *online*:

Podendo numa dada conjuntura optar por fortalecer a sua dimensão de Abertura (apostando, por exemplo, na disponibilização de conteúdos e percursos formativos abertos), de Distância (apostando mais ou apostando menos em contextos mistos ou no *e-learning* puramente virtual) ou de Educação *Online* (reforçando a sua infraestrutura tecnológica e apostando mais em tecnologias emergentes) (Mendes *et al.*, 2018, p. 7).

De acordo com Mendes (2018), o contexto de referência da educação a distância desta instituição abrange uma população geograficamente dispersa e diversificada, que se distribui por todo o território português e por vários continentes,

com destaque para os países de língua portuguesa. Os processos logísticos, administrativos e a própria prática pedagógica, são mediados por formas de comunicação tecnológica, utilizando um Campus Virtual e Ambientes Virtuais de Aprendizagem. O acesso e a flexibilidade são dimensões beneficiadas pela tecnologia digital, “que permite a transação educacional entre todos os elementos: professores, estudantes, tutores, conteúdos, dispositivos tecnológicos” (Mendes *et al.*, 2018, p.8).

Com um breve relato histórico, de 1989 a 2006 A Instituição B funcionou com um modelo pedagógico de autoaprendizagem, no qual os conteúdos eram disponibilizados por meio de manuais escritos, videocassetes e audiocassetes e acompanhados por programas de rádio e televisão. Não existiam turmas e o estudante podia entrar em contato com seus tutores por telefone em horários pré-definidos, bem como os Centros de Apoio existentes em todas as capitais de Distrito. A mudança ocorreu em 2007, com a adoção do Modelo Pedagógico Virtual e com a efetivação de um programa de formação dos docentes na busca de uso de novas metodologias de trabalho pedagógico. O estudante pode fazer parte de uma turma virtual, de um processo de aprendizagem em grupo e em comunidade, com a possibilidade da aprendizagem colaborativa. Os estudantes e os professores interagem num ambiente *online* de aprendizagem suportado por *software* conhecido como “Plataformas de *E-learning*” (Instituição B, 2024).

Na atualidade, a comunicação *online* é performativa, as atividades realizadas pelos estudantes vão além do diálogo virtual, sendo este também assíncrono e escrito, podendo ser acompanhado por um fazer produtivo variado, seja pela produção de um ensaio, de um vídeo, de um produto digital, com dados da realidade física que são integrados no ambiente pedagógico *online*, com a preocupação em estimular a Presença Social, a maneira que a presença é projetada por intermédio dos meios de comunicação.

A Instituição B oferece estruturas regionais e locais de apoio aos estudantes (os CLA, Centros Locais de Aprendizagem), com uma função logística de apoio às avaliações presenciais, as quais desenvolvem uma dinâmica regional ligada às atividades da Instituição. Estes Centros não possuem um papel de apoio tutorial, pois este apoio ocorre nos ambientes virtuais de aprendizagem.

A educação aberta procura ampliar a aprendizagem em larga escala, ultrapassando barreiras para a formação e potencializando a disponibilização de materiais educacionais, tecnologias e cursos abertos, por meio da oferta de

oportunidades de aprendizagem, como “os Recursos Educacionais Abertos (REA) e as Práticas Educacionais Abertas (PEA) um papel fundamental no seu suporte”. (Mendes *et al.*, 2018, p.12)

Um dos cursos de 1º ciclo (Licenciaturas) que a Instituição B oferece, é a Licenciatura em Educação, a qual os participantes da Formação ofertada cursam. Esta Licenciatura possui como área científica predominante denominada de Ciências em Educação, dentro do Departamento de Educação e Ensino a Distância (Deed), a qual habilita seus graduados, a nível de 1º ciclo, a atuar em funções educativas em instituições públicas e privadas, como:

[...] administração central, regional e local de Educação; empresas e autarquias; serviços e centros de formação; associações de desenvolvimento local, bibliotecas e espaços culturais; comunidades educativas, centros de ação comunitária, centros de ocupação de tempos livres e Organizações Não Governamentais (ONG) (Instituição B, 2024).

No contexto do 1.º ciclo de estudos (licenciaturas), a Instituição B conta com um Modelo Pedagógico Virtual (MPV) bem estruturado com um campus virtual que é o espaço *online* onde acontecem todos os processos de interação entre o estudante e a instituição. Esse campus virtual é centrado numa plataforma LMS-Moodle (*Learning Management System*), um sistema *web* que, proporciona atividades e conteúdos, potencializa o encontro no espaço virtual entre estudantes e professores, integra ferramentas e funcionalidades que permitem realizar as atividades formativas e avaliativas, integradas no ambiente virtual (Mendes *et al.*, 2018).

As ferramentas disponíveis no *Moodle* incluem, entre outras funcionalidades:

- recursos (documentos, vídeos, URLs, páginas);
- fóruns de comunicação assíncrona;
- testes (*quizzes*), com várias tipologias de perguntas;
- submissão de trabalhos;
- lições, que estabelecem percursos flexíveis de aprendizagem;
- inquéritos, para recolha de opiniões e votações;
- wikis, para produção colaborativa de conteúdos (Mendes *et al.*, 2018, p. 21).

Percebe-se a variedade de ferramentas disponíveis em sua plataforma para diferentes propósitos e funções para a realização de atividades formativas e avaliativas. A Instituição B oferece instrumentos e elementos importantes a seus interessados, como o Guia de Curso com informação relevante sobre o curso, com fácil acesso e navegação; o Plano da Unidade Curricular (PUC) que é um documento elaborado pelo professor com informações essenciais de como cada unidade

curricular é organizada para a gestão do percurso de estudo e aprendizagem; a Turma Virtual, a qual contempla até 60 estudantes por turma (em determinados tipos de competências, as turmas são de até 25 estudantes); a equipe docente (suas competências estão descritas abaixo); e a Coordenação do Curso que concebe, organiza, desenvolve, avalia e reconhece a oferta educativa (Mendes *et al.*, 2018).

Competências principais dos professores:

- Conceber, planificar e desenvolver a unidade curricular;
- Criar e desenvolver a matriz da unidade curricular no campus virtual;
- Avaliar as aprendizagens e, conseqüentemente, definir critérios de avaliação e criar os respetivos instrumentos de avaliação formativa e de avaliação final;
- Acompanhar o processo de aprendizagem dos estudantes;
- Mediar e regular as interações entre Professor-estudantes e entre estudantes;
- Avaliar as aprendizagens dos estudantes.
- Compete, ainda, ao professor responsável da UC a supervisão e avaliação do trabalho realizado pelo tutor, nos casos em que este exista [...] o tutor não faz parte da equipa docente (Mendes *et al.*, 2018, p. 26).

A respeito do processo avaliativo na Instituição B, esta privilegia a avaliação contínua, todavia, o estudante pode optar por avaliação contínua ou exame final. Em UCs específicas, há a possibilidade de ter apenas avaliação contínua obrigatória com um momento presencial ou síncrono final. Dentro das orientações das avaliações, estas devem ser diversificadas, transparentes, sustentáveis; devem dar lugar a feedback obrigatório e relevante podendo ser escrito, áudio ou vídeo; os instrumentos de avaliação devem ter formatos e tipologias diversas; e a realização dos e-fólios ou p-fólios pode ser feita em grupo (Mendes *et al.*, 2018).

Em consonância com a regulamentação vigente, a Licenciatura em Educação da Instituição B, possui duração normal do ciclo de estudos de 3 anos, divididos por semestres, com um total de 180 créditos, segundo o sistema europeu de transferência de créditos, necessário à obtenção do grau ou diploma. Esta Licenciatura segue uma estrutura curricular que combina um ‘maior’ que proporciona uma formação de base em Educação com dois ‘minores’, percursos formativos que permitem aprofundar conhecimentos numa área científica e profissional, de acordo com o projeto formativo de cada estudante. Os “Minores” correspondem a Pedagogia Social e da Formação e o outro Educação e Leitura, conforme explicitados nos quadros e tabelas a seguir.

Tabela 5 – Maior em Educação e Minor em Educação e Leitura

Áreas científicas	Sigla	Créditos obrigatórios	Créditos opcionais
Ciências em Educação	CEDU	120	24
Filosofia	FIL	6	
Psicologia	PSIC	12	
Matemática	MAT	6	
Cultura	CUL	6	
Literatura	LIT	6	
Subtotal		156	24
Total		180	

Fonte: Instituição B (2024).

Tabela 6 – Ciclo de estudos obrigatório – Maior em Educação e Minor em Educação e Literatura

Período	Disciplina	Área científica	Créditos	Total de horas trabalho	Total de horas de contacto
1º	Educação e Equidade na Sociedade Contemporânea	CEDU	6	156	15
1º	Ética e Educação	FIL	6	156	15
1º	Comunicação Educacional e Tecnologias Multimédia	CEDU	6	156	15
1º	Práticas de Estudo e Aprendizagem	CEDU	6	156	15
1º	Educação e Internet	CEDU	6	156	15
2º	Políticas Educativas na Sociedade Contemporânea	CEDU	6	156	15
2º	Metodologias de Investigação Educacional	CEDU	6	156	15
2º	Psicologia do Desenvolvimento	PSIC	6	156	15
2º	Princípios de Didáctica	CEDU	6	156	15
2º	Pedagogia Social	CEDU	6	156	15
3º	Média Digitais na Educação	CEDU	6	156	15
3º	Psicologia da Educação	PSIC	6	156	15
3º	Projetos Educacionais	CEDU	6	156	15
3º	Educação e Diversidade Cultural	CEDU	6	156	15
3º	Avaliação em Educação	CEDU	6	156	15
4º	Educação Aberta e a Distância	CEDU	6	156	15
4º	Educação e Literacias ao Longo da Vida	CEDU	6	156	15
4º	Pedagogia do Ócio e dos Tempos Livres	CEDU	6	156	15
4º	Acessibilidade em Educação e Formação	CEDU	6	156	15
4º	Estatística para as Ciências Sociais	MAT	6	156	15
5º	Bibliotecas e Educação	CEDU	6	156	15
5º	Mediação em Contextos Educativos	CEDU	6	156	15
5º	Leitura e Sociedade	CUL	6	156	15
5º	Opção A 1)	CEDU	6	156	15
5º	Opção B 1)	CEDU	6	156	15
6º	Programas de Intervenção em Educação e Leitura	CEDU	6	156	15
6º	Animação e Expressões Artísticas	CEDU	6	156	15
6º	Literatura Infantil e Formação de Leitores	LIT	6	156	15
6º	Opção C 1)	CEDU	6	156	15

6º	Opção D 1)	CEDU	6	156	15
----	------------	------	---	-----	----

Fonte: Instituição B (2024).

No 3º ano, os estudantes devem escolher duas disciplinas por semestre dentre as opções a seguir.

Tabela 7 – Unidades curriculares opcionais – Maior em Educação e Minor em Educação e Literatura

Período	Disciplina	Área científica	Créditos	Total de horas trabalho	Total de horas de contacto
Opções A) e B)	População Sénior: Problemáticas e Perspectivas de Intervenção	CEDU	6	156	15
	Problemáticas Juvenis	CEDU	6	156	15
	Voz e Dicção	CEDU	6	156	15
	Psicopedagogia da Leitura e da Escrita	CEDU	6	156	15
	Métodos Qualitativos em Investigação Educacional	CEDU	6	156	15
Opções C) e D)	A Leitura na Adolescência e na Juventude	CEDU	6	156	15
	Leitura em Ambientes Digitais	CEDU	6	156	15
	Problemáticas e Perspectivas da Intervenção na Infância	CEDU	6	156	15
	Jogo e Aprendizagem	CEDU	6	156	15
	Educação e Desenvolvimento	CEDU	6	156	15

Fonte: Instituição B (2024).

Tabela 8 – Maior em Educação e Minor em Pedagogia Social e da Formação

Áreas científicas	Sigla	Créditos obrigatórios	Créditos opcionais
Ciências em Educação	CEDU	132	24
Filosofia	FIL	6	
Psicologia	PSIC	12	
Matemática	MAT	6	
Subtotal		156	24
Total		180	

Fonte: Instituição B (2024).

Tabela 9 – Ciclo de estudos obrigatório – Maior em Educação e Minor em Pedagogia Social e da Formação

Período	Disciplina	Área científica	Créditos	Total de horas trabalho	Total de horas de contacto
1º	Práticas de Estudo e Aprendizagem	CEDU	6	156	15
1º	Educação e Equidade na Sociedade Contemporânea	CEDU	6	156	15
1º	Comunicação Educacional e Tecnologias Multimédia	CEDU	6	156	15
1º	Ética e Educação	FIL	6	156	15
1º	Educação e Internet	CEDU	6	156	15

2º	Metodologias de Investigação Educacional	CEDU	6	156	15
2º	Princípios de Didáctica	CEDU	6	156	15
2º	Psicologia do Desenvolvimento	PSIC	6	156	15
2º	Políticas Educativas na Sociedade Contemporânea	CEDU	6	156	15
2º	Pedagogia Social	CEDU	6	156	15
3º	Média Digitais na Educação	CEDU	6	156	15
3º	Psicologia da Educação	PSIC	6	156	15
3º	Projetos Educacionais	CEDU	6	156	15
3º	Educação e Diversidade Cultural	CEDU	6	156	15
3º	Avaliação em Educação	CEDU	6	156	15
4º	Educação Aberta e a Distância	CEDU	6	156	15
4º	Educação e Literacias ao Longo da Vida	CEDU	6	156	15
4º	Pedagogia do Ócio e dos Tempos Livres	CEDU	6	156	15
4º	Acessibilidade em Educação e Formação	CEDU	6	156	15
4º	Estatística para as Ciências Sociais	MAT	6	156	15
5º	Pedagogia da Educação e Formação de Adultos	CEDU	6	156	15
5º	Conceção e Desenvolvimento de Programas de Formação	CEDU	6	156	15
5º	Mediação em Contextos Educativos	CEDU	6	156	15
5º	Opção A 1)	CEDU	6	156	15
5º	Opção B 1)	CEDU	6	156	15
6º	Projetos de Intervenção em Pedagogia Social e da Formação	CEDU	6	156	
6º	Animação e Expressões Artísticas	CEDU	6	156	15
6º	Análise de Casos de Formação para a Integração Sócio-Laboral	CEDU	6	156	15
6º	Opção C 1)	CEDU	6	156	15
6º	Opção D 1)	CEDU	6	156	15

Fonte: Instituição B (2024).

No 3º ano, os estudantes devem escolher duas disciplinas por semestre dentre as opções a seguir.

Tabela 10 – Unidades curriculares opcionais – Maior em Educação e Minor em Pedagogia Social e da Formação

Período	Disciplina	Área científica	Créditos	Total de horas trabalho	Total de horas de contacto
Opções A) e B)	População Sénior: Problemáticas e Perspectivas de Intervenção	CEDU	6	156	15
	Problemáticas Juvenis	CEDU	6	156	15
	Métodos Qualitativos em Investigação Educacional	CEDU	6	156	15
	Formação <i>Online</i>	CEDU	6	156	15
	Design da Aprendizagem e Recursos <i>Online</i>	CEDU	6	156	15
Opções C) e D)	Educação e Desenvolvimento	CEDU	6	156	15
	Leitura em Ambientes Digitais	CEDU	6	156	15
	Problemáticas e Perspectivas da Intervenção na Infância	CEDU	6	156	15
	Jogo e Aprendizagem	CEDU	6	156	15
	A Leitura na Adolescência e na Juventude	CEDU	6	156	15

Fonte: Instituição B (2024).

Ao analisar mais minuciosamente as informações disponibilizadas no *website* da Instituição B, é admirável o detalhamento oferecido. Além de um descritivo geral sobre a Licenciatura com o calendário letivo, a carga horária, os créditos e demais dados técnicos, é disponibilizada sua regulamentação, valores, plano e uma esmiuçada estrutura curricular. Para cada disciplina ofertada é apresentada uma sinopse, o corpo docente, as competências, os conteúdos, a bibliografia, as metodologias do curso e informações sobre o regime de avaliação.

Considero essas informações pertinentes para uma melhor análise dos interessados em cursar ou saber informações sobre os cursos ofertados, ainda mais pelo fato de ser uma Instituição que oferece seus cursos à distância, propiciando uma visão e compreensão singular com todos os dados facilmente encontrados *online*.

A continuar sobre as elucidações oferecidas pela Instituição B, em seu Regulamento Geral da Oferta Educativa são estabelecidas as regras gerais sobre a organização e funcionamento dos ciclos de estudos ofertados, assim como cursos não conferentes de grau acadêmicos ministrados pela Instituição B denominados “Cursos de Aprendizagem ao Longo da Vida”, designados por ALV. Estes cursos “visam proporcionar a aquisição de conhecimentos e o desenvolvimento de competências, atitudes e comportamentos necessários para o exercício de uma profissão ou grupo de profissões, bem como para o exercício de uma cidadania ativa e informada”. (Instituição B). Com o intuito de desenvolver a autorrealização pessoal com a aprendizagem ao longo da vida por meio da educação aberta, a Instituição B compromete-se com “o acesso livre e aberto ao conhecimento, a colaboração interdisciplinar, novas lógicas de propriedade intelectual, novas pedagogias, o acesso livre à educação e participação” (Mendes *et al.*, 2018, p. 12).

No 1º ciclo de Estudos, na Licenciatura, a terminologia de educação ao longo da vida também está presente, com a preocupação de desenvolver competências de aprendizagem que permitam ao licenciado “uma educação ao longo da vida com elevado grau de autonomia”. De acordo com o que é apresentado pela Instituição B, a Aprendizagem ao Longo da Vida (ALV), teve seu conceito estabelecido em 1996 em um relatório do Conselho da Europa, com um programa de ação estabelecido pela Decisão 2006/1720/CE, de 15.11.2006, adotado pelo Parlamento Europeu e pelo Conselho da União Europeia.

De acordo com Hinchliffe (2006), a aprendizagem ao longo da vida é contínua, defendida como um modo de vida, sendo seu principal motivador o emancipatório do

desenvolvimento pessoal. Pois ao nos tornarmos aprendizes experientes, ao sabermos como aprender, aumentamos os recursos cognitivos à nossa disposição. Por meio da aprendizagem ao longo da vida, são fornecidos os meios e os recursos pelos quais podemos impactar e ter alguma influência sobre nossos próprios destinos, desta maneira a educação nos empodera ao longo da vida.

5 A LÍNGUA INGLESA E A TECNOLOGIA NA FORMAÇÃO INICIAL

A “bagagem” trazida na identidade de cada estudante em sua formação inicial é variada, a qual conta com inúmeras experiências já vivenciadas em seu meio, desde a infância em sua vida pessoal e em toda sua trajetória escolar. Esta identidade vai se transformando ao longo de sua formação acadêmica e de seus anos de prática, com a colaboração de suas experiências, vivências e relações com estudantes e demais colegas de trabalho. Para Pimenta (2010), quando os estudantes chegam à formação inicial, eles possuem diversos saberes. Para a autora, a identidade profissional é construída por cada professor de acordo com seus valores, sua história de vida, suas representações, seus saberes, seus anseios e angústias.

Dentro desses saberes podemos incluir também a cultura, visto que cada ação do professor está inserida em um contexto histórico e cultural específico. Todas essas influências contribuem de maneira fundamental para o processo de ensino e aprendizagem de cada estudante. A maneira que nossos antepassados aprenderam, difere do jeito que aprendemos hoje e do que nossos futuros herdeiros vão vivenciar. Cada época possui suas particularidades, as quais são influenciadas pelo meio social, econômico e cultural. Marcom, Porto e Barros (2023, p. 6) apontam que ao olhar para o “nosso tempo” delineado pela globalização, o processo de ensino e aprendizagem deve ocupar um espaço sem resistência, com acesso à tecnologia e com a compreensão de sua utilização como parte integrante, sendo necessário “ampliar a reflexão didático pedagógica da formação docente”.

Atualmente, nossa realidade cada vez mais globalizada e tecnológica respalda também na educação, na própria forma de comunicação, de linguagem, de costumes e valores. A apropriação de nossa própria cultura, como essencial para viver e nos adequarmos, assim como de outras culturas, gera uma compreensão ainda maior da realidade, das diferenças, desta maneira contribuindo para a inter-relação social e cultural do docente em formação.

Gao (2006, p. 59) destaca a interdependência da aprendizagem de línguas e a aprendizagem cultural, o qual afirma que a aprendizagem de línguas é a aprendizagem cultural e, conseqüentemente, o ensino de línguas é um ensino cultural. Ademais, Ottoni (2024), ao investigar o uso da tecnologia no ensino e na aprendizagem da Língua Inglesa, destaca que a tecnologia permite personalizar a aprendizagem e acessar uma ampla variedade de materiais autênticos. Isso beneficia

a compreensão do idioma, assim como facilita a prática em contextos reais, com troca de experiências entre os estudantes e uma ampliação da compreensão cultural, uma vez que são apresentadas diferentes perspectivas, aspectos e situações culturais.

De acordo com Silva (2022), a vontade de aprender a Língua Inglesa surge como consequência da globalização e, por isso, quando se procuram melhores oportunidades de carreira ou qualquer que seja o objetivo — socioeconómico, profissional ou cultural — a necessidade de aprendizagem desta língua é evidente. Ainda para a autora, podemos notar o crescimento significativo de instituições de língua estrangeira nas últimas décadas, fenómeno decorrente de exigências de qualificação profissional, do capitalismo e da globalização predominante; além de questões de prestígio, perceptível no interesse em explorar e conhecer diferentes culturas, assim, a Língua Inglesa se transformou praticamente numa língua universal.

Nessa perspectiva, a globalização, o avanço da internet e das tecnologias merecem destaque. De acordo com Finardi, Prebianca e Moom (2013, p. 197):

Por ser considerada a maior ferramenta de democratização de informação no mundo atual, a internet utiliza a Língua Inglesa como principal idioma de veiculação de conteúdos em suas páginas. Para comprovarmos essa afirmação, basta fazermos um simples teste no buscador *Google* em português e em inglês.

Por conseguinte, a expansão da Língua Inglesa no Brasil em um mundo cada vez mais tecnológico e digital traz implicações notáveis para o ensino. A Língua Inglesa vem sendo usada cada vez por mais pessoas com objetivos diferentes. Salles e Gimenez (2010, p. 26) destacam “fatores como demografia, tecnologia, economia e cultura em contexto global afetam o uso dessa língua e, simultaneamente, são afetados por ela”. As autoras ainda apontam que a Língua Inglesa está se expandindo no Brasil, e pode ser vista em todos os aspectos da vida cotidiana, como em nomes de produtos, propagandas, camisetas e músicas. O crescimento de institutos privados, materiais, empréstimos linguísticos e uma variedade de produtos em inglês é cada vez mais perceptível. Salles e Gimenez concluem que isso se deve ao fato de a Língua Inglesa ser vista como sinónimo de poder e prestígio social no Brasil, como ocorre na maioria dos países.

Para Tylor (2014, p. 69) cultura é o “todo complexo que inclui conhecimento, crença, arte, moral, lei, costume e quaisquer outras capacidades e hábitos adquiridos pelo homem na condição de membro da sociedade”. Ao pensar na Língua Inglesa como parte de uma cultura cada vez mais adquirida e cobiçada no Brasil, munida de

toda sua complexidade, há uma preocupação com o processo de ensino e aprendizagem dessa língua. McKay (2002) salienta como objetivos no ensino da Língua Inglesa o encontro de culturas diferentes, o estabelecimento de diferenças pragmáticas e a competência textual. Para a autora, a interculturalidade em sala de aula deve ser encorajada, uma vez que a singularidade de cada um deve ser vista como prática cultural e social, sendo enfatizada a diversidade existente.

Nesse sentido, o professor e os pares além de respeitar a bagagem cultural que cada indivíduo traz para dentro da sala de aula, deve encorajá-la, podendo ser desenvolvida e incorporada às práticas em sala de aula, como numa rede de conversa sobre a realidade e contexto de cada um, de que maneira o que está sendo discutido interfere e reflete em seu cotidiano. Os educadores devem desenvolver métodos apropriados à cultura local. A autora ainda critica os materiais e métodos de ensino de inglês como língua estrangeira, pois fornecem generalizações do papel do professor e do aluno ao refletir uma visão de cultura homogênea.

Megale (2019) defende que para que uma formação multicultural ocorra, ela deve ser planejada de maneira sistemática. Saber uma língua adicional é um recurso necessário para a cidadania contemporânea, que vai além do acesso a informações diversas e das possibilidades no campo de trabalho, pois também permite confrontar visões de mundo distintas das nossas. Ainda para a autora, o ensino de uma língua adicional tem por propósito geral a formação de um cidadão capaz de atuar em diversos cenários da atualidade, de avaliar seu lugar na sociedade e de compreender como as diferenças foram produzidas, ao ter a possibilidade de acessar a multiplicidade de discursos que circulam no mundo e ampliar seu repertório cultural e sua perspectiva, caracterizando assim uma formação inter/multicultural.

Com vistas às exigências dos variados cenários da atualidade, buscando uma formação multicultural a partir da complexidade da realidade, Leite (2012, p. 32) sugere um ensino que “se recrie e ressignifique constantemente em face das realidades e mudanças da sociedade dos processos de comunicação e de produção de vida material e da vida social e cultural”.

Na perspectiva de problematizar a realidade e atender às demandas do mundo atual, cada vez mais tecnológico, globalizado e multicultural, surge a necessidade de os futuros docentes da área de Pedagogia acompanhar esse avanço, se inovando e se adequando às novas exigências. Conforme Tozetto, Martinez e Kailer (2020, p. 16):

O que se espera da formação inicial de professores, em universidades públicas, é uma base sólida com conhecimento teórico prático sustentado na realidade, que viabilize uma análise global das situações educativas e que o conhecimento pedagógico e científico promova práticas conscientes e críticas. Assim sendo, terá mais chances de formar profissionais dotados de intelectualidade e com um agir consciente e autônomo.

Uma formação inicial de professores, com base sólida, sustentada na realidade que promova uma análise global com práticas críticas, inclui apropriar-se de novas aprendizagens e metodologias para que possam estar aparelhados para preparar seus futuros alunos para o mundo atual globalizado. Marcom, Porto e Barros (2023, p. 5) afirmam que para revolucionar a educação é preciso uma formação inicial efetiva com o propósito de desenvolver a fluência e o letramento digital, com mecanismos que ajudem esse processo ao longo da vida, visto que “estamos em constante aprendizagem na era da interconexão”. Ainda para as autoras, é necessário repensar a formação docente propondo o que realmente seja necessário para ensinar os estudantes na cultura digital, para que além de conhecer os recursos, saibam também como usá-los. Desta maneira, os educadores são levados a construir “um ambiente de aprendizagem que reflète as demandas da sociedade atual, promovendo uma formação de cidadãos críticos, criativos e preparados para os desafios do mundo moderno” (Marcom; Porto; Barros, 2023, p. 20).

Para Graddol (2016), o professor deve atualizar-se continuamente acerca das pesquisas, independentemente da área de ensino em que atua. Sendo assim, a LI deve permitir uma melhor atualização desse professor, uma vez que grande parte dos trabalhos científicos e acadêmicos são publicados nessa língua. O futuro docente deve estar preparado para as novas exigências da contemporaneidade, as quais além da aquisição da Língua Inglesa, inclui estar atualizado com as novidades tecnológicas que constantemente se renovam em nosso meio pessoal assim como na docência.

A realidade que nos cerca, querendo ou não, está cada vez mais tecnológica com o uso constante da Língua Inglesa em diversos meios que nos cercam — nas mídias digitais, nas propagandas, no comércio, nos artigos científicos, na educação. Não adianta criar uma barreira e resistir a essa “nova era”, ela já está aqui — é fato. O que cabe a nós, professores, é estarmos preparados para usar novos recursos tecnológicos e a “nova” língua de maneira consciente, para benefício próprio e da educação, para lutar pelo que acreditamos, para enfrentar a realidade com propriedade, sem alienação.

Ainda com tantas considerações acerca da valorização da Língua Inglesa em nosso dia a dia e no âmbito acadêmico, ao analisar a estrutura curricular da Instituição A e B, não foi verificada qualquer disciplina que esteja relacionada diretamente com a LI, sua instrução ou utilização. Porém, é possível encontrar algumas disciplinas obrigatórias e opcionais que estão envolvidas com a tecnologia. Vale lembrar que a Licenciatura em Educação da Instituição B é a distância, fato que por si só já destaca a relevância da tecnologia na formação inicial docente, pois sem ela não seria nem possível seus estudantes terem almejado e concluído suas graduações. Abaixo estão relacionadas as disciplinas de ambas as instituições que possuem a tecnologia em sua essência.

Quadro 5 – Disciplinas relacionadas à tecnologia

Instituição	Período	Disciplina
A	1º	Competências Digitais e Criatividade
A	3º	Educação e Tecnologia na Educação Básica
A	4º	Laboratório de Práticas Docentes: Linguagens e Tecnologias I
A	5º	Laboratório de Práticas Docentes: Linguagens e Tecnologias II
A	6º	Laboratório de Práticas Docentes: Linguagens e Tecnologias III
B	1º	Comunicação Educacional e Tecnologias Multimídia
B	1º	Educação e Internet
B	3º	Mídia Digitais na Educação
B	4º	Educação Aberta e a Distância
B	5º (opcional)	Formação <i>Online</i>
B	5º (opcional)	Design da Aprendizagem e Recursos <i>Online</i>
B	6º (opcional)	Leitura em Ambientes Digitais

Fonte: autoria própria (2024).

Com o comparativo acima, é possível perceber que a quantidade de disciplinas ofertadas em ambas as instituições se equivale, visto que é ofertado também opções opcionais envoltas na tecnologia. No cenário brasileiro, são ofertadas disciplinas obrigatórias ao longo dos seus três primeiros anos de licenciatura. Logo no primeiro período é ofertada a disciplina que relaciona as competências digitais com a criatividade. No início do segundo ano é ofertada uma disciplina que relaciona a tecnologia com a educação básica. E ao longo do 4º ao 6º período são ofertados laboratórios de práticas docentes em sequência, que envolvem a tecnologia com linguagens.

No cenário português, mais especificamente a Instituição B é uma instituição de ensino superior à distância, a própria prática pedagógica além de todos os seus processos logísticos e administrativos acontecem por formas de comunicação tecnológica, utilizando um Campus Virtual e Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA). Logo no primeiro período da Licenciatura em Educação são ofertadas duas disciplinas obrigatórias. No segundo ano são ofertadas outras duas disciplinas obrigatórias que englobam o estudo da tecnologia e ao longo do último ano são ofertadas disciplinas opcionais. Dentre as disciplinas obrigatórias, de forma ampla, há a preocupação em situar o estudante na nova realidade comunicacional de educação - *online*, híbrida e presencial – enriquecidas por tecnologias, com o propósito de articular teoria e competências para a aquisição, desenvolvimento e implementação de novas práticas e recursos educacionais digitais. Assim como reflexão e análise crítica sobre as mídias digitais na política e sua influência na sociedade e contextos educacionais e o conhecimento, análise e avaliação dos modelos de educação aberta e a distância.

Neves e Henriques (2020) em sua pesquisa com estudantes licenciados em Educação pela Instituição B, mostram que os participantes identificam os meios digitais como uma maneira de capacitação pessoal com possibilidade de usufruir as oportunidades educacionais de um modo mais flexível e adequável, como no caso da educação a distância, com ênfase a competências como a comunicação, a interação e a cooperação. As autoras destacam também a importância de desenvolver competências digitais e “competências transversais em todos os contextos da vida, com significativo impacto pessoal, social e profissional” (Neves & Henriques, 2020, p. 220).

Cachioni, Flauzino, Batistoni, Cliquet, Zaine e Pimentel (2021) destacam que a interação com o dispositivo digital de forma regular e diária tende a elevar os resultados da aprendizagem, em relação à aquisição de conhecimento e habilidades digitais, por meio de recursos tecnológicos que favorecem o letramento digital. Porém, da Silva (2020, p. 200) sinalizam que a “transposição do uso pessoal das tecnologias para o uso pedagógico é a etapa mais complexa na integração das TDIC”. Para os autores, os docentes precisam desenvolver em sua formação o domínio de competências mais avançadas, centralizado na sua utilização pedagógica por meio de uma perspectiva criativa, inovadora e transformadora.

Para Rezende (2016), o letramento digital² afeta as culturas e os contextos nos quais é introduzido, assim como por eles é afetado, e seus efeitos variam de acordo com os contextos socioculturais e finalidades envolvidos em sua apropriação. Em relação à aprendizagem e ensino, é necessário examinar a realidade dos estudantes, levar em consideração as teorias de letramento e letramento digital em suas propostas curriculares, influenciando o processo de ensinar e aprender.

As disciplinas relacionadas à tecnologia que são ofertadas por ambas as instituições demonstram em seu escopo o interesse em preparar o estudante para a realidade educacional tecnológica que nos cerca, de acordo com a cultura e contexto envolvidos. Mas acredito ser válido pontuar que as atualizações são constantes e é necessário por parte do docente o interesse em desenvolver competências tecnológicas conscientes e críticas desde seu uso pessoal estendido ao uso pedagógico.

Para Cachioni, Flauzino, Batistoni, Cliquet, Zaine e Pimentel (2021) a tecnologia deve facilitar a evolução coletiva e a valorização da liberdade individual, ultrapassando a dicotomia entre a tradição e a modernidade encontrada na aprendizagem ao longo da vida. Se adaptar e atualizar torna-se essencial para enfrentar as mudanças da contemporaneidade, estendida ao percurso de aprendizagem, este adequado às carências e inclinações individuais.

Assim sendo, a tecnologia é capaz de transformar a realidade econômica e social, tendo a possibilidade de mediar as aprendizagens nas atividades diárias, incrementando a participação ativa dos envolvidos na sociedade do conhecimento. Para isso, é preciso ter a habilidade de procurar por informações e analisá-las criticamente. Dessa maneira, havendo a clareza e objetividade no uso de tecnologias digitais dentro e fora de sala de aula, é possível fazer o uso das diferentes ofertas de tecnologia de uma maneira benéfica.

² Letramento digital será mais bem definido, mais adiante, neste trabalho. Conforme aponta Freitas (2010), esse tipo de letramento agrupa habilidades necessárias para entender e usar informações de maneira crítica e estratégica, provenientes de diferentes fontes e apresentadas por meio da internet.

6 PRESSUPOSTO METODOLÓGICO

6.1 METODOLOGIA DA PESQUISA

O presente estudo conta com uma pesquisa de abordagem qualitativa, a qual busca analisar o objeto de estudo, composto, por sua vez, pela Língua Inglesa e a tecnologia na formação inicial, considerando-se os contextos sociais, históricos e culturais.

Na pesquisa qualitativa, o investigador precisa, muitas vezes, emergir na cultura que irá pesquisar, observando atentamente tudo que ocorre no campo pesquisado, de onde decorre seu caráter interpretativo, que confere intencionalidade à ação e ao ato de (re)conhecer. A vida implica um ato de compreensão histórica e a busca de sentido hermenêutico implica aventurar-se pelas atitudes das pessoas envolvidas, por meio de crenças, ideias do grupo investigado, compartilhamentos de emoções e sensibilidades, tudo deve ser visto como de suma importância para o pesquisador (Sidi & Conte, 2017, p. 1948).

Pretendo realizar o tratamento e a análise de dados apoiados na perspectiva da fenomenologia hermenêutica, a qual busca conhecer um dado fenômeno e ter a visão do objeto de estudo por meio de um método próprio. Conforme aponta Albuquerque e Portilho (2022, p. 393), a pesquisa qualitativa fenomenológica pode contribuir sem deixar de lado “as experiências, a interação, a subjetividade do ser humano e das relações destes, o meio”. Para as autoras, o pesquisador dessa linha entende que os fenômenos são manifestados pela linguagem e pela compreensão das entrelinhas, e a consciência de algo é o seu próprio entendimento de algo e não o algo em si, em sua essência.

Para Gadamer (2017), a hermenêutica “descortina” a cultura científica na nossa civilização e aparece como uma cultura das “humanidades”, a qual equilibra o saber dominante e a “sabedoria socrática do não saber” (Gadamer, 2007, p. 41). A fenomenologia hermenêutica traz uma reflexão de natureza exploratória, com uma interpretação propensa a outras interpretações acerca daquilo que se apresenta.

6.2 CONTEXTO DA PESQUISA

A presente pesquisa teve sua origem no GAE, um grupo de pesquisa consolidado que iniciou suas atividades no ano de 2004. Atualmente o Grupo conta

com a participação de mais de 15 pesquisadores que se reúnem quinzenalmente para estudar, discutir, analisar e construir conceitos, ideias e dados relacionados ao ensino e à aprendizagem, com estratégias e estilos de aprendizagem e de ensino, metacognição, formação de professores e ambientes educativos. Essa atuação do GAE está em consonância com o que Portilho, Silva e Batista (2023) trazem como exemplo de atividade metacognitiva, que preconiza anteceder a elaboração de um projeto de trabalho com a análise consciente dos passos a serem tomados e o material disponível.

O GAE ofereceu o Programa de Metaformação “Experiência Intercultural na Formação de Estudantes Universitários” que teve como propósito oferecer o desenvolvimento de estratégias metacognitivas que promovam a ampliação do grau de autonomia, cooperação social e compreensão da diversidade humana no processo educativo de estudantes universitários. O termo “metaformação” se refere a um tipo de formação que foca no desenvolvimento de competências e habilidades que ajudam o indivíduo a aprender como aprender, a refletir sobre seu próprio processo de aprendizagem e a aprimorar sua capacidade de ensinar a si mesmo ou aos outros. Essa metodologia de pesquisa utilizada pelo GAE, nesta formação e em demais formações ofertadas pelo grupo, é uma pesquisa própria do grupo e denominada metodologia metacognitiva. Essa metodologia tem como foco estimular os participantes envolvidos “a volverem os olhos para si, desconstruindo aprendizagens e reelaborando outras”. (Portilho, Silva e Batista, 2023, p.8)

Essa experiência foi realizada de maneira *online* para que pudessem participar estudantes universitários do 1º ano do curso de Pedagogia de uma universidade privada do sul do Brasil (Instituição A) e estudantes do 1º ano da Licenciatura em Educação de uma instituição pública de ensino superior à distância de Portugal (Instituição B).

Por trás dessa Formação estão as duas Instituições de Ensino, das quais os participantes são provenientes. A Instituição A, uma Universidade privada do sul do Brasil, foi fundada em 1959, e é orientada por princípios éticos e cristãos. Essa universidade está presente em quatro cidades no Estado do Paraná, possui cerca de 100 cursos de graduação, 190 cursos de educação continuada e 16 programas de *stricto sensu*. O curso de Pedagogia dessa Universidade atualmente é reconhecido com nota 5 no MEC, no ENADE e no Guia do Estudante (Instituição A, 2024).

A Instituição B foi fundada em 1988, é a única instituição de ensino superior pública a distância em Portugal. A Instituição oferece formação de ensino superior que inclui cursos de licenciatura, mestrado e doutorado (ou, como chamam em Portugal, “doutoramento”) e cursos de Aprendizagem ao Longo da Vida. A Instituição B teve seus primeiros graduados e mestres em 1993.

Antes dos encontros, os participantes fizeram sua inscrição de maneira *online* pelo *website* da Instituição A. Ao se inscrever, os participantes tomaram conhecimento das orientações e dos requisitos a respeito dessa formação, a qual incluía:

Para melhor aproveitamento de nossos encontros e para que possamos melhor trabalharmos a fim de alcançar os nossos objetivos, pedimos atenção a alguns detalhes importantes:

O Programa de Formação tem um total de 7 encontros on-line, com a duração de 1h30m cada, das 19h às 20h30 (Portugal) e das 15h às 16h30 (Brasil). Serão encontros semanais, a partir do dia 04/10/2023.

Além dos encontros *online*, haverá a participação em entrevistas, monitorias e tarefas;

A frequência deverá ser cumprida com o mínimo de 75% de presença ao longo da formação. Portanto, o máximo de faltas permitido são 25% que corresponde a 1 encontro;

Para receber o certificado de conclusão do Programa de Formação, o(a) estudante deverá cumprir a frequência exigida nos encontros, monitorias, momentos de entrevista e entregar todas as tarefas;

As tarefas devem ser entregues sempre até às segundas-feiras que antecedem o encontro da semana até às 23:59h (Brasil).

Ao final da formação será entregue um certificado de conclusão que valerá 30 horas;

Utilizaremos o *Classroom* como plataforma para postagem de informações, orientações e tarefas durante toda a formação. Por isso, todos os inscritos deverão ter uma conta do *Google (Gmail)*;

Caso você tenha alguma dúvida sobre a utilização da plataforma *Classroom*, entre em contato com a equipe por meio do e-mail formacaobrpt@gmail.com; Pedimos o cuidado especial de que você possa buscar um ambiente silencioso, onde possa permanecer sem interrupções durante os encontros;

A sala virtual será aberta às 18h50 e iniciaremos às 19h (Portugal) e às 14h50 e 15h (Brasil), sendo permitida a entrada até às 19h10 (Portugal) e às 15h10 (Brasil) para não haver interrupções do trabalho;

Pedimos especial atenção ao horário de início, para evitarmos atrasos;

As câmeras devem permanecer abertas durante toda a formação e os microfones ligados somente enquanto o participante estiver falando, para evitar interferências.

Dentre as etapas do programa de formação, foram realizados sete encontros semanais *online* síncronos pela plataforma *Zoom*, com duração de 1h30min cada. Para a comunicação com os estudantes, orientação e postagem das tarefas e demais atividades, foi criada uma sala de aula virtual pela plataforma *Google Classroom*.

Os encontros abrangeram diferentes temáticas pertinentes ao percurso formativo inicial dos futuros docentes:

- Encontro 1: Tomada de consciência do processo de aprendizagem;
- Encontro 2: O perfil da educação Brasil – Portugal;
- Encontro 3: O trabalho em grupo na formação do estudante universitário;
- Encontro 4: Educação na era digital;
- Encontro 5: As dimensões da aprendizagem e do ensino;
- Encontro 6: Diversidade e Inclusão – desafios e potencialidades;
- Encontro 7: A metacognição e o processo de aprendizagem.

Tendo como foco a Língua Inglesa e a tecnologia na formação inicial dos estudantes universitários, esta pesquisa analisa: os dados do questionário pós-inscrição; a tarefa prévia do encontro 4 (a qual foi apresentada no final do encontro 3), e a rede de conversa do encontro 4 cujo tema foi Educação na era digital.

Para Portilho, Silva e Batista (2023, p. 4), a metacognição como metodologia de pesquisa propõe a reflexão sobre o desenvolvimento de uma atividade cognitiva, a qual inclui “a tomada de consciência, o controle e a transformação na maneira como agimos diante de uma situação de aprendizagem”. Sendo assim, cada encontro foi elaborado de acordo com a seguinte sequência metodológica: síntese da tarefa do encontro anterior (apanhado geral com base na produção dos estudantes); disparador (dinâmica de grupo e apresentação do referencial teórico relativo ao tema do dia); rede de conversa (um momento caracterizado como um espaço de conversa em grupo, no qual é iniciado um diálogo com uma consigna de abertura que é previamente planejada e elaborada pelo GAE, embasada em alguma questão reflexiva); avaliação metacognitiva (questionário no final de todos os encontros); tarefa (atividade proposta para ser realizada no intervalo entre um encontro e outro, com a temática do próximo encontro).

Durante a dinâmica dos encontros, era favorecido um movimento metacognitivo, a partir do qual os estudantes saem da posição de ouvintes e se colocam como autores do processo ao serem convidados a tomar consciência de sua identidade e se autorregulem em relação a ela (Cunha; Boruchovitch, 2016).

6.3 PARTICIPANTES DA PESQUISA

A pesquisa se iniciou com a presença de 18 participantes, sendo 11 estudantes da Instituição A, do Brasil, e sete estudantes da Instituição B, de Portugal. A partir do

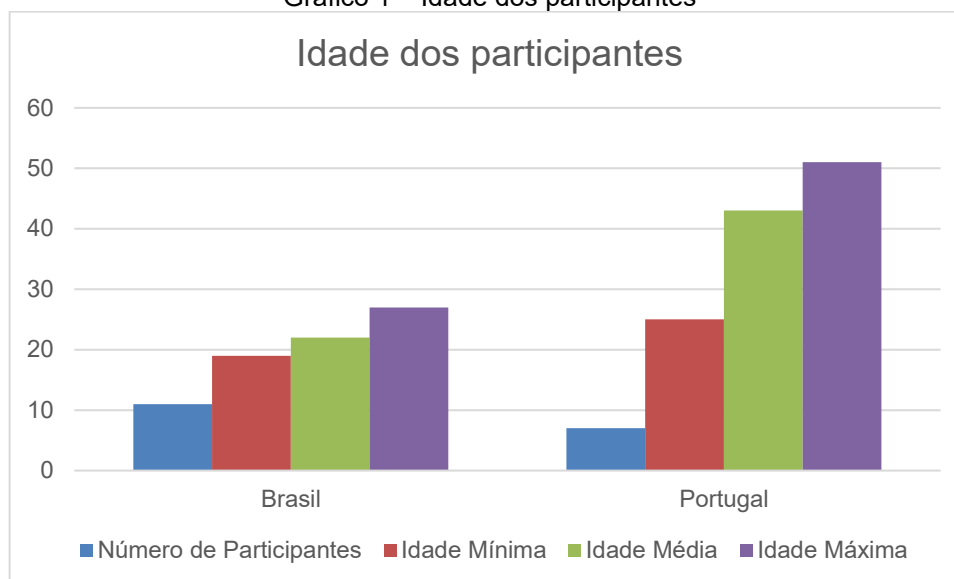
5º encontro, duas participantes deixaram de participar da formação, ambas são estudantes do Brasil. Portanto, nove estudantes do Brasil e sete estudantes de Portugal concluíram a sua participação nos encontros da formação. Dentre os participantes, havia apenas um do sexo masculino, o qual é de Portugal, portanto 11 participantes mulheres do Brasil, seis participantes mulheres e um participante homem de Portugal. A seguir, o Quadro 6 traz uma contextualização ampla de cada sujeito participante.

Quadro 6 – Contexto dos participantes

Sigla	Instituição	Nacionalidade	Data de Nascimento	Sexo	Trabalha atualmente	Área de atuação atual	Observação
E1	Instituição A	Brasil	22/10/2005	Feminino	Não	Pedagogia	
E2	Instituição B	Portugal	08/04/1978	Feminino	Sim	Administrativa	
E3	Instituição B	Portugal	25/11/1982	Feminino	Sim	Turismo	
E4	Instituição B	Portugal	03/06/1999	Feminino	Sim	Estagiária de Pedagogia	
E5	Instituição A	Brasil	20/02/2004	Feminino	Sim	Educação	
E6	Instituição A	Brasil	15/09/2002	Feminino	Sim	Estagiária – Pedagogia	
E7	Instituição B	Portugal	20/09/1973	Feminino	Não	Educação	
E8	Instituição A	Brasil	20/08/2004	Feminino	Sim	Educação	
E9	Instituição A	Brasil	25/10/2002	Feminino	Sim	Educação	
E10	Instituição A	Brasil	08/03/2001	Feminino	Sim	Educação	Não concluiu esta formação
E11	Instituição A	Brasil	23/06/2005	Feminino	Não		
E12	Instituição A	Brasil	12/04/2004	Feminino	Não	PIBID – Pedagogia	
E13	Instituição A	Brasil	07/12/1997	Feminino	Sim	Educação	
E14	Instituição A	Brasil	06/06/1998	Feminino	Sim	Educação	
E15	Instituição B	Portugal	13/05/1980	Feminino	Sim	Estágio – Pedagogia	
E16	Instituição A	Brasil	03/07/2005	Feminino	Não	Educação	Não concluiu a formação
E17	Instituição B	Portugal	17/09/1981	Masculino	Sim	Educação	
E18	Instituição B	Portugal	08/05/1974	Feminino	Não		

Fonte: autoria própria (2024).

Gráfico 1 – Idade dos participantes

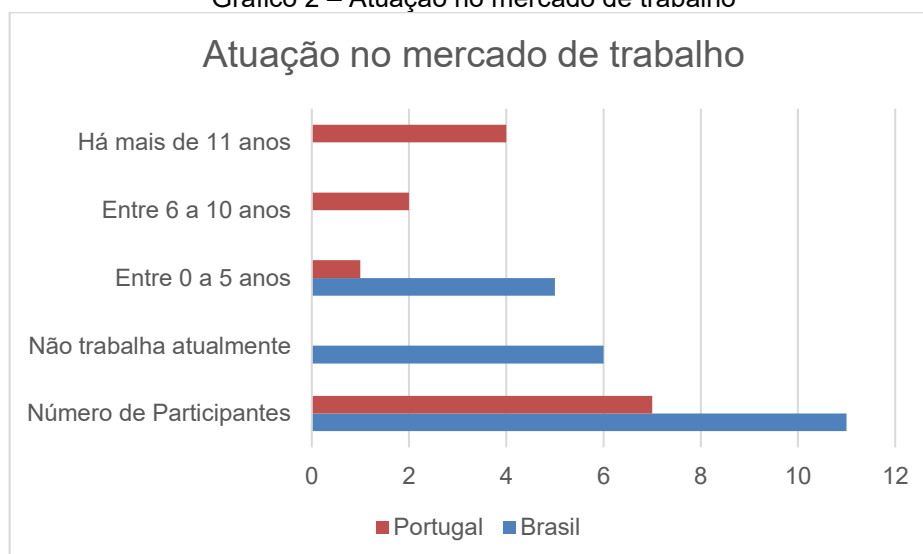


Fonte: autoria própria (2024).

As participantes do Brasil possuem a média de idade de 22 anos, sendo a mais jovem com 19 anos e a mais velha com 27 anos de idade. Já a média dos participantes de Portugal é de 43 anos de idade, sendo a mais jovem com 25 anos de idade e a mais velha com 51 anos de idade.

Em relação à atuação no mercado de trabalho, dentre as 11 participantes brasileiras, seis delas não trabalham atualmente e as outras cinco trabalham atualmente, com um total de atuação de até cinco anos. Todos os participantes portugueses trabalham atualmente, sendo que quatro deles há mais de 11 anos, dois entre seis e dez anos e apenas um trabalha em um período de zero a cinco anos.

Gráfico 2 – Atuação no mercado de trabalho



Fonte: autoria própria (2024).

Ao comparar os participantes do Brasil e de Portugal, percebemos que os portugueses estão na sua totalidade ativos no mercado de trabalho e em sua maioria com mais experiência laboral do que os brasileiros.

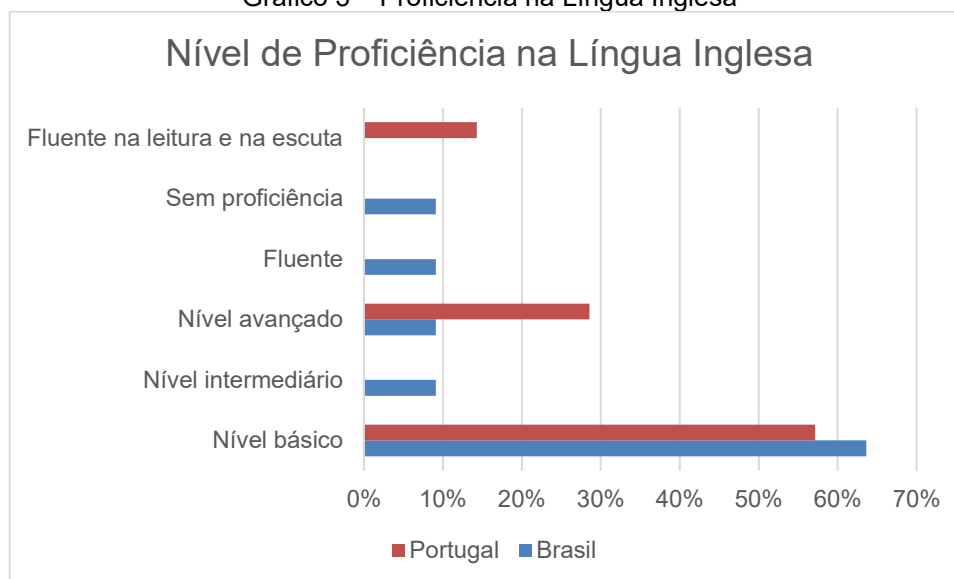
De maneira global, os níveis de proficiência em língua inglesa são comumente baseados no Quadro Comum Europeu de Referência para as Línguas (*Common European Framework of Reference for Languages* — CEFR), um documento educacional que serve como referência para a avaliação de habilidades linguísticas em várias línguas. No Brasil, o CEFR tem ganhado espaço, embora de forma discreta, principalmente em escolas de idiomas para o nivelamento de proficiência e como diagnóstico em testes.

No CEFR, a língua é entendida como um objetivo a ser alcançado, permitindo a mensuração de níveis de proficiência por meio de avaliações padronizadas, sejam elas internacionais ou não. O CEFR busca classificar as competências linguísticas em uma escala de seis níveis, começando pelo A1 (iniciantes) e avançando até o C2 (avançados), passando por A2, B1 e B2. Para alcançar o nível C2, o aprendiz deve demonstrar um domínio completo das quatro habilidades: ler, falar, ouvir e escrever, além de um entendimento profundo das estruturas gramaticais e do vocabulário da língua (British Council, 2024).

Quando questionados sobre o nível de proficiência na Língua Inglesa, por se desconhecer se os participantes têm noção sobre o Quadro CEFR, optei por deixar como resposta as descrições: “Sem proficiência”, “Básico” (nível A no CEFR), “Intermediário” (nível B no CEFR) e “Avançado” (nível C no CEFR), e ainda uma opção “Outros” na qual o participante poderia especificar qual nível de inglês ele acredita se enquadrar. Optei por não utilizar especificamente os níveis do CEFR nas opções de escolha de respostas para os participantes por acreditar que estes podem desconhecer essa padronização.

Dos 18 participantes, um (5%) respondeu não ter proficiência alguma, 11 (58%) responderam ter nível básico, um (5%) respondeu ter nível intermediário, três (11%) responderam ter nível avançado, um (5%) respondeu ser fluente, e um (5%) considera não ser fluente oralmente, mas ter grande compreensão de leitura e de escrita.

Gráfico 3 – Proficiência na Língua Inglesa



Fonte: autoria própria (2024).

Ao se analisar as respostas dos participantes, pode-se considerar que os níveis “Avançado” e “Fluente” são similares. E ainda, ao se optar por ser “Fluente na leitura e na escuta”, observei que este participante não considera ter domínio nas quatro habilidades de comunicação, deixando de fora as habilidades de falar e de escrever. Esta variação nas nomenclaturas das respostas pode demonstrar uma falta de conhecimento da padronização de proficiência do Quadro CEFR.

Ao se comparar as respostas dos participantes do Brasil e de Portugal, é possível perceber que, em sua maioria, o nível de proficiência em inglês é baixo, mas o nível de proficiência mais elevado encontra-se nos estudantes portugueses.

6.4 INSTRUMENTOS DA PESQUISA

Durante as reuniões do GAE, por meio da interação entre os pesquisadores, os instrumentos de pesquisa foram estudados, analisados e construídos para contemplar os objetivos da Formação e ocorreram segundo cada tema abordado nos encontros.

Os instrumentos de pesquisa elaborados foram diversos, mas, para o recorte desta pesquisa, sob o enfoque da presença da Língua Inglesa e da tecnologia na formação inicial do professor de Pedagogia, foram utilizados:

- Questionário pós-inscrição (Formulário *Google*);
- Tarefa do encontro 3 – preparatório para o encontro 4 (Gravação de vídeo);

- Registros com base no Disparador do Encontro 4 (Registro no *Jamboard*);
- Rede de conversa do Encontro 4.

6.4.1 Questionário pós-inscrição

Logo após a inscrição dos participantes, previamente ao primeiro encontro, os estudantes responderam um questionário pós-inscrição no formato de Formulário *Google* (Anexo B).

Para esta dissertação, foi escolhida a questão 16 por estar relacionada à temática desta pesquisa e por possibilitar a identificação de elementos a respeito da proficiência da Língua Inglesa e a sua relação com a formação docente do estudante. A pergunta do Quadro 4, retirada do Anexo B, ampara a interpretação e a categorização dos dados.

Quadro 4 – Questão do formulário pós-inscrição

Número da questão	Questão
16	Em sua opinião, qual a relação entre ter proficiência na Língua Inglesa e a sua formação docente?

Fonte: elaborado pelo GAE (2023).

6.4.2 Tarefa do Encontro 3

No final do Encontro 3, explicamos aos alunos a tarefa para o próximo encontro e solicitamos a postagem, no *Classroom* da Formação, de um vídeo de 2 minutos no qual os alunos deveriam contar como a tecnologia influencia seu processo de aprendizagem e de ensino, e se a proficiência na Língua Inglesa contribui para esse processo. Essa tarefa é uma forma de preparar os estudantes para o 4º encontro, cujo tema foi: “Educação na era digital”, visto que o exercício possibilita identificar elementos reveladores sobre a percepção dos participantes em relação à tecnologia, à Língua Inglesa e seu processo de aprendizagem e de ensino, atendendo, assim, aos objetivos desta pesquisa.

Realizar uma tarefa com base em um tema e um encontro futuro remete aos conceitos de sala de aula invertida e de aprendizagem significativa. De acordo com Parreira, Barros, Santos, Costa e Salles (2023), a aprendizagem significativa acontece quando o estudante faz a relação de suas experiências anteriores com os novos conhecimentos, dessa forma enriquecendo suas informações. Os autores explicam

que, quando a sala de aula é invertida, o aluno tem mais tempo para buscar informações sobre o assunto, favorecendo a conexão entre o que é ensinado e o que ele já sabe.

As respostas dos alunos, fornecidas por meio da gravação do vídeo, foram assistidas e transcritas para se obter uma observação e uma análise mais abrangente, sendo possível destacar os aspectos relevantes para este estudo.

6.4.3 Registros do Disparador do Encontro 4

O Encontro 4 versou sobre a “Educação na Era Digital”. O encontro foi iniciado com a retomada da tarefa proposta no final do Encontro 3, no qual os pesquisadores que conduziram esse encontro apresentaram uma síntese dos vídeos enviados pelos participantes. Após essa síntese, foi feito um Disparador a partir da apresentação do vídeo *The breakfast machine*³. Neste uma pessoa é auxiliada por um robô que prepara seu café da manhã, além de servir, alimentar e limpar.

Após a exibição do vídeo, solicitamos aos participantes que registrem no aplicativo *Jamboard* os principais aspectos a serem considerados pelo estudante para o bom uso das tecnologias digitais. Foi, então, criado um único arquivo coletivo de *Jamboard*, no qual não há identificação dos participantes, ou seja, os registros são anônimos. O *slide* com o vídeo e a orientação da atividade pode ser visto no Anexo C. O resultado do *Jamboard* criado com a participação dos estudantes pode ser apreciado no Anexo D.

6.4.4 Transcrição da rede de conversa do Encontro 4

Após o Disparador, foi feita uma apresentação teórica sobre as tecnologias digitais e sua relação com a formação docente, o uso da tecnologia no meio educacional e a possível contribuição das tecnologias no dia a dia dos estudantes.

Após o embasamento teórico, foi realizada uma rede de conversa, momento em que os participantes são convidados a discutir a partir do seguinte enunciado: “A partir do que o grupo vivenciou e do que pensou sobre os conceitos apresentados neste encontro, a tarefa será discutir sobre a influência da era digital na formação do estudante na atualidade. Para isso, o grupo terá 50 minutos.”

³ Disponível em: <https://youtu.be/E2evC2xTNWg>. Acesso em 13 de nov. 2024.

Para Minayo (2012, p. 624) o conteúdo das falas e das observações devem ter uma “[...] leitura atenta, reiterativa e cheia de perguntas”, sendo necessário enriquecer o conjunto de falas e de observações com elementos históricos e contextuais para que seja possível conversar “[...] com o mundo e sobre o mundo, de forma compreensiva e crítica” (Minayo, 2012, p. 625). A respeito do investigador, a autora salienta que é um “[...] ator ativo, que indaga, que interpreta, e que desenvolve um olhar crítico” (Minayo, 2012, p. 624).

A análise das falas durante a rede de conversa serve de subsídio para o agrupamento das respostas e para a criação de categorias de análise referentes ao tema desta pesquisa.

6.5 PROCEDIMENTOS DA PESQUISA

Esta dissertação se iniciou com a elaboração do projeto realizado no 2º semestre de 2023, o qual teve por base uma etapa de uma Formação para Estudantes que já estava sendo preparada pelo Grupo de Pesquisa do qual passei a fazer parte desde o início do mestrado, no 1º semestre de 2023. A participação dos encontros do grupo de estudo foi essencial para compreender seu objetivo assim como o desta nova formação que estava sendo elaborada. Com isso, pude vislumbrar a inserção da minha pesquisa de dissertação neste projeto, em um dos temas que seria proposto em um dos encontros – Educação na Era Digital.

Durante o processo de elaboração da Formação, os pesquisadores do grupo escolheram os temas a serem abordados nos encontros. Após a escolha dos temas, os pesquisadores se subdividiram e fizeram inúmeras pesquisas para construir a base teórica que fundamentou cada encontro. Além da base teórica, foram pensados e elaborados os procedimentos e instrumentos a serem utilizados. Em meio a esta preparação, contatos com a Coordenação das Instituições participantes foram realizados para verificar possíveis informações e requerimentos que pudessemos acrescentar na ou melhorar a Formação proposta. Com tudo definido, os encontros, comumente realizados de maneira presencial, passaram a ser de maneira *online* para que cada encontro pudesse ser vivido e “calibrado”, isto é, ensaiado e ajustado pelo GAE, no qual cada pesquisador faz os papéis de mediador e de participantes ativos com a intenção de analisar e pontuar possíveis correções e melhorias – visto que esta Formação seria proposta de maneira *online* síncrona.

No 2º semestre de 2024, a Formação para estudantes foi iniciada. Os pesquisadores responsáveis por cada tema, junto com o auxílio de outros pesquisadores, se dividiram em diferentes funções para cada encontro: coordenador do grupo, observador de temática, observador de dinâmica e disparador. Além dos registros feitos nos encontros, paralelamente foi feita a organização, a digitalização e o arquivamento dos dados de pesquisa. Ao longo dos encontros, quando necessário, os pesquisadores entravam em contato com os participantes via *e-mail* para pontuar possíveis atrasos nas entregas das atividades.

Ao investigar os materiais, os dados relevantes para esta pesquisa foram identificados e separados. Os procedimentos para esta dissertação foram: aplicação das perguntas no questionário pós-inscrição por meio de um formulário *Google*; aplicação de uma tarefa relacionada com o objeto de estudo desta pesquisa postada por meio do *Google Classroom* durante o Encontro 3; registros com base no Disparador exibido no início do Encontro 4, e transcrição da rede de conversa realizada com os participantes durante o Encontro 4.

Para a descrição dos dados obtidos, optei por analisá-los e categorizá-los para um melhor detalhamento e compreensão. A análise fenomenológica hermenêutica foi escolhida para a análise dos dados, utilizando-me da interpretação das narrativas escritas e faladas dos participantes. Além disso, mantive as escritas e falas originais dos estudantes com o intuito de prestar dados que corroboram a teoria investigada. Para maior compreensão e explicitação das etapas desta pesquisa, foi criado um quadro metodológico sistematizado:

Quadro 7 – Metodologia sistematizada

Etapa	Data	Descrição
Idealização da formação	2º semestre de 2022 - 1º semestre de 2023	O Grupo de Pesquisa idealizou a Formação com estudantes universitários e iniciou seu embasamento teórico
Início no mestrado e no GAE	1º semestre de 2023	Início no Mestrado e na participação do Grupo de Pesquisa – participação ativa no preparatório da Formação
Elaboração do projeto de pesquisa	2º semestre de 2023	Elaboração do Projeto de Pesquisa inserido em um dos temas dos Encontros da Formação – Educação na Era Digital
Início da formação	2º semestre de 2023	Início dos encontros <i>online</i> da formação. Anteriormente ao primeiro encontro, os inscritos foram inseridos no <i>Google Classroom</i> da Formação, preencheram o formulário pós-inscrição e receberam as primeiras orientações em relação ao funcionamento da Formação.

Descrição e interpretação de dados	1º e 2º semestre de 2024	Levantamento e análise dos dados obtidos na formação
Qualificação	23 de setembro de 2024	Banca de Qualificação desta dissertação
Defesa	05 de dezembro	

Fonte: autoria própria (2024).

A pesquisa contou com a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (CAAE nº 60949522.7.0000.0020).

7 DESCRIÇÃO E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

Após o levantamento dos dados com as respostas do formulário do questionário pós-inscrição, da transcrição dos relatos gravados por vídeo para a tarefa do Encontro 3, das respostas registradas durante o Disparador do Encontro 4 no aplicativo *Jamboard* e da rede de conversa realizada no Encontro 4, organizei todo o material gerado pelos instrumentos de pesquisas, tendo como base diferentes leituras com o intuito de identificar os pontos relevantes fornecidos pelos estudantes e de iniciar o processo de construção das categorias de análise.

Ao confrontar as diferentes respostas dos instrumentos, foi possível identificar temas relacionados à visão dos estudantes a respeito da presença da tecnologia e da Língua Inglesa na formação inicial. Foi necessário organizar e agrupar as respostas e buscar embasamento na pesquisa qualitativa para encontrar conceitos que contemplem as características comuns das respostas. Nesse sentido Minayo (1994) define a categorização das pesquisas qualitativas como um conceito que reúne elementos e aspectos com características comuns, ou que se relacionam entre si. Dessa maneira, trabalhar com categorias significa agrupar elementos, ideias ou expressões em torno de um conceito que possa abranger essas informações.

Sendo assim, essas ideias foram agrupadas em categorias, as quais foram especificadas conforme o Quadro 8:

Quadro 8 – Categorias de análise

Categorias de Análise
A Língua Inglesa como Língua Franca
A Língua Inglesa na Internacionalização da Educação Superior
Letramento digital
Acesso ao conhecimento pela tecnologia
Recursos e Plataformas digitais

Fonte: autoria própria (2024).

A seguir, apresento a descrição das categorias, com o intuito de facilitar a compreensão dos resultados apresentados.

7.1 A LÍNGUA INGLESA COMO LÍNGUA FRANCA

A Língua Inglesa está cada vez mais presente em nosso cotidiano: em diversos nomes encontrados em nosso dia a dia, como em nomes de estabelecimentos; em termos “emprestados” da Língua Inglesa que utilizamos em nosso país; no meio acadêmico, com a publicação de artigos acadêmicos em outros idiomas, e no mercado de trabalho, com a busca por profissionais que dominem pelo menos uma segunda língua, como o inglês; no crescimento da demanda por escolas bilíngues; em negociações internacionais; no turismo; na comunicação entre diversas culturas, entre tantos outros aspectos. As falas dos estudantes E12 e E17 trazem essa mesma perspectiva:

E12 – Eu acho que o inglês na nossa cultura, na nossa sociedade há muitas palavras do inglês, então eu acho super importante que saibam o inglês e há muita contribuição também no nosso processo, porque têm muitas coisas que a gente faz que veio dos ingleses e muitas coisas que a gente aprende são de palavras inglesas.

E17 – (O inglês) é a língua mais falada do mundo.

Mesmo em países cuja Língua Inglesa não é o idioma oficial, como é o caso de Brasil e de Portugal, é possível verificar sua influência como: no comércio, na televisão, na indústria musical, nas mídias sociais e em diversas formas de entretenimento e de comunicação.

E15 – Nós, aqui em Portugal, de uns anos para cá, somos um país de turismo. Portanto, todos os dias entram milhares de turistas de várias línguas e para nos chafarizes, desculpe a expressão, lá temos que falar primeiro o inglês, que é a língua mais falada, e tentar depois arranhar o espanhol, o alemão, porque pode ser, não é pode ser, é uma questão de necessidade, mas em relação a falarem várias línguas, além de ser necessidade, eu acho que também tem a ver com a cultura de cada país.

E4 – Lisboa é a capital do turismo em Portugal e o Porto também; por exemplo, o Algarve, uma pessoa quando vai de férias no verão aquilo é só pessoas estrangeiras, portanto, esses pontos turísticos... Aliás, no Algarve só se ouve falar inglês, não se ouve falar em outras línguas, não se ouve falar português, é impressionante!

Conforme apontado por alguns estudantes, a LI também é percebida na interação entre turistas e utilizado pelos nativos com os turistas como uma língua comum, mesmo sem saber de onde são e a língua “nativa” que falam. Este cenário é encontrado principalmente em cidades turísticas, onde os moradores acreditam ser

“uma questão de necessidade” falar a Língua Inglesa, como é trazido pela estudante E15.

O que é apontado pelos estudantes corrobora Santos (2020), quando a autora afirma que a língua inglesa tem caráter global, de Língua Franca. Para a autora, o estudo da língua inglesa “[...] estabelece conexões interdisciplinares, o que provoca a inserção e o “desbravamento” de novos campos e experiências” (Santos, 2020, p.14).

Em meio a um desbravamento de campos, estende-se também os mais formais, como o acadêmico e o mercado de trabalho, nos quais a Língua Inglesa torna-se o idioma mais popularmente escolhido para se expressar. O inglês assim aparece como uma língua universal, conforme concordam Cox e Assis-Peterson (2001, p. 19): “[...] o inglês é representado, subliminarmente, como uma língua universal, uma espécie de Língua Franca, um meio de comunicação que permite o trânsito para além das fronteiras linguísticas”. A concepção de Língua Franca desvincula a Língua Inglesa da ideia de pertencimento a um território específico, a certas culturas de comunidades particulares.

Gimenez *et al.* (2015, p. 594) elucidam a terminologia “Inglês como Língua Franca” (ILF), com a visão da Língua Inglesa ser “[...] utilizada majoritariamente em situações envolvendo falantes de diferentes línguas maternas e não exclusivamente em interações que tenham como interlocutores privilegiados os falantes nativos”. Em meio ao mundo globalizado, a Língua Inglesa está cada vez mais presente nas interações de falantes não nativos para se comunicar em meio a diferentes línguas maternas, nas mais variadas situações comunicativas.

A BNCC (2018) também traz o conceito de ILF ao abordar o componente da Língua Inglesa:

O conceito não é novo e tem sido recontextualizado por teóricos do campo em estudos recentes que analisam os usos da Língua Inglesa no mundo contemporâneo. Nessa proposta, a Língua Inglesa não é mais aquela do “estrangeiro”, oriundo de países hegemônicos, cujos falantes servem de modelo a ser seguido, nem tampouco trata-se de uma variante da Língua Inglesa. Nessa perspectiva, são acolhidos e legitimados os usos que dela fazem falantes espalhados no mundo inteiro, com diferentes repertórios linguísticos e culturais, o que possibilita, por exemplo, questionar a visão de que o único inglês “correto” – e a ser ensinado – é aquele falado por estadunidenses ou britânicos.

Mais ainda, o tratamento do inglês como Língua Franca o desvincula da noção de pertencimento a um determinado território e, conseqüentemente, a culturas típicas de comunidades específicas, legitimando os usos da Língua Inglesa em seus contextos locais (BNCC, 2018, p. 241).

Nesse sentido, o comentário de uma estudante parece concordar com o fato de a Língua Inglesa ser utilizada por falantes de diferentes repertórios linguísticos e culturais:

E4 – Existe o programa de Erasmos em Portugal, para estudantes universitários, quer dizer que os estudantes vão estudar para outro país. Se eu for estudar, por exemplo, na Itália, eu não vou falar italiano, mas sim vou falar em inglês. Portanto, saber o mínimo da Língua Inglesa acaba realmente por ser bastante bom para o meu processo de aprendizagem.

A noção da Língua Inglesa como ILF, da sua universalização, também é entendida no relato a seguir.

E18 - Ter proficiência na Língua Inglesa pode ser muito relevante para a formação docente, mas a importância dessa relação pode variar dependendo do contexto e dos objetivos específicos do professor.

É importante relacionar o ensino e a aprendizagem da língua de acordo com o contexto e a realidade do estudante, para que possa ser relevante. Araújo (2020) destaca a importância do ensino de inglês mais intercultural, sendo essencial que os professores abordem os múltiplos usos da língua, em vez de se basearem na ideia de um inglês perfeito, com pronúncia idealizada que desqualifica outras formas de expressão. Além da desmistificação de uma pronúncia perfeita, é significativo relacionar a relevância do uso da língua à realidade dos estudantes, visando a quebra e a superação de paradigmas.

O entendimento de interculturalidade na educação linguística da Língua Inglesa também é descrito pela BNCC (2018), com a preocupação de reconhecer e de respeitar as diferenças “[...] para a compreensão de como elas são produzidas nas diversas práticas sociais de linguagem, o que favorece a reflexão crítica sobre diferentes modos de ver e de analisar o mundo, o(s) outro(s) e a si mesmo” (BNCC, 2018, p. 242).

El Kadri e Gimenez (2013) sinalizam que, na perspectiva do inglês como língua estrangeira, o estudante é um nativo imperfeito e na do ILF há a transcendência de uma identificação com base no território geográfico ou linguístico. A estudante E14 sugere a transcendência geográfica que a LI permite a comunicação em “todo o mundo”:

E14 – Eu acho que também querendo ou não é uma língua que você consegue, mesmo que não seja só dos Estados Unidos ou enfim, mas você consegue falar em todo mundo, então todos conseguem te compreender, então eu acredito também que é algo extremamente necessário.

Conforme apontado pela estudante E14, por meio da Língua Inglesa como ILF, estamos no caminho da compreensão de que essa língua não é exclusiva de uma ou outra nacionalidade. Para transcender geograficamente e linguisticamente por meio do uso da LI, é necessário superar possíveis cicatrizes e rancores que ainda hoje são percebidos em relação a alguns países falantes de LI. Muitos são os motivos desta barreira proposital para aprender o inglês, como intervenções militares e políticas externas, assim como diferenças ideológicas e políticas. Não cabe neste trabalho discutir essa parte do passado e do presente, mas sim vislumbrar o domínio da proficiência na LI como uma “arma” de superação. Uma possível superação para dialogar por igual, debater, argumentar, defender, apontar, compreender e ser compreendido.

Diante disso, percebe-se que Santos (2020) valida a mesma ideia ao afirmar que, mediante a aprendizagem e o ensino da Língua Inglesa, é possível estimular a quebra de preconceitos e expandir o conhecimento tanto da própria cultura e identidade quanto das características culturais do outro.

Nesse contexto, as fronteiras sociais podem ser desfeitas, pois o acesso à informação, aliado à aprendizagem da Língua Inglesa, pode facilitar o rompimento de barreiras que, muitas vezes, persistem devido à falta de conhecimento sobre si e sobre os outros que habitam o mundo social.

E4 – A Língua Inglesa é atualmente considerada a língua Universal, quer dizer que em qualquer parte do mundo se eu falar em inglês as pessoas vão perceber o que eu estou dizendo.

Araújo (2020) define o *status* da Língua Inglesa como ILF devido ao fato de que o número de falantes não nativos é significativamente maior do que o de falantes nativos. A autora reconhece o que já foi apontado anteriormente por outros estudiosos, ou seja: o inglês não é apenas a língua dos Estados Unidos ou da Inglaterra, mas uma porta de entrada para o mundo globalizado.

Nesse cenário, o inglês deixa de ser exclusivo dos falantes nativos, ensinados como língua materna, e se transforma em uma língua que proporciona acesso a

diversos contextos, dependendo de onde é falada, criando um ambiente de língua como produto.

E9 – Eu acredito que a proficiência na Língua Inglesa agrega muito porque o inglês é muito reconhecido no mundo inteiro, então você ter a proficiência em inglês vai te garantir de conseguir ter contato com mais pessoas do mundo inteiro, conseguir dialogar com essas pessoas, entre outras coisas.

Com a perspectiva de utilização de uma língua universal e franca com o propósito de se fazer comunicar em qualquer lugar do mundo, sem insistir numa pronúncia e numa perfeição nativa de algum país estrangeiro, a língua passa a ser algo em comum entre os envolvidos, abrindo portas para o conhecimento e o diálogo.

Em vista dos argumentos apresentados, a Língua Inglesa demonstra a sua relevância nas falas dos estudantes acima, o que, por sua vez, sinaliza a importância de uma formação que prepare os futuros docentes para uma atitude que contemple as especificidades que envolvem o ensino e a aprendizagem da Língua Inglesa como ILF.

7.2 A LÍNGUA INGLESA NA INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

No cenário educacional brasileiro, a proficiência em Língua Inglesa tem se tornado um diferencial estratégico para os profissionais da educação. Com a globalização e a crescente integração dos mercados internacionais, a capacidade de se comunicar em inglês não é apenas uma vantagem competitiva, mas parece ser também uma necessidade fundamental para atender às demandas do mercado de trabalho e às premissas da educação superior.

O inglês é amplamente reconhecido como Língua Franca e tem se tornado cada vez mais essencial para a comunicação em contextos acadêmicos, científicos, empresariais e culturais. No Brasil, a presença do inglês no currículo escolar tem aumentado significativamente, com destaque: ao *status* de única língua estrangeira obrigatória na formação geral básica (de acordo com a Resolução CNE/CEB nº 3/2018, Art. 11, § 4º), e ao aumento da oferta de escolas internacionais, bilíngues ou com programas de formação bilíngue, refletindo a necessidade de preparar os estudantes para um mundo cada vez mais globalizado. Nesse contexto, a demanda

por professores qualificados que também possuam proficiência em inglês tem crescido, oferecendo novas oportunidades e desafios para os educadores.

E5 – O conhecimento da Língua Inglesa abre várias portas no mercado de trabalho, não somente no exterior, mas também no Brasil.

E6 – Melhores propostas de trabalho, conhecimento e reconhecimento internacional.

No mercado de trabalho docente, o domínio da Língua Inglesa pode abrir portas para diversas possibilidades. Profissionais capacitados em inglês são frequentemente requisitados a lecionar em instituições de ensino bilíngues e internacionais, bem como a oferecer cursos de inglês em escolas e centros de idiomas. Além disso, a fluência no inglês permite aos professores acessarem uma vasta gama de recursos educacionais e metodológicos desenvolvidos na Língua Inglesa, enriquecendo suas práticas pedagógicas e contribuindo para a qualidade do ensino.

Fuza (2017) destaca que há motivos positivos quando se trata da influência do inglês na produção científica, como uma disseminação superior dos conhecimentos fora do contexto nacional: “A língua da ciência é o inglês, por isso, o pesquisador deve aprender e ter contato com materiais nessa língua, prevendo a publicação e a circulação do texto para além de seu contexto local” (Fuza, 2017, p. 320).

Para a autora, as universidades requerem a publicação em revistas indexadas em sua maioria na Língua Inglesa, em detrimento da língua local, com o propósito de que os artigos possuam uma maior repercussão e divulgação, de modo universal. O levantamento das publicações dos últimos anos, realizado nesta pesquisa por meio do estado do conhecimento, confirma o baixo número de publicações português se comparado ao inglês.

O levantamento de publicações aqui feito ratifica o argumento de Batista (2020), para quem as universidades na América Latina estão sendo pressionadas a internacionalizar suas pesquisas e ensino para acompanhar o debate acadêmico, que ocorre principalmente em inglês por meio de publicações nesse idioma. Ademais, o relato abaixo indica essa conscientização por parte do estudante:

E2 – Nas disciplinas acadêmicas, a proficiência inglesa é crucial para compreender terminologias técnicas e científicas, especialmente em áreas como a ciência, a tecnologia, engenharia e matemática. A habilidade de se comunicar com professores e instrutores em inglês é essencial para poder esclarecer dúvidas, participar em discussões e receber orientação.

O apontamento da estudante E2 está em concordância com Finardi e Furtado Guimarães (2017, p. 605):

Internacionalização para a economia do conhecimento global (*internationalization for global knowledge economy*), entende a educação superior como chave para o sucesso da economia do conhecimento global. Nessa articulação, o ensino superior é considerado vital para o crescimento econômico nacional, bem como para a competitividade global, por meio da produção de pesquisa, invenções e inovações. Certas áreas como ciência, tecnologia, engenharia e matemática (*science, technology, engineering and mathematics*, ou STEM, na sigla em inglês) são priorizadas em detrimento de outras áreas humanas e sociais. Nessa visão, a mobilidade acadêmica serve para preparar os alunos para o mercado de trabalho global.

Os autores, ao analisarem o papel das línguas estrangeiras, mais particularmente o inglês e sua relação com o processo de internacionalização que perpassa o uso do inglês nas produções acadêmicas, conectam esse processo à globalização, sendo até difícil entender se a internacionalização é uma consequência da globalização ou agente desta (Finardi; Furtado Guimarães, 2017).

Ainda, para os autores, a limitada proficiência em línguas estrangeiras, especialmente em inglês, representa um obstáculo significativo para o avanço da internacionalização do ensino superior no Brasil, considerando-se o impacto dessa língua na internacionalização e na avaliação do ensino superior, bem como a fraca correlação entre a quantidade de produção acadêmica nacional brasileira e sua qualidade, avaliada pelo impacto gerado e influenciada pelo idioma de publicação.

No relato de E9, é possível encontrar sua preocupação em relação à quantidade de publicações em língua portuguesa:

E9 – A gente quer procurar mais materiais que não estão na nossa língua no caso do brasileiro, português do brasileiro, então, a gente procura em inglês e encontra muito mais conteúdo.

Algo similar também se observa no relato de E14, quando se afirma sobre a capacidade de acessar e de entender um número maior de conteúdo quando se tem a proficiência na Língua Inglesa:

E14 – Acredito que hoje em dia a língua é extremamente necessária em todos os campos de atuação, mas principalmente se tratando da pedagogia com o inglês somos capazes de acessar e compreender mais materiais de estudo e também poder viver experiências dentro da área que, sem a Língua Inglesa, não seria possível.

Ademais, nos relatos de outros participantes, é verificada a importância dada à Língua Inglesa a respeito da compreensão de publicações acadêmicas:

E3 – É importante na medida em que existe muita bibliografia em inglês.

E4 – Eu considero a proficiência na Língua Inglesa um contributo bastante importante para o meu processo de aprendizagem. [...] Artigos científicos, recursos, muitas vezes estão escritos em inglês e, portanto, se eu não souber inglês também não vou conseguir perceber o que está escrito nestes mesmos recursos.

E13 – Uma língua essencial para os projetos de pesquisas.

Somado aos relatos dos participantes, Fuza (2017), ao refletir sobre o papel que a Língua Inglesa vem exercendo no panorama de publicação e de circulação do conhecimento mundial, verifica que os textos produzidos na Língua Inglesa permitem a inclusão do estudante em sua comunidade científica, sendo preciso que ele administre a maneira de produzir e de circular a ciência, inserido em um letramento dominante. A fala de E14 combina com a reflexão acima:

E14 – Se você, talvez, vai desenvolver um artigo tem várias linhas de pesquisas que são escritas na Língua Inglesa e principalmente, também, às vezes, você vai apresentar um trabalho em algo mais internacional, então você vai ter que saber falar a língua.

Seja para encontrar resultados de artigos, para escrever monografias, projetos, artigos, dissertações e teses, ler e interpretar artigos internacionais, fazer um estado do conhecimento e tantas outras exigências e conquistas no meio acadêmico, a Língua Inglesa está presente. Se você possui um mínimo de proficiência em inglês, passar por essas etapas acima citadas facilita o processo:

E6 – Sobre a proficiência na Língua Inglesa: eu acredito que ela contribua um pouco nesse sentido também porque, quando a gente vai procurar, às vezes, um artigo e esse artigo ele está na Língua Inglesa, como que a gente consegue a informação correta se a gente não tiver uma compreensão do idioma, porque, às vezes, eu posso ler uma tradução, mas a tradução, às vezes, foi feita por aquela pessoa eu não sei se é o certo, então eu acho que, nesse sentido, contribui bastante e para ver também palestras e outros tipos de materiais, também é necessário nessa forma que eu falei também, de, se eu não compreender, eu vou ter que ficar segura pela tradução que o outro me passou que às vezes pode ser uma compreensão só daquela pessoa mesmo, no sentido final do conteúdo.

A estudante E6 salienta a preocupação em compreender o que encontra e lê por ela mesmo, em dominar a outra língua para que não dependa de uma outra pessoa, numa busca de independência e liberdade. Este anseio por libertação me

remete a Freire (1999), para o qual a educação deve ser uma prática libertadora, passível de empoderar estudantes para que sejam sujeitos ativos em sua própria aprendizagem.

Para uma das estudantes:

E14 – Em relação à Língua Inglesa, eu acho que é algo de extrema importância, acredito que deveria ser algo que todos deveriam, se possível, dedicar o seu tempo, assim, porque basicamente tudo tem inglês.

E14 diz acreditar que todos deveriam dedicar seu tempo para que possam por eles mesmos compreenderem fontes encontradas na Língua Inglesa ao longo de seu percurso acadêmico.

Para Freire (1999), o homem não está preso a um tempo limitado a um hoje permanente. O homem existe no tempo, dentro, fora, herda, incorpora, modifica. Nessa imersão no tempo, ele liberta-se de sua unidimensionalidade, sem se esgotar em mera passividade, sem ser um mero espectador, sem se reduzir a apenas uma das dimensões que participa, sendo “interferidor”, modificador de sua realidade, integrando-se às qualidades de seu contexto, contestando seus desafios, “objetivando-se a si próprio, discernindo, transcendendo, lança-se o homem num domínio que lhe é exclusivo — o da História e o da Cultura” (Freire, 1999, p. 41).

Como não estamos limitados a um tempo permanente, com a intenção de fugir da passividade de aceitar as coisas como elas são e sermos ativos em nossa realidade, é possível para o estudante acadêmico buscar sua independência e sua libertação por meio da aquisição de conhecimentos que o auxiliem a superar barreiras, como a proficiência da Língua Inglesa, para que domine os conteúdos dominantes, sem ser alienado e passivo.

E15 – No meu pensamento, quem dominar a Língua Inglesa tanto na forma escrita, na leitura ou na forma falada terá ainda mais facilidade na aquisição de informação, pois muitos artigos estão disponíveis somente em inglês.

A estudante E15 interpreta o domínio da língua como um benefício para a aquisição de informações do meio acadêmico. Além da preocupação em compreender fontes provenientes de pesquisas acadêmicas e científicas, as quais, em sua maioria, englobam a Língua Inglesa, os estudantes também demonstraram interesse em “Participar de pesquisas e congressos interculturais” (E16) e também:

E2 – Em relação à proficiência na Língua Inglesa, muitos dos recursos educativos *online*, especialmente a nível universitário, só estão disponíveis em inglês. Ter proficiência nesta língua amplia, assim, significativamente o acesso a materiais de alta qualidade e pesquisa. Em ambientes *online* os estudantes podem participar de fóruns, discussões e colaborações com colegas de diferentes partes do mundo. Alguns cursos *online* de universidades renomadas podem ser oferecidos apenas em inglês, portanto a proficiência nesta língua é necessária para aproveitar totalmente estas oportunidades.

E9 – Outra questão também é das oportunidades que a gente encontra fora, muitas universidades realizam intercâmbio, então é sempre bom que o aluno tenha conhecimento de inglês para aprender mais.

Os relatos acima destacam o aumento das oportunidades que a Língua Inglesa pode oferecer. Essas ofertas incluem participar de eventos acadêmicos internacionais, realizar intercâmbios e experiências educacionais em outros países, colaborar em projetos de pesquisa, estabelecer redes de contato com colegas e especialistas ao redor do mundo, entre outras.

A conectividade global é crucial para o desenvolvimento profissional e para a implementação de abordagens inovadoras no ensino. Além disso, com o desenvolvimento da tecnologia na atualidade, há grande oferta de cursos, fóruns, *workshops*, seminários, palestras, entre outros que são ministrados de maneira *online* em Língua Inglesa, provenientes dos mais variados países, em diversas áreas do conhecimento.

E2 – Quanto à proficiência na Língua Inglesa, ela é frequentemente uma vantagem significativa, dado o vasto conteúdo disponível nesse idioma, nas interações internacionais comuns em ambientes *online* universitários.

No excerto, E2 destaca os ambientes universitários *online* como uma opção de acesso a conteúdos e a interações internacionais. Corrêa, Trevisani e Quadros-Zamboni (2021) afirmam que, com o aumento da internacionalização das universidades brasileiras e uma melhor base em letramentos acadêmicos em Língua Inglesa, pode expandir as possibilidades de pesquisas e de intercâmbios para os estudantes.

E7 – Understanding and speaking English is part of the basic knowledge of this Century. It is essential to being able to access the information needed for

all areas of daily life, work and personal life. It's thanks to technology that I am here studying with you.⁴

No relato fornecido em inglês pela estudante E7 podemos constatar, de maneira ampla, corroborados os pressupostos teóricos, visto que a proficiência permite um maior acesso e uma compreensão da vasta gama de informações ofertados em Língua Inglesa em diferentes áreas do cotidiano como no trabalho e na vida pessoal, assim como materiais de estudo, além da possibilidade de estar inserido em vivências e experiências interculturais.

O inglês como ILF possibilita a comunicação e a interação em contextos internacionais e facilita o acesso a um número maior de conteúdo. A internacionalização do ensino superior parece impulsionar o crescimento econômico e social e a competitividade global. Junto a isso, a globalização e a tecnologia instigam os estudantes a se prepararem para a realidade que os cercam, seja para usufruir os benefícios ofertados pelas tecnologias digitais ou até mesmo estar apto ao mercado de trabalho. Em meio a tantas novidades tecnológicas, o estudante precisa ser competente para refletir, ser crítico e fazer escolhas concisas em seu dia a dia, perante o letramento digital.

7.3 LETRAMENTO DIGITAL

De Rezende (2016) elucida que a palavra *literacy* origina-se na Língua Inglesa como a habilidade para ler e escrever, e que no Brasil a leitura e a escrita estavam inicialmente ligadas ao conceito de alfabetização e apenas depois apareceram novas demandas em sua prática e que então passou a ser usado o termo letramento (em Portugal utiliza-se o termo *literacia*), com destaque às competências individuais no uso e nas práticas sociais da leitura e da escrita em diferentes contextos. Para Coelho, Costa e Motta (2021, p. 10) “[...] a alfabetização está associada à aquisição do significado dos códigos de linguagem, enquanto o processo de letramento está relacionado às práticas sociais que envolvem a linguagem como um todo.”

Magalhães e Cristóvão (2018, p. 56-57) consideram o letramento além da escrita, assim como as práticas sociais que envolvem “[...] os comportamentos, as

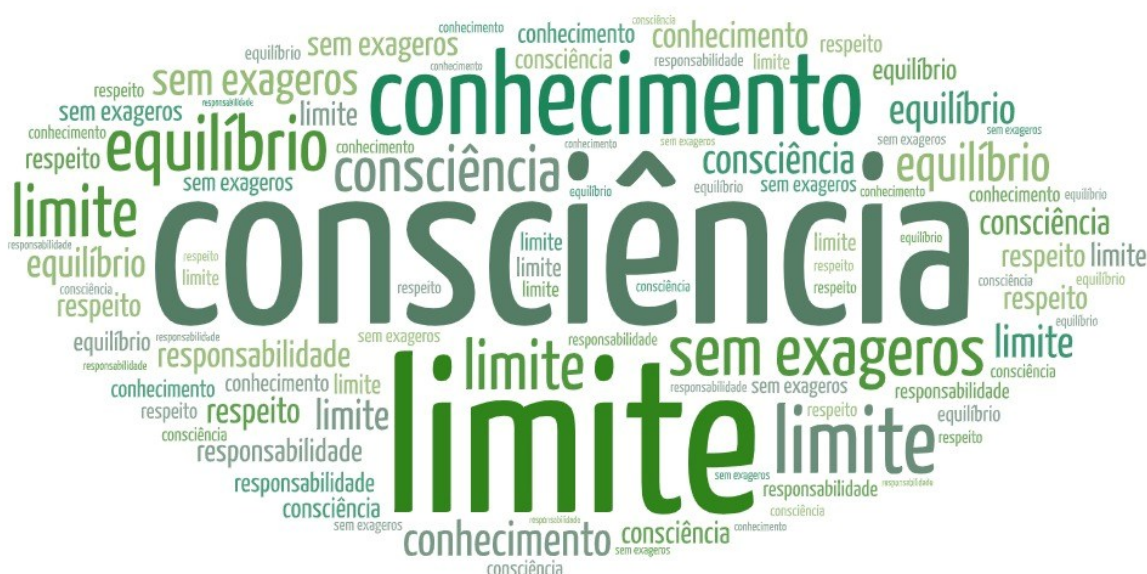
⁴ Tradução livre da fala da participante E7: Entender e falar inglês faz parte do conhecimento básico deste século. É essencial para poder acessar as informações necessárias em todas as áreas da vida cotidiana, do trabalho e da vida pessoal. É graças à tecnologia que estou aqui estudando com vocês.

atitudes, os valores sociais e culturais, a ideologia, a conscientização sobre as estruturas de poder estruturante da esfera científica, bem como uma ação investigativa, constitutiva da ciência e da aprendizagem”.

Inserido no cenário atual, a tecnologia está presente nas mais variadas esferas, como por meio dos *smartphones* e dispositivos móveis, assistentes pessoais inteligentes, entretenimento digital, casas inteligentes, plataformas de aprendizagem *online*, salas de aula digitais e realidade aumentada, entre tantas outras possibilidades. Freitas (2010) entende o letramento digital como um agrupamento de habilidades necessárias para entender e usar a informação de maneira crítica e estratégica, em diferentes formatos, provenientes de diversificadas fontes e apresentadas por meio da *internet*, possibilitando alcançar objetivos por vezes compartilhados social e culturalmente.

Dessa forma, o letramento hoje envolve considerar as tecnologias digitais em nosso cotidiano, um novo letramento que se utiliza de uma nova tecnologia, assim denominado letramento digital. Coelho, Costa e Motta (2021) consideram o letramento digital como mais um dos multiletramentos que estudantes e professores devem vivenciar no processo de ensino e de aprendizagem. Os professores não devem conhecer todos os mecanismos e funcionalidades de certo instrumento tecnológico para poder utilizá-lo, assim como não devem conhecer todas as teorias e propostas de letramento para fazer um planejamento integrados às novas tecnologias. Mas os professores devem fazer o uso consciente da tecnologia em sua didática e metodologia de ensino, sem menosprezá-la ou supervalorizá-la (Coelho; Costa; Motta, 2021).

Para ilustrar essa categoria, foi criada uma nuvem de palavras com os termos mais mencionados entre os aspectos considerados para o bom uso da tecnologia, obtidos anonimamente por meio do disparador no Encontro 4:



Fonte: autoria própria (2024).

Dentre os aspectos a serem considerados no bom uso das tecnologias, é possível salientar os termos: limite, consciência, equilíbrio, sem exageros e responsabilidade. Além disso, destacam-se os relatos fornecidos anonimamente por meio da plataforma *Jamboard*:

Podemos ser mais produtivos, uma vez que sabemos como utilizar de maneira eficaz as tecnologias.

O acesso da tecnologia promove uma aprendizagem mais ativa e autônoma.

Uso consciente das tecnologias para melhor atribuição das informações.

Um bom uso das tecnologias deve envolver equilíbrio, segurança, atualização constante e respeito pela privacidade.

De acordo com os relatos dos participantes, observa-se de maneira ampla a conscientização sobre o uso da tecnologia, as ponderações a serem observadas sob as luzes do letramento digital. A conscientização por meio do letramento digital que foi declarada por alguns estudantes em sua formação inicial é valorizada por Nascimento (2023). A autora diz que sair de sua formação inicial com letramento digital permite aos envolvidos ter maior liberdade para escolher e usar ferramentas em seu planejamento de aula e saber como e porque usar a tecnologia em suas aulas.

Além do mais, os estudantes demonstram a preocupação em utilizar a tecnologia a seu favor e não se deixarem ser substituídos por ela, conforme os relatos anônimos:

A tecnologia deve estar a “serviço” das pessoas e não o contrário.

Não devemos permitir ser “usados” pela tecnologia, mas sim fazer uso da mesma em consciência.

A tecnologia ao serviço da humanidade dentro dos devidos limites.

A tecnologia não substitui a inteligência humana.

As considerações apresentadas pelos participantes estão de acordo com Freitas (2010) quando a autora afirma que precisamos de professores e de alunos que sejam digitalmente letrados, os quais necessitam utilizar a tecnologia de maneira crítica e criativa, atribuindo significados e funções, sem um uso exclusivamente instrumental, sem propósito.

A respeito do uso crítico, sem um uso excessivo, conferindo limite e parcimônia em sua utilização, houve a seguinte observação:

E15 – Se soubéssemos adotar o telemóvel para eles (os alunos) aprenderem de forma diferente, realmente seria bom, mas teria que haver um grande controle nisso.... e os professores ainda não estão formados, nem os professores, nem as escolas, para que tal aconteça. Portanto, a tecnologia, na minha opinião, é boa, sim, mas tem que ser usada com conta, peso e medida. E, portanto, não concordo com o livre uso.

A estudante E15 comenta a respeito do controle do uso do telefone celular em sala de aula e da necessidade dos professores e das instituições estarem preparados para isso. Araújo (2021) constata que a escolha da ferramenta digital deve equilibrar o propósito (para quê) com o destinatário (para quem): “Se isso estiver bem claro no planejamento das práticas do docente haverá uma mudança da crença de que tecnologia no contexto da educação pública está fadada ao fracasso” (Araújo, 2021, pg. 32). Ademais, outra participante declarou o seguinte:

E13 – Não tem momentos como esse de debater quais seriam os pontos favoráveis, ou como a gente poderia utilizar, ou quais são os aplicativos, quais são os *sites* que a gente pode utilizar dentro de sala de aula para aprimorar o conhecimento e fazer com que a gente consiga ter esses dois mundos, tanto os alunos prestando atenção, estudando, e mesmo assim não proibindo eles de utilizar uma coisa que eles gostam e que está na mão deles o tempo todo. [...] Esses debates sobre o uso de tecnologia não acontecem muito, não são muito usuais, a gente não fala muito sobre isso, e, por exemplo, a escola

não tem essa percepção muito boa de como utilizar a tecnologia, e que talvez isso seria um fato que, ao invés da gente estar o tempo todo tendo que competir com os alunos usando o celular, a gente podia talvez debater estratégias que a gente conseguisse fazer com que o aluno utilizasse a tecnologia, não só lá dentro da sala para usar a rede social e não prestar atenção no professor, mas para que de alguma forma eles utilizassem isso para melhorar o ensino.

A estudante E13 também se preocupa com a necessidade de se debater, nas instituições de ensino, o tema da tecnologia, do uso consciente, da escolha de instrumentos utilizados em benefício da aprendizagem: um uso crítico conforme o letramento digital. Araújo (2021) sinaliza que, com o letramento digital, o usuário avalia criticamente o uso de ferramentas digitais, a credibilidade das informações e produz conteúdos digitais assertivos.

Ainda, alguns participantes acreditam que deveria ser proibido o uso de aparelho celular no ambiente escolar. Estes ainda creem que, dependendo da idade da criança e do adolescente, não deveriam nem ter posse de um telefone celular:

E15 – Em relação ao uso dos telemóveis, principalmente na escola acho totalmente desnecessário, sou totalmente contra, aliás sou totalmente contra uma criança até aos seus 12, 13 anos que utilize um telemóvel que lhe deem para as mãos um telemóvel. A criança, a idade da criança ainda não permite, no meu ver, ter capacidade para utilização de um equipamento que foi feito à partida para adultos. [...] As crianças tem outras... como é que é dizer? distrações adequadas à sua idade tem livros, tem brinquedos adequados à idade para lhes serem dados o telemóvel acho que é totalmente desadequado em qualquer altura na escola, no dia-a-dia nos tempos livres acho totalmente desadequado porque para a idade há brinquedos, há livros, há jogos adaptados à idade portanto, sou também totalmente contra a utilização do telemóvel.

A estudante E15 traz em seus apontamentos a sua oposição a ofertar um aparelho celular para uma criança, visto que seu uso deveria ser exclusivamente de adultos. A estudante ainda sugere que devem ser ofertados às crianças outros tipos de fontes de entretenimento, como livros, jogos e brinquedos adequados à sua idade.

E12 – Ao mesmo tempo que ela (a tecnologia) facilitou, ela prejudicou porque eu não vou mais atrás, muito pouco, de livros na biblioteca, de outras fontes, além das fontes da internet. Tudo que eu quero eu entro já na internet direto e já procuro e eu não vou atrás de outros meios de informação tipo o livro, revistas, eu não utilizo desses meios eu só utilizo mesmo a tecnologia, a *internet*.

Ademais, a estudante E12 demonstra que, além das crianças, o jovem adulto também se limita à tecnologia para buscar fontes (neste caso fonte de conhecimento) em detrimento dos livros e das revistas.

E3 – Eu não sou nada a favor das crianças terem acesso a um telemóvel até uma determinada idade. E mesmo nessa determinada idade, a utilização tem que ser muito bem supervisionada pelos pais, porque é responsabilidade dos pais, não podemos nós delegar essa responsabilidade da utilização controlada a uma criança, porque uma criança com 12 ou 13 anos não deixa de ser uma criança, não é? E neste momento acaba por se tornar ou seja, a tecnologia acaba por se virar um bocadinho contra eles e depois há questões nomeadamente relacionadas com a sexualidade.... há questões relacionadas com a obesidade também. Nós nunca tivemos uma taxa tão elevada da obesidade infantil como temos atualmente as crianças deixam de ser criativas, ou seja, a tecnologia pode ser usada sim a nosso favor e repetindo aqui um bocadinho que nós todos já dissemos aqui hoje a tecnologia pode ser usada sim a nosso favor com tanto peso e medida e com as crianças muito mais, não é?

Porque eu vou dar a minha opinião muito pessoal - TikTok devia deixar de existir, porque é uma rede social perigosíssima, nomeadamente para criança. Eu, além de Portugal, acompanho também esta questão no Brasil. E é muito, muito perigoso, não é? Nomeadamente os conteúdos que são partilhados e por isso, acho que, de facto, nas aulas, sim, levam o computador. Nós pais temos que fazer um bocadinho como... faziam os nossos pais conosco, ou a grande maioria, que é confiar.

A estudante E3 se refere, ainda, à preocupação em relação à obesidade infantil, devido ao sedentarismo, como consequência da tecnologia e ao perigo à exposição prematura do tema sexualidade e conteúdos impróprios para as crianças, assim como à plataforma *TikTok*, devido aos vídeos e temas expostos nessa rede social.

E1 – O problema não é você usar a tecnologia, é como você usa a tecnologia! Então, se nós formos pensar, por exemplo, no comentário que eu vi uma vez, numa locadora. Nas locadoras, antigamente, a gente colocava filmes e coisas assim, CDs e VHS, tinha uma cortina que separava os filmes de pornô e coisas desse tipo. Nesse sentido, não sei se é assim também em Portugal. E se você for pensar na tecnologia, hoje em dia também deveríamos ter essa cortina para poder separar as coisas que são apropriadas para cada idade.

A estudante E1 recorda o período das locadoras de fitas de vídeo VHS e da maneira que conteúdos impróprios para menores de idade eram disponibilizados atrás de cortinas. E1 acredita que deveria haver uma “cortina” para separar conteúdos de acordo com cada faixa etária.

O relato acima me faz lembrar da existência de filtros e aplicativos disponíveis a pais e a responsáveis para utilizarem em seus dispositivos móveis. Além disso, é de se pensar se os responsáveis, de maneira geral, têm esse conhecimento e se tem, se o aplicam. Reflito se realmente essas “cortinas”, filtros e proibições são capazes de

impedir que seus filhos tenham interesse e acesso a conteúdos impróprios, mais ainda: se impedem as crianças de ir atrás de sua curiosidade. Volto meu pensamento para o relato de E13 quando afirma que *“não tem momentos como esse de debater quais seriam os pontos favoráveis, ou como a gente poderia utilizar, ou quais são os aplicativos, quais são os sites que a gente pode utilizar dentro de sala de aula para aprimorar o conhecimento”*. Esse debate, além de ocorrer dentro das instituições de ensino, com o olhar voltado aos alunos, poderia ser estendido para dentro dos lares, entre os responsáveis e seus filhos para que haja uma melhor conscientização.

Além das preocupações trazidas acima, alguns participantes demonstram seu incômodo em relação ao aparelho celular ser um fator de distração entre os estudantes, seja no âmbito educacional ou pessoal:

E5 – Eu acho que também acaba atrapalhando quando chega como uma distração digamos assim. Eu pelo menos quando eu vou sentar para estudar eu sei que eu tenho que te deixar no celular longe porque eu sei que eu não vou conseguir ter foco no que eu estou estudando porque o celular hoje acho que a minha maior fonte de distração. Então acho que a tecnologia acaba trazendo também coisas não tão necessárias para nossa vida assim, que a gente viveria melhor sem enfim.

E13 – Hoje eu trabalho numa escola e eu trabalho no oitavo ano, então, com adolescentes de 13, 12, 13 anos, por aí. E uma coisa que eu percebo é que a gente está dentro de sala de aula o tempo todo, competindo com a tecnologia, porque os alunos estão o tempo todo no celular, vendo alguma rede social, vendo qualquer outra coisa que não seja o professor falar.

E4 – Tem que haver esse limite, e eu não concordo com a utilização de telemóveis na sala de aula porque eu já estive no oitavo ano e se eu tivesse um telefone nessa altura que usasse na sala [...] eu não iria estar a prestar atenção à professora. Portanto isso é tudo mais interessante do que a aula, portanto, se eu “na minha altura” brincava com borracha se eu tivesse um telefone então era uma maravilha agora.

Os estudantes E5, E13 e E4 entendem os dispositivos móveis como uma distração em sua prática de aprendizagem ou em sua prática de ensino. E4 ainda relembra seu passado, de como se distraía com uma borracha, sugerindo que a distração sempre esteve presente, e é possível de acontecer, mas o que mudou agora foi o instrumento utilizado.

A respeito do uso tecnológico em sala de aula, para reverter o comportamento dos alunos para que este uso não seja uma distração, Araújo (2021) afirma haver a necessidade de reavaliar a atitude de professores e estudantes para que o aprendiz saiba pesquisar e avaliar as informações obtidas com os aparelhos eletrônicos

trazidos para a sala de aula, tornando, assim, a aula mais interessante e mudando a rotina.

Para Freitas (2010), a escola está progressivamente deixando de ser o único espaço de legitimação do conhecimento, o que representa um significativo desafio para o sistema educacional. Em face desse desafio, muitos docentes frequentemente adotam uma postura defensiva e, por vezes, até contrária em relação às mídias e tecnologias digitais, como se pudessem conter seu impacto e reafirmar a posição da escola e dos educadores como os principais detentores do saber. Diante dessa nova realidade, é imperativo que a escola e seus profissionais não se distanciem, mas busquem compreender as mudanças e se empenhem em interagir com as novas possibilidades oferecidas pelas tecnologias.

Na contramão de tantas preocupações que levam os mais extremistas e sensacionalistas a crucificarem o uso da tecnologia em nosso dia a dia e principalmente nas instituições de ensino, os benefícios apontados pelos participantes contribuem exponencialmente com o lado positivo da balança em relação à tecnologia. O uso consciente, crítico e adequado de acordo com o contexto e a realidade de cada indivíduo vai de acordo com os princípios do letramento digital.

7.4 ACESSO AO CONHECIMENTO PELA TECNOLOGIA

A tecnologia tem desempenhado um papel transformador no acesso ao conhecimento, promovendo uma democratização sem precedentes da disseminação e da aquisição de informações. A revolução digital, caracterizada pelo avanço dos dispositivos eletrônicos, da internet e das plataformas digitais, tem redefinido as formas tradicionais de acesso ao saber e influenciado profundamente o panorama educacional global.

Essa perspectiva pode ser observada também nos relatos dos participantes:

E2 – No mundo interconectado e em constante mudança a tecnologia tem desempenhado um papel significativo no processo de aprendizagem e ensino em todos os níveis de ensino, mas principalmente no nível universitário e a distância. A tecnologia permite que os estudantes tenham acesso a cursos e materiais educativos de instituições em todo o mundo ampliando as oportunidades de aprendizagem para aqueles que de outra forma não têm acesso a determinados cursos.

E3 – Tendo em conta que estou num ensino a distância, posso dizer que a tecnologia tem bastante peso. Pois caso a tecnologia não existisse,

difficilmente esse tipo de ensino existiria de uma forma tão fluida como aquela que existe atualmente.

Os estudantes E2 e E3 descrevem o benefício da tecnologia no meio acadêmico, como o acesso a materiais e a cursos, mais especificamente do ensino a distância, como foi o caso da Formação.

Historicamente, o acesso ao conhecimento foi amplamente limitado por fatores como localização geográfica, recursos financeiros e disponibilidade de materiais. No entanto, com o advento da tecnologia digital, esses obstáculos têm sido significativamente reduzidos. A internet, por exemplo, oferece um vasto repositório de informações e de recursos educacionais, acessíveis a partir de qualquer lugar do mundo, proporcionando oportunidades de aprendizado que antes eram inacessíveis para muitos.

E12 – O que ela (a tecnologia) trouxe de bom é que ela nos facilitou no pesquisar, nas informações, porque aqui a gente encontra tudo que a gente quer, em uma facilidade enorme. Se a gente tem uma dúvida nesse momento, a gente pode ir lá pesquisar que a gente já vai achar e a gente já vai sanar a nossa dúvida.

E15 – As novas tecnologias vieram ampliar e otimizar ferramentas que promovem o acesso ao conhecimento e a aprendizagem. O que para mim torna mais ativa e mais autônoma na forma como adquiro informação e o conhecimento. Por vir também da evolução digital como os computadores portáteis, os *smartphones* e os *tablets*, eu posso em tempo real acessar a informação disponível e que contribuiu para o meu conhecimento e aprendizagem.

E7 – *Today I am a fan of technology. It's been my friend ever since because it has helped me immensely and in all areas of my life. I have increased my technical and scientific knowledge. It helps me to be more efficient, active and fulfilled because I have broadened my horizons, I see much further and deeper.*⁵

Os estudantes E12, E15 e E7 concordam com a facilidade em encontrar as informações que precisam para sanar dúvidas rapidamente, e com a otimização que as ferramentas digitais oferecem para seu processo de ensino e de aprendizagem.

As plataformas digitais e os cursos *online* têm democratizado o acesso ao conhecimento, permitindo que indivíduos de diversas origens participem de processos educacionais de alta qualidade. Esses recursos não apenas ampliam o alcance do ensino superior, mas também oferecem flexibilidade e personalização da

⁵ Tradução livre da fala da participante E7: Hoje sou fã da tecnologia. Ela tem sido minha amiga desde então, pois tem me ajudado imensamente em todas as áreas da minha vida. Aumentei meu conhecimento técnico e científico. Ela me ajuda a ser mais eficiente, ativo e realizado, pois, ampliei meus horizontes, vejo muito mais longe e com mais profundidade.

aprendizagem, adaptando-se às necessidades e aos ritmos individuais dos alunos, conferindo mais personalização e cuidado com a individualidade de cada um. Além disso, a disponibilidade de materiais acadêmicos e científicos em formatos digitais, como artigos, *e-books* e bases de dados, facilita a pesquisa e o desenvolvimento do conhecimento, promovendo uma cultura de aprendizagem contínua e colaborativa.

De acordo com Cachioni, Flauzino, Batistoni, Cliquet, Zaine e Pimentel (2021), estudantes que apresentam restrições físicas e/ou sensoriais podem se beneficiar significativamente do acesso às informações por meio das plataformas digitais. Nesse sentido, as inovações tecnológicas criam oportunidades para a ampliação dos programas educativos, considerando o acesso e a participação como elementos fundamentais no contexto da aprendizagem ao longo da vida e da integração de novas tecnologias.

E4 – Eu consigo receber recursos e informações de forma gratuita e instantânea. Os professores podem facultar esses recursos, mas eu também consigo procurar algumas informações que eu acho que podem ajudar e que eu acho realmente relevantes para esse processo. [...] Outra grande vantagem é que eu considero que a tecnologia tem é que por exemplo, se eu guardar os recursos, eu não preciso ter acesso a internet para poder estudar por eles, portanto acaba por ser muito bom também.

A estudante E4 menciona a possibilidade gratuita e instantânea de receber informações e recursos com a tecnologia. Esse imediatismo é frequentemente percebido em nosso entorno, como na rapidez dos resultados de jogos esportivos, na comunicação por vídeos com pessoas de lugares distantes, na divulgação de anúncios publicitários.

Essa facilidade em ter acesso instantâneo a recursos e informações gratuitamente, assim como a possibilidade de fazer o download de conteúdo para acesso *offline* tem seu lado prático e positivo. Por outro lado, essa rapidez também é encontrada na propagação de tragédias e no alastramento de *fake news*.

De acordo com Silva (2021), ao mesmo tempo em que a internet beneficia a propagação do conhecimento sistematizado e a vinculação entre as pessoas por intermédio das redes sociais, a internet, em contrapartida, também produz e propaga um número maior de notícias falsas (*fake news*) e consequentemente de conhecimentos falsos (*fake knowledge*).

E14 – Só que aí volta aquele outro problema, se ela (uma pessoa) não tem acesso à internet, como que eu vou ter acesso a essa linha? E acho que

também o que é, falaram sobre as *Fake News* e que realmente aqui também a gente sofre muito com isso... Você conseguiu identificar essa informação e da onde ela veio? É uma coisa que a gente tem enfrentado muito. Assim que as informações são disseminadas muito rapidamente, várias informações, só que muito pouco se questiona: de onde vem essa informação?

E14 declara sua preocupação em relação à disseminação das *fake news* e da importância de buscar a procedência de sua origem e de confrontar sua veracidade.

E17 – Eles (os estudantes) podem utilizar o telefone e fazer uma pesquisa. Até para quê? Para contradizer e para ver se realmente aquelas tais *fake news*, as Wikipédias ou outros *sites* que por vezes... Nós vamos buscar conhecimento errado para chegar a um consenso.

A fala da estudante E17 pontua a necessidade de se realizar buscas em fontes confiáveis e de confrontá-las com outras fontes e com outros indivíduos.

E1 – Da questão da Wikipedia, que talvez não seja bom utilizar para as crianças, assim como nós, acadêmicos, sabemos que também para pesquisar na internet, precisamos pesquisar no Google Academia, precisamos pesquisar em artigos e não em direto no Google. Então, essa é a questão de você aprender na escola também a usar a tecnologia de uma forma correta.

A estudante E1 corrobora a afirmação da estudante E17 sobre a importância de aprender a utilizar a tecnologia a nosso favor, sobre saber onde pesquisar.

E11 – A tecnologia se desenvolveu muito nesses últimos anos e séculos ela vem trazendo muitos impactos, mas também muitos benefícios para a sociedade. Bom, para o meu processo de ensino-aprendizagem facilita muito pela correria do dia a dia, facilita muito a gente ter o acesso rápido a fontes confiáveis na internet, também fontes não confiáveis, mas contribui muito para o meu processo de ensino e aprendizagem porque facilita muito e realmente expande o nosso conhecimento.

Ainda, E11 concorda com o fato de haver fontes confiáveis e não confiáveis na internet, mas que, ainda assim, por meio do letramento digital, a tecnologia contribui muito para seu processo de ensino e de aprendizagem.

Nesse sentido é importante reconhecer que a tecnologia também apresenta desafios significativos. A qualidade e a veracidade das informações disponíveis *online* podem variar amplamente, exigindo habilidades críticas de avaliação e de análise por parte dos usuários. Além disso, a desigualdade no acesso a dispositivos e a conexões de internet pode perpetuar disparidades no alcance do conhecimento, exacerbando a divisão digital entre diferentes grupos socioeconômicos.

E14 – Em relação à tecnologia em si do brasileiro, eu acho que uma questão que tem que ser muito levada em consideração é que pouca parte da população tenha acesso a isso. [...] A pandemia causou uma defasagem muito grande na educação dos alunos, principalmente nas instituições públicas, porque a maioria não conseguia ter acesso, então era uma casa que tinha vários irmãos, não tinham aparelhos para todos eles... às vezes nem tinha o aparelho que eles conseguissem acessar.

A estudante E14 enfatiza a situação brasileira no período da pandemia, indicando que muitas pessoas não tinham acesso à internet e a dispositivos de acesso. Araújo (2021) destaca a necessidade do acesso à internet e à informação e a possibilidade de usufruir de equipamentos tecnológicos para ser um letrado digital. Mais especificamente na realidade brasileira, isso se torna fator excludente, sendo necessário garantir o acesso para todos, “[...] tanto como direito constitucional para o acesso à informação como para o uso desses sujeitos” (Araújo, 2021, p. 53).

Portanto, enquanto a tecnologia oferece oportunidades sem precedentes para o acesso ao conhecimento, é crucial abordar as questões relacionadas à equidade digital e à integridade das informações. Políticas e iniciativas que promovam a inclusão digital e garantam a qualidade dos recursos educacionais são fundamentais para maximizar os benefícios da tecnologia no campo da educação e garantir que o acesso ao saber continue a ser um direito universal.

Com o passar dos anos, políticas e iniciativas que garantem a confiabilidade e o bom uso da tecnologia devem acompanhar seu crescimento. A era digital é uma realidade para quem nasceu nos últimos 30 anos e continuará sendo para os futuros estudantes. Araújo (2021) utiliza em seu trabalho o termo “nativos digitais” para os indivíduos nascidos depois da década de 1980, os quais têm fácil acesso às tecnologias digitais – não necessariamente que estes tenham o conhecimento profundo delas. Há também os indivíduos considerados “imigrantes digitais”, que são os que nasceram antes da década de 1980, época em que não havia acesso à internet e aparelhos celulares. Nesse sentido, o comentário de E5 aborda sua perspectiva em relação à sua própria geração e às novas metodologias:

E5 – Eu acho que essas novas metodologias acabam também aproximando os alunos do conteúdo e até do professor já que pelo menos a minha geração, a gente cresceu e tá crescendo com a tecnologia.

De acordo com Freitas (2010), é importante que os professores reconheçam que o aluno nativo digital tem um conhecimento específico que eles não têm, um

letramento digital que vai além do domínio técnico. O autor ainda argumenta que, na ausência de letramento digital por parte do educador, e considerando que este não reconhece o letramento digital do aluno como um tipo de conhecimento legítimo, mas sim como uma mera técnica, o professor também se posiciona como um não-letrado digital.

Diante dessa lacuna de conhecimento, é imperativo que o educador adote uma postura de aprendizagem colaborativa, de maneira que também aprenda com o aluno que possui tal competência. Araújo (2021) argumenta sobre a importância de os professores entenderem que atuar na era digital exige novas habilidades, assim como a importância de existir um currículo mais flexível, considerando as potencialidades da tecnologia para adquirir conhecimento individual e independente.

Complementar à ideia dos nativos digitais, a estudante E5 comenta sobre sair do método tradicional de ensino:

E5 – Acho que a tecnologia também trouxe novas metodologias de ensino que ajuda a gente a sair daquela coisa muito tradicional, daquela abordagem tradicional que eu não gosto. Já tive experiências assim que não foram eficientes no meu processo de ensino e aprendizagem.

De acordo com Tan *et al.* (2022), o ensino superior tradicional tem sido construído ao longo dos anos sobre as sólidas bases do contato presencial, no qual alunos e professores participam e interagem de forma síncrona em um ambiente físico, frequentemente com pouco aprimoramento proporcionado pela tecnologia. Os investimentos são geralmente direcionados para os espaços de aprendizagem, a qualidade dos edifícios e as bibliotecas.

Essa preocupação exclusiva com o espaço físico para promover apenas encontros presenciais síncronos têm mudado com os avanços tecnológicos e o aumento da oferta de educação a distância. Com a educação *online* e a distância, a educação supera as barreiras geográficas e proporciona facilidades para o gerenciamento do tempo com a possibilidade de aulas síncronas e assíncronas.

Para De Rezende (2016), as discussões sobre letramentos digitais e a nova mentalidade emergente do uso das tecnologias digitais têm imposto um desafio às instituições de ensino básico e superior para transcender o modelo tradicional de ensino, dado que o perfil dos alunos mudou. É preciso considerar as demandas contemporâneas da sociedade e reformular propostas pedagógicas que se limitem à transmissão de conteúdos e ao ensino de gêneros institucionalizados. Fora do

ambiente escolar, os alunos têm acesso a informações, participam de atividades colaborativas, comunicam-se por meio de múltiplas modalidades e produzem e divulgam textos fora do âmbito acadêmico. Portanto, não é suficiente apenas integrar as tecnologias ao contexto escolar, é necessário compreendê-las para utilizá-las de maneira apropriada e significativa.

Ainda com a perspectiva de sair do método tradicional de ensino, com a intenção de estimular a criatividade, a E12 comenta sobre a escolha e o uso de um recurso digital para auxiliar sua prática de ensino:

E12 – Ela (a tecnologia) ajuda muito na aprendizagem porque ela vai fazer com que a criança estimule a criatividade e a se expressar, porque a tecnologia pode ser usada, como você pode ver vou pegar um aplicativo de jogo e usar aquele jogo como um tipo de ensino, de aprendizagem. Como por exemplo o Kahoot, no Kahoot você vai fazer perguntas e você pode usar dele como aprendizagem. Então eu acho que a tecnologia ela ajuda muito na aprendizagem do aluno, no ensinar o aluno porque a gente pode usar vários recursos que tem dentro da tecnologia, dentro da internet para ensinar o aluno.

Segundo Freitas (2010), nessa nova realidade educacional, o atual estudante traz para a escola o que descobriu na internet e tem interesse em abordar esse tema também em sala de aula com seus colegas e com o professor. Para esse novo perfil do nativo digital também é preciso um novo perfil de professor, o qual não é mais visto como um mero transmissor ou a principal fonte de conhecimento, mas sim “[...] espera que ele se apresente como um orientador das discussões travadas em sala de aula ou mesmo nos ambientes *online* integrados às atividades escolares” (Freitas, 2010, p. 348).

E5 – Ajuda principalmente porque eu preciso dessa autonomia de buscar as coisas sozinha, às vezes não me é suficiente o que eu aprendo em sala de aula então eu sempre busco alguma coisa na internet, enfim, não que eu não entenda também o que foi passado em sala, mas eu preciso mesmo de buscar outras coisas que eu acho que acaba me ajudando na maior compreensão do conteúdo.

Em meio a uma era digital com alunos que são nativos digitais, é de grande valia refletir sobre o acesso ao conhecimento em uma perspectiva freiriana. Freire (2000) afirma que ninguém é sujeito da autonomia de ninguém. A autonomia é o amadurecimento do próprio ser, ao longo de um processo. Para isso, as experiências devem estimular decisões e responsabilidades, com a valorização da liberdade. Nesse viés freiriano, a tecnologia possibilita ao indivíduo a busca de conhecimento

por si só e este deve ser autônomo, crítico e reflexivo para confrontar as informações encontradas.

Nascimento (2023) discute a ideia de que a aprendizagem autônoma geralmente está associada à aprendizagem *online*, uma vez que a internet é o recurso mais comum e acessível para pesquisas. Porém, é importante reconhecer que a estudante que busca essa forma de aprendizagem precisa ter habilidades específicas para isso, pois este pode enfrentar dificuldades ao selecionar recursos quando não possui alguma orientação.

Dessa maneira, é importante pensar no papel do professor na contemporaneidade, em meio a alunos que são ou não nativos digitais. O professor torna-se uma peça essencial para mediar seus alunos que possuem tantas opções e fontes de fácil acesso, para que possam refletir, ponderar, conhecer, experimentar e escolher de maneira crítica e consciente.

Freitas (2010) define o educador como um indivíduo aberto ao novo, o qual precisa estar constantemente atualizado para enfrentar a defasagem existente entre o seu letramento digital e o do aluno, com um olhar crítico às ofertas da tecnologia. “Assim, espera-se que, nessa era da internet, o professor possa fazer de sua sala de aula um espaço de construções coletivas, de aprendizagens compartilhadas” (Freitas, 2010, p. 349).

Em suma, como aponta Araújo (2021), o letramento digital tanto para imigrantes digitais quanto para nativos digitais, prioriza “[...] competências, conhecimentos, atitudes e perspectivas de aprendizagem colaborativa”. A tecnologia, desde que usada de maneira planejada e reflexiva de acordo com a realidade e o contexto de seus envolvidos, propicia experiências de ensino e de aprendizagem únicas que superam barreiras geográficas e limitações individuais. O professor, em meio a esta nova realidade, tem um papel fundamental. Sua reflexão, planejamento e prática permitem ampliar os caminhos para que o uso dos inúmeros recursos e plataformas digitais disponíveis atendam às necessidades de aprendizagem de seus estudantes.

7.5 RECURSOS E PLATAFORMAS DIGITAIS

No cenário contemporâneo, os recursos e as plataformas digitais têm se consolidado como elementos essenciais para a inovação e a eficiência em diversos domínios, incluindo educação, negócios e comunicação. Esses recursos, que incluem

softwares, aplicativos e serviços *online*, bem como as plataformas que os hospedam e gerenciam, têm transformado significativamente a forma como informações são produzidas, compartilhadas e consumidas.

E6 – Eu acho que ela (a tecnologia) influencia muito porque, quando a gente vai fazer um trabalho, a gente acaba usando ferramentas de tecnologia, como os aplicativos do *Word*, e também quando a gente vai pesquisar sobre algum diferencial teórico, a gente acaba usando os *sites* confiáveis também, né, para praticamente tudo a gente acaba utilizando, então, no processo, acredito que a tecnologia seja bastante presente também pela facilidade de encontrar informações.

E14 – Quando comecei o curso, eu investi num *iPad*, então para as anotações eu acho muito mais fácil em sala de aula, assim, você copiar, às vezes o professor passa slide você já tá com os slides ali, e sem contar também muito mais em questão da leitura de textos que você não precisa ficar imprimindo várias folhas, você consegue ter ali com você e também principalmente na hora de fazer trabalhos ou pesquisas acadêmicas assim, principalmente pela (INSTITUIÇÃO A) que a gente tem a nossa Biblioteca Virtual, então eu acho que é algo muito importante que você não precisa ir lá, você consegue ter acesso a isso dentro de casa.

Por meio dos relatos dos estudantes E6 e E14 é possível perceber o interesse e a movimentação deles para buscar e utilizar estratégias tecnológicas com o uso de diferentes recursos e plataformas digitais que os auxiliam em seu processo de aprendizagem.

Os recursos digitais englobam uma variedade de ferramentas e de conteúdos que facilitam a criação, a manipulação e o armazenamento de dados. Exemplos incluem documentos digitais, multimídia, módulos *e-learning*, aplicativos de produtividade e mais recentemente os sites e os aplicativos que oferecem os variados serviços que utilizam a inteligência artificial (IA) têm ganhado grande destaque.

Nascimento (2023) aborda a perspectiva de um ensino mais personalizado por meio do uso de plataformas digitais, por intermédio da qual os professores podem criar e disponibilizar recursos para que seus alunos tenham fácil acesso. A autora salienta que a inteligência artificial presente nessas plataformas é capaz de identificar as dificuldades mais comuns dos alunos e sugerir materiais de estudo adequados.

A grande gama de recursos digitais oferece vantagens notáveis em termos de acessibilidade e de flexibilidade, permitindo que estudantes, pais, professores e organizações gerenciem, disponibilizem e realizem inúmeras práticas educacionais de maneira mais eficaz e adaptável.

As plataformas digitais funcionam como infraestruturas que sustentam a interação e a operação de recursos digitais. Essas plataformas, que variam desde

redes sociais e ambientes virtuais de aprendizagem até sistemas de gestão empresarial, proporcionam ambientes estruturados para a realização de atividades colaborativas. Elas desempenham um papel crucial na mediação entre usuários e recursos, facilitando o acesso a informações e a serviços de forma integrada e eficiente.

Para Rabello (2021), com o avanço das tecnologias digitais e a expansão do acesso à internet, bem como a disponibilidade de ferramentas gratuitas, os docentes atualmente têm acesso a uma ampla variedade de recursos digitais para utilizar em suas práticas pedagógicas. Exemplos desses recursos incluem plataformas acessíveis e sem custos para a criação de Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA).

A integração de plataformas de comunicação síncronas e assíncronas, como videoconferências e AVAs, promove ambientes de aprendizagem altamente interativos, favorecendo a colaboração e o desenvolvimento de práticas educacionais mediadas por tecnologias digitais.

E9 – A tecnologia hoje em dia influencia muito no meu aprendizado, eu acredito que ela agrega muito no nosso aprendizado porque a gente usa muito a plataforma para realizar trabalhos em grupos também né, tanto individual quanto em grupo, mas quando é em grupo para compartilhar ideias, escrever, construir um texto juntos, enfim, outras plataformas que eu acho que é importante também é de comunicação, que é o que a gente usa aqui também no nosso curso né é o Zoom, mas tem também o Meet, tem outros que faz que a gente consiga interagir e aprender com pessoas de outros lugares independente da localização geográfica das pessoas, né. Enfim, a tecnologia também auxilia a gente na sala de aula, quando o professor quer mostrar um vídeo, quando a gente quer mostrar alguma coisa, quer produzir algum jogo educacional que é realizado na *internet*, e tudo mais. Isso e ainda a plataforma da universidade que faz com que a gente tenha um contato com o professor, um *feedback* bem rápido quando a gente envia um trabalho, enfim, tudo isso necessita da tecnologia, da *internet* hoje em dia.

A estudante E9 comenta, em seu relato, sobre a existência de recursos e plataformas que auxiliam em sua aprendizagem, seja ela individual ou em grupos, com destaque à cooperação e à colaboração em trabalhos. O desenvolvimento de colaboração e de cooperação que a tecnologia oferece possibilitam o incremento de novas atividades, além de despertar o interesse e a motivação.

E2 – Ferramentas de comunicação *online* facilitam a colaboração entre estudantes e professores mesmo estando fisicamente distantes, fóruns de discussão, videoconferências e plataformas de trabalho em grupo promovem uma boa interação. A tecnologia permite a implementação de sistemas de avaliação automatizados e imediatos de *feedback*, assim podem acelerar o

processo de aprendizagem e ajudar os alunos a compreender melhor os conceitos.

O E2 também menciona o benefício da colaboração a distância, além da praticidade e da agilidade de sistemas de avaliação e *feedback* imediato.

Araújo (2021) enfatiza novos olhares sobre a educação acerca da relação da escola e do mundo com a valorização da tecnologia como um instrumento importante para a cultura escolar, com destaque ao trabalho colaborativo associado a novas referências pedagógicas. A autora aponta o professor como uma peça primordial para a melhoria do ensino, cujos “[...] processos de formação resultem em atividades (autoavaliação, diálogo, trabalho em equipe, *feedback*) que explorem potencialidades e que evidenciassem fragilidades no processo de aprendizagem, das teorias e das práticas (Araújo, 2021, p.42).

Para De Rezende (2016), o emprego das tecnologias, embora exigido pelas dinâmicas sociais, influencia essas relações de maneira significativa. Um exemplo ilustrativo é a concepção de tempo e de espaço, uma vez que as tecnologias possibilitam a transgressão das barreiras espaçotemporais. A partir da mediação das tecnologias digitais, torna-se viável a experiência simultânea em múltiplos tempos e espaços.

E2 – As plataformas *online* oferecem flexibilidade nos horários de estudo permitindo que os alunos organizem o seu tempo de acordo com as necessidades individuais, isto é particularmente benéfico para estudantes que trabalham ou têm outras responsabilidades. A tecnologia permite interação com diversos cursos multimídia como vídeo, estimulações interativas e a realidade virtual, enriquecendo a experiência de aprendizagem, tornando o ensino mais envolvente. [...] No meu caso as tecnologias só trouxeram de bom, visto que em ser a distância, sem qualquer obrigatoriedade de horário, sem ter que me deslocar fisicamente à universidade, com a vida atarefada, com eventos de família e o trabalho nunca poderia fazer um curso de ensino superior. Assim, em qualquer hora e em qualquer lugar e durante o tempo que me é possível, recebo meus conteúdos programáticos, realizo as tarefas e trabalhos que existem e faço assim o meu estudo. Assim, concluo que a tecnologia desempenha um papel fundamental no ensino à distância, oferecendo oportunidades ampliadas e métodos inovadores de aprendizagem.

Ainda para E2, as plataformas *online* trazem o benefício da flexibilidade de tempo e a possibilidade de participar de cursos e de realizar atividades remotamente.

De acordo com Cachioni, Flauzino, Batistoni, Cliquet, Zaine e Pimentel (2021) a tecnologia providencia alternativas para compensar as dificuldades em relação ao tempo e aos limites geográficos no contexto educacional, podendo ser ajustada para

acolher os diferentes níveis de aprendizagem. As tecnologias digitais permitem interações *online*, a partir de variadas localizações geográficas, com transmissões de: áudio, vídeo e textos.

E4 – Outra vantagem que eu considero que a tecnologia oferece é o fato de eu ter tanto aulas síncronas como assíncronas. No meu caso, como eu sou trabalhadora/estudante, estas aulas assíncronas facilitam muito o meu processo de aprendizagem. A (Instituição B) que é a faculdade que estou inscrita acaba muito por adotar muito aqui as aulas assíncronas, isso é, eu posso realmente aprender, mas não tenho que estar nem ao mesmo tempo nem no mesmo sítio que os professores. Também considero importantes as aulas síncronas porque eu consigo tirar dúvidas, aprender de outra forma, mas é que tecnologia utilizando as aulas síncronas, como acontece neste programa de intercâmbio eu consigo ter aulas com pessoas que estão no outro lado do planeta. Portanto acaba por ser muito, muito bom. Outra vantagem que a tecnologia oferece no meu processo de aprendizagem, eu o fato de eu conseguir colaborar com os meus colegas, eu sinto realmente que existe esta entreaajuda e que sinceramente às vezes quando são aulas só presenciais não é assim tanto notório, não existe tanto, pelo menos esse princípio eu tenho.

O comentário da estudante E4 corrobora a praticidade e a flexibilidade das aulas assíncronas, sem a necessidade de participar no mesmo tempo e local de seu professor e colegas. A estudante também valoriza as aulas síncronas, como as ofertadas por essa Formação, para poder tirar dúvidas e participar de momentos com pessoas de outro país, tudo isso sem sair da sua comodidade local.

Em busca de praticidade a E1 afirma que utilizou a tecnologia como recurso de aprendizagem da Língua Inglesa:

E1 – Eu tive que aprender meio que na marra. E como é que eu fiz isso, fiz isso por meio da tecnologia então eu comecei a pesquisar vídeos, comecei a pesquisar perguntas, e muitos *sites*, um monte de coisa para conseguir desenvolver minha habilidade do inglês. Porque eu queria estar no mesmo nível que meus amigos, eu não queria estar abaixo e além disso eu também tinha outras matérias em inglês que eu não tinha habilidades, por exemplo, eu tinha matéria de música de mandarim que eu não tinha aqui no Brasil então além de ter dificuldade da língua, eu também tinha dificuldade da matéria e com isso eu tive que aprender de forma autônoma e a tecnologia me auxiliou muito com isso.

As estudantes E5 e E11 não possuem inglês fluente e citam que a tecnologia lhes auxilia quando precisam compreender algo em inglês:

E5 – Eu não falo inglês fluentemente, eu compreendo só o básico, então eu acho... eu acho que isso nunca me atrapalhou, assim, dessa questão da tecnologia e aprendizagem. Até porque a própria tecnologia traz ferramentas para a gente, tradutor... Apesar de que eu acho que não seja a mesma coisa de você ter maior conhecimento da língua.

E11 – No meu caso, porque eu não tenho proficiência na Língua Inglesa, mas gostaria muito de ter e até nisso a tecnologia nos ajuda hoje em dia porque tem muitos cursos aí que são adaptáveis para o nosso dia a dia.

A estudante E1 complementa que, além de aprender inglês por meio da tecnologia, no período da pandemia participou de cursos *online* para expandir seus conhecimentos em outras áreas:

E1 – Depois de 2020, quando veio a pandemia [...], eu decidi começar a fazer alguns cursos *online* de graça e a tecnologia me auxiliou muito nesse processo de aprendizagem, eu aprendi, comecei a aprender italiano também comecei a fazer dobraduras de forma *online* e comecei a aprender coisas novas que eu me interessava por meio da tecnologia. Então hoje eu falo inglês fluente e eu consigo ter uma boa cultura e da tecnologia em vários âmbitos tanto que vão ajudar na minha carreira profissional, mas também me ajuda na minha carreira de estudos.

Por intermédio da tecnologia, é possível promover um trabalho interdisciplinar, trabalho em equipe ou individual, desenvolver a criatividade e proporcionar meios que facilitam a organização e a flexibilização do tempo. Professores e estudantes podem juntos buscar e criar conhecimentos, sendo o professor fundamental na mediação, na estimulação e na orientação de seus estudantes. Estes, por sua vez, podem desenvolver seu protagonismo e desenvolver sua criticidade enquanto aprendem.

Após realizar a análise dos dados com base em suas respectivas categorias, destaca-se nesses resultados a presença da Língua Inglesa e da tecnologia na formação inicial acadêmica com base nos relatos dos participantes. A Língua Inglesa como Língua Franca destaca-se como uma alternativa de comunicação entre indivíduos de diferentes línguas maternas, ou seja, como uma língua universal para além das fronteiras linguísticas e geográficas. O uso da Língua Inglesa no meio acadêmico ganha destaque na compreensão e na escrita de artigos acadêmicos, assim como a possibilidade de participação em eventos acadêmicos, cursos internacionais e intercâmbios culturais.

Em meio ao avanço e ao desenvolvimento da tecnologia, o letramento digital é entendido como a capacidade de entender e de usar a informação de maneira crítica e estratégica. A tecnologia está cada vez mais presente em diferentes âmbitos da vida, e cabe aos próprios indivíduos, nativos digitais ou não, serem letrados digitais com o anseio pela criticidade e pela reflexividade ao pesquisar e ao acessar diversas fontes de informação.

Essa perspectiva se estende à educação e à importância de se discutir, nas instituições de ensino entre professores e estudantes, sobre a relevância do letramento digital. As possibilidades oferecidas pela tecnologia, por meio de diferentes recursos e de plataformas digitais, oferecem aos seus usuários flexibilidade de tempo e de espaço com a oferta de modalidades síncronas e assíncronas.

Além disso, a possibilidade de cooperação, de trabalhar em grupo e participar de diferentes propostas com pessoas de qualquer parte do mundo são consideradas essenciais ao utilizar a tecnologia. Ao mesmo tempo, em meio a todos esses aspectos, deve ser considerada a veracidade e qualidade das informações encontradas e é preciso que a estudante seja letrada digitalmente para que saiba gerenciar seu tempo, realizar o que precisa ser feito, utilizar os recursos apropriados de maneira consciente e que não se deixe levar por tantas distrações oferecidas pelos dispositivos eletrônicos.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Minha trajetória de vida me trouxe para onde estou atualmente, me tornou quem eu sou e junto surgiram inquietações ao longo do caminho. Minha admiração pela profissão docente, meu fascínio pela Língua Inglesa e meu encanto pela tecnologia que vêm transformando nossas vidas em tantos aspectos e facilitando o nosso dia a dia em muitas maneiras, me fazem querer aprender cada vez mais. Todas essas considerações culminaram no meu ingresso no Mestrado em Educação e minha participação no incrível GAE. Assim sendo, tive a felicidade de inserir minha temática no Programa de Metaformação “Experiência Intercultural na Formação de Estudantes Universitários”, estudar, planejar, formatar e realizar minha pesquisa com estudantes da Instituição A do Brasil e da Instituição B de Portugal.

Como base para a fundamentação da dissertação, foi realizada uma revisão sistemática de produções acadêmicas relacionadas à temática proposta, por meio de um estado do conhecimento, no qual foi possível verificar a escassez de pesquisas que abordem os temas da formação docente, da tecnologia e da Língua Inglesa. Assim como foi possível constatar a importância de realizar pesquisas sobre a temática e analisar mais a fundo a sua relação com a formação docente, as quais foram as intenções da presente pesquisa.

O objetivo desta dissertação foi o de analisar a relação da Língua Inglesa e da tecnologia na formação inicial dos estudantes de Pedagogia e de Licenciatura em Educação. Para isso, busquei levantar o perfil dos participantes do programa de formação analisado, os quais são estudantes de Pedagogia do Brasil e da Licenciatura em Educação em Portugal, assim como investigar a percepção dos participantes sobre a relação entre a proficiência em Língua Inglesa e a formação docente e explorar a influência da tecnologia no processo de aprendizagem na formação inicial dos estudantes e se a proficiência na Língua Inglesa tem alguma contribuição nesse processo.

Estudar a presença da Língua Inglesa e da tecnologia na formação inicial docente é relevante por várias razões. Em meio à globalização, a Língua Inglesa como ILF é essencial para a comunicação em contextos internacionais. Isso capacita futuros educadores a se conectar com recursos e pesquisas globais, além de permitir a interação entre falantes de diferentes línguas. Indivíduos que dominam a Língua

Inglesa associados ao uso tecnológico de maneira consciente estão mais bem preparados para atuar em um mercado educacional em constante mudança.

A contemporaneidade é marcada pela constante inovação pedagógica. A tecnologia oferece novas ferramentas e métodos de ensino, permitindo práticas mais interativas e personalizadas. O conhecimento sobre tecnologia e o seu uso crítico se torna crucial para a formação acadêmica, com vistas a tornar um docente que pode integrar as ferramentas tecnológicas em suas aulas de maneira reflexiva.

Ter proficiência em inglês e ser letrado digitalmente podem contribuir para o desenvolvimento de habilidades essenciais nos docentes, como pensamento crítico, criatividade e adaptabilidade, que são fundamentais para a educação contemporânea. Além disso, dominar a Língua Inglesa pode permitir uma certa autonomia ao sujeito, visto que este será capaz de compreender e ser compreendido por ele mesmo, sem a ajuda de um serviço de tradução. Além do mais, a tecnologia na educação auxilia no acesso a alunos que estão separados geograficamente ou que tenham alguma outra necessidade, tendo acesso a recursos em um ambiente mais inclusivo.

De acordo com os achados desta pesquisa, constata-se, em diversos relatos dos participantes e no embasamento teórico utilizado, a identificação da Língua Inglesa como ILF, a língua usada em diversas situações que envolvem falantes de diferentes línguas maternas e não apenas em interações entre falantes nativos. Além de reconhecer a ILF, os estudantes destacaram a importância de possuir a proficiência na Língua Inglesa, principalmente em sua formação docente.

A importância da Língua Inglesa para a internacionalização da Educação Superior é destacada em sua influência na produção científica com uma maior propagação dos conhecimentos que extrapolam o contexto nacional. As revistas acadêmicas requerem a publicação, em sua maioria, na Língua Inglesa, visando uma maior repercussão e divulgação. Além disso, as revistas acadêmicas e universidades exigem pelo menos um resumo na Língua Inglesa em seus trabalhos acadêmicos, além da comprovação de fluência no idioma por meio de testes de proficiência. Os estudantes também destacam a contribuição da Língua Inglesa para a participação em eventos internacionais e melhores oportunidades no mercado de trabalho.

Ainda assim, por mais que haja a percepção dos estudantes da importância da Língua Inglesa em sua trajetória acadêmica, de modo amplo, o nível de proficiência nessa língua é baixo ou até mesmo nulo, conforme foi verificado neste estudo.

Acredito que muito disso se deve às políticas públicas de educação de língua estrangeira que dificultam a aquisição eficiente da Língua Inglesa pela maioria da população, sem estabelecer as condições mínimas necessárias para o ensino e aprendizagem exitoso de línguas estrangeiras que trabalhe as quatro habilidades de comunicação ao longo da trajetória educacional, desde a educação básica até a superior. Por mais que as aulas de língua inglesa sejam obrigatórias na educação básica, estas não são eficazes na aprendizagem pelos alunos, os quais em sua maioria, chegam na educação superior sem um nível mínimo exigido em testes de proficiência que comprovem sua fluência. Portanto, resta para os indivíduos que por vontade própria queiram, procurar alternativas para suprir essa necessidade já na vida adulta, como buscar escolas de idiomas e cursos online para a aquisição de uma outra língua.

Além disso, esta situação pode se derivar do baixo nível de proficiência dos próprios professores que ensinam a língua, além das crenças que envolvem o ensino e a aprendizagem da Língua Inglesa por parte de professores e de estudantes e até mesmo de um certo preconceito que ainda paira em relação à Língua Inglesa. E ainda, ao se analisar o currículo de ambas as instituições envolvidas nesta pesquisa, nenhuma delas oferece disciplinas obrigatórias que envolvam a Língua Inglesa. Há apenas a oferta de disciplinas opcionais, como é o caso das *Global Classes* na Instituição B.

Numa perspectiva de superação da baixa proficiência na Língua Inglesa, vislumbro que deve ser priorizado o uso da língua como referência de interação social com base em práticas sociais historicamente construídas. Essa priorização pode ser dada especialmente pelos professores que lecionam em escolas bilíngues que utilizam a LI como meio de comunicação. Além disso, é fundamental compreender a concepção de língua para superar seu uso descontextualizado, que se afasta de sua realidade e se torna abstrato. É preciso haver um melhor preparo docente desde sua formação inicial até sua formação continuada, além de ser trabalhado nas instituições de ensino que contemplem, em seu planejamento e currículo, práticas contextualizadas e interculturais.

Ademais, em meio ao crescimento da demanda pela aprendizagem da LI e de escolas bilíngues, e à percepção que parece ser senso comum da importância da LI na atualidades, além de disciplinas opcionais que envolvam o inglês, poderia haver disciplinas obrigatórias que preparem o estudante acadêmico para este cenário, assim

como parcerias com instituições para aquisição da LI para que haja, de fato, a proficiência desta língua e que possa ser comprovada por testes de proficiência ou por entrevistas na língua estrangeira ou outro meio de verificação.

Contudo, em meio a tantas DCNs da Educação Básica e suas atualizações, as quais impactam diretamente a construção do currículo da formação em Pedagogia, ser proficiente na LI, por mais interessante e útil que seja, parece utopia. Em meio a um currículo denso e variado ofertado pela Licenciatura em Pedagogia durante quatro anos, acrescentar a esses estudantes ser bilíngue e ensinar conteúdos variados em outro idioma pode ser um fardo.

A respeito da tecnologia, esta vem sendo utilizada em uma proporção ainda maior na atualidade, seja pela funcionalidade dos *smartphones* e dispositivos móveis, os quais proporcionam comunicação instantânea, acesso a redes sociais, GPS e navegação, seja pelos assistentes pessoais, casas e robôs inteligentes que nos proporcionam comodidade e praticidade; seja pelo entretenimento digital que nos oferecem via *streaming* ilimitado de músicas e vídeos e jogos *online* com indivíduos de qualquer parte do mundo; a tecnologia no trabalho com plataformas de videoconferências e ferramentas de colaboração *online* e a opção de armazenamento em nuvens; seja pela inteligência artificial (IA) para recomendações personalizadas e *chatbots*; seja pela tecnologia no transporte com carros autônomos, aplicativos de transporte e bicicletas e patinetes elétricos; seja pela tecnologia no ensino com plataformas de aprendizagem *online*, salas de aula digitais e realidade aumentada; além de carteiras digitais para pagamentos rápidos, energias renováveis, entre tantas outras opções onde a tecnologia está presente.

São tantos recursos, plataformas, instrumentos, ferramentas, *softwares*, aplicativos, programas, jogos, mídias sociais entre outros, que, em meio a uma vida globalizada e conturbada, fica difícil acompanhar as novidades que surgem a cada instante. Para quem nasceu inserido no meio digital já é custoso estar atualizado, e para quem nasceu em anos anteriores essa tarefa parece ser ainda mais árdua. Conforme o relato de alguns participantes, toda a estrutura tecnológica encontrada em nosso meio, mais especificamente no ensino *online* e à distância, para aqueles indivíduos que não tem uma base tecnológica por ser complicado desde uma simples falha na internet ou na comunicação ou no envio de uma tarefa.

Alguns estudantes demonstraram sua satisfação por esta formação ter sido realizada de maneira síncrona em detrimento de gravações assíncronas. De acordo

com os relatos, principalmente dos estudantes que realizam sua graduação *online*, eles reforçaram a importância de encontrar com os colegas mesmo de modo *online* para que possam trocar opiniões, ouvir e ser ouvido. Outros ainda sugerem que o ideal seria haver uma graduação que oferecesse ambos os formatos juntos, presencial e *online*, para complementar a aprendizagem e experienciar momentos “físicos”.

Ademais, conforme os achados, além de conhecer as tecnologias – mais especificamente as digitais – é preciso saber lidar com elas, reconhecer o que é verdadeiro, o que é real e o que é inventado por uma inteligência artificial com o intuito de prejudicar ou trapacear. É essencial cuidar para: não cair num golpe de milhões ou simplesmente ter elementos de sua privacidade publicados ao redor do mundo ou que seus filhos tenham acesso a algum conteúdo impróprio. Ter cuidado para não acreditar em *Fake News* e para não ficar viciado em um dispositivo eletrônico.

A tecnologia gera grandes debates, com prós e contras, o que demonstra que o que precisamos nessa era digital é sermos letrados digitalmente. Para isso é necessário aprender habilidades para compreender e fazer uso da informação de maneira crítica e estratégica, a qual é disponibilizada em diferentes formatos por meio da internet. Mais especificamente na educação, essas habilidades nos auxiliam no engajamento, na motivação e na inclusão. Analisar como podemos prender a atenção dos estudantes em meio a tantas distrações, principalmente as proporcionadas pelos dispositivos eletrônicos. Assim como saber utilizar em nosso meio, sem que seja um fator de distração, de preguiça, de vício, de mentiras e de enganação.

É preciso ponderar tantas possibilidades e suas funcionalidades para que a tecnologia esteja de fato a favor da educação. É preciso fazer um planejamento, fazer escolhas coesas e utilizá-la, em nossa prática, de maneira reflexiva, crítica e intencional. Não me refiro a usar qualquer recurso por usar, para assim se dizer tecnológica. Como dizia uma professora minha: usar o retroprojeto cheio de conteúdo, pedir para os estudantes copiarem e ficar divagando em frente a eles em sala de aula é a mesma coisa do que o antigo “cuspe e giz”.

Enfim, de acordo com os achados da pesquisa, observa-se de maneira ampla a conscientização sobre o uso da tecnologia por parte dos estudantes, os quais demonstraram sua percepção em relação à influência da tecnologia em sua formação inicial. Dentre os aspectos a serem considerados para o bom uso das tecnologias, os estudantes destacam a importância de ter limite, consciência, equilíbrio. E ainda, o uso sem exageros e com responsabilidade.

A investigação feita mostra que, além da conscientização dos estudantes, há várias disciplinas obrigatórias e opcionais que tratam da tecnologia e de seu uso no meio educacional. Além do mais, as políticas públicas demonstram caminhar para um maior letramento digital nas instituições de ensino, por meio de renovação pedagógica e da incorporação de recursos digitais. Mas tudo isso ainda esbarra na precariedade de acesso à internet e de recursos tecnológicos dentro dos meios escolares, como acontece em várias partes do Brasil.

Nesse cenário, reconheço a importância da análise da presença da Língua Inglesa e da tecnologia na formação inicial docente como uma discussão pertinente que pode contribuir para mudar ou melhorar a forma como o tema se apresenta nos currículos de Pedagogia e de Licenciatura em Educação e nas políticas públicas que norteiam essa prática. Muito ainda há de se descobrir, e cabe ao pesquisador se preparar, ter a proficiência na LI e estar atento às novas tendências das tecnologias, às suas carências e anseios e aos de seus estudantes. Há a necessidade de realizar mais pesquisas sobre o tema, com vistas a contribuir para a reflexão dos estudantes universitários e para a futura prática docente.

O desafio, portanto, compreende em continuar trabalhando para vencer possíveis dificuldades, estar preparado para a atuação docente no futuro em um ambiente, ao que tudo indica, cada vez mais tecnológico que faz o uso cada vez maior da Língua Inglesa. Os cursos de formação têm um papel preponderante na preparação dos futuros docentes, fornecendo condições de conhecimento e de familiarização com a temática para fins pedagógicos. Destaco a relevância de um programa de formação já na formação inicial, como o que foi analisado nesta pesquisa, com a perspectiva de investigar as percepções dos estudantes e fazer com que reflitam sobre o seu processo de aprendizagem, seu contexto e sua realidade, com a superação do simples recebimento de conteúdo. Ademais, destaco a relevância de haver uma formação específica para os professores que desejam atuar na educação bilíngue, para que estejam mais bem preparados para as demandas e expectativas desse tipo de ensino.

Ressalto a importância deste estudo principalmente em relação ao ensino bilíngue, mas vale lembrar que esse ensino é um recorte da educação no Brasil e não a realidade generalizada da educação brasileira, principalmente a pública. De modo generalizado, a realidade brasileira difere em demasia se comparada à portuguesa, visto que a proficiência na LI deveria acontecer de forma eficaz já na Educação Básica,

com políticas públicas específicas que assegurassem a aprendizagem de no mínimo uma segunda língua estrangeira, com investimento em infraestrutura e capacitação profissional.

Dessa maneira, o estudante reflexivo e crítico desde o início de sua formação até sua formação continuada pode mais bem preparar-se, especializar-se e analisar os conteúdos abordados, aproximar as experiências vividas no meio educacional à sua vida real e ser motivado para que exerça a autorreflexividade e seja o principal agente de sua própria motivação para buscar conhecimento e transformação.

REFERÊNCIAS

- ALANIZ, E. P.; ANNIBAL, S. F.; GEBRAN, R. A. O Curso de Pedagogia no Brasil e a formação do professor da Educação Básica: perspectiva histórica. **Educação em Revista**, [S. l.], v.16, n.1, 2015. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/educacaoemrevista/article/view/5223>. Acesso em: 9 mar. 2024.
- ALBUQUERQUE, K. C. C.; PORTILHO, E. M. L. As contribuições da Fenomenologia-Hermenêutica para pesquisas em Educação. **Conjecturas**, [S. l.], v.22, n.3, p. 384–396, 2022. Disponível em: <https://conjecturas.org/index.php/edicoes/article/view/765>. Acesso em: 19 ago. 2023.
- AMANTE, L. Formação de professores a distância: a experiência da Universidade Aberta de Portugal. **PerCursos**, Florianópolis, v.12, n.1, p. 09–26, 2011. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/percursos/article/view/2292>. Acesso em: 15 jul. 2024.
- ARAÚJO, F. S. **QR Codes na Educação Escolar**: possibilidades de aprendizagem na Língua Inglesa em tempos de cultura digital. 2021. Dissertação (Mestrado profissional – Docência para a Educação Básica) — Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências, Bauru, 2021. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/213737>. Acesso em: 6 nov. 2024.
- ANDRADE, J. A.; NASCIMENTO, I. Formação inicial de professores do ensino básico em Portugal e no Brasil: exigências legais e expectativas sobre o profissional docente. **Revista de Ciências Humanas**, v. 19, n. 2, p. 143-157, 2018.
- BARROS JUNIOR, A. J. **Multiletramentos dos cadetes da AMAN**: como o conhecimento específico da língua inglesa dos professores reflete no conhecimento prático do ensino de Inglês. Dissertações – Educação (Mestrado Profissional) – PPGEDH/MPE, Universidade de Taubaté, SP, 2020. Disponível em: <http://repositorio.unitau.br/jspui/handle/20.500.11874/7027>. Acesso em: 8 mar. 2024.
- BATISTA, F. C. A. English Language Teaching in Brazil: A Gap in Policy, Problems in Practice. **English Language Teaching**, v. 13, n. 8, p. 135-140, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.5539/elt.v13n8p135>. Acesso em: 1 jul. 2023.
- BELLETATI, V. C. F.; DOMINGUES, I. Inovação na formação de professores polivalentes: diálogo e convergência entre formação inicial e contínua. **Revista Cocar**, [S. l.], n. 8, p. 276–292, 2020. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/3059>. Acesso em: 2 mar. 2024.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação e Câmara de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a oferta de Educação Plurilíngue**. Parecer nº 2 de 9 de julho de 2020. Relator: Ivan Cláudio Pereira Siqueira. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article/30000-uncategorised/90801-educacao-plurilingue>. Acesso em: 23 out. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer nº 7 de abril de 2010a**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Gerais Nacionais Gerais para a Educação Básica. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=12992:diretrizes-para-a-educacao-basica. Acesso em: 23 out 2023.

BRASIL. Casa Civil. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 23 out. 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP n. 1, de 15 maio de 2006**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília, DF, 2006.

BRITISH COUNCIL. **Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas (CEFR)**. 2024. Disponível em: <https://www.britishcouncil.org.br/quadro-comum-europeu-de-referencia-para-linguas-cefr>. Acesso em: 30 set. 2024.

CACHIONI, M.; FLAUZINO, K. L.; BATISTONI, S. S. T.; CLIQUET, L. O. B. V.; ZAINE, I.; PIMENTEL, M. G. C. Idosos on-line: tecnologia como recurso para a aprendizagem ao longo da vida. **Estudos Interdisciplinares sobre o Envelhecimento**, [S. l.], v. 25, 2021. DOI: 10.22456/2316-2171.118156. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/RevEnvelhecer/article/view/118156>. Acesso em: 7 ago. 2024.

CANO, W. M.; PRADO, D. de F. Os estrangeirismos da área da informática no *Aurélio XXI*. **ALFA: Revista de Linguística**, São Paulo, v. 50, n. 2, 2009. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/alfa/article/view/1423>. Acesso em: 3 jun. 2024.

COELHO, P. M. F.; COSTA, M. R. M.; MOTTA, E. L. O. Formação de professores e integração pedagógica das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC): da usabilidade técnica ao letramento digital. **Eccos Rev. Cient.**, São Paulo, n. 58, e11014, jul. 2021. Disponível em http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1983-92782021000300103&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 8 set. 2024.

COMISSÃO EUROPEIA. Pessoal docente e formadores. **Eurydice**, 27 mar. 2024. Disponível em: <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/pt-pt/national-education-systems/portugal/formacao-inicial-de-professores-e-de-educadores-de-infancia>. Acesso em: 15 out. 2024.

COMISSÃO EUROPEIA. Programas de primeiro ciclo. **Eurydice**, 14 set. 2024. Disponível em: <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/pt-pt/national-education-systems/portugal/licenciatura>. Acesso em: 15 out. 2024.

COSTA, R. I. **Formação de professores em contextos bilíngues no Brasil**: um estudo do currículo de docentes em escolas bilíngues na cidade de São Paulo. 2021. 123 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Metodista de São Paulo, São Paulo, 2021.

COX, M. I. P.; ASSIS-PETERSON, A. A. O professor de inglês entre a alienação e a emancipação. **Linguagem & Ensino**, v. 4, n. 1, p. 11-36, 2001. Disponível em: http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Revista/edicoes/v4n1/c_ana.pdf. Acesso em: 30 ago. 2024.

CUNHA, N. B.; BORUCHOVITCH, E. Percepção e conhecimento de futuros professores sobre seus processos de aprendizagem. **Pro-posições**, v. 27, n. 3, p. 31-56, set./dez. 2016. <https://doi.org/10.1590/1980-6248-2015-0008>;

EL KADRI, M. S.; GIMENEZ, T. Formando professores de inglês para o contexto do inglês como Língua Franca. **Acta Scientiarum. Language and Culture**, v. 35, n. 2, p. 125-133, 2013.

FICHTER FILHO, G. A.; OLIVEIRA, B. R.; COELHO, J. I. F. A trajetória das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação docente no Brasil: uma análise dos textos oficiais. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 16, n. 1, Esp., pp. 940-956, 2021. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/6198/619869091012/html/>. Acesso em: 25 mar. 2024.

FINARDI, K. R.; FURTADO GUIMARÃES, F. Internacionalização, rankings e publicações em inglês: a situação do Brasil na atualidade. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 28, n. 68, p. 600–626, 2021. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/eae/article/view/4564>. Acesso em: 1 set. 2024.

FINARDI, K.; PREBIANCA, G.; MOOM, C. Tecnologia na Educação: o caso da Internet e do Inglês como Linguagens de Inclusão. **Revista Cadernos do IL**, v. 46, p. 193-208, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.22456/2236-6385.35931>. Acesso em: 30 ago. 2023.

FRANCO, M. A. S.; PIMENTA, S. G. Didática multidimensional: por uma sistematização conceitual. **Educação & Sociedade**, v. 37, n. 135, p. 539-553, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302016136048>. Acesso em: 15 out. 2024.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 23ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. 15 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

FREITAS, M. T. Letramento digital e formação de professores. **Educação em revista**, v. 26, p. 335-352, 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-46982010000300017>. Acesso em: 1 set. 2024.

FUZA, Â. F. O papel da Língua Inglesa na publicação acadêmico-científica: reflexões teóricas e o caso dos cursos de escrita on-line brasileiros. **Signótica**, Goiânia, v. 29, n. 2, p. Port. 302–328/Eng. 329, 2017. DOI: 10.5216/sig.v29i2.43926. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/sig/article/view/43926>. Acesso em: 1 set. 2024.

GAO, F. Language is Culture – On Intercultural Communication. **Journal of Language and Linguistics**, 5(1), p. 58-67, 2006.

GIMENEZ, T.; EL KADRI, M. S.; CALVO, L. C. S.; SIQUEIRA, D. S. P.; PORFIRIO, L. Inglês como Língua Franca: desenvolvimentos recentes. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 15, p. 593-619, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbla/a/MYDYbjDqBK4SNBvxg6DBfjS/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 6 nov. 2024.

GRADDOL, D. **English next**. London: British Council, 2006.

HAVIARAS, M. Proposta de formação de professores para o uso de tecnologias educacionais. **Revista Intersaberes**, [S. l.], v. 15, n. 35, 2020. Disponível em: <https://www.revistasuninter.com/intersaberes/index.php/revista/article/view/1762>. Acesso em: 7 abr. 2024.

HINCHLIFFE, G. Re-thinking Lifelong Learning. **Stud Philos Educ**, n. 25, p. 93–109, 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1007/s11217-006-0004-1>. Acesso em: 25 ago. 2024.

LEITE, D. Desafios para a inovação pedagógica na universidade do século 21. **Revista da FAAEBA: Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 21, n. 38, p. 29-39, dez. 2012. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-70432012000200004&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 22 ago. 2023.

LÉVY, P. **O que é o virtual?** São Paulo: Editora 34, 1996.

LIBÂNEO, J. C. Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas. **Educ. Rev.**, Curitiba, n. 17, p. 153-176, 2001. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602001000100012&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 1 mar. 2024.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 12. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

LIBÂNEO, J. C.; FERREIRA, L. S.; MEDEIROS, E. A.; ARAÚJO, O. H. A. Entrevista com o professor José Carlos Libâneo – O curso de Pedagogia no balanço das políticas educacionais. **Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar**, v. 8, n. 27, 2022. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.21920/recei72022827624635>. Acesso em: 5 ago. 2023.

LIJADI, A. A.; VAN SCHALKWYK, G. J. The international schools are not so international after all: the educational experiences of Third Culture Kids. **International Journal of School & Educational Psychology**, v. 6, n. 1, p. 50-61, 2018.

LIMA, E. C. **A proposta pedagógica curricular bilíngue da escola Maple Bear de Palmas**. 2022. 59 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Fundação Universidade Federal do Tocantins, Palmas, Tocantins, 2022.

MAGALHÃES, T.; CRISTOVÃO, V. L. L. **Sequências e projetos didáticos no pacto nacional pela alfabetização na idade certa**: uma leitura. Campinas: Pontes Editores, 2018.

MAIA, A. A. English Language Teacher Education and the Multiliteracies Pedagogy: Constructing Complex Professional Knowledge and Identities. **RELC Journal: A Journal of Language Teaching and Research**, v. 53, n.3, p. 657-671, 2022. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1177/0033688220954909>. Acesso em: 5 jul. 2023.

MARCOM, J. L. R.; PORTO, A. P. T.; BARROS, D. M. V. A formação docente na cibercultura: inovação e acessibilidade. **Dialogia**, [S. l.], n. 47, p. e25578, 2023. DOI: 10.5585/47.2023.25578. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/25578>. Acesso em: 1 ago. 2024.

MARTINS, M. R. Educação e tecnologia: a crise da inteligência. **Educação UFSM**, Santa Maria, v. 44, e37943, 2019. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-64442019000100061&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 3 jun. 2024.

McKAY, S. L. **Teaching English as an International Language**: Rethinking Goals and Approaches. Oxford: Oxford University Press, 2002.

MEDEIROS, E. A.; ARAÚJO, O. H. A.; SANTOS, J.-M. C. T. O curso de Pedagogia no Brasil: uma análise sobre sua história e identidade (1939 – 2019). **Interfaces da Educação**, [S. l.], v. 12, n. 34, p. 561–588, 2021. DOI: 10.26514/inter.v12i34.5447. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/5447>. Acesso em: 5 mar. 2024.

MEGALE, A. H. Duas línguas, duas culturas? A construção da identidade cultural de indivíduos bilíngues. **Revista Veredas-Atemática**, Juiz de Fora, v. 1, p. 90-102, 2009. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/veredas/article/view/25163>. Acesso em: 6 nov. 2024.

MEGALE, A. H. Educação bilíngue de línguas de prestígio no Brasil: uma análise dos documentos oficiais. **The Specialist**, v. 39, n. 2, 2018. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/esp/article/view/38653>. Acesso em 01 jul. 2023.

MEGALE, A. H. **Educação bilíngue no Brasil**. São Paulo: Fundação Santillana, 2019. Volume I.

MENDES, A. Q.; BASTOS, G.; AMANTE, L.; AIRES, L.; CARDOSO, T. M. L. **Modelo pedagógico virtual** [Em linha]: cenários de desenvolvimento. Lisboa: Universidade Aberta, 2018. 42 p. Disponível em: <https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/8041>. Acesso em: 15 out. 2024.

MILLER, I. K.; CUNHA, M. I. A.; ALLWRIGHT, D. Teachers as practitioners of learning: the lens of exploratory practice, **Educational Action Research**, v. 29, n.3,

p. 447-461, 2021. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1080/09650792.2020.1842780>. Acesso em: 5 jul. 2023.

MINAYO, M. C. S. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 17, p. 621-626, 2012.

MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Rio de Janeiro, Vozes, 1994.

MOURAZ, A.; LEITE, C.; FERNANDES, P. A formação inicial de professores em Portugal decorrente do Processo de Bolonha: uma análise a partir do “olhar” de professores e de estudantes. **Revista Portuguesa de Pedagogia**, p. 189-209, 2012.

NASCIMENTO, D. K. P. **ChatClass**: gamificação e inteligência artificial para aprendizagem de Língua Inglesa. 2023. Dissertação (Mestrado) – Letras: Linguagem e Identidade, Universidade Federal do Acre, 2023. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=13728485. Acesso em: 6 nov. 2024.

NEVES, C.; HENRIQUES, S. A experiência dos diplomados em educação da Universidade Aberta e o papel da educação a distância nas literacias digitais de adultos. **EducaOnline**, v. 14, n. 2, p. 180-225, 2020. Disponível em: <https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/9730>. Acesso em: 20 ago. 2024.

NEVES, R. Ser Professor em Portugal – a problemática do acesso à formação/profissão. **Instrumento**: Revista de Estudo e Pesquisa em Educação, n. 22, p. 216-230, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/revistainstrumento/article/view/30715/20819>. Acesso em: 10 out. 2024.

NÓVOA, A. **Professores**: imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.

NÓVOA, A. Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. **Educação & Realidade**, v. 44, n. 3, p. e84910, 2019.

OTTONI, C. R. O ensino de Língua Inglesa e tecnologia. **Gestão & Educação**, v. 7, n. 10, p. 27 a 37-27 a 37, 2024.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2010.

PIMENTA, S. G.; FUSARI, J. C.; PEDROSO, C. C. A.; PINTO, U. A. Os cursos de licenciatura em Pedagogia: fragilidades na formação inicial do professor polivalente. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 43, n. 1, p. 15-30, mar. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-9702201701152815>. Acesso em 11 mar. 2024.

PORTILHO, E. M. L.; DA SILVA, C. S. R.; DE PAULA BATISTA, G. A metacognição como metodologia de pesquisa na formação de estudantes e profissionais da educação. **Revista Espaço Pedagógico**, v. 30, p. e14912-e14912, 2023.

PORTUGAL. Ministério da Educação. **Decreto-lei n. 79/2014, de 22 de maio.** Aprova o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário. Lisboa: ME, 2014. Disponível em: <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/79-2014-25344769>. Acesso em: 15 ago. 2024.

RABELLO, C. Aprendizagem de línguas mediada por tecnologias e formação de professores: recursos digitais na aprendizagem on-line para além da pandemia. **Ilha do Desterro**, v. 74, n. 3, p. 67-90, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.5007/2175-8026.2021.e80718>. Acesso em: 20 ago. 2024.

REZENDE, M. V. O conceito de letramento digital e suas implicações pedagógicas. **Texto livre**, v. 9, n. 1, p. 94-107, 2016.

RIBEIRO, M.; OLIVEIRA, A. P.; MARTINS, P. G.; BARQUEIRA, A. **As instituições de Ensino Superior e a aprendizagem ao longo da vida: o caso dos cursos de proteção civil.** Escola de Gestão, Engenharia e Aeronáutica do Instituto Superior de Educação e Ciências de Lisboa (ISEC Lisboa) (Portugal), maio 2024. Disponível em: https://opcsa.iseclisboa.pt/wp-content/uploads/2024/05/AS_INSTITUICOES_DE_ENSINO_SUPERIOR_E_A_APRENDIZAGEM_AO_LONGO_DA_VIDA_O_CASO_DOS_CURSOS_DE_PROTECAO_CIVIL.pdf. Acesso em: 1 jul. 2024.

SALLES, M. R.; GIMENEZ, T. Ensino de inglês como Língua Franca: uma reflexão. **Revista BELT**, Porto Alegre, v. 1, n. 1, p. 26-33, 2010.

SANTOS, D. M. dos. **Mídias sociais e a troca de experiências sobre o papel social que envolve o trabalho docente.** 2020. 81 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Lavras, Lavras, 2020. Disponível em: <http://repositorio.ufla.br/jspui/handle/1/41087>. Acesso em: 6 nov. 2024.

SIDI, P. M.; CONTE, E. A hermenêutica como possibilidade metodológica à pesquisa em educação. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 12, n. 4, p. 1942–1954, 2017. Disponível em <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/9270>. Acesso em: 19 ago. 2023.

SILVA, B. D.; RIBEIRINHA, T. Cinco lições para a educação escolar no pós-covid-19. **Interfaces Científicas-Educação**, v. 10, n. 1, p. 194-210, 2020. Disponível em: <https://periodicosgrupotiradentes.emnuvens.com.br/educacao/article/view/9075>. Acesso em: 20 ago. 2024.

SILVA, F. G. **As tecnologias digitais e a construção dos sentidos de ser professor: um estudo autoetnográfico da coordenação do PIBID Inglês.** 222 f. Tese (Doutorado em Educação) – Instituição de Ensino: Universidade Federal de Sergipe, 2022. Disponível em: <https://ri.ufs.br/jspui/handle/riufs/17464>. Acesso em: 8 jun. 2023.

SILVA, G. A.; BARROS, D. M. V.; RAMOS, D. Formação de professores a distância: análise da legislação e da estrutura no contexto brasileiro e português. **Revista de**

Estilos de Aprendizaje/Journal of Learning Styles, p. 106-118, 2022. Disponível em: <https://revistaestilosdeaprendizaje.com/article/view/3448>. Acesso em: 20 jun. 2024.

SILVA, O. O. N. O trabalho docente e o enfrentamento das *fake news* e *fake knowledge*. **Revista Espaço Acadêmico**, jan./fev. v. 20, n. 226, 2021.

SOKOLOWSKI, M. T. História do curso de Pedagogia no Brasil. **Comunicações**, v. 20, n. 1, p. 81-97, 2013. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-unimep/index.php/comunicacoes/article/view/1110>. Acesso em: 29 fev. 2024.

SOUSA SILVA, Â. C. A importância do ensino da Língua Inglesa na educação básica em instituições públicas brasileiras. **Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal**, v. 9, n. 1, p. 82-90, 2022. Disponível em: <https://periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/article/view/732>. Acesso em: 26 ago. 2023.

SVENNINGSSON, J. The Mitcham Score: quantifying students' descriptions of technology. **Int J Technol Des Educ**, n. 30, p. 995–1014, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1007/s10798-019-09530-8>. Acesso em: 1 out. 2024.

TAN, C.; CASANOVA, D.; HUET, I. ALHAMMAD, M. *Online Collaborative Learning Using Microsoft Teams in Higher Education Amid COVID-19*. **International Journal of Mobile and Blended Learning (IJMBL)**, v. 14, n. 1, pp. 1-18, 2022. <https://doi.org/10.4018/IJMBL.297976>. Acesso em: 15 ago. 2024.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Tradução de Francisco Pereira. 5ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

TOZETTO, S. S.; MARTINEZ, F. W. M.; KAILER, P. G. L. A formação inicial de professores: os cursos de Pedagogia nas universidades públicas do Paraná. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, e2014106, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.5212/praxeduc.v.15.14106.005>. Acesso em: 25 ago. 2023.

TYLOR, E. B. **A ciência da cultura**. São Paulo: Companhia das Letras, 2014.

VOSGERAU, D. S. R.; ROMANOWSKI, J. P. Estudos de revisão: implicações conceituais e metodológicas. **Revista Diálogo Educacional**, v.14, n.41, 2014. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/de/v14n41/v14n41a09.pdf>. Acesso em: 12 jul. 2023.

ANEXO A – FORMULÁRIO PÓS-INSCRIÇÃO

Questionário Pós-inscrição

1. E-mail:
2. Nome completo:
3. Data de nascimento:
4. Sexo: ☐ Feminino ☐ Masculino ☐ Prefiro não informar
5. Nacionalidade: ☐ Brasil ☐ Portugal ☐ Outro:
6. Instituição na qual você estuda:
☐ Pontifícia Universidade Católica do Paraná
☐ Universidade Aberta de Portugal
7. Você trabalha atualmente? ☐ Sim ☐ Não
8. Em qual área?
9. Há quanto tempo trabalha nesta função?
☐ 0 - 5 anos
☐ 6 - 10 anos
☐ Mais de 11 anos
10. O que te motivou a escolher o seu curso de graduação?
11. O que você espera encontrar nessa formação?
12. O que você espera da interação com estudantes de outro país?
13. Você já ouviu falar em metacognição? Se sim, o que?
14. Você se percebe autônomo no seu processo de aprendizagem? Se sim, em quais situações?
15. Qual é o seu nível de proficiência na Língua Inglesa?
☐ Não tenho nenhum conhecimento na Língua Inglesa.
☐ Considero ter um nível básico.
☐ Considero ter um nível intermediário.
☐ Considero ter um nível avançado.
☐ Considero ser fluente na Língua Inglesa.
☐ Outro.
16. Em sua opinião, qual a relação entre ter proficiência na Língua Inglesa e a sua formação docente?

17. Cite três palavras que você considera importantes sobre a diversidade no seu processo de aprendizagem.

ANEXO B – SLIDE DO DISPARADOR DO ENCONTRO 4

DISPARADOR

Vídeo: [The Breakfast Machine](#)



A partir do vídeo que vocês assistiram, registrem no aplicativo *Jamboard* os principais aspectos a serem considerados pelo estudante para o bom uso das tecnologias digitais.

https://jamboard.google.com/d/1t4z9A-e_M189w69Aeg00OaDxLxWAoM_SwWtviqvYMgwY/edit?usp=sharing

ANEXO C – JAMBOARD CRIADO PELOS PARTICIPANTES

A partir do vídeo assistido, registre abaixo os principais aspectos que você considera para o bom uso das tecnologias digitais:

