

UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**A FORMAÇÃO DE
PROFESSORES NA SOCIEDADE
HIPERCONNECTADA:
ALTERNATIVAS EMERGENTES PARA
A INTERNACIONALIZAÇÃO E
APROPRIAÇÃO DE TECNOLOGIAS
DIGITAIS NA EDUCAÇÃO**

GABRIELLE DE SOUZA ALVES

GRUPO DE PESQUISA INTERNACIONAL EDUCAÇÃO DIGITAL GPE-DU UNISINOS/ CNPQ

GPe-dU


UNISINOS

**UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS - UNISINOS
UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
NÍVEL MESTRADO**

GABRIELLE DE SOUZA ALVES

**A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA SOCIEDADE HIPERCONNECTADA:
Alternativas emergentes para a internacionalização e apropriação de
tecnologias digitais na educação**

São Leopoldo

2021

GABRIELLE DE SOUZA ALVES

**A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA SOCIEDADE HIPERCONECTADA:
Alternativas emergentes para a internacionalização e apropriação de
tecnologias digitais na educação**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS

Orientadora: Profa. Dra. Eliane Schlemmer

São Leopoldo

2021

A474a Alves, Gabrielle de Souza.
A formação de professores na sociedade hiperconectada :
alternativas emergentes para a internacionalização e
apropriação de tecnologias digitais na educação / Gabrielle de
Souza Alves. – 2021.
204 f. : il. ; 30 cm.

Dissertação (mestrado) – Universidade do Vale do Rio dos
Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2021.
“Orientadora: Profa. Dra. Eliane Schlemmer.”

1. Formação de professores. 2. Internacionalização.
3. Tecnologias digitais. 4. Sociedade hiperconectada. I. Título.

CDU 37

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Bibliotecária: Amanda Schuster – CRB 10/2517)

GABRIELLE DE SOUZA ALVES

**A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA SOCIEDADE HIPERCONECTADA:
Alternativas emergentes para a internacionalização e apropriação de
tecnologias digitais na educação**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS

Aprovado em 31 de março de 2021

BANCA EXAMINADORA

Professor Dr. Domingos José Alves Caeiro – UAB Portugal

Professora Dra. Maria Julieta Abba - Unisinos

Professora Dra. Eliane Schlemmer – Unisinos (Orientadora)

AGRADECIMENTOS À CAPES

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

A todos os professores que permanecem resistindo e lutando pela educação.

AGRADECIMENTOS

Agradeço em primeiro lugar a Deus, que me permitiu chegar até aqui. É nEle que encontro força e sabedoria para superar todos os obstáculos e desafios que surgem em minha caminhada.

Agradeço aos meus pais, Cláudia e Uéverson, que sempre me incentivaram a ir atrás do que eu acredito. São eles os meus maiores professores. Obrigada por me mostrarem que uma mulher pode e deve ocupar o lugar que ela quiser. Agradeço também ao meu irmão, Gabriel, que desde que nasceu me ensina e me faz ser uma pessoa melhor.

Muito obrigada ao meu namorado, Rafael, por acreditar e confiar em mim. Desde o dia em que nos conhecemos, compreendeu a inquietude e a curiosidade que me movem. Agradeço por me acolher, me aceitar e sempre me achar capaz.

Agradeço à minha amiga Diandra. Obrigada por me incentivar a me inscrever para a seleção de mestrado, por me corrigir, orientar, guiar, ouvir, chorar... sem ti, não teria sido possível chegar até aqui.

Muito obrigada ao meu amigo Leonardo Lodi que, em tantos momentos, quando eu mais precisei, esteve ao meu lado me oferecendo todo o apoio necessário.

Agradeço à minha orientadora, a professora Dra. Eliane Schlemmer, pelo tanto que aprendi. O mestrado, com certeza, foi uma das etapas mais desafiadoras da minha vida e ela me ensinou a agir. Mostrou-me que sempre podemos melhorar, que estamos em constante evolução, que sempre há mais para escrever, para corrigir, para registrar. Ensinaamentos que eu levo para além da minha vida acadêmica.

Agradeço profundamente às minhas amigas Carol e Bárbara que estão comigo desde o ensino fundamental e viram o gosto pela leitura e pela escrita nascer em mim. Camille, Jaqueline, Jéssica, Kelly, Luana, Nathália, Priscila e Simone, que conheci enquanto cursava o magistério no IEE Rubén Darío, estavam ao meu lado quando descobri a paixão pela docência. Também sou grata àquela que conheci durante a graduação, Rayane, que assim como eu já estava envolvida com a educação básica. Obrigada por compartilhar comigo o sonho de fazer uma educação pública com cada vez mais qualidade. A todas essas mulheres fortes,

sonhadoras, realizadoras, meu agradecimento. Vocês me inspiram e me fazem querer ser cada vez melhor.

Aos meus colegas de trabalho que, com o tempo, foram se tornando a “Família Claret”. Obrigada por não só entenderem minhas ausências, como possibilitarem que eu me afastasse quando necessário para realizar meus estudos. Um agradecimento especial para a equipe diretiva: Sadeliér, Daniela, Maria de Fátima e Rejane, tenho orgulho de trabalhar com vocês. Um “muito obrigada” especial para a Fabiana e a Cíntia, vocês não fazem ideia do quanto ter vocês comigo é importante.

Muito obrigada ao meu grupo de pesquisa, o GPe-dU UNISINOS/ CNPq, por me acolher e me ensinar. Em especial, agradeço a Lisiane, a Janaína e ao João Paladini que sempre me estenderam a mão. Vocês me inspiram! Quero agradecer também aos meus colegas Antônio Coelho e Rodrigo Lehnemann para quem eu sempre recorria quando tinha algum “problema tecnológico” e não hesitaram em me ajudar também com esta pesquisa.

Agradeço à Priscila Ebling, pois se cheguei até aqui foi pela disposição dela em me ajudar na elaboração do projeto que submeti para a seleção de mestrado. Obrigada, Pri! Ao Jonathan Vicente, colega querido, cuja amizade quero levar para além do mestrado. Obrigada pela parceria, pelo acolhimento e pelos incentivos.

Também agradeço aos meus familiares, tios, primos, avós que sempre torceram por mim e aos professores que tive durante este percurso do mestrado.

À banca examinadora, professores Domingos, Danilo e Julieta, por se disponibilizarem a participar destes momentos de construção e cujas contribuições qualificaram esta pesquisa.

Como diz Raul Seixas: “Sonho que se sonha só, é só um sonho que sonha só. Sonho que se sonha junto é realidade”. Obrigada por sonharem e realizarem junto comigo!.

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (FREIRE, 1996, p.29).

RESUMO

Durante a pandemia da Covid-19, foi possível observar um aumento significativo no número de grupos em mídias sociais, eventos e *lives* com o objetivo de contribuir com a formação dos professores que passavam, agora, a ter o desafio de desenvolver os processos de ensino e de aprendizagem não mais no espaço físico, geográfico da sala de aula, mas nos espaços das tecnologias digitais em rede. Nesse contexto, a pesquisa que apresento trata da internacionalização e da formação docente problematizada a partir da interação envolvendo professores e pesquisadores do Brasil e de Portugal, que ocorre em dois grupos do *Facebook*. Esses grupos buscam apoiar os participantes para a utilização de diferentes TD em rede em suas práticas pedagógicas. Com o objetivo de compreender como ocorre a internacionalização e a formação para a apropriação de tecnologias digitais em grupos do *Facebook*, formados por/para professores, esta pesquisa, de natureza qualitativa, do tipo exploratória e descritiva, desenvolve-se a partir do método de pesquisa bibliográfica e do método cartográfico de pesquisa-intervenção. Os dados produzidos e analisados, a partir do registro em caderno de notas, questionário e entrevistas, sugerem que os grupos investigados se configuraram enquanto ambientes colaborativos de troca de informações e compartilhamento de dúvidas e experiências, que emergiam das necessidades e vivências dos participantes. Num primeiro momento, vinculadas à perspectiva do uso de TD, enquanto ferramenta, apoio, recurso, sendo o professor e os estudantes usuários. Essa compreensão aos poucos foi se movendo no sentido da apropriação dessas tecnologias, enquanto tecnologias da inteligência que possibilitam que os professores e estudantes sejam também produtores, empoderando-os. No que diz respeito à internacionalização, é possível perceber, por meio das interações nos grupos a presença de práticas de cooperação internacional. No entanto, é preciso ampliar as discussões com os professores em relação à distinção entre globalização e internacionalização. Durante esse processo identificamos a potência desses grupos no sentido de contribuir para práticas de internacionalização em casa e para a apropriação de tecnologias digitais. Assim, os resultados apontam para a necessidade de se repensar os modelos de formação docente atuais, sobretudo de formação continuada, a partir de práticas que são desenvolvidas nos dois grupos, considerando as necessidades educacionais da sociedade hiperconectada.

Palavras-chave: Formação de Professores. Internacionalização. Tecnologias Digitais. Sociedade Hiperconectada.

ABSTRACT

During the Covid-19 pandemic, it was possible to observe a significant increase in the number of groups in social media, events and lives in order to contribute to the training of teachers who were now passing, to have the challenge of developing teaching and learning processes no longer in the physical, geographical space of the classroom, but in the spaces of networked digital technologies. In this context, the research I present deals with internationalization and problematized teachers training based on the interaction involving teachers and researchers from Brazil and Portugal, which occurs in two *Facebook* groups. These groups seek to support participants for the use of different networked DT in their pedagogical practices. In order to understand how internationalization and teachers training for the appropriation of digital technologies occurs, in *Facebook* groups formed by / for teachers, this qualitative research, of the exploratory and descriptive type, is developed using the bibliographic research method and the cartographic method of research-intervention. The data produced and analyzed, from the register in notebooks, questionnaires and interviews, suggests that the investigated groups were configured as collaborative environments for exchanging information and sharing doubts and experiences, which emerged from the needs and experiences of the participants. At first, linked to the perspective of the use of TD, as a tool, support, resource, being the teacher and the students users. This understanding gradually had moved towards the appropriation of these technologies, while intelligence technologies that enable teachers and students to also be producers, empowering them. With regard to internationalization, it is possible to perceive, through group interactions, the presence of international cooperation practices. However, it is necessary to expand discussions with teachers regarding the distinction between globalization and internationalization. During this process, we identified the power of these groups to contribute to internationalization at home practices and to the appropriation of digital technologies. Thus, the results point to the need to rethink current teacher training models, especially continuing education, based on the practices that are developed in both groups, considering the educational needs of the hyperconnected society.

Key-words: Teacher Training. Internationalization. Digital Technologies.
Hyperconnected Society.

LISTA DE FIGURAS

| | |
|---|-----|
| Figura 1 – Postagem de dica no <i>Facebook</i> | 22 |
| Figura 2 – Postagem sobre a forma de ensinar na pandemia..... | 22 |
| Figura 3 - Números de artigos e teses selecionados para a leitura..... | 32 |
| Figura 4 - Síntese dos principais elementos encontrados na revisão de literatura, no que se refere a internacionalização..... | 33 |
| Figura 5 - Síntese dos principais elementos encontrados na revisão de literatura no que se refere as TD..... | 34 |
| Figura 6 – Modelo de diário de campo | 49 |
| Figura 7 – Questionário..... | 52 |
| Figura 8 – E-mail entrevista estruturada | 58 |
| Figura 9 – Participantes da entrevista | 60 |
| Figura 10 - Elementos da análise..... | 61 |
| Figura 11 – Publicações com a palavra ferramenta | 70 |
| Figura 12 - Publicações dos grupos | 71 |
| Figura 13 – Interações no grupo Docência OnLIFE | 88 |
| Figura 14 – Interações no grupo E-Learning Apoio..... | 88 |
| Figura 15 – Competências Docentes Brasil e Portugal | 106 |
| Figura 16 – Formação <i>Google</i> for Education | 119 |
| Figura 17 – Deixe seu comentário sobre o tema da pesquisa..... | 125 |
| Figura 18 – Publicações em inglês no grupo Docência OnLIFE | 126 |
| Figura 19 – Publicações em inglês no grupo E-Learning Apoio..... | 127 |
| Figura 20 – Compreensões de internacionalização nos grupos..... | 143 |
| Figura 21 – Diferenças na interação entre professores do Brasil e de Portugal..... | 144 |
| Figura 22 – Trajetória e participação as atividades de internacionalização promovidas pelo GPe-dU UNISINOS/ CNPq | 148 |
| Figura 23 - O que é fundamental para a educação (Nuvem de palavras)..... | 155 |

LISTA DE GRÁFICOS

| | |
|--|-----|
| Gráfico 1 – Quantidade de participantes por país | 56 |
| Gráfico 2 - Participação no questionário | 57 |
| Gráfico 3 - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido | 57 |
| Gráfico 4 – Nos grupos do <i>Facebook</i> você participa para:..... | 81 |
| Gráfico 5 – Participação dos professores em mídias sociais | 86 |
| Gráfico 6 – Espaços de participação nas mídias sociais..... | 87 |
| Gráfico 7 – Contribuição das mídias sociais nas práticas pedagógicas docentes..... | 87 |
| Gráfico 8 – Participação em grupos e eventos com professores de outros países . | 123 |
| Gráfico 9 – Interação com professores de outros países e as práticas pedagógicas | 123 |
| Gráfico 10 – Participação em grupos com professores de outros países | 123 |
| Gráfico 11 – Motivos da não participação | 124 |

LISTA DE QUADROS

| | |
|---|-----|
| Quadro 1 - Publicação no grupo Docência OnLIFE convidando os membros para participarem da pesquisa | 53 |
| Quadro 2 - Publicação no grupo E-Learning Apoio convidando os membros para participarem da pesquisa | 53 |
| Quadro 3 - Publicação no grupo Docência OnLIFE | 54 |
| Quadro 4 - Nova postagem no grupo E-Learning Apoio | 54 |
| Quadro 5 - Postagem do administrador do grupo E-Learning Apoio..... | 55 |
| Quadro 6 – Experiências Profissionais Atuais dos Entrevistados | 60 |
| Quadro 7 – A relação dos professores com as TD..... | 66 |
| Quadro 8 – As mídias sociais como espaços de formação docente | 89 |
| Quadro 9 - Competências gerais BNC- formação..... | 101 |
| Quadro 10 - Implicações e Práticas Docentes | 104 |
| Quadro 11 - Grupos do <i>Facebook</i> e o desenvolvimento das competências docentes | 107 |
| Quadro 12 - Classificações da Internacionalização da Educação Superior | 119 |
| Quadro 13 – O caráter internacional, intercultural e global da educação..... | 121 |
| Quadro 14 - Contextos nos quais se inscrevem os movimentos pela internacionalização do currículo da Educação Básica | 136 |
| Quadro 15 - Compreensões de internacionalização no discurso dos professores.. | 140 |
| Quadro 16 – Espaços para a promoção de interação internacional..... | 146 |
| Quadro 17 – O que é essencial para a educação nos dias de hoje? | 153 |
| Quadro 18 - Sistematização da Revisão de Literatura | 191 |

LISTA DE SIGLAS

| | |
|----------|---|
| BM | Banco Mundial |
| BNCC | Base Nacional Comum Curricular |
| CAPES | Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior |
| CI | Ciência da Informação |
| CNE | Conselho Nacional de Educação |
| DGE | Direção-Geral da Educação |
| DGES | Direção-Geral do Ensino Superior |
| EaD | Ensino a Distância |
| EB | Educação Básica |
| EI | Escolas Internacionais |
| ERIC | Centro de Informações de Recursos Educacionais |
| GPe-dU | Grupo de Pesquisa Educação Digital UNISINOS/CNPq |
| IaH | Internationalization at Home |
| ICEB | Internacionalização dos Currículos da Educação Básica |
| IES | Instituições de Ensino Superior |
| ME | Ministério da Educação (Portugal) |
| MEC | Ministério da Educação (Brasil) |
| OCDE | Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico |
| OMC | Organização Mundial do Comércio |
| PPGEDU | Programa de Pós-Graduação em Educação UNISINOS |
| RDBU | Repositório Digital da Biblioteca da Unisinos |
| SEDUC-RS | Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul |
| TD | Tecnologia Digital |
| TI | Tecnologias da Informação |
| TIC | Tecnologias da Informação e Comunicação/ Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação |

SUMÁRIO

| | |
|---|------------|
| 1 O INÍCIO DE UMA JORNADA | 17 |
| 1.1 PRIMEIROS PASSOS DE UM PERCURSO..... | 22 |
| 2 LINHAS, FORÇAS, VETORES E TERRITÓRIOS: A PESQUISA E SEU PERCURSO METODOLÓGICO | 27 |
| 2.1 INTERNACIONALIZAÇÃO, FORMAÇÃO DE PROFESSORES E MÍDIAS SOCIAIS – A REVISÃO DE LITERATURA | 29 |
| 2.2 A CARTOGRAFIA COMO MÉTODO DE PESQUISA-INTERVENÇÃO | 34 |
| 2.3 ADENTRANDO O TERRITÓRIO DA PESQUISA E ENCONTRANDO SEUS HABITANTES..... | 40 |
| 2.3.1 O grupo E-Learning Apoio | 41 |
| 2.3.2 O grupo Docência OnLIFE | 42 |
| 2.3.3 Professores, os habitantes do território | 43 |
| 2.4 PERCORRENDO CAMINHOS E PINTANDO MUNDOS: A ESCRITA CARTOGRÁFICA..... | 47 |
| 3 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA CULTURA DIGITAL: “ELES MUDAM OS NOMES, MAS A GENTE ACABA FAZENDO A MESMA COISA, NÉ?” | 63 |
| 3.1 O PROFESSOR E SUA RELAÇÃO COM AS TECNOLOGIAS DIGITAIS: “NADA FOI MAIS IMPORTANTE DO QUE A PANDEMIA” | 64 |
| 3.2 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E AS TECNOLOGIAS DIGITAIS: “TUTORIAL NÃO É FORMAÇÃO” | 84 |
| 3.3 “A GENTE NÃO PODE VOLTAR PARA AQUELA ROTINA” - AS NECESSIDADES DE MUDANÇA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES | 94 |
| 4 “OS NOSSOS ALUNOS SÃO CIDADÃOS DO MUNDO” – O PROCESSO DE INTERNACIONALIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO | 112 |
| 4.1 GLOBALIZAÇÃO, INTERNACIONALIZAÇÃO E REGIONALIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO: “SERÁ QUE O QUE EU ESTOU FAZENDO ESTÁ TÃO DISTANTE DO RESTO DO MUNDO?”..... | 114 |
| 4.2 O PROCESSO DE INTERNACIONALIZAÇÃO E SEUS IMPACTOS NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: “NÃO ADIANTA DE NOVO NÓS VOLTARMOS PARA O NORTE”..... | 131 |
| 4.3 A INTERNACIONALIZAÇÃO E AS TECNOLOGIAS DIGITAIS: “EU VEJO ESSA QUESTÃO INTERNACIONAL VINDO DE DIVERSAS FONTES DIGITAIS”..... | 149 |

| | |
|--|------------|
| 5 RESULTADOS E DISCUSSÕES..... | 158 |
| 6 LINHA DE CHEGADA... OU SERIA DE MAIS UMA PARTIDA? | 167 |
| REFERÊNCIAS..... | 170 |
| APÊNDICE A - SISTEMATIZAÇÃO DA REVISÃO DE LITERATURA..... | 180 |
| APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO E ENTREVISTAS..... | 194 |
| ANEXO A - PARECER DE APROVAÇÃO PELO COMITÊ DE ÉTICA | 202 |

1 O INÍCIO DE UMA JORNADA

“Me movo como educador porque, primeiro, me movo como gente”.
(FREIRE, 1996, p.94).

Fazer uma pesquisa tem relação com a nossa história. Tem a ver com nosso percurso, com as escolhas e com os caminhos. Também tem a ver com quem nos encontramos, com a forma como interagimos, interpretamos as situações, nos posicionamos no mundo.

A escolha da citação que inicia esta pesquisa se deu, primeiramente, porque fala sobre o “mover” do educador. Foi justamente na ânsia de me mover, de não ficar parada após concluir a graduação, no curso de Licenciatura em Letras Português e Inglês, que cheguei ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Unisinos. Esse movimento foi despertado, sobretudo pela minha curiosidade, inquietude, pela consciência de que preciso, como gente que sou, “[...] saber o que ainda não sei” (FREIRE, 1996, p.94) e “[...] saber melhor o que já sei” (FREIRE, 1996, p.94), até porque, como Freire mesmo nos aponta, não é possível ajudar o educando a superar a ignorância, quando o professor não se propõe a superar permanentemente a sua própria.

Dessa forma, acredito como Neuscharank, Dalmaso e Oliveira (2019) na docência que encontra. E o encontro para as autoras, pode ser o mesmo que achar, capturar, roubar. Encontram-se pessoas, mas também se encontram acontecimentos, experiências, movimentos. Daí a ideia de pensar em uma educação que se produza “[...] pela/com a atenção aos encontros, aos afetos de diversos contextos que componha um estar docente, a olhar para os desconfortos, para o que não dá certo ou o inesperado na docência” (NEUSCHARANK; DALMASO; OLIVEIRA, 2019, p.4).

Os encontros que me moveram até aqui surgiram com a minha inserção e participação no Grupo de Pesquisa Educação Digital (GPe-dU UNISINOS/CNPq), no contexto da Linha de Pesquisa Educação, Desenvolvimento e Tecnologias do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDU) da Unisinos. Foi participando das aulas, eventos, seminários e discussões que a temática “internacionalização”, sempre em evidência, começou a fazer parte de meus interesses como pesquisadora.

Ao longo de minha trajetória de quase dez anos como professora da Educação Básica em escolas públicas da região metropolitana de Porto Alegre, foram surgindo muitas dúvidas. No princípio, acreditava que, pelo fato de já estar trabalhando em sala de aula e não ter participado do grupo de pesquisa ainda na graduação, como a maioria dos meus colegas, não seria possível cursar o mestrado. Ainda assim, resolvi arriscar, pois mesmo após a graduação, permanecia com vontade de saber mais, de compartilhar mais e, inclusive, de buscar mais conhecimentos. Muitas vezes, dentro da escola, sentia-me despreparada diante de algumas situações. Assim cheguei ao PPGEDU: com muita vontade de aprender e de me reaproximar da universidade.

Coloquei na bagagem a experiência como professora de educação infantil, anos iniciais e finais do ensino fundamental, ensino médio e técnico, as incertezas e inseguranças e a vontade de mudar, e resolvi seguir iniciando essa jornada, construindo este percurso que tem se mostrado com um número maior de pontos de partida do que de chegada.

A pesquisa que desenvolvi no mestrado em Educação, durante a pandemia da Covid-19, tem dois eixos principais: a internacionalização na educação e a formação de professores para a apropriação das tecnologias digitais no contexto da sociedade hiperconectada. Ao utilizar essa ideia de sociedade hiperconectada reconheço como as nossas ações, percepções, moralidade e até mesmo a nossa corporalidade estão entrelaçadas às tecnologias, como aponta Floridi (2015). Assim como moldamos as tecnologias digitais, somos moldados por elas.

A temática da pesquisa surgiu a partir da observação de um crescimento rápido no número de cursos, palestras, *lives*, webinários, bem como grupos em diversas mídias sociais com o intuito de ajudar os professores que se sentiam despreparados para trabalhar de forma remota neste momento de pandemia.

Sei que a internacionalização não se trata de um tema novo, pelo contrário. Em relação ao “Ensino Superior” a discussão a respeito da internacionalização já se apresenta em nível avançado, tendo um número significativo de financiamentos e incentivos em diversas agências de fomento à pesquisa no Brasil e em diferentes países. No contexto brasileiro, universidades de destaque na pesquisa possuem centros, núcleos e assessorias para auxiliar e promover estudos internacionais e mobilidade acadêmica para seus alunos e professores.

No entanto, apesar do foco para a promoção da internacionalização no Ensino Superior, quando se trata de Educação Básica, poucos são os estudos encontrados. A maioria dos trabalhos que contemplam essa temática concentra-se no ensino médio ou técnico, não compreendendo outros níveis como ensino fundamental, por exemplo.

Nessa perspectiva, em um primeiro momento, busquei compreender como a internacionalização e as tecnologias digitais podem contribuir para provocar mudanças na Educação, tanto no nível de Ensino Superior, como na Educação Básica. Restringindo ainda mais meu tema de pesquisa, importa-me saber como os professores e professoras compreendem a internacionalização e a formação docente voltada à apropriação das TD nesse contexto da sociedade hiperconectada.

É importante dizer que, devido às mudanças ocasionadas pela pandemia, o tema da pesquisa, e até mesmo a pergunta e os objetivos, foram reescritos diversas vezes. Assim, as Tecnologias Digitais (TD), especialmente as mídias sociais surgiram como linhas mais fortes no mapa desta pesquisa. A minha curiosidade a respeito de como os professores compreendem a Educação na contemporaneidade ficou ainda mais evidente, pois com a pandemia da COVID-19, a forma como a escola, a universidade, os professores e os alunos encaravam o modelo convencional de aula, do “uso” pedagógico das TD, das formas de ensinar e aprender, passou a ser constantemente debatido.

Obviamente que a presença das TD na educação, assim como as discussões a respeito do trabalho colaborativo em rede, das mediações pedagógicas e ecossistemas de aprendizagem, são anteriores a COVID-19. No entanto, o modelo educacional pautado no ensino tradicional, a falta de apropriação de TD por parte dos professores/gestores escolares, a exclusão/inclusão digital, os letramentos digitais e o ensino por competências ganharam mais força do que nunca nas discussões educacionais. Isso aconteceu, principalmente, porque a internet, por meio do uso dos computadores, tablets e *smartphones* foi, na maioria das vezes, a única forma possível de nos comunicarmos com as pessoas, de desenvolvermos nossas pesquisas e mantermos os estudantes, sejam eles crianças ou universitários, estudando.

Entre os favoráveis às formas de educação que ocorreram durante a pandemia, como o Ensino Remoto ou Aulas Remotas ou ainda Aulas Programadas, e também, em alguns casos, o EaD, e aqueles com opiniões arbitrárias dizendo que

nada substitui a presença física do professor e o ambiente de sala de aula, um fato é indiscutível: a necessidade de repensarmos o modelo educacional vigente e a formação de professores. Dessa forma, minha pesquisa, como a de todos que estão desenvolvendo investigações neste momento, foi atravessada por um isolamento físico e por diversas problematizações acerca de como produzir conhecimento num mundo pandêmico. Assim, esses elementos que chamaram a minha atenção me orientaram para um caminho um pouco diferente daquele que inicialmente havia pensado, mas somaram-se aos debates a respeito da internacionalização e passam, agora, a compor as pistas e o percurso que me propus a seguir.

Importante ressaltar que, em relação aos interesses da linha de pesquisa na qual se insere: Educação, Desenvolvimento e Tecnologias, bem como das pesquisas em desenvolvimento no PPGEDU, especialmente do GPe-dU UNISINOS/ CNPq, a dissertação alinha-se na medida em que a internacionalização se apresenta como um assunto frequente nos debates em todos esses espaços. Além disso, assim como a linha de pesquisa preocupa-se em pesquisar e produzir metodologias na interface com a formação da cidadania, tecnologias e projetos de desenvolvimento, esta dissertação busca contribuir para a compreensão de como a escola, representada pelos professores, está se reconfigurando e se modificando com as mudanças que estão ocorrendo.

No âmbito do GPe-dU UNISINOS/ CNPq, esta pesquisa visa contribuir para a compreensão e a criação de processos que possibilitem novas formas de aprendizagem/formação que tenham como preceitos o desenvolvimento da autonomia, da cooperação, do respeito mútuo e da solidariedade. As contribuições da internacionalização, no Ensino Superior, como já afirmei anteriormente, têm sido tópico de discussão em aulas, seminários, palestras e encontros. Quero ampliar a discussão, pois como já relatei, não está evidente ainda, nas leituras e estudos realizados até o momento, de que forma a internacionalização contribui na construção de currículos e práticas pedagógicas no âmbito da Educação Básica.

No contexto das pesquisas desenvolvidas pelo GPe-dU UNISINOS/ CNPq, a dissertação que apresento se vincula ao projeto "A CIDADE COMO ESPAÇO DE APRENDIZAGEM: Práticas pedagógicas inovadoras para a promoção da cidadania e do desenvolvimento social sustentável", financiado pela Fundação Carlos Chagas e o Itaú Social. O objetivo principal desse projeto de pesquisa consiste em, a partir da construção de metodologias e práticas pedagógicas inovadoras que se apropriam

da cidade enquanto espaço de aprendizagem, propor elementos que possam subsidiar o desenvolvimento de políticas públicas para as séries finais do Ensino Fundamental e Formação Docente, que promovam a cidadania para um desenvolvimento social sustentável.

Para viabilizar o projeto nas escolas, o GPe-dU desenvolve um programa de formação de professores e gestores das escolas envolvidas, desde 2016, com o início do projeto anterior, intitulado "A CIDADE COMO ESPAÇO DE APRENDIZAGEM: games e gamificação na constituição de Espaços de Convivência Híbridos, Multimodais, Pervasivos e Ubíquos para o desenvolvimento da Cidadania", que foi financiado pelo Edital Universal. Essa formação ocorre sempre por adesão, sendo que o engajamento se dá pela necessidade de envolvimento das diferentes áreas do conhecimento que buscam desenvolver metodologias e práticas pedagógicas que se apropriem das tecnologias digitais e da conectividade, na relação com a cidade enquanto espaço de aprendizagem para a promoção da cidadania, não sendo, portanto, imposto aos professores e gestores. O que muda no contexto do projeto atual é a ênfase na construção dessas metodologias e práticas pedagógicas inovadoras, tendo como foco as séries finais do ensino fundamental, a fim de promover a cidadania para um desenvolvimento social sustentável e, a partir disso, propor elementos que possam subsidiar o desenvolvimento de políticas públicas para as séries finais do Ensino Fundamental e Formação Docente.

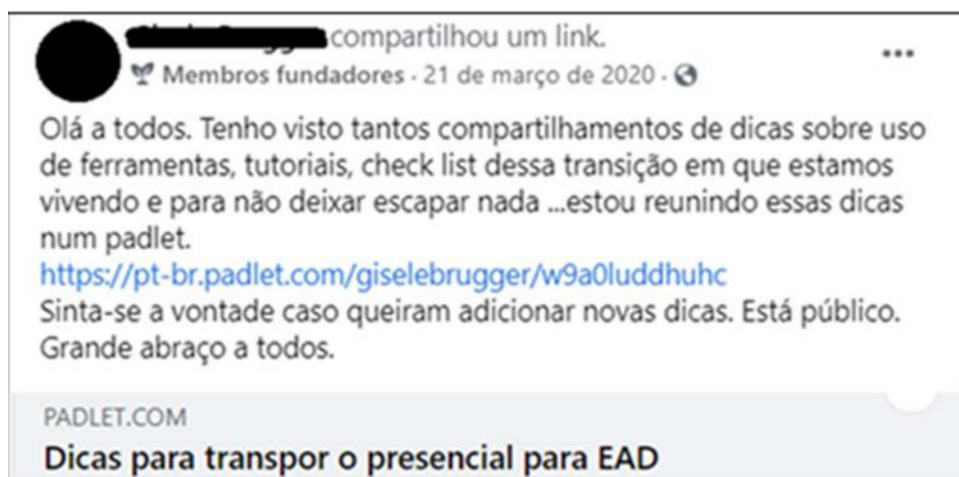
Assim, a formação continuada de professores e gestores no contexto do projeto, dá continuidade a formação anterior e ocorre de forma híbrida e multimodal, incluindo encontros presenciais físicos (no espaço da UNISINOS, das escolas, da cidade e da TECNOSINOS, dependendo da necessidade) e *online* (no coengendramento com diferentes Tecnologias Digitais, tais como WhatsApp, Google Classroom, Facebook, Youtube, entre outras). Salienta-se que a proposta formativa ocorre sempre a partir da prática pedagógica do professor, em função das necessidades dos projetos em desenvolvimento com os estudantes, na relação com os objetivos presentes no projeto de pesquisa, sendo resultado de um processo de co-criação entre integrantes do GPe-dU, professores, estudantes e gestores das escolas e Secretarias de Educação. Dessa forma, esta pesquisa pode contribuir diretamente com o que está sendo desenvolvido pelo grupo, no contexto da cultura digital emergente.

Além disso, ao compreender do que se trata a internacionalização nos currículos e práticas escolares da Educação Básica e do Ensino Superior, os professores, em seu processo de formação e planejamento, têm a oportunidade de integrar trocas científicas, culturais e de esferas local e global em suas atividades, proporcionando assim um ensino mais intercultural.

Na seção a seguir, apresento os primeiros passos e do percurso que realizei para construir esta pesquisa e quais foram as perguntas e os objetivos que emergiram desses movimentos.

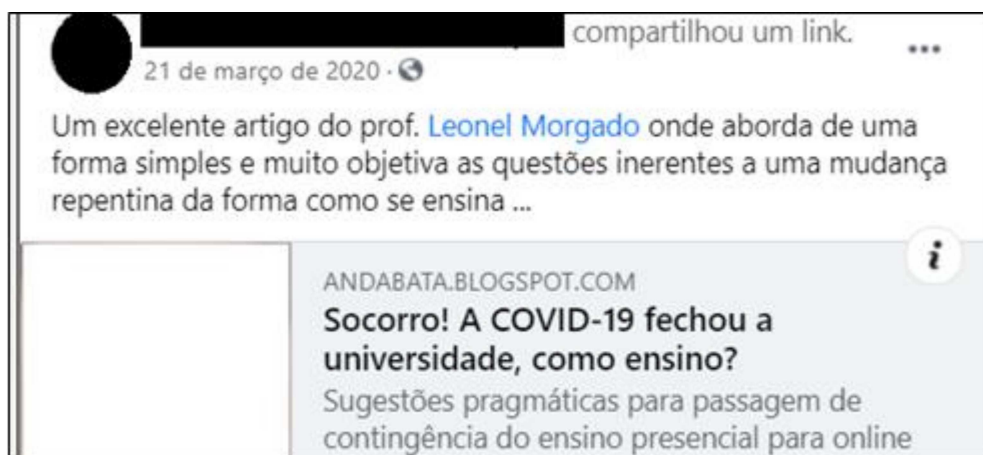
1.1 PRIMEIROS PASSOS DE UM PERCURSO

Figura 1 – Postagem de dica no *Facebook*



Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Figura 2 – Postagem sobre a forma de ensinar na pandemia



Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Optei por iniciar esta seção com duas postagens do *Facebook*, realizadas no grupo Docência OnLIFE em março de 2020 - início da pandemia de Covid-19 no Brasil - para falar mais sobre a temática desta pesquisa. Quero com elas chamar atenção para as dificuldades encontradas por muitos docentes assim que as aulas, na modalidade presencial, foram suspensas em todo o território brasileiro, assim como no resto do mundo.

A primeira figura mostra a postagem de uma participante do grupo que resolveu criar um *Padlet*¹ colaborativo, para não perder nenhuma informação dentre todas as dicas, sugestões e auxílios que estavam sendo compartilhados naquele momento. Ela então publica o *link* e convida a todos para contribuírem com arquivo que se intitula *Dicas para transpor o presencial para EaD*.

A segunda figura mostra o compartilhamento de um artigo escrito pelo professor Dr. Leonel Morgado, da Universidade Aberta de Portugal, que aborda as dificuldades para ensinar, enfrentadas pelos professores, no momento de fechamento das universidades, obrigando-os a ensinarem de uma forma diferente daquelas que estavam acostumados a fazer.

Como mencionei na primeira seção, eu já havia iniciado a pesquisa, quando fui encontrada pela pandemia. Não podendo mais contar com o espaço físico da sala de aula e com uma dificuldade de conversar com os professores, visto que eles ainda estavam assustados e um pouco perdidos em relação ao contexto pandêmico que estavam vivendo e, considerando as problematizações que estavam emergindo de um novo contexto educacional num mundo pandêmico, junto com a minha orientadora, decidimos que se fazia necessário reorientar o rumo da pesquisa.

Em um primeiro momento, chamou-me a atenção a quantidade de grupos no *Facebook*, e em outras mídias sociais que emergiram, e o convite cada vez mais frequente para participar de cursos gratuitos, capacitações, palestras, *lives*, que prometiam informações, dicas, materiais a fim de facilitar o trabalho do professor e de certa forma orientá-los. Observei, também, um grande número de professores interessados. Como sou diretora de uma escola da rede pública estadual na cidade de Esteio/RS, também vivenciei este momento do lado “de dentro”. O medo dos professores com o incerto, a busca por saber como as escolas de outros países estavam fazendo, e cuja pandemia tinha chegado antes (como Portugal, por

¹ O *Padlet* é um *software* virtual que permite criar quadros virtuais, documentos e páginas da web. Pode ser compartilhado e explorado de maneira colaborativa.

exemplo) e as formações de professores que prometiam soluções rápidas e simples me fizeram olhar de forma mais atenta para o *Facebook*, mais precisamente para dois grupos que surgiram no momento da pandemia e que são voltados para professores. Compreendi que, apesar da mudança de rumo, adentrando em outro contexto, ainda assim poderia investigar o tema da internacionalização e da formação de professores voltada à apropriação de TD que tanto me instigou desde que iniciei o mestrado.

Da mesma forma que comecei esta dissertação, falando de como o movimento de ser docente e de ser gente, trouxe-me até a pós-graduação, é também no movimento que se dá a construção desta pesquisa, até porque, como afirmam Passos e Barros (2015), é o movimento da experiência que direciona o trabalho do pesquisador: “Conhecer o caminho de constituição de dado objeto equivale a caminhar com esse objeto, constituir esse próprio caminho, constituir-se no caminho” (BARROS; PASSOS, 2015, p. 31).

Inserida neste contexto é que o problema de pesquisa foi emergindo sendo assim descrito: *Como grupos de/para professores no Facebook contribuem para a internacionalização da educação e para uma formação docente voltada à apropriação das tecnologias digitais?* A partir desse problema de pesquisa, tenho como objetivo principal compreender como ocorre a internacionalização e a formação para a apropriação de tecnologias digitais em grupos do *Facebook* formados por/para professores.

Como objetivos específicos busco: a) analisar como os professores participantes desses grupos entendem a educação, a formação de professores e a necessidade de mudanças nas práticas pedagógicas no contexto da cultura digital; b) entender como tem se desenvolvido a relação dos professores com as tecnologias digitais; e por fim c) compreender se há e quais são os entendimentos de internacionalização entre os professores.

Os objetivos específicos foram definidos na tentativa de buscar elementos para entender quais são as compreensões de internacionalização dos professores participantes e como se dá sua relação com as TD, em um contexto hiperconectado. Além disso, eles orientam esta pesquisa auxiliando na reflexão a respeito da forma com que alguns conceitos, no âmbito da educação, são pensados, formulados, problematizados e desenvolvidos.

Com o problema, objetivo geral e específicos definidos iniciei a revisão de literatura, a fim de melhor conhecer a produção do conhecimento relacionada à temática da dissertação e compreender como a pesquisa que me propus a desenvolver se diferencia e avança em relação às produções já existentes.

No que se refere à organização, esta dissertação apresenta no primeiro capítulo, intitulado *O Início de uma jornada*, uma introdução que abordou a minha trajetória como estudante/professora e pesquisadora em formação e como a pesquisa emergiu nesse contexto. Na seção *Primeiros passos de um percurso*, explicito quais foram as perguntas, objetivos, o problema de pesquisa e seus critérios.

No segundo capítulo cujo título é *Linhas, forças, vetores e territórios: a pesquisa e seu percurso metodológico*, apresento as escolhas teórico-metodológicas que orientam esta pesquisa. Neste capítulo, também está presente a revisão de literatura e a sistematização do conhecimento produzido que se relaciona com a temática central desta pesquisa. Também justifico os instrumentos utilizados para a produção de dados, bem como contextualizo o território da pesquisa e apresento os seus habitantes.

O terceiro capítulo chamado *A Formação de professores na cultura digital: “Eles mudam os nomes mas a gente continua fazendo a mesma coisa, né?”* É o primeiro de cunho analítico, visto que busco entender como se dá a relação dos professores com as TD, de que maneira os cursos de formação voltados para as TD têm se organizado e quais são as necessidades de mudanças nesse processo formação atual.

No quarto capítulo, *“Os nossos alunos são cidadãos do mundo”: o processo de internacionalização na educação*, desenvolvo os conceitos de globalização, internacionalização e regionalização, com base no que os principais autores desta temática têm produzido. Apresento também, quais são as compreensões de internacionalização predominantes nas falas dos professores entrevistados.

No quinto capítulo, *Resultados e Discussões*, apresento quais foram os resultados encontrados a partir da produção de dados e quais discussões e reflexões eles nos permitem fazer. Finalizo com o sexto capítulo *Linha de chegada...Ou seria de mais uma partida?*, que traz as considerações finais da pesquisa, as suas limitações, bem como encaminhamentos futuros que partem da necessidade de aprofundar as pesquisas desenvolvidas sob as temáticas que

abordo nesta dissertação. Assim, convido o leitor a acompanhar o percurso que percorri nesta jornada.

2 LINHAS, FORÇAS, VETORES E TERRITÓRIOS: A PESQUISA E SEU PERCURSO METODOLÓGICO

A metodologia, quando se impõe como palavra de ordem, define-se por regras previamente estabelecidas. Daí o sentido tradicional de metodologia que está impresso na própria etimologia da palavra: *metá-hódos*. Com essa direção, a pesquisa é definida como um caminho (*hódos*) predeterminado pelas metas dadas de partida. Por sua vez, a cartografia propõe uma reversão metodológica: transformar o *metá-hódos* em *hódos-metá*. Essa reversão consiste numa aposta na experimentação do pensamento – um método não para ser aplicado, mas para ser experimentado e assumido como atitude. (PASSOS; KASTRUP; ESCÓCIA, 2015, p.10).

Um método assumido como atitude. É a partir dessa afirmação, presente na epígrafe apresentada acima, que apresento, nesta seção, a escolha que fiz do caminho teórico-metodológico que configura esta dissertação.

A pesquisa que desenvolvi é de natureza qualitativa, do tipo exploratória e descritiva, e se desenvolve a partir de dois contextos que se apropriam, respectivamente: do método de pesquisa bibliográfica e do método cartográfico de pesquisa-intervenção.

A pesquisa de natureza qualitativa, de acordo com Alves (1991), é aquela que valoriza a imersão do pesquisador no contexto, a sua interação com os participantes, a sua busca por significados, além de possibilitar o ajuste do foco da pesquisa durante o movimento de investigação (ALVES, 1991). Nesse sentido, Triviños (1987) explica que a pesquisa qualitativa permite, de acordo com os resultados e evidências encontradas pelo pesquisador, uma adaptação da pesquisa às novas circunstâncias. Além disso, para Alves (1991), a pesquisa qualitativa tem no ambiente sua fonte direta de produção de dados e seu enfoque está no processo e não no produto final.

É possível considerar que a pesquisa que realizei é de natureza qualitativa, porque ao se tratar de uma pesquisa cartográfica, o problema emerge a partir da varredura de campo, da imersão do pesquisador no território da pesquisa, juntamente com seus habitantes. Ao longo do percurso de investigação o pesquisador busca por significados, perseguindo rastros, trilhas e pistas, a fim de compreender o processo que está se desenvolvendo.

A pesquisa do tipo exploratória, como evidencia Gil (1991), é realizada principalmente quando “[...] o tema da pesquisa é pouco explorado e torna-se difícil sobre ele formular hipóteses precisas e operacionalizáveis” (1991, p.27). Assim,

considerando a revisão de literatura que será apresentada a seguir, é possível dizer que esta dissertação caracteriza-se como uma pesquisa exploratória. Além disso, a pesquisa do tipo exploratória permite ao pesquisador ampliar sua experiência sobre determinado problema (TRIVIÑOS, 1987), ou seja, há um movimento de aproximação inicial para conhecer o objeto de estudo, a temática e, após, incidir em um determinado foco com maior detalhamento.

A pesquisa do tipo descritiva é caracterizada por descrever as características de determinada população ou fenômeno e, até mesmo, estabelecer relações entre suas variáveis (GIL, 1991). Nesta dissertação, consiste em investigar características de grupos de professores que participam em grupos de apoio em mídias sociais com o objetivo de se familiarizar com TD e assim descrever como entendem a Educação e a necessidade de mudanças nas práticas pedagógicas, bem como a(s) compreensão(ões) de internacionalização predominante(s) durante as interações dos participantes dos grupos.

Num primeiro momento, com o objetivo de conhecer a produção do conhecimento existente, vinculada a temática desta dissertação, realizei a revisão de literatura apropriando-me do método de pesquisa bibliográfico (GIL, 1991). O método de pesquisa bibliográfico possibilita, a partir do conhecimento das fontes referentes, a produção de conhecimento existente, melhor definir o foco de pesquisa, identificando de que forma o que está sendo proposto na dissertação se diferencia e avança em relação à produção do conhecimento existente e, por fim, fornece pistas que podem compor o referencial teórico que fundamenta a pesquisa.

É nessa etapa que se retoma o problema de pesquisa, inventado inicialmente pelo investigador, a partir da problematização do mundo presente, a fim de identificar, na relação com a análise da produção do conhecimento encontrado, a necessidade de reformulação ou não do problema de pesquisa, considerando critérios como relevância, pertinência e originalidade da pesquisa.

Num segundo momento, adentrando na especificidade do território da pesquisa, da produção dos dados, apropria-se do método cartográfico de pesquisa-intervenção. Esse método foi escolhido por estar orientado à construção de um percurso, ao acompanhamento dos processos (BARROS; KASTRUP, 2015). Além disso, esse método “[...] pressupõe uma orientação do trabalho do pesquisador que não se faz de modo prescritivo, por regras já prontas [...]” (PASSOS; BARROS,

2015, p. 17), a pesquisa se desenvolve por rastros e pistas que orientam o percurso.

A seguir desenvolvo os dois contextos orientados pelos respectivos métodos. O primeiro relacionado à revisão de literatura, realizada a partir de uma busca nas bases de dados e de um primeiro diálogo com os textos e autores encontrados no foco da temática que estou investigando. O segundo relacionado ao território da pesquisa, no qual são produzidos os dados, a fim de termos elementos que nos possibilitem compreender o problema e as questões de pesquisa, bem como alcançar os objetivos anunciados.

2.1 INTERNACIONALIZAÇÃO, FORMAÇÃO DE PROFESSORES E MÍDIAS SOCIAIS – A REVISÃO DE LITERATURA

Nesta seção, apresento a revisão de literatura com o objetivo de evidenciar, ainda que de forma sucinta, os trabalhos encontrados que se relacionam à temática desta dissertação. Ao final, aponto no que a presente pesquisa se diferencia e avança em relação ao conhecimento já existente na área.

As primeiras pistas foram encontradas quando eu ainda buscava materiais a respeito da internacionalização na Educação Básica. Conforme relatei anteriormente, devido à pandemia da COVID-19, que resultou na suspensão das aulas e das formações de professores na modalidade presencial física, precisei buscar um novo caminho e, ao traçar uma nova rota para o meu percurso, foi necessário dialogar com outras literaturas que me ajudariam a conhecer as pesquisas desenvolvidas ou em desenvolvimento, relacionadas à temática desta dissertação. Dessa maneira, como afirma Pozzana, estou tornando-me cartógrafa: “[...] nas problematizações do mundo, nos desvios, nos lapsos, ali onde algo escapa ou onde não encontramos o que ansiamos encontrar” (POZZANA, 2013, p. 335).

A minha aproximação com os textos vinculados ao tema “internacionalização na formação de professores para o uso ou apropriação de Tecnologias Digitais, a partir de grupos de apoio em mídias sociais” se deu a partir da seleção de artigos e teses, cujas temáticas estavam consoantes com a escolhida para desenvolver esta pesquisa. Assim, essa primeira literatura foi obtida num levantamento realizado no Repositório Digital da Biblioteca da Unisinos (RDBU), no Portal de Periódicos da

CAPES, no *Google Scholar* e no Centro de Informações de Recursos Educacionais (ERIC), compreendendo artigos publicados entre os anos de 2014 a 2020.

A pesquisa que realizei nesses acervos ocorreu nos meses de abril e maio de 2020. Para fazer a busca, combinei os termos:

- a) Internacionalização + Formação Docente;
- b) Internacionalização + Formação de Professores;
- c) Internacionalização + Mídias Sociais;
- d) Internacionalização + Redes Sociais.

Com relação à combinação dos termos, optei por fazer dessa forma, pois quando tentava combinar todos juntos (internacionalização + formação de professores ou formação docente + mídias sociais ou redes sociais) acabava especificando demais e não apareciam trabalhos contendo todos esses descritores.

Outra questão importante foi o estabelecimento de alguns critérios de seleção utilizados durante esse levantamento, que consistiu na leitura de títulos, palavras-chave e resumos. Esses critérios de exclusão foram colocados com o objetivo de filtrar e selecionar somente os textos que, de fato, tivessem relação com esta pesquisa. Foram excluídos da leitura mais detalhada aqueles que:

- a) Estavam fora do período proposto (2014 - 2020);
- b) Consideravam a internacionalização somente sob a perspectiva de mobilidade acadêmica;
- c) Eram fora da área da Educação;
- d) Não se relacionavam com pelo menos dois dos aspectos a seguir: internacionalização na Educação; formação de professores; mídias sociais/ Tecnologias Digitais (TD).

Escolhi iniciar o levantamento pelo Repositório Digital da Biblioteca da Unisinos (RDBU). Sob o descritor “mídias sociais” acompanhando internacionalização, não se obteve nenhum resultado. Utilizando os outros descritores o resultado total foi de 6 (seis) pesquisas, sendo que, após a pré-seleção, somente 2 (duas) foram escolhidas para a leitura mais aprofundada. Ambas são teses concluídas e publicadas nos anos de 2016 e 2019.

Em relação à pesquisa realizada no Portal de Periódicos da CAPES, foram encontrados oitenta resultados, no entanto, após uma primeira leitura, a maior parte dos trabalhos apresentava uma perspectiva empresarial, ou mais relacionada à administração e à gestão, principalmente aqueles contemplados pelos descritores

“mídias/redes sociais”. Filtrei todos os trabalhos por meio da pré-seleção, utilizando os critérios de exclusão mencionados acima. Dessa forma, restaram dez resultados que foram mais específicos, dentre eles, apenas 4 (quatro) tinham, de fato, mais proximidade com o objeto que pretendia investigar.

Quanto ao levantamento realizado no *Google Scholar*, busquei por trabalhos que tivessem os descritores somente no título. Assim, foram encontradas quatorze ocorrências que contemplavam os três descritores. Sobre “internacionalização e mídias sociais” não apareceram resultados. Apenas quatro textos permaneceram, após a pré-seleção inicial; a maioria dos textos descartados não estava relacionada à área da Educação.

A outra base de dados escolhida foi o ERIC. Pelo fato das expressões “formação de professores” e “formação docente” serem traduzidas da mesma forma e da base de dados ser internacional, realizei somente a pesquisa com as expressões em língua inglesa, utilizando os descritores *internationalization + teachers training*. A busca retornou dezesseis resultados. No entanto, ao ler seus resumos, apenas 3 (três) tinham relação com a temática desta dissertação. A maioria dos textos que não foram utilizados discutia a implementação de modelos de internacionalização institucionais. Outros cinco eram documentos antigos de universidades ou artigos fora do período pré-definido para esta revisão de literatura.

Ainda no ERIC, realizei mais duas pesquisas. Na primeira, utilizei “*internationalization + social medias*” e obtive 8 (oito) resultados, descartei 2 (dois), com base nos critérios de exclusão. Porém, somente 2 (dois), dos 6 (seis) que foram selecionados, estavam disponíveis para a leitura integral. Na segunda, utilizei “*internationalization + social networks*” e, obtive 18 resultados, 5 (cinco) se tratavam exclusivamente de debater mobilidade, 7 (sete) não tinham relação com a educação, 2 (dois) já haviam sido selecionados na busca anterior e, outros 4 (quatro) que pela leitura do resumo se encaixavam nos critérios não estavam disponíveis em sua integralidade. Sendo assim, não restaram textos para analisar a partir desta segunda busca.

Somando o número de pesquisas consultadas em todos os repositórios obteve-se o total de 127 pesquisas. Dentre elas 124 são artigos e 3 (três) teses de doutorado. Foram selecionadas 15 que passaram por todos os critérios de seleção e exclusão e permaneceram por serem mais diretamente relacionadas ao foco desta dissertação.

Abaixo, apresento um material gráfico construído com base nos números apresentados:

Figura 3 - Números de artigos e teses selecionados para a leitura



Fonte: Elaborado pela autora (2020).

De uma forma geral, dentre os quinze textos selecionados, 8 (oito) foram encontrados a partir dos descritores internacionalização + “formação de professores”. Também é possível observar que o ERIC apresentou mais textos relacionados à temática desta dissertação. Constatei, a partir do número final, que não há uma quantidade expressiva de pesquisas com a temática que pretendo abordar nesta dissertação. A partir dessas pistas, apresento, na sequência, uma síntese com as principais informações do que foi encontrado nas teses e nos artigos. Proponho-me, então, a estabelecer um diálogo que contemple os principais conceitos abordados, as TD/mídias sociais analisadas ou presentes nos textos, as principais inquietações e os resultados obtidos nas teses e artigos consultados. Assim, criei cinco perguntas com a finalidade de organizar melhor essa etapa e produzir os dados que apresento nesta revisão de literatura. São elas:

- a) Quais são os objetivos da pesquisa?
- b) Que TD/Mídias Sociais foram analisadas/ estudadas?
- c) Que aspectos didático-pedagógicos, metodologias e práticas, formas de acompanhamento e avaliação estão presentes?
- d) Quais são os conceitos apresentados acerca da internacionalização e das TD/ Mídias Sociais na Educação?
- e) Quais foram os principais resultados apresentados?

O detalhamento do que foi encontrado em cada um dos quinze textos selecionados, conforme as perguntas acima apresentadas, está disponível no Apêndice A, na página 180.

Como forma de sintetizar os principais elementos encontrados nos textos originados da revisão de literatura e a fim de evidenciar como a presente dissertação se diferencia e avança em relação ao conhecimento existente na área, elaborei o material gráfico que segue abaixo:

Figura 4 - Síntese dos principais elementos encontrados na revisão de literatura, no que se refere a internacionalização



Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Figura 5 - Síntese dos principais elementos encontrados na revisão de literatura no que se refere as TD



Fonte: Elaborado pela autora (2020).

2.2 A CARTOGRAFIA COMO MÉTODO DE PESQUISA-INTERVENÇÃO

O método cartográfico de pesquisa-intervenção, desenvolvido por Barros, Kastrup e Escóssia (2015) busca referências em Deleuze e Guattari (1995), os quais estabelecem que o acompanhamento de percursos, a implicação em processos de produção e a conexão de redes ou rizomas são os elementos que formam o sentido da cartografia. Assim, como afirma Kastrup (2015), a cartografia é um método que visa acompanhar um processo e não investigar um objeto. Não há pretensão de seguir um caminho linear para simplesmente se atingir um fim (KASTRUP, 2015). Há, também, neste método, a concepção de que toda pesquisa é intervenção, pois conhecer e fazer, pesquisar e intervir são movimentos indissociáveis (PASSOS; BARROS, 2015)

De acordo com Passos e Barros (2015), a intervenção se realiza no agenciamento entre sujeito e objeto, teoria e prática que ocorre a partir do mergulho no plano da experiência. A cartografia é “[...] o traçado desse plano da experiência, acompanhando os efeitos (sobre o objeto, o pesquisador e a produção do conhecimento) do próprio percurso da investigação” (PASSOS; BARROS, 2015, p.18). Assim, como explicam os mesmos autores, a intervenção não se dá em um

único sentido, objeto sujeito e conhecimento são efeitos coemergentes do processo de pesquisa:

Nesse sentido, conhecer a realidade é acompanhar seu processo de constituição, o que não pode se realizar sem uma imersão no plano da experiência. Conhecer o caminho de constituição de dado objeto equivale a caminhar com esse objeto, constituir esse próprio caminho, constituir-se no caminho. Esse é o caminho da pesquisa-intervenção. (PASSOS; BARROS, 2009, p. 31).

Assim, a pesquisa é intervenção, porque não é neutra, burla a objetividade e a verdade embasada na postura apolítica e racional, permitindo que sejam feitas novas conexões que transformam e são transformadas pelo seu objeto de estudo (ROMAGNOLI, 2014).

Conforme Tedesco, “[...] todo saber possui sua dimensão política, sendo preciso estar alerta para os efeitos que produz” (TEDESCO, 2015, p.40), dessa forma, a pesquisa é uma prática de intervenção, pois ela busca realizar ações, modificar fatos, imprimir outras direções ao mundo (TEDESCO, 2015).

Outra questão importante, conforme coloca Pozzana, é que “[...] toda pesquisa é pesquisa-formação” (2013, p. 336). Sendo assim, é no movimento da pesquisa que vou me formando enquanto pesquisadora de primeira viagem. No entanto, para assumir essa atitude de ser uma pesquisadora-cartógrafa, é necessário, acima de tudo, exercitar meus sentidos para me deixar ser afetada e, assim, conectar os afetos (POZZANA, 2013). Foram muitas as reescritas, muitos questionamentos, até que pudesse ir percebendo o mundo que emerge a partir dos meus movimentos como pesquisadora-cartógrafa em formação. Essa compreensão me possibilita buscar muito mais do que soluções para problemas prévios, pois envolve disponibilidade e abertura para encontrar com o inesperado, alterar prioridades e redesenhar o próprio problema (PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA, 2015).

Se para conhecer a realidade e acompanhar seus processos é preciso imergir no plano da experiência a dissertação que estou realizando vai constituindo-se como uma pesquisa-intervenção, uma vez que conhecer é “[...] fazer, criar uma realidade de si e do mundo [...]” (PASSOS; BARROS, 2015, p.31). Essa visão de conhecimento implica em consequências políticas, o que impede também, qualquer pretensão de neutralidade. Assim, esta dissertação é desenvolvida, não sem direção, mas por meio de pistas que orientam meu olhar e captam minha atenção.

Dessa forma, partindo do princípio de que estamos sempre em processo (BARROS; KASTRUP, 2015), a própria construção do objeto da pesquisa implicou em percorrer algumas etapas que Kastrup (2007) chama de variedades no funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo. São elas: o rastreio, o toque, o pouso e o reconhecimento atento.

É necessário entender o funcionamento da atenção e suas variações, pois é nesse trabalho que, de acordo com a mesma autora, podemos “[...] identificar mais incisivamente a produção de dados de uma pesquisa e a dimensão construtivista do conhecimento” (KASTRUP, 2007, p.18). Além disso, diferentemente de uma simples coleta, a produção de dados acontece a partir da imersão do sujeito num contexto de pesquisa, momento no qual vai se constituindo enquanto cartógrafo, no território da pesquisa em si, e percorre todo o processo de desenvolvimento que se ampliam nas sistematizações e publicações de seus resultados.

Como Barros e Kastrup (2015) afirmam, a pesquisa é como caminhar: uma sucessão de passos, um movimento contínuo em que o próximo momento traz consigo o anterior. Não há momentos separados. Para habitar o território da pesquisa, é preciso buscar muito mais do que soluções para problemas prévios, envolve disponibilidade e abertura para encontrar com o inesperado, alterar prioridades e redesenhar o próprio problema (PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA, 2015). No caso específico desta dissertação, esse processo foi se construindo a partir dos seguintes momentos e, em cada um deles, os movimentos da atenção do cartógrafo se verificam:

- a) Aproximação:** na pesquisa que apresento, o rastreio, a “varredura do campo” (KASTRUP, 2007, p.18), aconteceu enquanto eu participava das aulas, de seminários e eventos. A primeira aproximação, ou seja, a imersão no contexto da pesquisa, ocorreu com a minha entrada e participação nas práticas de pesquisa do GPe-dU UNISINOS/ CNPq. O segundo passo, a imersão no território da pesquisa, foi dado durante o processo de formação docente, vinculado ao Projeto de Pesquisa “A CIDADE COMO ESPAÇO DE APRENDIZAGEM: Práticas pedagógicas inovadoras para a promoção da cidadania e do desenvolvimento social sustentável”, financiado pela Fundação Carlos Chagas e Itaú Social. Durante esses momentos, a temática internacionalização destacou-se em meio a outros tantos temas. Assim, enquanto dava os primeiros passos

neste percurso, busquei conversar com muitos professores e colegas da Unisinos, ler pesquisas sobre o assunto e participei por videoconferência da *Shaping Sustainable Futures for Internationalization of Higher Education*, promovida pelo Instituto de Ontário para os Estudos em Educação da Universidade de Toronto, no Canadá. Além de acompanhar algumas discussões, apresentei, juntamente com outra colega de mestrado, o trabalho *Teaching About Internationalization At School for Future Student Success*. A partir das discussões, surgiu uma reflexão muito interessante a respeito da internacionalização da Educação Básica. A partir do que emergiu nessa aproximação, iniciou-se a construção do objeto de pesquisa;

- b) Encontro:** nesta etapa se deu o toque, ou seja, o “acionamento no nível das sensações”, “um pequeno vislumbre” (KASTRUP, 2007, p.19). Percebi que a internacionalização na Educação Básica era um tema que exigia uma atenção maior, o que despertou em mim uma vontade de saber mais a respeito desse assunto. Assim, busquei estar atenta em todas as atividades que participava. Durante o ano de 2019, aconteceram, na escola em que trabalho, algumas formações relacionadas à Base Nacional Comum Curricular. Foram momentos em que, juntamente com meus colegas de trabalho, conversamos sobre muitas mudanças curriculares pela qual passa a educação brasileira. Ao mesmo tempo em que isso ocorria em meu trabalho, na universidade, durante as formações do GPeDU UNISINOS/ CNPq, nas aulas e eventos, os assuntos abordados e as reflexões promovidas fizeram com que eu percebesse a relevância desse tema. Então, aconteceu o pouso. É durante este movimento que “a atenção muda de escala” (KASTRUP, 2007, p.19) formando um novo território, reconfigurando o campo de observação. A partir disso, procurei me apropriar mais de assuntos relacionados a essa temática de uma maneira mais detalhada e precisa. Iniciei a construção do delineamento da pesquisa e detalhamento metodológico, bem como a revisão de literatura (pesquisa bibliográfica), buscando conhecer a produção de conhecimento existente relacionada ao objeto de pesquisa, a fim de identificar aproximações e distanciamentos, bem como os possíveis avanços que a dissertação poderia trazer para o conhecimento produzido na área.

Também realizei a construção da fundamentação teórica, a partir de alguns elementos da base conceitual a partir da qual o GPe-dU opera, no desenvolvimento da pesquisa, na relação com o aprofundamento de elementos teóricos encontrados na revisão de literatura e com os quais irei operar no desenvolvimento da pesquisa. Foi durante essa etapa, neste movimento de pouso, que percebi que para pesquisar a internacionalização na formação de professores, seria necessário ouvir professores, acompanhar suas atividades, ou seja, estar em contato com eles, a fim de que enquanto participantes da pesquisa pudessem contribuir de forma coletiva na produção do conhecimento;

- c) Desenvolvimento:** nesta fase da dissertação, aconteceu o processo de reconhecimento atento, ou seja, a habitação do território da pesquisa (pesquisa-intervenção). O que acontece nesta etapa não é um afastamento do objeto para obter respostas, mas sim, uma recondução até ele, para “destacar seus contornos singulares” (KASTRUP, 2007, p.20). O aprendizado e a transformação do pesquisador acontecem a partir do “acompanhamento dos efeitos das múltiplas práticas de pesquisa, práticas que dão acesso ao plano de onde emergem sujeito, objeto, campo, pesquisador, pesquisados, questões, textos, desvios e mundos” (POZZANA, 2013). Assim é construída a produção e análise dos dados do território da pesquisa: realizando diferentes construções e produzindo dados à medida que a pesquisa vai se desenvolvendo. É nesse caminho que se deu a escrita dos resultados e discussões, as considerações finais, os limites da pesquisa e possibilidades futuras.

O conhecimento produzido é, acima de tudo, uma composição inventiva, pois o mundo que emerge no território de observação, anteriormente só existente na virtualidade, enquanto potência, atualiza-se agora no trabalho do pesquisador - cartógrafo. A cartografia, embora nos forneça algumas pistas, não pode ser aplicada, pois não é um método pronto, praticamos a cartografia e a construímos caso a caso (KASTRUP; BARROS, 2015).

A partir desses pressupostos é que a pesquisa foi organizada, considerando também os procedimentos éticos, que vão além do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), apresentado no Apêndice B, p. 194, uma vez que há uma ação ética na pesquisa cartográfica que não busca apenas seguir regras já pré-definidas,

pois nem o pesquisador, nem as demais entidades humanas que compõe o contexto da pesquisa, enquanto participantes, conhecem a trajetória completa desde o início. O TCLE, organizado para esta pesquisa, contém informações importantes aos participantes como a garantia do anonimato, os objetivos, a metodologia, os riscos, além da possibilidade de desistência, caso assim desejem, conforme definem as normas para a realização de pesquisas com seres humanos. Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética, por meio da Plataforma Brasil, conforme Anexo A, na página 202. No entanto, a postura ética do pesquisador-cartógrafo não se limita a isso. Para a cartografia “[...] pesquisar é sempre pesquisar com e não pesquisar sobre” (TEDESCO, 2015), assim o foco da pesquisa cartográfica não são objetos estáticos, mas sim a dimensão processual, portanto, movimento. Dessa forma, na pesquisa cartográfica,

Agir eticamente significa se colocar como ponto singular de uma infinidade aberta de relações, sem que sua ação se ampare em normas que funcionam como formas *a priori*, impostas do exterior à ação. A reticularidade do ato ético é o que permite passar de uma dimensão normatizante para uma dimensão de amplificação do agir (ESCÓSSIA; TEDESCO, 2015, p.106).

Nesse caso, a postura ética do pesquisador respeita também a natureza processual e inventiva da pesquisa. Está presente em todos os momentos, desde a relação entre os participantes envolvidos, até a produção de dados, as análises, a escrita. O método cartográfico não se restringe à descrição, classificação dos contornos formais dos objetos do mundo (ESCÓSSIA; TEDESCO, 2015), há uma concepção ampliada de conhecimento, “[...] conhecer a realidade é traçar seu processo constante de produção” (ESCÓSSIA; TEDESCO, 2015, p.107), portanto, na minha compreensão, não há como desenvolver uma pesquisa cartográfica sem essa atitude ética.

Da mesma forma, é importante lembrar que o rigor do método cartográfico é assegurado, considerando a imprevisibilidade existente no processo de produção da pesquisa, isso porque, segundo Romagnoli (2009), o rigor da cartografia não é dogmático ou hermético. Conforme a autora,

A cartografia exige rigor e, no caso, não se trata somente da sustentação da singularidade e da invenção, mas também o uso dos conceitos incorporados à processualidade da pesquisa, sustentando a pressão exercida pelo plano de forças no território acadêmico. (ROMAGNOLI, 2009, p. 172).

É possível manter uma atitude investigativa e também a rigor no método. O rigor está na atenção. Nesse sentido, entendo que esse método é adequado ao contexto da pesquisa, visto que ela busca compreender, a partir do acompanhamento da interação de professores do Brasil e de Portugal, desenvolvidas em grupos do *Facebook*, cuja temática são as Tecnologias Digitais na Educação, como a internacionalização e a formação docente acontecem. Entendo que com essa investigação seja possível contribuir para o debate em torno das mudanças que podem ser efetivadas pela internacionalização na educação e como a digitalidade e a conectividade podem contribuir nesse sentido, rumo a uma transformação na Educação e, conseqüentemente, na formação docente para o contexto educacional contemporâneo.

2.3 ADENTRANDO O TERRITÓRIO DA PESQUISA E ENCONTRANDO SEUS HABITANTES

Conforme já mencionado anteriormente, a escolha do método cartográfico para esta pesquisa se dá pelo fato de ele estar em movimento constante de produção, não se restringindo a descrição e a classificação de objetos e seus contornos, além de ser um método que nos possibilita habitar o plano das forças, participando e intervindo nas mudanças (ESCÓSSIA; TEDESCO, 2015). Considerando tais aspectos, apresento como percorri o caminho desta investigação.

Para desenvolver esta pesquisa, acompanhei dois grupos de apoio para professores denominados respectivamente: E-Learning-Apoio e Docência OnLIFE, criados na mídia social *Facebook*. Ambos os grupos surgiram em caráter emergencial durante a pandemia da COVID-19, a qual impôs, em março de 2020, a suspensão das aulas em ambiente escolar, em todas as redes de ensino públicas e privadas dos países e, a partir disso, as escolas tiveram que repensar em como dar continuidade às suas atividades.

Foi nesse momento que começou a se desenhar o Ensino Remoto Emergencial, ou seja, uma modalidade de ensino adotada emergencialmente em função da necessidade de distanciamento físico imposta pela pandemia da Covid-19. Segundo Moreira e Schlemmer (2020), o Ensino Remoto Emergencial se caracteriza pela transposição da sala de aula presencial física, para o *online*, ou seja, a forma como o professor ensinava, as metodologias e práticas pedagógicas

anteriormente desenvolvidas por ele no contexto da sala de aula presencial física foram reproduzidas no *online*, o que resultou na priorização de tecnologias para web conferência, gravação de vídeo e *podcast*, em alguns casos. Tecnologias essas por meio das quais é possível manter a centralidade do processo educativo no conteúdo, sendo esse protagonizado pelo professor. Dessa forma há reprodução, transposição didática e “[...] a presença física do professor e do aluno no espaço da sala de aula geográfica são substituídas por uma presença digital numa sala de aula digital” (MOREIRA; SCHLEMMER, 2020, p.9).

Assim, a partir do momento em que as escolas passaram a trabalhar de forma remota, muitos professores partiram em busca de ambientes com informações que pudessem ajudá-los a organizar suas aulas, trocar informações a respeito de metodologias, ferramentas e tecnologias que, em muitos casos, nunca haviam sido utilizadas por eles antes. Foi nesse momento que ambos os grupos, acima referidos, foram criados, com o objetivo de se constituir como um espaço de compartilhamento de informações, práticas de docência, ideias e conhecimentos sobre diferentes tecnologias digitais.

Ao me inserir nestes territórios, como professora, gestora e estudante de Mestrado percebi que há muito para investigar, além de haver nestes espaços muitas possibilidades para aprofundar melhor as inquietações que trago comigo. Portanto, a seguir, apresentarei mais informações a respeito da organização de cada grupo.

2.3.1 O grupo E-Learning Apoio

O grupo E-Learning - Apoio foi criado em 14 de março de 2020 e contava, até a escrita deste texto, com 35.000 participantes. O grupo nasceu em contexto Português, visto que seus administradores e moderadores são de Portugal e as interações acontecem em língua portuguesa.

Embora ele seja um grupo público e visível, para entrar é necessário responder algumas questões sobre o seu perfil docente e as intenções de participar do grupo. Há também, um conjunto de dez regras para que um usuário, depois de aceito, permaneça e tenha suas postagens aceitas e publicadas.

As regras, de uma forma geral, dizem respeito ao tipo de interação e postura que se espera dos participantes, o que é permitido e o que não é. A primeira regra é

referente à necessidade de os participantes responderem a três perguntas de aceite para se tornarem membros, cujo teor já mencionei no parágrafo acima. A segunda regra, estipula que, apesar de o grupo ter sido criado em função da pandemia, não se perca o foco falando do vírus nas postagens, para isso, é utilizado o argumento de que “já basta os outros grupos todos!”.

As regras três, quatro, seis, sete e nove apresentam o comportamento esperado dos participantes do grupo, para que seja possível criar um sistema colaborativo e ético, com base no respeito, tanto das identidades e culturas dos participantes, quanto à temática do grupo, reforçando a importância de cada um, ao se comunicar, apresentar uma postura positiva e incentivadora. A regra cinco diz respeito à garantia de que o que for proposto esteja de acordo com os órgãos superiores da escola de cada profissional. A oito fala da proibição de publicar autopromoções, spam ou irrelevâncias e a dez reafirma a importância da compreensão das regras, principalmente a número um.

A proposição de regras torna-se compreensível, pois, em um grupo com tantos participantes, fica difícil os moderadores e administradores acompanharem todas as postagens e publicações, podendo assim surgir textos que não tenham relação com o objetivo do grupo.

2.3.2 O grupo Docência OnLIFE

Este grupo foi criado no Brasil, em 21 de março de 2020, um pouco depois do anterior, até mesmo pelo fato de a pandemia ter se manifestado em território brasileiro um pouco após ter se manifestado em Portugal. Até a escrita deste texto, o grupo contava com 1,1 mil participantes. Também é possível perceber, assim que se entra no grupo, que há membros de diferentes países da lusofonia. Apesar de não haver perguntas ou qualquer tipo de questionário para se tornar um membro do grupo, é necessário passar pela aprovação dos administradores. O mesmo ocorre para fazer alguma publicação, ou seja, é necessário que os administradores aprovem.

O grupo é descrito como um espaço para o “compartilhamento de práticas de docência, desenvolvidas por professores de diferentes níveis e contextos de educação, a partir do uso/apropriação de tecnologias digitais em rede” (Docência Onlife, postagem em 21/03/2020). A partir dessa colocação, os membros são

convidados a participar para auxiliar os pares, de maneira solidária, com uso/apropriação das tecnologias digitais com o intuito de construir uma grande comunidade de aprendizagem e de prática que poderá contribuir com todos.

A única regra que aparece na descrição do grupo diz a respeito da divulgação de materiais e eventos, deixando claro aos participantes que o grupo não deverá ser um espaço de autopromoção ou marketing educacional. Os administradores, então, avisam que qualquer evento divulgado deve ser gratuito, bem como deve colaborar com as práticas pedagógicas dos outros membros.

2.3.3 Professores, os habitantes do território

Conhecendo o território em que essa pesquisa acontece, é de grande relevância conhecer também quem são as pessoas que o habitam, pois elas constituem a parte empírica da pesquisa. Nesta seção, descreverei quem são essas pessoas que percorreram comigo este caminho.

Em ambos os grupos não há uma limitação ao nível de ensino de atuação dos professores, inclusive há professores dos diferentes níveis, desde a Educação Básica, compreendendo os anos iniciais e finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, Graduação até a Pós-Graduação, incluindo especialização, mestrado e doutorado. O que existe é apenas a exigência de que os participantes sejam professores e/ou pesquisadores da área da educação dispostos a aprender e ensinar de uma maneira horizontal e solidária a respeito do uso/apropriação das TD na Educação.

Para traçar um perfil inicial de quem são estes habitantes, considerando que eles entraram no grupo com um objetivo em comum de ajudar/aprender mais sobre as TD busquei, inicialmente, nas orientações oficiais dos Ministérios de Educação dos dois respectivos países, que tipo de organização os governos propõem para a educação, desde a Educação Básica até o Ensino Superior, neste momento de suspensão das atividades presenciais físicas. A escolha de olhar para essas orientações foi feita, porque são elas que estão sendo cobradas dos professores, nas escolas e universidades, além disso, são delas que esses profissionais, membros dos grupos, estão tentando “dar conta” ou ajudando os colegas a fazer isso. Portanto, nos parágrafos que seguem, busquei trazer para o debate as ações e os tipos de trabalho esperados das instituições educacionais do Brasil e de Portugal.

No Brasil, de acordo com o site do Ministério da Educação (MEC), as orientações são as mesmas para todos e todas, independentemente do nível em que se encontram: aulas presenciais suspensas e a validação de atividades não-presenciais para o cumprimento de carga-horária, conforme orientações dos Conselho Nacional da Educação (CNE).

Os pareceres CNE/CP nº 9/2020 e o CNE/CP nº 11/2020 estabelecem “normas excepcionais” para o ano letivo da educação básica e do Ensino Superior, decorrentes das medidas para enfrentamento da situação de emergência de saúde pública. O primeiro trata da “reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19” (BRASIL, 2020a). O segundo, fornece “Orientações Educacionais para a Realização de Aulas e Atividades Pedagógicas Presenciais e Não Presenciais no contexto da Pandemia” (BRASIL, 2020b).

Essas atividades não-presenciais físicas ganharam toda a atenção das escolas e instituições nesse período, ainda mais, porque elas podem garantir a manutenção do ano letivo, que poderá, devido ao caráter emergencial da situação, ter menos dias do que os 200 dias previstos em lei.

O MEC ainda especifica, em seu site, que, no Ensino Superior, pode haver a flexibilização do EaD, ou seja, os Institutos Federais e as universidades públicas e privadas poderão oferecer todas as suas atividades nessa modalidade de ensino, caso assim desejarem, para não interromperem as suas atividades acadêmicas. Devido a essa modalidade não contemplar a Educação Básica, muitos estados e municípios brasileiros criaram diferentes estratégias para manterem suas aulas de forma que elas sejam computadas e não tenham que ser recuperadas posteriormente, prejudicando os calendários letivos.

Um exemplo de estratégia criada neste período pode ser identificada no estado do Rio Grande do Sul, onde houve a implementação das Aulas Programadas que, de acordo com a Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul (SEDUC- RS), consiste em atividades a serem aplicadas no período de Pandemia da COVID-19, em toda a rede estadual de ensino. Conforme o site da SEDUC-RS, as atividades correspondentes às Aulas Programadas, devem ser elaboradas com base nos conteúdos já trabalhados na escola. Elas podem ser enviadas aos alunos por plataformas e redes que utilizam a internet (mídias sociais, blogs, repositórios,

etc.) ou entregues presencialmente, na escola. As atividades concluídas devem ser devolvidas aos professores, no retorno das aulas presenciais físicas. Essa estratégia pode desenvolvida nos níveis de Ensino Fundamental Anos Iniciais, Finais, Ensino Médio e Técnico, mantidos pelo estado do Rio Grande do Sul (COSTA, 2020).

Em relação às diretrizes para a educação portuguesa, o governo, por meio da Direção-Geral da Educação (DGE) do Ministério da Educação (ME) lançou um roteiro com oito princípios orientadores à implementação do que eles chamam de Ensino a Distância (E@D) nas escolas. Esse documento tem o objetivo de ajudar na garantia de que todos os alunos continuem a aprender, mesmo neste momento e apresenta estratégias para a construção de um Plano de Ensino a Distância (E@D) de cada escola de acordo com sua realidade e tempo.

Estes princípios, disponibilizados no site da DGE, que as escolas devem colocar em ação, consistem em:

1 - Mobilizar para a mudança: desenvolver um plano adequado com a comunidade e envolvendo todos em sua aplicação, definindo lideranças e criando equipes de apoio; 2 - Comunicar em rede: construir um circuito de comunicação que seja eficaz; 3 - Decidir o modelo de E@D: organizar flexibilidade de horários, tempo para a execução das tarefas, planos de trabalho semanais, sessões síncronas ou assíncronas; 4 - Colaborar e articular: promover a colaboração e partilha de conhecimentos entre os professores; 5 - Metodologias de ensino: desenvolver metodologias que sejam apelativas e mobilizadoras para este momento, que despertem no aluno a procura de novas aprendizagens e o desenvolvimento de competências transversais e interdisciplinares; 6 - Selecionar os meios tecnológicos do E@D: a equipe de apoio tecnológico criada pela escola deverá organizar os meios, orientar e capacitar os professores para utilizá-los. A escola deve recorrer a meios mais conhecidos, como *e-mail* ou blogues para trabalhar. 7 - Cuidar da comunidade escolar: a escola deve promover atividades que desenvolvam o bem-estar emocional dos estudantes, o sentimento de pertença e confiança na escola e nos estudos domiciliares, a prevenção das situações de isolamento e a ajuda mútua entre os estudantes. 8 - Acompanhar e Monitorizar: uma equipe da escola deverá ficar responsável por monitorar o plano de trabalho, bem como estar em contato com alunos, pais e professores a fim de verificar as aprendizagens, incluindo estipular indicadores de qualidade (REPÚBLICA PORTUGUESA, 2020, s/p.).

O documento que apresenta os princípios acima traz, ainda, como informação adicional, quatro links de apoio às escolas. O primeiro é um site que foi criado pelo próprio governo para apoiar as escolas na utilização de metodologias de ensino a distância. O segundo é um site da UNESCO e traz 10 recomendações sobre o ensino a distância. O terceiro *link*, da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), é de um documento que busca colaborar

dando respostas à educação, sugerindo formas de fazer com que a aprendizagem seja digital e *online*. Por fim, o último *link* é um conjunto de notas e reflexões, chamado de Bloco de Notas, que busca auxiliar as escolas na execução do Plano de Ensino com sugestões de ferramentas e plataformas.

As orientações anteriores foram específicas para as escolas portuguesas no nível que compreende a Educação Básica e Secundária. No que tange o Ensino Superior em Portugal, as orientações ficam por conta da Direção-Geral do Ensino Superior (DGES) e há outro documento de recomendação a essa modalidade e as instituições científicas. As recomendações falam sobre a importância de tais locais manterem seu dinamismo, pois eles têm contribuído com as pesquisas e com a produção de testes e materiais de prevenção ao Coronavírus. Além disso, atribui a tais instituições a responsabilidade por transmitir e promover medidas de segurança adequadas.

Em relação às aulas, reforça-se a ideia de Ensino a Distância e teletrabalho, e há ainda algumas especificidades como o prolongamento dos calendários letivos, se for necessário, a avaliação presencial de aprendizagens, quando os recursos tecnológicos não forem considerados adequados, o funcionamento de serviços de apoio aos estudantes e a adoção de medidas sanitárias e de higiene conforme as recomendações dos órgãos competentes. Por fim, orienta-se que as instituições se organizem para o planejamento do próximo ano letivo, considerando práticas inovadoras de ensino/aprendizagem, projetos, trabalhos em equipe, atividades inclusivas e a reconfiguração das cargas letivas (REPÚBLICA PORTUGUESA, 2020).

Assim, de uma forma mais geral, já é possível perceber quais são as exigências para os professores que participam de ambos os grupos e, dessa forma, conhecê-los um pouco melhor, visto que sabemos seus contextos de trabalho, como precisam se organizar quanto ao ensino. É possível afirmar que, de uma maneira geral, os habitantes desse território são profissionais que buscam opções de tecnologias digitais em rede, para desenvolverem os processos de ensino e de aprendizagem de forma *online*. Algumas que publicam com mais frequência, possuem, pelo menos na perspectiva de uso, o conhecimento básico de alguns sites, aplicativos e *softwares*.

Também podemos afirmar que eles, por estarem comprometidos com suas escolas/ universidades/ pesquisas, tendo que permanecer desenvolvendo suas

atividades profissionais, podem estar procurando por dicas, respostas, soluções mais rápidas e objetivas. Os sentimentos despertados pela pandemia, as situações que ela ocasionou (trabalho em casa ou teletrabalho, com menos recursos do que na escola/universidade, na companhia de filhos e filhas que também estão sem ir à escola e precisam desenvolver atividades, falta de um espaço adequado, de uma velocidade maior de conexão, equipamento mais potente, etc), juntamente com o curto prazo para a entrega de atividades, trabalhos, relatórios, a cobrança por parte das instituições e estudantes, podem fazer com que esse profissional tenha pouco tempo disponível para aprender a se movimentar nesse novo contexto educacional.

Assim, com essa primeira varredura, buscando identificar quem são os habitantes desse território, já é possível conhecê-los um pouco mais e desenhar os motivos que os levaram a integrar tais grupos. Para além de brasileiros e portugueses, há algumas pessoas de outras nacionalidades, mas devido ao fato de os grupos terem sido criados, como já dito aqui anteriormente, por professores e pesquisadores dos dois países, deterei meu olhar especialmente para eles, neste momento.

Na próxima seção, apresento de forma mais detalhada como foi realizada a produção de dados.

2.4 PERCORRENDO CAMINHOS E PINTANDO MUNDOS: A ESCRITA CARTOGRÁFICA

A pesquisa cartográfica, como um método de pesquisa em educação, potencializa, conforme Oliveira e Paraíso (2012), os sistemas de pensamento. Assim, conforme as autoras, cartografar não é somente reconhecer as informações dos textos das entrevistas, questionários, etnografias ou outros materiais de pesquisa, mas reconhecer os movimentos e agenciamentos que elas podem provocar.

Para uma cartografia, não há como pensar a pesquisa de outro modo, fazer da pesquisa, enfim, fabulação, invenção e pintura de mundos para a educação, que não seja, também, um outro modo de nos relacionarmos com a escrita e com o que ela nomeia. Uma operação próxima ao fazer artístico. (OLIVEIRA; PARAÍSO, 2012, p. 174-175).

Assim, indicarei, nos próximos parágrafos, como me encontro com o que me inquieta, mapeio suas linhas e escrevo.

Primeiramente, para desenvolver uma pesquisa cartográfica é necessário ir a campo, estar no campo. No entanto, devido aos cuidados necessários para evitar o contágio do Coronavírus, como o isolamento e o distanciamento físico, a minha “ida a campo” foi *online*. A escolha dos grupos em mídias sociais também aconteceu por esse motivo. E foi assim, ao conhecer os grupos, fazer parte deles e ir, aos poucos, adentrando esse território e conhecendo seus habitantes que muitas perguntas foram surgindo. Perguntas estas que me ajudaram a pensar em maneiras de mapear as linhas dos territórios que se movimentavam e, assim, ir agenciando outras que surgiam.

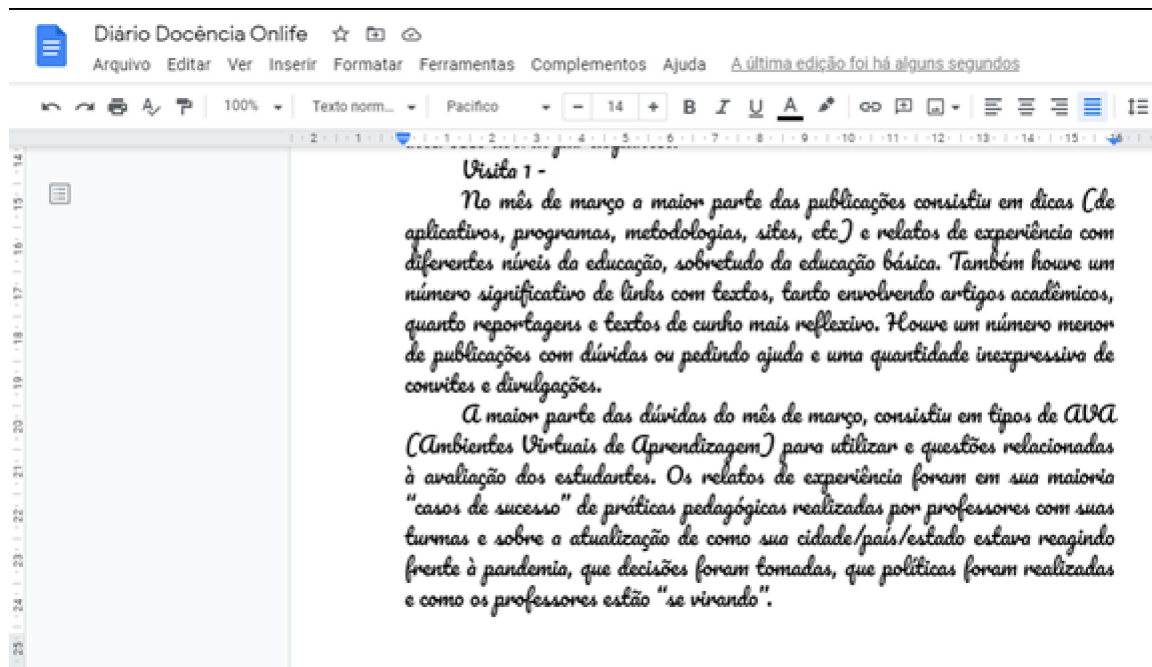
Para iniciar minha pesquisa, precisava conhecer o que se desenvolvia nos grupos e o modo como era desenvolvido, por isso, como já apresentado anteriormente, preoquei-me em conhecer as regras, descrições e identificar, de uma maneira geral, quem são os integrantes dos grupos referidos. Para dar seguimento e continuar mapeando esses territórios, foi preciso acessar as experiências dos habitantes por meio da interação, das entrevistas e conversas, e fazer conexões (BARROS; KASTRUP, 2015).

Barros e Kastrup (2015) sugerem, como prática para a cartografia, os cadernos de anotações, pois eles auxiliam na produção de dados e na transformação de observações e frases captadas, em conhecimentos e modos de fazer, pois “Há transformação de experiência em conhecimento e de conhecimento em experiência, numa circularidade aberta ao tempo que passa” (BARROS; KASTRUP, 2015, p.70).

Assim, ao habitar os grupos E-Learning - Apoio e Docência Onlife, observar como se dão as interações, que conceitos são levantados, quais são as abordagens presentes nos discursos, fiz relatos para registrar as informações e impressões que forem emergindo neste encontro com o campo. Mais do que reunir informações como as datas, os participantes, o motivo das interações e as reações e respostas, tentei captar e descrever aquilo que acontece “no plano intensivo das forças e dos afetos” (BARROS; KASTRUP, 2015, p.70). A ideia desta prática é justamente falar por dentro da experiência, registrando, por meio da escrita, sua processualidade, sem deixar também de transformar em palavras “[...] as contradições, os conflitos, os enigmas e os problemas que restam em aberto” (BARROS; KASTRUP, 2015, p.70).

Na figura a seguir, exemplifico como iniciei o Diário de campo do grupo Docência Onlife.

Figura 6 – Modelo de diário de campo



Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Os relatos são formas de, por meio da escrita ancorada na experiência, fazer uma performatização dos acontecimentos, o que contribui para a produção de dados em um trabalho de pesquisa (BARROS; KASTRUP, 2015).

Inicialmente, tive algumas dificuldades para "chegar" às postagens mais antigas, precisei da ajuda de colegas de grupo de pesquisa que trabalham com TI, que me orientaram a fazer o *download* de aplicativos e navegadores que processam e armazenam de forma diferente os dados das publicações do *Facebook*. Após inúmeras tentativas e testes, foi possível chegar até elas.

O grupo que mais tive dificuldade pelo número de publicações foi o E-Learning Apoio. Optei, devido a esse obstáculo, tirar "*print screen*" das publicações e armazená-las em pastas no Drive organizadas de acordo com os meses. Isso foi fundamental para que eu não usasse tanto tempo voltando cada vez que quisesse analisar um determinado período, bem como ver a página sendo atualizada ou ficar sem internet no meio de uma leitura importante.

Assim, durante o mês de dezembro fui organizando, mapeando, datando e classificando as publicações para que posteriormente com mais segurança,

tranquilidade e menos riscos pudesse lê-las novamente e analisá-las. O grupo Docência Onlife, apesar de possuir menos membros e publicações, passou pelo mesmo processo de organização das postagens, para também evitar riscos.

Para compreender os tipos de publicações que seriam analisadas e assim manter o olhar atento ao que de fato é o objeto desta pesquisa, desenvolvi alguns critérios de seleção das publicações. Foram eles:

- a) A exclusão de saudações - no início haviam muitas postagens saudando os novos membros ou apenas dando “bom dia” ou “boa tarde” a outros membros do grupo;
- b) Publicações repetidas no mesmo mês - a divulgação de eventos realizada repetidamente pela mesma pessoa. Registrei apenas a primeira vez que ele aparecia;
- c) No grupo E-Learning Apoio acabei criando um critério a mais, devido ao grande número de publicações diárias. As publicações escolhidas para análise consistiam apenas naquelas que apresentavam interações. Publicações que não tivessem ao menos 10 interações, considerando curtidas, comentários e compartilhamentos não foram consideradas.

Tais critérios foram necessários para que de fato fosse possível analisar as publicações de forma mais verossímil e efetiva.

Também foram criadas cinco categorias para as postagens selecionadas, com a finalidade de conseguir compreender os movimentos que foram acontecendo ao longo dos meses e quais foram as áreas de interesse de acordo com os tipos de publicações mais recorrentes de cada mês. As categorias são:

1. Divulgação/ Convite;
2. Dicas;
3. Dúvidas/ Pedidos de ajuda;
4. Relatos de experiência;
5. Materiais informativos (artigos, textos, reportagens).

Tendo concluído esse mapeamento dos grupos e, após ter todos os procedimentos aprovados pelo Comitê de Ética em Pesquisa, incluí, neste trabalho de produção de dados, também, entrevistas de manejo cartográfico (TEDESCO; SADE; CALIMAN, 2016) que foram realizadas nos meses de dezembro de 2020 e janeiro de 2021 com alguns membros dos grupos.

Após obter as respostas, registrá-las e analisá-las, foram selecionados alguns participantes utilizando os critérios de: a) modalidade de ensino (Ensino Fundamental I - Anos Iniciais; Ensino Fundamental II - Anos Finais; Ensino Médio; Ensino Superior; Pós-Graduação); e b) país/região, para uma entrevista semi-estruturada. A ideia dessa etapa foi dialogar com os professores-participantes da pesquisa de variadas modalidades e níveis de ensino, bem como diferentes espaços geográficos na tentativa de trazer para esta pesquisa diversos olhares e conhecimentos.

A entrevista, de acordo com Tedesco, Sade e Caliman (2016), acompanha movimentos, processos e os instantes de ruptura e mudanças presentes nas falas dos participantes. Por se constituir como uma “[...] ferramenta eficaz na construção e acesso ao plano compartilhado da experiência” (TEDESCO; SADE; CALIMAN, 2016, p.300), a entrevista pode nos auxiliar a percorrer esse percurso que, apesar de não ser guiado por regras e metas enrijecidas e inflexíveis, apresenta alguns objetivos e perguntas que nos sugerem por onde caminhar.

Essa escolha da entrevista se deu, porque a cartografia não visa apenas uma coleta de informações, representações ou conteúdos das experiências dos entrevistados, mas sim

[...] o acompanhamento de processos e, se a entrevista na cartografia inclui trocas de informação ou acesso à experiência vivida, é importante ressaltar que esta não é sua única direção. A cartografia requer que a escuta e o olhar se ampliem, sigam para além do puro conteúdo da experiência vivida, do vivido da experiência relatado na entrevista, e incluam seu aspecto genético, a dimensão processual da experiência, apreendida em suas variações. (TEDESCO; SADE; CALIMAN, 2016, p. 301).

Dessa forma, como a pesquisa que desenvolvo busca compreender como ocorre a internacionalização e a formação para a apropriação de tecnologias digitais em grupos do *Facebook* formados por/para professores, ela mobiliza não só o acesso à informação, ao que foi dito, mas compreende também as experiências. Logo, ela precisa acontecer de modo que seja possível compreender os indicadores de experiência na fala dos participantes. As intensidades da experiência, de acordo com Tedesco, Sade e Caliman (2016), aparecem justamente nas variações da forma do dizer, em que estão presentes o ritmo, a entonação, os tropeços, os silêncios e as repetições. São esses acontecimentos da entrevista que geraram as pistas sobre

como deveria operar para alcançar o objetivo da pesquisa (TEDESCO; SADE; CALIMAN, 2016).

Outro fato que justifica a escolha dessa forma de entrevista é considerar que, se a cartografia possui um caráter de intervenção, logo a utilização desse procedimento com o *ethos* cartográfico, auxilia em sua intervenção, por meio de seu caráter performativo, no acompanhamento dos processos, provocando mudanças, estimulando lembranças. Para uma pesquisa cartográfica é de muita importância e validade conhecer esses “acontecimentos disruptivos” (TEDESCO; SADE; CALIMAN, 2016, p. 300). Assim, a entrevista foi antecedida por uma primeira etapa: o questionário.

Na etapa do questionário, busquei conhecer o perfil dos habitantes desse território, saber quem são eles, com quais modalidades de ensino trabalham, quais suas formações, áreas de conhecimento em que atuam e, de forma mais específica, saber o que exatamente eles buscam ao participar do grupo.

Figura 7 – Questionário



The image shows a screenshot of a survey form. At the top left, it says 'Seção 1 de 4'. The main title is 'Questionário sobre internacionalização e mídias sociais na Educação'. Below the title, it addresses the respondent as 'Prezado(a) professor(a):'. The text of the survey is: 'Você está sendo convidado(a) para participar da pesquisa "A INTERNACIONALIZAÇÃO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CONTEXTO DAS MÍDIAS SOCIAIS: reflexões, perspectivas e possibilidades" desenvolvida pela mestranda Gabrielle de Souza Alves sob a orientação da professora Dra Eliane Schlemmer, coordenadora do Grupo de Pesquisa Educação Digital - GPe-dU UNISINOS/ CNPq, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos - Unisinos São Leopoldo/RS.' Below this, it states: 'As perguntas presentes neste questionário têm como temática as Mídias Sociais na Educação e o processo de Internacionalização.' At the bottom, there is a field for 'Endereço de e-mail *'.

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Foram enviados aos participantes, pelos respectivos grupos criados na mídia social *Facebook*, um *link* para o questionário com questões a serem respondidas. Essa forma foi escolhida, nesse primeiro momento, por abranger uma quantidade grande de pessoas ao mesmo tempo, visto que, os grupos apresentam um número significativo de membros.

Quadro 1 - Publicação no grupo Docência OnLIFE convidando os membros para participarem da pesquisa

Boa tarde! Sou a Gabrielle, aluna de mestrado do Programa de Pós Graduação em Educação da Unisinos e orientanda da professora Eliane Schlemmer.

Venho aqui convidá-los (as) para participar da pesquisa que desenvolvo no Gpe-du Unisinos a respeito da internacionalização na formação de professores no contexto das mídias sociais, respondendo a este formulário:

<https://forms.gle/of5bTP5tafBVFvtP6>

Desde já agradeço pela atenção e me coloco à disposição para quem quiser conversar ou saber mais sobre a pesquisa e a temática.

Um abraço e uma boa semana para todos e todas! 😊

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

No grupo E-Learning Apoio foi feita a seguinte publicação:

Quadro 2 - Publicação no grupo E-Learning Apoio convidando os membros para participarem da pesquisa

Olá! Eu sou a Gabrielle, estou cursando Mestrado em Educação pela Unisinos (Brasil) e a pesquisa que eu desenvolvo junto ao Gpe-du Unisinos é relacionada à internacionalização na formação de professores para as Tecnologias Digitais que ocorre em grupos do Facebook.

Gostaria de convidá-los, então, a fazer parte da pesquisa respondendo ao questionário abaixo:

<https://forms.gle/E7sv73263woML5mT8>

A sua participação é muito importante!

Desde já agradeço a atenção e me coloco à disposição para conversar ou tirar qualquer dúvida a respeito da pesquisa. 😊

Desejo a todos um bom final de semana!

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Apesar de ter conseguido algumas respostas, o número de participantes ficou bem abaixo do esperado nesse primeiro momento. Conversei então com administradores dos grupos e com a minha orientadora e pedi que ajudassem compartilhando a minha publicação para ter uma maior visibilidade e engajamento por parte dos membros dos grupos.

No grupo Docência OnLIFE houve a seguinte publicação:

Quadro 3 - Publicação no grupo Docência OnLIFE

Olá pessoal, td bem? Agradeço a parceria de todos em 2020 e espero que tenham iniciado muito bem 2021 e que esse seja um ano de maior proximidade física e muita aprendizagem! 😊

Para iniciar os trabalhos gostaria de convidar vcs para participar da pesquisa de mestrado em Educação, intitulada A INTERNACIONALIZAÇÃO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CONTEXTO DAS MÍDIAS SOCIAIS, que está sendo desenvolvida pela minha orientanda Gabrielle Alves. Segue o link <https://forms.gle/of5bTP5tafBVFvtP6>

Agradecemos muito a contribuição de vcs para ampliarmos o conhecimento na área! 🙏😊😊

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Um dos administradores do grupo E-Learning Apoio pediu que eu fizesse novamente uma publicação, falando mais dos objetivos da pesquisa e sobre suas temáticas. A nova publicação ficou assim:

Quadro 4 - Nova postagem no grupo E-Learning Apoio

Olá! Meu nome é Gabrielle, sou brasileira, faço parte do Grupo Internacional de Pesquisa Educação Digital - Gpe-du Unisinos e desenvolvo, sob a orientação da professora Eliane Schlemmer, uma pesquisa para minha dissertação de mestrado.

Busco compreender com ela, como o diálogo internacional em rede que acontece em grupos no Facebook contribui para a formação de professores

para a apropriação das Tecnologias Digitais.

Foi assim que cheguei ao grupo E-Learning Apoio... Acredito que pela maneira com que as interações acontecem, pela forma com que os assuntos são discutidos e até mesmo pelas temáticas que surgem, este grupo tem muito a contribuir para que possamos pensar sobre a educação que temos e a que queremos.

Por isso, convido cada um que está aqui a participar da pesquisa por meio de um questionário. Se também desejar, me coloco à disposição para conversar sobre como os movimentos que ocorrem no grupo podem trazer novas perspectivas para os cursos de formação de professores para a apropriação das Tecnologias Digitais.

Deixo abaixo o link do questionário e desde já agradeço a participação!

<https://forms.gle/hUHTrZFBeyiJPTif9>

Um abraço! 😊

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Em seguida um dos administradores compartilhou essa publicação com a seguinte mensagem:

Quadro 5 - Postagem do administrador do grupo E-Learning Apoio

Olá caro membros!

Este estudo incide sobre o nosso grupo. Seria interessante ter um elevado número de inquiridos 😊

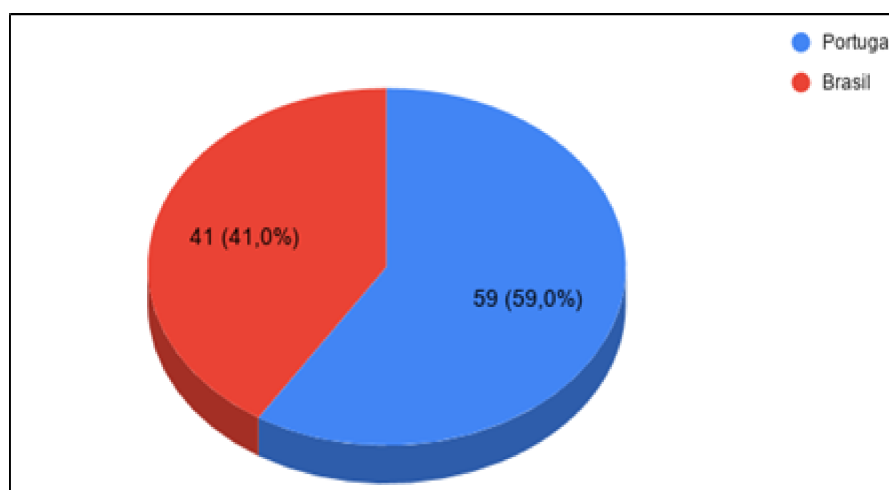
Obrigado.

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Dessa vez, com o apoio recebido, a participação foi mais efetiva, pois o número de respostas aumentou significativamente. Obteve-se, após este contato, a participação total de 102 professores. Dentre eles, um respondeu o questionário duas vezes, portanto só foi considerada a segunda participação.

Apesar de a pesquisa de educação comparada internacional ser de grande importância para o campo das pesquisas sociais, esta dissertação não busca comparar semelhanças e diferenças entre os grupos ou as respostas dos professores. Por esse motivo, as respostas, tanto do questionário, como das entrevistas não serão separadas por nacionalidade. O que queremos com a pesquisa é compreender de que forma, independentemente do espaço geográfico em que vivem, as experiências nos grupos contribuem para pensarmos a educação na cultura digital. No entanto, para conhecimento, apresento a quantidade de participantes de cada país:

Gráfico 1 – Quantidade de participantes por país¹



Fonte: Elaborado pela autora (2021).

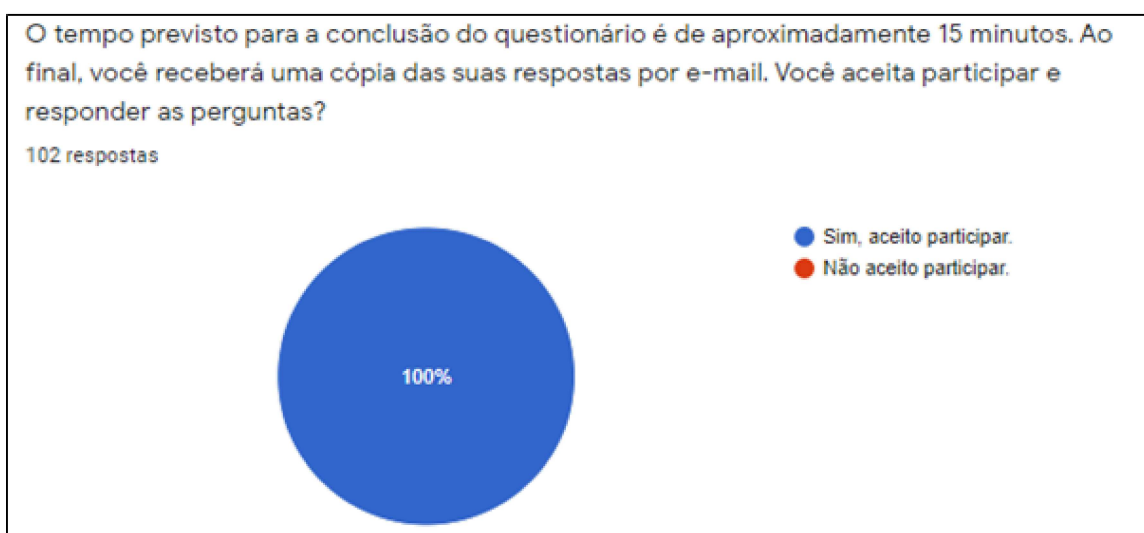
Como aponta o gráfico acima, com base em 100 respostas válidas, 41 delas foram de professores brasileiros e 59 de professores portugueses. Se pensarmos no fato de que o grupo E-Learning Apoio possui mais participantes do que o grupo Docência OnLIFE, a pesquisa pode ter alcançado mais professores de Portugal, dessa forma, o número está de acordo com o que já era esperado.

A participação dos professores estava condicionada à alternativa “*Li e estou de acordo com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido*”. Caso o participante não marcasse, ele não conseguiria dar continuidade à pesquisa e, caso não concordasse com a opção, ele seria encaminhado automaticamente para o fim, não tendo acesso às perguntas. Foi isso que aconteceu com outro participante. Apesar

¹ As porcentagens apresentadas nos gráficos relacionados ao questionário correspondem à totalidade de 100 participantes.

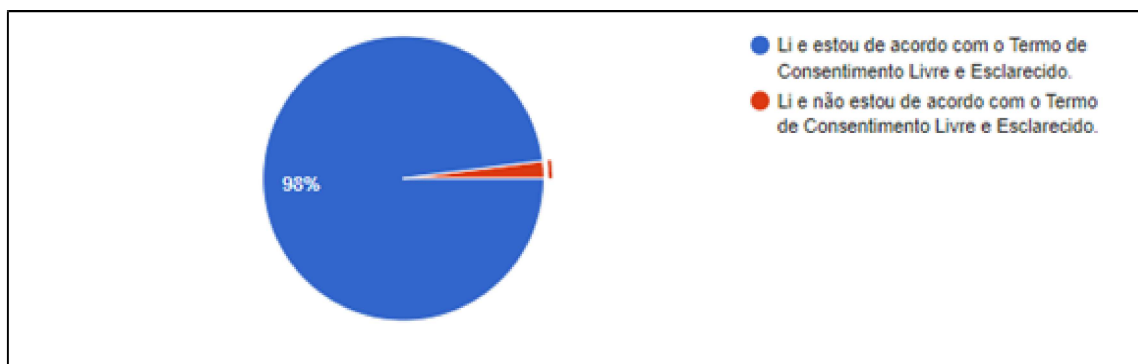
de ter aceitado responder as perguntas, como mostra o primeiro gráfico abaixo, não concordou com o TCLE, portanto, o questionário, que já estava programado, o encaminhou automaticamente para o final e ele não respondeu nenhuma das perguntas:

Gráfico 2 - Participação no questionário



Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Gráfico 3 - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Dessa forma, todos os participantes que prosseguiram respondendo ao questionário autorizaram a utilização dos dados nesta pesquisa, como mostra o gráfico acima.

A entrevista realizada com os professores do Brasil seguiu conforme o planejamento inicial, de forma *online*, síncrona e gravada com a autorização dos participantes. Alguns professores também solicitaram as perguntas que seriam feitas antes de aceitarem participar. Foi acordado que, apesar de haver algumas

perguntas prontas, poderiam surgir outras questões conforme o diálogo fosse ocorrendo. O formato da entrevista e demais dúvidas ou questões foram estabelecidas no início da conversa para que todos os envolvidos se sentissem mais à vontade para participar. Todas as entrevistas foram realizadas de forma *online*, por meio do *Google Meet* e tiveram duração de 40 a 65 minutos.

A respeito das entrevistas com professores de Portugal, algumas questões precisaram ser mudadas e estratégias repensadas para obter a participação deles na pesquisa. Em uma primeira abordagem, que ocorreu por meio do e-mail que eles utilizaram ao preencher o questionário, alguns professores foram convidados para participarem da entrevista por vídeo, no entanto, não obtive nenhum retorno ao convidar esses primeiros professores. Acredito que a barreira cultural, o fato de que as entrevistas seriam realizadas durante um segundo momento de “*lockdown*” no país, a diferença no fuso horário, a falta de tempo e o fato de não me conhecerem podem ter sido alguns fatores determinantes para o não retorno ao meu convite. A não participação dos professores portugueses já havia sido colocada como um dos riscos da pesquisa para o Comitê de Ética em Pesquisa, dessa forma, já havia pensado em um “plano B”, caso isso de fato ocorresse.

Para não ficar sem a participação dos professores portugueses, visto que a proposta era conversar com professores de diferentes espaços geográficos, optei por mudar o tipo de entrevista e a maneira de realizá-la. Transformei as perguntas que seriam realizadas durante o encontro por vídeo em uma entrevista estruturada e enviei aos professores por e-mail para que pudessem responder no *Google Docs*.

De acordo com Gil (1991), a entrevista estruturada desenvolve-se a partir de uma relação de perguntas iguais para todos os entrevistados, obedecendo a mesma ordem e modelo das questões. Para o autor, esse tipo de entrevista possibilita o desenvolvimento de levantamentos sociais, além de apresentarem uma maior rapidez e não exigirem muita preparação dos envolvidos com a pesquisa. Além disso, os entrevistados podem ficar mais à vontade para responder na hora e da maneira que desejarem. Na figura a seguir apresento como foi feito o convite. O nome e o e-mail do participante foram apagados a fim de manter sua identidade preservada.

Figura 8 – E-mail entrevista estruturada



Fonte: Elaborado pela autora (2021).

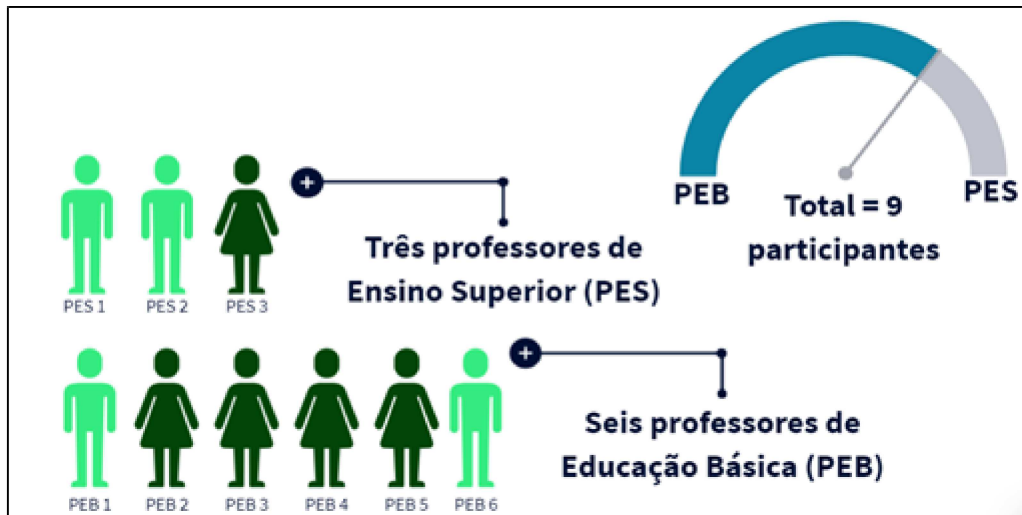
Para não restringir tanto as respostas dos participantes, assim como possibilitá-los agregar mais elementos às discussões que estavam sendo propostas, algumas estratégias foram utilizadas, tais como pedir justificativa ou o motivo de eles terem feito determinada escolha na resposta. Perguntas como: “*Se sim, de que forma você compreende isso? Se não, por qual motivo?*”, foram constantemente utilizadas, bem como um espaço ao final de todas as perguntas para que os participantes pudessem contribuir com mais algum comentário a respeito do tema da entrevista.

Dessa forma, reenviei o convite aos professores portugueses, dessa vez colocando o *link* do arquivo para que respondessem no documento. Para aqueles que eu ainda não havia feito o convite, enviei diretamente nesse novo formato. Como eu tive acesso ao contato de *WhatsApp* de alguns professores que participaram da pesquisa, também enviei o convite com o *link* da entrevista por *WhatsApp*. Logo no primeiro dia, obtive quase que imediatamente ao envio das perguntas, as respostas de dois professores. Dessa forma, para compreender como pensam os professores dos dois países envolvidos com a pesquisa e obter um maior número de participantes, a entrevista se deu de duas maneiras: semiestruturada, por meio do *Google Meet* com os professores do Brasil e estruturada no *Google Docs* com os professores de Portugal. Ao total, participaram da entrevista cinco professores do Brasil e quatro professores de Portugal.

Para identificar os participantes da entrevista e manter o acordo de confidencialidade estabelecido no TCLE, optei por nomeá-los como PES (Professor de Ensino Superior) e PEB (Professor de Educação Básica). De acordo com a ordem das entrevistas, eles foram numerados. Assim temos 9 entrevistados ao total,

sendo 3 (três) que trabalham com Ensino Superior e 6 (seis) com os diferentes níveis da educação básica, conforme mostra o material gráfico a seguir:

Figura 9 – Participantes da entrevista



Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Para fazer uma leitura mais completa e uma análise mais aprofundada das respostas de cada professor sem identificá-los e, a fim de justificar a escolha de cada um com base nos critérios já apresentados, criei um quadro com um breve perfil das experiências profissionais atuais deles.

Quadro 6 – Experiências Profissionais Atuais dos Entrevistados

| Experiências Profissionais Atuais dos Entrevistados | |
|---|--|
| PES 1 | Professor no Ensino Superior EaD na área da Educação e na Educação de Jovens e Adultos (EJA) na modalidade EaD em instituições públicas de ensino. |
| PES 2 | Professor no Ensino Superior e Pós-graduação EaD nas áreas de Educação e Comunicação em instituição privada |
| PES3 | Professora no Ensino Superior EaD na área da Assistência Social em instituição privada |
| PEB 1 | Professor do Ensino Fundamental II (anos finais) em escola pública municipal |
| PEB 2 | Professora do Ensino Fundamental II (anos finais) em escola privada |
| PEB 3 | Professora do Ensino Fundamental II (anos finais), Ensino Médio e EJA em escolas públicas estaduais |
| PEB 4 | Professora do Ensino Fundamental I (anos iniciais) em escola privada |
| PEB 5 | Professora do Ensino Fundamental II (anos finais) em escola privada |
| PEB 6 | Professor do Ensino Fundamental II (anos finais) em escola privada |

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Assim, a análise dos dados que apresento nesta dissertação baseia-se na articulação entre estes três elementos:

Figura 10 - Elementos da análise



Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Por se tratar de uma pesquisa que se apropria do método cartográfico de pesquisa-intervenção, as ações foram aparecendo de forma articulada. Assim, ao ler sobre os movimentos que permitiram que essa pesquisa acontecesse, também estarei partilhando as preocupações, emoções, desejos e ritmos.

O registro das informações no caderno de anotações, obtidas das análises das interações, dos questionários e das entrevistas me ajudaram a constituir e dar forma aos objetivos desta pesquisa, pois como afirmam Oliveira e Paraíso (2012), o cartógrafo em educação pinta mundos, pois é por meio da escrita “[...] que o movimento da pesquisa, finalmente, ganha seu sopro de vida, seu ritmo e sua música. A cartografia nos lembra que a pesquisa em educação tem a função de atualizar a potência de uma vida” (OLIVEIRA e PARAÍSO, 2012, p. 176).

Com as informações e estudos metodológicos que apresentei neste capítulo, evidenciei como a pesquisa foi se constituindo e como se deu, sobretudo, a produção dos dados. Todas as escolhas realizadas durante o percurso, inclusive as mudanças e adaptações foram realizadas na tentativa de me auxiliarem a compreender como grupos de/para professores no *Facebook* contribuem para a internacionalização da educação e para uma formação docente voltada à apropriação de tecnologias digitais.

No capítulo a seguir apresentarei a primeira parte da análise cujo foco é a formação de professores e a educação na cultura digital numa sociedade hiperconectada.

3 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA CULTURA DIGITAL: “ELES MUDAM OS NOMES, MAS A GENTE ACABA FAZENDO A MESMA COISA, NÉ?”

Neste capítulo inicio a análise dos dados que foram sendo produzidos, apresento como tem sido a relação dos professores participantes da pesquisa com as TD, entre elas o *Facebook* - a mídia social na qual os grupos investigados foram criados, como os professores compreendem a educação e a formação de professores na cultura digital e a necessidade de mudanças na formação e nas práticas pedagógicas docentes.

Os dados que compõem este capítulo foram produzidos considerando a minha inserção e acompanhamento das publicações dos grupos E-Learning Apoio e Docência OnLIFE, do questionário aplicado aos participantes dos grupos e das entrevistas realizadas com professores.

As publicações foram analisadas considerando a interação entre os participantes dos grupos, os temas e os tipos das publicações. O questionário teve como objetivo: conhecer o professor e o que ele busca ao participar dos grupos no *Facebook*. Já as entrevistas, baseadas nas respostas dos questionários, buscaram: compreender, de forma mais aprofundada, como é a relação desse professor com as TD, como ele compreende os cursos de formação voltados ao trabalho pedagógico com as TD e quais são as necessidades de mudanças que precisam ser efetivadas nas formações docentes para que elas possam, de fato, contemplar o que significa ser professor na contemporaneidade.

Se por um lado estamos passando por um período de instabilidade, de insegurança em relação ao futuro, justamente por não sabermos como será a educação “pós-pandemia” ou o que muitos chamam de “novo normal”, por outro lado alguns impactos, causados pela pandemia na área da educação, já podem ser observados. As incertezas também nos abrem diversas possibilidades.

Esta dissertação não tem a pretensão de apresentar soluções para a educação, mas, sim, fazer com que nós, enquanto professores e pesquisadores possamos nos questionar e refletir a respeito de como podemos trabalhar, do que pode ou precisa ser mudado, de qual direção devemos percorrer durante a pandemia e assim que a pandemia acabar (pois não sabemos exatamente quando isso vai ocorrer) e, se queremos de fato um “novo normal”, o que ele representa.

Portanto, o capítulo divide-se em três seções que estão organizadas de forma a responder alguns objetivos específicos propostos para essa dissertação. O título de cada seção, assim como o título deste capítulo, traz excertos das falas dos participantes proferidas durante as entrevistas. As escolhas das frases, assim como a opção por nomear as partes desta dissertação dessa maneira foram feitas pelo fato de elas sintetizarem e abrangerem a visão dos professores participantes sobre o assunto em questão.

A seção que segue dá continuidade ao capítulo e visa ampliar a discussão a respeito da relação dos professores com as TD.

3.1 O PROFESSOR E SUA RELAÇÃO COM AS TECNOLOGIAS DIGITAIS: “NADA FOI MAIS IMPORTANTE DO QUE A PANDEMIA”

A relação dos professores com as tecnologias digitais é um assunto que já vem sendo estudado por muitos pesquisadores há bastante tempo. Essa questão, que compreende a implementação (ou a falta) das TD nas práticas educativas, bem como diferentes maneiras de aprender e ensinar por meio do digital, não é nova. No Brasil, ela faz parte de um campo de pesquisa consolidado e que vem obtendo significativos avanços nas últimas décadas.

De acordo com Schlemmer (2019), as primeiras experiências e pesquisas sobre a presença do computador na educação brasileira surgiram na década de 70, em universidades dos estados de São Paulo, Rio de Janeiro e Rio Grande do Sul. Nessa época já se pensava em uma mudança educacional, pois, com a sociedade em transformação, já não era mais possível seguir os mesmos modelos da sociedade industrial fordista.

Foi na década de 80, conforme aponta Schlemmer (2019), que os estudos e pesquisas que investigavam as propostas de apropriação do computador na educação originaram os primeiros programas de formação de professores nesse contexto. Entre o final da década de 80 e o início da década de 90, foram realizadas experiências, pesquisas, seminários congressos e formações, com o objetivo de disseminar a filosofia e linguagem Logo¹ nas escolas. No entanto, essa

¹ A filosofia e linguagem Logo foi criada pelo pesquisador do MIT, Seymour Papert, em 1967. Ela surgiu com uma fundamentação teórica diferente para o uso do computador na educação, passível de ser facilmente aplicada e mostrando eficácia na construção de conhecimento por meio do uso do computador. (LOPES; SCHLEMMER; ADAMS, 2014).

disseminação nos espaços formais dedicados a formação inicial de professores era quase inexistente. Com a implementação do Logo no currículo escolar e em turno regular, quem desenvolvia o trabalho com os estudantes eram as professoras dos laboratórios de informática, as então denominadas “laboratoristas” e não as professoras de sala de aula regular (SCHLEMMER, 2019).

Assim, como evidencia Schlemmer, a informática foi sendo introduzida no currículo como:

[...] disciplina trabalhada por professor específico, em alguns casos um técnico, que assumia o laboratório de informática, ensinando a utilização de aplicativos da Microsoft (pacote Office), situação essa que consistia no ensino da informática, e não Educação Digital. (SCHLEMMER, 2019, p. 5).

Na década de 90, com o surgimento da multimídia, apareceram também os *softwares* “educativos”, que consistiam em “joguinhos” do tipo estímulo-resposta e exercício-e-prática. Ao mesmo tempo, igualmente apareciam, como mostra Schlemmer (2019), aplicativos “abertos”, enciclopédias eletrônicas e outros. No entanto, ao citar Valente e Almeida (1997), a autora refere que isso não foi o suficiente para provocar mudanças pedagógicas significativas.

O avanço que marcou para sempre a sociedade e a educação, como afirma Schlemmer, surgiu nos anos 90, com a popularização da internet. Inicialmente com a Web 1.0, centrada na disponibilização de conteúdo fechado e, posteriormente, com o surgimento da Web 2.0 a qual “mudou a perspectiva de um consumo de informações fechadas para a construção colaborativa de conteúdo e sua socialização, tendo o sujeito como centralidade desse processo” (SCHLEMMER, 2019, p.6).

Desde o surgimento do Logo até a Web 3D, que possibilitou uma infinidade de ambientes 3D em rede, incluindo metaversos, *Massive Multiplayer Online Role Play Games*, Realidade Virtual, entre outros, as TD no campo da educação precisam ser compreendidas, como afirma Schlemmer, “[...] de acordo com sua natureza específica, na qualidade de espaços diferenciados, complementares que podem coexistir no universo dos processos de ensino e aprendizagem” (SCHLEMMER, 2019, p.16).

Assim, no que se refere à presença das TD nas práticas pedagógicas, é possível afirmar que, apesar de ser uma temática de pesquisa consolidada no campo educacional e que vem acompanhando os avanços tecnológicos ao longo do

tempo, ainda há muito para discutir sobre ela. Os movimentos que aconteceram por parte dos professores e gestores escolares, durante a pandemia da COVID-19, contribuem com essa afirmação. No quadro a seguir, são sistematizados alguns excertos originados das falas dos professores entrevistados sobre a sua relação com as TD e como ela foi afetada pela pandemia.

Quadro 7 – A relação dos professores com as TD

| Relação dos professores com as Tecnologias Digitais | |
|---|--|
| PES 1 | Hoje, em praticamente toda a minha profissão, enquanto docente, a tecnologia faz parte, é a minha ferramenta de trabalho , ela é intrínseca à minha atividade enquanto professor . [...] Acho que mesmo a gente que trabalhava no EAD houve algumas alterações sim, tá? É porque na Universidade, as provas eram presenciais e no EJA, a mesma coisa, então este foi o primeiro ponto de impacto que a gente teve, essa etapa presencial passou a ser online também , passou a ser ead, virtual [...] |
| PES 2 | A minha relação com a tecnologia digital é muito intensa , porque os espaços e ambientes de aprendizagem na Universidade onde atuo como Professor, [...], em ambientes virtuais de aprendizagem e comunicação. E por essa razão a pandemia não mudou a relação intensa que já tinha com as tecnologias, sobretudo a nível da docência. Por sua vez houve uma proliferação de seminários e eventos <i>online</i> que me “obrigou” a estar mais vezes ligado e conectado na rede . |
| PES3 | [...] Eu acesso sites de busca, dinâmicas, a pandemia fez isso também... A tecnologia faz isso com a gente, pesquisar... como que tu consegue interagir, se tu tem dúvidas, o que tu consegue fazer para tentar melhorar , aquela coisa do medo de dizer "eu não sei, eu não tenho essa habilidade", mas a gente cria e sai não sei da onde . [...] Então, me reinventei muito também com essa pandemia . |
| PEB 1 | Sempre gostei de tudo que envolve tecnologia digital, talvez seja uma questão também de geração [...] então para mim sempre foi muito natural, muito, muito natural! Não consigo enxergar como algo separado do processo de ensino e aprendizagem . [...]então no primeiro momento (da pandemia), no momento do susto, acho que a minha reação foi mais tranquila que a de outros colegas[...] mas eu enxergava como sendo algo legal , uma experiência legal. Não foi traumático e para muitos colegas foi uma experiência muito traumática... |
| PEB 2 | Não mudei muito, sempre trabalhei com tecnologias em sala de aula , mesmo antes de haver internet. Lembro-me dos meus alunos fazerem projetos, portfólios que ainda eram guardados em disquetes e depois cd-rom. A única diferença com a pandemia, foi o fato de ter de fazer videoconferência com os meus alunos , não poder estar com eles presencialmente, senti-los, foi mesmo um grande desafio . |
| PEB 3 | A minha relação antes da pandemia com as tecnologias ela não era muito... assim, eu não tinha um vínculo muito grande, até uma resistência [...] Com a função da pandemia, a gente teve que se adaptar com o sistema que foi passado do mundo virtual, as aulas via <i>Meet</i> , que não eram plataformas de comum uso, né? Eu não tinha esse hábito de chamada de vídeo, então o que mudou com a pandemia foi a minha adaptação com o que foi preciso adaptar |
| PEB 4 | Acredito que assim, para mim e pra todo mundo a tecnologia está vindo como uma forma inevitável de inovar e de procurar novas ferramentas para acessar a educação e melhorar o envolvimento do aluno . A escola tem bastante organizações neste sentido (formação continuada). Mas eu acho que nada foi mais importante do que a pandemia . [...] então eu acho que essa questão da tecnologia, este ano, a gente teve um avanço bem significativo, bem importante... |
| PEB 5 | A minha relação profissional com as tecnologias digitais sempre foi muito próxima . Gosto de innovar , de usar ferramentas digitais que se adequem à minha prática letiva e que motivem os alunos. A minha prática docente não foi muito alterada com a |

| | |
|-------|---|
| | pandemia , pois os meus alunos já usavam tablets, manuais digitais, caderno diário digital e as metodologias ativas eram aplicadas em sala de aula. Já era comum termos alunos em casa (por motivos de saúde) e assistirem às nossas aulas via Teams. O que mudou foi mesmo a utilização massiva da videoconferência. |
| PEB 6 | Desde muito cedo que uso tecnologias digitais profissionalmente. A partir de 2001, comecei a usar as salas TIC para a produção de trabalhos individuais e em colaboração com pesquisas suportadas na net. A partir de 2016, comecei a utilizar diariamente em todas as aulas em todas as turmas com manuais digitais, cadernos diários digitais (onenote) e diversas ferramentas pedagógicas digitais. Com a pandemia, apenas se alterou a distância física (ensino remoto de emergência) |

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Por meio dos relatos acima é possível perceber que a maioria dos participantes dos grupos já utilizava as TD em suas práticas pedagógicas, no entanto, as restrições e limitações sanitárias impostas pelos governos para evitar o contágio pelo vírus interferiram, de uma forma ou de outra, nas práticas pedagógicas que já desenvolviam. Mesmo os professores que já trabalhavam na modalidade EaD passaram por mudanças em sua forma de trabalhar, como aponta o PES 1.

De acordo com Moreira e Schlemmer (2020, p. 10), pode-se afirmar que “[...] o Ensino a Distância se vincula a um meio de comunicação, pois, a primeira alternativa que permitiu às pessoas comunicarem-se, não estando face-a-face, foi a escrita”. Assim, os alunos podem estudar mesmo estando geograficamente longe e em horário distinto de seus professores. Ao longo do tempo e com o avanço dos meios de comunicação desde as cartas e o jornal, passando pelo rádio e pela televisão, essa forma de ensino foi ganhando popularidade, como mostram Moreira e Schlemmer (2020). Apesar dos diferentes meios, todas essas iniciativas, conforme mostram os autores, tinham a centralidade no conteúdo e uma proposta direcional, ou seja, a disseminação de informação de um para muitos. Com o rápido avanço das TIC, o surgimento do computador, com o uso das Tecnologias de Redes de Comunicação Digital, uso de microcomputadores e da internet mais alternativas foram surgindo, como o CTB, WBI e o WBT.²

A Educação a distância, para Moreira e Schlemmer (2020), é diferente da anterior, pois vai além do simples caráter instrucional. Ela se constitui na interação entre sujeitos, as tecnologias e a informação, não somente em uma transposição

² De acordo com Schlemmer (2003, 2005), Computer Based Training - CBT - ferramenta para treinamento via computador, destinada a distribuição de conteúdo, o Web Basic Training - WBT e Web Basic Instructions - WBI, oferecerem treinamento e instrução via Web, adicionando vantagens ao CTB.

daquilo que acontece na sala de aula física. A Educação a distância, então, consiste em:

[...] utilizar as tecnologias da Internet para propiciar um amplo conjunto de soluções que objetivam servir de suporte para que a aprendizagem ocorra. A Educação a Distância possibilita soluções de aprendizado que vão além dos paradigmas tradicionais de treinamento, de estímulo-resposta, representado pela concepção empirista e expressos pela oferta de treinamento e instrução como o CBT, WBI e o WBT. (SCHLEMMER; MOREIRA, 2020, p.13).

Seja o EaD compreendido como Ensino a distância ou Educação a distância, a relação dos professores que trabalham nessas modalidades com as TD não é a mesma daqueles que tiveram seu primeiro contato com elas devido à pandemia. Ao observarmos os relatos realizados pelos professores que trabalham nessa modalidade, ao se referirem sobre a sua relação com as TD, vemos palavras como “intrínseca” e “intensa” que evidenciam essa relação, enquanto no relato de outros professores vemos expressões como “a gente teve que se adaptar” e “forma inevitável”, sendo possível entender que a aproximação com as TD só aconteceu, porque realmente não haviam outras opções.

Outra questão que pode ser compreendida por meio do relato da PES 3, que também é professora na modalidade EaD, é a compreensão de que as TD proporcionam diferentes fontes de informações sobre os mais variados assuntos fazendo com que tanto os professores quanto os alunos possam ir atrás das informações que eles precisam, pesquisando: “*A tecnologia faz isso com a gente, pesquisar*”. Assim, é possível afirmar que as TD e a conectividade instigam a uma maior autonomia na busca da informação, o que pode instigar o processo de criação, de invenção, ainda mais quando há o movimento de colaboração, na interação com outras pessoas. Essa relação, evidenciada na continuação da fala da professora: “*a gente cria e sai não sei de onde*”, mostra justamente o que Pierre Levy (1999) afirma ao considerar as tecnologias digitais como tecnologias da inteligência. Para o autor, além de favorecer novas formas de acesso à informação, essas tecnologias oportunizam a ampliação de funções cognitivas humanas, sendo necessária a construção de “novos modelos do espaço dos conhecimentos” (LEVY, 1999, p. 157).

No relato da PEB 5, ela afirma que o que realmente mudou em sua relação com as TD no momento da pandemia foi a “*utilização massiva da videoconferência*”,

nesse sentido, o PES 2 utiliza a palavra “proliferação” ao se referir à quantidade de seminários e eventos *online*. Essa observação de ambos que remete a uma utilização exagerada das videoconferências é algo que chama a atenção e precisa também ser problematizado.

A realização de aulas, eventos, seminários e reuniões de forma síncrona foi, muitas vezes, uma das “saídas” encontradas por muitas instituições, escolas e cursos para suprir a falta da presença física, devido à suspensão das atividades que pudessem aglomerar ou colocar muitas pessoas em um mesmo espaço geográfico. Tecnologias digitais como *Google Meet*, *Microsoft Teams*, *Zoom* se popularizaram, até mesmo as mídias digitais como *Facebook* e *WhatsApp* foram atualizadas para que fosse possível criar videoconferências em salas e grupos com mais integrantes. O que por um lado pode ser muito positivo, pois nos permite estar presentes de forma simultânea no mesmo espaço, também pode ser mais uma forma de transpor metodologias e práticas pedagógicas desenvolvidas no espaço geograficamente delimitado da sala de aula, com tecnologias analógicas, para o espaço da rede, com tecnologias digitais.

Moreira e Schlemmer (2020), alertam para a redução das TD a meras ferramentas, com o uso instrumental das tecnologias de web conferência e das plataformas digitais. Eles afirmam que já há comentários recorrentes nas mídias sociais de que ser professor de “Ensino a distância” é fácil. Realmente, se o professor realizar a mesma aula expositiva que faria dentro do espaço geográfico da sala de aula por meio do vídeo, não considerando que os espaços de ensino e de aprendizagem *online* não se configuram da mesma forma, parece bem simples de trabalhar. No entanto, essa é uma visão reducionista que, de acordo com os autores, não contribui para potencializar as metodologias e práticas que podem ser desenvolvidas a partir da natureza e potencialidades específicas dessas TD e da conectividade.

Independentemente de utilizarem as TD em suas práticas pedagógicas e de trabalharem com EaD antes da chegada da COVID-19, todos os professores relataram mudanças em sua forma de trabalhar que vão desde questões como a distância física até aqueles que devido a pandemia acabaram modificando toda a sua prática como aponta o relato: “*nada foi mais importante do que a pandemia*” (PEB4) ao se referir sobre as mudanças que ocorreram na sua relação com as TD.

Alguns professores, em suas falas, destacaram como as tecnologias digitais são *ferramentas* importantes no contexto da prática que desenvolvem. Nesse sentido, a fim de identificar também como essa palavra *ferramenta* aparecia nos grupos do *Facebook*, realizei uma busca nas postagens selecionadas por mim, publicadas entre os meses de março a agosto de 2020 nos grupos E-Learning Apoio e Docência OnLIFE. A seguir apresento algumas das publicações cujo contexto apresenta a compreensão de TD enquanto *ferramenta*.

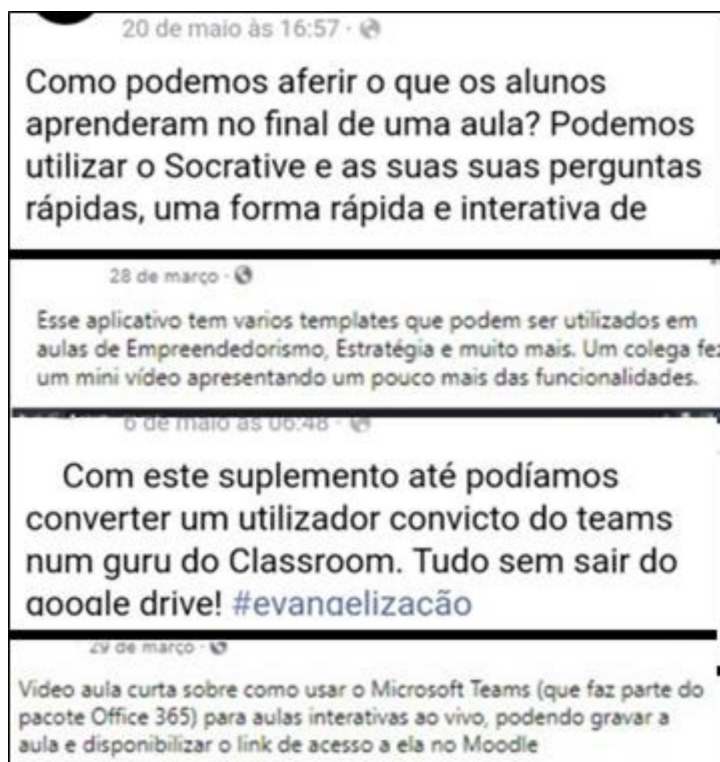
Figura 11 – Publicações com a palavra ferramenta



Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Na figura anterior, há quatro publicações que se referem às TD como ferramentas, duas retiradas de cada grupo. Procurando pela palavra no título das publicações, encontrei cerca de 10 publicações no grupo Docência OnLIFE e 25 no E-Learning Apoio, um número baixo se comparado com a quantidade de publicações selecionadas. No entanto, ao ler outras publicações com dicas e tutoriais é possível observar que muitas vezes o aplicativo ou o programa em questão é abordado como um suporte, recurso ou apoio para as aulas. Dessa forma, como mostra a figura a seguir, prevalece, na grande parte das postagens dos dois grupos, a ideia da TD como ferramenta, suporte, apoio ou recurso a ser usado para complementar as aulas.

Figura 12 - Publicações dos grupos



Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Assim, com base nos depoimentos e nas publicações dos grupos, é possível afirmar que a maioria dos professores entende a sua relação com as TD numa perspectiva de uso, enquanto ferramenta, recurso, suporte, apoio que pode contribuir para aprimorar as práticas pedagógicas (já existentes), desenvolver projetos e preparar atividades.

Apesar de que a primeira relação dos professores com alguma TD é na perspectiva de uso, se forem consideradas somente dessa maneira, o professor e o aluno são reduzidos a meros usuários, consumidores, replicadores de coisas prontas. Essa questão fica evidente no relato do PEB 3 ao afirmar que realizou a “adaptação com o que foi preciso adaptar”, quando se refere ao que mudou em suas aulas durante a pandemia, no entanto, somente adaptação não é o suficiente. Nesse sentido, algumas pesquisas vêm indicando a necessidade de compreendermos as TD para além de meras ferramentas, suporte, apoio, recurso, objeto ou formas de resolver problemas.

Para Pierre Levy (1999), as tecnologias digitais amplificam, exteriorizam e modificam funções cognitivas humanas como a memória, a imaginação, a percepção e os raciocínios. Dessa forma, ao compreendê-las enquanto tecnologias da

inteligência, Levy refere a necessidade de construir modelos de espaços de conhecimentos que sejam preferencialmente espaços “emergentes, abertos, contínuos, em fluxo, não lineares, se reorganizando de acordo com os objetivos ou os contextos, nos quais cada um ocupa uma posição singular e evolutiva” (LEVY, 1999, p. 157). Ao invés de “fornecedor” de conhecimentos, o professor se torna, para Levy, um animador, um instigador da inteligência coletiva.

Schlemmer desde 2006 já aponta para a necessidade de os professores compreenderem as TD como objetos para se pensar “[...] com e sobre os processos de ensino e aprendizagem” (SCHLEMMER, 2006, p. 36). A autora afirma que elas precisam ser consideradas tecnologias capazes de ampliar os espaços de comunicação, interação, construção coletiva e aprendizagem constituindo-se enquanto espaços de convivência para que possam provocar o desenvolvimento humano.

No *The Onlife Manifesto*, Floridi (2015), juntamente com outros pesquisadores, afirma que as TD transformam radicalmente a condição humana. Mais do que isso, os autores do manifesto acreditam que as TD não são meras ferramentas, mas, sim, forças ambientais que afetam cada vez mais quem nós somos, como socializamos, nossa concepção da realidade e como interagimos com ela.

Schlemmer, Di Felice e Serra (2020) afirmam que a internet, para além de uma inteligência coletiva, como propôs Levy em 1999, é uma rede de redes de dados que constitui o ambiente dinâmico em que vivemos e interagimos diariamente, por meio de dispositivos móveis, *softwares*, sensores, etc. Nessas redes, formam-se o que os autores chamam de ecologias, que são compostas por humanos e entidades diversas, em que cada membro está conectado e é dependente dos outros. Assim, “[...] nessas arquiteturas conectivas, interagir significa, portanto, além de trocar informações, alterar a própria condição habitativa, deslocando nossa sociabilidade, nossa geografia e nosso ser em ambientes informatizados” (SCHLEMMER; DI FELICE; SERRA, 2020, p.3).

Sobre a compreensão do que significa educar numa realidade hiperconectada, os mesmos autores afirmam que esse processo se dá por meio de relações estabelecidas em rede, “[...] por atos conectivos entre humanos e não humanos” (SCHLEMMER; DI FELICE; SERRA, 2020, p. 19). O ator não humano, ou seja, a TD, não se resume a máquinas que operam de acordo com as instruções

dadas por humanos, ela possui sua própria inteligência de máquina (IA) que interage, atua e se acopla com o humano, podendo mudar de status de forma autônoma, possibilitando a criação de espaços adaptativos personalizados a cada necessidade especial de aprendizagem. Nesse contexto, os autores afirmam que as TD não podem ser encaradas como ferramentas, instrumentos, recursos, mas compreendidas como forças ambientais que possibilitam “[...] a emergência de ecologias inteligentes, de ecossistemas educativos que afetam a forma como ensinamos e como aprendemos” (SCHLEMMER; DI FELICE; SERRA, 2020, p. 20). Essa compreensão, como afirmam os autores, é mais coerente com as tecnologias do nosso tempo e contribui para o desenvolvimento de pedagogias para a nossa realidade hiperconectada.

Ainda nessa perspectiva de compreendermos as TD para além de meras ferramentas, suporte, apoio, recurso, objeto ou formas de resolver problemas, Kastrup (2015, p. 97) aponta para que

As novas tecnologias da informação, por exemplo, que hoje fazem parte do nosso domínio cognitivo, não devem ser entendidas como meros objetos, tampouco como soluções para antigos problemas, mas como focos de criação de problemas, de novas relações com a informação. Com o tempo, com o espaço, consigo mesmo e com os outros.

O surgimento e a constante atualização dessas tecnologias, conforme a autora afirma, são forças do presente que nos obrigam a problematizar antigas formas, colocando nossa cognição no caminho da experimentação.

Essa visão a respeito das TD proposta por Kastrup (2015), permite-nos problematizar mais uma vez como se dá essa relação do professor com as TD. Conforme referido por Levy (1999), Schlemmer (2006), Floridi (2015) e Schlemmer, Di Felice e Serra (2020), a partir das análises, compreender as TD somente a partir da perspectiva de uso, enquanto ferramenta, recurso, suporte, apoio para transpor metodologias e práticas desenvolvidas sem essas tecnologias, resulta da falta de uma maior apropriação, do desconhecimento da sua natureza específica e do potencial transformador que as TD e conectividade podem propiciar para a área da educação, instigando inovações. Entretanto, segundo Schlemmer (2016), essa relação de uso marca um primeiro nível de aproximação dos professores com as TD. É nesse uso que o processo de apropriação das TD, o que marca um segundo nível, começa a emergir.

Assim, é preciso ir além para que não se continue a fazer mais do mesmo. Com o avanço dessa relação de uso, o professor começa a desenvolver uma relação de apropriação das TD, enquanto tecnologias da inteligência e não meras ferramentas a serem usadas, nesse contexto, “[...] o sujeito de usuário, consumidor passa a ser também produtor, empoderando-se e desenvolvendo uma consciência” (SCHLEMMER, 2020a, s/p.).

Ainda, conforme Schlemmer (2020), há que se superar uma teoria da ação que fundamenta metodologias ativas, em uma visão antropocêntrica e sujeitocêntrica de mundo, mas pensar no ato conectivo transorgânico, que se dá na rede em que participam as entidades humanas e não humanas (SCHLEMMER, 2020b). Assim, em um último nível dessa familiarização do professor com as TD e que emerge na apropriação é o acoplamento enquanto agenciamento, entre o humano e as TD. Compreendemos o agenciamento a partir de Kastrup (2015, p. 104):

[...] agenciamento é comunicação direta, sem mediação da representação. Comunicação sem subordinação, hierarquia ou determinismo. Não opera por causalidade, mas por implicação recíproca entre movimentos, processos ou fluxos heterogêneos, por dupla captura.

A fim de potencializar esse processo de forma que o professor possa, efetivamente, inventar, inovar no âmbito das metodologias e práticas, é fundamental, conforme Schlemmer (2020b) que a formação de professores se dê no imbricamento das competências da área de conhecimento específico de formação/atuação do professor, das competências didático-pedagógicas, das competências sócio-emocionais e das competências digitais, além daquelas indicadas pelo World Economic Forum (2016) denominadas como competências para o Século XXI: comunicação colaboração, criatividade, pensamento crítico e resolução de problemas, as quais Schlemmer (2016) acrescenta cooperação e inventividade. Nesse sentido, muitas vezes é a falta do desenvolvimento de tais competências de uma forma coengendada³ que dificulta ao professor compreender as TD enquanto potencializadoras da invenção de metodologias e práticas uma vez que as competências digitais, frequentemente, são compreendidas, referidas e trabalhadas,

³ De acordo com Kastrup (2008, p. 120), a noção de coengendramento “indica a presença de uma circularidade, de um mecanismo circular [...]”.

inclusive por órgãos como a União Europeia, como algo a parte, que complementa formação do professor e não de forma orgânica e coengendada com as demais

Apesar de quase todos os professores afirmarem que já costumavam trabalhar com TD antes da pandemia, é possível encontrar nos discursos uma relação de insegurança, de medo de não saber, desconfiança, incerteza e até mesmo de resistência e frustração em relação ao trabalho pedagógico com as TD, como vemos nos excertos: *“aquela coisa do medo de dizer eu não sei, eu não tenho essa habilidade”* (PES 3); *“eu não tinha um vínculo muito grande, até uma resistência* (PEB 3); *“para muitos colegas foi uma experiência muito traumática”* (PEB 1).

Esses relatos são importantes, pois evidenciam que muitos professores ainda enfrentam dificuldades ou receios que são até mesmo, anteriores ao trabalho com as TD, originados de preconceitos devido à pouca familiaridade com essas tecnologias ou ainda desconhecimento. Nesse caso, quando a relação existe, se manifestada pela compreensão do "uso" das TD enquanto ferramenta, recurso, apoio, meio, o que resulta em transposição didática, conforme referido anteriormente. Isso ocorre, devido à falta de familiaridade, de apropriação, de acoplamento, enquanto agenciamento com diferentes TD em rede, o que faz com que o professor não tenha elementos suficientes que lhe permitam pensar o processo educativo, considerando a natureza específica das TD em rede e suas potencialidades. Como a natureza do meio se modifica, não mais físico, geográfico e com tecnologias analógicas - sala de aula geográfica, mas digital, - espaços de aprendizagem em rede, as possibilidades são outras. Mesmo a transposição da sala de aula geográfica para uma sala de aula *online*, na lógica da reprodução, devido aos limites e às potencialidades de cada contexto, que são distintos quanto a sua natureza, faz com que o professor tenha dificuldades em desenvolver a sua prática pedagógica como gostaria e, dessa forma, acaba não desenvolvendo, nos seus estudantes, todas as competências que são exigidas pelas diretrizes curriculares.

A preocupação em identificar quais são as competências que precisam ser desenvolvidas pelos professores, a fim de que eles possam, conseqüentemente, desenvolver competências em seus estudantes pode ter relação com o que Figueiredo (2019) apresenta, ao afirmar que o paradigma dominante do conhecimento não está sendo o suficiente para que a grande parte dos estudantes

que saem da escola aprendam a confrontar situações complexas, variáveis, rodeadas de riscos e incertezas tão presentes na cultura que vivemos.

Esse paradigma do conhecimento, apontado pelo autor, teve uma grande eficácia em se tratando da aquisição de conhecimentos específicos. A partir da compreensão de que os conhecimentos podem ser divididos por partes, as quais devem ser estudadas separadamente para serem melhor entendidas, é que organizou-se o ensino escolar por disciplinas centralizadas no ensino de conteúdos ou “matérias” (FIGUEIREDO, 2019).

O ensino por competências que pela sua natureza transversal e multidimensional (FIGUEIREDO, 2019) distingue-se do ensino dos saberes disciplinares tradicionais, enfrenta, no modelo escolar atual, alguns desafios, como evidencia Figueiredo (2019). De acordo com o autor:

As competências necessárias às novas gerações, integrando saberes, aptidões, atitudes e valores emergem como “propriedades” psicossociais dos cidadãos quando estes se envolvem em práticas sociais no âmbito de ambientes humanos complexos. Não se usam disciplinas para desenvolver competências: as disciplinas são ideais para adquirir conhecimentos. Para desenvolver competências, só a participação ativa em práticas sociais complexas, reais ou simuladas, ricas e variadas, permite a sua emergência e consolidação (FIGUEIREDO, 2019).

Assim, para que um estudante possa chegar ao final da escolaridade obrigatória ou mesmo do Ensino Superior tendo não só conhecimentos, como principalmente com competências para melhor atuar no mundo enquanto cidadão, profissional, muito além de orientações para que os professores possam organizar seus trabalhos, é necessário que políticas educacionais se efetivem provocando mudanças, principalmente quando consideramos desenvolver das competências docentes que permitam ao professor desenvolver uma educação para esse tempo histórico e social. A respeito disso, compreender quem são os sujeitos e seus modos de viver, conviver, interagir e aprender na cultura da sociedade contemporânea é fundamental para entender como a educação acontece e no que precisamos avançar para provocar as mudanças necessárias.

A questão sobre tudo o que envolve ser cidadão, nos dias de hoje, não é novidade. Castells (1999) há mais de 20 anos já afirmava que o desenvolvimento tecnológico digital transformou e continuará transformando nossa cultura com o

passar do tempo, devido ao surgimento de novas formas de comunicação, de alcance global, que potencializam a interação e a interatividade.

De acordo com o Manifesto Onlife (2015), o que estamos vivenciando hoje é o resultado de quatro transformações pelas quais a sociedade está passando, são elas: a indefinição da distinção entre realidade e virtualidade; a indefinição da distinção entre humano, máquina e natureza; a reversão da escassez da informação, para o excesso dela; e a mudança da preferência da individualidade, propriedade e relações binárias para a primazia das interações, processos e redes (FLORIDI, 2015, p.2). Não há como viver na contemporaneidade sem ser afetado, de uma forma ou de outra, por essas mudanças, assim como não faz mais sentido questionar se estamos *online* ou *offline*, daí se origina o termo *onlife*.

De acordo com Schlemmer (2016), por agirem e interagirem a partir do digital, os sujeitos ressignificam o mundo analógico e, cada vez mais, devido à movimentação no ciberespaço na busca de informação, interação e o que mais for satisfazer suas necessidades, o instinto nômade digital virtual se faz presente na vida desse sujeito. Nesse sentido, Caeiro e Moreira (2018) concordam com a autora ao dizer que esses sujeitos são nômades, porque seus lares configuram-se na rede construída entre os diferentes espaços habitados por eles. Afirmam-se diferentes, querem seu próprio lugar na rede e quando se saturam assumem outras formas (CAEIRO; MOREIRA, 2018).

Schlemmer (2016, p. 3) ainda afirma que

Com o acesso facilitado a diferentes informações, aplicativos, jogos, pessoas de diferentes lugares e culturas, oportunizados pela internet, os sujeitos da atualidade constroem múltiplas identidades, criam famílias, mundos, transcendendo o lugar de onde são ou estão. Tudo pode ser remixado, combinado, misturado, transformado e, em instantes, um conteúdo pessoal pode se transformar em memes globais, pode viralizar e ganhar dimensões inimagináveis, ignorando as fronteiras, bordas e limites entre o mundo digital e o mundo analógico, entre as diferentes tecnologias e modalidades, entre os distintos tipos de presença, favorecendo movimentos nômades.

Entender o que é ser humano em uma realidade hiperconectada, significa “[...] reconhecer como nossas ações, percepções, intenções, moralidade e até corporalidade estão entrelaçadas com tecnologias em geral e TIC em particular⁴” (FLORIDI, 2015, p. 12). Dessa forma, os autores do Manifesto afirmam que o

⁴ Tradução nossa.

desenvolvimento de uma relação tecnológica acontece a partir do entendimento sobre a forma com que as tecnologias nos afetam e nos moldam como seres humanos, enquanto nós, seres humanos, mudamos e moldamos criticamente as tecnologias. Nesse mesmo sentido, Castells, em 1999, já referia que as tecnologias são as sociedades, uma vez que as sociedades não podem ser compreendidas sem as suas tecnologias. Ao mesmo tempo que as tecnologias produzem a sociedade, são produzidas por ela, se opondo assim, ao determinismo tecnológico digital.

Nesse sentido, ao analisar os relatos realizados pelos professores é possível compreender que eles entendem a necessidade de cada vez mais "incluir as TD em suas práticas pedagógicas", devido à sua importância para o processo de ensino aprendizagem. Ainda que a sua relação com as TD seja diferente da estabelecida pelos estudantes que já nasceram nesse contexto tecnológico digital, eles também são parte dessa sociedade hiperconectada em rede e de uma cultura digital.

Entretanto, "incluir as TD em suas práticas pedagógicas" significa reproduzir práticas pedagógicas já desenvolvidas sem o digital, ou seja, o que antes era desenvolvido com tecnologias analógicas no contexto da sala de aula geográfica, é agora desenvolvido com TD, criando uma "sala de aula" *online*, o que resulta em reprodução e não em invenção de novas práticas e metodologias. Isso ocorre, segundo Schlemmer, Serra e Di Felice (2020) quando a familiaridade do professor com as TD ainda está num nível muito inicial, o que se manifesta pela compreensão do "uso" das TD enquanto ferramenta, recurso, apoio, meio, o que resulta em transposição didática, conforme referido anteriormente. Compreensão essa resultante da falta de apropriação das TD, de acoplamento, enquanto agenciamento o que dificulta a compreensão da natureza específica de cada TD, bem como de suas potencialidades para a invenção de novas metodologias e práticas, sendo estas possíveis, segundo Schlemmer (2016) pelo imbricamento da competências digitais, com as competências didático pedagógicas, as competências específicas da área do conhecimento, as sócio-emocionais, além daquelas indicadas pelo World Economic Forum (2016) denominadas competências para o Século XXI: comunicação colaboração, criatividade, pensamento crítico e resolução de problemas, as quais Schlemmer (2016) acrescenta cooperação e inventividade.

Alguns excertos parecem evidenciar que os professores começam a compreender as práticas pedagógicas nesse entrelaçamento apontado pelos autores do Manifesto Onlife: "*enquanto docente, a tecnologia faz parte, é a minha*

ferramenta de trabalho, ela é intrínseca à minha atividade enquanto professor” (PES 1); “Não consigo enxergar como algo separado do processo de ensino e aprendizagem” (PEB 1); “acho que é uma das coisas que a gente tá se desafiando muito a fazer, a gente quer envolver eles, não importa a idade, a gente quer colocar a educação de uma forma acessível, ampla e significativa para eles, porque não tem mais como a gente fingir que isso não existe, isso está na vida deles, no dia a dia. Eles tem muitas vezes mais domínio tecnológico do que a gente” (PEB 4). Embora ainda refiram às TD enquanto ferramenta, é possível perceber uma clara compreensão dos professores que ensinar e aprender, na atualidade, implica na presença efetiva de TD.

Contudo, a falta dessas tecnologias nas escolas, bem como a desigualdade no acesso a elas não passaram despercebidas pelos professores, como é possível identificar nos relatos a seguir.

Outro ponto que eu acho importante que realmente vai nos fazer pensar ou repensar e eu sempre mencionei: nós temos que ver é o nosso acesso à tecnologia, né? Ou melhor, o acesso que os alunos têm à tecnologia, por exemplo: muitos dos alunos do Ead, tanto na graduação, como no EJA, para eles acessarem o AVA, às vezes eles necessitavam ir ao polo e usufruir as tecnologias do polo. Como são 18 polos espalhados pelo RS, há lugares muito longínquos, muito nos interiores, em que o acesso à internet é muito restrito. Um sinal muito fraco, em áreas rurais, com difícil acesso, então isso dificultou bastante, por isso se teve que adaptar todo um sistema também além do Moodle, que é o ambiente oficial. Tivemos que adaptar também outras formas alternativas de contato ou mesmo de aprendizagem. (PES 1).

Além do relato desse professor, surgiram nas entrevistas observações como: *“Os alunos não tinham acesso ideal as tecnologias digitais” (PEB 1); “em alguns contextos de escola principalmente as escolas da periferia eu via um não acesso, o que não facilitou a vida dos alunos” (PEB3); “já vi muitas vezes pessoas que não tinham acesso ao básico e estavam inseridas em uma escola privada com várias dificuldades” (PEB 4); e também: “as tecnologias trouxeram o que é a desigualdade social nesse país e o quanto nós precisamos evoluir ainda, porque eu aqui tenho essa oportunidade de estar conversando contigo, porque eu tenho internet, porque eu tenho notebook, [...] tantas crianças, tantos adolescentes e adultos que estudam também no mesmo nível de graduação que ambas nós e que não têm acesso ao que nós temos aqui” (PES 3).*

Essa falta de acesso às TD e à conectividade de qualidade por parte dos estudantes e de alguns professores, somada com a falta de apropriação das TD pelos professores podem ser fatores que explicam esse sentimento de insegurança e o medo de não saber o que fazer quando a única forma de continuar a desenvolver a docência é o ensino remoto. Alguns professores não se sentem preparados para as constantes atualizações e novidades que muitas vezes as TD representam: *“Eu percebi, com o ano passado a questão da pandemia e do ensino remoto, é que muitos professores, muitos colegas que não viam como um processo natural, foram obrigados a conhecer as tecnologias digitais. No primeiro momento, foi mais na questão de conhecer mesmo e tentar entender porque que talvez eles não utilizavam antes”* (PEB 1).

Nesse contexto, a presença de TD nas práticas pedagógicas para muitos professores não foi algo que aconteceu como um "processo natural", ou pelo desejo de aprender e repensar suas metodologias e práticas, mas algo a que "foram obrigados", devido às circunstâncias do contexto pandêmico. Ao sentirem-se "obrigados" um processo de familiarização com as TD começou a se desenvolver, o que pode ter provocado a reflexão sobre o porquê até então ainda não haviam "utilizado" as TD em suas práticas pedagógicas.

Dessa forma, estar em contato com as TD pode significar, num primeiro momento, estar "atualizado", estar perto do novo, o que não significa uma mudança nas práticas.

Quando os professores foram questionados sobre os motivos de participar dos grupos no *Facebook*, a maioria optou pela resposta: “Manter-se atualizado e saber o que está sendo discutido a respeito de novas tecnologias digitais, novas metodologias de ensino, como podemos ver no gráfico a seguir:

Gráfico 4 – Nos grupos do *Facebook* você participa para:

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

É possível compreender, ao analisar o gráfico, que a maioria dos professores participa de grupos no *Facebook* para manterem-se atualizados no que diz respeito ao surgimento de novas TD e metodologias de ensino, trocar ideias com outros professores e buscar atividades para utilizar em minhas práticas pedagógicas foram também estão entre as opções mais escolhidas.

Essa questão que envolve a atualização, no que se refere às TD, é importante e faz muito sentido, pois como temos presenciado, há, de forma cada vez mais frequente e acelerada, o surgimento de novas TD e assim, muitas vezes, novas metodologias que sugerem como organizar o trabalho com elas. Por isso, esse pensamento de que é necessário estar sempre atento ao que está surgindo. Assim, vemos frequentemente as TD serem associadas à novidade, à inovação, no entanto, é preciso problematizar essa questão, pois como alguns autores têm apresentado, nem tudo o que é novo, ou novidade, caracteriza-se como inovação.

De acordo com Schlemmer (2006, p. 4),

A novidade e a inovação são sempre relativas a um contexto, espaço e tempo históricos determinados. Ambas têm um aspecto psicológico vinculado ao sujeito — o que constitui uma novidade para um determinado sujeito pode não o ser para outro — e um social, vinculado ao que é aceito e reconhecido como novidade, como inovação por uma comunidade num momento determinado.

Dessa forma, ao utilizar a teoria de Piaget (1995), a autora afirma que as questões que configuram “novidades” ou “inovações” não estão fora do sujeito, mas são resultados de desequilíbrios, de questões para o qual o sujeito não encontra respostas. Essa ruptura que emerge, quando o sujeito percebe que os conhecimentos que possui não são suficientes, proporciona uma abertura ao novo

(Schlemmer, 2006). Conforme Schlemmer, as TD nem sempre promovem essa ruptura, ou seja isso envolve um processo mais complexo, visto que sempre que uma nova tecnologia é apresentada, o conhecimento e utilização desta estão subordinados aquilo que o sujeito consegue perceber. Contudo, o sujeito pode não perceber essas potencialidades por não serem suficientemente significativas para ele, passando totalmente despercebidas, sem provocar desequilíbrios. Outras vezes, o sujeito tenta adaptar o novo ao que conhece, deformando o objeto para criar significado e, portanto, aprender, conhecer. Ou talvez, essa tecnologia e esse meio, em função de desenho, características (pensando, por exemplo, num *software*, num ambiente) possam ser suficientemente provocadores, de forma que o sujeito não encontre no que já conhece como dar conta da apropriação desse “novo”. (SCHLEMMER, 2006, p.4)

Assim, é possível compreender porque as TD não são sempre promotoras da inovação. Dias (2013) também nos alerta para isso. De acordo com o autor, modificar a forma de replicar os conteúdos não é o mesmo que inovar nas metodologias, práticas e processos de mediação pedagógica. Os contextos de experiência do conhecimento não são facilmente replicáveis, portanto, para inovar é preciso:

[...] um novo pensamento sobre a natureza cognitiva e social da educação, não só na interação exploratória das múltiplas perspectivas dos conteúdos, mas, em particular, na concepção de que a aprendizagem se desenvolve também através da fluidez na rede de relações que definem o contexto e a proximidade para a inclusão e participação. (DIAS, 2013, p. 8).

Dias (2013) sugere uma pedagogia que se oriente para a prática social e exploratória da rede de relações como um processo criativo, não linear, que se constitui no âmbito da partilha, da colaboração e participação.

Para isso, é necessário mais do que transpor aulas que seriam realizadas no espaço geográfico da sala de aula para o modelo de ensino remoto. Essa foi uma questão que alguns professores foram descobrindo aos poucos, conforme foram se apropriando das TD e compreendendo o próprio processo de aprendizagem vivenciado, o que fornece elementos para refletir como podem ajudar outras pessoas a aprender: *“e tu ficar só na tua aula quadro e giz, nesse caso Word e download, sei lá, eu acho que não vai fazer sentido igual”* (PEB 4); *“eu sempre recebo eles com vídeo com documentário, porque daí em sala de aula não fazia*

isso” (PES3); “Então no primeiro momento, no momento do susto, acho que a minha a minha reação foi mais tranquila que a de outros colegas. Logicamente que num segundo momento, no desenvolver das atividades eles vão compreendendo que as potencialidades que se usa são muito maiores, né?” (PEB 1).

A própria questão de que não se trata de substituição do analógico pelo digital ou ainda de uma escolha entre o digital ou o analógico apareceu no discurso da PEB 3:

Eu acho que elas (TD) podem contribuir no presencial também. Eu acho que fica parelho né? E são coisas diferentes que acontecem nesses mundos, por exemplo, no presencial a gente é testada o tempo todo, porque tu não tens como cancelar uma pessoa, tu não tens como desligar o fone, como fingir que não leu uma mensagem, tá ali na tua frente, cara a cara, a habilidade, a competência que tu vai precisar é uma, diferente da internet que tu consegue até melhorar a tua linguagem, de repente [...]. Então são competências humanas, de relação humanas diferentes. São dois mundos que precisam ter todas essas competências trabalhadas, a gente tem que ter no presencial e também no digital. Não tem um ou outro, são os dois.

Entretanto, toda a fala desse professor se constitui a partir de uma visão dualista, "elas (TD) podem contribuir...", "Fica parelho...", "São coisas diferentes que acontecem nesses mundos...", "São dois mundos..." evidencia uma clara separação entre o mundo por ele denominado "presencial" e o mundo "digital", ainda que ao final ele refira que "Não tem um ou outro, são os dois", a separação é evidente, ou seja, o mundo do professor é marcado por essa distinção até porque provavelmente ele tenha nascido e se desenvolvido num mundo pré-digital, tendo o digital entrado tardiamente na sua vida, diferentemente do que ocorre com seus estudantes, cuja separação não faz sentido, uma vez que nasceram e se desenvolvem num mundo que é híbrido, conforme refere Schlemmer (2006). Assim, se queremos desenvolver competências, nos professores e estudantes para que possam habitar o mundo contemporâneo das constantes transformações (KASTRUP, 2015), é necessário repensar o modelo pedagógico para que contribua na formação de cidadãos críticos, inventivos e não meros repetidores, que se adaptam e suportam as diversas situações e, para isso é preciso transformar a formação docente. Os professores, conforme evidência das falas, estão aos poucos compreendendo essa necessidade e anseiam por mudanças na pedagogia vigente.

É sobre essa pedagogia, principalmente aquela sobre a qual se fundamenta a formação de professores para o trabalho com as TD, que a próxima seção se desenvolve.

3.2 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E AS TECNOLOGIAS DIGITAIS: “TUTORIAL NÃO É FORMAÇÃO”

Muitas vezes esses cursos estão ali só para dizer que estão fazendo alguma coisa. Gravar tutorial não é na formação, assistir videoaula não é formação. Então, as coisas são feitas só para dizerem que estão fazendo e isso acaba até prejudicando a própria imagem, o próprio pensamento, o próprio conceito do que é uma formação continuada. (PEB 1)

Na seção anterior busquei compreender, a partir das análises dos dados produzidos na pesquisa (interações nos grupos do *Facebook*, respostas ao questionário e às entrevistas), como tem sido a relação dos professores que integram os dois grupos, anteriormente referidos, com as TD. As concepções evidenciadas pelos professores sobre como compreendem essas tecnologias e que sentimentos e práticas surgem nessa relação, fornecem pistas que nos ajudam a refletir sobre como foi/está sendo a formação desses professores. Além disso, também nos fornecem pistas que contribuem para que possamos refletir sobre a necessidade de transformação nas propostas formativas, bem como para compreender os motivos que fazem com que esses grupos em mídias sociais conquistem um número cada vez maior de participantes. É sobre isso que abordarei nos próximos parágrafos.

Decidi iniciar com um excerto da fala do PEB 1 a respeito da visão dele sobre como foram as formações para professores que ele recebeu no período da pandemia, pois ela também sintetiza a fala de outros professores, principalmente daqueles que trabalham em escolas públicas: "*às vezes eu vejo algumas formações continuadas que estão descontextualizadas com o que está acontecendo na sala de aula viva*" (PEB 3); "*Quantos professores da rede pública, que a maioria não tem mestrado[...], quando consegue fazer a formação que eles oportunizam é um cafezinho ali em uma hora, não mais do que uma tarde...*" (PES 3).

É importante analisar, neste contexto, que mesmo quando as mantenedoras ofereciam cursos, como relatado pelos entrevistados, em muitos casos, eles eram descontextualizados, pouco eficientes e passavam a impressão de terem sido

ofertados “só para dizer que foi feita alguma coisa”, como nos relata o PEB 1. Essas “formações” em sua maioria se resumiam a tutoriais ou videoaulas, com pouca interação, e até mesmo sem um professor/tutor/coordenador para orientá-la.

Mesmo em instituições privadas, que de acordo com o relato de uma professora promove mais momentos de formação, o que é trazido não parece ser suficiente para melhorar a qualidade das aulas: *“a gente anualmente tem formações pra isso (Tecnologias Digitais), principalmente ali início do ano, na semana de formação pedagógica, e no meio do ano a gente tem outra formação, de três, quatro dias e nesses dias a gente sempre tem, fora é claro algum sábado. A escola tem bastante organizações neste sentido”* (PEB 4) Apesar disso, ela mesma lembra que essa formação para as TD tem uma relação muito forte com a propaganda da escola: *“na privada a gente tem uma demanda bem grande (para trabalhar com as TD) em função de que uma parte do marketing é essa [...]a informação na escola privada tem que chegar primeiro para dar a ideia de que nós somos os top, né?”* (PEB 4).

Mesmo concordando que a escola oferece muitas formações durante o ano, a professora reconhece que elas estão mais relacionadas com o fato de que isso torna a escola mais atrativa ao mercado, ou seja, um marketing para atrair mais alunos. No fim das contas, como a professora afirma:

“por mais que seja uma escola privada tu ainda vai ter dificuldade, porque o acesso não é uma coisa com qualidade também. O laboratório de informática mesmo sendo de uma escola privada, eu acho ainda que ainda faltam algumas ferramentas para a gente poder fazer um acesso simultâneo, por exemplo, para a gente conseguir mobilizar todas as crianças. Uma turma grande eu ainda tenho que colocar as crianças em duplas, isso impossibilita que todos eles aprendam as ferramentas integralmente, que eles consigam manipular todos da mesma forma” (PEB 4).

Ou seja, mesmo fornecendo formação e cobrando do professor o trabalho com as TD, o investimento no que se refere ao *hardware*, *software* e, principalmente, conectividade para que o professor possa avançar em seu trabalho, acabam ficando limitados.

Assim, fica evidente ao professor que não pode depender totalmente da sua mantenedora para poder se manter em formação, o que, por vezes, dificulta a continuidade nos estudos. Dessa forma, ao retomar as informações do gráfico 4 é

possível constatar que os professores acabam procurando nas mídias sociais uma forma de atualização que não encontram nas formações disponibilizadas a eles.

Além disso, conforme coloca Schlemmer (2013) ofertar palestras, *lives*, ou cursos de curta duração, centrados no conteúdo e no professor, cuja metodologia predominante acaba sendo a expositiva em detrimento de metodologias problematizadoras, que primam pela exploração, experimentação e desenvolvimento de projetos, por exemplo, não se mostram eficazes quando o objetivo é modificar a concepção do professor, a sua epistemologia, para que então possa transformar, ou ainda inventar metodologias e práticas pedagógicas. Para que isso seja possível, o professor precisa vivenciar na sua formação novas metodologias e práticas pedagógicas, ser sujeito de forma que tenha elementos para refletir o que muda no seu próprio processo de aprendizagem, para então desenvolver práticas que possam ajudar seus estudantes a aprender.

Outra questão se refere ao fato de que as dúvidas do professor surgem justamente quando ele está em sala de aula, desenvolvendo a sua prática, e aí, o palestrante, o formador já não está mais disponível para ajudá-lo, o curso já terminou e ele está sozinho com as suas dúvidas. Na falta de elementos que lhe possibilitem avançar, volta a desenvolver metodologias e práticas com as quais se sente seguro. Ou seja, a formação capaz de provocar mudança nas concepções epistemológicas, a fim de que o professor possa transformar suas metodologias e práticas, passa por uma proposta formativa que comporte o acompanhamento-formação, com questões que emergem da prática desenvolvida pelo professor.

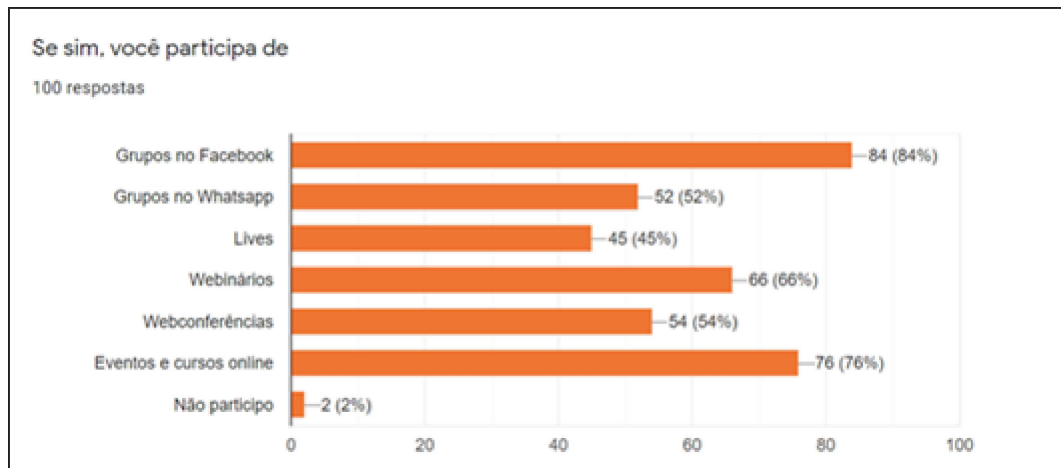
Os gráficos a seguir nos ajudam a compreender melhor como se dá a participação dos professores em grupos de mídias sociais:

Gráfico 5 – Participação dos professores em mídias sociais



Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Gráfico 6 – Espaços de participação nas mídias sociais

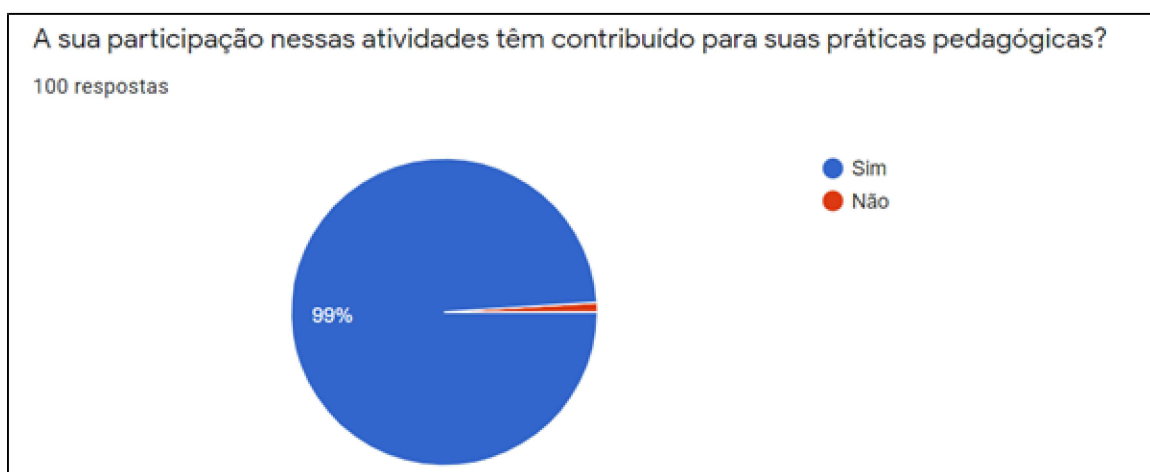


Fonte: Elaborado pela autora (2021).

De acordo com os gráficos, 99% dos entrevistados costumam participar de grupos e eventos em mídias sociais, sendo o *Facebook* o principal escolhido, seguido pelas opções “Eventos e cursos *online*” e “Webinários”. Para 52% dos professores, o *WhatsApp* também aparece como uma opção. Durante as entrevistas, o *WhatsApp* e o *Youtube* também surgiram nas respostas dos professores.

Ao serem questionados se a participação nos grupos contribui para as suas práticas pedagógicas, novamente a resposta foi positiva:

Gráfico 7 – Contribuição das mídias sociais nas práticas pedagógicas docentes



Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Assim, podemos dizer que os grupos no *Facebook*, para os professores participantes, tornam-se este lugar de formação continuada que por vezes ou é

ausente ou é descontextualizado no âmbito das ofertas institucionalizadas. Nos grupos, os professores conseguem, de acordo com o que eles responderam no questionário, ter um espaço para se manterem atualizados, buscarem materiais, interagirem com outros professores, tirarem dúvidas e, até mesmo, auxiliarem outros colegas de profissão. Além disso, a participação nos grupos parte do interesse e da vontade de cada um.

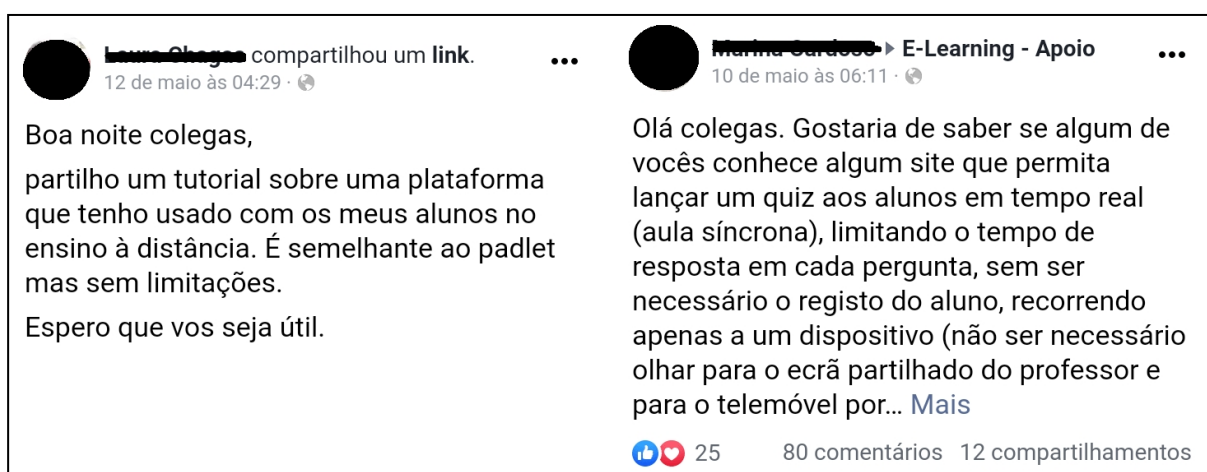
Vejamos nas figuras a seguir alguns exemplos de como ocorrem as interações nos grupos Docência OnLIFE e E-Learning Apoio:

Figura 13 – Interações no grupo Docência OnLIFE



Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Figura 14 – Interações no grupo E-Learning Apoio



Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Como é possível observar nas postagens apresentadas nas figuras acima, os grupos acabam propiciando a constituição de redes entre os professores. No entanto, ao serem questionados se acreditavam que os grupos poderiam ser

caracterizados como um espaço de formação docente, alguns professores entrevistados ficaram em dúvida.

No quadro que segue, apresento as respostas dos professores, fornecidas no momento da entrevista, para a pergunta: *Você acredita que os grupos nas mídias sociais podem ser caracterizados como espaços de formação docente?*

Quadro 8 – As mídias sociais como espaços de formação docente

| Mídias sociais como espaços de formação docente | |
|--|---|
| PES 1 | Eu achei muito interessante assim, como professores criaram grupos, canais, cada vez mais canais e canais de educação, de materiais didáticos, de instrução aos ambientes virtuais e coisas do tipo, isso tá muito interessante! É uma rede de apoio. |
| PES 2 | Sim, acredito, espaços de formação informal ou não formal que podem contribuir para a aprendizagem. São redes que podem promover o desenvolvimento do trabalho colaborativo em rede. |
| PES3 | [...] Pode ser sim um espaço de formação, mas eu não acesso. Teve esse período das <i>lives</i> agora, algumas <i>lives</i> eu assisti [...] Para mim eu não vejo como um espaço, porque eu não costumo circular muito neles. Eu não costumo interagir. Eu não tenho esse hábito, mas para quem tem, talvez seja produtivo, talvez seja proveitoso. Eu não círculo, eu não acesso muito. |
| PEB 1 | Sim, sim acredito que seja um dos espaços até com mais potência para isso [...] Ter experiências diversas, algumas vão se aproximar mais da tua realidade e outras não, alguma característica tu consegue adaptar para a tua realidade e outras não, mas acho que é nessa diversidade que a gente vai aprendendo e [...] na tentativa de ajudar o colega, tu também está se ajudando. Então eu acho que é um espaço de formação muito rico. |
| PEB 2 | Penso que esta pergunta não pode ser feita a mim, pois acredito que é um espaço de formação , talvez não formal, mas é na partilha, no esclarecimento de dúvidas que se aprende. |
| PEB 3 | Sim. Sim, formalmente não sei, mas muita coisa, muita troca que aconteceu nesses grupos, eu acho que foi até mais significativo do que muitas vezes as formações presenciais [...] que nem correspondiam a realidade daquele professor que estava na sala de aula querendo saber outras coisas... E nos grupos, estavam justamente falando sobre isso: é o meet que não entrou ou como é que clica naquele link, aquele aluno não respondeu, porque essa é a escola real do dia a dia e os problemas reais e eu acho que formação de professor é isso, é essa troca |
| PEB 4 | O Facebook foi sim , eram criadas salas e as pessoas puderam compartilhar suas aulas, seus materiais e divulgar, né? Aqueles cursos também, capacitações, eu acho que é possível para quem utiliza com frequência, eu ainda não sou essa pessoa , mas tem aquelas pessoas que utilizam bem a ferramenta e sabem dominar bem para ver qual é a parte importante aqui, qual é a parte que não interessa. |
| PEB 5 | Na minha opinião, podem ser considerados espaços de formação informal e de aprendizagem colaborativa. Podem ser considerados espaços de formação, no sentido em que a aprendizagem decorre de forma espontânea e ao ritmo do próprio docente , que procura informação que, de alguma forma, corresponda às suas necessidades no momento. Podemos considerar que estaremos num plano em que o docente se torna autodidata e procura e partilha informação à medida que as necessidades vão surgindo. |
| PEB 6 | Acredito profundamente que sim [...] Os modelos de formação atuais estão esgotados e deixa de fazer sentido as pessoas procurarem a formação para obterem créditos para progressão na carreira a desfavor da formação pela real necessidade. As pessoas precisam de respostas curtas, diretas e no imediato. É essa a formação mais procurada agora. A formação teórica também tem os dias contados, tal como a formação em espaços físicos que limitem as pessoas a uma determinada região, limitando-lhes as suas escolhas. O E-Learning |

| |
|--|
| <p>Apoio e a #SomosSolução podem ser, assim, considerados como espaços onde as pessoas podem obter essas respostas imediatas, curtas e diretas, podem obter informação sobre webinars realizados pelos elementos fundadores ou por muitos outros grupos/organizações, podemos também obter informações sobre formações mais estruturadas, de centros de formação, e ainda encontrar informações sobre mestrados e doutoramentos a que podem ter acesso, sobretudo no âmbito das tecnologias digitais como suporte às aprendizagens,</p> |
|--|

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Como foi possível observar pelas falas dos professores, a maioria deles afirmou que os grupos se constituem em espaços de formação, alguns optaram por dizer que seria um espaço informal ou não formal.

Para falar da formação de professores é preciso compreender que a educação, como um processo de formação humana, “[...] implica na ação entre pessoas” (GATTI, 2017, p.732). De acordo com Gatti (2017), é possível afirmar que a educação está imersa na cultura e não apenas vinculada às ciências, aos conhecimentos racionalizados. O cerne do processo educacional, conforme a mesma autora, é a formação das novas gerações.

Para Gatti (2017, p. 732):

O processo educativo está, então, vocacionado à formação do pensamento e de valores e atitudes, quanto ao saber, ao sentido social dos saberes, às responsabilidades que temos uns com os outros, na compreensão de contextos variados, ambientais e culturais, constituindo um pensar que possa distinguir fatos e questões, com sentido crítico na direção de uma autonomia de escolhas. Aprendizagens específicas e gerais fazem parte desse processo.

Assim, a educação compreende um processo de formação que vai além da instrução ou do domínio de informações e conteúdos. Implica, a partir do conhecimento adquirido na relação com o outro e com o mundo, em um modo de agir criticamente, na tomada de decisões e na consciência do impacto de determinadas escolhas. De acordo com Gatti, a educação se constitui na história humana através do “[...] entrelaçamento de processos cognitivos, afetivos, sociais, morais, dos conhecimentos e saberes, dos fazeres, do uso das técnicas ou de recursos diversos, da ação sobre as coisas e fatos do mundo” (GATTI, 2017, p. 732).

Nesse sentido, compreendo, conforme Paulo Freire, a formação de professores para além de inicial ou continuada, mas como uma formação permanente. Como sistematizam Freitas e Freitas (2017) a partir das obras de Freire, a formação para o autor é um “[...] espaço em que o educador possa se

perceber e assumir, porque educador, como pesquisador” (FREITAS; FREITAS, 2017, p. 10479). Esse modelo de formação permanente freireano, de reflexão crítica sobre a prática e de noção de seu inacabamento, desenvolve no sujeito a consciência e a responsabilidade pela sua autoformação e, assim, ele assume que faz parte de ser um educador a competência de “conhecer e buscar conhecer sobre seu fazer” (FREITAS; FREITAS, 2017, p. 10479).

A respeito da presença das mídias sociais no processo formativo de professores, Schlemmer (2015) detalha o percurso de uma experiência que aconteceu em 2014 com uma turma cujas interações aconteciam de forma presencial física, na sala de aula e, de forma *online*, em um grupo no *Facebook*. Segundo ela, as práticas e a mediação pedagógica descentralizada pautadas na ação e na interação que aconteceu durante todo o momento, favoreceram “o desenvolvimento da autonomia, da autoria e da coautoria, da colaboração e da cooperação, de modo que, em diferentes momentos, todos são co-mediadores do processo formativo dos demais” (SCHLEMMER, 2015, p. 416).

Caeiro e Moreira (2017) colaboram para a discussão, ao evidenciarem que as comunidades (virtuais) de aprendizagem permitem o desenvolvimento de cenários educativos que contribuem para o desenvolvimento da autonomia, flexibilidade e respeito pelas características individuais dos estudantes, além de facilitarem a partilha e a construção coletiva do conhecimento (CAEIRO; MOREIRA, 2017).

Ainda sobre a apropriação de mídia social para a aprendizagem, a autora afirma que o *Facebook* teve uma importante contribuição no processo de formação dos professores-pesquisadores que participaram da disciplina, isso, porque ele está presente no cotidiano, é familiar a esses sujeitos. Outro fator interessante apontado por Schlemmer (2015) é que alguns alunos, mesmo após o término da disciplina, permaneceram interagindo no grupo, partindo para um processo de formação continuada, à medida em que, a cada novo semestre, outros sujeitos passam a fazer parte dele, enriquecendo, assim, as trocas que acontecem lá.

Nesse sentido, as mídias sociais, especialmente o *Facebook*, caracterizam-se como espaços coletivos e colaborativos de construção, de troca de informações, por esse motivo, Moreira e Januário (2014) concluem que elas, ao possuírem uma intencionalidade educativa explícita, favorecem a aprendizagem. O *Facebook*, como um ambiente virtual de aprendizagem: “[...] possibilita que o professor reinterprete a

forma de ensinar e de aprender num contexto mais interativo e participativo” (MOREIRA; JANUÁRIO, 2014, p.78).

Ainda conforme os autores, o *Facebook* não é por si só um ambiente virtual de aprendizagem, apesar da possibilidade de ser apropriado para tal, o professor, portanto precisará arranjar maneiras e possibilidades para executar essa tarefa, fazendo combinados e regras com os estudantes.

A partir das respostas e dos relatos dos professores, da análise das postagens nos grupos investigados e das contribuições dos autores, é possível afirmar que os grupos E-Learning Apoio e Docência OnLIFE, podem ser caracterizados como espaços de formação autênticos para aqueles que deles participam. Nesse sentido, Gatti (2017) considera a educação como um processo que se desenvolve na relação entre pessoas e essa é uma ação perceptível para os professores que participam dos grupos, como evidenciado em suas falas. Palavras e expressões como “rede de apoio”, “trabalho colaborativo”, “partilha”, “troca” e “diversidade” já apontam para esses espaços como ambientes nos quais prevalece a interação entre os diferentes sujeitos que ali habitam.

A concepção freireana de formação como um espaço em que o professor possa se assumir como pesquisador, um espaço de conhecimento e busca sobre seu fazer é algo que também ocorre nos grupos, como o PEB 1 afirmou:

Sim, sim acredito que seja um dos espaços até com mais potência para isso, porque a gente consegue alcançar um grupo maior de professor de localidades diferentes, de realidades diferentes, eu acho que isso é bacana também para o professor. Ter experiências diversas, algumas vão se aproximar mais da tua realidade e outras não, alguma característica tu consegue adaptar para a tua realidade e outras não, mas acho que é nessa diversidade que a gente vai aprendendo e, para formação de professores muito mais, porque tu conhecendo que o outro professor está passando a dificuldade do outro professor, tu se reconhece nessa dificuldade muitas vezes e na tentativa de ajudar o colega, tu também está se ajudando. Então eu acho que é um espaço de formação muito rico.

A PEB 3 também relata como o grupo contribuiu para sua formação: “*Eu fiz um curso faz uns dois meses que eu descobri por causa desse grupo. Eles postam, né? Vários cursos, vários eventos, eu assisti várias lives*” (PEB 3).

Nesse sentido, olhar como se organizam os grupos e as experiências dos participantes pode ser interessante para repensarmos os cursos de formação

docente, que muitas vezes, ao invés de auxiliarem na promoção de uma apropriação das TD pelos professores, limitam-se a contribuir com trabalho pedagógico com as TD como algo meramente instrumental. Corroborando com isso, Alonso, Aragón, Silva e Charczuk (2014) afirmam que o professor precisa viver a mudança de ensino que proporcionará a seus alunos, pois

Para ensinar com tecnologias, é preciso aprender com tecnologias, para ser um “aprendiz continuado”, será preciso participar de redes de discussão que busquem coletivamente estratégias de reconstrução da ação docente que deverá estar em movimento permanente. (ALONSO; ARAGÓN; SILVA; CHARCZUK, 2014, p. 161).

Cursos que se organizam somente enquanto tutoriais e videoaulas, em detrimento à interação, às trocas, ao trabalho colaborativo, cooperativo, cuja centralidade está no conteúdo e/ou no professor podem não resultar em uma contribuição significativa no sentido da promoção de ambientes de aprendizagem que possibilitem a apropriação efetiva das TD por parte dos professores. Pelo contrário, reforçam a ideia de tecnologia como ferramenta, recurso, apoio, meio, como algo a ser usado, aplicado, além de promover um distanciamento e não uma proximidade. O professor, nesse caso, possivelmente replicará essa forma de "ensinar" à qual foi submetido.

Outra questão importante, no que diz respeito à formação docente, seja ela inicial ou continuada, é a necessidade de enfatizar a ideia de que “Ensinar exige consciência do inacabamento”, como nos propõe Freire (1996) ao falar sobre a importância de uma formação permanente. Somente a consciência do nosso inacabamento nos faz perceber o quanto estamos condicionados e o quanto podemos ir mais além.

De acordo com Saul e Saul, a formação permanente que pressupõe “[...] que o formador e o formando compreendam-se como seres inconclusos e que essa é uma condição humana que impele o homem a se enveredar, curiosamente, na busca pelo conhecimento de si e do mundo” (SAUL; SAUL, 2016, p.25) é uma vocação ontológica. Assim, se a educação é permanente devido à nossa finitude, ao nosso inacabamento, a nossa formação também deve ser.

É importante considerar que, conforme as TD avançam e são aprimoradas, elas vão provocando mudanças constantes em nossa forma de estar no mundo e interagir com ele, modificando diretamente nossa cultura, como evidenciam Castells

(1999), Levy (1999) e Floridi (2015), dentre outros. Nesse sentido, Levy (1999, p. 156) afirma que “Qualquer reflexão sobre o futuro dos sistemas de educação e de formação na cibercultura deve ser fundada em uma análise prévia da mutação contemporânea da relação com o saber”, ou seja, devido à velocidade de surgimento e renovação dos saberes, a maioria das competências que uma pessoa desenvolve no seu percurso profissional, já estarão obsoletas ao final de sua carreira.

Assim, a compreensão de uma formação permanente, “[...] porque a prática se faz e se refaz” (SAUL, 1993, p. 64), proposta por Paulo Freire relaciona-se com a atitude esperada de um professor imerso na cultura digital, pois essa formação, de acordo com Saul e Saul (2016) considera que, a partir do momento em que o “destino não está dado” (SAUL; SAUL, 2016, p. 25), os sujeitos - formador e formando- são capazes de constantemente (re)escreverem suas histórias. Ao compreenderem-se como seres inconclusos, há uma busca constante dos sujeitos pelo conhecimento de si e do mundo.

Gatti (2017) afirma que a formação de professores possui padrões culturais formativos arraigados, estruturados na história educacional desde o início do século XX, inspirado pelo cientificismo vigente no século anterior. Esses padrões, de acordo com a autora, acabam entrando em conflito com o surgimento de novas demandas do trabalho educacional. Essa afirmação torna-se ainda mais evidente, quando a relacionamos com as TD na educação, por exemplo. Como evidenciou Schlemmer (2019), a relação das TD com a educação já vem sendo desenvolvida há décadas, no entanto, notou-se pouca mudança realmente efetiva nas práticas pedagógicas dos professores.

3.3 “A GENTE NÃO PODE VOLTAR PARA AQUELA ROTINA” - AS NECESSIDADES DE MUDANÇA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Na seção anterior, busquei trazer e analisar questões sobre como acontecem atualmente algumas formações docentes voltadas ao trabalho pedagógico com as TD e como os grupos Docência OnLIFE e E-Learning Apoio se constituem como redes de formação para professores. Nos parágrafos que seguem e dão continuidade à discussão, trago algumas reflexões emergentes desse contexto e necessárias se quisermos, de fato, efetivar mudanças na educação.

De acordo com Schlemmer (2016), são muitas as tecnologias digitais que surgem e, com elas, as teorias que possibilitam aos professores atribuírem novos sentidos e modificarem metodologias, práticas e processos de mediação pedagógica. A questão que a autora traz, no entanto, é que essas mudanças parecem não ocorrer no mesmo tempo e com a mesma intensidade que precisamos para que transformações significativas e relevantes para o sujeito de aprendizagem atual aconteçam. Em um contexto no qual não faz mais sentido separar o mundo analógico do digital, são muitas as questões sobre as quais precisamos refletir.

Quando falamos sobre a necessidade de mudanças e reflexões na formação de professores para que as novas gerações desenvolvam competências consideradas essenciais, é preciso considerar a maneira que esses alunos aprendem, pois, a compreensão do que é aprendizagem e de como se aprende na contemporaneidade tem um impacto direto no trabalho docente.

A teoria mais aceita hoje entende a cognição como um “[...] processo de solução de problemas” (KASTRUP, 2004, p. 8). No entanto, repensar essa abordagem se faz necessário, pois vivemos em uma sociedade onde a busca acelerada pela novidade, o excesso de imagens, sons, informações, a atualização constante das tecnologias, transformam diretamente na maneira como aprendemos, como nos aponta Kastrup (2004,2015). O fato é que, ao conceber a aprendizagem como um processo de solução de problemas, entendemos também que existe um mundo pronto com informações e saberes prontos para serem absorvidos. A questão é que este mundo pronto não nos permite pensar no mundo em processo de transformação “[...] e é isso que caracteriza nossa atualidade: o mundo em notável movimento, mundo movente, em transformação acelerada” (KASTRUP, 2015, p.96).

A autora sugere então uma perspectiva a respeito de aprendizagem, que não a compreende como solução de problemas, mas sim o concebe como um processo de invenção de problemas. Para Kastrup (2015), aprendizagem não é saber adaptar-se a um mundo preexistente ou obter algum saber, aprendizagem é experimentação, é a invenção de si e do mundo, portanto o conhecimento é uma prática, uma ação. Há aprendizagem quando o conhecimento se corporifica na ação: “a corporificação do conhecimento inclui, portanto, acoplamentos sociais, inclusive linguísticos, o que significa que o corpo não é apenas uma entidade biológica, mas é capaz de se inscrever e se marcar histórica e culturalmente” (KASTRUP, 2015, p. 103).

Dessa forma, pensar no processo de aprendizagem inventiva requer pensar em pedagogias que sejam capazes de superar a compreensão de conhecimento enquanto transmissão, centralizado na figura do professor, pois para que haja uma aprendizagem inventiva, a experiência de problematização precisa estar incluída. Para exemplificar melhor como é o processo de aprendizagem inventiva, a autora, ao citar Varela, Thompson e Rosch (1991) descreve como um artista aprende a tocar um instrumento. O primeiro movimento do artista-aprendiz começa com a representação, com instruções simbólicas. Ao longo das repetições, do treino disciplinado, do cultivo (KASTRUP, 2004), “[...] a relação simbólica é transformada em acoplamento direto do corpo com o instrumento, eliminando o intermediário da representação” (KASTRUP, 2015, p.103). Assim, para Kastrup (2015), aprender não é adequar-se a um instrumento, mas agenciar-se a ele “[...] aprende verdadeiramente aquele que cria permanentemente na relação com o instrumento, reinventando-se também como músico de maneira incessante” (KASTRUP, 2015, p.105).

É possível perceber nos discursos dos professores que possuem uma familiaridade maior com as TD que a preocupação com a experiência, com a descentralização da figura do professor como único responsável processo de ensino e aprendizagem é mais presente:

Eu digo muito essa questão da gente como motivador, porque se eu ficar dentro da minha sala de aula dando uma aula só no Word, com atividade de marcar x, de circular, de pintar que eles nem precisam imprimir, só copiar, [...] eles vão saber que o divertido não está ligado à educação, que a gente não precisa aprender de uma forma legal, que não tem coisas diferentes pra fazer. e eles gostam muito disso. [...] Eu tenho que fazer coisas diferentes com eles, então tinha dias que a gente assistia a um vídeo e dançava [...]. Eu botei pra eles o Just Dance, né? E eles ficaram enlouquecidos [...]. O Jamboard, eles adoraram, porque eles fizeram as anotações, que nem post it, dá pra mudar a cor. Então eles foram vendo que dá pra usar e que é útil, mas é bem isso assim, se tu ficar só na tua aula quadro e giz, nesse caso word e download, sei lá, eu acho que não vai fazer sentido igual, eles vão eles vão entender que realmente a escola está muito atrás ou totalmente separada desse universo das tecnologias.

A professora, em seu relato, evidencia a preocupação em relação à desconexão da escola com o mundo dos alunos, referindo a necessidade de experimentar novas formas e tecnologias nos processos de ensino e de aprendizagem que possam ser mais interessantes e possam melhor engajar os

alunos. A compreensão de que os estudantes são afetados pela novidade, por esse mundo de transformações aceleradas, parece fazer parte da forma como compreende a docência. Ao dançar com os alunos, jogar e oportunizar a exploração e experimentação, entende a contribuição dessas tecnologias na constituição de novos espaços de aprendizagem, superando a visão reducionistas do uso, enquanto ferramenta para realizar transposições ou ainda um uso na perspectiva somente do lazer, ela compreende e ensina a eles que a aprendizagem pode acontecer de várias formas.

Em seu relato do PEB 1 também conta sobre uma prática que costumava desenvolver com seus alunos para ensinar matemática:

Desde a época do Orkut sempre gostei, eu lembro que no meu primeiro ano, em 2009, dava aula para o 6º ano e eu jogava o joguinho Colheita Feliz do Orkut para ensinar um pouquinho sobre matemática financeira para eles, os números decimais. Então, sempre gostei. Em termos pedagógicos, no sentido de aproximação dos alunos, eu queria me aproximar dos alunos, da linguagem que mais chama atenção a eles, buscava aquilo que eu via que eles gostavam para as atividades que eu ia levar para a sala de aula.

O relato realizado por PEB1 evidencia que as TD também podem aproximar professores e alunos e tornar a aula, isto é, os conteúdos, mais contextualizados aos atuais sujeitos da aprendizagem. Ao se aproximar dos alunos pela linguagem que mais chama atenção a eles e que eles mais gostam, o professor, da mesma forma que a PEB 3, parece compreender quem são os seus alunos e a cultura digital que fazem parte.

Para Schlemmer (2006) as TD, ao serem apropriadas na educação, não podem ser consideradas como passatempo ou prêmio para aqueles que têm bom comportamento, tampouco ser pensadas como uma forma de "passar a limpo" o conteúdo, reproduzir metodologias e práticas que podem ser desenvolvidas sem elas ou ainda, tratadas como algo estranho, deslocado, um "puxadinho".

Schlemmer vem alertando sobre a necessidade de uma "[...] relação de parceria, de trocas de informações, de compartilhamento do conhecimento, de idéias, de projetos" (SCHLEMMER, 2006, p. 38) se os professores quiserem de fato promover situações de aprendizagem significativas. Porém, como os próprios professores relataram em outros momentos, o desenvolvimento de projetos colaborativos, interdisciplinares, ou até mesmo de atividades que proporcionem

momentos desafiadores que vão além da aula expositiva tradicional não é ainda uma realidade predominante no território escolar, sejam nas salas de aula *online* ou físicas: “*dentro do ensino público a gente vê que muitos colegas ficam parados e não existe certo ou errado, as pessoas costumam se acomodar e no momento que tu tem que fazer algo diferente isso balança*” (PEB 1); “*acaba sempre acontecendo como aconteceu, por exemplo comigo, né? A gente acaba indo buscar, mas nem todos têm esse click (a entrevistada estala os dedos)*” (PEB 3); “*Eu acho que, assim como o aluno, a gente vai ter que ter a vontade de ir além, entende?*” (PEB 4).

Para isso, mesmo lendo relatos afirmativos, em relação ao trabalho realizado em sala de aula por alguns professores, ainda há muito para fazer e pensar em termos de formação docente.

Assim, concordo com Caeiro e Moreira (2017) quando afirmam que a formação é algo que vai além da aprendizagem de competências e de conhecimentos específicos e instrumentais, porque ela “[...] constitui-se em um processo de mudança, determinante na atribuição de sentido às realidades pessoais e sociais” (CAEIRO; MOREIRA, 2017, p.154).

Schlemmer (2020b) também nos diz que é necessário que o professor identifique situações e problemas relevantes que contribuam para a transformação social, em que o acoplamento das competências possa contribuir de forma significativa (SCHLEMMER, 2020b). Assim, os professores precisam se apropriar dos benefícios das TD para a criação de ambientes de aprendizagem mais motivadores, estimulantes, que oportunizem aos estudantes desenvolverem as competências necessárias para exercerem sua cidadania nessa era digital (MOREIRA, 2018).

A respeito da função do professor no processo educacional, Bersch e Schlemmer (2019, p. 130) sugerem a adoção de uma postura de “mediador e orientador de percursos de aprendizagem”. Ao assumir essa postura, de acordo com as autoras, o professor prima pelo respeito ao ritmo em que os sujeitos se desenvolvem, pela cooperação e respeito mútuo. Nesse sentido, Valentini, Lopes e Schlemmer (2017, p. 163) referem que a mediação pedagógica trata

[...] situar a função docente no seu aspecto mais nobre, que seria o de desenvolver a autonomia do pensamento em parceria e reciprocidade com o estudante, rompendo com um princípio instrucionista pautado por uma suposta hierarquia docente na mediação pedagógica, pelo princípio do estar

entre – no intermédio – o sujeito que aprende e o objeto a ser aprendido ou o conhecimento.

Assim, somos desafiados a pensar em desenhos educacionais que contemplem essas novas formas de interagir, de habitar espaços, de ensinar e de aprender, a pensar na mediação pedagógica como um processo que “[...] também instigue processos de intermediação pedagógica múltipla entre os diferentes atores que fazem parte do processo educacional, livres das amarras do tempo e do espaço físico” (LOPES; SCHLEMMER; ADAMS, 2014, p. 33). Esses processos podem ocorrer em contextos formais e informais por meio de conexões na rede global.

Essa mudança nas concepções de educação e de aprendizagem, provocada pelo contexto tecnológico digital que experienciamos na contemporaneidade, emerge, de acordo com Dias (2013, p. 5), da “[...] diluição das barreiras de natureza geográfica e sociais, e promove, deste modo, o desenvolvimento das novas práticas de interação entre os indivíduos, e entre estes e os contextos de aprendizagem e conhecimento”.

Um dos desafios mais emocionantes desse tempo de acordo com Floridi (2015) é repensar e desenvolver novas formas de educação. Ao mesmo tempo em que existem grandes oportunidades de mudança, o autor alerta-nos para o risco de perdê-las. Isso porque o modelo de escola imposto durante todos os séculos e que prevalece até os dias atuais pode dificultar o pensamento sobre novas formas de pensar a educação. A questão principal, conforme o autor, é saber identificar que tipo de conhecimento é necessário e esperado para esta forma de viver *online*.

A preocupação do autor, em relação à educação, faz sentido quando olhamos para as práticas pedagógicas que costumamos ver nas escolas e instituições educacionais. Ao mesmo tempo em que vemos nossas vidas cada vez mais sendo modificadas pelas TD por meio dos aparelhos, *softwares* e aplicativos que há 20 ou 30 anos atrás jamais imaginaríamos que teriam se desenvolvido tão rapidamente, a escola permanece configurada em um modelo que está claramente em descompasso. Assim, quando a pandemia impossibilitou que os processos de ensino e de aprendizagem continuassem a ser desenvolvidos no contexto da sala de aula geográfica, o professor se viu completamente desestabilizado.

Se durante as aulas presenciais físicas, o professor podia escolher tecnologias digitais para suas práticas pedagógicas, durante a suspensão dessas aulas, quase a totalidade das vezes, a TD foi sua única opção. As escolas e

universidades passaram a promover reuniões digitais, a estarem mais presentes e participativas nas mídias sociais. Todo esse movimento está provocando uma reconfiguração do sistema e da organização das instituições, a fim de que possam dar continuidade a sua função na sociedade mesmo que fora de seus muros.

Apesar de já ter um campo de pesquisa consolidado e diretrizes educacionais, como a BNCC, que orientam para a importância de desenvolver as competências relacionadas ao letramento digital a disposição, um grande número de órgãos e instituições educacionais passou a dar maior atenção para a problemática das TD na formação docente somente durante a pandemia. Isso ocorreu, porque com a exigência da continuidade das atividades escolares, percebeu-se que um número elevado de professores, que está trabalhando em sala de aula hoje, possui conhecimentos básicos ou até desconhecem as TD e seu potencial para os processos de ensino e de aprendizagem, conseqüentemente, os impede de criar metodologias e práticas inovadoras em modalidades diferentes da presencial física. Essa preocupação com a falta de formação do professor para o trabalho com as TD pode ser observada pelo crescimento significativo de oferta de cursos para docentes, por meio de *lives*, webinários, web conferências em diferentes mídias sociais. A própria busca do professor pode ser percebida com o surgimento crescente de grupos de apoio que objetivavam de forma rápida e, muitas vezes com um caráter instrucional, auxiliar os pares a incluir as TD em suas práticas pedagógicas.

No entanto, utilizar plataformas para o ensino *online*, ambientes virtuais de aprendizagem, aplicativos e mídias digitais não significou que as metodologias de ensino e as ideias sobre o que significa ensinar e aprender fora do espaço físico da sala de aula foram igualmente modificadas. Sales, Moreira e Rangel (2019) apontam que nos últimos dez anos, as formações docentes voltadas para inserção e uso de TD no contexto educacional foram muitas, porém o foco está mais para a usabilidade delas e não na exploração pedagógica. Logo, compreendemos que o que ocorreu em diversas escolas e instituições educativas no período de pandemia, foi uma tentativa de ensino por meio do digital, mas com práticas pedagógicas originadas em uma cultura pré-digital.

Como a ideia desta seção é refletir sobre a formação docente e pensar em como podemos avançar, trago a seguir uma discussão sobre as orientações

curriculares atuais para os professores da educação básica, brasileiros e portugueses.

No que tange às políticas para a formação docente no Brasil na relação com as TD, recentemente houve alterações que apontam para a possibilidade de algumas mudanças. Ao analisar a resolução do CNE/CP nº 2 que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica, publicada em dezembro de 2019, é possível encontrar quais são as competências profissionais que se esperam dos docentes da Educação Básica. Tratam-se de 10 ações a serem desenvolvidas pelos professores em suas práticas pedagógicas, como podemos observar no quadro a seguir:

Quadro 9 - Competências gerais BNC- formação

| COMPETÊNCIAS GERAIS DOCENTES |
|---|
| 1. Compreender e utilizar os conhecimentos historicamente construídos para poder ensinar a realidade com engajamento na aprendizagem do estudante e na sua própria aprendizagem colaborando para a construção de uma sociedade livre, justa, democrática e inclusiva. |
| 2. Pesquisar, investigar, refletir, realizar a análise crítica, usar a criatividade e buscar soluções tecnológicas para selecionar, organizar e planejar práticas pedagógicas desafiadoras, coerentes e significativas. |
| 3. Valorizar e incentivar as diversas manifestações artísticas e culturais, tanto locais quanto mundiais, e a participação em práticas diversificadas da produção artístico-cultural para que o estudante possa ampliar seu repertório cultural. |
| 4. Utilizar diferentes linguagens – verbal, corporal, visual, sonora e digital – para se expressar e fazer com que o estudante amplie seu modelo de expressão ao compartilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos, produzindo sentidos que levem ao entendimento mútuo. |
| 5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas docentes, como recurso pedagógico e como ferramenta de formação, para comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e potencializar as aprendizagens. |
| 6. Valorizar a formação permanente para o exercício profissional, buscar atualização na sua área e afins, apropriar-se de novos conhecimentos e experiências que lhe possibilitem aperfeiçoamento profissional e eficácia e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania, ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade. |
| 7. Desenvolver argumentos com base em fatos, dados e informações científicas para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns, que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental, o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta. |
| 8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana, reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas, desenvolver o autoconhecimento e o autocuidado nos estudantes. |

9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza, para promover ambiente colaborativo nos locais de aprendizagem.

10. Agir e incentivar, pessoal e coletivamente, com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência, a abertura a diferentes opiniões e concepções pedagógicas, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários, para que o ambiente de aprendizagem possa refletir esses valores.

Fonte: Brasil (2019).

Dentre as dez competências citadas, três relacionam-se diretamente às Tecnologias Digitais, são elas as competências dois, quatro e cinco. Como a ideia desta dissertação é olhar para a formação de professores no que diz respeito à apropriação de TD, é justamente nessas competências que vamos centrar a análise.

A competência dois recomenda ao professor buscar soluções tecnológicas para preparar suas práticas pedagógicas de modo que elas instiguem o estudante e sejam significativas. A competência de número quatro diz respeito ao uso de diferentes linguagens, dentre elas, a digital, como uma linguagem necessária ao estudante - e, conseqüentemente, ao professor que trabalhará com ele - para que consiga se expressar e seja compreendido de diversas maneiras. Já a competência cinco refere-se à compreensão, utilização e criação do que o documento chama de “tecnologias digitais de informação e comunicação” (BRASIL, 2019, p.13) como recurso pedagógico e como ferramenta de formação.

Comparando com a resolução CNE/CP nº 2, anterior a essa, publicada em julho de 2015, no qual as TD são concebidas a partir de uma perspectiva de uso, como um suporte que pode contribuir para aprimorar as práticas pedagógicas, desenvolver projetos e preparar atividades, é possível dizer que o documento atual avança em alguns aspectos.

Ao considerar que o professor pode não só utilizar criticamente, como também criar TD, a resolução mais atual, de 2019, em um primeiro momento, parece ir um pouco além da ideia do professor enquanto usuário, consumidor. No entanto, permanece a perspectiva centrada no "uso", considerando a TD como “recurso pedagógico”, “ferramenta de formação”. O documento também concebe as TD como de “informação e comunicação”, entretanto, essas tecnologias não são só de informação e comunicação, mas também de interação, colaboração, cooperação,

entre outras, por isso denominamos tecnologias digitais, em função da sua natureza específica, ou seja, digital.

Dessa forma, é possível afirmar que houveram pontos positivos nessa parte, mas o documento ainda precisa avançar em relação ao entendimento do que são as tecnologias digitais e qual relação espera-se que o professor tenha com elas, ou seja, há claramente um descompasso entre o que os resultados de pesquisa na área apontam e a elaboração das políticas públicas.

No que se refere à questão das linguagens, também se identificam melhorias. Na resolução de 2015, as TD eram vistas como recursos que poderiam ser utilizados para que os estudantes compreendessem a relação da linguagem dos meios de comunicação com a educação (BRASIL, 2015). O novo documento, ao acrescentar a linguagem digital como mais uma forma de expressão e produção de sentidos, igualando-a as linguagens verbal, corporal, visual e sonora, valoriza essa forma de interação que emergiu na cultura digital, potencializando também o caráter inclusivo da linguagem.

A ideia de formação permanente se faz presente no documento no item seis, sendo complementada por outras ações, como de atualização, apropriação de novos conhecimentos e experiências e aperfeiçoamento. Esse parece ser mais um ponto positivo, principalmente quando pensamos no que representa a educação na cultura digital. A concepção de formação docente como algo permanente e de caráter emancipatório também aparece na Resolução de 2015.

A partir da observação dessas duas resoluções, a nº 2 de 1º de julho de 2015 e a nº 2 de 20 de dezembro de 2019, é possível compreender que não é uma novidade para o professor o fato de que ele precisa estar constantemente se atualizando para dar conta das novas demandas que surgem em seu trabalho.

No que se refere ao contexto Português, uma vez que os professores de Portugal também participaram da pesquisa, julguei importante trazer para a dissertação as orientações sobre o que se espera dos docentes portugueses que atuam na Educação Básica.

De acordo com o site do Conselho Nacional de Educação de Portugal, o referencial normativo das políticas educativas do país é estabelecido pela Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE). Há, nessa lei, diversos artigos que fazem referência à formação de professores, como o artigo 38, específico para a formação contínua. Conforme o artigo 38, a formação contínua deve ser diversificada a fim de

garantir complemento, aprofundamento e atualização dos conhecimentos e competências profissionais.

Nesse sentido, desde o ano de 1992, estão em funcionamento no país, os Centros de Formação de Associação de Escolas (CFAE). Conforme Cardoso, Grave-Resendes e Barreto (2016): “Os CFAE são as estruturas organizativas que têm assumido um papel de proximidade e de grande importância no contexto da formação contínua e do sistema educativo” (CARDOSO; GRAVE-RESENDES; BARRETO, 2016, p.1085). Ainda de acordo com os mesmos autores, as dinâmicas dos CFAE refletem as políticas públicas que determinam o Sistema de Formação Contínua, agindo na gestão da formação a nível local em conjunto com as escolas e com os docentes.

Em 2017, houve por parte do governo Português a criação de uma matriz comum para todas as escolas e instituições educativas, que abrangem o nível da escolaridade obrigatória no país, chamada Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (REPÚBLICA PORTUGUESA, 2017). O documento apresenta-se como uma referência para a organização de todo o sistema educativo e visa: “[...] contribuir para a organização e gestão curriculares e, ainda, para a definição de estratégias, metodologias e procedimentos pedagógico-didáticos a utilizar na prática letiva” (REPÚBLICA PORTUGUESA, 2017, p.8). Ele está organizado em Princípios, Visão, Valores e Áreas de Competências que apresentam o que se pretende que os estudantes portugueses alcancem ao final da escolaridade obrigatória.

Há também no mesmo material, uma seção chamada “Implicações e Práticas”, que apresenta um conjunto de ações que se espera da prática docente, semelhante às Competências Gerais Docentes brasileiras. Conforme o próprio documento, essas ações devem ser realizadas pelos professores, pois são “determinantes para o desenvolvimento do Perfil dos Alunos” (REPÚBLICA PORTUGUESA, 2017, p.31). Assim, com o objetivo de melhor compreender e analisar o que se espera da atividade docente em Portugal, organizei as implicações e práticas docentes no quadro que apresento a seguir:

Quadro 10 - Implicações e Práticas Docentes

| |
|---|
| IMPLICAÇÕES E PRÁTICAS DOCENTES |
| Abordar os conteúdos de cada área do saber, associando-os a situações e problemas presentes |

| |
|---|
| no cotidiano da vida do aluno ou presentes no meio sociocultural e geográfico em que se insere, recorrendo a materiais e recursos diversificados; |
| Organizar o ensino prevendo a experimentação de técnicas, instrumentos e formas de trabalho diversificados, promovendo intencionalmente, na sala de aula ou fora dela, atividades de observação, questionamento da realidade e integração de saberes; |
| Organizar e desenvolver atividades cooperativas de aprendizagem, orientadas para a integração e troca de saberes, a tomada de consciência de si, dos outros e do meio e a realização de projetos intra ou extraescolares; |
| Organizar o ensino prevendo a utilização crítica de fontes de informação diversas e das tecnologias da informação e comunicação; |
| Promover de modo sistemático e intencional, na sala de aula e fora dela, atividades que permitam ao aluno fazer escolhas, confrontar pontos de vista, resolver problemas e tomar decisões com base em valores; |
| Criar na escola espaços e tempos para que os alunos intervenham livre e responsabilmente; |
| Valorizar, na avaliação das aprendizagens do aluno, o trabalho de livre iniciativa, incentivando a intervenção positiva no meio escolar e na comunidade. |

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Ao analisar as implicações e práticas docentes, é possível observar que, assim como o documento brasileiro, este, ao abordar as tecnologias digitais, também as concebe como sendo de informação e comunicação, no entanto, nas orientações portuguesas, as TD aparecem explicitamente somente em um item, enquanto na brasileira aparecem em três. Ressalto que não há, nesse documento, competência relacionada à formação permanente.

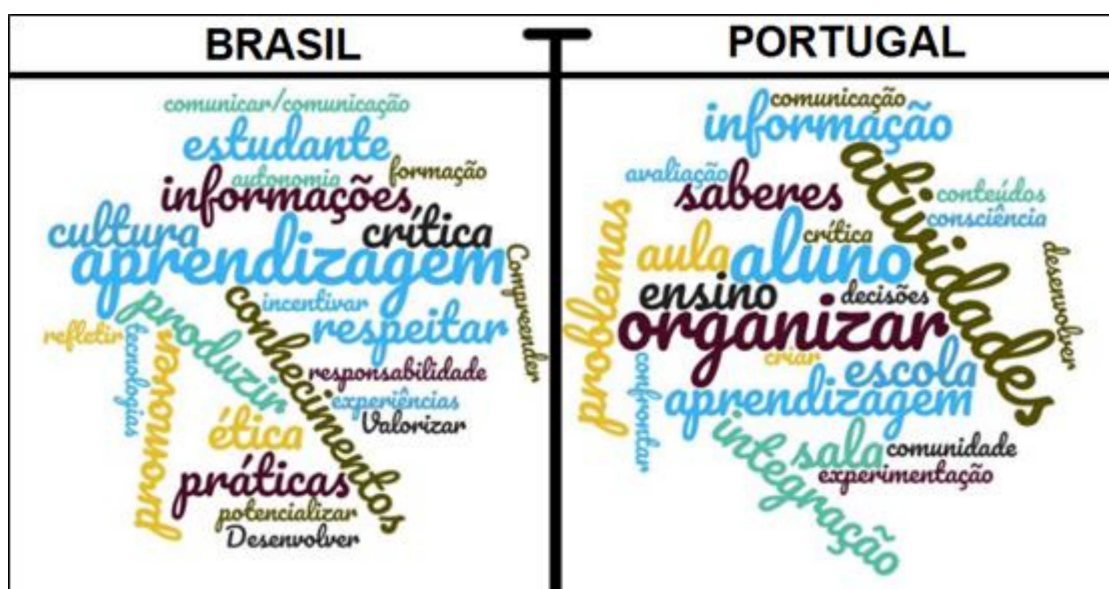
De uma forma geral, ao comparar os quadros dos dois países, é possível compreender que as competências brasileiras um e dois, se assemelham a primeira, a segunda e a quarta implicações portuguesas, pois referem-se a abordagem de conteúdos, a organização e planejamento do trabalho docente e a criticidade na seleção de informações. Já as implicações três, cinco, seis e sete do Perfil dos Alunos de Portugal remete às competências nove e dez das diretrizes do Brasil, porque enfatizam a cooperação, a resolução de problemas, o diálogo, o respeito ao outro, a autonomia e responsabilidade como valores essenciais e elementos que devem se fazer presentes na prática docente.

As competências curriculares brasileiras, além de terem uma maior quantidade de ações, compreendem aspectos mais gerais da formação docente, abordando não só questões sobre a prática pedagógica e a relação com o aluno, como questões de cuidado com a saúde e as emoções dos professores. Já as

implicações e práticas portuguesas são mais focadas em questões relacionadas ao processo de ensino e de aprendizagem escolar.

Ao observar o material gráfico que desenvolvi abaixo, é possível visualizar as principais palavras e conceitos presentes em ambas as orientações:

Figura 15 – Competências Docentes Brasil e Portugal



Fonte: Elaborado pela autora (2020).

O material gráfico foi elaborado a partir dos textos apresentados nas duas tabelas. Eles foram colocados em um site que quantificou as palavras que mais se repetiam e, a partir disso, gerou as “nuvens de palavras”. Foram retiradas as conjunções e preposições e permaneceram aquelas palavras que se repetiram duas vezes ou mais ao longo dos textos.

A imagem da esquerda é a nuvem de palavras gerada a partir das competências gerais brasileiras e a nuvem de palavras da direita foi criada a partir das implicações e práticas docentes portuguesas. A palavra central que mais se destaca no documento do Brasil é aprendizagem, enquanto no documento de Portugal é aluno. Aprendizagem está presente no documento português, da mesma forma que estudante, um sinônimo para aluno, está presente no brasileiro, mas não são as palavras de maior destaque.

Ao observar as palavras que se repetem nos dois, como “comunicação/comunicar”, “informação/informações”, “crítica” e “desenvolver” e agrupá-las com outras que, apesar de não serem iguais apresentam sentido semelhante, como “refletir” e “consciência”, “produzir” e “criar”, etc, pode-se afirmar

que há mais elementos em comum, do que diferenças entre os dois documentos. Assim, pode-se constatar que, de uma forma geral, os conceitos e as ideias que envolvem a prática docente, assim como as atribuições e saberes necessários aos professores, são semelhantes nos dois países.

É necessário ficar atento, no que diz respeito às orientações para o desenvolvimento das competências digitais, porque de acordo com Figueiredo (2019) muitos quadros de referência tentam compartimentar, separar as competências digitais das demais. Para além de “produzir conhecimento” por meio de TD, como sugerem alguns documentos oficiais (inclusive as Competências Gerais brasileiras), é importante compreender que as competências digitais não se separam das não-digitais. Do mesmo modo, não se pode pensar que desenvolvemos competências da mesma forma que é possível desenvolver conhecimentos. A identificação e a seleção de práticas que envolvam diferentes “pedagogias, modelos de aprendizagem e práticas sociais” (FIGUEIREDO, 2019, p.5) precisam ser pensadas.

Nesse sentido, Schlemmer (2020) afirma a necessidade de construir propostas de formação de professores que possibilitem desenvolver competências próprias de um pensamento ecossistêmico, reticular, conectivo, a fim de que o professor possa desenvolver uma docência mais contextualizada com as demandas da sociedade hiperconectada, com este modo de viver OnLIFE.

Foi justamente pensando em como é possível desenvolver as ações sugeridas nas orientações dos dois países, que os professores foram questionados, durante a entrevista, a fim de compreender se eles acreditam que os grupos no *Facebook* podem auxiliar no desenvolvimento dessas competências. As respostas deles foram organizadas no quadro que apresento a seguir:

Quadro 11 - Grupos do *Facebook* e o desenvolvimento das competências docentes

| A participação em grupos do <i>Facebook</i> auxilia para o desenvolvimento das competências docentes? | |
|--|---|
| PES 1 | Olha, com certeza, né? Com certeza... eu acho que isso já tá nos filósofos da linguagem né, quanto maior a tua linguagem e a visão que a tua linguagem atinge, maior é teu mundo. Eu tenho esperança de que vai haver uma reciclagem, que vai haver um diálogo maior e vamos poder ver certas mudanças devagarinho |
| PES 2 | Sim. Essa interação tem-me permitido evoluir, não só como professor, mas também como pesquisador. Tenho ampliado os meus conhecimentos na dimensão pedagógica e tecnológica. |
| PES3 | Acho que sim. Acho que pode ajuda a potencializar isso tudo [...] Nesse momento, (mídias sociais) ela se mostrou acolhedora, Nas lives, por exemplo, nós podemos |

| | |
|-------|--|
| | conhecer cada serzinho no seu coletivo, na sua caixinha, que pode dispor o seu pensamento, sua cultura [...] Acredito que para potencializar cultura, para fomentar e despertar um conhecimento maior sobre determinada situação é importante. |
| PEB 1 | Eu acho que sim , primeiro eu não consigo compreender como que existem professores que não tentem ter essas competências. Eu acho que isso deveria ser um pré-requisito para o professor. |
| PEB 2 | Acredito mesmo, aliás [...] A educação é algo global, bem sei que as realidades são diferentes, mas é por isso mesmo, através da troca de experiências, da cooperação entre colegas, do respeito e tolerância entre todos que cresço como ser humano e enriqueço ao nível de conhecimento e cultura. |
| PEB 3 | Acho que não desenvolvem isso , porque a maioria dos professores não têm isso (competências) desenvolvido. Na verdade, a educação no Brasil tem esse déficit desde os seus inícios. E a gente vai passando isso e reproduzindo, as vezes até inconscientemente. Mesmo que a BNCC tenha vindo diferente agora, está redonda, na verdade, está perfeita, mas a prática docente está cheia de vícios. A própria formação do professor desde sempre está cheia de vícios, a educação básica está cheia de vícios, porque é um círculo que enfim (faz gestos indicando algo rodando). Em algum momento vai se perceber mudanças, mas [...] eu acho que a forma de mudar isso é, eu acredito muito, que seja a formação continuada. |
| PEB 4 | Até o momento, na minha experiência, é uma extensão . Essa questão da pandemia trouxe essa quebra de barreiras, podemos estar todos vivendo nas mesmas redes, nos mesmos grupos, sabendo o que cada um faz. Eu acho que as mídias sociais influenciam, assim como há influência do presencial (para desenvolver essas competências) |
| PEB 5 | Na minha opinião, sim . A participação em grupos de colaboração nas redes sociais vai alavancar o desenvolvimento de atividades cooperativas de aprendizagem bem como a tomada de consciência de si, dos outros e do meio no sentido em que o contacto com outras culturas irá ao encontro do que está estabelecido no perfil dos alunos. |
| PEB 6 | Sim, claro que sim . Todos nós crescemos mais enquanto pessoas e profissionais se conhecermos outras realidades. Os casos de sucesso que podemos conhecer podem servir para replicar, de forma adaptada aos contextos. Os casos de insucesso podem ser em determinados contextos e não o ser noutros. Contudo, todos servem para aprendermos cada vez mais. |

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

De acordo com as falas apresentadas no Quadro 11, a maioria dos professores acredita que os grupos no *Facebook* podem auxiliar no desenvolvimento das competências sugeridas pelos documentos orientadores oficiais de cada país. Apenas uma professora falou que acredita que não, uma vez que tais competências, para serem desenvolvidas, precisam da formação continuada institucionalizada e outra disse que os grupos podem ser uma extensão, no sentido de que podem auxiliar, mas que o presencial físico, tanto nos cursos de formação, quanto nas práticas pedagógicas, são as principais formas de desenvolver tais competências.

Ainda a respeito da BNCC o PEB 1 falou sobre o que ele acha mais difícil para o desenvolvimento das competências exigidas:

Poxa como tu vai fazer um trabalho interdisciplinar, multidisciplinar se tu não consegue dialogar com teu colega? Então as próprias exigências que a BNCC traz, ela não traz os recursos para cumprir. [...] O que falta é a metodologia para a BNCC. Como que tu vai sair de onde tu está até chegar naquele resultado? E aí a gente fica fazendo mágica dentro da nossa realidade, fica tudo meio perdido, cada um no seu caminho, sem rumo, ninguém sabe ao certo, porque o que falta acho que era isso... esses apontamentos

A mesma fala se repetiu durante a entrevista da PEB 3:

[...] porque é muito bonito ler a BNCC e ver ali aquela lei maravilhosa de competência dos professores e passar isso pra eles talvez numa formação e deu, é isso aí, virar as costas e dizer: minha parte eu fiz! Tá, mas como que tu orientaste essas criaturas, tem alguma ideia de projeto? Tem uma ideia de exercício na sala de aula? Bem simples, mas que ele possa começar né? O que precisaria mesmo para que essas competências fossem desenvolvidas, é o que a gente não tem.

Por meio das falas dos entrevistados é possível afirmar que os professores acreditam que os grupos podem auxiliá-los no desenvolvimento das competências exigidas aos docentes da educação básica, porque os grupos, de uma maneira geral, conseguem promover a interação com o outro, a participação ativa e colaborativa, a cooperação e o acolhimento às diferenças. No entanto, como afirmam os dois professores brasileiros, é necessário que haja uma forma de colocar isso em prática na escola, se não, como alerta outra professora, apenas se torna mais do mesmo:

Além de a gente ter essa mudança na BNCC, com tudo isso, a escola ficou inventando a roda, entende? Porque elas querem atualizar, trazer tudo de forma correta, mas na verdade o que se fazia eram exercícios maçantes de objetivo geral, objetivos específicos, metodologia, tu entende? Então assim, eles mudam os nomes, mas a gente continua fazendo a mesma coisa, né, se a gente não tiver a vivência não vai funcionar. (PEB 3).

Há, por parte de Ziede e Aragón (2017), um consenso de que cabe às instituições oferecerem formação e condições aos professores para que eles possam experimentar, compartilhar e debater resultados que orientem a inserção dessas novas práticas em seus trabalhos.

Do mesmo modo, ao discutir sobre o processo de mediação pedagógica no Facebook, Schlemmer (2015) reafirma a necessidade dos professores-

pesquisadores em Educação se questionarem constantemente sobre os espaços de vivência, discussão e reflexão oportunizados na formação de professores, afinal, serão esses professores em formação que, mais a frente, ao trabalharem como docentes, formarão as novas gerações de professores.

Como apontaram os autores trazidos ao longo deste capítulo, para que de fato os professores se apropriem das TD e possam criar, inventar, ensinar e aprender nesse contexto é necessário experiência. Ao que indicam as respostas dos questionários, as interações nos grupos e as entrevistas, como não passam por esse processo de experimentação em sua formação inicial e as formações continuadas não têm sido, de uma forma geral, bem aproveitadas, os professores foram buscar nos grupos em mídias sociais orientações para trabalhar no momento da pandemia.

Dessa forma, repensar os modelos de formação inicial e continuada, a fim de criar diferentes desenhos de formação permanente, de acordo com os distintos contextos e necessidades de grupos de professores é fundamental para que não se deixe de avançar no trabalho com as TD, assim que as aulas presenciais da escola forem retomadas, pois já há certa preocupação neste sentido:

A gente não pode voltar para aquela rotina massacrante que a gente tinha antes. E aí a gente até pode errar nessa volta, mas tem que ser uma volta diferente. Tem que ser uma volta em que a gente crie ambientes de diálogo entre os colegas professores e, se possível, entre os colegas e os alunos. Eu tenho muito receio de que a gente volte à zona de conforto e a gente tem que fugir disso (PEB 1).

Neste capítulo, analisei como é a relação dos professores com as TD, de que forma a pandemia influenciou nessa relação, bem como sentimentos e compreensões que cercam a prática docente. Fundamentei as análises trazendo a literatura de variados autores e pesquisadores da área, bem como apresentei a importância de nos mantermos avançando em relação a esse debate.

Apesar da resistência, de frustrações, de dificuldades que os professores enfrentam em um país de desigualdades sociais gigantescas e que pouco valoriza o trabalho docente, como é o caso do Brasil, não há como negar que pertencemos a essa cultura digital e que vivemos em uma sociedade hiperconectada.

Tendo em vista os resultados, é possível argumentar que mesmo conscientes de todas as limitações, os professores que participaram da pesquisa compreendem

a necessidade de mudança e de continuarem aprendendo, como nos apontaram as postagens dos grupos, os questionários e as próprias entrevistas.

Assim, há muito o que aprendermos em relação à formação docente com esses grupos que se originam nas mídias sociais e que possuem um número cada vez maior de participantes. Além disso, há muito o que aprender com as relações que se estabelecem lá. Do mesmo modo, é importante que a Universidade, como espaço legítimo e principal referência de formação e pesquisa, esteja sempre olhando para o que acontece dentro das salas de aula físicas ou *online*, do ambiente escolar, das formações continuadas propostas pelas mantenedoras para que possam contribuir, de forma concreta, com os avanços significativos em educação. Os professores estão cansados de formações obrigatórias e que pouco acrescentam em suas práticas.

No próximo capítulo, desenvolvo a possibilidade de pensarmos em como as TD, as mídias sociais e os grupos no *Facebook* podem contribuir para a internacionalização da educação. A partir do que se observou nos grupos, das respostas do questionário e das entrevistas, estrutura-se mais este capítulo analítico, cuja temática tem se mostrado um assunto de relevância quando falamos em educação na contemporaneidade.

4 “OS NOSSOS ALUNOS SÃO CIDADÃOS DO MUNDO” – O PROCESSO DE INTERNACIONALIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO

Conforme referido anteriormente, esta dissertação envolve uma pesquisa com professores do Brasil e de Portugal, de diferentes modalidades e níveis de ensino, e problematiza a internacionalização, a formação de professores e as Tecnologias Digitais em dois grupos de apoio aos professores, criados no *Facebook*, em função das limitações impostas à educação pela pandemia da COVID-19. Portanto, neste capítulo refaço o caminho da internacionalização trazendo os principais autores e pesquisadores da temática como parceiros para as análises e discussão e das pistas que foram despertando minha atenção ao longo do percurso até aqui percorrido.

Como a relação de internacionalização que se nos interessa nesta dissertação implica Brasil e Portugal, uma das pistas teóricas iniciais que eu trago para nos ajudar a pensar a internacionalização é Declaração de Bolonha, elaborada em 1999 com a participação de 29 países da Europa, com o objetivo de “[...] construir um espaço europeu de Ensino Superior e conduzir a uma Europa da ciência e do conhecimento” (WIELEWICK; OLIVEIRA, 2010, p. 224). Essa questão, que já vinha sendo discutida pelos representantes da educação dos estados Europeus desde anos anteriores, se consolidou principalmente com a necessidade da Europa de retomar o seu papel central na Educação Superior no contexto global (WIELEWICK; OLIVEIRA, 2010).

Na Declaração de Bolonha (1999), fica claro que

Em especial, deve-se ter em conta o objetivo de elevar a competitividade internacional do sistema europeu de educação superior. A vitalidade e a eficiência de qualquer civilização podem medir-se pela atração que a sua cultura exerce sobre os outros países. Precisamos assegurar que o sistema europeu de educação superior consiga adquirir um grau de atração mundial semelhante ao da nossa extraordinária tradição cultural e científica

Dessa forma, a Educação Superior passa a ser utilizada como estratégia para expandir a globalização europeia e recuperar um espaço de referência de educação a nível mundial, que tem nos Estados Unidos o seu principal concorrente (MARINS; SANTOS, 2018). Obviamente que muitos países foram diretamente afetados, pois a Declaração ditou estratégias, práticas e modelos que influenciaram diretamente no

processo de internacionalização de diversos países, mesmo aqueles fora da Europa, tal como o Brasil.

As produções científicas a respeito da internacionalização no Brasil dividem-se em duas tendências que correspondem ao tempo cronológico de antes de 2010 e depois de 2010, como afirmam Streck e Abba (2019, p. 5):

Da primeira tendência pode-se destacar temáticas como o impacto da Declaração de Bolonha na organização da educação superior no Brasil, a análise institucional do processo de internacionalização (estudos de casos de universidades) e sua influência na organização das instituições, e a preocupação pelo aprofundamento teórico da temática. Nos estudos realizados posteriormente ao ano de 2010, encontram-se temas vinculados às políticas de internacionalização que promovem a mobilidade, a compreensão da internacionalização através dos estudantes internacionais de programas de mobilidade que chegam ao Brasil, e os efeitos das políticas de internacionalização na cultura institucional das universidades brasileiras.

Por mais que a internacionalização configure um campo de pesquisa com conhecimentos já desenvolvidos e que vem se fortalecendo e se potencializando ao longo dos anos, no Brasil, o tema ainda é recente e precisa ser aprofundado, ainda mais quando se refere ao contexto da América Latina, como afirmam Streck e Abba (2018).

Assim, neste segundo capítulo analítico, o objetivo é compreender como se manifesta o processo de internacionalização nos grupos E-Learning Apoio e Docência OnLIFE, ambos criados na mídia social *Facebook*. Levanto algumas questões relacionadas à internacionalização da educação e busco entender de que maneira os professores compreendem a internacionalização e se a enxergam presentes em suas práticas docentes.

Os enunciados, que seguem a mesma organização do capítulo anterior, trazem em seus títulos, excertos de falas importantes que surgiram durante as entrevistas realizadas. Optei por organizar as análises nas temáticas “tecnologias digitais”, “formação de professores nas mídias sociais” e “internacionalização”. No entanto, conforme as reflexões a respeito da internacionalização vão aparecendo as demais temáticas, vão se articulando a ela de modo que será possível observar como todas acabam se relacionando, especialmente, no contexto atual que inviabiliza o deslocamento no espaço geográfico. O capítulo da internacionalização, por sua vez, subdivide-se em três partes. Na primeira, fazem-se presentes alguns conceitos importantes como o de globalização e o de regionalização, a fim de

evidenciar a distinção entre eles e compreendermos como surge o processo de internacionalização, quais são suas vertentes e como ele continua se desenvolvendo. Na segunda parte do capítulo, apresento o caminho que a internacionalização vai fazendo na educação, desde o Ensino Superior até chegar na educação básica, e quais são as compreensões predominantes de internacionalização por parte dos professores. Por fim, na última seção que compõe este capítulo, apresento a relação das tecnologias digitais com a internacionalização.

4.1 GLOBALIZAÇÃO, INTERNACIONALIZAÇÃO E REGIONALIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO: “SERÁ QUE O QUE EU ESTOU FAZENDO ESTÁ TÃO DISTANTE DO RESTO DO MUNDO?”

Eu vejo que, por mais que seja tudo global, eu acho que a gente precisa também ressaltar as especificidades locais, as potencialidades de cada escola, de cada bairro e a autoestima dos alunos e da comunidade, cada vez mais. Eu acho que isso é imprescindível para essa escola, para esse futuro. (PEB 1).

Essa fala que escolhi para essa etapa das análises evidencia uma questão que apareceu com frequência nas entrevistas realizadas com os professores ao conversarmos sobre internacionalização: a importância de desenvolver nos alunos competências ditas “globais”, pois eles não são cidadãos de um único país. O questionamento do mesmo professor, que dá nome a esta seção, ao se perguntar se o que faz está tão distante do resto do mundo, mais uma vez, evidencia essa preocupação. Contudo, ao mesmo tempo em que há essa preocupação, há também um receio de que isso tenha como consequência o esquecimento das especificidades locais ou o apagamento da nossa própria identidade.

Marcelo Carneiro da Cunha em sua novela infanto-juvenil chamada *Antes que o Mundo Acabe* problematiza algumas questões que fazem parte do pensamento de muitas pessoas quando se fala sobre este assunto. Ao escrever cartas para seu filho Daniel, o pai, fotógrafo de mesmo nome, tenta explicar para o filho o motivo de sua ausência durante muitos anos: fotografar partes remotas do mundo para registrá-lo antes que ele acabe, ou melhor, antes que “[...] a globalização faça tudo virar um shopping” (CUNHA, 2003, p. 62):

O mundo era vasto e diverso. Oriente e Ocidente não apenas diferentes, mas desconhecidos. Uma cidade árabe era algo completamente único, com seus bazares, a mesquita e o povo vestido da mesma maneira há séculos. Hoje, olhe qualquer foto de um menino palestino atirando pedras nos soldados israelenses e o que você vê? Adidas? Nike? Veja as fotos dos primeiros brancos (brancos?) encontrando os índios na Amazônia. Veja Rondon. Algum índio usava calça Lee? Nem nós usávamos calça Lee, Levis ou qualquer coisa assim, até os anos 60, 70, Daniel. No Brasil de pouco tempo atrás, a gente vestia algodão, lã, couro. Hoje? Um shopping é um shopping, ele é igual em São Paulo, em Buenos Aires, em Seattle, em Frankfurt, em Capetown, em Lagos, em Xangai. Um aeroporto é igual, os aviões são iguais e comida de avião é a mesma, pra onde quer que você voe. Inventaram a globalização, que é um nome legal pra um mercadão que querem que o mundo vire. (CUNHA, 2003, p. 119).

O pensamento do pai de Daniel aproxima-se significativamente com o pensamento de alguns professores que percebem como a globalização e a internacionalização estão se perpetuando na cultura mundial. Alguns, inclusive, apresentam ressalvas em relação elas: *“Hoje essa questão cultural e internacional tá tudo junto”* (PEB 3); *“essa internacionalização, saber se situar no mundo, o que está acontecendo no mundo, ela é indispensável hoje, mas infelizmente nós estamos saindo um pouco longe de chegarmos onde queremos”* (PES 1).

Esse pensamento faz todo o sentido se considerarmos o tempo presente. De acordo com Streck e Abba (2019) a internacionalização é responsável por redefinir fronteiras entre o local, o regional, o nacional e o global e, conforme os mesmos autores, essa é uma discussão importante e necessária considerando o quão vertical e colonial pode ser o processo de internacionalização. Ao mesmo tempo, ao analisarmos o crescente desenvolvimento da digitalidade e da conectividade, observamos que essas fronteiras acabam por desaparecer.

Como afirmam Streck e Abba (2018) para querer que sejamos internacionais precisamos primeiramente nos conhecer e conhecer nossos vizinhos mais próximos. Utilizando a metáfora do personagem Caliban, um representante dos povos colonizados na obra *A Tempestade*, de Shakespeare, os autores afirmam que “[...] não se trata de rechaçar o que vem de fora, mas fortalecer o que é “nosso” para com isso apresentar-nos ao mundo” (STRECK; ABBA, 2018, p. 14).

No que diz respeito à conjuntura educacional, é importante que fiquemos atentos aos movimentos que acontecem, visto que a internacionalização se apresenta de formas diferentes de acordo com cada contexto e cada instituição, falar de internacionalização na Europa Central e na África não é a mesma coisa (STRECK; ABBA, 2018). Assim, indo ao encontro das preocupações do pai de

Daniel que é a mesma de muitos professores e pesquisadores, para que, de fato, a educação não se torne mais uma parte desse “mercado”, com a “apropriação acrítica de propostas supostamente redentoras e capazes de alavancar o desenvolvimento” (STRECK; ABBA, 2018, p. 2) é importante buscarmos uma clareza no significado de sua potência considerando, principalmente, quadro educacional brasileiro.

De acordo com Thiesen (2018), cronologizar movimentos que envolvam grupos sociais e processos complexos é sempre difícil, estabelecer sua origem, motivações e influências requer um estudo mais profundo do que, muitas vezes, se imagina. Partirei, então, da apresentação e reflexão sobre algumas compreensões a respeito da internacionalização para entender como alguns autores entendem que ela se faz presente, desde a universidade até a escola.

De acordo com De Witt (2013), a maioria dos termos utilizados para definir a internacionalização do Ensino Superior abrange apenas uma parte pequena do seu sentido, ou busca enfatizar uma justificativa específica para a internacionalização. Muitos termos também estão relacionados diretamente ao currículo ou à mobilidade. São alguns deles: estudos internacionais, estudos globais, educação multicultural, educação intercultural, educação para a paz, educação no exterior, mobilidade acadêmica, dentre outros. O autor, no entanto, percebe que, ao longo dos últimos dez anos, novos termos que não estavam presentes nos debates anteriores, também foram sendo utilizados para se referirem à internacionalização no Ensino Superior como: educação sem fronteiras, educação além-fronteiras, educação global, educação *offshore* e comércio internacional de serviços. A utilização dessas nomenclaturas está relacionada aos impactos da globalização na sociedade e no Ensino Superior.

Em 2015, ao retomar e atualizar algumas definições de internacionalização que já vinha discutindo desde os anos 90, Knight (2015), apresenta a internacionalização como um processo de integração da dimensão internacional, intercultural e global nos objetivos, nas funções e na oferta da Educação Superior, nos níveis nacional, setorial e institucional. Ela ainda aborda alguns conceitos-chave que foram cuidadosamente escolhidos para se referir à internacionalização.

A ideia de que a internacionalização é um *processo*, por exemplo, é justamente por denotar uma característica evolutiva ou de desenvolvimento, afinal, nas palavras de Knight, a internacionalização é “[...] um esforço constante e

contínuo¹” (2015, p. 2). Outras palavras que foram escolhidas propositalmente para fazerem parte do conceito de internacionalização se referem sua à dimensão que é *internacional, intercultural e global*. Knight (2015) evidencia que esses três termos devem ser pensados como uma tríade, pois eles se complementam: internacional refere-se ao relacionamento entre as nações, culturas e países; intercultural é utilizado para abordar a diversidade de culturas existentes nos países, comunidades e instituições; e, por fim, global considerada por ela: “[...] um termo controverso e carregado de valor nos dias de hoje [...]”² (KNIGHT, 2015, p. 3), é utilizado para referir-se à sensação de abrangência mundial.

Ao explicar o uso dos termos e reafirmar a importância e o sentido deles e de outras palavras como *integração, objetivos, função e oferta*, a autora evidencia o trabalho complexo e difícil que é definir a internacionalização, afinal, todas as palavras escolhidas para conceituar o termo têm um papel de extrema relevância em seu significado, ou seja, não estão ali por acaso.

Outro aspecto importante, abordado por Knight (2015), diz respeito à relação entre a internacionalização e a globalização. Para ela, a globalização pode ser compreendida como o fluxo de tecnologia, economia, conhecimento, pessoas, valores e ideias, dentre outros fatores, que cruza fronteiras, afeta cada país de uma forma diferente dependendo de sua história, tradição, cultura, prioridades individuais e coletivas (KNIGHT, 2015).

De acordo com Santos (2002; 2003) o fenômeno da globalização é difícil de definir, uma vez que ela é um processo simultaneamente hegemônico e contra-hegemônico, das relações entre o local e global, portanto, conforme o autor aponta, não existe uma única globalização, e sim, globalizações, somente dessa forma ela pode dar conta de todas as suas assimetrias.

Conforme Santos (2002), é possível compreender a globalização como um “[...] processo pelo qual determinada condição ou entidade local estende a sua influência a todo o globo e, ao fazê-lo, desenvolve a capacidade de designar como local outra condição social ou entidade rival” (SANTOS, 2002, p. 3). O autor aponta, ainda, quatro formas de produção da globalização que, segundo ele, dão forma a quatro modos de globalização: o localismo globalizado, o globalismo localizado, o cosmopolitismo e o patrimônio comum da humanidade.

¹ Tradução nossa.

² Tradução nossa.

Para Santos (2001), as duas primeiras formas (localismo globalizado e globalismo localizado) correspondem ao que ele chama de globalização de-cima-para-baixo e as outras duas (cosmopolitismo e patrimônio comum da humanidade) de globalização de-baixo-para-cima, que correspondem respectivamente à globalização hegemônica e à globalização contra-hegemônica.

Assim, a globalização é vista como um fenômeno multifacetado e de grande importância no desenvolvimento e, devido a isso, exerce efeitos sobre a Educação. Porém, mesmo representando novas oportunidades, desafios e riscos, o centro da discussão não é a globalização na Educação, mas sim, como ela afeta a internacionalização: “[...] em suma, a internacionalização está mudando o mundo da educação e a globalização está mudando o mundo da internacionalização³” (KNIGHT, 2015, p. 3). Dessa forma, apesar de os dois termos se relacionarem, não devem ser usados como sinônimos.

Imersas nesse contexto e considerando os impactos da globalização na Educação, Abba e Corsetti (2016) nos apontam dois modelos de internacionalização da educação superior. O primeiro, o hegemônico, guia-se pelos organismos internacionais como OMC, BM, OCDE, um modelo que é baseado na lógica da mercantilização e da concorrência. As autoras alertam que esse é um modelo que “[...] aposta na comercialização da educação como um serviço lucrativo” (ABBA; CORSETTI, 2016, p. 183).

Nesse sentido, durante o período da pandemia, foi possível perceber empresas popularmente chamadas de “gigantes da web” como a *Google* e a *Microsoft*, que dominam o mercado digital, oferecendo serviços específicos para a área da educação como o *Google for Education* e o *Microsoft Education*. No grupo E-Learning Apoio, o *Microsoft Teams* e *Google Classroom* estão nos dois primeiros lugares na lista de Tópicos Populares em Publicações.

O estado do Rio Grande do Sul, por exemplo, adotou os serviços da *Google* para toda a rede pública estadual. As escolas e professores não tiveram autonomia para escolher outras plataformas, softwares e aplicativos devido a essa “parceria”. Dentre as formações que ocorreram para os professores e gestores durante o ano, algumas contaram com a presença de especialistas da *Google* que apresentaram todos os “benefícios” e possíveis formas de trabalho com as “ferramentas G-Suíte”.

³ Tradução nossa.

Figura 16 – Formação *Google for Education*

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Por outro lado, há um modelo contra-hegemônico percebido por Abba e Corsetti que consegue enxergar, por meio do processo de internacionalização, “[...] objetivos vinculados à cooperação entre iguais e à solidariedade regional” (ABBA; CORSETTI, 2016, p. 183). Apoiando-se no aporte teórico de diferentes autores que apontam para a construção dessas perspectivas, as duas autoras elaboraram um quadro de classificação da internacionalização do Ensino Superior, o que apresento a seguir:

Quadro 12 - Classificações da Internacionalização da Educação Superior

| Autor(es) | Classificações da Internacionalização da educação superior | |
|------------------------|--|--|
| Knight (2005) | Cooperação internacional vertical | Cooperação internacional horizontal |
| Morosini (2011) | Modelo de internacionalização central | Modelo de internacionalização periférico |
| Didriksson (2008) | Cooperação Internacional Tradicional | Cooperação internacional horizontal |
| López Segrera (2007) | Internacionalização lucrativa | Internacionalização solidária |
| Lima e Maranhão (2009) | Internacionalização ativa | Internacionalização passiva |

| | | |
|-------------------------|--|--|
| Taborga et al (2013) | Orientações de internacionalização exógenas | Orientações de internacionalização endógena |
|-------------------------|--|--|

Fonte: Abba e Corsetti (2016, p. 184).

Ao observar o quadro, observamos que a discussão sobre internacionalização no Ensino Superior, mesmo que mais consolidada e com um número de pesquisas expressivo, permanece em constante análise e desconstrução. É um conceito amplo, que abrange diferentes perspectivas e possibilita uma série de interpretações. Zolfaghari, Sabran e Zolfaghari (2009) explicam que a definição de internacionalização no Ensino Superior varia muito dependendo dos grupos interessados, do governo, do setor privado, das instituições, do corpo docente, dos alunos e das disciplinas acadêmicas.

Independentemente da distinção dos propósitos da internacionalização e da variação de lugar para lugar, Ramos (2018) nos diz que ela se tornou um meio de aumentar a qualidade da mão de obra para o mercado global, a partir da sua contribuição na qualidade e relevância do Ensino Superior. Outro fato que há de se pensar em relação à internacionalização no Ensino Superior, trazido por essa autora, diz respeito à necessidade de analisar se a dimensão internacional da pesquisa e da produção de conhecimentos são, de fato, os principais motivos da internacionalização, pois para ela:

[...] cabe questionar até que ponto tal dimensão, estando imbuída por interesses específicos de grupos específicos, tanto governamentais, como institucionais e de grupos privados, regidos principalmente pela mercantilização, contribui de fato para a solução dessas questões de forma global ou se acaba por beneficiar apenas alguns estados-nação e/ou grupos, incorporações e empresas, aumentando assim os níveis de desigualdade, pobreza e exploração mundial. (RAMOS, 2018, p.53).

A respeito do que pensam os professores entrevistados para esta pesquisa, a palavra globalização e suas variantes global/globalizado(a) aparecem em oito respostas das nove entrevistas realizadas e internacional/internacionalização em quatro. Nesse sentido, para ver como compreendem esses processos no campo da educação, os professores foram questionados se acreditam que a educação está assumindo um caráter cada vez mais internacional, intercultural e global:

Quadro 13 – O caráter internacional, intercultural e global da educação

| Você concorda que a Educação está assumindo, cada vez mais, um caráter internacional, intercultural e global? | |
|--|---|
| PES 1 | Ah com certeza , a globalização ela é constante, a gente tem que olhar um pouquinho dessa maneira mais ampliada e é muito maluco isso...a internacionalização. Às vezes, a gente acha que ela é uma coisa assim, quando a gente falava em globalização há uns anos atrás, a gente pensava e achava que tinha dimensão disso, mas eu acho que hoje ela é mais palpável porque ela está dentro da tua sala de aula . Porque quando eu fui dar aula em Montenegro numa escola rural eu tinha dois alunos de Bangladesh. Imagina! Numa escolinha que não tinha 80 alunos, eu tinha dois alunos de Bangladesh. |
| PES 2 | Sim , mas a educação é um microsistema que faz parte de um sistema social nacional e por isso acaba por estar condicionado pelas opções políticas de cada país. A universalidade da educação e essa globalização têm de estar naturalmente associada a sociedades com um pensamento democrático . |
| PES3 | Acho que é bem importante essa troca , porque eu vejo isso como uma troca, tem pessoas que têm tanta vontade de fazer intercâmbio, de fazer um "sanduíche". Eu acho que tu investindo um aluno para ele pesquisar fora e trazer tudo, depois transformarem em um artigo, divulgar o nome da universidade é importante, mas quantos têm condições de ir? Acho que poder reunir e fazer com que outros professores acessem esse universo seria maravilhoso! Poderia ter seminário para professores, docentes, mas seminário onde pudessem trazer professores de outros países que produzem suas experiências poderia ser algo tipo semestral ou anual, enfim para a gente poder visualizar como que se dá ensino em outro local e assim teria mais professores que poderiam participar. |
| PEB 1 | Sim... Então, realmente assim eu tenho curiosidade de saber: "poxa, será que o que eu estou fazendo está tão distante do resto do mundo?" Porque eu percebo que não pode ser muito diferente, por mais que as nossas realidades, da nossa escola, o perfil do meu aluno possa ser diferente de outros locais, com a questão toda da globalização a gente precisa caminhar meio parecido . Está tudo interconectado, não tem mais como ser uma coisa muito diferente uma da outra. Então o que os alunos da Ásia aprendem sobre geometria, por exemplo, eu tenho que saber o que eles estão aprendendo para eu tentar aplicar na minha realidade, tentar colocar para eles problematizarem de uma maneira um pouco diferente. |
| PEB 2 | Concordo em pleno . Com as metodologias ativas que são a minha prática diária, um simples trabalho de pesquisa assume de imediato um caráter intercultural e global. Quando os alunos colocam algo num motor de busca, são de imediato direcionado para web sites nacionais e internacionais, nomeadamente brasileiros. Quando se pretende usar uma determinada plataforma para fazer uma simples apresentação mais animada, um jogo, um simulador, esta é normalmente estrangeira. Na minha área, as ciências, com frequência se trabalha com web sites internacionais. O ensino é mesmo global! |
| PEB 3 | A educação como um todo, sim , eu vejo que tá muito mais. Eu vejo até um estímulo a intercâmbios , nossa, os eventos internacionais, antes era uma coisa que assim, parecia algo super inalcançável, [...] eu já vi um "boom" muito grande disso do Brasil recebendo esses eventos, vindo gente de fora pra cá também estudar o nosso contexto e eu acho que sim, acho que a gente tá indo para um lugar , um campo muito maior nesse sentido na educação. |
| PEB 4 | Com certeza, né? Tanto que a divulgação dos nossos trabalhos não teve esse intuito, a divulgação do primeiro trabalho foi feita de forma correta pelo marketing da escola e o museu da França repostou o nosso trabalho. [...] Então assim, eu acho que com certeza, porque hoje em dia eu posso pegar um contato de uma empresa, instituição, posso fazer uma parceria [...] hoje em dia tá muito mais democrático o contato . |
| PEB 5 | Sim . Verifico isso na medida em que cada vez mais existem projetos internacionais que permitem essa educação internacional. Com muita facilidade se faz uma ligação via videoconferência com turmas de outros países, se desenham projetos de troca de emails noutra língua, ou seja, o internacional faz cada vez mais parte das nossas rotinas como docente à procura de saber mais, quer como docentes em sala de aula à |

| | |
|-------|---|
| | procura de projetos significativos para os seus alunos. |
| PEB 6 | Está mesmo! Percebo isso vendo pessoas a participar em webinars e Moocs internacionais, vejo isso também vendo colegas a participar em skypes em diversas ligações extra-Portugal. |

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Como é possível observar por meio das falas dos professores entrevistados, todos parecem perceber que seja por meio dos alunos e das práticas pedagógicas, da formação acadêmica, da curiosidade que os faz participar em comunidades internacionais *online*, a educação assume cada vez mais uma dimensão internacional, intercultural e global. Apesar de terem essa consciência, afirmarem e exemplificarem com clareza de que maneira eles enxergam isso, algumas compreensões como globalização e internacionalização não parecem ser compreendidas claramente, nem de formas distintas, em alguns casos parece que são palavras sinônimas. Ademais, ela parece ser compreendida como algo positivo: “O ensino é mesmo global!” (PEB 2); “*Está mesmo!*” (PEB 6); “*É muito importante essa troca!*” (PES 3).

De acordo com Knight (2020), apesar de a definição abordar de forma proposital a internacionalização nos níveis institucional e nacional/sistêmico, visto que o foco está na sua aplicação e objetividade universal,

[...] isso não ignora o fato de que indivíduos como estudantes, docentes, pesquisadores e pesquisadoras, etc., estão profundamente envolvidos na internacionalização e são impactados por ela. Muito pelo contrário, os indivíduos são promotores, implementadores, participantes, alvos, beneficiários e- talvez digam algumas pessoas – vítimas inocentes do processo de internacionalização. (KNIGHT, 2020, p.26)

Sendo implementadores, promotores e também alvos da internacionalização é importante que os professores de fato sejam capazes de compreendê-la em todos os seus significados, para que não se tornem como a autora aponta, parte do grupo considerado por muitos de “vítimas inocentes” do processo. Assim, por meio do questionário, busquei compreender como os professores entendem essa relação com docentes de outros países, se elas acontecem ou se devem acontecer e quais seriam os espaços para isso.

Ao serem questionados sobre a participação em grupos ou eventos com professores de outros países era um critério importante e uma prática deles, a maioria dos participantes da pesquisa respondeu de forma afirmativa. O mesmo

ocorreu para a pergunta: “*Você compreende que a interação com professores de outros países pode contribuir para suas práticas pedagógicas?*”

Gráfico 8 – Participação em grupos e eventos com professores de outros países



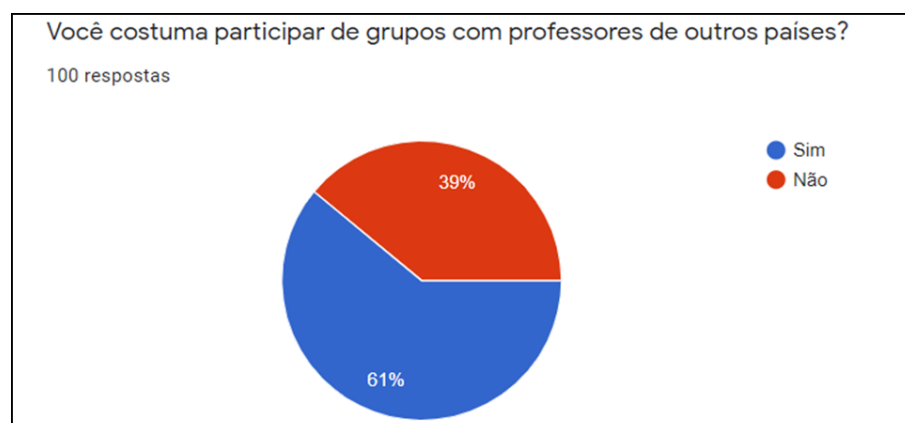
Fonte: elaborado pela autora (2021).

Gráfico 9 – Interação com professores de outros países e as práticas pedagógicas



Fonte: elaborado pela autora (2021).

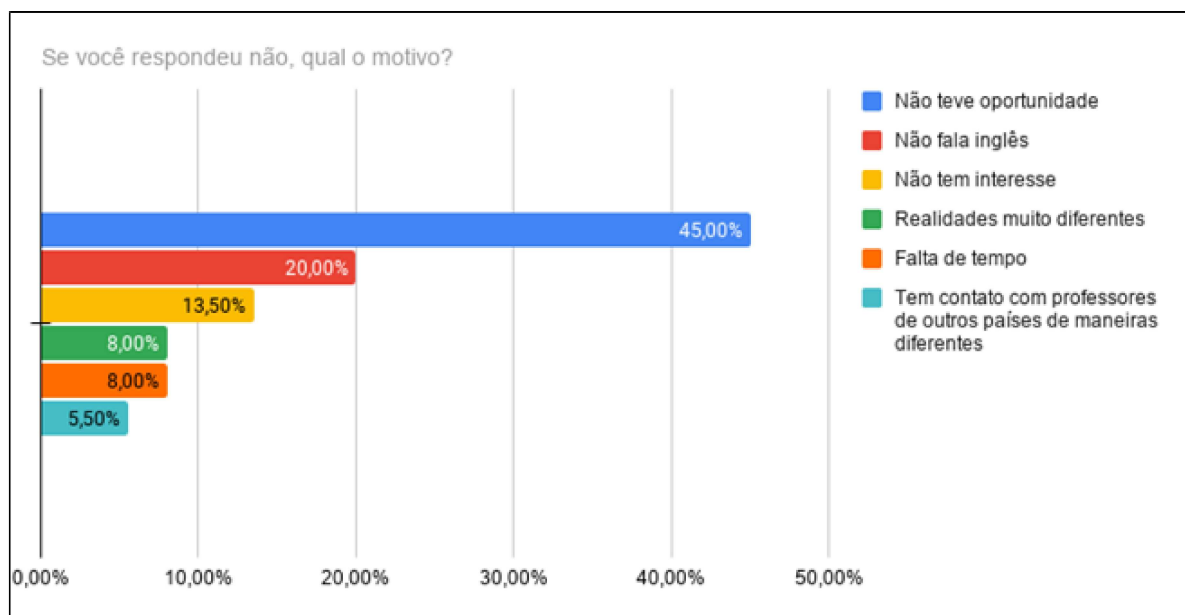
Gráfico 10 – Participação em grupos com professores de outros países



Fonte: Elaborado pela a autora (2021).

Apesar de 76% dos participantes afirmarem que estar em grupos ou participar de eventos com professores de outros países é um critério importante, somente 64% responderam que de fato estão em grupos assim. Dos 39 participantes que colocaram que não participam dos grupos, 37 justificaram e foi possível agrupar suas respostas para melhor analisá-las:

Gráfico 11 – Motivos da não participação



Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Quase metade dos professores que responderam negativamente à questão relacionada à participação nos grupos, justificou dizendo que não teve oportunidade ou ainda não foi convidado para participar de nenhum grupo com essa proposta. O curioso é que ao olhar quem são os participantes dos grupos é possível identificar pessoas de diferentes nacionalidades da lusofonia ou até mesmo de fora dela. Mesmo assim, talvez pelo fato de no grupo de Portugal predominar publicações de professores portugueses e no grupo do Brasil as de professores brasileiros (o que é também um fato curioso e precisaria ser melhor investigado), eles não sejam reconhecidos pelos participantes como grupos de interação internacional.

A segunda justificativa mais utilizada relaciona-se ao fato de não dominarem o idioma inglês. Em terceiro lugar, a justificativa mais frequente foi a falta de interesse dos professores, seguida do fato de alguns acreditarem que as realidades são muito distintas. Essa última foi respondida pela mesma quantidade de professores que julgaram que a falta de tempo não permite que eles se dediquem a esses grupos.

Em último lugar, está a justificativa de que já têm contato com professores de outros países de outras formas, por isso não julgam necessário participar de grupos no *Facebook* com essa finalidade.

A primeira justificativa veio, em alguns casos, acompanhada de frases como: “gostaria muito” e “tenho interesse”. Confirmando mais uma vez a ideia de que muitos professores consideram, de fato, essa questão relevante. Além disso, ao final do questionário, os professores foram convidados a deixar um comentário a respeito da pesquisa. Quase todas as respostas ressaltam a importância da interação com os professores de outros países.

Figura 17 – Deixe seu comentário sobre o tema da pesquisa

Se quiser, este é um espaço para você deixar seu comentário, crítica ou sugestão sobre o questionário ou tema da pesquisa:

10 respostas

Muitas vezes, em função de outras demandas pessoais, a gente não se dá conta do que pode fazer.

Acho a pesquisa bastante relevante, principalmente porque, em um mundo cada vez mais globalizado, é necessário que haja grupos de discussão/pesquisa em nível internacional.

Acho muito importante refletir sobre o quão necessário as trocas de experiências com professores de outros países.

É um tema adequado e possibilita uma aproximação com o novo, desconhecido.

A partilha de experiências pedagógicas e de aprendizagem enriquecem-nos e fazem-nos ser melhores profissionais.

Pesquisa muito pertinente para o momento pandêmico que estamos vivendo, as trocas de vivências com professores de outros países ampliam ou ampliarão nossa visão de mundo.

Adorei os questionamentos. Espero que auxilie o processo de comunicação entre professores de outros

A pesquisa faz a gente repensar quais os rumos da nossa docência e como amplia-los.

É muito importante que um professor não se feche sobre si próprio!

Acho muito importante a interação com professores de outros países, isso seria de grande valia , as trocas de experiências , materiais entre outros .

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Em relação à questão idiomática e ao pensamento automático por parte dos professores de considerarem o inglês como sinônimo de língua internacional, é

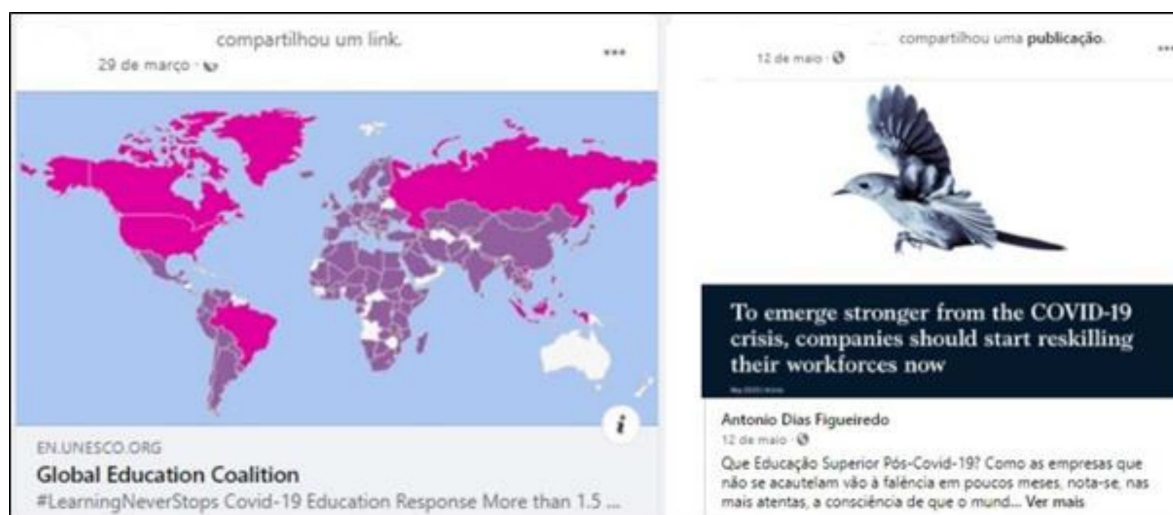
resultado do que Santos (2001) denomina globalismo localizado, ou seja, quando um determinado fenômeno local é globalizado com sucesso, neste caso a língua inglesa que se tornou com o passar do tempo, a língua franca mundial.

Para Streck e Abba (2018) esse pensamento também vem de uma concepção simplificada que considera internacional tudo o que vem do exterior, preferencialmente de países ditos “desenvolvidos” ou do “centro” global, e escritos em inglês. O que eles afirmam é que há uma uniformização linguística nesse sentido que entende que a internacionalização por meio da língua inglesa aumenta a competitividade e a qualidade. Em uma das entrevistas, quando conversávamos sobre a relação com professores de outros países, um professor relatou como foi a sua experiência enquanto esteve desenvolvendo seu doutorado sanduíche em Portugal:

Podia apresentar em espanhol, português e inglês, mas com a internacionalização o inglês é a língua básica. Quando eu fui fazer o sanduíche em Portugal as minhas aulas eram todas em inglês, eu tinha colegas europeus e eles não se sentiam a vontade em falar em espanhol ou italiano e as aulas eram em inglês, quer dizer, eu que me vire né? (PES1)

Ao observar as interações do E-Learning Apoio e do Docência OnLIFE, é possível observar que há predominância da língua portuguesa, no entanto, há publicações que vão desde textos até dicas de TD, em língua inglesa. Ela é a segunda mais utilizada em cada um dos grupos.

Figura 18 – Publicações em inglês no grupo Docência OnLIFE



Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Figura 19 – Publicações em inglês no grupo E-Learning Apoio



Fonte: elaborado pela autora (2021).

Dessa forma, como apresentam as imagens e a afirmação do professor, a língua inglesa permanece se perpetuando como a língua global. É comum vermos cursos e eventos que, mesmo não sendo apresentados em inglês tenham no nome ou na chamada palavras nessa língua. Knight (2020, p. 115) denomina de “tendência da anglicização” o que outras pessoas chamam também de imperialismo linguístico, que é essa dominância do inglês em casos que ele não é a língua nativa.

Em um editorial de revista, Forattini, em 1997, promoveu uma discussão problematizando o que ele chamou de “roupagem internacional” (FORATTINI, 1997, p.1). Isso porque, de acordo com ele, nem sempre há a necessidade de se propagar o conhecimento científico em algum outro idioma. O autor coloca como exemplo o caso das pesquisas regionais, que muitas vezes, ao serem publicadas em contexto internacional, acaba não chegando em quem realmente precisa conhecer, por se tratar de um domínio muito específico de uma determinada região. Ele critica o fato de muitos pesquisadores promoverem a internacionalidade de suas pesquisas, não pela ampla divulgação do conhecimento, mas por uma questão de produtividade. Da mesma forma, Schriewer e Martinez (2018), apontam que a diferença entre a internacionalização e a internacionalidade é o fato de que a primeira se trata de um “processo evolutivo” (p.189) enquanto a segunda, está mais para uma “construção semântica” (p. 189).

Apesar de não encontrar uma literatura significativa a respeito desse conceito, ao pesquisar, encontrei textos que apontaram uma relação de internacionalidade com globalidade e visibilidade. Conforme Gomes (2017, p.15) “[...] a internacionalidade é condição inerente ao diligente trabalho de pesquisa, e está no cerne da formação do pesquisador, na proficiência do método, e na divulgação da ciência”. Segundo o autor, a internacionalidade está na base da história do conhecimento, sendo um sinônimo de boa pesquisa, da mesma forma que a visibilidade é sinônimo de boa publicação.

Pensar sobre o conceito de internacionalidade se faz necessário, principalmente quando falamos em Educação. Será que os currículos, as formações e as pesquisas, principalmente no que se referem ao Ensino Superior, estão promovendo uma internacionalização ou estão pautando-se apenas na internacionalidade? Será que os estudantes, professores e pesquisadores possuem conhecimento suficiente para discernir um processo multifacetado e complexo, que exige uma postura crítica e reflexiva, como a internacionalização, de algo que está mais para a divulgação internacional como a internacionalidade? Obviamente que o caráter internacional, principalmente quando nos referimos ao conhecimento científico, é importante. Produzimos pesquisas e queremos que elas tenham o maior alcance possível para que possam contribuir com um grande número de pessoas. No entanto, ainda há muitas problematizações a serem realizadas a respeito desse assunto.

Streck e Abba (2018) afirmam que é preciso que a competência linguística e a interculturalidade sejam temas de discussão de políticas. Os autores ainda sugerem com isso que

Se é certo que, do ponto de vista linguístico, o inglês torna-se cada vez mais a língua franca no mundo acadêmico, há também vozes que se levantam sobre o ensino de outras línguas e não por último sobre o papel que se almeja para as línguas nacionais no cenário acadêmico e intelectual internacional. No caso do Brasil, significa pensar, por exemplo, no uso do espanhol e nas relações particulares com os países lusófonos no mundo. Junto com isso, cabe perguntar sobre as condições de capacitação linguística, inserção cultural e acompanhamento institucional proporcionadas para os estudantes estrangeiros em nossas universidades (STRECK; ABBA, 2018, p.14).

Exigir que os estudantes sejam bilíngues ou multilíngues não é uma questão negativa, de acordo com Knight (2020), pois isso promove a aptidão, a

empregabilidade e a compreensão de outra cultura, porém, os requisitos linguísticos estabelecidos e a disponibilidade de cursos de aperfeiçoamento precisam ficar claros no acordo colaborativo por cada parceiro. Além disso, considerando as contribuições de Streck e Abba (2018) essa é uma questão de relevância dentro do contexto da internacionalização na educação, principalmente quando pensamos a respeito de qual internacionalização contribui, de fato, para o nosso verdadeiro desenvolvimento como um país do sul global.

Neste sentido, como um movimento coexistente a internacionalização, Knight (2012; 2020) aponta a regionalização enquanto “processo de criação de maior colaboração e alinhamento entre atores e sistemas da Educação Superior em uma área ou referencial definido, geralmente chamada de região” (KNIGHT, 2012, p. 3). De acordo com ela, as instituições, organizações e governos nacionais passaram a dar mais atenção às relações acadêmicas e oportunidades de parceria com países vizinhos devido ao mundo mais globalizado, interconectado e complexo. Para Knight (2020), os processos de regionalização e internacionalização são compatíveis e complementares. A própria autora afirma que “Reconhecer a importância e singularidade do contexto local é crucial” (KNIGHT, 2020, p.11), além disso, esse reconhecimento sugere que a internacionalização precisa ser customizada para uma situação local.

Nessa perspectiva, Jane Knight (2020) refere que as línguas maternas ou línguas nativas ocupam um papel central. Ela afirma que essa questão é complexa e controversa. Ao mesmo tempo em que a diversidade e a riqueza da expressão linguística são valores importantes para as pessoas, as demandas de uma região e de um mundo interconectado nos levam a encontrar uma língua comum para facilitar a comunicação, a autora acredita que o ideal é encontrar equilíbrio entre as prioridades concorrentes de:

- 1) ensino/aprendizagem/pesquisa em línguas nativas, 2) encorajar estudantes a aprender línguas adicionais, 3) encontrar uma língua comum para programas e cooperação acadêmica intrarregional e inter-regional, 4) compartilhar resultados de pesquisa e 5) ter acesso à pesquisa e literatura acadêmica em língua estrangeira, constitui um desafio complexo e muitas vezes politicamente nuançado. (KNIGHT, 2020, p.173).

É importante, como todo o processo em desenvolvimento, que fiquemos atentos, pois, mesmo tendo conceitos-chave sustentados pelos princípios de cooperação, colaboração, integração e interdependência, pelo respeito as diferenças

na cultura e no contexto, ainda há que se preocupar que essa integração, essa harmonização leve ao resultado involuntário de padronização e homogeneização, como alerta a autora.

Compreendo, a partir das concepções desenvolvidas por Knight (2012; 2020), que o equilíbrio que ela mesma cita, é um fator muito importante para que saibamos olhar criticamente para todos esses processos, observando seus riscos e benefícios. É justamente esse equilíbrio que precisa estar presente na prática docente, no que se refere a esse “ensino global” que os professores percebem estar presente nas salas de aulas deles. Compreender isso é ajudá-los a fazer análises e escolhas de forma crítica, considerando seu próprio contexto.

A falta de clareza na compreensão dos conceitos faz com que alguns professores nem sempre consigam observar os processos citados anteriormente com criticidade. Assim, muitas vezes, perpetuam-se modelos de educação que nem sempre seriam os mais indicados para seu contexto, essa pode ser também a razão de alguns professores justificarem que não participam de grupos com colegas de profissão de outros países, por acreditarem que não é possível aproximar realidades muito distintas. Essa questão merece importância, assim como a opção de falta de interesse, pois os professores podem acabar não desenvolvendo competências importantes em seus estudantes, visto que, como alguns afirmaram na entrevista, os alunos são cidadãos do mundo.

Outra justificativa, a falta de tempo, é algo que atinge diretamente a categoria docente em todos os aspectos e não só em relação à sua participação em grupos com professores de outros países. Na grande parte das vezes, os professores precisam assumir muitas turmas para completarem sua carga horária de trabalho ou até mesmo seu rendimento salarial, fazendo com que eles, de fato, tenham um tempo bem limitado para participar ativamente de outras atividades.

Obviamente que as competências importantes para o desenvolvimento de uma cidadania e uma consciência global podem ser desenvolvidas de outras formas. Os grupos não são a única maneira de fazer isso, tampouco as principais. No entanto, pela forma como se dão as interações nos grupos do *Facebook* analisados por esta dissertação, de maneira colaborativa, cooperativa, em rede e, de certa forma, mais acessível do que talvez um curso de formação continuada com temática e currículo internacional, acaba por se constituir numa alternativa interessante.

Nesta seção busquei olhar para os fenômenos da internacionalização, globalização e regionalização, a fim de compreender como eles estão se apresentando em diferentes níveis da educação e de que forma os professores têm compreendido tais processos em suas universidades/escolas/salas de aula. Também procurei entender, dentro desse contexto, se os professores buscam participar de grupos com colegas de outros países e, se não, quais são os critérios que utilizam para essa participação.

Na seção que segue, adentro na discussão a respeito da internacionalização e de suas principais possibilidades. O objetivo é descrever quais são os conceitos de internacionalização predominantes nos grupos e nas falas dos professores participantes da pesquisa e como eles se inserem nas literaturas atuais a respeito desse tema.

4.2 O PROCESSO DE INTERNACIONALIZAÇÃO E SEUS IMPACTOS NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: “NÃO ADIANTA DE NOVO NÓS VOLTARMOS PARA O NORTE”

*Com certeza essa internacionalização é muito importante e pensar sobre isso. Eu acho que essa coisa de olhar um pouco para o que os outros países e quais são os desafios da educação que eles também têm, é interessante para pensarmos. Mas eu acho que **há um grande problema aqui** e isso infelizmente acaba passando na educação e os docentes acabam produzindo isso, às vezes, inconscientemente às vezes consciente, mas são as discussões que tu deve trazer sobre **descolonialidade**, essa **síndrome de vira-lata** que nós temos. **Nós somos muito colonizados...** muito colonizados! E nós reproduzimos isso constantemente na nossa sala de aula, então eu acho que devemos quebrar esses paradigmas. A internacionalização é importante, mas não só uma internacionalização. Não adianta de novo nós voltamos para o Norte. Tem as metodologias do Sul, né? Por isso, eu acho que a gente tem que olhar mais para os nossos vizinhos daqui, olhar para o Oriente Médio, olhar para a Ásia, por isso eu acho que um diálogo com a África seria alguma coisa. África do Sul, os países centro africanos, isso mostraria mais subsídios e ajudaria a desconstruir essa síndrome de vira-lata, porque isso é muito complicado e **a gente reproduz o tempo inteiro**, se não tiver se policiando isso é um grande problema, um grave problema! (PES 1, grifo nosso).*

Optei por iniciar a seção que apresenta um enfoque maior nos processos e concepções de internacionalização com a reflexão que o PES 1 propôs durante a

entrevista. A preocupação que ele demonstra ao dizer que “não adianta de novo nós voltarmos para o Norte”, ao citar a síndrome de vira-lata⁴ e dizer que somos “muito colonizados”, vai ao encontro do que muitos autores vêm apontando em seus estudos a respeito do processo de internacionalização. Na seção anterior, já trouxe autores como Knight (2020); Streck e Abba (2018), Abba e Corsetti (2016) e Ramos (2018) que ressaltam a importância do contexto cultural em que o país está inserido, para podermos analisar o desenvolvimento da internacionalização criticamente. É sob essa mesma perspectiva que dou continuidade às análises.

A comunidade acadêmica, segundo Stallivieri (2017), reage aos efeitos da globalização, inserindo-se em cenários globais tanto através da mobilidade, com a participação em eventos, seminários, conferências e programas de intercâmbio, como pela publicação de estudos científicos em revistas internacionais. A autora denomina de “novo comportamento na sociedade científica” (2017, p. 18) essa prioridade e valores que são dados às manifestações que abrangem componentes globais. Dessa forma, ela nos diz que é perceptível a presença da internacionalização em todos os ambientes das instituições de Ensino Superior, e que assim, a internacionalização deixa de ser uma opção e transforma-se em uma meta. Essa expansão da internacionalização é resultado das novas demandas e podem ser percebidas por meio da “[...] quantidade, qualidade, volume, escopo, direção e metas das atividades de cooperação internacional” (STALLIVIERI, 2017, p. 18).

De acordo com a autora, ao olhar para os primeiros anos das universidades e para o conceito universal de conhecimento, o intercâmbio entre professores e estudantes sempre foi muito comum. Essa leitura do passado, de acordo ela, nos ajuda a compreender o presente e identificar as demandas da sociedade global atual:

É evidente que um dos desafios significativos para as instituições de Ensino Superior, para os educadores e para os líderes que dirigem instituições educacionais é definir como os professores, estudantes e pesquisadores podem desenvolver uma consciência global. Mais além, como promover o desenvolvimento de habilidades de comunicação intercultural, aprender sobre as culturas de outros países, melhorar as habilidades para trabalhar em ambientes multiculturais e transformar-se em pessoas internacionais, preparadas para os desafios futuros. (STALLIVIERI, 2017, p. 18).

⁴ De acordo com Pereira (2019), a expressão: “complexo de vira-lata” foi utilizada pelo escritor brasileiro Nelson Rodrigues em 1958, e descreve a inferioridade que o brasileiro se coloca diante do resto do mundo, de forma voluntária.

Esses questionamentos desafiam a organização e as políticas curriculares das instituições de Ensino Superior. No entanto, é preciso ter criticidade e cuidado com os esforços que são realizados para a implementação e desenvolvimento da internacionalização. Alguns professores parecem perceber e demonstrar certa preocupação em relação à forma com que a internacionalização vem sendo desenvolvida, como o PES 1 e o PEB 1.

Por esse mesmo motivo, Abba e Corsetti (2016) reforçam a importância de desenvolvermos outra lógica de internacionalização no Ensino Superior que baseie seus valores na solidariedade, cooperação e integração. As autoras ainda sugerem a importância de o Brasil, assim como os países latino-americanos, pensarem em uma internacionalização que seja de e para a América Latina. Durante a revisão de literatura, apresentei alguns artigos como os de Vieira-Duarte (2017) e Souza (2019) que também se alinham a esse pensamento.

Para Streck e Abba (2018) a internacionalização no campo educacional não é um fenômeno isolado ou neutro. De acordo com os autores, ao considerar o ponto de vista ético-político há formas de internacionalização mais desejáveis do que outras. Por esse motivo, eles afirmam que é necessário realizar uma análise, considerando a sua própria realidade e refletindo a respeito da internacionalização que se quer e com quem se deseja realizá-la. Para Streck e Abba (2018) “[...] a construção de uma perspectiva da internacionalização da educação superior a partir da América Latina, sustentada através de um olhar crítico e emancipador, é uma oportunidade para confrontar a herança colonial” (STRECK; ABBA, 2018, p. 13). Para os autores, não há como sermos internacionais sem conhecermos a nós mesmos e quem está ao nosso redor.

Ao olhar para a realidade brasileira, encontramos um documento chamado “A internacionalização na Universidade Brasileira: resultados do questionário aplicado pela Capes” (2017), que define a internacionalização como um “[...] processo amplo e dinâmico envolvendo ensino, pesquisa e prestação de serviços para a sociedade, além de construir um recurso para tornar a educação superior responsiva aos requisitos e desafios de uma sociedade globalizada” (CAPES, 2017, p. 6). Ele ainda considera a internacionalização como o mais elevado estágio no que diz respeito às relações internacionais das universidades e dividiu o conceito em internacionalização passiva e ativa. Ainda afirma que, ao se tornarem mais proativas em seu processo de internacionalização, as IES terão diversos benefícios, entre eles

“[...] o impacto no setor produtivo desde o fomento ao desenvolvimento tecnológico e da inovação” (CAPES, 2017, p. 7).

Esse documento foi lançado em 2017 pelo MEC, por meio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), e contém a análise de resultados de uma pesquisa realizada sobre a realidade e a projeção da internacionalização nas Instituições de Ensino Superior (IES) brasileiras. No texto, a CAPES ressalta a importância da promoção do empoderamento e fortalecimento das estratégias de internacionalização das IES.

A CAPES é hoje, no país, uma das principais agências de financiamento e desempenha um papel importante na expansão e consolidação da Pós-Graduação em todo o território brasileiro, assim como na formação de professores da Educação Básica. Portanto, é importante considerar e analisar o ponto de vista do documento sobre a internacionalização.

A partir do documento da CAPES, é possível compreender que a visão do Brasil, como da maioria dos outros países, é a de que

Uma vez que um país pode contar com instituições de Ensino Superior internacionalizadas, certamente irá apontar para níveis mais altos de desenvolvimento, o crescimento de sua economia, a expansão de sua projeção intelectual, maior participação ativa e participação nos fóruns globais, a melhoria da importância do papel dos pesquisadores no cenário global. (STALLIVIERI, 2017, p. 20).

Assim, as instituições que despontam em projetos de internacionalização, podem contar com fundos nacionais e internacionais para o desenvolvimento de pesquisas e um reconhecimento que gera novas oportunidades e projeções. Outro fator apontado por Stallivieri (2017) diz respeito aos benefícios da internacionalização do currículo que, para ela, compreende ações como: inclusão da literatura de outras nacionalidades; estudos de caso e análise de situações a respeito de/ em parceria com outros países; soluções de diferentes problemas juntamente com pessoas de outras culturas, dentre outras ações. Para a autora tais oportunidades fazem uma grande diferença no potencial dos conhecimentos adquiridos durante uma formação.

Essa mesma racionalidade que se impõe ao Ensino Superior está se alastrando em um ritmo menos acelerado e menos agressivo na Educação Básica, segundo Thiesen (2019). De acordo com o autor, essa diminuição na intensidade acontece, porque a Educação Básica possui peso e valor econômico diferentes do

Ensino Superior, no que diz respeito à comercialização em escala regional e global do ensino (THIESEN, 2019). No entanto, o autor afirma que dentro da Educação Básica, a modalidade do Ensino Médio já tem despertado um interesse maior pelas possibilidades de mobilidade estudantil, que podem ser oportunizadas pelos projetos de internacionalização, como evidenciou Souza (2019) em sua tese.

Thiesen (2018) afirma que existem três grandes projetos que orientam ações mais significativas para a internacionalização da Educação Básica: as Escolas Internacionais (EI), a criação e expansão do *International Baccalaureate* com seu *Diploma Programme* (IB-DP) e a propagação de agências ou organizações que oferecem assessoramento às redes de escolas internacionais.

A influência que as EI exercem na formulação e desenvolvimento de políticas educacionais e curriculares nos sistemas oficiais de diferentes países apresenta um potencial expressivo, isso, porque de acordo com o autor:

[...] esse 'sistema paralelo' parece responder mais eficientemente às demandas dos requerimentos internacionais postos notadamente pelas redes políticas transnacionais. São requerimentos que, dentre outros aspectos, apelam para o estabelecimento de padrões educacionais de níveis cada vez mais elevados nos rankings das performances em termos de resultados de aprendizagem dos estudantes. (THIESEN, 2018, p. 13).

As EI e as redes de agenciamento que as sustentam são referência em se tratando dessa forma ranqueada de avaliar. Assim, Thiesen (2018) acredita que as avaliações em larga escala ou a aceitação e implementação das orientações internacionais relacionadas às mudanças curriculares, evidencia um alinhamento e uma aproximação entre as ações do sistema oficial de ensino dos países e as EI. No Brasil, especificamente, ele diz que as estratégias mobilizadas às demandas da internacionalização relacionam-se com ações que envolvem “[...] a gestão curricular em aspectos que incluem avaliação de rendimento escolar, seleção e proposição de conteúdos de conhecimentos, arquiteturas curriculares e formação de professores” (THIESEN, 2019, p. 426).

Thiesen (2019) demonstra preocupação com a política curricular brasileira, pois ao perseguir os indicadores trazidos por padrões internacionais, ela reduz as finalidades da Educação Básica, tornando-a, em geral, mais instrumental. Os textos da Reforma do Ensino Médio e a formulação da BNCC são exemplos de documentos que assumem essa lógica, segundo ele. Ao ser questionada a respeito da BNCC, a PEB 3 relembra a diminuição dos períodos de Artes e Filosofia nos

currículos da Educação Básica, o que corrobora essa preocupação do autor: "a BNCC precisaria se abrir mais, e precisaria abrir espaço e não cortar que é o que fizeram com as novas reformas para essas disciplinas que trazem consigo a arte, o senso crítico, toda essa questão que envolve essa consciência de manifestações culturais que na verdade é a nossa própria identidade".

A fim de explicar melhor os contextos em que se inserem os movimentos pela internacionalização dos currículos da EB, Thiesen elaborou um quadro que apresento a seguir:

Quadro 14 - Contextos nos quais se inscrevem os movimentos pela internacionalização do currículo da Educação Básica

| Escalas/Âmbitos | Movimentos |
|--|--|
| Tendências mundiais em âmbito macrosocial | <i>Globalização; transnacionalização; cosmopolitismo liberal; mercados internacionais; mobilidades de fluxo intenso.</i> |
| Tendências e perspectivas mundiais no âmbito da educação | <i>Educação global; redes de governança transnacional (organismos multilaterais); internacionalização.</i> |
| Demandas e expectativas educacionais em contextos de internacionalização | <i>Cidadania global; international-mindedness; currículos internacionalizados; standardização de resultados; isomorfismo curricular; performatividade.</i> |
| Demandas e expectativas em contextos de internacionalização do currículo | <i>Competências globais e interculturais; competição por credenciais de qualidade institucional; currículo internacionalizado; elevação de rankings internacionais; oferta de passaportes para ingresso de estudantes nas melhores universidades ou empregabilidade.</i> |

Fonte: Thiesen (2018, p.11).

Conforme evidenciado no quadro, Thiesen (2018) busca revelar o quanto os discursos das redes políticas de escala transnacionais influenciam a formulação de políticas curriculares nos sistemas oficiais de ensino. No entanto, o mesmo autor entende que, quando pensadas e desenvolvidas fora desse pensamento comercial, com bases teóricas consistentes e finalidades acadêmicas, as práticas educacionais e curriculares podem contribuir para elevar a qualidade da educação pública. Assim, ele refere que o debate não é em torno da internacionalização da educação e dos

currículos, que dependendo da forma com que forem organizados, podem promover a ampliação universal do direito de todo o cidadão ao conhecimento e à educação de qualidade, mas do quanto as redes políticas, muitas vezes se apropriam desse discurso com outras intenções.

De acordo com Maués e Bastos (2017) é necessário estabelecer alguns aspectos para analisar a internacionalização, principalmente no que se refere ao Ensino Superior e no contexto da globalização. São eles:

[...] a) a forma como a internacionalização ocorre, se em um processo de troca, chamada de horizontal, ou de submissão e até mesmo de exploração, denominada de vertical; b) a internacionalização desenvolvida internamente ou em casa; c) a internacionalização desenvolvida no exterior (MAUÉS; BASTOS, 2017, p. 336).

O primeiro aspecto vai ao encontro da mesma questão problematizada anteriormente por outros autores nesta seção. A internacionalização não pode ser um processo de subordinação, que limite a autonomia dos países, em que haja sempre uma relação polarizada onde um país ajude o outro em uma relação de dependência, mas que seja baseado na horizontalidade e na solidariedade entre os países.

O último, que considera a internacionalização no exterior, é a forma mais “comum” de internacionalização de acordo com os autores. Esse aspecto compreende a mobilidade externa de estudantes e docentes. Para além dos benefícios acadêmicos, essa experiência abrange conhecimentos transversais importantes para a formação humana e que refletem no campo profissional, além do fato de que, pessoas que tiveram a oportunidade de se formar, se especializar ou desenvolver um estágio no exterior têm menos chances de não conseguirem empregos, impactando também na economia (MAUÉS; BASTOS, 2017).

O segundo aspecto relaciona-se mais com alguns outros conceitos importantes de serem pensados para o contexto desta dissertação, por isso deixei para abordá-lo por último. A internacionalização desenvolvida internamente, ou em casa (em inglês *Internationalization at Home - IaH*), refere-se às ações realizadas no próprio país do estudante que envolvem aspectos como o currículo, atividades de ensino e aprendizagem e diplomas internacionais (MAUÉS; BASTOS, 2017). Em geral, são atividades consideradas mais inclusivas, visto que nem todos os estudantes possuem recursos financeiros ou oportunidades de intercâmbio. Para

Streck e Abba (2018) a internacionalização não deve ser apenas privilégio de uma elite que tem acesso aos recursos necessários para realizar mobilidade ou viver experiências em outros contextos. Assim a internacionalização em casa é vista pelos autores como uma oportunidade de viver experiências internacionais sem sair do nosso país (STRECK; ABBA, 2018).

A respeito da internacionalização em casa, Sue Robson (2017) afirma que se as universidades realmente desejam ser internacionais, precisam entender a internacionalização como um processo de ensino e aprendizagem com ênfase em contextos culturais diversificados, algo que está além da ideia de intercâmbio ou mobilidade acadêmica. Ela afirma, ainda, que a Internacionalização do currículo é uma chave importante e está totalmente relacionada a esse processo de Internacionalização em Casa.

Beelen e Jones (2015), ao conceituar a Internacionalização em Casa, apontam que ela compreende uma série de atividades e instrumentos com o objetivo de desenvolver competências internacionais e interculturais em todos os estudantes, como por exemplo:

[...] literatura internacional comparada, palestras de palestrantes de grupos culturais locais ou empresas internacionais, palestrantes convidados de universidades parceiras internacionais, estudos e práticas de casos internacionais ou, cada vez mais, o aprendizado digital e a colaboração *online*⁵. (BEELEN; JONES, 2015, p. 64).

Leask (2015) evidencia que essa experiência de internacionalização promovida pelas universidades no próprio campus é o que o exige a reformulação dos currículos dos cursos e, conseqüentemente, das práticas de ensino e de avaliação. De Witt e Leask (2015) compreendem o currículo como um veículo que permite que os elementos epistemológicos, práticos e ontológicos sejam incorporados à vida e ao aprendizado dos estudantes fazendo com que eles se formem para contribuir positivamente no mundo. De acordo com os autores, são vários os fatores relacionados ao contexto que influenciam a internacionalização do currículo, como a missão, o *ethos*, as políticas e as prioridades de cada instituição. Também, interferem os contextos locais (condições sociais, culturais, políticas e econômicas) e o contexto global.

⁵ Tradução nossa.

De Witt e Leask (2015) consideram que mudanças nas abordagens de internacionalização estão ocorrendo, fazendo com que ela se torne um processo mais amplo, diverso, integrado e transformador. Inclusive, percebe-se, segundo eles, uma preocupação crescente nas instituições em envolver um número cada vez maior de estudantes em atividades que compreendam o processo de internacionalização. Os autores consideram a internacionalização como um meio de aumentar a qualidade da educação, da pesquisa e dos serviços no Ensino Superior.

Nesse mesmo contexto, Hudzik (2011) aborda o conceito de *Comprehensive Internationalization (CI)*, traduzido para o português como Internacionalização Compreensiva (MAILLARD, 2019). Ela é conceituada, de acordo com Hudzik como

[...] um compromisso, confirmado pelas ações, de promover perspectivas internacionais e comparativas no ensino, na pesquisa e nas missões de serviço do Ensino Superior. Ele molda o ethos e os valores institucionais e afeta toda a instituição de Ensino Superior. (HUDZIK, 2011, p. 6).

Para o autor, não se trata mais de uma possibilidade, algo desejável, mas um imperativo institucional. É um conceito que abrange todas as dimensões da internacionalização, pode ser tanto “[...] o paradigma organizador da instituição como um todo ou usado por departamentos acadêmicos ou programas profissionais em seu nível de operação” (HUDZIK, 2011, p. 10). De acordo com Beelen e Jones (2015) a Internacionalização Compreensiva vai além da internacionalização do currículo, no entanto, não há um processo de Internacionalização Compreensiva, sem haver a Internacionalização Curricular.

No âmbito da educação básica, de acordo com Thiesen (2018), quando se fala de um início da Internacionalização dos Currículos da Educação Básica (ICEB), se refere às primeiras aparições desse assunto na literatura.

Assim, Thiesen aponta que a ICEB é um fenômeno recente que:

[...] envolve o mundo educacional público e privado e move-se em meio a outros processos sociais igualmente complexos, dentre os quais a mundialização/globalização do capital, a transnacionalização das redes políticas internacionais, os rearranjos das estruturas estatais dos estados nacionais frente às ameaças terroristas e os fluxos dos movimentos migratórios, as novas demandas geradas pelas tecnologias num mundo que percebe-se hiperconectado e a força das questões culturais que tensionam as relações sociais, especialmente às ligadas à raça, gênero e diversidade. (THIESEN, 2018, p.3).

Conforme o autor, esses contextos, no âmbito das políticas educacionais, impulsionaram os movimentos para a internacionalização do Ensino Superior e, mantendo a mesma racionalidade, estratégias e finalidades, são eles que mobilizam ações diretas na ICEB. A respeito da internacionalização, Thiesen (2018) afirma que, diferentemente do Ensino Superior, cujo número de autores brasileiros que investigam esse processo é vasto, em se tratando de Educação Básica as pesquisas ainda são embrionárias.

Mesmo no aprofundamento conceitual da internacionalização, ao visitar as obras de Knight (2004, 2008, 2012), De Witt (2011, 2013), Leask (2015), Altbach (2006; 2007), Teichler (2004), Beelen e Jones (2015), principais autores em escala supranacional, Thiesen (2018) verifica que há diversas definições relacionadas à “internacionalização da educação, internacionalização do currículo, internacionalização em casa ou no exterior (at home or abroad), internacionalização passiva e ativa, cooperação internacional, internacionalização das universidades, estudos internacionais” (THIESEN, 2018, p. 2), no entanto, não há definições sobre a internacionalização na EB.

Apresentei nesta seção, as formas predominantes pelas quais a internacionalização vem sendo compreendida na literatura dos principais autores desta temática e como ela vem se perpetuando em todos os níveis da educação. Assim, voltei meu olhar novamente para os dados do quadro 14 e, a partir das respostas dos professores participantes da entrevista, elaborei o quadro que segue.

O objetivo deste quadro é organizar as concepções presentes nas falas dos professores entrevistados para analisar e assim, poder compreender como eles entendem a internacionalização nas escolas, nas universidades, e em suas práticas pedagógicas:

Quadro 15 - Compreensões de internacionalização no discurso dos professores

| Compreensões de internacionalização no discurso dos participantes | | | | | |
|---|----------------------|-----------------------------|--------------------------------|----------------------------------|--------------------------|
| | Mobilidade Acadêmica | Internacionalização em casa | Internacionalização Curricular | Internacionalização Compreensiva | Cooperação Internacional |
| PES 1 | X | | X | | |
| PES 2 | | | | x | |

| | | | | | |
|-------|---|---|---|--|---|
| PES 3 | X | x | | | |
| PEB 1 | | | X | | |
| PEB 2 | | x | X | | |
| PEB 3 | X | x | X | | |
| PEB 4 | | | X | | x |
| PEB 5 | | x | X | | x |
| PEB 6 | | x | | | |

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Conforme evidencia o quadro acima, é possível compreender que a maioria dos professores utilizou, em suas falas e relatos, exemplos e situações que perpetuam compreensões de internacionalização como:

- a) *Mobilidade acadêmica*: três professores, sendo dois do Ensino Superior e um da educação básica, se referiram à questão dos intercâmbios ou “sanduíches” durante suas falas. Foi lembrado o constante apoio dado pelas Universidades para que seus estudantes possam estudar em outros países.
- b) *Internacionalização em casa*: cinco professores citaram eventos, literaturas, sites, videoconferências, dentre outras ações envolvendo pessoas de outros países. Tais ações envolvem tanto suas formações acadêmicas e profissionais, como as práticas de sala de aula que eles vêm desenvolvendo. Sendo assim, se pode afirmar que algumas práticas de internacionalização em casa estão sendo experimentadas por esses docentes, seja com seus alunos ou em sua própria formação profissional.
- c) *Internacionalização curricular*: esta foi a que mais obteve marcações de acordo com o quadro. É possível afirmar que eles compreendem a internacionalização como algo que se dá por meio dos currículos e disciplinas escolares, a partir dos exemplos de ações, de atividades e práticas pedagógicas que eles realizam. Essas atividades, segundo alguns professores, são realizadas a fim de contribuir para o desenvolvimento de competências compreendidas como globais e que auxiliariam o aluno a conscientizar-se de seu papel como um cidadão do mundo. Conforme

alguns autores apontaram, essa pode ser também um tipo de prática que objetiva a internacionalização da educação.

- d) *Internacionalização compreensiva*: este conceito surgiu nas falas dos professores quando se referiam à internacionalização de forma mais institucionalizada. Como algo que não é realizado unicamente por meio do currículo ou de uma determinada disciplina, mas se institucionaliza em todos os setores da escola/universidade indo da sala de aula à equipe de marketing, por exemplo.
- e) *Cooperação Internacional*: duas professoras citaram atividades que envolvem contato, projetos, “trocas” com professores de outros países, ficando visível que elas compreendem esse processo também a partir de ações cooperativas entre pessoas de diferentes países.

Com base nas postagens e interações que ocorrem nos grupos, as compreensões mais evidentes são as de Internacionalização em Casa e de Cooperação Internacional, que ocorrem principalmente, por meio dos eventos divulgados nas publicações e de pesquisas realizadas em parceria com colegas professores e pesquisadores de outros países, como mostra a figura a seguir:

Figura 20 – Compreensões de internacionalização nos grupos



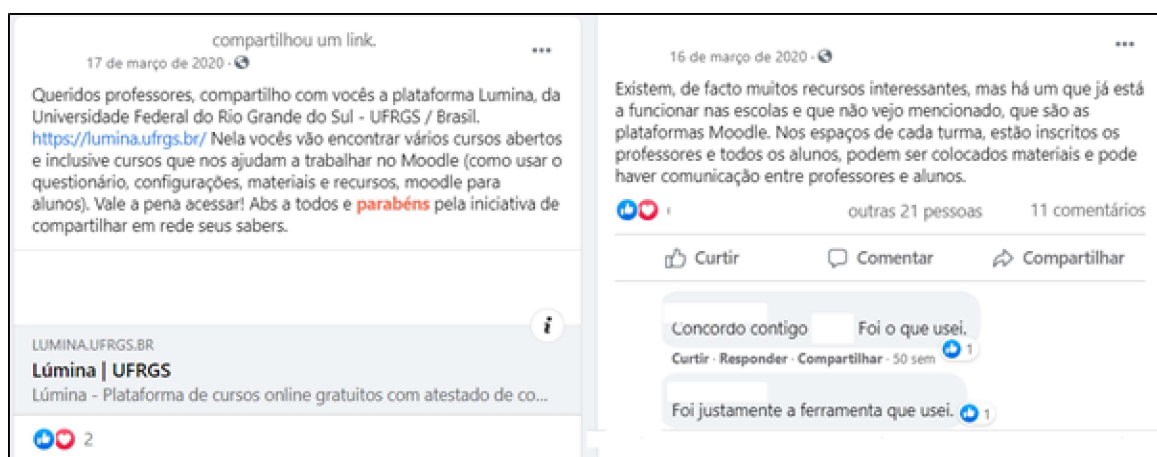
Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Como é possível ver na figura e nos depoimentos dos professores no Quadro 13, os fatores que lembram o quanto a educação está assumindo cada vez mais um caráter internacional, global e intercultural são evidentes. Todas essas compreensões de internacionalização apresentadas anteriormente são percebidas pelos professores por meio da interação com os alunos, dos eventos, das mídias sociais que participam. Essa ideia, de que a internacionalização está cada vez mais próxima, também faz com que ela seja compreendida como algo democrático, conforme pudemos ver nas entrevistas.

A palavra democrática apareceu em duas respostas das entrevistas (Quadro 13). Na primeira, ao referir que a globalização deve estar associada a um pensamento democrático, o professor sugere que ela esteja ao alcance de todos de uma maneira mais igualitária. A segunda aparição da palavra, aponta para uma ideia de acesso mais fácil às parcerias internacionais, de modo que o professor não fica necessariamente dependendo de uma instituição, da mantenedora para isso. Optei por trazer essa questão aqui para novamente afirmar a necessidade de olharmos

para o processo de internacionalização de uma forma crítica. Em uma primeira aproximação, ele de fato parece ser inclusivo a todos, mas ao aprofundar a forma como algumas vezes se manifesta, nas relações entre os países, observamos o quanto nem todos possuem o mesmo prestígio. Essa questão pode ser observada no grupo E-Learning Apoio ao comparar publicações de professores brasileiros e portugueses no grupo, como apresento na figura a seguir:

Figura 21 – Diferenças na interação entre professores do Brasil e de Portugal



Fonte: Elaborado pela autora (2020).

A publicação da esquerda é de uma professora pesquisadora do Brasil e a da direita, sobre o mesmo assunto, de uma professora portuguesa. É possível observar uma diferença na interação com elas. Enquanto a primeira obteve somente duas curtidas, a segunda obteve 22 curtidas e onze comentários. Essa situação geralmente se repete com outras postagens de professores do Brasil que apresentam sempre menos interações do que a de professores de Portugal, mesmo quando se referem a assuntos que normalmente têm bastante popularidade e procura.

Essa questão fica evidente ao analisarmos as falas dos entrevistados. Ao se referirem sobre a interação com professores dos outros países, todos os professores brasileiros entrevistados citaram a importância de fazer cursos e aprender com a realidade de outros países. Mesmo quando abordaram a colonialidade, mesmo quando questionaram se essa heterogeneidade curricular não vai tirar espaço das questões específicas de cada região ou cultura, mesmo quando falaram da importância de olhar para os nossos vizinhos do Sul ou para os países africanos e asiáticos, eles sempre se colocavam como seres passivos. Ações como absorver,

visualizar, aprender foram bastante utilizadas. Em nenhuma resposta vinda dos docentes do Brasil houve a ideia de que podemos ensinar ou compartilhar também nossas experiências com professores de outros países. A ideia de que não temos o que ensinar somente o que aprender para mudar, parece prevalecer:

Então acho que sim, acho que seria bem interessante até talvez mudaria um pouco até a própria cultura do professor trazer alguém de fora, fazer essa troca, com uma outra realidade, de um outro lugar, isso, nossa traz uma outra realidade, abre muitas (gesticula com as mãos), abre a mente [...]a gente precisa entender que a educação está dentro disso tudo né e absorver um pouquinho de cada um, né? (PEB 3)

Eu sempre procuro buscar países que têm uma realidade social parecida com a nossa, então eu não posso querer comparar o Brasil a um país que não tenha a mesma realidade que a gente e não passa pelas mesmas dificuldades que nós passamos. Então, eu tento procurar países que tenham algumas dificuldades como as nossas para ver o que tem de novidade ou o que não ta dando certo lá. (PEB 4)

[...] Poderia ter seminário para professores, mas seminário onde pudessem trazer professores de outros países que produzem suas experiências. Poderia ser algo tipo semestral ou anual, enfim, para a gente poder visualizar como que se dá ensino em outro local também, porque a gente tem tanta vontade de saber, tem pessoas que tem tanta vontade de fazer intercâmbio, de fazer um sanduíche. (PES 3)

No vocabulário dos professores portugueses é possível observar o uso de palavras como “troca” e “participação”, o que conota uma atitude mais ativa.

Essa questão de estarmos sempre nos colocando como sujeitos que precisam aprender com o que “deu certo”, com países mais “desenvolvidos”, que apresentam uma realidade “melhor” do que a nossa, de não conseguirmos expressar com naturalidade que também produzimos conhecimento e somos capazes de ensinar é, muitas vezes, propagada dentro dos próprios cursos de formação que normalmente dão prioridade a autores estrangeiros (quase na totalidade das vezes europeus e norte-americanos) do que autores brasileiros ou latino-americanos. Abba e Corsetti (2016) consideram que é preciso gerar conhecimento próprio e ensinar quais são os problemas que afetam nossa região se queremos de fato ser independentes.

A universidade como espaço de referência de formação e produção de conhecimentos precisa estar atenta a essas questões. Quando questionados sobre

quais espaços/locais deveriam proporcionar a interação com professores de outros países, a maioria dos professores citou os espaços de formação “formais” institucionalizados (escola/mantenedoras/universidades) como os principais promotores dessa interação. Outra resposta que se sobressaiu foi a formação de professores em redes digitais *online*, como apresento no quadro a seguir:

Quadro 16 – Espaços para a promoção de interação internacional

| Espaços/ locais para a promoção de interação com professores de outros países | |
|--|---|
| PES 1 | O espaço pra mim é sempre a Universidade . A Universidade é o espaço privilegiado, o espaço básico para isso. Eu acho que com a pandemia, dentro de todas as catástrofes que a gente viu e este ano tão difícil, eu acho que um dos pontos positivos foram os eventos <i>online</i> , né? Eu acho que esses eventos virtuais funcionaram. Dentre todas as catástrofes, os impasses e as frustrações que tivemos, eu acho que esses eventos foram muito muito produtivos e aí a Universidade promover essas interações, eu acho que com certeza é o espaço pra isso. |
| PES 2 | Interações em redes sociais digitais, virtuais e, também, em espaços físicos. Devemos aproveitar todas as possibilidades ao nosso dispor. |
| PES3 | Eu acho que deveria ser promovido tipo seminário e poder fazer essa troca com professores lá de Portugal, do Chile... Eles têm algumas dinâmicas, algumas abordagens e algumas metodologias que potencializam o ensino acadêmico, que fortalecem isso, que podem melhorar e aprimorar, potencializar mais o processo de formação não só do aluno mas principalmente do professor. A formação de professor pode ser esse lugar. |
| PEB 1 | Eu acho que, na verdade, a escola como instituição. E eu não digo nem a escola como espaço físico, mas, de repente, a rede municipal ou a rede estadual, a mantenedora da escola deveria proporcionar isso de alguma maneira nos seus cursos de formação. Eu acho que o curso de formação, no primeiro momento, ele tem que ser um espaço muito mais dialógico, de conversa, de troca de experiências, Para no segundo momento teorizar e aprofundar mais os conceitos que vão surgir dessas conversas. É muito interessante a gente perceber o que os outros colegas fazem, né? [...] Não sei, mas eu acho que isso deveria vir, digamos que de cima para baixo, porque já é uma necessidade que a gente demonstra que precisa, nós como professores, como profissionais da educação. Então, chegou a hora de quem mantém essas instituições proporcionar esses espaços. Obviamente que pode haver um diálogo com a universidade que forma os professores daquela região. E aí a dinâmica de como vai acontecer pode ser das mais diversas, mas o teu superior, o teu chefe, a tua mantenedora precisa ter esse olhar. |
| PEB 2 | Nós, Europa, temos um espaço que é a plataforma Etwinning que serve esse propósito, no entanto, a maioria dos professores que até já ouviram falar, nunca lá foram. Sinceramente, não sei responder a esta questão, pois tendo já essa plataforma que infelizmente nos prende aos países europeus e mesmo assim, poucos são os professores que se aventuram. A única forma seria uma rede de professores a nível mundial mas que passasse diretamente pelas direções das escolas , dado que seja qual for a interação que um professor queira fazer, tem sempre de passar pela aceitação da direção o que, a meu ver, é um grande entrave à interação de professores já para não falar da burocracia. Estou certa que se a indicação de interagir com professores de outros países partisse das direções das escolas, haveriam muitos mais projetos internacionais. |
| PEB 3 | Na formação continuada, né? [...] Eu acho que nas formações continuadas dentro da escola , dentro da realidade daquele professor, que viesses alguém de fora que pudesse trazer mais coisas, agregar mais coisas . Mas eu também acho que isso deveria estar na própria formação do professor, na graduação, em toda a formação acadêmica dele, que também as vezes não tá. |

| | |
|-------|--|
| PEB 4 | A gente tem que ter cada vez mais conversas com professores bons , sabe? [...] A instituição (escola) vai te dar uma demanda e ela não vai conseguir cumprir toda a demanda de formação que ela tem , a necessidade que a instituição vai ter de te passar atualizações, informações... eu não sei, de verdade, eu acho que também, assim como o aluno, a gente vai ter que ter a vontade de ir além , entende? |
| PEB 5 | Esta interação deve ser proporcionada em plataformas digitais que permitam o livre acesso à informação, à partilha e ao diálogo. A interação pode ser proporcionada através da execução de projetos interculturais que permitam a colaboração entre vários docentes. Porque a partilha é essencial para crescermos como docentes e como pessoas. |
| PEB 6 | Penso que faz falta uma rede global de professores, educadores e formadores , na qual existam aplicações que traduzam voz e texto de forma imediata , levando a que a língua não seja um entrave a essas ligações. Vivemos num mundo global onde as culturas, ideias, hábitos e costumes se aproximam para criar uma educação global, um conhecimento global, criando oportunidades de aprendizagem idênticas para todos, permitindo que as diferenças no acesso ao conhecimento sejam cada vez menores. |

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Analisando as respostas dos professores entrevistados é possível entender que para a maioria, mesmo que participando de grupos com professores, nas mídias sociais, ainda acredita que o principal local para a promoção de uma interação com professores de outros países são os cursos de formação institucionais, sejam eles de formação inicial promovidos pela universidade, formação continuada promovidos pelas escolas e mantenedoras ou, até mesmo, uma parceria entre os dois, como sugere o PEB 1.

Todos eles possuem sugestões de como colocar em prática essas ações, e sabendo que a maioria considera essa uma questão importante, como apresentei nos gráficos ao longo deste capítulo, faz-se necessário ouvir esses docentes. Quem sabe se esses cursos forem pensados e organizados de uma forma em que os professores não sejam apenas participantes passivos, mas trabalhem colaborativamente em sua própria formação? Quem sabe se eles fossem escutados ao sugerirem o que querem continuar estudando e com quais países querem compartilhar seus conhecimentos? E se eles planejassem o cronograma, conteúdos e etapas? Tanto se fala em desenvolver a autonomia nos estudantes e pouco se vê isso nos cursos que formam seus professores. Talvez é justamente isso que esteja faltando nas formações para que os professores de fato se sintam instigados para participar de forma ativa.

Considerando as compreensões apresentadas e a problematização a respeito da internacionalização na EB, algumas ações desenvolvidas pelo GPe-dU UNISINOS/ CNPq podem contribuir para a discussão a respeito de práticas de internacionalização em casa. Compreendendo a importância da internacionalização

em todos os níveis da educação, o GPe-dU UNISINOS/ CNPQ vem, ao longo dos últimos anos, trabalhando de forma articulada, buscando parcerias e formando redes internacionais com professores e pesquisadores. Esta rede inclui desde o *Stricto Sensu*, com as ações da RIEOnLIFE⁶, por exemplo, até a Educação Básica, contemplada nas formações docentes promovidas pelo grupo de pesquisa. Algumas ações das quais pude participar, apresento no material gráfico a seguir:

Figura 22 – Trajetória e participação as atividades de internacionalização promovidas pelo GPe-dU UNISINOS/ CNPq



Fonte: Elaborado pela autora (2021).

A minha inserção no grupo de pesquisa e conseqüentemente a participação nesses eventos e no seminário Educação e Transformação Digital, desenvolvida em parceria com o professor José António Moreira da Universidade Aberta de Portugal, contribuíram para me aproximar ainda mais da temática desta pesquisa. Além disso, oportunizou a todos que participaram, o contato com professores e alunos de

⁶ Conforme está no site, A Rede Internacional de Educação OnLIFE – RIEOnLIFE – é uma rede concebida e organizada pelo GPe-dU UNISINOS/CNPq, em parceria com a Universidade Aberta de Portugal – UAb-PT e vinculada ao projeto de pesquisa TRANSFORMAÇÃO DIGITAL NA EDUCAÇÃO: Ecossistemas de Inovação em contexto híbrido e multimodal, financiado pelo CNPq. Trata-se de uma ação coordenada por mestres, doutores e pós-doutores, egressos do GPe-dU e que hoje atuam em diferentes instituições/regiões do Brasil e no exterior.

diferentes países e culturas e a problematização da educação em diferentes lugares do mundo.

O fato de oportunizar o diálogo com professores de países dos continentes Asiático e Africano, como mostra na figura, também contribui para a quebra de alguns paradigmas e o reconhecimento de povos que não se situam na América do Norte ou na Europa como produtores de conhecimento. Ao trazer o exemplo das ações desenvolvidas pelo GPe-dU UNISINOS/ CNPQ, aproveito para apresentar possibilidades que vêm sendo desenvolvidas e podem contribuir para a internacionalização envolvendo diferentes níveis da educação com algumas perspectivas contra-hegemônicas.

Nesta seção, apresentei as múltiplas faces que compõem o processo de internacionalização, bem como a importância de olharmos criticamente seu desenvolvimento a fim de nos valorizarmos como produtores importantes de conhecimento, a fim de interromper o ciclo hegemônico e vertical que encaminha o Brasil e demais países considerados “menos desenvolvidos” para um modelo baseado no norte global. Também respondi a um dos objetivos específicos que consistia em descrever e analisar as compreensões de internacionalização predominantes.

Como refere o professor cuja frase deu origem ao título deste subcapítulo “Não adianta de novo nós voltarmos para o Norte”, quando nossa identidade e cultura, muitas vezes são tão diferentes. “Não adianta de novo nós voltarmos para o Norte” como se somente lá encontrássemos o conhecimento que precisamos para nos tornar mais “desenvolvidos”. Temos muito a aprender com nossos colegas professores europeus e norte-americanos, mas também podemos compartilhar nossas aprendizagens, somos produtores de conhecimento e também queremos ser protagonistas neste processo.

4.3 A INTERNACIONALIZAÇÃO E AS TECNOLOGIAS DIGITAIS: “EU VEJO ESSA QUESTÃO INTERNACIONAL VINDO DE DIVERSAS FONTES DIGITAIS”

Na seção que inicio e que é a última deste capítulo analítico, o objetivo é compreender como os professores entendem a educação na contemporaneidade considerando que, conforme vimos ao longo da dissertação e da produção de dados

desta pesquisa, as TD e a internacionalização podem ser consideradas os principais agentes instigadores de transformação da educação na atualidade.

Além de todas as contribuições das TD e da conectividade para os processos de ensino e de aprendizagem, como venho apresentando desde o início desta dissertação, é possível afirmar que elas também podem contribuir fortemente com o processo de internacionalização na educação.

Streck e Abba (2018) afirmam que o surgimento de tecnologias que contribuíram para a comunicação, aprendizagem e intercâmbio de experiências com pessoas distantes geograficamente, proporcionaram o surgimento de outras formas de internacionalização. Como evidenciam Haughton e Schödl (2020), por meio de um modelo de atividades já descrito na revisão de literatura desta pesquisa, é possível desenvolver competências globais nos estudantes sem que eles necessitem realizar um intercâmbio. De acordo com os autores, as TD facilitam as “experiências globais locais” (HAUGHTON; SCHÖDL, 2020, p. 2).

Ainda, ao considerar os conceitos propostos por Robson (2017) e Beelen e Jones (2015) sobre internacionalização em casa e internacionalização do currículo como alternativas à mobilidade acadêmica, as TD em rede podem ser mais do que facilitadoras de experiências, podem ser potencializadoras. Considerando que nem todos os alunos têm condições e possibilidades de realizar um intercâmbio, as TD em rede nos permitem conhecer países de outros continentes sem que haja necessidade de deslocamento no espaço geográfico, comunicar-nos com falantes nativos de outro idioma estando em nossa própria cidade, conhecer diferentes culturas e modos de viver, interagir, criar e produzir materiais colaborativamente com pessoas de outros lugares do mundo.

Obviamente que esse modelo de internacionalização em casa não consegue proporcionar a experiência de residir em outro país, imergir em outra cultura, seja pela convivência diária, pela vivência de experiências climáticas, gastronômicas, etc, no entanto, apesar de não propiciar a mesma experiência, ela pode ser extremamente válida e trazer inúmeras contribuições.

É possível observar ao analisar as conversas com os professores o quanto, para alguns, essa presença da internacionalização tanto em suas práticas pedagógicas como em suas formações está diretamente relacionada às TD:

*Eu acredito que nesse sentido de educação internacional, intercultural e global, essas questões das mídias, das tecnologias digitais influenciam bastante pra isso, porque por mais que seja um professor que não trabalhe com isso, com tecnologia, isso está muito à mão dos alunos, de uma forma ou outra, né? Nas redes sociais... eles acabam trazendo isso de alguma forma, o conteúdo disso pra dentro da sala de aula. E até as próprias discussões do que vem de fora. A situação dos Estados Unidos com o Trump, alunos que provavelmente sem telefone ali na mão, internet, nunca saberiam ou se interessariam em saber do Trump, ou o que está acontecendo na Europa, sei lá. Então essa questão da tecnologia ali na mão deles em algum momento entra pra sala de aula. Seja no discurso que eles têm, no posicionamento deles, os debates em sala de aula, então dentro da sala de aula **eu vejo essa questão internacional vindo de diversas fontes digitais** para os alunos e acaba entrando na sala de aula. E o próprio professor que também está conectado hoje, com tudo e consegue, quer dizer, deveria conseguir, deveria fazer isso (risos) trazer pra sala de aula, para o planejamento. (PEB 3, grifo nosso).*

Eu achei de uma versatilidade muito grande esses eventos online, porque os eventos da história são ainda muito ortodoxos, naquele ritual clássico, nos STs, tudo organizadinho. E eu achei essa forma de evento online muito bacana tem seus pontos positivos, uma interação muito boa, muito rápida, ela horizontalizou os eventos, né? Eu lembro que eu recebi três convites de eventos na Espanha, [...]eu poderia ter pagado a taxa e ter participado, todas as outras despesas eu não teria, e a gente sabe que a Espanha tem discutido coisas muito bacanas lá na Educação. (PES 1).

Ao ler o que pensa a PEB 3, fica claro que ela acredita que a educação precisa se apropriar desse potencial das TD em rede para promover momentos dentro de suas práticas que envolvam discussões de conteúdo internacional. Ela reconhece as TD, como sendo capazes de auxiliar no compartilhamento de conhecimentos que hora ou outra entram na sala de aula, seja por intermédio do professor ou dos alunos. Assim, é necessário que os professores sejam capazes de, aproveitando essa facilidade no acesso e o interesse dos alunos por temáticas de nível global, favorecer o desenvolvimento de conhecimentos, competências e atitudes capazes de contribuir para o desenvolvimento de uma consciência e uma cidadania global.

O relato do PES 1 exemplifica de que forma, as TD podem ser alternativas mais inclusivas à mobilidade acadêmica. Além disso, como afirmou o professor, a própria forma e organização dos eventos *online*, contribuiu para que houvesse uma maior interatividade entre os participantes do que haveria se fosse presencial físico, devido ao modelo padrão de organização. Essa experiência educacional *online* pode

ser extremamente significativa e proporcionar o desenvolvimento de competências interculturais, por exemplo.

Nesse mesmo contexto, ao serem questionados se é possível desenvolver competências de aprendizagem cooperativa, tomada de consciência de si, dos outros e do meio, empatia, diálogo, resolução de conflitos e acolhimento, que estão presentes nos documentos orientadores aos docentes de Portugal e do Brasil, na interação com outros professores por meio das mídias sociais, a resposta foi unânime: sim.

Na minha opinião, sim. A participação em grupos de colaboração nas redes sociais vai alavancar o desenvolvimento de atividades cooperativas de aprendizagem bem como a tomada de consciência de si, dos outros e do meio no sentido em que o contacto com outras culturas irá ao encontro do que está estabelecido no perfil dos alunos. (PEB 5)

Acredito mesmo, aliás, nas minhas aprendizagens recorro a muitos colegas estrangeiros. Os meus grupos sociais são pessoas de vários países, mas com o interesse comum, a educação. A educação é algo global, bem sei que as realidades são diferentes, mas é por isso mesmo, através da troca de experiências, da cooperação entre colegas, do respeito e tolerância entre todos que cresço como ser humano e enriqueço ao nível de conhecimento e cultura. (PEB 2)

Dentre as justificativas, muitas ressaltam a importância das TD em rede e, principalmente das mídias sociais como tecnologias que permitem uma melhor comunicação, maior aproximação e assim a possibilidade de desenvolver um trabalho colaborativo com seus pares de variadas nacionalidades. As duas falas destacadas, resumem as falas dos professores e ressaltam a importância do contato com outras culturas, por parte do professor para tomar consciência de si, dos outros e do meio e crescer como ser humano.

A fala da PEB 2 ao afirmar que ao crescer como ser humano, enriquece seu conhecimento e cultura, lembra a citação de Freire (1996) utilizada para iniciar esta dissertação “Me movo como educador porque, primeiro, me movo como gente” (FREIRE, 1996, p.94). Assim, é possível afirmar que, ao viver essas experiências, o professor desenvolve competências que vão auxiliá-lo diretamente em suas práticas pedagógicas.

É fundamental para o momento em que vivemos, cuja forma mais segura de comunicação e contato é digital, e que experimentamos como nunca o que é estar

em uma sociedade hiperconectada, acelerada e cada vez mais internacional, aprofundar a formação de professores na problemática da interculturalidade. Essa questão, como as literaturas e as próprias experiências docentes vêm apontando, podem ser desenvolvidas por meio da internacionalização em casa que tem, nas TD em rede, a sua condição de efetividade.

Ao serem questionados sobre o que é essencial para a educação nos dias de hoje, a maioria dos professores riu, coçou a cabeça, ficou pensativo e afirmou que foi a pergunta mais difícil de responder. A diversidade nas opiniões, pensamentos e compreensões, deixa evidente esse sentimento.

Quadro 17 – O que é essencial para a educação nos dias de hoje?

| O que você acredita ser fundamental para a educação nos dias de hoje? | |
|---|---|
| PES 1 | Então eu acho que o desafio é como nós, dentro dessa estrutura ainda conseguimos dar a nossa aula e fazer a educação com aquilo que acreditamos. E acho que há uma resistência muito grande da nossa parte. Ao mesmo tempo em que tem todo esse movimento de políticas neoliberais, que muitas vezes busca desarticular a educação pública, a gente vê que tem coisas lindas. Se a gente olhar o que tem de projetos, o que tem de professores que fazem coisas brilhantes! Então eu acho que a gente tem que ter essa sensibilidade de ver. Resistir , essa é a palavra de ordem, fundamental para os dias de hoje. Resistir a tudo que está por vir! |
| PES 2 | É preciso desenvolver processos educativos de qualidade , tal como é preconizado no 4. ODS da UNESCO. |
| PES3 | Olha uma coisa que eu digo para todos os alunos, para todas as turmas, algo que é muito importante para o profissional do futuro. Eu preciso ter comprometimento , eu preciso ter foco , eu preciso ter competência, acreditar em mim . Além disso, eu tenho que me despir, me afastar de qualquer tipo de julgamento ou preconceito . A gente precisa respeitar o outro , mas não podemos perder a sede por justiça, nós professores temos que ter essa sede de justiça . E se reinventar cada vez mais. |
| PEB 1 | Eu não sei, eu acho que a gente precisa incorporar essas tecnologias digitais para o nosso contexto. Assim, cada professor vai encontrar o seu caminho para criar ambientes de aprendizagem mais adequados com a sua área de estudo. Muitos vão focar mais nas tecnologias digitais e outros nem tanto e isso não tem problema, porque eu acho que a escola precisa ser diversa . As redes, as mantenedoras precisam proporcionar ambientes mais colaborativos de formação e apontar para os professores quais são esses ambientes e quais são os momentos. Eu tenho muito receio de que a gente volte à zona de conforto e a gente tem que fugir disso. A escola é tão quadradinha e a gente tem que tentar romper com esse sistema. Eu acho que tinha que mudar muita coisa, tinha que mudar a formação de professores, o jeito com que os professores são formados, a formação continuada de professores, tem que mudar o perfil dos professores, tem que mudar a valorização dos professores. Só essa pergunta já dava uma discussão para algumas horas. |
| PEB 2 | Educar os alunos para futuras profissões que ainda hoje não existem, o que faz que o professor tenha de estar preparado, queira aprender, e queira mesmo mudar. Desenvolver-lhes capacidade de comunicação, espírito crítico e a tolerância , são algumas das competências que acho fundamentais para a educação. |
| PEB 3 | É uma reforma na educação , uma reforma política na educação feita por professores que frequentam sala de aula, mas isso é utopia. O que eu acredito ser fundamental para a educação, pensando no que é real, é uma formação de professores que dê suporte para o |

| | |
|-------|---|
| | que os professores têm hoje. Eu acho que a formação de professores é fundamental para que o professor tenha amparo para um bom planejamento, uma boa prática, para uma boa reflexão, seja ela uma formação acadêmica ou principalmente a formação continuada que é o que a maioria dos professores participa. Então é isso que é fundamental: formação de verdade . |
| PEB 4 | A educação para 2021 tem que ser... não ter expectativas , como os outros anos. Temos que ser compreensivos, entender que todas as realidades são diferentes. Ser um bom profissional, fazer o nosso melhor. O ideal é isto: compreender, aceitar e acolher e fazer o nosso melhor . Porque o resto são as pessoas. A gente não vai poder mudar o mundo e achar que todo mundo vai aceitar as nossas ideias, falamos em democratização, então temos que aceitar a dor e o sentimento do outro e construir juntos . |
| PEB 5 | O fundamental na educação nos dias de hoje é tentar personalizar e individualizar ao máximo o trabalho que realizamos com os nossos alunos com vista a percebermos o que realmente precisam. Mais do que “dar o programa” devemos procurar que os nossos alunos aprendam a pensar, a colaborar, a tomar decisões, sejam criativos e tenham capacidade de se adaptar à mudança. |
| PEB 6 | Partilha, colaboração, cooperação e modéstia . Existe muita gente, com bastante valor, diga-se, que ficam deslumbrados com o imediatismo e acabam por se centrarem no próprio umbigo. Só temos sucesso efetivo e sustentado se trabalharmos em equipas e soubermos valorizar o que os outros têm de melhor e distribuir as tarefas. |

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Com o objetivo de identificar quais foram as palavras mais repetidas dentre as respostas do quadro acima, que apresenta as considerações dos participantes sobre a questão *O que você acredita ser fundamental para a educação nos dias de hoje?*, que encerrou o momento da entrevista, organizei uma nuvem de palavras que apresento a seguir:

Figura 23 - O que é fundamental para a educação (Nuvem de palavras)



Fonte: Elaborado pela autora (2021).

No quadro organizado para melhor visualização das considerações de cada professor, é possível observar que, apesar de aparecerem respostas que evidenciam a questão das TD e da formação docente, a maioria corresponde a competências de autoconhecimento e autocuidado⁷, como sugerem a PES 3 e a PEB 4 e competências de empatia e cooperação, responsabilidade e cidadania, presentes nas respostas dos outros participantes.

Na nuvem de palavras, *professores* é a que mais se destaca, juntamente com *gente*, *alunos*, *ambientes* e *colaborar*. Nesse sentido, analisando pela frequência do uso das palavras, pode-se dizer que os professores ainda enxergam o processo educacional com o foco nos professores e nos alunos: “[...] *cada professor vai encontrar o seu caminho*” (PEB 1); “*Educar os alunos*” (PEB 2). A palavra *gente*, também aparece com destaque, enfatizando mais uma vez a forte centralidade no humano.

⁷ As competências de autoconhecimento e autocuidado; empatia e cooperação e responsabilidade e cidadania, correspondem respectivamente às competências oito, nove e dez da Base Nacional Comum Curricular brasileira.

De acordo com Oliveira, Moreira e Schlemmer (2021), devido ao avanço e da digitalidade e da conectividade, as entidades não humanas (biodiversidade, lugares, coisas) adquirem a possibilidade de estarem cada vez mais conectadas, compondo um coletivo que é transorgânico. Os autores, ao citarem Di Felice (2014), afirmam que esse novo coletivo implica em “[...] uma complexidade reticular ou uma nova condição habitativa, que envolve outros tempos e espaços” (OLIVEIRA; SCHLEMMER; MOREIRA, 2021, p. 78).

Assim, essa complexidade passa a exigir também um novo pensamento sobre os processos de ensino e de aprendizagem. Conforme Oliveira, Moreira e Schlemmer (2021, p. 79):

Essa nova realidade nos exigem metodologias e práticas diferenciadas, que por consequência exigem uma mudança pedagógica, de um pensamento renovado do professor acerca da docência, enquanto um processo coletivo e conectivo e de caráter autoral, que instigue o protagonismo, em detrimento ao individualismo e o consumo de materiais prontos e desconectados os quais transformam nossas estudantes em usuários, numa posição de passividade.

Dessa forma, compreendo, com base nesses autores e outros como Figueiredo (2019), Floridi (2015), Kastrup (2015), que apresentei durante esta dissertação que, a educação, nesta sociedade digital, transformada pelos efeitos da globalização precisa assumir uma nova mentalidade e assim promover práticas condizentes com a realidade que vivemos.

É possível observar ao analisar os grupos do *Facebook*, as respostas do questionário e das entrevistas que, aos poucos, essas mudanças estão sendo introduzidas nas práticas docentes. O destaque para o uso das palavras ambientes e colaborar, na nuvem de palavras, já demonstra certo rompimento da concepção de educação como um processo de transmissão de conhecimentos. Porém, precisamos permanecer em processo evolutivo, afinal, “[...] a evolução social e tecnológica da sociedade do século 21 implica uma preparação para mudanças rápidas e constantes” (OLIVEIRA; SCHLEMMER; MOREIRA, 2021, p.87).

Assim, se a educação requer democratização mais efetiva e maior facilidade nos processos de aprendizagens, a conexão entre diferentes entidades humanas e não humanas⁸, a ampliação das redes para além do espaço da sala de aula e das limitações geográficas, o desenvolvimento de competências que busquem a

⁸ Latour (1994).

solidariedade, a cooperação e a integração de forma horizontal e crítica, as TD e as experiências de internacionalização podem, juntamente com outras ações, ser potencializadoras desses processos.

Para Machado, Santos e Costa (2020), a internacionalização em casa, possibilitada pelas TD, enfatiza o desenvolvimento do indivíduo como cidadão global, deixando de lado somente as perspectivas de qualificação econômicas e instrumentais, tão solicitadas para o desenvolvimento e uma economia globalizada, e traz as qualificações éticas, o reconhecimento de um sujeito como ser social e cultural capaz de pensar tanto no sentido local, nacional e global.

São inúmeras as contribuições das TD em rede para o campo educacional, no entanto para que isso ocorra, conforme esta pesquisa evidenciou, é necessário repensar a maneira como os professores estão sendo formados para desenvolver os processos de ensino e de aprendizagem nesse tempo histórico e social. Da mesma forma, ao considerar que a internacionalização se apresenta como um assunto de relevância no Ensino Superior e que aos poucos se aproxima da Educação Básica, é importante que os professores compreendam a complexidade desse processo de forma crítica e analítica, sem desconsiderar todas as suas potencialidades. Assim, é possível afirmar a importância de promover experiências de internacionalização. É neste sentido, buscando relacionar esses dois campos e as discussões que os envolvem, que percorri o caminho desta pesquisa.

Esta seção evidenciou em rede como as TD podem auxiliar no desenvolvimento de práticas de internacionalização e a compreensão do que é fundamental na visão dos professores para a educação nos dias de hoje.

A partir dos conceitos e compreensões abordados ao longo desta dissertação, evidencio, no próximo capítulo, como a internacionalização e a formação de professores voltada para a apropriação de TD contribuem para pensarmos uma formação de professores no contexto da sociedade hiperconectada.

5 RESULTADOS E DISCUSSÕES

O professor tem uma tarefa a cumprir que é a reconstrução da sua identidade ou a construção de uma nova identidade. Mesmo imersos na cultura digital, professores e alunos precisam construir/consolidar novas formas de conviver a aprender em rede, de alargar os currículos pelo enfraquecimento das fronteiras entre o “dentro da escola” e o “fora da escola”. (ALONSO et al., 2014, p. 161).

Ao iniciar este capítulo com a citação de Alonso, Aragon, Silva e Charczuk (2014) quero destacar algo que as autoras apontam e que se relaciona com o percurso desenvolvido nessa dissertação mesmo imersos em uma cultura digital, permanecemos, muitas vezes, presos a estruturas de uma cultura pré-digital, em nossas salas de aulas, "dando aula", realizando transposições didáticas no lugar de pensar a digitalidade e a conectividade enquanto potência para problematizar essa estrutura, seja da escola, da universidade, dos currículos e, para criar de espaços e ambientes de aprendizagem em rede bem como inventar metodologias e práticas. A complexidade entre tudo que significa estar aprendendo “dentro da escola” e “fora da escola” ficou explícita no contexto da pandemia.

Apesar de parecer um debate aceito e de comumente se ouvir nos discursos que circundam a área da educação a respeito de metodologias inovadoras, da importância de “trabalhar com” TD, de considerar o aluno um cidadão global, ao sermos obrigados a sair do espaço geográfico da sala de aula, o que observamos, foi um movimento massivo de busca por tecnologias que pudessem ser "usadas" como "ferramentas" para replicar, no *online*, a sala de aula tradicional, com suas conhecidas metodologia e práticas desenvolvidas num tempo pré-digital. Assim, tomou forma o ensino emergencial remoto e, agora se desenha o que tem sido denominado de modelo "Hybrid Flex" (HyFlex), mas que se resume a oferta de aulas simultâneas, ou seja, o que se passa na sala de aula presencial física é transmitido *online*, permitindo aos alunos distantes geograficamente estar em aula. Isso nos instiga a problematizar o que está sendo compreendido por "híbrido" e de que forma a digitalidade e a conectividade efetivamente estão contribuindo para operar transformações na educação.

É fato que vivemos em rede, hiperconectados em uma sociedade onde a compreensão de social, de quem faz parte deste social e como ele se produz, vem

se modificando, como nos mostram Castells (1999), Levy (1999), Floridi (2015), dentre outros autores trazidos ao longo desta pesquisa.

Uma sociedade potenciada pela digitalidade, o que possibilita transformar tudo o que há no mundo (átomo) em informação digital (bit). Essa nova "matéria" da qual o mundo passa a ser feito, pela conectividade, vem hibridizando cada vez mais o mundo físico, o mundo biológico e o mundo digital. Nesse contexto, as interações acontecem de diferentes formas, entre entidades humanas e não humanas sendo, portanto, de natureza transorgânica, conforme aprendemos com Di Felice (2019) e Schlemmer, Di Felice e Serra (2020). Mas que implicações isso tem para a Educação?

Ao trazer os estudos de Schlemmer (2016, 2018) em variados momentos desta dissertação também fica evidente que as instituições educacionais não estão conseguindo acompanhar, se adaptar ao desenvolvimento tecnológico digital, na mesma velocidade em que ele acontece. E, quando há algum avanço, este ocorre na perspectiva da digitalização das atuais formas de operar e não como resultado da apropriação da digitalidade e da conectividade, enquanto potência para transformar suas formas de operar.

Entretanto, se o que queremos é uma educação que compreenda o que significa formar cidadão para atuar nessa realidade hiperconectada, é preciso ir além da perspectiva da digitalização, a qual reforça propostas como o ensino remoto emergencial, aulas simultâneas, modelo HyFlex, rompendo com a ideia de uma educação instrucional, verticalizada, centralizada ora no professor, ora no conteúdo, ora no aluno e começar a pensar uma educação híbrida e multimodal, em rede, uma Educação OnLIFE, conforme referem Schlemmer (2016, 2018, 2020), Schlemmer e Moreira (2020).

Foi assim, que enquanto mestranda (adentrando no mundo da pesquisa com uma infinidade de elementos que delas resultam), professora e também diretora de uma escola de educação básica, portanto, repleta de questionamentos, insatisfações, observações, dúvidas que adentrei ao território desta pesquisa. Para conseguir contribuir com as reflexões a respeito da formação de professores na sociedade hiperconectada, foi preciso olhar para os processos que emergem desse atual contexto, compreendendo de que forma eles têm modificado a educação. Para isso, conversar com os professores e estar presente em um dos ambientes em que eles têm interagido, foi fundamental a fim de ter elementos que possibilitasse

alcançar o objetivo geral de compreender como os grupos de/para professores que se desenvolveram no *Facebook* contribuem para a internacionalização da educação e para uma formação docente voltada à apropriação das TD.

Ao longo dos capítulos, fui respondendo os objetivos específicos de: a) compreender como os professores participantes dos grupos E-Learning Apoio e Docência OnLIFE entendem a educação, a formação de professores e a necessidade de mudanças nas práticas pedagógicas no contexto da cultura digital; b) compreender como tem se desenvolvido a relação dos professores com as tecnologias digitais; e por fim c) compreender quais os entendimentos de internacionalização que predominam entre os professores.

Por meio desses objetivos, chegamos neste capítulo “final” respondendo à pergunta: como grupos de/para professores no *Facebook* contribuem para a internacionalização da educação e para uma formação docente voltada à apropriação de tecnologias digitais?

A pergunta e os objetivos representaram nesta jornada, uma espécie de bússola, ao mesmo tempo em que mantinham minha atenção de pesquisadora-cartógrafa iniciante focada, orientando meus passos, não impediram que, em determinados momentos do percurso, diferentes pistas fossem surgindo no caminho e integrando esta pesquisa.

Tendo por base toda a construção teórica e os dados produzidos e analisados, entendo que a forma de organização dos grupos E-Learning Apoio e Docência OnLIFE contribui para pensarmos uma formação docente voltada à apropriação de TD, que promova formas de internacionalização mais desejáveis e contribua para pensarmos uma formação de professores mais contextualizada com as necessidades da sociedade em que vivemos.

Dessa forma, retomo a pergunta que deu origem a esta pesquisa, a fim de evidenciar alguns resultados, discutindo-os: como os grupos de/para professores no *Facebook* contribuem para a internacionalização da educação e para uma formação docente voltada à apropriação das TD? Por meio da interação, da experiência e da promoção de ambientes colaborativos de aprendizagem.

Primeiramente, é possível afirmar que algo que contribui significativamente para o engajamento dos participantes nos grupos é a forma horizontal como se dá o compartilhamento dos conhecimentos. Sejam eles dúvidas, dicas ou reflexões, pelo fato de serem materiais produzidos por professores que estão atualmente

lecionando nas escolas e universidades, para professores que estão trabalhando nesses mesmos lugares, o conteúdo parece mais verossímil, mais próximo da realidade. Quer dizer, as temáticas e assuntos abordados, a forma como são compartilhadas as informações, na maioria dos casos, são compatíveis com as situações reais da sala de aula de cada um ali presente. Ou seja, a formação acontece a partir da problematização que o tempo presente coloca para a docência e, independentemente de nível educacional, área do conhecimento específico, nacionalidade, entre outras diferenças, quem se sente instigado e tem algo a contribuir, o faz, de forma espontânea, fluída, em rede.

Devido a herança de uma educação que promoveu por muito tempo (e, muitas vezes, ainda promove) uma relação de hierarquia, de transmissão de informação, entendendo isso como conhecimento, onde há um detentor de saberes e um aprendiz, nem sempre os alunos em formação inicial, nas universidades, experimentam uma forma mais espontânea e fluída de interação em rede. Além disso, no caso das formações continuadas promovidas pelas escolas e mantenedoras, em muitos casos, são contratadas empresas, palestrantes, *coachings* e até mesmo pessoas de fora da área da educação (como administradores, por exemplo), isso quando a formação não ocorre por meio de tutoriais, como os próprios entrevistados sinalizaram.

Como apresentado no terceiro capítulo, alguns professores entrevistados enfatizaram que, muitas vezes, a falta de interesse deles em participarem das formações que são oferecidas pelas mantenedoras ou até mesmo pelas instituições, é pelo fato de elas trazerem assuntos ou metodologias que nem sempre correspondem às reais necessidades daquele contexto educacional. Nesse sentido, os grupos nas mídias sociais funcionam como redes de apoio. Aas dúvidas e questionamentos surgem de situações reais vividas pelos próprios professores e são respondidas por colegas mais experientes ou que tenham maior domínio sobre o assunto e que também estão na sala de aula e, os pesquisadores, integrando esses grupos, conforme o processo vai se desenvolvendo, também contribuem com problematizações, textos com resultados de pesquisa, instigando os professores a ampliar as compreensões

Essa mesma forma de interação pode contribuir para o desenvolvimento da internacionalização. Em sua maioria, os eventos internacionais promovidos pelas instituições são grandiosos, trazem renomados doutores de outros países para

apresentar suas pesquisas. Obviamente que a participação neste tipo de evento contribui muito para os conhecimentos essenciais do professor e podem, quando bem aproveitados, instigar a repensar suas práticas pedagógicas. No entanto, são poucas às vezes em que eles se tornam espaços de interação e diálogo. Frequentemente, os professores estão ali como ouvintes passivos. Quando o evento, seminário ou palestra internacional abre um momento para perguntas, geralmente é no final, o tempo reservado a isso é pequeno, ou seja, a interação quando ocorre, é restrita.

Um exemplo que rompe com essa lógica e trouxe professores da educação básica de diferentes países para dialogar com os professores brasileiros de forma *online*, em meio à pandemia, foi o V We, Learning with de Cibricity – WLC2020 realizado pelo GPe-dU UNISINOS/ CNPq em parceria com outros grupos de pesquisa e universidades. A plataforma escolhida para o evento foi o Microsoft Teams, sendo assim, todos tinham oportunidade de abrir seu microfone, câmera e interagir. O evento que contou com momentos de COMpartilhAÇÕES e CONversAÇÕES¹ integrou professores de diferentes regiões do Brasil, de Portugal Moçambique, Espanha, Cabo Verde, França, dentre outros países, que, de uma maneira mais próxima e dialogada, trouxeram as realidades e práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas de cada país. Todos compartilharam suas experiências de educação em tempos de pandemia, constituindo espaços fluidos de fala, questionamentos, depoimentos, enfim de interações que propiciaram trocas significativas.

Assim, a pesquisa permite compreender que o primeiro ponto que faz com que os grupos nas mídias sociais, sobretudo os grupos do *Facebook* investigados nesta dissertação, apresentem uma grande adesão e interesse por parte dos professores é o fato de serem espaços horizontalizados, de acesso mais democrático e rápido ao conhecimento que está sendo necessário naquele instante.

A segunda questão, que contribui para entender como os grupos no *Facebook* contribuem para a internacionalização e apropriação das TD, é a experiência e diz respeito a algo que Kastrup (2015) vem afirmando por meio de seus estudos.

¹ Conforme Schlemmer (2020 c) as COMpartilhAÇÕES não se constituem em séries ou lives, mas conexões de vidas que juntas constroem e compartilham um espaço de CONversAÇÕES QUE que se aprofundam em uma temática específica, articulada num programa de formação.

Nos grupos, ao interagirem, questionarem, compartilharem seus conhecimentos e práticas, os professores estão criando problemas, praticando e agindo. Além disso, no respeito às regras estabelecidas para as postagens, na convivência com colegas de diferentes países e culturas, na pesquisa de materiais produzidos por professores que muitas vezes possuem metodologias e abordagens diferentes, exercitam-se as competências de empatia, de diálogo, de respeito ao outro e aos direitos humanos, de valorização da diversidade de indivíduos, de grupos sociais e seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza, recomendados pela BNCC que também se relacionam à algumas exigências das orientações aos docentes portugueses.

Para além de uma experiência individual, os grupos se organizam de forma a proporcionar situações de formação coletiva, e assim, possibilitar a promoção de ambientes colaborativos de aprendizagem.

Ao pensarmos na perspectiva do EaD, muitas vezes, os ambientes virtuais de aprendizagem, criados especialmente para serem verdadeiras salas de aulas *online* funcionam unicamente como repositórios de leituras obrigatórias e videoaulas. Os próprios *chats* e fóruns, que deveriam ser espaços de debates, diálogos e momentos de pensar em conjunto, acabam funcionando na lógica de pergunta-resposta, sem alcançar a interação pretendida. Em muitos casos, pela grande quantidade de alunos, os professores/tutores não conseguem responder, questionar e problematizar as questões trazidas pelos estudantes, ou levam muito tempo para fazer isso.

Ao considerarmos o espaço físico da sala de aula de uma escola ou universidade, há também as limitações de espaço e de tempo. Os assuntos que precisam ser estudados são muitos, assim, é comum não “sobrar” tempo para promover momentos de colaboração e de cooperação. Tais questões, podem representar alguns dos motivos que levam a falta de interesse dos professores em participar de formações, tanto ofertadas na modalidade EaD, como na modalidade presencial física ou até mesmo ao abandono dessas formações. Essas situações não ocorrem nos grupos do *Facebook*.

Frequentemente, as situações, provocações, perguntas e dúvidas publicadas nos grupos, promovem momentos e espaços que sugerem um pensar e um fazer junto com o outro ou a partir de um problema do outro. A partir de questionamentos que emergem de diferentes integrantes do grupo, os quais se referem, desde

alguma tecnologia para auxiliar na criação de alguma atividade até qual a melhor maneira de avaliar um determinado conteúdo de forma remota, os professores participantes dos grupos pensam em conjunto, dando dicas e ideias, relatando situações e experiências próprias, a fim de contribuir com seus pares. Até mesmo quando há alguma publicação de cunho mais teórico, textos informativos com reflexões e problematizações, há participação dos membros dos grupos que geralmente buscam colocar suas compreensões a respeito do assunto, sejam elas favoráveis ou não.

Nem todos precisam interagir com todas as publicações ou obrigatoriamente ter que postar alguma coisa, nesse sentido, os professores podem escolher no que podem e querem contribuir, se assim desejarem. Dessa forma, as trocas, possibilitam que todos sejam valorizados e sentindo-se partes importantes na sua própria formação e na formação do outro.

Assim, a interação, a experiência e a promoção de ambientes de aprendizagem colaborativos são os principais responsáveis pelo desenvolvimento de algumas formas de internacionalização e auxiliam a proporcionar uma formação para a apropriação das TDs mais voltados à experiência. Sendo assim, eles podem servir de inspiração, para pensarmos a formação de professores que ocorre dentro das escolas, universidades e cursos.

Dessa forma, a partir da discussão apresentada trago como contribuição algumas alternativas que emergiram com base na pesquisa desenvolvida a partir dos grupos e que podem auxiliar a pensar a formação docente, tanto inicial quanto continuada, considerando o contexto atual da sociedade hiperconectada.

Em relação ao currículo, as instituições possuem seus programas, grades curriculares e conteúdos obrigatórios para garantir a formação de professores na sua integralidade. Nesse contexto, os professores e organizadores dessas formações podem garantir espaços e momentos em que os seus alunos, professores em formação, possam trazer ideias, sugestões, dúvidas, assuntos de interesse próprio, questionamentos, problemáticas e que elas não sejam respondidas apenas em um determinado momento da aula, mas que sejam de fato exploradas, que orientem as práticas formativas.

Se for trazer um convidado, por exemplo, pode ser dada a oportunidade para que os alunos escolham o país, ou a ênfase que será dada na temática abordada por ele, que sejam disponibilizados textos escritos por ele, em preparação ao

encontro, o qual se distancia da lógica das palestras ou *live* e se aproxima da proposta das CONversAÇÕES.

Igualmente, é de extrema importância para o momento em que vivemos, investir na formação de professores que de fato contribua para promover a apropriação das TD, o acoplamento, enquanto agenciamento. Para isso é necessário repensar a forma com que elas são ensinadas. Para aprender, para efetivamente se apropriar, para que o acoplamento, enquanto agenciamento aconteça é necessário muito mais do que ouvir e ver, numa posição de passividade, é preciso ir além da perspectiva de uso, de ferramentas. Os professores precisam explorar, experimentar, mexer, fazer com, pensar com e nesse fazer e criar, inventar com e no digital durante o processo formativo para que, de fato, possam não só mudar as suas práticas pedagógicas, mas transformar. Além disso, essa experimentação não deve ocorrer somente em uma disciplina ou aula específica que aborde a temática das TD, como se fosse algo separado e não estivesse presente, transformando e ressignificando cada vez mais nossa vida e as nossas formas de agir.

A promoção de práticas de internacionalização se faz cada vez mais emergente se queremos de fato romper com a lógica hegemônica colonial e promover uma formação crítica intercultural. A internacionalização, como apontou Thiesen (2019), está integrando cada vez mais dos currículos escolares da educação básica, assim é importante que estes espaços de formação docente se tornem espaços de produção de conhecimento próprio, autêntico, sem imposições estrangeiras acríticas e que contemplem as particularidades indentitárias de cada região ou cultura. A internacionalização por meio da mobilidade ainda se constitui como um privilégio de poucos estudantes, por isso, a promoção da internacionalização em casa, oportunizada pelas TD em rede, se apresenta como uma alternativa que pode ser contemplada em diferentes momentos no contexto da formação do professor.

Investir na formação de professores para a internacionalização implica, cada vez mais, também investir na apropriação de TD em rede. Como já mencionado, a mobilidade acadêmica ainda é uma oportunidade que atinge um número irrisório professores em formação. Dessa forma, a internacionalização em casa, possibilitada pelas TD em rede, se constitui como a principal alternativa, junto com a internacionalização curricular. Assim, quanto maior for o nível de apropriação de

diferentes TD em rede, o acoplamento, enquanto agenciamento, maior podem ser as possibilidades de promoção de experiências de internacionalização em casa oportunizadas aos estudantes.

Algo que surgiu forte no debate a respeito da formação continuada dos professores foi o sentimento de afastamento deles em relação aos temas propostos para sua formação. Em muitos momentos, o sentimento de frustração pelo fato de terem formações que em nada tinham a ver com suas necessidades práticas ficou visível. Conforme Oliveira, Moreira e Schlemmer (2021) afirmam, é necessário que a pesquisa, o ensino em nível de Pós-Graduação, Ensino Superior e Educação Básica estejam efetivamente ligados. Essa parceria entre todos os níveis de educação, pode contribuir para proposição de ambientes de formação mais adequados às necessidades e desejos dos professores e que possam auxiliá-los a desenvolverem suas práticas pedagógicas e inventar novas.

Nesta seção, apresentei os resultados da pesquisa a partir das análises realizadas, os quais, ao emergirem, me provocaram a pensar em algumas alternativas que poderiam contribuir para ressignificar a formação docente, a fim de que, cada vez mais, ela consiga contemplar as necessidades da educação nesta sociedade hiperconectada.

Essas alternativas não são as únicas possíveis e não se esgotam aqui, entretanto, é preciso concluir a pesquisa, assim, no último capítulo apresentado a seguir, realizo as considerações finais, evidenciando os limites da pesquisa e indicando algumas perspectivas futuras que podem adensar ou ainda abrir novas perspectivas na pesquisa.

6 LINHA DE CHEGADA... OU SERIA DE MAIS UMA PARTIDA?

“A pesquisa faz a gente repensar quais os rumos da nossa docência e como ampliá-los”. (professora 52).

Optei por iniciar o capítulo final desta dissertação com a contribuição que uma professora deixou no espaço destinado a comentários, críticas e sugestões no questionário (a quinquagésima segunda na ordem de respostas). Mais do que compreender e analisar determinados grupos, lugares, ações, os movimentos provocados pela pesquisa nos permitem repensar nossa própria prática, ou como ela fala, os rumos da nossa docência, e não foi diferente com esta pesquisa que constitui a presente dissertação.

Dentre alguns motivos pelos quais a resposta dela me chamou a atenção, está a presença da palavra “rumo”, pois pressupõe um caminho, uma jornada. Compreendi com esta pesquisa que nós, como docentes e pesquisadores, precisamos estar constantemente atentos aos rumos que estamos tomando em nossa caminhada. Mas não me refiro àquela atenção à vida pragmática que nos faz olhar apenas para os problemas, para os limites do caminho, selecionando informações, na busca de soluções, mas, principalmente, àquela atenção suplementar, a duração, ao percurso, aberta, cartográfica, que vai se construindo no rastreio, no toque, no pouso e no reconhecimento atento fazendo emergir um mundo na virtualidade (compreendida enquanto potência, força).

Repensar os rumos e como ampliá-los. Eis a questão.

Resultados foram encontrados, questões problematizadas e discutidas e conhecimentos foram sendo produzidos, ao longo desta pesquisa. Novos caminhos foram se produzindo a partir dos rumos que fomos tomando, indicando potencialidades que nos permitem continuar ampliando, conhecendo, aprendendo e inventando. Ser um professor pesquisador é estar constantemente repensando os rumos, os caminhos, as escolhas, as pistas que aparecem no trajeto, avaliando quais são dispersão e quais produzem sentido.

Neste contexto, compreendo que para além dos grupos no *Facebook*, as questões trazidas nesta pesquisa podem ser ampliadas para grupos, páginas e perfis em outras mídias sociais, como o *WhatsApp*, por exemplo, citado nas respostas dos professores com frequência. Além disso, pelo grande número de

participantes dos grupos, não foi possível ter uma noção mais precisa dos países de todos que interagem e participam, ficando assim a pesquisa mais restrita às realidades dos professores de Portugal e do Brasil. Países do continente africano e sul americano surgiram nas entrevistas como mais próximos da realidade brasileira, despertando curiosidade e interesse por parte de alguns professores.

Outra questão que vem sendo apontada desde a revisão de literatura, diz respeito à necessidade de se continuar pesquisando sobre a internacionalização na educação básica sob uma perspectiva contra-hegemônica. Apesar de este ser um assunto de forte mobilização, que está em nível de prioridade de implementação no âmbito das discussões acadêmicas, autores como Thiesen (2019), Streck e Abba (2018) apontam para a necessidade de mais estudos, principalmente relacionados à educação básica e à América Latina.

Assim, esta pesquisa evidenciou que é necessário repensar os cursos de formação docente, numa perspectiva de construção com eles e não para eles, a partir das problematizações e das necessidades que se originam no desenvolvimento da docência, na relação com o que precisamos construir de conhecimento que nos permita ensinar e aprender numa sociedade hiperconectada. Nesse contexto, para além de uma mediação pedagógica, atribuída exclusivamente ao professor formador, faz-se necessário trabalhar com o reconhecimento e a legitimação dos diferentes saberes trazidos pelos participantes e na sua potencialização no grupo, de forma que em diferentes momentos, os participantes também atuam enquanto mediadores na formação dos demais, configurando-se uma formação que ocorre em processos de intermediação pedagógica múltiplas. Reconhecemos, entretanto, que alguns dos elementos evidenciados pela pesquisa já são contemplados em formações realizadas por grupos de pesquisas, instituições e escolas.

Um exemplo é a formação continuada de professores promovida pelo GPe-dU UNISINOS/CNPq, que emerge no contexto da pesquisa "A CIDADE COMO ESPAÇO DE APRENDIZAGEM: Práticas pedagógicas inovadoras para a promoção da cidadania e do desenvolvimento social sustentável", financiada pela Fundação Carlos Chagas e o Itaú Social a qual promove diálogos entre pesquisadores e professores da educação básica e a criação conjunta de projetos colaborativos e cooperativos, que emergem das necessidades dos professores. Esses diálogos e

projetos resultam em práticas pedagógicas e que, aos poucos, auxiliam nessa transformação que buscamos.

Apesar disso, essas iniciativas que abordam um modelo mais contextualizado e mais próximo da realidade da escola, ainda não chegaram a todos os professores, como identificamos em alguns relatos das entrevistas. Precisamos permanecer questionando, pesquisando, problematizando, inventando e nos reinventando para potencializar, cada vez mais, formações docentes de qualidade.

O professor precisa estar inserido em uma formação contextualizada e coerente com as necessidades e desafios da sociedade contemporânea, que proporcione o desenvolvimento de diversas competências imbricadas, o compartilhamento de conhecimentos e experiências com pessoas de diferentes partes do mundo. Para isso, algumas sugestões trazidas por esta pesquisa, assim como os materiais resultantes das pesquisas realizadas pelo GPe-dU UNISINOS/CNPq e pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Unisinos, podem trazer contribuições relevantes para esta área de estudo.

Assim, ao pensar que encontrei a linha de chegada desta jornada que iniciou em 2019, antes da pandemia da Covid 19 se instalar no mundo, e finaliza em um momento de incertezas e inseguranças em relação ao que está por vir, continuo com algumas inquietações, questionamentos e vontade de pesquisar e me aprofundar ainda mais nos estudos sobre a internacionalização na educação básica e as tecnologias digitais, agora desejando dar um passo a seguir, que consiste na efetivação de um projeto piloto de internacionalização na Educação Básica

Ao nomear o capítulo com esta frase: *Linha de chegada...ou seria de mais uma partida?* Compreendo que, ao mesmo tempo em que chego ao final da pesquisa com elementos que me permitiram responder ao problema de pesquisa e alcançar meu objetivo, o percurso suscitou novos questionamentos, desejos, curiosidades, intencionalidades indicando que a jornada não se encerra aqui.

REFERÊNCIAS

- ABBA, Maria Julieta; CORSETTI, Berenice. Contribuições para uma internacionalização da educação superior desde e para América Latina. A experiência da UNILA e da ELAM. **Revistas Eletrônicas PUCRS**. v. 7, n. 2, 2016. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/porescrito/article/view/24849/1537>>. Acesso em: 15 nov. 2019.
- ALONSO, Katia Morosov et al. Aprender e ensinar em tempos de Cultura Digital. **Em Rede**, v.1, n.1, 2014. Disponível em: <<https://www.aunirede.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/16>>. Acesso em: 20 mai 2020.
- ALVES, A. J. O planejamento de pesquisas qualitativas em educação. **Cadernos de Pesquisa**, n. 77, p. 53-61, 1991.
- AVELAR, Antonio Carrillo; ROA, Andrea Olmos; CUSATI, Iracema Campos. Articulações entre educação intercultural e práticas de internacionalização entre o México e o Brasil. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, p. 1182-1204, 2019. Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/12486>>. Acesso em: 28 maio 2020.
- BARROS, Laura Pozzana de; KASTRUP, Virginia. Cartografar é acompanhar processos. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da. (Orgs). **Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2015.
- BEELEN J.; JONES E. Redefining 'internationalization at home'. The European Higher Education Area. p 59-72. 2015. In: CURAJ, Adrian; PRICOPIE, Liviu Matei Remus; SALMI, Jamil, SCOTT, Peter (Orgs). **The European Higher Education Area Between Critical Reflections and Future Policies**. Springer Cham Heidelberg, New York, 2015. Disponível em: <<https://link.springer.com/content/pdf/10.1007%2F978-3-319-20877-0.pdf>>. Acesso em: 18 maio 2020.
- BERSCH, Maria Elisabete; SCHLEMMER, Eliane. Formação docente: práticas pedagógicas que mobilizam o pensar sobre o currículo. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 16, n 45, 2019. Disponível em: <<http://periodicos.estacio.br/index.php/reeduc/article/viewArticle/3450>>. Acesso em: 15 maio 2020.
- BOHOLANO, Helen B. Smart Social Networking: 21st Century Teaching and Learning Skills. **Research in Pedagogy**, v.7, n1. p. 21-29. 2017. Disponível em: <<https://eric.ed.gov/?id=EJ1149146>>. Acesso em: 15 maio 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Coronavírus: saiba quais medidas o MEC já realizou ou estão em andamento**. Brasília: Ministério da Educação, 25 de março de 2020. Disponível em:

<[http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=86791\[1\]](http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=86791[1])>. Acesso em: 20 maio 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP Nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Rio de Janeiro: Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação – Conselho Pleno. 20 de dezembro de 2019. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>>. Acesso em: 20 jun. 2020

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução Nº 2, de 1º de julho de 2015**. Brasília: Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação – Conselho Pleno. 1 de julho de 2015. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>>. Acesso em: 20 jun. 2020.

CAEIRO, Domingos; MOREIRA, José António. Aprendizagem ao longo da vida, educação a distância e inclusão digital: a criação de um campus virtual para estabelecimentos prisionais em Portugal. In: NONATO, Emanuel do Rosário Santos; SALES, Mary Valda Souza; ALBUQUERQUE, Jader Cristiano Magalhães de. **Educação a distância: percursos e perspectivas**. Salvador: EDUNEB, 2017.

CAEIRO, Domingos; MOREIRA, José António. Fabricar a inovação na Educação Superior: estratégias para a Educação a Distância em Portugal. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, [S.l.], v. 34, n. 1, p. 19 - 34, abr. 2018. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/82460>>. Acesso em: 30 jun. 2020.

CARDOSO, Jorge. GRAVE-RESENDES, Lúcia. BARRETO, Antónia. Os Centros de Formação de Associação de Escolas: perspectiva dos seus Diretores. **Atas - Investigação Qualitativa em Educação**. v.1 p.1084 -1093. 2016. Disponível em: <<https://proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq2016/article/view/706>>. Acesso em: 26 jun. 2020.

CARVALHO, Maria Regina Viveiros de. **Perfil do professor da educação básica**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2018.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. v.1. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CHERNIAKOVA, Zhanna. Professional and Pedagogical Training of the Teachers in the Context of Internationalization of Educational Space in Great Britain. **Sumy: Mriya**. v.1. p. 202-209, 2019. Disponível em: <<https://jrnls.ivet.edu.ua/index.php/1/article/view/284/278>>. Acesso em: 15 maio 2020.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Lei de Bases do Sistema Educativo. República Portuguesa**: Conselho Nacional de Educação, 13 de fevereiro de 2016. Disponível em: < <https://www.cnedu.pt/pt/noticias/cne/1039-lei-de-bases-do-sistema-educativo>> Acesso em: 27 jun. 2020.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (CAPES). A internacionalização na Universidade Brasileira: resultados do questionário aplicado pela Capes. Edição e composição: **Diretoria de Relações**

Internacionais. Brasília, 31 de out. 2017. Disponível em: <<https://www.capes.gov.br/images/stories/download/diversos/A-internacionalizacao-nas-IES-brasileiras.pdf>>. Acesso em: 25 maio 2020.

COSTA, Diego da. Aulas Programadas na Rede Estadual de Ensino iniciam nova etapa a partir de segunda-feira. **Secretaria da Educação**, Rio Grande do Sul. 4 abr. 2020. Disponível em <<https://educacao.rs.gov.br/aulas-programadas-na-rede-estadual-de-ensino-iniciam-nova-etapa-a-partir-de-segunda-feira-6>>. Acesso em: 10 abr. 2020.

CRUZ, José Anderson Santos; BIZELLI, José Luís. Formação do docente e as Tecnologias no Ensino Superior: especialização em Docência e internacionalização do Saber. **UCSal**, n.3, v. 1, p. 847-866. 2014. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/277891861_FORMACAO_DO_DOCENTE_E_AS_TECNOLOGIAS_NO_ENSINO_SUPERIOR_ESPECIALIZACAO_EM_DOCCENCIA_E_INTERNACIONALIZACAO_DO_SABER>. Acesso em: 18 maio 2020.

CUNHA, Marcelo Carneiro da. **Antes que o mundo acabe**. 4 ed. Porto Alegre: Editora Projeto, 2003.

DE WITT, Hans. Internationalisation of higher education, an introduction on the why, how and what. In: DE WITT, Hans (Org.). **An introduction to higher education internationalization. Centre for Higher Education Internationalisation (CHEI)**. Università Cattolica del Sacro Cuore, Milan, Italy, 2013.

DE WITT, Hans. LEASK, Betty. Internationalization, the Curriculum, and the Disciplines. **International Higher Education**, n. 83, 2015. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/313411465_Internationalization_the_Curriculum_and_the_Disciplines>. Acesso em: 10 maio 2020.

DIAS, Paulo. Inovação pedagógica para a sustentabilidade da educação aberta e em rede. **Educação, Formação & Tecnologias**, v. 6, n 2, p. 4-14, jul./dez. 2013. Disponível em: <<https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/3205>>. Acesso em: 10 mar. 2020.

ESCÓSSIA, Liliana da; TEDESCO, Silvia. A Cartografia como Método de Pesquisa-Intervenção. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da. (Orgs). **Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2015.

FIGUEIREDO, António Dias de. **Compreender e desenvolver as competências digitais**. 2019. Disponível em: <<https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/8108/1/p.1-8.pdf>>. Acesso em: 20 abr 2020.

FINARDI, K. R; PREBIANCA, G. V. V. Políticas linguísticas, internacionalização, novas tecnologias e formação docente: um estudo de caso sobre o curso de Letras Inglês em uma universidade federal. **Leitura (UFAL)**, v. 1, p. 129-154. 2014. Disponível em: <<http://www.seer.ufal.br/index.php/revistaleitura/article/view/6927>>. Acesso em: 14 maio 2020.

FLORIDI, L. **The Onlife Manifesto: Being Human in a Hyperconnected Era**. Springer Cham Heidelberg New York Dordrecht: London, 2015. 255 p. Disponível em: <<https://link.springer.com/content/pdf/10.1007%2F978-3-31904093-6.pdf>>. Acesso em: 05 mar. 2020.

FORATTINI, Oswaldo Paulo. A internacionalidade da ciência (Editorial). **Revista de Saúde Pública**, v. 31, n. 2, 1997. Disponível em: <<https://www.scielo.org/article/rsp/1997.v31n2/10.1590/S0034-89101997000200001/>>. Acesso em: 12 abr. 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996

FREITAS, André Luis Castro de; FREITAS Luciane Albernaz de Araujo. A formação permanente de educadores no pensamento de Paulo Freire. In: **Anais do XVII Congresso Nacional de Educação**, Curitiba, 2017. Curitiba: Editora Universitária Chapagnat, 2017, p. 10478 – 10489. Disponível em: <https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/23395_11735.pdf>. Acesso em: 22 maio 2020.

GATTI, Bernardete Angelina. Formação de professores, complexidade e trabalho docente. **Revista Diálogo Educacional**, [S.l.], v. 17, n. 53, p. 721-737, ago. 2017. Disponível em: <<https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/8429>>. Acesso em: 11 jun. 2020.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 3 ed. São Paulo: Atlas, 1991.

GOMES, W. B. Aliança indissociável entre internacionalidade e pesquisa: o imperativo da visibilidade. **Memorandum**, v. 33, p. 14-36. 2017. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/321882613_Alianca_indissociavel_entre_internacionalidade_e_pesquisa_o_imperativo_da_visibilidade_Inseparable_alliance_between_internationality_and_research_the_imperative_of_visibility>. Acesso em 15 mai 2020.

HAUGHTON, Noela; SCHÖDL, Michal M. Preparing Students for Globalization Without Traveling: A Multi-Layered Intercultural Technology-Mediated American and Israeli Collaboration. **Front. Educ.**, 27 March 2020. Disponível em: <<https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/feduc.2020.00024/full>>. Acesso em: 15 maio 2020.

HUDZIK, John K. **Comprehensive Internationalization from concept to action**. NAFSA - Association of International Educators: Washington, 2011.

KASTRUP, V. Simpósio 3 — estratégias de resistência e criação. Competência ética e estratégias de resistência. In GUARESCHI, N., org. **Estratégias de invenção do presente: a psicologia social no contemporâneo [online]**. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2008. p. 120-130.

KASTRUP, Virgínia. A aprendizagem da atenção na cognição inventiva. **Psicologia & Sociedade**, v. 16, n.3, p. 7-16; set./dez.2004. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/psoc/v16n3/a02v16n3.pdf>>. Acesso em: 15 maio 2020.

KASTRUP, Virgínia. A atenção cartográfica e o gosto pelos problemas. **Revista Polis e Psique**, Porto Alegre, número especial: 20 anos do PPGPSI/UFRGS, p. 99 - 106, 2019. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/PolisePsique/article/view/97450>>. Acesso em: 07 jun. 2020.

KASTRUP, Virgínia. A cognição contemporânea e a aprendizagem inventiva. In: Kastrup, Virgínia; TEDESCO, Silvia; PASSOS, Eduardo. **Políticas da Cognição**. Porto Alegre: Sulina, 2015.

KASTRUP, Virgínia. O funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo. **Psicol. Soc.**, Porto Alegre, v. 19, n. 1, p. 15-22, abr. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-71822007000100003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 25 maio 2020.

KNIGHT, J. Updating the definition of internationalization. **International Higher Education**, v. 33, p. 2–3. 2015. Disponível em: <<https://ejournals.bc.edu/index.php/ihe/article/view/7391>>. Acesso em: 25 mar. 2020.

LEASK, Betty. **Internationalizing the curriculum**. New York: Routledge, 2015, 198p.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

MACHADO; Karen; SANTOS, Priscila, COSTA, Camila. As contribuições das tecnologias digitais para a internacionalização da Educação Superior em casa e a construção da cidadania global. **Revista Cocar**, v. 14 n. 29. maio/ago. 2020. Disponível em: < <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/3404>>. Acesso em: 03 fev. 2021.

MAILLARD, Nicolas. **O gestor de relações acadêmicas internacionais no Brasil: práticas, papéis e desafios**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2019.

MAUÉS, O. C.; BASTOS, R. S. As Políticas de Educação Superior na esteira dos Organismos Internacionais. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 32, n.3, p. 699-717. set/dez. 2016. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/68570>>. Acesso em: 13 maio 2020.

MAUÉS, Olgaíses Cabral; BASTOS, Robson dos Santos. Políticas de internacionalização da Educação Superior: o contexto brasileiro. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 40, n.3, set.-dez. p. 333-342. 2017.

MONK, Nicholas et al. Portal Pedagogy: From interdisciplinarity and internationalization to transdisciplinarity and transnationalization. **London Review of Education**, v. 13, n. 3, p. 62-78, dez. 2015. Disponível em: <https://researchmgt.monash.edu/ws/portalfiles/portal/235423705/3574087_oa.pdf > Acesso em: 15 maio 2020.

Moreira, J. A.; Schlemmer, E. Por um novo conceito e paradigma de educação digital online. **Revista UFG**, v. 20, n. 26. 2020. DOI: <https://doi.org/10.5216/revufg.v20.63438>.

MOREIRA, J. A.; LIMA SANTANA E SANTANA, C.; GONZÁLEZ BENGOCHEA, A. Ensinar e aprender nas redes sociais digitais: o caso da Math Gurl no YouTube. **Revista de Comunicación de la SEECI**, n. 50, 2019. Disponível em: <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7149259>>. Acesso em: 25 maio 2020.

MOREIRA, José A. Reconfigurando ecossistemas digitais de aprendizagem com tecnologias audiovisuais. **Em Rede**, v.5, n.1, 2018. Disponível em: <<https://www.aunirede.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/305>>. Acesso em: 10 mar. 2020.

MOREIRA, José António; JANUÁRIO, Angélica Maria Reis. Formação e ferramentas colaborativas para a docência na web social. **Revista Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 15, n. 45, p. 379-397, maio/ago. 2015. Disponível em: <<https://estudogeral.sib.uc.pt/bitstream/10316/46346/1/Training%20and%20Collaborative%20Tools%20for%20Teaching.pdf>>. Acesso em: 10 mar. 2020.

MORGADO, José Carlos; SOUZA, Francisco. Internacionalização da formação de professores: contributos de duas universidades portuguesas. In: **Atas do Congresso da SPCE, 12, 2014**. Universidade Trás-os-Montes e Alto Douro, UTAD, 2014. Disponível em: <<http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/34602>> Acesso em: 18 maio 2020.

NAVARRO-LEAL, Marco Aurelio; SALINAS-ESCANDÓN, Juan Manuel. Teachers and Education for Global Citizenship in a Mexican University. **Annals of Annual International Conference of the Bulgarian Comparative Education Society**. 2018. Disponível em: <<https://eric.ed.gov/?id=ED586139>>. Acesso em: 15 maio 2020.

Neuscharank, A., Dalmaso, A. C.; Oliveira, M. O. de. Agenciamento cartografia-garimpagem: um modo de produzir pesquisa em educação. *Educação*, v. 42, n. 1, p. 3-11, 6 maio 2019. DOI: <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2019.1.26673>

OLIVEIRA, Lisiane César de; SCHLEMMER, Eliane, MOREIRA, José António. Aprendendo em Rede “na” e “com” a Cidade: diálogos entre Portugal e Brasil. *Revista Educaonline*, [s/l], v. 15, p. 77-96, 2021. Disponível em: <<http://www.latec.ufrj.br/revistas/index.php?journal=educaonline&page=article&op=view&path%5B%5D=1161>>. Acesso em: 20 fev. 2021.

OLIVEIRA, Thiago Ranniery Moreira de; PARAÍSO, Marlucy Alves. Mapas, dança, desenhos: a cartografia como método de pesquisa em educação. **Pro-posições**, v. 23, n. 3 (69), p. 159-178, set./dez. 2012. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/pp/v23n3/10.pdf>> Acesso em: 12 abr. 2020.

PASSOS, Eduardo; BARROS, Regina Benevides de. A Cartografia como Método de Pesquisa-Intervenção. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA,

Liliana da. (Orgs) **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2015.

PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da. (Orgs). **Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2015.

PIOVESAN, Armando; TEMPORINI, Edméa Rita. Pesquisa exploratória: procedimento metodológico para o estudo de fatores humanos no campo da saúde pública. **Revista Saúde Pública**, São Paulo, v. 29, n. 4, p. 318-325, ago. 1995. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-89101995000400010&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 28 maio 2020.

PIRES, Itaara Gomes. **O ensino médio politécnico no RS: regulação institucional e o posicionamento docente**. 2016. 177 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), São Leopoldo, 2016.

PORTO, CM.; GAMA NETO, EM. Uma proposta de uso das redes sociais digitais em atividades de ensino e aprendizagem: o *Facebook* como espaço virtual de usos socioeducacionais singulares. In: PORTO, C.; SANTOS, E. (Orgs). **Facebook e educação: publicar, curtir, compartilhar [online]**. Campina Grande: EDUEPB, 2014, p. 131-148. <Disponível em:<http://books.scielo.org/id/c3h5q/pdf/porto-9788578792831-08.pdf>>. Acesso em: 15 maio 2020.

POZZANA, Laura. A formação do cartógrafo é o mundo: corporificação e afetabilidade. *Fractal*, **Rev. Psicol.** Rio de Janeiro, v. 25, n. 2, p. 323-338, ago. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-02922013000200007&lng=es&nrm=iso>. Acesso em: 15 abr. 2020.

RAMOS, Milena Yumi. Internacionalização da pós-graduação no Brasil: lógica e mecanismos. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 44, e161579, 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022018000100303&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 15 maio 2020.

REPÚBLICA PORTUGUESA. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação. **Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória**. Lisboa: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: <https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/roteiro_ead_vfinal.pdf>. Acesso em: 10 maio 2020.

REPÚBLICA PORTUGUESA. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação. **Roteiro 8 princípios orientadores para a implementação do Ensino a Distância (E@D) nas Escolas**. Lisboa: Ministério da Educação, 2020. Disponível em: <<https://www.dge.mec.pt/noticias/roteiro-8-principios-orientadores-para-implementacao-do-ensino-distancia-ed-nas-escolas>>. Acesso em: 10 maio 2020.

RIBEIRO, Raimunda Araujo; OLIVEIRA, Lídia; FURTADO, Cassia. A rede social acadêmica researchgate como mecanismo de visibilidade e internacionalização da produção científica brasileira e portuguesa na área de Biblioteconomia e Ciência da Informação. **Perspect. ciênc. inf.**, Belo Horizonte, v. 22, n. 4, p. 177-207, dez.

2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-99362017000400177&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 20 maio 2020.

ROBSON, Sue. Internationalization at home: internationalizing the university experience of staff and students. **Revista Educação**. Porto Alegre, v. 40, n. 3, p. 368-374, set./dez. 2017. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/pdf/848/84854915011.pdf>>. Acesso em: 12 maio 2020.

ROMAGNOLI, Roberta Carvalho. A cartografia e a relação pesquisa e vida. **Psicol. Soc.**, Florianópolis, v. 21, n. 2, p. 166-173, ago. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-71822009000200003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 15 abr. 2020.

SANTAELLA, Lúcia. Da cultura das mídias à cibercultura: o advento do pós-humano. **Revista FAMECOS**, Porto Alegre, n. 22, dez. 2003. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistafamecos/article/viewFile/3229/2493>>. Acesso em: 28 maio 2020.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Dilemas do Nosso Tempo: globalização, multiculturalismo e conhecimento. **Educação & Realidade**, v. 26, n. 1, 2001. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/41311>. Acesso em: 05 fev. 2021.

SAUL, Ana Maria; SAUL, Alexandre. Contribuições de Paulo Freire para a formação de educadores: fundamentos e práticas de um paradigma contra-hegemônico. **Educação em Revista**, Curitiba, n. 61, p. 19-36, set. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-0602016000300019&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 11 jun. 2020.

SCHLEMMER, Eliane. Políticas e práticas na formação de professores a distância: por uma emancipação digital cidadã. In: Gatti, Bernardete Angelina; Junior, Celestino Alves da Silva; Nicoletti, Maria da Graça; Pagotto, Maria Dalva Silva. (Orgs.). **Por uma política nacional de formação de professores**. 1ed. São Paulo: Unesp, 2013, v. 1, p. 109-136.

SCHLEMMER, Eliane. **Metodologias e práticas pedagógicas para uma educação onlife**. 2020a (no prelo).

SCHLEMMER, Eliane. Da Linguagem Logo aos Espaços de Convivência Híbridos e Multimodais: percursos da formação docente em tempos de Humanidades Digitais. In: Sara Dias-Trindade; Daniel Mill. (Org.). **Educação e humanidades digitais: aprendizagens, tecnologias e cibercultura**. 1ed. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2019, v. 1, p. 125-158.

SCHLEMMER, Eliane. **[Em Missão Sherlock...]**. São Leopoldo, 29 maio 2020b. Disponível em: <<https://www.Facebook.com/ElianeSchlemmer/posts/10157351765763309>>. Acesso em: 20 jun. 2020.

SCHLEMMER, Eliane. Mídia social em contexto de hibridismo e multimodalidade: o percurso da experiência na formação de mestres e doutores. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 45, Editora PUCPR, p. 399-421, 01 set. 2015. Disponível

em:

<https://www.researchgate.net/publication/281451190_Midia_social_em_contexto_d_e_hibridismo_e_multimodalidade_o_percurso_da_experiencia_na_formacao_de_me_stres_e_doutores>. Acesso em: 15 maio 2020.

SCHLEMMER, Eliane. O Trabalho do Professor e as Novas Tecnologias. **Textual**, Porto Alegre, v. 1, n.8, p. 33-42, 2006.

SCHLEMMER, Eliane; DI FELICE, Massimo; MÁRCIA RIBEIRO DE SOUZA SERRA, Ilka Márcia. Educação OnLIFE: a dimensão ecológica das arquiteturas digitais de aprendizagem. **Educar em Revista**, [S.l.], dec. 2020. ISSN 1984-0411. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/76120>>. Acesso em: 15 jan. 2021.

SCHLEMMER, Eliane; LOPES, Daniel de Queiroz; ADAMS, Telmo. **Educação, desenvolvimento e tecnologias**. São Leopoldo: Editora UNISINOS, 2014.

SCHRIEWER, Jürgen; MARTINEZ, Carlos. Construções da internacionalidade em educação. In: SCHRIEWER, Jürgen. **Pesquisa em educação comparada sob condições de interconectividade global**. São Leopoldo: Oikos, 2018.

SILVA, Eduardo Alves; MARTINS, Dalton Lopes. Rede de coautoria da Universidade Federal de Goiás: o impacto de publicações internacionais. **AtoZ: Novas Práticas em Informação e Conhecimento**, n. 2, v. 5, p. 91-103, 2016. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/atoz/article/view/47854>>. Acesso em: 15 maio 2020.

SOUZA, Claudia Schiedeck Soares de. **Internacionalizando a rede federal de educação profissional: um estudo substantivo**. 2019. 179f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2019.

STALLIVIERI, Luciane. Compreendendo a internacionalização da educação superior. **Revista de Educação do COGEIME**, v. 26, n. 50, 2017. Disponível em: <<https://www.metodista.br/revistas/revistas-cogeime/index.php/COGEIME/article/view/729>>. Acesso em: 10 abr. 2020.

STRECK, Danilo; ABBA, Julieta. Internacionalização da educação superior e herança colonial na América Latina. In: L. Korsunsky et al. (Comp.). **Internacionalización y producción de conocimiento: el aporte de las redes académicas**. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: IEC - CONADU; Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO, 2018. p. 113-131.

TEDESCO, Silvia Helena; SADE, Christian; CALIMAN, Luciana Vieira. A entrevista na pesquisa cartográfica: a experiência do dizer. **Fractal, Revista Psicologia**. Rio de Janeiro, v. 25, n. 2, p. 299-322, ago. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-02922013000200006&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 14 abr. 2020.

THIESEN, JUARES DA SILVA. Quem girou as chaves da internacionalização dos currículos na educação básica?. **Educ. rev.**, Belo Horizonte, v. 34, e194166, 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982018000100182&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 25 mar. 2020.

THIESEN, Juarez da Silva. Currículos da educação básica brasileira: convergências com o discurso educacional global em contextos de internacionalização. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 14, n. 2, p. 420-436, abr./jun., 2019. Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/11306>>. Acesso em: 15 nov. 2019.

TRIVINOS, A. W. S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais**. São Paulo: Atlas, 1987.

VALENTINI, Carla Beatris; LOPES, D. Q.; SCHLEMMER, Eliane. Mediações pedagógicas e tecnologias digitais. In ADAMS, Telmo.; STRECK, Danilo. R.; MORETTI, Cheron Zanini. (Org). **Pesquisa-educação: mediações pedagógicas para a transformação social**. 1.ed. Curitiba: Appris, 2017.

VIEIRA-DUARTE, Patrícia. Internacionalización e interlocución entre la educación básica y superior el problema de la formación docente. **Roteiro**, v. 43, n. 1, p. 43-62. jan./abr. 2018. Disponível em: <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6669289>>. Acesso em: 10 abr. 2020.

ZIEDE, Mariangela Kraemer Lenz; ARAGÓN, Rosane. **Formação de professores na modalidade a distância: experiências de interação mediadas pela tecnologia digital**. Paideia, v.9, n.15, 2017. Disponível em: <<https://periodicos.unimesvirtual.com.br/index.php/paideia/article/view/625>> Acesso em: 25 maio 2020.

ZOLFAGHARI, Akbar; SABRAN, Mohammad Shatar; ZOLFAGHARI, Ali. Internationalization of higher education: Challenges, strategies, policies and programs. **US- China Education Review**, v. 6, n.5, 2009. Disponível em: <<https://eric.ed.gov/?id=ED505713>> Acesso em: 10 maio 2020.

APÊNDICE A - SISTEMATIZAÇÃO DA REVISÃO DE LITERATURA

Pesquisando no Repositório Digital da Biblioteca da Unisinos (RDBU), encontrei duas teses que se aproximam e podem contribuir com a dissertação. A primeira tese é de Claudia Schiedeck Soares de Souza, defendida no ano de 2019 e orientada pelo professor Dr. Danilo Streck e tem como título: “Internacionalizando a rede federal de educação profissional: um estudo substantivo”. Tive a oportunidade de assistir a defesa desta tese, portanto, já esperava encontrar-me com ela novamente.

Souza (2019) buscou em sua pesquisa analisar se há um modelo para a internacionalização dos Institutos Federais, a partir do programa Ciências sem Fronteiras. De acordo com ela, seguindo os padrões internacionais, a globalização invadiu os sistemas educacionais, justamente pelo fato de ela ser considerada central no desenvolvimento dos países. Assim, sob essa ótica, o trabalho foca especialmente na internacionalização da Educação Profissional. Para desenvolver seu trabalho ela utilizou entrevistas semi-estruturadas baseando-se na Análise Situacional advinda da Teoria Fundamentada nos Dados. Apesar de não abordar diretamente as TD ou mídias sociais, a perspectiva descolonial pelo qual ela aborda a internacionalização, em sua tese, é um fator importante para esta dissertação.

Entre os resultados encontrados, a autora concluiu que, mesmo acatando a norma global, os Institutos Federais possuem uma internacionalização de caráter institucional. Ela afirma ainda, que a internacionalização dos Institutos Federais é estratégica ao governo, pois amplia sua relevância e legitimidade. Outro fato que ela traz e me provoca a pensar, é a necessidade de o Brasil encontrar outras propostas e movimentos de internacionalização diferentes dos projetos coloniais dos países europeus e norte-americanos, que resultem na valorização de epistemologias locais, na apresentação de soluções para as dificuldades do país e que insiram o Brasil em espaços que o reconheçam como também produtor de conhecimentos.

A outra tese encontrada é de autoria de Itaara Gomes Pires e intitulada “O Ensino Médio Politécnico no RS: regulação institucional e o posicionamento docente”. Ela foi orientada pela professora Dra. Berenice Corsetti e defendida no ano de 2016. Durante a leitura do resumo e do capítulo introdutório, pude verificar que o trabalho tem como foco o Ensino Médio, e buscou conhecer, assentada na abordagem crítico-dialética embasada no materialismo-histórico, o ponto de vista

dos professores sobre as mudanças propostas pela implementação do ensino médio politécnico. Pires fez a adoção da escala likert para produzir os dados e utilizou a análise de conteúdo como técnica teórico metodológica para a análise de documentos.

A autora toma como perspectiva o fato de a internacionalização alterar a regulação no campo das políticas públicas educacionais para o Ensino Médio. A pesquisadora constatou com sua pesquisa que muitos professores não conheciam o texto base do Ensino Médio Politécnico, pela falta de acesso, desinteresse, sobreposição ou acúmulo de tarefas. Devido a todo o repertório que acontece dentro dos muros da escola, pode-se constatar que os documentos oficiais sofrem alterações, muitas vezes se distanciando das orientações. Para se obter de fato uma legitimidade nas reformas curriculares, deve-se considerar a apropriação dos professores e o envolvimento da comunidade escolar.

Já neste primeiro momento, é possível afirmar que a temática da minha pesquisa se difere daquelas presentes no RDBU, afinal, apesar de abordarem a internacionalização na Educação Básica e em como ela está ganhando mais espaço nesse nível de ensino, elas não consideram a etapa do Ensino Fundamental, a qual é objeto da presente dissertação. As teses também não discutem a relação da internacionalização com as TD, pois elas abordam principalmente a mobilidade e as mudanças curriculares. A leitura dessas teses pode contribuir para ampliar as discussões a respeito dos modelos de internacionalização educacionais vigentes no Brasil e sobre a relação dos professores com as diretrizes que orientam o sistema educacional brasileiro.

No Portal de Periódicos da CAPES, encontrei quatro artigos. O primeiro que apresento foi o único selecionado a partir dos descritores internacionalização e “redes sociais”. Trata-se de uma pesquisa produzida por Eduardo Alves Silva e Dalton Lopes Martins intitulado “Rede de coautoria da Universidade Federal de Goiás: o impacto de publicações internacionais” e publicada no ano de 2016.

Como objetivo, o artigo pretende demonstrar a construção da coautoria com parcerias internacionais que ocorreram na Universidade Federal de Goiás (UFG) e o possível impacto da internacionalização dessas produções. Para isso, os autores consultaram as publicações da UFG na base de dados *Web of Science* (WoS), no período histórico de dezesseis anos (1999-2015), efetivando-se o tratamento do

nome dos coautores das publicações de forma a construir a rede de coautoria com o uso de metodologia de análise de redes sociais (ARS).

O artigo entende a internacionalização como um processo que compreende a colaboração entre pessoas de diferentes países, e assim, seguindo a lógica “tradicional” da internacionalização, essa parceria é benéfica à medida que ajuda a melhorar o nível da instituição. O uso da base de dados é compreendido como uma ferramenta/ plataforma, por se tratar de um repositório. Como resultados, eles entenderam que mesmo refletindo interesses pessoais de cada pesquisador, esse tipo de autoria, com parceiros de outros países, auxilia na internacionalização das produções científicas de um país, da área de estudos e da instituição dos pesquisadores. É interessante identificar que, mesmo quando vista na perspectiva mais global, obedecendo à lógica da concorrência e dos ranqueamentos, a internacionalização é abordada de maneira positiva.

O próximo artigo, encontrado por meio dos descritores internacionalização “formação de professores” foi publicado no ano de 2016 e chama-se “As políticas de educação superior na esteira dos organismos internacionais”. A pesquisa desenvolvida por Olgaíses Cabral Maués e Robson dos Santos Bastos, buscou analisar a relação entre a internacionalização da educação superior, a agenda dos organismos internacionais e as políticas de formação docente no Brasil, por meio de um estudo bibliográfico.

A internacionalização, nesta pesquisa, é compreendida como possibilidade de: ampliação de mercados, da terceirização de mão de obra e do avanço do capital para a financeirização. A Educação, de acordo com os pesquisadores, tem um papel fundamental no processo de internacionalização e, na lógica de mercado, ela passa a ser vista como um produto. No âmbito educacional, este artigo entende a internacionalização a partir da mobilidade de alunos e professores, o que implica no compartilhamento de conhecimento e cultura, contudo, não de forma multilateral. Os autores também apresentam os conceitos de internacionalização ativa e passiva e reiteram que a formação dos professores é importante, nesse contexto, considerando que a internacionalização se apropriou da Educação para formar pessoas que sirvam aos interesses do mercado. Ainda de acordo com eles, as Tecnologias da Informação (TIs) facilitaram o processo de internacionalização devido à rapidez na troca de informações e mobilidade de dados. O artigo conclui

que apesar de estarem se transformando em políticas, as recomendações internacionais pouco se efetivam na prática.

Assim como a tese de Claudia Schiedeck Soares de Souza (2019), este artigo aborda mais criticamente a internacionalização, evidenciando os motivos pelos quais ela busca, cada vez mais, espaço na Educação.

Outro artigo encontrado é de autoria de Patricia Vieira-Duarte, da Universidade da República, Uruguai. Ele chama-se *Internacionalización e interlocución entre la educación básica y superior: el problema de la formación docente*. Neste trabalho, publicado em 2018, Vieira-Duarte, a partir de análise documental, entrevistas e de um grupo focal, buscou juntamente com professores, gestores e políticos, analisar a relação entre as políticas internacionais e as políticas educacionais territoriais. Vieira-Duarte (2018) buscou estabelecer uma relação entre a formação docente e a demandas da Educação Básicas territoriais, considerando um Ensino Superior cada vez mais internacionalizado. Essa pesquisa, que faz parte de uma série de estudos qualitativos, apresentou, dentro do contexto da hermenêutica, como conclusão, algumas recomendações para rearticular as políticas educacionais nos âmbitos regionais e nacionais, buscando estabelecer um diálogo entre elas.

A perspectiva abordada por Vieira-Duarte, neste artigo, se aproxima, novamente ao de Souza (2019), ao considerar que os países latino-americanos precisam contrapor o modelo de internacionalização hegemônico, a partir de estratégias para se pensar a universidade, especialmente a formação de professores do sul global. Este artigo não aborda nenhum conceito a respeito das TD ou mídias sociais.

Também encontrado no Portal de Periódicos da CAPES, o artigo “Articulações entre Educação Intercultural e Práticas de Internacionalização entre o México e o Brasil” tem a autoria de Antonio Carillo Avelar, Andrea Olmos Roa e Iracema Campos Cusati e foi publicado no ano de 2019. A pesquisa tem como objetivo compreender, por meio de relatos de experiências de estudantes indígenas, as teorias que fundamentam a abordagem didática de um projeto de articulação institucional como prática de internacionalização binacional. O artigo aborda uma perspectiva não hegemônica de internacionalização, concebendo-a como um processo que pode promover e valorizar a interculturalidade, encorajar o diálogo e a

convivência, desenvolvendo, assim, o sentimento de igualdade como pré-condição para o conhecimento e o respeito pelas diferenças culturais.

Para os autores, as experiências no exterior podem contribuir para que os alunos estabeleçam parcerias e cresçam, não só como pesquisadores, mas como indivíduos. O artigo se propõe, neste contexto, a pensar também em uma formação de professores em contextos interculturais e ressalta a importância do trabalho colaborativo.

Olhar para a abordagem da internacionalização a partir desta pesquisa, mostrou como ela pode contribuir de forma positiva no desenvolvimento de importantes competências para os estudantes, quando não se baseia somente em um modelo que concebe a educação como um produto. Ter esse outro viés, essa outra perspectiva, nos faz pensar que, mesmo sendo resultado da globalização e guiando-se pela lógica de mercado, como apontam muitos dos estudos apresentados, é possível pensar na internacionalização para além dessa racionalidade.

Constatarei novamente, por meio das pistas encontradas até o momento, que os trabalhos consultados no Portal de Periódicos da Capes trouxeram algumas contribuições para esta pesquisa. É interessante perceber, a partir deles, as diferentes perspectivas pelas quais a internacionalização é concebida, ainda mais quando estamos falando de educação. É comum encontrarmos um grande número de propostas educacionais que são apresentadas, muitas vezes, como soluções inovadoras para auxiliar na resolução dos principais “problemas” das instituições de ensino. No entanto, é necessário avaliar criticamente todas as propostas para que a educação não se torne um produto, nem seja promotora de mais desigualdades. Apesar de promoverem algumas reflexões a respeito da internacionalização, essas pesquisas se diferenciam da presente dissertação, pois não abordam a relação da internacionalização com as TD, tampouco se referem a grupos de apoio à formação de professores.

Nas linhas que seguem, realizo a síntese dos trabalhos encontrados na base de dados *Google Scholar*.

O artigo “Políticas linguísticas, internacionalização, novas tecnologias e formação docente: um estudo de caso sobre o curso de Letras Inglês em uma Universidade Federal” de Kyria Finardi e Gicele Prebianca foi publicado no ano de 2014. A pesquisa teve como objetivo responder perguntas relacionadas às políticas

linguísticas para o ensino de língua estrangeira no Brasil e sobre a contribuição das tecnologias da informação e comunicação (TIC) para o ensino de inglês na atualidade, na formação de professores e na construção de uma perspectiva internacional da língua.

Para desenvolver esse estudo, as autoras analisaram qualitativamente as ementas das disciplinas de estágio, as notas de observações das aulas teóricas e as práticas dessas disciplinas do curso de Letras Inglês de uma Universidade Federal do sudeste brasileiro, por um semestre. As autoras consideram que o uso crítico das TIC em ambiente educacional pode ser favorável aos estudantes e à Educação como um todo. Elas mostram que há uma lacuna entre a percepção dos professores e a dos alunos acerca das TIC na educação. Enquanto os professores, por diversos fatores que vão desde o peso dos recursos tecnológicos até o investimento em mais formações nessa área, apresentam resistência em incorporar as TIC em suas práticas, os alunos demonstram claramente uma preferência por abordagens híbridas que combinam o uso das TIC às aulas tradicionais. Dessa forma, Finardi e Prebianco (2014) concluíram que é preciso ampliar a formação docente, para o que elas chamam de “uso” das TIC na Educação, nas práticas pedagógicas, nos currículos dos cursos de formação e no estágio da Educação Básica (EB) como é proposto por Paiva (2013). Elas também consideram que as políticas de internacionalização devem ser pensadas juntamente com as políticas de ensino de línguas estrangeiras.

Compreendo assim, como as autoras, que é necessário um maior investimento nos cursos de formação de professores, não só de língua inglesa, mas de todas as disciplinas para o trabalho com as TD nos contextos dos processos de ensino e de aprendizagem. No entanto, para que as TD não sejam apenas utilizadas como “ferramentas” para “passar conteúdos”, é necessário haver um movimento de apropriação, que vai além da concepção de uso. Trarei essa discussão no quarto capítulo desta dissertação, destinado à discussão sobre a formação de professores na cultura digital.

O artigo “Formação do Docente e as Tecnologias no Ensino Superior: Especialização em Docência e Internacionalização do Saber” de José Anderson Santos Cruz e José Luiz Bizelli foi publicado no ano de 2014 e tem como objetivo, assim como também nos trouxe o artigo anterior, ressaltar a importância da formação de professores para as TIC no processo de ensino e aprendizagem da

educação contemporânea. A partir de uma revisão bibliográfica, os autores apontam que o acesso e o apoderamento das TIC por professores contribuem para o processo de internacionalização do saber. Eles compreendem as TIC como mediadoras no processo de ensino e de aprendizagem e afirmam que as tecnologias e meios de comunicação, principalmente, a televisão desenvolvem formas sofisticadas multidimensionais de comunicação sensorial. Utilizá-las na formação de professores pode auxiliar na alfabetização e letramento dessas TIC por parte dos professores em formação.

A partir da apresentação da TV Digital como uma nova tecnologia, os autores acreditam que ela pode contribuir como transmissora de conteúdos em alta definição, mobilidade, portabilidade e interfaces da comunicação, além de produzir um efeito de mediação de informação para a disseminação do conhecimento. Por esses motivos, o artigo, em sua conclusão nos diz que estando nesta era digital, os professores dos cursos técnicos e licenciaturas devem investir no ensino utilizando as TIC como recursos, para que, futuramente, seu uso seja difundido e seus benefícios contribuam com a Educação, principalmente no que se refere à internacionalização do saber.

Apesar de concordar em relação à importância das TD na formação de professores, creio que o artigo traz uma perspectiva de trabalho com o digital sem abordar, de fato, o desenvolvimento das competências digitais. Alinho-me à compreensão de Figueiredo (2019) que afirma que o digital, hoje, deve ser encarado para além uma ferramenta com um uso meramente instrumental.

No artigo de Francisco Sousa e José Carlos Morgado, publicado em 2014 e intitulado "Internacionalização da formação de professores: contributos de duas universidades portuguesas", os autores buscaram apresentar as contribuições das universidades portuguesas para a internacionalização de professores a partir de dois eixos: o europeu e o lusófono.

Neste contexto, os autores compreendem a internacionalização como um meio de desenvolvimento e inovação do Ensino Superior e, por meio de uma análise documental. Elencam como principais benefícios o intercâmbio acadêmico e a exposição à diversidade cultural que enriquece o conhecimento científico e contribui para o aprimoramento de competências transversais.

No entanto, ao explorar e analisar os dois eixos, Sousa e Morgado (2014) demonstram preocupação com os desequilíbrios e assimetrias que o modelo de

internacionalização vigente pode provocar entre professores e instituições. Isso se deve pelo fato de que muitas vezes o processo de internacionalização se mostra mais um catalisador de uma nova hegemonia, do que de fato um promotor da diversidade cultural. Os atores mais poderosos das relações internacionais deixam os periféricos desfavorecidos. O artigo quer contribuir para o debate em torno de uma internacionalização no contexto de uma cultura democrática.

É interessante observar que, assim como os trabalhos de Souza (2019) e Vieira-Duarte (2018), que propuseram uma perspectiva descolonial para a internacionalização, este trabalho também expõe a lógica excludente e de concorrência desigual que a internacionalização assume, propondo assim, uma forma mais igualitária de pensar este processo.

O artigo publicado em 2015, de Raimunda Ribeiro, Cassia Furtado e Lídia Oliveira, chama-se “As redes sociais acadêmicas e científicas como mecanismos de visibilidade e internacionalização da produção científica brasileira e portuguesa na área de Biblioteconomia e Ciência da Informação (CI) – análise da presença na Rede Social ResearchGate”. O artigo tem como objetivos principais levantar a presença dos docentes e investigadores da área de Biblioteconomia e CI na ResearchGate, identificar as suas motivações para terem um perfil na ResearchGate, e avaliar as percepções dos docentes e investigadores acerca do contributo desta rede social on-line para a presença, visibilidade e internacionalização dos trabalhos e pesquisas desenvolvidas.

Por meio do método de estudo de caso descritivo-interpretativo, os pesquisadores produziram os dados a partir da aplicação de um questionário *online*. Dentre os conceitos abordados nesta publicação, aparecem os de internacionalização do conhecimento, de ambientes infocomunicacionais e de literacia informacional. Os autores obtiveram como resultado dessa pesquisa a afirmação de que as “redes sociais *online*” constituem-se como um espaço antropológico que potencializa a comunicação, a colaboração e a cooperação entre as pessoas. O *ResearchGate* gera visibilidade, aumento do capital social e valorização dos pesquisadores, além de proporcionar parcerias entre instituições, o que contribui para o avanço para o desenvolvimento das instituições. Apesar de não ser da área da Educação, os conceitos abordados e as discussões presentes no trabalho a respeito das mídias sociais ou o que eles chamam de “redes sociais

online”, pode contribuir para esta dissertação mais fortemente durante a produção de dados.

Os materiais encontrados na base de dados do *Google Scholar* e trazidos para o diálogo, se diferenciam do que é proposto na presente dissertação, entretanto, fornecem alguns elementos que podem auxiliar no seu desenvolvimento. É interessante perceber, ao longo da leitura dos textos, a forma com que muitos conceitos são discutidos em diferentes momentos e sob diversas perspectivas e abordagens teóricas.

Nos parágrafos a seguir, apresento a literatura encontrada, após a pesquisa com os descritores em inglês, na base de dados do ERIC. Inicialmente, os que se referem aos descritores *internationalization* e *“teachers training”*:

O primeiro artigo chama-se *Portal Pedagogy: From interdisciplinarity and internationalization to transdisciplinarity and transnationalization*, publicado em 2015, tem como autores Nicholas Monk, Sarah McDonald, Sarah Pasfield-Neofitou e Mia Lindgren. Ele propõe uma reflexão sobre a eficácia das tendências atuais da educação internacional e uma abordagem inovadora chamada *Portal Pedagogy* que visa contribuir significativamente a respeito de práticas de internacionalização no Ensino Superior.

Por meio de uma análise das tendências atuais da educação internacional e os papéis da transdisciplinariedade e do transnacionalismo no Ensino Superior, os pesquisadores propõem o *Portal Pedagogy*, classificando-o como um modelo híbrido que busca ir além das limitações da entrega de conteúdos on-line e programas de intercâmbio de estudantes, a fim de oferecer um aprendizado flexível, significativo e com uma experiência globalizada.

Os autores compreendem que as oportunidades oferecidas pelas TD, como a conectividade por meio de plataformas móveis e as mídias sociais, reforçadas pela mudança de expectativas de alunos e pais, passaram a pressionar as universidades para reimaginar a aprendizagem global e a entrega flexível de programas em níveis elevados. Eles constataram que embora cada uma das opções atuais adotadas pelas universidades (programas de intercâmbio, atividades *online*) atenda diferentes aspectos dessas tendências no setor, todos têm problemas e desequilíbrios inerentes à sua abordagem, por isso a ideia deles de criar uma nova proposta.

Também realizei a leitura do artigo *Professional and Pedagogical Training of the Teachers in the Context of Internationalization of Educational Space in Great Britain*, escrito por Zhanna Cherniakova e publicado no ano de 2019.

O estudo desenvolvido pela autora analisou a formação profissional e pedagógica de professores no Reino Unido e mostrou que a transformação da educação está ocorrendo de acordo com os requisitos da política europeia de internacionalização do espaço educacional. Assim, com base em uma análise comparativa e de conteúdo das regulamentações e leis regulatórias europeias e britânicas, ela identificou as principais abordagens para melhorar o treinamento de professores britânicos para trabalhar no contexto da internacionalização: competência, modernização do conteúdo e treinamento orientado para a prática.

Com o estudo comparativo, a pesquisadora pode concluir que o modelo britânico é semelhante ao ucraniano, portanto, o modelo pode seguir sendo utilizado a nível nacional, institucional e individual, a fim de apoiar a política europeia de internacionalização de espaço educacional superior.

O artigo *Teachers and Education for Global Citizenship in a Mexican University* escrito por Marco Aurélio Navarro-Leal e Juan Manuel Salinas-Escandón, foi publicado no ano de 2018 e, relata uma experiência de treinamento de professores para explorar até que ponto um grupo de professores universitários de uma universidade mexicana, treinados para promover a internacionalização, utilizavam-se dos princípios da educação para a cidadania global, propostos pela Secretária-geral das Nações Unidas. Os autores utilizaram um questionário e pediram que os professores treinados e não treinados, da universidade, respondessem a fim de comparar as respostas. O artigo aponta uma diferença significativa entre as respostas dos dois grupos e, a partir disso, propõe algumas reflexões para pensar o Ensino Superior, na universidade.

Os três artigos sintetizados acima, mesmo apresentando modelos mais institucionais de internacionalização, ampliam o debate sobre as diferentes perspectivas acerca da temática, as possibilidades de mudanças e os conceitos principais que a compõem.

Os dois últimos textos que compõem esta revisão de literatura também foram encontrados no ERIC a partir dos descritores *internationalization* e *“social medias”*.

O primeiro que apresento, foi publicado em 2017 e chama-se *Smart Social Networking: 21st Century Teaching And Learning Skills*, escrito por Helen B.

Boholano. Ela realizou um estudo qualitativo-quantitativo, por meio de um questionário respondido por professores em formação e da realização de grupos focais. O artigo tem por finalidade analisar quais as habilidades consideradas necessárias no século XXI no âmbito das “redes sociais” possuíam os professores em formação que participaram da pesquisa.

Boholano (2017) compreende que os sistemas educacionais devem estar equipados com recursos de TIC, tanto de hardware quanto de software, e os currículos devem ser projetados para promover um ambiente colaborativo, centrado no aluno. Ela ainda afirma que, por meio das mídias sociais, os professores em formação podem usar uma infinidade de aplicativos, incluindo a Web 2.0, em seus projetos. Para a autora a tecnologia no século XXI serve como uma ferramenta extraordinária para aprimorar o ambiente de aprendizagem. E assim, ela conclui afirmando que as habilidades de alfabetização digital são absolutamente necessárias para garantir que a tecnologia seja usada para complementar - e não substituir - os métodos instrucionais de alta qualidade.

Embora a autora, assim como outros pesquisadores citados nesta revisão de literatura, utilize o termo TIC, entendemos que esse já não é suficiente para referir o conjunto de possibilidades que as atuais Tecnologias Digitais disponibilizam, uma vez que estas para além de tecnologias de informação e comunicação, são também de interação, de colaboração, de cooperação... E assim poderíamos citar uma lista de possibilidades. Por esse motivo temos adotado nas pesquisas desenvolvidas pelo GPe-dU UNISINOS/CNPq, o termo Tecnologias Digitais, o qual evidencia a natureza específica dessa tecnologia que as diferenciam das demais, ou seja, sua natureza digital. Ainda, a autora apesar de enfatizar a necessidade de um ambiente colaborativo e descentralizado, parece compreender as TD na educação, numa perspectiva de uso como ferramentas, sendo o estudante ou professor reduzido a mero usuário. Quando não há uma concepção para além do uso, as TD em ambientes educacionais podem representar somente uma forma de fazer diferente algo que já estava pré-definido, focando na transposição didático-pedagógica.

O último texto selecionado é o artigo *Preparing Students for Globalization Without Traveling: A Multi-Layered Intercultural Technology-Mediated* escrito por Noela A. Haughton e and Michal M. Schödl, publicado em março de 2020. O objetivo do artigo é descrever um modelo para o uso de tarefas colaborativas e econômicas para desenvolver a competência global entre os alunos, considerando que o

intercâmbio não é a única forma de obter competências globais. O modelo foi usado em um curso americano de formação de professores e em um curso de hotelaria, culinária e turismo israelense.

As hipóteses levantadas pelos pesquisadores que compreendiam: uma maior avaliação e auto eficácia de competências globais pelos estudantes foram atingidas em sua totalidade após dois anos de contínua experiência. Com isso, os autores comprovaram o valor potencial desse modelo pedagógico para implementar experiências internacionais locais-globais eficazes mediadas pela tecnologia.

Os dois últimos artigos apontam para a contribuição das TD no avanço do desenvolvimento de competências consideradas essenciais aos estudantes do século XXI. Tal compreensão, também se alinha a outros autores e elaborações que surgirão, no decorrer desta dissertação.

Dessa forma, para melhor sistematizar os textos encontrados, organizei o quadro abaixo:

Quadro 18 - Sistematização da Revisão de Literatura

| Base de Dados/ Descritores | Título | ANO | AUTORES |
|---|---|------|--|
| RDBU - Descritores: internacionalização + formação de professores | INTERNACIONALIZANDO A REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: UM ESTUDO SUBSTANTIVO. | 2019 | Claudia Schiedeck |
| RDBU - Descritores: internacionalização + formação docente | O ENSINO MÉDIO POLITÉCNICO NO RS: REGULAÇÃO INSTITUCIONAL E O POSICIONAMENTO DOCENTE | 2016 | Itaara Gomes |
| Portal de Periódicos da CAPES - Descritores: Internacionalização and Redes Sociais | REDE DE COAUTORIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS: O IMPACTO DE PUBLICAÇÕES INTERNACIONAIS | 2016 | Eduardo Alves Silva, Dalton Lopes Martins |
| Portal de Periódicos da CAPES - Descritores: Internacionalização and “formação de professores” | AS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO SUPERIOR NA ESTEIRA DOS ORGANISMOS INTERNACIONAIS | 2016 | Olgaíses Cabral Maués e Robson dos Santos Bastos |

| | | | |
|--|---|------|--|
| Portal de Periódicos da CAPES - Descritores: Internacionalização and "formação de professores" | INTERNACIONALIZACIÓN E INTERLOCUCIÓN ENTRE LA EDUCACIÓN BÁSICA Y SUPERIOR: EL PROBLEMA DE LA FORMACIÓN DOCENTE | 2018 | Patricia Viera-Duarte |
| Portal de Periódicos da CAPES - Descritores: Internacionalização and "formação de professores" | ARTICULAÇÕES ENTRE EDUCAÇÃO INTERCULTURAL E PRÁTICAS DE INTERNACIONALIZAÇÃO ENTRE O MÉXICO E O BRASIL | 2019 | Antonio Carrillo Adelar, Andrea Olmos Roa, Iracema Campos Cusati |
| Google Scholar - Descritores: allintitle Internacionalização + "formação docente" | POLÍTICAS LINGUÍSTICAS, INTERNACIONALIZAÇÃO, NOVAS TECNOLOGIAS E FORMAÇÃO DOCENTE: UM ESTUDO DE CASO SOBRE O CURSO DE LETRAS INGLÊS EM UMA UNIVERSIDADE FEDERAL | 2015 | Kyria Finardi e Giceli Prebianca |
| Google Scholar - Descritores: allintitle Internacionalização + "formação docente" | FORMAÇÃO DO DOCENTE E AS TECNOLOGIAS NO ENSINO SUPERIOR: ESPECIALIZAÇÃO EM DOCÊNCIA E INTERNACIONALIZAÇÃO DO SABER | 2014 | José Anderson Santos Cruz e José Luís Bizelli |
| Google Scholar - Descritores: allintitle Internacionalização + "formação de professores" | INTERNACIONALIZAÇÃO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: CONTRIBUTOS DE DUAS UNIVERSIDADES PORTUGUESAS | 2014 | Francisco Sousa e José Carlos Morgado |
| Google Scholar - Descritores: allintitle Internacionalização + "redes sociais" | AS REDES SOCIAIS ACADÊMICAS E CIENTÍFICAS COMO MECANISMOS DE VISIBILIDADE E INTERNACIONALIZAÇÃO DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA BRASILEIRA E PORTUGUESA NA ÁREA DE BIBLIOTECONOMIA E CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO – ANÁLISE DA PRESENÇA NA REDE SOCIAL RESEARCHGATE | 2015 | Raimunda Araujo Ribeiro, Cassia Cordeiro, Lidia Oliveira |

| | | | |
|--|---|------|---|
| | CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO – ANÁLISE DA PRESENÇA NA REDE SOCIAL RESEARCHGATE | | |
| ERIC- Descritores: “internationalization and teachers training” | PORTAL PEDAGOGY: FROM INTERDISCIPLINARITY AND INTERNATIONALIZATION TO TRANSDISCIPLINARITY AND TRANSNATIONALIZATION | 2015 | Nicholas Monk, Sarah McDonald, Sarah Pasfield-Neofitou e Mia Lindgren |
| ERIC- Descritores: “internationalization and teachers training” | FORMAÇÃO DE PROFESSORES PROFISSIONAIS NO CONTEXTO DA INTERNACIONALIZAÇÃO DO ESPAÇO EDUCACIONAL NO REINO UNIDO ASPECTOS ESTRANGEIROS E HISTÓRICOS DO DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO PROFISSIONAL | 2019 | Zhanna Cherniakova |
| ERIC- Descritores: “internationalization and teachers training” | TEACHERS AND EDUCATION FOR GLOBAL CITIZENSHIP IN A MEXICAN UNIVERSITY | 2018 | Marco Aurelio Navarro-Leal e Juan Manuel Salinas-Escandón |
| ERIC- Descritores: “internationalization + social medias” | SMART SOCIAL NETWORKING: 21ST CENTURY TEACHING AND LEARNING SKILLS | 2017 | Helen B. Boholano |
| ERIC - ERIC- Descritores: “internationalization + social medias” | PREPARING STUDENTS FOR GLOBALIZATION WITHOUT TRAVELING: A MULTI-LAYERED INTERCULTURAL TECHNOLOGY-MEDIATED AMERICAN AND ISRAELI COLLABORATION | 2020 | Noela A. Houghton e and Michal M. Schödl |

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO E ENTREVISTAS



Questionário sobre internacionalização e mídias sociais na Educação

Prezado(a) professor(a):

Você está sendo convidado(a) para participar da pesquisa "A INTERNACIONALIZAÇÃO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CONTEXTO DAS MÍDIAS SOCIAIS: reflexões, perspectivas e possibilidades" desenvolvida pela mestranda Gabrielle de Souza Alves sob a orientação da professora Dra Eliane Schlemmer, coordenadora do Grupo de Pesquisa Educação Digital - GPe-dU UNISINOS/ CNPq, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos - Unisinos São Leopoldo/RS.

As perguntas presentes neste questionário têm como temática as Mídias Sociais na Educação e o processo de Internacionalização.

***Obrigatório**

Endereço de e-mail *

Seu e-mail _____

O tempo previsto para a conclusão do questionário é de aproximadamente 15 minutos. Ao final, você receberá uma cópia das suas respostas por e-mail. Você aceita participar e responder as perguntas? *

- Sim, aceito participar.
- Não aceito participar.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE *



UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS
Unidade Acadêmica de Pesquisa e Pós-Graduação
Comitê de Ética em Pesquisa

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

Prezado(a) professor(a):

Você está sendo convidado(a) para participar da pesquisa "A INTERNACIONALIZAÇÃO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CONTEXTO DAS MÍDIAS SOCIAIS: reflexões, perspectivas e possibilidades" desenvolvida pela mestranda Gabrielle de Souza Alves sob a orientação da professora Dra Eliane Schlemmer, coordenadora do Grupo de Pesquisa Educação Digital - GPe-dU UNISINOS/ CNPq, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos - Unisinos São Leopoldo/RS.

A pesquisa tem como objetivo geral compreender como ocorre o processo de internacionalização na formação de professores para a apropriação das Tecnologias Digitais nas práticas pedagógicas organizada em grupos de apoio do Facebook. A justificativa desta pesquisa é construída a partir da revisão de literatura que constatou que a pesquisa a respeito da internacionalização na formação de professores ainda é insipiente e se mostra inexistente quando o contexto refere a formação de professores envolvendo diferentes níveis educacionais de forma articulada, ou seja, educação básica, superior e pós-graduação, bem como a partir de grupos de apoio que se estruturam nas mídias sociais. Além disso, a temática está de acordo com os interesses da linha e do grupo de pesquisa nos quais está inserida.

Você participará da pesquisa detalhada acima respondendo um questionário, cujo link é enviado no grupo do Facebook do qual você faz parte e tem como tempo previsto para conclusão 15 minutos. Os dados do questionário serão utilizados para produzir os dados da pesquisa e você poderá obter uma cópia de suas respostas ao enviá-las. Os dados serão utilizados exclusivamente para fins da pesquisa e sua divulgação.

Desse modo, assumo os seguintes compromissos:

1. De que sua identidade, assim como a identidade de todos(as) os(as) participantes, será mantida em sigilo; de que nenhuma pessoa será identificada e que se manterá o anonimato dos participantes, em quaisquer momentos que impliquem a divulgação dessa pesquisa, evitando qualquer possibilidade de constrangimento que as informações contidas nos questionários e nas transcrições das entrevistas possam causar.
2. De que as informações reunidas serão usadas, única e exclusivamente, para fins desta pesquisa e dos trabalhos científicos que dela poderão se desdobrar.
3. De que os resultados da pesquisa serão disponibilizados aos participantes permitindo-lhes também a ciência das informações produzidas durante a pesquisa, assim como assegurando que tais informações não serão utilizadas em prejuízo ou para a estigmatização das pessoas envolvidas, conforme orienta a Resolução n. 512/2016. Deste modo, considerando a Resolução n. 466/12, os riscos, apesar de serem mínimos, podem ocorrer com a pouca participação dos professores, principalmente na segunda etapa da pesquisa. No entanto, espera-se reduzi-los o máximo possível cumprindo com as orientações previstas na resolução priorizando, durante todas as etapas da pesquisa, a integridade e bem-estar dos participantes.
4. Do caráter voluntário de seu consentimento. Caso você tenha interesse em desistir da participação na pesquisa, isso poderá ser feito a qualquer momento, sem nenhum prejuízo aos participantes.
5. Da garantia de que você pode receber respostas a qualquer momento sobre os procedimentos e outros assuntos relacionados com a pesquisa por meio do e-mail gabrialves3@gmail.com e/ou telefone (51) 996109459.
6. De que você não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago pela sua participação.

São Leopoldo, 05 de novembro de 2020.

Gabrielle de S. Alves

Assinatura da pesquisadora

- Li e estou de acordo com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.
- Li e não estou de acordo com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Formação e Atividade Profissional

Pais

- Brasil
- Portugal
- Outro: _____

Área de Formação *

Sua resposta _____

Nível de Formação *

- Ensino Superior (cursando)
- Ensino Superior (completo)
- Especialização (cursando)
- Especialização (completo)
- Mestrado (cursando)
- Mestrado (completo)
- Doutorado (cursando)
- Doutorado (completo)
- Pós-doutorado

Tempo de docência *

Sua resposta _____

Nível de atuação *

- Educação Infantil
- Ensino Fundamental Anos Iniciais/ 1º Ciclo
- Ensino Fundamental Anos Finais/ 2º e 3º Ciclos
- Ensino Médio/ Ensino Secundário
- Ensino Técnico
- Ensino Superior
- Pós-graduação

Internacionalização e Mídias Sociais

Você participa de outros grupos ou eventos para professores em mídias sociais?

*

- Sim
- Não
- Outra resposta

Se sim, você participa de *

- Grupos no Facebook
- Grupos no Whatsapp
- Lives
- Webinários
- Webconferências
- Eventos e cursos online
- Não participo
- Outro: _____

A sua participação nessas atividades têm contribuído para suas práticas pedagógicas? *

Sim

Não

Você costuma participar de grupos com professores de outros países? *

Sim

Não

Se você respondeu não na pergunta anterior, qual(is) seria (m) o(s) motivo(s)?

Sua resposta _____

Participar de grupos ou eventos com professores de outros países é um critério importante para você? *

Sim

Não

Você compreende que a interação com professores de outros países pode contribuir para a sua prática pedagógica? *

Sim

Não

Se você respondeu não na pergunta anterior, qual(is) seria (m) o(s) motivo(s)?

Sua resposta _____

Você gostaria de ter mais oportunidades para interagir com professores de outros países? *

Sim

Não

Se você respondeu não na pergunta anterior, qual(is) seria (m) o(s) motivo(s)?

Sua resposta

Se quiser, este é um espaço para você deixar seu comentário, crítica ou sugestão sobre o questionário ou tema da pesquisa:

Sua resposta

Obrigada pela participação!

Se quiser conversar sobre a pesquisa, meu e-mail é gabraives3@gmail.com



Seção 1 - Tecnologias Digitais e Formação Docente

Com as perguntas desta seção, busco compreender qual é a relação do professor com as tecnologias digitais, de que forma ele transita pelas mídias sociais e se ele acredita que os grupos podem ser considerados espaços de formação docente. Tais questões me auxiliarão a compreender como os professores entendem a educação na cultura digital e a necessidade de mudanças na formação docente e nas práticas pedagógicas.

1. Como é a sua relação profissional com as TD? Mudou de alguma forma durante/após a pandemia?

2. Você utiliza mídias sociais como *Facebook*, Instagram, Whatsapp, dentre outras mídias para o seu trabalho? De que forma? Pq participa? O que busca?

3. Como você vê o uso dessas mídias sociais na Educação? Quais são, em sua opinião, os aspectos positivos e negativos?

4. Você acredita que os grupos nas mídias sociais podem ser caracterizados como espaços de formação docente? De que forma

5. Olhando mais especificamente para o *Facebook*, você compreende que ele pode ser um espaço de formação docente? Se sim, por quê? Se não, por quê?

4. Se respondeu que a participação em grupos em mídias sociais tem contribuído para mudanças nas práticas pedagógicas: De que forma a sua participação nestes grupos está contribuindo nas suas práticas pedagógicas?

4. Se respondeu que a participação em grupos em mídias sociais não contribui para as mudanças nas práticas pedagógicas: Por quais motivos a sua participação nos grupos não contribui para mudanças em suas práticas pedagógicas?

Seção 2 - O professor e a internacionalização

Nesta seção quero compreender de que forma o professor enxerga a interação com professores de outros países como uma possibilidade de desenvolver competências consideradas necessárias à prática pedagógica. Essas perguntas me ajudarão a perceber se há e quais são os conceitos de internacionalização presentes nos pensamentos/ práticas desses professores e como eles compreendem a educação na cultura digital.

5. Se respondeu que participar de grupos ou eventos com professores de outros países é um critério importante: Por quais motivos você busca participar de grupos com professores de outros países? Você tem algum critério de escolha do país (por exemplo a língua, a proximidade geográfica, etc)?

6. Se respondeu que a interação com professores de outros países pode contribuir para a sua prática pedagógica: De que forma essa interação com professores de outros países têm contribuído para sua prática pedagógica?

7. Se respondeu que gostaria de ter mais oportunidades para interagir com professores de outros países: Que espaços/locais você acredita que deveriam proporcionar essa interação e de que forma ela poderia acontecer?

8. Somente para os professores do Brasil: A Base Nacional Comum Curricular traz como uma das competências gerais aos docentes valorizar e incentivar as diversas manifestações artísticas e culturais, tanto locais quanto mundiais, e a participação em práticas diversificadas da produção artístico-cultural para que o estudante possa ampliar seu repertório cultural. Como você acha que essa competência pode ser desenvolvida nos professores?

8. Somente para professores de Portugal: Dentre as implicações e práticas docentes presentes no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória está a organização e o desenvolvimento de atividades cooperativas de aprendizagem, orientadas para a integração e troca de saberes, a tomada de consciência de si, dos outros e do meio. Você acredita que a participação em grupos em mídias sociais com pessoas de outros países possibilita o desenvolvimento dessa competência nos professores? De que forma?

9. Somente para os professores do Brasil: Outra competência geral dos docentes, de acordo com a BNCC é a de: exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza, para promover ambiente colaborativo nos locais de aprendizagem. Você acredita que participar de grupos em mídias sociais com pessoas de outros países poderia possibilitar o desenvolvimento desta competência? De que forma?

10. A apropriação de TD, em sua opinião, pode contribuir para o desenvolvimento dessas competências? Se sim, de que forma?

11. Você concorda que a Educação está assumindo, cada vez mais, um caráter internacional, intercultural e global? Se sim, de que forma você percebe isso?

12. O que você acredita ser fundamental para a educação nos dias de hoje?

ANEXO A - PARECER DE APROVAÇÃO PELO COMITÊ DE ÉTICA

UNIVERSIDADE DO VALE DO
RIO DOS SINOS - UNISINOS

**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP****DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

Título da Pesquisa: A INTERNACIONALIZAÇÃO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CONTEXTO DAS MÍDIAS SOCIAIS: reflexões, perspectivas e possibilidades

Pesquisador: GABRIELLE DE SOUZA ALVES

Área Temática:

Versão: 4

CAAE: 36874220.4.0000.5344

Instituição Proponente: Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.394.958

Apresentação do Projeto:

Pesquisa de Mestrado do PPG em Educação, que trata da internacionalização na educação, discutida a partir da interação entre 30 professores e pesquisadores do Brasil e de Portugal, participantes de dois grupos em uma mídia social. O objetivo desses grupos é apoiar os participantes para a utilização de diferentes Tecnologias Digitais (TD) em suas práticas pedagógicas. De natureza qualitativa, do tipo exploratória e descritiva, a investigação se desenvolve por meio de pesquisa bibliográfica e do método cartográfico de pesquisa-intervenção. Neste cenário, coloca-se o objetivo de "compreender como ocorre o processo de internacionalização na formação de professores para a apropriação das Tecnologias Digitais nas práticas pedagógicas organizadas em grupos de apoio nas mídias sociais". Os dados serão gerados a partir do registro em caderno de notas, questionários e entrevistas. Inicialmente, será aplicado um questionário para identificar os professores, sua formação e disponibilidade em participar da pesquisa. Após a análise das respostas, alguns professores serão convidados a participar de entrevista por webconferência, em busca de mais detalhes quanto à sua formação e conhecimento sobre os conceitos abordados na pesquisa.

Objetivo da Pesquisa:

O objetivo geral consiste em "Compreender como ocorre o processo de internacionalização na formação de professores para a apropriação das Tecnologias Digitais nas práticas pedagógicas

Endereço: Av. Unisinos, 950

Bairro: Cristo Rei

CEP: 93.022-000

UF: RS

Município: SAO LEOPOLDO

Telefone: (51)3591-1198

Fax: (51)3590-8118

E-mail: cep@unisinos.br

UNIVERSIDADE DO VALE DO
RIO DOS SINOS - UNISINOS



Continuação do Parecer: 4.394.958

organizada em grupos de apoio nas mídias sociais.”.

O objetivo secundário é: “Descrever e analisar a(s) compreensão(ões) de internacionalização predominante(s) durante as interações dos participantes dos grupos, bem como compreender como os professores participantes entendem a Educação e a necessidade de mudanças nas práticas pedagógicas.”.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Os riscos e benefícios estão devidamente informados.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Reitera-se a importância da pesquisa para a área do conhecimento e estudos vinculados ao grupo de pesquisa Educação Digital GPe- dU UNISINOS/CNPq, sob liderança da professora orientadora. Com base nas informações enviados no documento “Esclarecimento ao Comitê de Ética”, os questionamentos relacionados ao processo de consentimento livre e esclarecido, especificamente em relação à interação com participantes, foram respondidos, justificando a continuidade do estudo.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

A solicitação de complementação e revisão do TCLE foi atendida, adequando-se ao formato on-line e às ações dos participantes e pesquisadora.

Recomendações:

Não há.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Os encaminhamentos realizados foram adequados.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

| Tipo Documento | Arquivo | Postagem | Autor | Situação |
|---|---|------------------------|--------------------------|----------|
| TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência | TCLE_GabrielledSouzaAlves.pdf | 12/11/2020 11:21:07 | José Roque Junges | Aceito |
| Informações Básicas do Projeto | PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1600460.pdf | 08/11/2020 16:09:33 | | Aceito |
| Outros | Questionario.pdf | 08/11/2020 16:07:03 | GABRIELLE DE SOUZA ALVES | Aceito |
| TCLE / Termos de Assentimento / | Gabrielle_TCLE.pdf | 08/11/2020 16:04:13 | GABRIELLE DE SOUZA ALVES | Aceito |

Endereço: Av. Unisinos, 950

Bairro: Cristo Rei

CEP: 93.022-000

UF: RS

Município: SAO LEOPOLDO

Telefone: (51)3591-1198

Fax: (51)3590-8118

E-mail: cep@unisinos.br

UNIVERSIDADE DO VALE DO
RIO DOS SINOS - UNISINOS



Continuação do Parecer: 4.394.958

| | | | | |
|---|---|------------------------|--------------------------|--------|
| Justificativa de Ausência | Gabrielle_TCLE.pdf | 08/11/2020 16:04:13 | GABRIELLE DE SOUZA ALVES | Aceito |
| Cronograma | Cronograma_atualizado_para_Comite_d e_etica.pdf | 12/10/2020 11:42:37 | GABRIELLE DE SOUZA ALVES | Aceito |
| Projeto Detalhado / Brochura Investigador | Projeto_Completo.pdf | 15/09/2020 17:25:12 | GABRIELLE DE SOUZA ALVES | Aceito |
| Folha de Rosto | Folha_de_rosto_Gabrielle_assinada.pdf | 21/08/2020 17:36:11 | GABRIELLE DE SOUZA ALVES | Aceito |

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

SAO LEOPOLDO, 12 de Novembro de 2020

Assinado por:
José Roque Junges
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Unisinos, 950
Bairro: Cristo Rei **CEP:** 93.022-000
UF: RS **Município:** SAO LEOPOLDO
Telefone: (51)3591-1198 **Fax:** (51)3590-8118 **E-mail:** cep@unisinos.br