

RELATÓRIO TÉCNICO

FORMAÇÃO DOCENTE NO PROGRAMA DE EXTENSÃO DE LÍNGUAS CLÁSSICAS E MODERNAS - CENEX/FALE – UFMG¹

**Tânia Aparecida Mateus Rosa – MPA/FPL
Reginaldo de Jesus Carvalho Lima – MPA/FPL**

1 Introdução

Este relatório técnico fundamenta-se em estudo realizado na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) com foco no desenvolvimento de competências tecnológicas no Programa de Formação de Professores e de Pesquisadores em Línguas Clássicas e Modernas vinculado ao CENEX FALE/UFMG. A UFMG tem envidado constantes esforços para aprimorar a qualidade dos serviços oferecidos. O caráter aplicado do estudo se materializa em recomendações de cunho gerencial para favorecer o desempenho do Programa analisado.

Ante os desafios do atual contexto educacional, com a necessidade de se adequar às diversas demandas da sociedade, a universidade com maestria se compromete com o tripé Ensino, Pesquisa e Extensão. Todas as esferas desse tripé demandam um esforço da universidade em adaptar-se às novas tendências de um cenário marcado pelos avanços tecnológicos.

De fato, as novas Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) e inovações derivadas da aplicação da Inteligência Artificial (IA) e da Cultura Digital impactam a universidade e as estratégias de prestação de seus serviços. É justamente nesse contexto de usos de tecnologias que, por meio do Programa de Formação de Professores e de Pesquisadores, o Centro de Extensão da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG - (CENEX FALE/UFMG) proporciona o acesso de uma considerável parcela da sociedade ao ensino de idiomas.

A Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) estimula a construção e a disseminação de conhecimentos em diversos campos do saber. A trajetória histórica da UFMG envolveu diversas fases e iniciativas. Deve-se destacar que, no ano de 1920, cria-se a Universidade de Minas Gerais – UMG, posteriormente chamada de Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, que, em sua primeira década, segundo o Cevex – Centro Virtual de memória da Extensão – já institucionaliza a extensão universitária, o termo “extensão” foi utilizado pela primeira vez em 1930. Desde 1967, registram-se ali as ações extensionistas, como o Centro de Extensão da Faculdade de Letras (CENEX FALE) – inaugurado no início da década de 1970.

Alinhando Ensino, Pesquisa e Extensão, o CENEX FALE, há mais de 50 anos oferece o curso de idiomas, cujo acesso é facilitado para a comunidade universitária e para a comunidade externa à UFMG. Trata-se de um Programa de Formação de Professores e de Pesquisadores de Línguas Clássicas e Modernas, voltado para atividades didático-pedagógicas dos estudantes dos cursos de graduação e pós-graduação em Letras, selecionados como

¹ Relatório oriundo da Dissertação “Competências tecnológicas docentes: estudo da modalidade de ensino síncrona no Programa de Formação de Professores e de Pesquisadores de Línguas Clássicas e Modernas – CENEX/FALE – UFMG”, elaborada por Tânia Aparecida Mateus Rosa, apresentada ao Mestrado Profissional em Administração da FPL Educacional.

estagiários para ministrarem aulas em várias línguas. Neste Programa, o estagiário concretiza e amplia os conhecimentos, habilidades e competências linguísticas adquiridos no curso de Letras da UFMG, sob a orientação de um professor, coordenador do curso, especialista no mesmo idioma de formação do acadêmico. Assim, fortalece-se a formação docente dos estagiários do CENEX FALE, atuantes como professores dos cursos de idiomas.

Em fevereiro de 2020, no centenário da UFMG, sob protocolos emergenciais devido à pandemia de COVID-19 no país, amplia-se esse projeto de facilitação de acesso de estudantes aos cursos de idiomas, respondendo-se às antigas e às, então, mais recentes demandas. Os recursos digitais ficaram em evidência, com características do universo virtual, representando novos desafios a serem enfrentados.

Em 2022, aprova-se a atualização do Programa de Formação de Professores e de Pesquisadores em Línguas Clássicas e Modernas vinculado ao CENEX FALE/UFMG, agora prevendo-se a manutenção do público-alvo de 3.000 pessoas, mas ofertando-se mais cursos na modalidade síncrona, recorte deste estudo.

Ampliaram-se os acessos aos cursos de idiomas, tornando-se imprescindível aos professores do CENEX FALE, o domínio das competências digitais tanto no AVA – Ambiente Virtual de [Ensino-]Aprendizagem, como no modo presencial.

Nesse contexto torna-se essencial buscar alternativas para aprimorar as competências tecnológicas docentes com a finalidade de imprimir excelência ao processo de ensino aprendizagem.

2 Contextualização da Situação Problema

A UFMG, com a missão de aliar o Ensino e a Pesquisa, através do CENEX FALE, promove ações que atendem diretamente à comunidade, em contribuição aos discentes e docentes que desenvolvem competências de caráter crítico e reflexivo para atuarem junto à comunidade externa (Oliveira & Almeida Júnior, 2015). Nesse sentido, com vistas à manutenção da qualidade do ensino de línguas estrangeiras modernas e clássicas à comunidade acadêmica e à comunidade externa à UFMG, conduzem-se os cursos, sob coordenações que incentivam a autonomia dos professores na busca pelo letramento digital e das competências, que se tornaram essenciais ao processo de ensino-aprendizagem no contexto da Quarta Revolução Industrial.

Em relação ao tripé Ensino, Pesquisa e Extensão, observa-se que os fins da universidade vão além dos daqueles pedagógicos, técnicos e científicos, abrangendo, aspectos sociais, políticos e culturais. Assim, complementando os universos do Ensino e da Pesquisa, o ensino de idiomas é uma das vertentes da Extensão que concretizam o relacionamento entre a UFMG e a sociedade, de forma útil à formação cultural dos sujeitos envolvidos nesse processo.

De acordo com Porto e Régnier “a educação agrega valor aos sistemas produtivos ao mesmo tempo em que se torna um valor superlativo de humanidade e do grau de civilidade e desenvolvimento de um país” (Porto & Régnier, 2003a, p. 8). Com o advento da sociedade digital, e da inerente Educação 4.0, na qual, segundo Bugarim (2020), o conhecimento se torna mais acessível, independentemente do espaço geográfico. O educador passa a ser visto como orquestrador do conhecimento a partir de novas tecnologias e da conexão do indivíduo. Para Brito (2010a, p.23) “os usuários conectam-se simultaneamente, reagindo uns aos outros” e “as partes envolvidas conectam-se em horários diferentes, comunicando-se em seu próprio tempo e espaço”.

Silva e Pinheiro (2015) consideram que, em meio a esse cenário de mudanças, é essencial que o professor saiba guiar os educandos sobre onde encontrar informações, como tratá-las e como utilizá-las. Além do mais, essa abordagem argumenta que as Tecnologias podem oferecer dados, imagens e resumos de maneira rápida e atrativa. Nesse contexto, a

função primordial do professor é auxiliar os alunos na interpretação desses dados, na conexão entre eles e na contextualização adequada. Na ótica dos referidos autores, do ponto de vista pedagógico, torna-se fundamental o uso crítico dos recursos tecnológicos. Isso envolve manter-se atualizado sobre novos conceitos e literaturas que servem como embasamento teórico. Essa consciência torna-se um elemento crucial no processo de aprendizagem tanto para os alunos quanto para os próprios professores, sendo o ponto de partida para a tomada de decisões sobre a sua utilização e valor dentro do contexto da Educação a Distância.

Os Aplicativos Educacionais, ou Apps Educativos, destacam-se por sua potencialidade em auxiliar e ampliar os resultados nas atividades destinadas aos alunos de cursos de línguas estrangeiras. Eles se destacam pela interatividade e atração, superando em apelo os tradicionais livros utilizados em sala de aula. A forma como os recursos desses aplicativos é apresentada incentiva os alunos a se envolverem mais nas atividades, resultando na aquisição mais eficaz das competências no uso da língua estrangeira.

Os domínios das competências não podem ser considerados de forma isolada, mas sim em relação ao contexto social e profissional, onde as ferramentas são incentivadas e aprimoradas para promover a autonomia e os conhecimentos essenciais para o desenvolvimento profissional. As estratégias pedagógicas são fundamentadas nas demandas específicas de atuação e qualificação de cada grupo profissional, os quais, embora distintos, convergem na preocupação centrada na qualidade da formação acadêmico-profissional. (Polonia & Santos, 2020).

As novas tecnologias permeiam a vida cotidiana dos jovens desde os primeiros anos escolares, tornando-se uma presença constante. No entanto, ao chegarem à escola, muitos se deparam com uma realidade que não os prepara adequadamente para adotar uma postura crítica e reflexiva no uso dessas tecnologias. Conforme indicado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais de 1998, um dos objetivos do ensino é capacitar os estudantes a "utilizar diferentes fontes de informação e recursos tecnológicos para adquirir e construir o conhecimento". É imprescindível observar que, no campo educacional, as tecnologias ultrapassaram as fronteiras dos livros, uma vez que praticamente todas as informações sobre qualquer assunto estão disponíveis na internet. Diante desse cenário, a função do professor assume um papel transformador, exigindo que esteja preparado para orientar os estudantes nesse processo, proporcionando-lhes as ferramentas necessárias para a utilização crítica e construtiva das tecnologias. (Silva & Pinheiro, 2015).

Bugarim (2020) considera as seguintes modalidades de educação e características: a) Educação 1.0 – advento da máquina a vapor, valorização do educador e submissão dos alunos. O professor é visto como único detentor do conhecimento. b) Educação 2.0 – revolução industrial e preparação da massa de trabalho para as indústrias. Foco na especialização profissional, mecanização e memorização. c) Educação 3.0 – o professor deixa de ser visto como único detentor do poder/ conhecimento. Democratização do saber e observação do cenário social. d) Educação 4.0 – conhecimento mais acessível, independentemente do espaço geográfico. O educador passa a ser visto como orquestrador do conhecimento. Surgimento de novas tecnologias e preparação do indivíduo para trabalhar conectado.

Sobre a cultura digital na educação, no âmbito das transformações culturais, evidenciam-se aquelas originadas pelo desenvolvimento e pela ampla adoção das tecnologias digitais no cotidiano das pessoas. O que se observa é a configuração de uma cultura digital em formação, não apenas pela mera utilização de dispositivos tecnológicos, mas pela metamorfose que essa utilização provoca em diversos setores, abrangendo desde o ambiente de trabalho até as atividades de lazer. O digital emerge como um elemento fundamental na transformação da cultura contemporânea, constituindo-se como uma nova forma de comunicação. A cultura digital transcende as fronteiras da técnica, podendo ser concebida como um sistema de valores, símbolos, práticas e atitudes. O conceito de cultura digital adquire amplitude significativa ao

considerar aspectos como inclusão digital, segurança de dados, veracidade de informações, aplicação de tecnologias na educação e ensino a distância, construção colaborativa de conhecimento e compartilhamento de informações. Trata-se de uma composição que articula, dissemina e interage com praticamente todas as formas de cultura existentes globalmente. Isso reforça a ideia de que a cultura digital é um movimento dinâmico de construção contínua, acompanhando as evoluções tecnológicas e, principalmente, as mudanças sociais.

Reconhecer que as competências tecnológicas precisam ser estimuladas implica em afirmar que a sociedade contemporânea tem como característica uma cultura digital e que cabe aos professores se apropriar delas cotidianamente. Pimentel, Nunes e Sales Junior (2020) refletem justamente sobre esse tema e afirma que o estímulo às competências demanda reflexão teórica, epistemológica e técnico-prática.

Um aspecto relevante se refere à identificação da noção de conhecimento que orienta os processos de formação. Na tradição escolar, o conhecimento é aquele que está disposto nos currículos e que foi selecionado para ser ensinado, a partir daqueles que têm legitimidade para tomar tais decisões. A perspectiva de Freire (2001) torna-se mais adequada por considerar uma formação aberta ao diálogo, ou seja, na qual os sujeitos tragam sua própria narrativa e que potencialize pensar a cultura digital no cotidiano, nas práticas diárias e rotineiras. Nessa direção, não basta meramente apresentar para a formação de língua estrangeira as metodologias ativas e ensinar de forma educativa as ferramentas da internet. A reflexão epistemológica deve ser no sentido de entender como as pessoas aprendem e como os sujeitos de apropriam do conhecimento, para então potencializar as competências tecnológicas.

Perin et al., (2023) destaca que essa situação reforça a discussão sobre essas competências no contexto da formação contínua dos professores. No cerne dessa reflexão, aborda-se as competências tecnológicas como um campo em constante desenvolvimento, especialmente no que diz respeito ao domínio das tecnologias digitais.

Há entendimentos acerca das limitações inerentes à educação tradicional no que se refere à colaboração, na medida em que ela reforça o individualismo e a competição. Por isso Moreira, Correia e Dias-Trindade (2022) afirmam que a configuração do ecossistema de educação digital deve proporcionar a criação de ambientes propícios ao desenvolvimento do pensamento crítico. O professor deve ser estimulado a entender que a cultura digital não é meramente a introdução de novas técnicas nos processos educacionais, mas sim uma nova forma de produzir conhecimento e, especialmente, implica novas formas de aprender.

Moldeski, Giraffa e Casartelli (2019, p. 14) apontam que se faz necessário organizar a formação docente para atender às demandas da cultura digital, em função dos questionamentos e anseios dos alunos e das novas estratégias que estabelecem sobre o aprender, a partir da sua vivência nas redes sociais.

O estudo realizado teve como foco o desenvolvimento de competências tecnológicas no Programa de Formação de Professores e de Pesquisadores em Línguas Clássicas e Modernas vinculado ao CENEX FALE/UFMG. O referido Programa proporciona atividades didático-pedagógicas para estudantes dos cursos de graduação e pós-graduação em Letras. Por meio de estágios, eles lecionam aulas em diversos idiomas, aprimorando os conhecimentos, habilidades e competências linguísticas. Esses estagiários atuam sob a orientação de um supervisor que é professor, coordenador, especialista no mesmo idioma de formação do acadêmico.

3 Diagnóstico

Este relatório baseia-se em estudo de caso descritivo (Yin, 2010) cujos dados primários foram obtidos por meio de consulta documental, realização de entrevistas semiestruturadas e aplicação de questionário eletrônico, no segundo semestre do ano de 2023. Contudo, neste

relatório, optou-se por efetuar um recorte e discutir especificamente os resultados relacionados ao questionário.

O referido instrumento foi constituído de três blocos: competências tecnológicas (grau de importância e nível de domínio), meios utilizados para o desenvolvimento de competências, e dados sociodemográficos. O questionário apresenta 37 competências tecnológicas elencadas segundo modelo de Paiva (2007), a serem avaliadas pelos professores por meio de escala Likert de 5 pontos, sendo considerado 1 para grau muito baixo, e 5 para grau muito alto. Cada respondente avaliou o grau de importância e em que grau domina cada uma das competências.

O questionário eletrônico foi aplicado pela plataforma Google Forms. Inicialmente, o instrumento foi encaminhado a cinco estagiários e um Coordenador para realização de pré-teste. Collins e Hussey (2005c) demonstram a importância de se testar o questionário antes de aplicá-lo. No pré-teste, os respondentes atestaram a clareza e a facilidade de compreensão das questões. O link do questionário foi enviado online de forma individual para 80 potenciais respondentes (professores e estagiários). No total, foram obtidos 42 questionários válidos.

Na sequência, será apresentado o perfil dos 42 respondentes que participaram do inquérito.

Observou-se que a grande maioria (69%) dos respondentes declarou pertencer ao gênero feminino. Uma parcela correspondente a 26% do total indicou o gênero masculino; enquanto 5% dos respondentes optaram por não declarar.

Em relação à faixa etária, a maioria (64%) dos respondentes está na faixa etária de 21 a 30 anos. Pôde-se notar que uma expressiva parcela (88%) do total de respondentes tem entre 21 e 40 anos de idade.

Em relação ao *status* no Programa, constatou-se que a maioria (57%) dos respondentes é formada por estagiários. Uma parcela equivalente a 43% do total se refere a indivíduos que já atuam como servidores do quadro docente da UFMG.

Em relação aos níveis de formação, destacaram-se os seguintes: graduação em curso (45%), graduação concluída (31%) e mestrado concluído (12%).

Observou-se que a grande maioria dos respondentes leciona o idioma Inglês (90%). Uma parcela correspondente a 7% leciona Francês e, finalmente, 3% do total lecionam Latim.

Deve-se esclarecer que o referido Programa oferta atividades para alunos matriculados na UFMG (público interno) e alunos não matriculados na Instituição (público externo). A expressiva maioria (69%) dos respondentes oferta serviços para indivíduos provenientes dos públicos interno e externo. Uma parcela correspondente a 24% do total dos respondentes atende apenas ao público externo; enquanto, 7% prestam serviços apenas para o público interno.

Destacaram-se as modalidades EaD Síncrono e Presencial, cada uma delas com 36% do total de respondentes. A modalidade EaD Assíncrono foi mencionada por 19% dos respondentes enquanto a modalidade Semipresencial correspondeu a 9%.

3.1 O Programa de Formação de Professores e de Pesquisadores do CENEX FALE/UFMG

Alinhando Ensino, Pesquisa e Extensão, o CENEX FALE oferece o curso de idiomas, cujo acesso é facilitado para a comunidade universitária e para a comunidade externa à UFMG. Dessa forma cumpre papel relevante na perspectiva social por meio das diversas atividades (Porto & Régnier, 2003).

Os cursos de línguas do centro de extensão da FALE visam ao desenvolvimento de habilidades de compreensão e interpretação textual; de produção de textos orais e das diversas competências necessárias para se comunicar através de um idioma estrangeiro. Na descrição oficial dos cursos de idiomas do CENEX FALE se especificam alguns resultados gerais. Entre

os anos de 2013 e 2016 contabilizaram cerca de 2.000 alunos inscritos semestralmente. Em 2017, ampliando-se as modalidades online dos cursos, contaram-se cerca de 4.800 inscrições por semestre. Em 2019, no contexto de pandemia de COVID-19, ainda se mantiveram 3.000 inscrições semestrais.

O Programa de Formação de Professores e de Pesquisadores de Línguas Clássicas e Modernas é voltado para atividades didático-pedagógicas dos estudantes dos cursos de graduação e pós-graduação em Letras, selecionados como estagiários para ministrarem aulas em várias línguas. Neste Programa, o estagiário concretiza e amplia os conhecimentos, habilidades e competências linguísticas adquiridos no curso de Letras da UFMG, sob a orientação de um professor da casa, coordenador do curso, especialista no mesmo idioma de formação do acadêmico. Assim, fortalece-se a formação docente dos estagiários do CENEX FALE, atuantes como professores dos cursos de idiomas.

Em 2022, aprova-se a atualização do Programa de Formação de Professores e Pesquisadores em Línguas Clássicas e Modernas vinculado ao CENEX-LETRAS-UFMG, agora prevendo-se a manutenção do público-alvo de 3.000 pessoas, mas oferecendo-se mais cursos na modalidade síncrona, recorte deste estudo, e a mais faixas etárias: crianças, adolescentes, jovens e adultos. São ministrados os cursos nos níveis básico, intermediário e avançado nas modalidades presencial, semipresencial e online.

As aulas são ministradas pelos graduandos e pós-graduandos do curso de Letras da UFMG, configurando-se estagiários do Programa supracitado. Neste estudo, consideraremos a formação docente desses estagiários, nomeando-os professores, assim como os seus supervisores, professores graduados, pós-graduados e até pós-doutores da Faculdade de Letras da UFMG. Essa escolha lexical foi tomada uma vez que “professores” é a forma pela qual são reconhecidos pelos seus alunos nas aulas, sejam eles já graduados ou não na Faculdade de Letras.

No ensino de idiomas, a Faculdade de Letras da UFMG leva em consideração o Quadro Comum Europeu para Aprendizagem e Ensino das Línguas Modernas – Aprendizagem, ensino, avaliação - QECR - e nele há algumas formas previstas de como um estudante adquire competências em um segundo idioma, a saber:

a) por exposição direta ao uso autêntico da língua em L2, de uma ou mais das seguintes formas: i) frente a frente com (um) falante(s) nativo(s); ii) prestando atenção a conversas alheias; iii) ouvindo rádio, gravações, etc.; iv) assistindo a programas de TV, vídeo, etc.; v) lendo textos escritos não adaptados, não progressivos e autênticos (jornais, revistas, histórias, romances, sinalizações públicas e avisos, etc.); vi) utilizando programas de computador, CD-ROM, etc.; vii) participando em linha e fora de linha em conferências assistidas por computador; viii) participando em cursos sobre outros assuntos curriculares que empreguem a L2 como meio de formação; b) por exposição direta a enunciados orais e textos escritos especialmente selecionados (p. ex.: progressivos) em L2 ('informação/input inteligível'); c) por participação direta em interação comunicativa autêntica em L2, p. ex.: como parceiro de uma conversa com um interlocutor competente; d) por participação direta em tarefas especialmente concebidas e construídas em L2 ('resultado/output inteligível'); e) de forma autodidáctica, por estudo (orientado) feito por si próprio, perseguindo objetivos negociados e autodirigidos e utilizando os meios de formação disponíveis; f) por combinação de apresentações, explicações, repetição de exercícios (drill) e atividades de exploração, mas usando a L1 como língua de gestão das atividades da sala de aula, das explicações, etc.; g) por combinação de atividades, como em f), mas usando em todos os momentos da aula apenas a L2; h) por combinação de algumas das atividades acima referidas, começando talvez com f), mas progressivamente reduzindo o uso de L1 e incluindo mais tarefas e textos autênticos, falados e escritos e aumentando a componente de autonomia no estudo; i) por combinação do que foi referido acima com a planificação individual e de grupo, a implementação e a avaliação

das atividades da aula com o apoio do professor, negociando a interação para satisfazer as diferentes necessidades do aprendente, etc. (QECR, 2001, p. 200-201)

Quanto ao papel do professor nesse contexto de ensino-aprendizagem de idiomas, o QECR considera que os docentes devem reconhecer que suas ações refletem suas atitudes e capacidades, e seu papel no ambiente de ensino-aprendizagem e aquisição de uma língua é refletir sobre quão importantes são:

a) às suas capacidades para ensinar? b) às suas capacidades de gestão da sala de aula? c) à sua capacidade de fazer pesquisa e de refletir sobre a experiência? d) ao seu estilo de ensino? e) à sua compreensão e à sua capacidade de lidar com os testes e a avaliação? f) ao seu conhecimento e à sua capacidade para ensinar aspectos socioculturais? g) às suas atitudes e capacidades interculturais? h) ao seu conhecimento e à sua capacidade para desenvolver nos estudantes a sua apreciação estética da literatura? i) à sua capacidade para individualizar o ensino em turmas com diversos tipos de aprendentes e de capacidades? (QECR, 2001, p. 201)

Dessa consideração, a simples apresentação de produtos, fatos e hábitos de um povo não é suficiente para abranger a complexidade e dinamicidade do conceito de cultura, podendo resultar na formação de estereótipos prejudiciais ao processo de aprendizagem. A reflexão crítica sobre elementos culturais, assim como a abordagem dessas questões em sala de aula, assume papel elementar no contexto dos aspectos didático-metodológicos. É imperativo considerar que, na sociedade contemporânea, onde as barreiras de tempo e espaço são flexibilizadas pela presença da internet, os alunos devem adquirir conhecimento sobre as culturas dos países da língua-alvo. Isso possibilita uma compreensão mais profunda da alteridade e das situações de comunicação em contextos diversos. Portanto, para um planejamento adequado, o professor deve basear-se não apenas em orientações de documentos oficiais e em conteúdos pré-estabelecidos em livros didáticos, mas também avaliar as noções de língua e cultura subjacentes a tais diretrizes e materiais.

Além disso, é necessário ponderar sobre questões intrínsecas ao contexto específico, como a motivação dos alunos, o nível de interesse, os recursos disponíveis na escola, a viabilidade do uso da internet e as novas tecnologias, dentro e fora da sala de aula, a natureza dialógica da linguagem e os princípios teóricos no âmbito do ensino e aprendizagem de línguas, considerando ainda diversos outros fatores relevantes como as competências tecnológicas.

Dentre as habilidades desses professores do Programa, citam-se:

i) assumir os encargos didáticos presenciais, semipresenciais e à distância, designados pelo professor supervisor, com pontualidade e assiduidade; ii) [...] acompanhar o andamento do curso em ambiente virtual; iii) elaborar, corrigir e acompanhar a realização de atividades e avaliações; iv) comparecer às reuniões e workshops agendados pelo professor supervisor; v) apresentar relatórios; vi) desempenhar outras atividades pertinentes, a critério do professor supervisor. (Programa de Formação de Professores e de Pesquisadores em Línguas Clássicas e Modernas do Cenex-FALE-UFMG, 2022)

No contexto supramencionado, este estudo analisa as competências tecnológicas docentes no CENEX FALE/UFMG, especialmente para que se cumpram as habilidades listadas no item ii do Programa, “acompanhar o andamento do curso em ambiente virtual”. Entende-se que o estudo sobre as competências tecnológicas é indispensável para o acompanhamento dos processos de capacitação desses professores de idiomas para que se mantenham alinhados às estratégias, objetivos e resultados esperados pelo CENEX. Deve-se ressaltar a relevância do alinhamento e articulação de ações no âmbito das instituições de ensino, a partir de um modelo de gestão que agregue valor e potencialize os resultados desejados.

Concernente à indissociável relação entre Ensino, Pesquisa e Extensão, este estudo discorre acerca das competências tecnológicas dos professores participantes do Programa como uma característica preponderante no processo de ensino-aprendizagem. Compreendemos que as demandas digitais afetam os professores participantes, porque em um contexto da Indústria

4.0, em uma ilustração do chamado Darwinismo Tecnológico, há uma necessária adaptação de organizações e pessoas ao mundo digital a partir do uso das TICs, da Robótica, da Inteligência Artificial (IA), Big Data e Internet das Coisas (IoT). Na sociedade contemporânea digitalizada e conectada é inevitável o domínio e disseminação de competências tecnológicas como uma engrenagem entre as ciências e as esferas física, digital e biológica, entrelaçadas na chamada Quarta Revolução Industrial. (Harari, 2018; Schwab, 2016).

No que se refere à aprendizagem de língua estrangeira, Fandino Parra (2017) menciona os desafios do processo de ensino-aprendizagem da língua estrangeira no Brasil, fortemente associados à lacuna existente entre os altos níveis de investimento necessários para se alcançarem máximas habilidades nessa área, em um cenário muito divergente quanto às possibilidades de ser proficiente em um idioma estrangeiro e de responder às expectativas do mercado e da sociedade, analisando-se o contexto desde o ponto de vista econômico, social e cultural do estudante brasileiro. Dessa forma, entende-se que os recursos tecnológicos podem ser mediadores e contribuir com a universidade no enfrentamento desse desafio. Ao se referir à potência desses recursos, Bugarim (2020) considera que o conhecimento se torna mais acessível, independentemente do espaço geográfico.

Nesse cenário, O CENEX FALE colabora socialmente a partir de cursos com preços mais acessíveis, adequados à realidade brasileira. Portanto, o centro de extensão se retroalimenta, mantendo-se atualizado às demandas do mercado por professores graduandos e pós-graduandos em uma universidade de renome, sob coordenação de doutores na respectiva área. Trata-se de organização que prioriza a qualidade e constante atualização de seus cursos e de professores, atendendo reciprocamente a um público-alvo ávido por um processo eficiente de aprendizagem de idiomas. Dessa forma, garante a obtenção de certificado em uma instituição de prestígio, intrinsecamente necessário em uma sociedade dinamicamente conectada e digitalizada, global. Nesse sentido cumpre papel decisivo na promoção da cidadania e do desenvolvimento (Porto & Régnier, 2003d, p. 8)

Apesar do acesso facilitado e da busca qualidade, a localização dos cursos do CENEX FALE e o fato de se ministrarem as aulas de forma presencial impactavam negativamente a possibilidade de muitos ingressarem nos cursos ofertados, ainda que se disponibilizassem horários variados de aulas durante a semana e, inclusive, aos sábados. Dessa necessidade, surgiram as primeiras ofertas online dos cursos do Cenex. Assim, identificaram-se as competências dos professores, bem como as novas demandas da sociedade digital como uma solução possível diante da necessidade urgente de facilitar ainda mais o acesso da comunidade acadêmica e principalmente do público externo à UFMG aos cursos e, consequentemente, o acesso de estudantes, de forma geral, ao processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras do centro de extensão, em cujo conceito se presume um compromisso social, expandido a partir do Ensino à Distância (EaD). Trata-se de um posicionamento coerente com o advento da sociedade digital na qual o educador atua como orquestrador do conhecimento a partir de novas tecnologias e da conexão do indivíduo. (Bugarim, 2020)

Em fevereiro de 2020, no centenário da UFMG, sob protocolos emergenciais devido à pandemia de COVID-19 no país, amplia-se esse projeto de facilitação de acesso de estudantes aos cursos de idiomas respondendo-se às antigas e às, então, mais recentes demandas de localização e horários disponibilizados, entendendo-se que a coordenação dos cursos, os professores, os estudantes do CENEX e a organização do centro de extensão em si se adaptariam dinâmica e naturalmente, a partir das já consolidadas e novas competências digitais desses professores, para ministrarem os cursos fora das salas de aula físicas. Os recursos digitais ficaram em evidência, com características do universo virtual, representando novos desafios a serem enfrentados.

3.1.1 Cursos Síncronos

No contexto das demandas trazidas pela pandemia, nasce a necessidade do fortalecimento da modalidade de curso à distância, pois antes ocorriam presencialmente. Através de encontros em AVA – Ambiente Virtual de Aprendizagem, semelhantes ao ambiente presencial. Essa foi a proposta para os cursos de idiomas. Neste modelo, todos participam (professor e alunos), em tempo real, nos dias e horários da turma. As aulas acontecem em uma plataforma eletrônica de conferência, com a utilização complementar de recursos extras para o trabalho pedagógico. Os recursos tecnológicos utilizados possibilitam a ampla conexão entre os usuários (Brito, 2010).

Dos cursos nessa modalidade virtual síncrono estão: Alemão Básico; Alemão Pré-intermediário; Alemão Iniciante; Espanhol Básico; Espanhol Pré-intermediário; Espanhol Iniciante; Francês Básico; Francês Pré-intermediário; Francês Intermediário; Grego; Leitura de textos em Grego antigo; Inglês Iniciante; Inglês Básico; Inglês Pré-Intermediário; Inglês Intermediário; Inglês Avançado; Leitura e Compreensão de textos em inglês; Italiano Iniciante; Italiano Básico; Italiano Pré-intermediário; Preparatório para certificação em Italiano; Leitura de textos originais em Latim; Libras Básico e Russo.

Os cursos de idiomas oferecidos pelo Centro de Extensão da Faculdade de Letras da UFMG têm como meta principal o aprimoramento das habilidades de compreensão e produção de textos orais e escritos. Esses cursos são oferecidos em diferentes níveis e abrangem tanto a comunicação verbal quanto a escrita. Adicionalmente, são oferecidos cursos instrumentais para desenvolver estratégias de leitura e compreensão de textos, bem como cursos de línguas clássicas voltados para a leitura, produção e tradução de textos escritos, estando abertos a todos da comunidade, incluindo alunos e não alunos da UFMG, com idade a partir de 14 anos, exceto para os cursos de Alemão, que têm como requisito mínimo a idade de 16 anos. (UFMG, Cursos).

Deve-se registrar a expressiva demanda pela modalidade síncrona. No período compreendido entre o 1º semestre de 2021 e o 2º semestre de 2023, o percentual de alunos nessa modalidade correspondeu a 45% do total de alunos matriculados no CENEX FALE.

3.1.2 Cursos Assíncronos

Os cursos online, atualmente, ofertados na modalidade assíncrona são: Alemão; Espanhol; Grego; Inglês; Italiano; Latim e Libras. (CENEX).

Trata-se de cursos que acontecem sem a necessidade de uma interação em tempo real, nos quais há videoaulas a que os alunos devem assistir; e atividades variadas que realizam sem dias e horários marcados, dentro de um prazo definido para os trabalhos. Segundo Brito (2010c, p. 23) “as partes envolvidas conectam-se em horários diferentes, comunicando-se as partes envolvidas em seu próprio tempo e espaço”.

A transposição de todos os cursos presenciais para a modalidade síncrona configurou o maior obstáculo, pelo prazo excepcionalmente reduzido. Em torno de 30 (trinta) dias, possibilitou-se o funcionamento das primeiras turmas. A partir de então, com o fluxo de aulas, implementaram-se ajustes e aprimoramentos para adequar as demandas dos alunos às dos professores. Apesar de todas as dificuldades inerentes à implantação de processos a nova modalidade, cursos síncronos, o sucesso do Centro de Extensão da Faculdade de Letras se configura pela manutenção da qualidade do atendimento à comunidade interna e externa à UFMG, já consolidada na forma presencial e estendida ao ensino remoto.

Em relação à ambiência, no processo de formação docente do Cenex, desenvolveu-se uma relação empática entre a administração do Centro de Extensão, os supervisores dos cursos, os estagiários e os discentes, para de forma colaborativa e coletiva, pudessem concluir o processo de ensino-aprendizagem.

No processo investigativo, os participantes foram arguidos sobre diversos aspectos relacionados ao Programa. Em relação à percepção sobre a capacidade de adaptação do Programa, observou-se divergência. As alternativas foram classificadas, nesta ordem: “discordo” (26%), “indiferente” (26%), “concordo” (21%), “discordo totalmente” (17%) e “concordo totalmente” (10%). Houve um grau de concordância da ordem de apenas 31%, sugerindo certa dificuldade de o Programa incorporar mudanças em curto prazo. Nesse sentido, deve-se considerar a dinâmica inerente ao ambiente universitário, os limites e possibilidades do contexto institucional.

3.2 Competências Tecnológicas docentes: grau de importância e nível de domínio.

O estudo realizado possibilitou o mapeamento das competências tecnológicas docentes requeridas na modalidade síncrona do Programa de Formação de Professores e de Pesquisadores do Cenex-FALE/UFMG com base no grau de importância e no nível de domínio.

Em relação ao grau de importância das competências tecnológicas, a mediana variou entre 4 e 5; sendo que, uma expressiva parcela correspondente a 84% do total obteve mediana 5.

Deve-se destacar que esses valores refletem a aderência das competências tecnológicas contempladas no questionário ao contexto do Programa de Formação de Professores e de Pesquisadores do Cenex-FALE. Pode-se constatar que dos professores do Programa tem sido requerida uma gama de competências tecnológicas. Nota-se a complexidade envolvida na atividade docente. Diversos autores, como Bitencourt (2001), Fleury & Fleury (2001), Le Boterf (2003), Ruas (2005) e Zarifian (2001), referindo-se ao cenário das organizações, destacam o caráter dinâmico da competência e a relacionam com um conjunto de habilidades, conhecimentos e atitudes. Diversos autores (Paquay, Perrenoud, Altet & Charlier, 2001; Tardif, 2000) referem que a competência docente demanda organização e aplicação de diversos recursos cognitivos para solucionar determinada situação-problema. Nesse sentido, pode-se compreender que a atividade docente resulta de um esforço de mobilização de recursos internos e externos, em uma dada situação, com vistas a alcançar os objetivos pretendidos no processo de ensino-aprendizagem.

No que se refere ao domínio sobre as competências tecnológicas docentes, os respondentes declararam ter, no geral, um elevado nível.

Um percentual equivalente a 94% do total de competências tecnológicas obteve, no mínimo, mediana 4. Deve notar que, de forma coerente, os respondentes sinalizaram menos domínio sobre as seguintes competências: a) oferecer apoio psicossocial; b) atuar na gestão da EAD, identificando público-alvo específico, fixando programas, elaborando cursos, gerenciando conteúdos programáticos dos módulos e das disciplinas por área de atuação. De fato, apesar de importantes, essas competências não têm sido diretamente requeridas dos pesquisados no âmbito do Programa.

Os resultados indicam a relevância das diversas competências mencionadas no modelo de Mendonça et al. (2012c) que envolvem componentes cognitivo, funcional, comportamental, ético e político. Deve-se levar em consideração que a construção de expertise docente demanda um processo permanente de aprimoramento e aprendizagem (Perrenoud, 2000d). Deve-se levar em consideração a possível influência de fatores que condicionam a ambiência institucional ou organizacional. Nessa direção, aspectos como autonomia, flexibilidade e apoio associados a sutilezas da cultura organizacional podem interferir na aquisição e no domínio das competências (Bitencourt, 2001; Fleury & Fleury, 2001; Le Boterf, 2003; Ruas, 2005 e Zarifian, 2001). No caso analisado, a ambiência da universidade e o contexto em que se insere o Programa de Formação de Professores e de Pesquisadores do CENEX FALE/UFMG podem evidenciar elementos capazes de favorecer ou restringir os objetivos pretendidos.

O estudo revelou que os respondentes fazem uso dos seguintes recursos no processo de desenvolvimento de competências docentes: Notebook (36%), Smartphone (30%) e Desktop (24%). Outros recursos também têm sido utilizados em menor proporção, a saber: Tablet (5%), Smart TV (3%) e Smartwatch (2%).

Conforme afirma Bugarim (2000), com o advento da sociedade digital, o educador passa a ser visto como orquestrador do conhecimento a partir de novas tecnologias e do potencial de conexão. A diversidade de recursos utilizada no âmbito do Programa denota esse traço dos professores que, ante as necessidades do processo de ensino-aprendizagem, se utilizam de variados recursos para alcançar êxito na atividade docente.

No que se refere às redes utilizadas pelos respondentes, destacaram-se pela frequência de uso: WhatsApp (23%), YouTube (20%) e Instagram (19%). As seguintes redes têm sido usadas com menor frequência: Twitter (9%), LinkedIn (8%), Facebook (8%), Telegram (5%), Skype (2%), Messenger (2%), Reddit/Discord (2%), Pinterest (1%) e Tik Tok (1%).

Além das redes mencionadas, os respondentes ressaltaram as seguintes alternativas para o desenvolvimento de competências: experiência (30) e cursos/eventos (12); reuniões (4) e pesquisa (3).

Pode-se observar que há diversas iniciativas orientadas ao desenvolvimento de competências tecnológicas docentes no âmbito do Programa. Em relação à aprendizagem pela prática baseada na experiência, a literatura reconhece a relevância dessa alternativa para o desenvolvimento de competências (Le Boterf, 2003; Zarifian, 2001). Conforme mencionado, os Supervisores desempenham papel central na dinâmica formativa do Programa. Ao atarem como tutores auxiliam a aquisição de habilidades e o desenvolvimento de competências docentes por parte dos estagiários. Portanto, ao mencionarem a experiência como fonte principal (30) de aquisição de competências, deve-se levar em conta a expressiva contribuição dos Supervisores nesse processo. Pode-se notar que o desenvolvimento de competências é uma via de mão dupla que demanda iniciativas da instituição e por parte dos professores. Os resultados obtidos sugerem que o processo congrega iniciativas formais e práticas informais forjadas no cotidiano (Bitencourt, 2001).

Quando arguidos sobre o domínio do ambiente virtual, destacaram os percentuais dos respondentes que declararam “concordo” (43%) e “concordo totalmente” (21%). Portanto, nota-se elevado grau de concordância (64%) por parte dos respondentes. Na sequência, temos as seguintes alternativas “discordo” (19%) e “indiferente” (17%). Contudo, deve-se atentar para o fato de que uma expressiva parcela de respondentes, equivalente a 36% do total, discorda ou é indiferente à questão. Esse dado merece atenção, sinalizando espaço para iniciativas capazes de potencializar o domínio dos professores sobre o ambiente virtual.

Quando questionados sobre a existência de possíveis dificuldades para operar equipamentos, recursos ou interfaces tecnológicas, os respondentes se posicionaram de forma distinta. O percentual mais expressivo se refere aos respondentes que optaram pela alternativa “discordo totalmente” (31%) e “discordo” (29%). Portanto, houve elevado grau de discordância (60%) por parte dos respondentes, indicando que, de forma geral, eles não encontram dificuldades para operar equipamentos, recursos ou interfaces tecnológicas utilizadas no âmbito do Programa. Há total domínio do ambiente virtual utilizado no Programa. Contudo, deve-se observar as alternativas “indiferente” (26%) e “concordo” (14%), na medida em que totalizam 40% do total de respondentes. Esse valor requer atenção e sinaliza a necessidade de explorar em profundidade a possibilidade de haver dificuldades capazes de comprometer os resultados. Em caso afirmativo, elas precisam ser sanadas para potencializar o desempenho do processo de ensino-aprendizagem no âmbito do referido Programa.

Quando questionados se utilizam diferentes recursos tecnológicos durante suas aulas, os respondentes sinalizaram positivamente. A maioria dos respondentes optou pela alternativa “concordo” (55%) e “concordo totalmente” (28%). O percentual daqueles que optaram por

“indiferente” correspondeu a 17% do total. Nota-se que, um elevado percentual (83%) afirmou utilizar diferentes recursos para dinamizar as aulas e potencializar o processo de ensino-aprendizagem. Esse posicionamento é favorável e coerente com as demandas do ambiente virtual inerente à modalidade de ensino síncrona. Conforme Moldeski, Giraffa e Casartelli (2019) as tecnologias digitais nos trazem possibilidades além daquelas de que habitualmente dispúnhamos e, em relação à educação, potencializam o processo de ensino-aprendizagem.

Acerca da utilização de novos recursos tecnológicas para suas aulas, os respondentes se posicionaram de forma divergente. As seguintes alternativas foram apontadas, nesta ordem: “concordo” (31%), “indiferente” (29%), “discordo” (21%), “discordo totalmente” (10%) e “concordo totalmente” (9%). Os resultados indicam um grau de concordância da ordem de 40% do total de respondentes. Portanto, nota-se a clara necessidade por parte do Programa de averiguar a possibilidade de aprimorar os estímulos orientados à utilização de novos recursos tecnológicos por parte dos participantes.

Em relação à oferta de uma estrutura de suporte adequada para utilização das TICs, houve dispersão de respostas. As alternativas podem ser classificadas, nesta ordem: “concordo” (29%), “indiferente” (24%), “discordo” (21%), “discordo totalmente” (21%) e “concordo totalmente” (5%). Os resultados indicam um grau de concordância da ordem de apenas 34%. Pode-se observar que a maioria dos respondentes (66%) não se posicionou de forma favorável à existência de suporte adequado para utilização das TICs. Tal constatação sugere a possibilidade de haver fragilidades relacionadas ao fornecimento de suporte e estimula a realização de diagnóstico para averiguação da situação.

Os participantes foram questionados se o Programa busca constantemente o desenvolvimento e implantação de novas TICs. Novamente, pode-se observar certa divergência de respostas em relação à questão. As alternativas podem ser classificadas, nesta ordem: “concordo” (29%), “indiferente” (26%), “discordo” (26%), “discordo totalmente” (17%) e “concordo totalmente” (2%). Os resultados indicam um grau de concordância da ordem de apenas (31%).

Esse resultado mostra que uma expressiva parcela de respondentes (69%) não visualiza iniciativas por parte do Programa com foco na busca constante do desenvolvimento e implantação de novas TICs. Esse resultado está em sintonia com os resultados apurados na questão anterior que se refere ao fornecimento de suporte por parte do Programa, reforçando a necessidade de dispensar atenção à situação.

Os participantes foram indagados sobre os desafios que enfrentam para desenvolver as competências tecnológicas docentes no âmbito do Programa. As seguintes alternativas foram apontadas: “cronograma” (8); “falta de tempo” (8); Nivelamento de alunos (4); Plataforma Elos (4); Problemas de estrutura (4); Necessidade de inovar (3); Conciliar as modalidades presencial e EAD (2); Conexão (2); Engajar aluno (2).

4 Resultados e Considerações Gerenciais

Observou-se que o Programa tem procurado estimular iniciativas vinculadas à Cultura Digital. Contudo, apesar de sua relevância, as diretrizes ainda não foram formalizadas no âmbito do referido Programa. Outro aspecto que merece atenção se refere às peculiaridades das diversas modalidades de ensino. Nesse sentido, os cursos síncronos requerem uma dinâmica específica e a capacidade de o professor se adequar ao perfil dos alunos, favorecendo o processo de ensino-aprendizagem por meio dos recursos tecnológicos disponíveis.

Pode-se observar que os pesquisados manifestam um amplo conjunto de competências tecnológicas. Os elevados valores atribuídos ao grau de importância e ao nível de domínio pelos participantes indicam a aderência das competências tecnológicas mencionadas ao contexto do

Programa. Deve-se destacar a complexidade inerente à atividade docente que requer do professor uma postura dinâmica em face das frequentes inovações e demandas emergentes.

No que se refere ao uso de redes sociais, a pesquisa revelou que elas têm sido fundamentais para a comunicação e interação no âmbito do Programa. Os professores fazem uso de diferentes redes para gerar conexão no contexto da sociedade digital.

Um aspecto que merece atenção se refere à necessidade de o Programa estimular o domínio dos professores sobre o ambiente virtual. Por outro lado, verificou-se que, de forma geral, os docentes valorizam o uso de diferentes recursos para dinamizar suas aulas. Um ponto crítico identificado na pesquisa se refere às fragilidades relacionadas ao fornecimento de suporte e busca pela implantação de novas TICs, demandando uma análise mais acurada da situação.

Em relação aos desafios relacionados ao Programa, as alternativas destacadas pelos participantes envolvem tanto aspectos de natureza institucional como de ordem pessoal. A superação dos desafios, apesar de ser uma tarefa complexa, torna-se imprescindível para potencializar os resultados do Programa.

À guisa de conclusão, o desenvolvimento de competências tecnológicas docentes foi acelerado pelo contexto pandêmico. Pôde-se notar a relevância do Programa de Formação de Professores e de Pesquisadores do Centro de Extensão da Faculdade de Letras da UFMG para a formação dos alunos inscritos e para o aprimoramento dos professores.

O CENEX FALE, mesmo em um contexto de adversidades, favoreceu o desenvolvimento de competências tecnológicas. Algumas delas foram previamente adquiridas, enquanto outras foram forjadas no cotidiano. A pesquisa mostrou a relevância da adoção de uma postura adaptativa por parte do Programa e da dinâmica colaborativa por parte dos professores com vistas a potencializar o processo de ensino-aprendizagem.

A partir dos resultados da pesquisa, foi possível identificar alguns aspectos que podem ser alvo de aprimoramentos por parte da Coordenação do Programa. Nesse sentido, a contribuição aplicada do estudo se materializa pela formulação e proposição das seguintes recomendações gerenciais:

- a) Realizar ações de capacitação para que haja pleno domínio dos professores sobre o ambiente virtual;
- b) diagnosticar e mapear as dificuldades existentes no Programa e propor ações de melhoria para favorecer o desempenho do processo de ensino-aprendizagem;
- c) estimular a utilização de novos recursos e TICs por parte dos professores;
- d) ampliar o suporte fornecido aos professores do Programa;
- e) analisar a confecção do cronograma semestral e o dimensionamento de conteúdo em cada modalidade do ensino.

Referências

- Bitencourt, C. C. (2001). A gestão de competências gerenciais - a contribuição da aprendizagem organizacional. Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- Boterf, G. Le. (2003). Desenvolvendo a competência dos profissionais. Porto Alegre: Bookman- Artmed.
- Bugarim, C. (2020). Anais da III Semana Educação e Liderança 4.0. Instituto Conceição Bugarim. Recuperado em 12 de setembro de 2020 de: <https://www.youtube.com/watch?v=ergyufxcx-k>.
- .Brito, J. A. (2010). Engajamento em atividades assíncronas na modalidade de ensino

distância: requisitos de interfaces colaborativas [Universidade Federal de Pernambuco]. <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/2327>.

- Bugarim, C. (2020). Anais da III Semana Educação e Liderança 4.0. Instituto Conceição Bugarim. Recuperado em 12 de setembro de 2020 de: <https://www.youtube.com/watch?v=ergyufxcx-k>.
- CENEX-FALE-UFMG 2024. (2024). Canva. Site. <https://cenexmatriculas.my.canva.site/>
- Cevex. (n.d.). [Www.ufmg.br.](http://www.ufmg.br/cevex/linha-do-tempo/) Retrieved July 29, 2024, from [https://www.ufmg.br/cevex/linha-do-tempo/](http://www.ufmg.br/cevex/linha-do-tempo/).
- Collins, J., & Hussey, R. (2005). Pesquisa em Administração: um guia prático para alunos de graduação e pós-graduação. (2. ed.). Porto Alegre: Bookman
- Cunha, L. A. A. (1985). *Universidade temporânea: o ensino superior da Colônia à Era de Vargas*. Rio de Janeiro: Francisco Alves.
- EUR-Lex - 32006H0962 - EN - EUR-Lex. (n.d.). Eur-Lex.europa.eu. <https://eur-lex.europa.eu/eli/reco/2006/962/oj>
- Fandino Parra, Y. J. (2017). Formação e desenvolvimento docente em línguas estrangeiras: Revisão documental de modelos, perspectivas e políticas. Revista Iberoamericana de Educação Superior.
- Fleury, M. T. L., & Fleury, A. (2001). Construindo o Conceito de Competência. RACE - Revista de Administração, Contabilidade e Economia, edição especial, 183–196.
- Freire, P. (2001). *Pedagogia do Oprimido* (31st ed.) [Review of *Pedagogia do Oprimido*]. (Original work published 1970).
- Harari, Y. N. 21 lições para o século 21. Tradução Paulo Geiger. – 1. ed. São Paulo: Companhia das letras, 2018.
- Modelska, D., Giraffa, L. M. M., & Casartelli, A. de O. (2019). Tecnologias digitais, formação docente e práticas pedagógicas. *Educação E Pesquisa*, 45. <https://doi.org/10.1590/s1678-4634201945180201>
- Moreira, J. A., Correia, J. & Dias-Trindade, S. (2022). Cenários híbridos de aprendizagem e a configuração de comunidades virtuais no ensino superior. Sinéctica, (58), e1353. Epub 23 de mayo de 2022.[https://doi.org/10.31391/s2007-7033\(2022\)0058-002](https://doi.org/10.31391/s2007-7033(2022)0058-002)
- Oliveira, F. L. B. de, & Almeida Junior, J. J. de. (2015). Motivações de acadêmicos de enfermagem atuantes em projetos de extensão universitária: a experiência da Faculdade Ciências da Saúde do Trairí/UFRN. *Espaço Para a Saúde - Revista de Saúde Pública Do Paraná*, 16(1), 40. <https://doi.org/10.22421/1517-7130.2015v16n1p40>.
- Paiva, K. C. M. (2007). Gestão de competências e a profissão docente um estudo de caso em universidades no Estado de Minas Gerais. Tese (Doutorado, em Administração) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, Brasil.

- Paquay, L., Perrenoud, P., Altet, M., & Charlier, E. (2001). *Formando professores profissionais: quais estratégias? Quais competências?* (2. ed.), Porto Alegre: Artmed.
- Perin, E. S., FREITAS, M. C. D., & COELHO, T. R. (2023). MODELO DE COMPETÊNCIA DOCENTE DIGITAL: REVISÃO BIBLIOMÉTRICA E DE LITERATURA. *Educação em Revista*, 39, e35344. Epub 02 de agosto de 2023.<https://doi.org/10.1590/0102-469835344>
- Pimentel, F. S. C., Nunes, A. K. F., & Sales Júnior, V. B. D. (2020). Formação de professores na cultura digital por meio da gamificação. *Educar Em Revista*, 36. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.76125>.
- Polonia, A. da C., & Santos, M. de F. S. (2020). Desenvolvimento de competências na perspectiva de docentes de ensino superior: estudo em representações sociais. *Educação E Pesquisa*, 46. <https://doi.org/10.1590/s1678-4634202046217461>.
- Porto, C., & Régnier, K. (2003). *O Ensino Superior no Mundo e no Brasil – Condicionantes, Tendências e Cenários para o Horizonte 2003-2025* [Review of *O Ensino Superior no Mundo e no Brasil – Condicionantes, Tendências e Cenários para o Horizonte 2003-2025*]. <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/ensinosuperiormundobrasiltendenciascenarios2003-2025.pdf>.
- Schwab, Klaus. A quarta Revolução Industrial. Tradução: Daniel Moreira Miranda - São Paulo: Edipro, 2016.
- Silva, B., & Pinheiro, K. (2015). Coinvestigar a distância em tempos de cibercultura: relato de uma experiência sobre coempreender [Review of *Coinvestigar a distância em tempos de ciber- cultura: relato de uma experiência sobre coempreender*]. Silva, Bento & Souza, Karine Pi- nheiro (2015). *Coinvestigar a Distância Em Tempos de Cibercultura: Relato de Uma Ex- perRevista Da FAEEBA – Educação E Contemporaneidade*, v. 24, n. 44,(0104-7043), 55–68. <http://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/issue/current>.
- Tardif, M. (2000). Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. *Revista Brasileira de Educação*, 5-13. Recuperado de: http://www.ergonomia.ufpr.br/Metodologia/RBDE13_05_MAURICE_TARDIF.pdf.
- Yin, R. K. (2010). Estudo de caso: planejamento e métodos. (4. ed.). Porto Alegre: Bookman.
- Zarifian, P. (2001). Objetivo competência: por uma nova lógica. São Paulo: Atlas.