



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA – UFSC
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO NA CULTURA DIGITAL

MARCELO LABES

**ENTENDIMENTOS E PERCEPÇÕES SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA DE
PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA COM O USO DAS TECNOLOGIAS
DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO**

FLORIANÓPOLIS
2016



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA – UFSC
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO NA CULTURA DIGITAL

MARCELO LABES

**ENTENDIMENTOS E PERCEPÇÕES SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA DE
PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA COM O USO DAS TECNOLOGIAS
DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO**

Monografia apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação na Cultura Digital, como requisito parcial para obtenção do grau de especialista em educação na cultura digital.

Orientadora: Prof^ª Fernanda Pereira Labiak

FLORIANÓPOLIS
2016

MARCELO LABES

**ENTENDIMENTOS E PERCEPÇÕES SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA DE
PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA COM O USO DAS TECNOLOGIAS
DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO**

Este trabalho de conclusão de curso foi julgado para obtenção do título de “Especialista em Educação na Cultura Digital”, e aprovado em sua forma final pela Coordenação do Curso de Especialização em Educação na Cultura Digital, da Universidade Federal de Santa Catarina.

Florianópolis, 01 de agosto de 2016.

Prof. Henrique César da Silva
Coordenador do Curso Educação na Cultura Digital

Banca Examinadora:

Prof.^a Fernanda Pereira Labiak
Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC
Orientadora

Prof.^a Gabriela Kaiana Ferreira
Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC

Prof.^a Graziela Stein
Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC

Dedico este trabalho primeiramente a minha esposa por suas horas de dedicação e paciência para acompanhar e ajudar na elaboração do estudo. A minha família que sempre me incentivou e me deu subsídio para prosseguir com meus estudos, e em especial para todos que de uma forma ou outra contribuíram para que este processo fosse possível.

AGRADECIMENTO

Agradeço a toda equipe docente do curso de Especialização em Educação na Cultura Digital que me propiciou toda a base e suporte necessário para sua conclusão.

A minha orientadora professora Fernanda Labiak que no decorrer da elaboração deste estudo sempre esteve presente e orientou-me sempre no sentido de atingir os objetivos propostos.

A equipe da Escola Básica Municipal Tancredo de Almeida Neves - Indaial / SC que no decorrer de todos esses anos de trabalho sempre conseguiu manter uma relação profissional e igualitária comigo.

Agradeço também a Secretária de Educação do Município de Indaial, que acreditou em meu potencial e deu-me a oportunidade de ingressar nesse curso.

A todos aqueles que contribuíram para meu progresso nesta árdua caminhada. Muito obrigado!

RESUMO

Na sociedade em que vivemos podemos perceber o uso cada vez mais frequente das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) e como consequência, temos um reflexo direto disso na introdução dessas tecnologias em nossas escolas, uma vez que o acesso a elas tem sido cada vez mais facilitado na contemporaneidade. Nessa perspectiva, este estudo tem como objetivo compreender os entendimentos e percepções dos professores da Escola Básica Municipal Tancredo de Almeida Neves, localizada na cidade de Indaial – SC, sobre o uso das TDIC. A relevância de realizá-lo se dá pela necessidade de relacionar o uso das TDIC com a prática pedagógica dos professores em sala de aula, pois dessa maneira é possível conhecer como essas tecnologias são utilizadas no processo educacional e como podem influenciar os modos de aprender e ensinar de professores e alunos. Os sujeitos participantes da pesquisa empreendida foram os professores atuantes na Escola Básica Municipal Tancredo de Almeida Neves. Diante disso, optamos por realizar uma pesquisa qualitativa por considerarmos ser esse um caminho apropriado para atingir aos objetivos propostos. A coleta de dados foi feita por meio de um questionário com questões abertas, afim de ter subsídios para analisar criticamente as respostas encontradas. O tratamento dos dados se deu a partir da análise de conteúdo. Dessa maneira, os resultados apontaram que há um grande interesse dos professores pesquisados em utilizar as TDIC, porém existem alguns fatores que prejudicam a inserção dessas tecnologias no contexto escolar, como a falta de equipamentos e de formação adequada.

Palavras-chave: Entendimentos sobre uso das TDIC; Percepções dos professores sobre uso das TDIC; Apropriação das TDIC; Currículo; *Web* Currículo.

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 - Caracterização do perfil dos sujeitos pesquisados	26
---	----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CGI - Comitê Gestor da Internet

COHAB – Conjunto Habitacional

E.B.M – Escola Básica Municipal

FURB – Fundação Universidade Regional de Blumenau

PPP – Projeto Político Pedagógico

SEMED – Secretaria Municipal de Educação

TDIC – Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação

TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação

TV – Televisor

UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina

WWW – World Wide Web

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO I - TECNOLOGIA E CURRÍCULO NA CULTURA DIGITAL	16
1.1 REFLEXÕES SOBRE CURRÍCULO E TDIC	16
1.2 APROPRIAÇÃO DAS TDIC NA PRÁTICA PEDAGÓGICA	19
CAPÍTULO II - PERCURSO METODOLÓGICO	24
2.2 CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS DA PESQUISA	26
2.3 CARACTERIZAÇÃO DO INSTRUMENTO UTILIZADO NA COLETA DE DADOS	27
2.4 PROCEDIMENTO DE COLETA E ANÁLISE DE DADOS	28
CAPÍTULO III - APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	29
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	34
REFERÊNCIAS.....	36
APÊNDICES - Questionário aplicado aos professores da Escola Básica Municipal Tancredo de Almeida Neves sobre a utilização das tecnologias digitais de informação e comunicação na prática pedagógica.....	39

INTRODUÇÃO

Este estudo está vinculado ao Curso de Especialização em Educação na Cultura Digital, da Universidade Federal de Santa Catarina. Nesse primeiro momento, abordo os pressupostos que levaram o meu interesse por estudar a temática: *entendimentos e percepções sobre a prática pedagógica de professores da educação básica com o uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação*, bem como apresento a justificativa, o problema de pesquisa, os objetivos e a estrutura da organização desse trabalho

Na sociedade em que vivemos, podemos perceber o uso cada vez mais frequente das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC)¹ e como consequência, temos um reflexo direto disso na introdução dessas tecnologias em nossas escolas, uma vez que o acesso a essas tecnologias tem sido cada vez mais facilitado na contemporaneidade.

Cabe destacar que no contexto da educação básica, ainda temos muito a progredir no que diz respeito ao uso consciente das TDIC, pois professores e alunos, não estão maduros o suficiente para o uso crítico e reflexivo dessas tecnologias que a cada dia invade nosso cotidiano. Almeida e Valente (2011) pontuam que pesquisas realizadas em diferentes países sobre o acesso e uso das TDIC no contexto educacional podem gerar conflitos diversos no âmbito da sala de aula.

Isto porque os alunos se apropriam das tecnologias e convivem harmoniosamente com o mundo digital de um modo mais confortável do que os educadores (professores, gestores, especialistas em educação), muitos dos quais se mostram inseguros em relação a essas tecnologias e demonstram pouco interesse em incorporá-las ao currículo e à prática pedagógica (ALMEIDA; VALENTE, 2011, p. 27).

Nesse sentido, resgato minha trajetória na área da educação e que apresenta alguns indícios de como as tecnologias foram constituindo o meu modo de aprender e ensinar, por isso, vale a pena salientar que na época da minha formação básica (ensino fundamental e médio) tive muito contato com as TDIC em casa, devido ao meu pai trabalhar na área da informática. Então, tive acesso a diferentes estações de trabalho vinculadas à *internet* que me possibilitava conviver harmoniosamente com as tecnologias, visto que, acessava jogos, filmes, músicas, redes sociais, realizava pesquisas diversas, etc. Enquanto que na escola, eu tinha acesso a computadores apenas na biblioteca e, ainda, o uso desse meio, estava vinculado a digitação de texto. Na sala de aula os professores limitavam-se a utilização do retroprojeter e do quadro negro.

¹ Afonso (2002) diz que o termo TDIC englobam os termos da literatura educacional: Tecnologia de Informação e Comunicação (TIC), Tecnologias Digitais (TD) e Novas Tecnologias de Informação e Comunicação (NTIC). Sendo assim, nesse estudo será adotado o termo TDIC.

Atualmente, a disseminação e uso das TDIC tem favorecido o desenvolvimento de uma cultura de uso das mídias e, por conseguinte, de uma configuração social pautada num modelo digital de pensar, criar, produzir, comunicar e aprender (ALMEIDA; VALENTE, 2011). Nesse sentido, cabe os questionamentos: qual o posicionamento da escola hoje no que tange a inserção das TDIC no currículo escolar? Quais as mudanças adotadas na Escola atual no que refere as TDIC? Será que a situação que vivenciei enquanto aluno, durante a minha formação básica, ainda permanece nos dias atuais? Ou será que as TDIC já são utilizadas no processo de ensino e aprendizagem na escola, assim como é utilizada com espontaneidade, fora da escola, no dia a dia dos alunos?

Posso dizer que como professor da disciplina de Educação Física, que tem uma natureza voltada ao desenvolvimento motor, o uso das TDIC não é priorizado nas aulas, situação que me causa inquietações, pois como podemos nos apropriar da relação mídia-educação no nosso cotidiano das aulas de Educação Física? Em 2007 me formei em Educação Física na Fundação Universidade Regional de Blumenau (FURB) e nessa formação, pouco foi refletido e discutido sobre o uso das TDIC na prática pedagógica do professor de Educação Física.

Após a minha formação em Educação Física venho buscando me realizar profissionalmente, trabalhei durante algum tempo com ginástica laboral e lecionei para os anos finais do ensino fundamental e médio. No ano de 2008, prestei concurso público para a área administrativa da Escola Básica Municipal Tancredo de Almeida Neves, situada no município de Indaial em Santa Catarina; e desde esse ano, exerço a função de secretário escolar. Ao fazer parte da equipe de gestão escolar como secretário, pude perceber que na gestão é possível ter uma visão global da unidade escolar e do processo educacional, diferente da visão que tinha como professor que estava mais focado no processo de ensino e aprendizagem com os alunos.

Durante esse período que tenho atuado como secretário escolar ocorreram muitas mudanças na organização da Escola Básica Municipal Tancredo de Almeida Neves no que tange as tecnologias. Isto é, os professores tiveram que começar a utilizar recursos tecnológicos em suas práticas pedagógicas, pois a partir do ano de 2013, as escolas municipais de Indaial passaram a adotar o diário de classe *online*, em que o professor precisa estar diariamente conectado a esse sistema para alimentá-lo e mantê-lo em dia. Ao realizar essa atividade via *Web*², os alunos e seus responsáveis podem consultar as notas e avaliações utilizando *login* de usuário e senha de acesso.

² *World Wide Web (WWW)* comumente conhecida como *Web* é um sistema de documentos em hipermídia que são interligados e executados na *Internet*.

No entanto, essa prática pedagógica com o uso das TDIC não foi aprovada de antemão por todos os professores da Escola Básica Municipal Tancredo de Almeida Neves, pois os mesmos alegaram que a falta de computadores e o funcionamento lento do dispositivo de acesso a *internet* dificultavam e até mesmo inviabilizava o trabalho. Outra questão que os professores alegaram rejeitando o diário de classe *online* foi que aumentariam as cobranças quanto aos índices de aprovação por parte da equipe gestora da escola, de alunos e de seus responsáveis. A esse respeito, cabe retomar as colocações de Paiva (2008, p. 01):

Quando surge uma nova tecnologia, a primeira atitude é de desconfiança e de rejeição. Aos poucos, a tecnologia começa a fazer parte das atividades sociais da linguagem e a escola acaba por incorporá-la em suas práticas pedagógicas. Após a inserção, vem o estágio da normalização, definido [...] como um estado em que a tecnologia se integra de tal forma às práticas pedagógicas que deixa de ser vista como cura milagrosa ou como algo a ser temido.

Desde então, já se passaram, praticamente, três anos que esse sistema foi implantado e o que se vê na escola é que muitos professores se adequaram e realmente fazem uso dessa ferramenta de modo a contemplar os objetivos a que foi proposta. Em contrapartida, ainda, existem alguns professores que não tem muito interesse em utilizá-la, logo, não aderem novas possibilidades de comunicação e fazem o uso delas por obrigação de alimentar o sistema. Ramal (2002, p. 237) expressa alguns fatores que podem atrapalhar o desenvolvimento de uma prática pedagógica pautada no uso das TDIC:

[...] insegurança; o medo de danificar os equipamentos de custo elevado; a dualidade entre as condições da escola e dos alunos e as condições socioeconômicas do professor; o preconceito contra o uso do computador por associá-lo à sociedade de consumo e ao caráter excludente da globalização; o potencial das tecnologias como geradoras de subversão das estruturas escolares rígidas e estáveis, invade a sala de aula; e a acomodação pessoal e profissional.

Partindo dessa realidade que vivenciei e vivencio, surgiu o interesse e a motivação de estudar mais sobre as TDIC, bem como seu impacto no ambiente e comunidade escolar, pois é fato que não podemos mais fugir do novo, essas novas tecnologias já estão inclusas em nossa sociedade e nossos alunos ao ingressar na escola já as dominam.

Então, ao ter a oportunidade de ingressar no curso de Especialização em Educação na Cultura Digital, ofertado pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), no ano de 2014, surgiram novas inquietações enquanto educador. Isto é, como o professor pode auxiliar os alunos a fazerem uso das TDIC de modo consciente e com criticidade? Como o professor, ao fazer uso das TDIC na prática pedagógica, pode possibilitar a criação de experiências educativas significativas e relevante para os alunos?

Cabe destacar que um fator motivador para realizar esse curso de especialização, foi a possibilidade de poder contribuir com a comunidade escolar em que estou inserido, uma vez que, vislumbro uma educação cada dia mais integrada a cultura digital e que busque incentivar a autonomia de todos da comunidade escolar. Isso porque acredito que para a cultura digital fazer parte do currículo escolar, cabe a nós educadores intervir e mediar para que aconteça a apropriação e o uso adequado das TDIC em nossas salas de aula.

Diante disso, a relevância deste estudo se dá pela necessidade de relacionar o uso das TDIC com a prática pedagógica dos professores em sala de aula, pois dessa maneira é possível conhecer como essas tecnologias são utilizadas no processo educacional e como podem influenciar os modos de aprender e ensinar de professores e alunos.

De tal modo, apoiamos em Almeida e Valente (2011, p. 14) para justificar este estudo, uma vez que, esses autores entendem que a inserção das TDIC se:

[...] desenvolve em ato, no âmbito da interação dialógica entre escola, vida, conhecimento e cultura e produz percursos diversificados. O currículo integra os conteúdos da cultura selecionados previamente segundo determinadas intenções para uso em situações de ensino e aprendizagem, com concepções, valores, crenças, experiências, recursos, tecnologias, estratégias mobilizadas na situação pedagógica (ALMEIDA; VALENTE, 2011. p.14).

Portanto, este estudo contribui de forma teórico-prático para a comunidade acadêmica e científica, bem como permite compreender o movimento de integração das TDIC no currículo da Escola Básica Municipal Tancredo de Almeida Neves, pois como pondera Moran (1999, p. 1) "muitas formas de ensinar hoje não se justificam mais. Perdemos tempo demais, aprendemos muito pouco, nos desmotivamos continuamente". Em consonância com a afirmação de Moran (1999) de que é preciso rever as formas de conduzir o processo de ensino e aprendizagem na contemporaneidade, Kenski (2003, p. 27) reflete:

[...] na era da informação, comportamentos, práticas, informações e saberes se alteram com extrema velocidade. Um saber ampliado e mutante caracteriza o atual estágio de conhecimento na atualidade. Essas alterações refletem-se sobre as tradicionais formas de pensar e fazer educação.

Nesse sentido, as **questões de pesquisa** que norteiam este estudo referem-se a: quais os entendimentos e percepções dos professores da Escola Básica Municipal Tancredo de Almeida Neves da cidade de Indaial em Santa Catarina (SC) acerca das TDIC na prática pedagógica? Os professores apropriam-se com criticidade das TDIC em sua prática pedagógica?

A partir das questões-problema depreendemos o **objetivo geral** que é: compreender os entendimentos e percepções dos professores da Escola Básica Municipal Tancredo de Almeida Neves da cidade de Indaial - SC acerca das TDIC na prática pedagógica.

O objetivo geral se desdobra e circunscreve os seguintes **objetivos específicos**:

- Evidenciar como se configuram os entendimentos e percepções dos professores sobre as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação;
- Identificar como se processam as relações dos professores com as TDIC na sua prática pedagógica;
- Contribuir para a ressignificação da prática pedagógica do professor no que tange a apropriação das TDIC.

Este estudo está organizado em introdução, três capítulos e considerações finais. Os capítulos estão estruturados do seguinte modo:

O Capítulo I, *Tecnologia e Currículo na Cultura Digital*, contempla o embasamento teórico deste estudo no que tange a inserção das TDIC no currículo escolar.

O Capítulo II, *Percurso Metodológico*, apresenta o contexto da pesquisa, a caracterização dos sujeitos da pesquisa, a caracterização do instrumento utilizado na coleta de dados e o procedimento de coleta e análise de dados.

O Capítulo III, *Apresentação e discussão dos resultados*, mostra a análise e interpretação dos dados que visa responder aos questionamentos e inquietações colocados neste estudo.

Por último, as *Considerações finais*, que sintetizam todo o trabalho, desde as motivações até o resultado da análise dos dados.

CAPÍTULO I

TECNOLOGIA E CURRÍCULO NA CULTURA DIGITAL

Este capítulo aborda o tema tecnologia e currículo na cultura digital, de modo a promover reflexões sobre a inserção das TDIC no currículo das escolas, procurando evidenciar como essas tecnologias podem impulsionar novas formas de ensinar, aprender e interagir com o conhecimento e com o mundo.

1.1 REFLEXÕES SOBRE CURRÍCULO E TDIC

A palavra currículo³ deriva da palavra latina *curriculum*, podemos dizer que em nossos tempos essa palavra tem dois significados diferentes, um deles diz respeito a carreira profissional de uma pessoa e o outro significado refere-se ao que trabalharemos neste estudo e diz respeito a tudo aquilo que acontece na escola.

Em seus primórdios, o currículo era feito de maneira que o conhecimento referente aos conteúdos abrangesse os desejos das unidades de educação ou então o que os próprios professores desejavam, ou seja, o currículo era imposto aos alunos; o currículo que deveria ser ensinado era uma organização seletiva do que os alunos poderiam aprender e que, conseqüentemente, engessavam a prática pedagógica do professor em sala de aula (SACRISTÁN, 2013).

De acordo com a concepção de Sacristán (2013) currículo é entendido como sendo uma prática social que tende a objetivar e constituir a cultura representada por conteúdos extrapolando o enfoque baseado na transferência de informação ao orientar-se para uma prática social que conglomeram conteúdos, métodos, procedimentos, instrumentos culturais, conhecimentos prévios e atividades. Sacristán defende que convivemos na escola com uma seqüência estratificada do currículo sendo que a primeira parte dessa estratificação é denominada currículo oficial, que refere-se ao que se anseia que seja aprendido pelos educandos; a segunda parte desta estratificação diz respeito a apropriação desse currículo pelos professores e materiais utilizados, ou seja, como esse currículo oficial será decodificado por esses agentes e de que forma fará uso dos materiais para sua efetivação, e por fim, a junção

³ Segundo o dicionário didático de língua portuguesa currículo é o plano de matérias que devem ser ensinadas ou aprendidas 2 – conjunto de assuntos e de práticas específicas voltados ao desenvolvimento das capacidades de um aluno – No currículo de cada matéria constam os objetivos e conteúdos.

dessas duas etapas dá origem ao currículo real que na concepção de Sacristán (2013 p. 26) é determinado como:

[...] O currículo real é constituído pela proposição de um plano ou texto que é público e pela soma dos conteúdos das ações que são empreendidas com o intuito de influenciar as crianças (ou seja, o ensino desse plano). Porém, o importante é o que tudo isso produz nos receptores ou destinatários (seus efeitos), algo como aquilo que a leitura deixa como marca no leitor, que é quem revive seu sentido [...].

Já segundo o entendimento de Freire (2006), o currículo envolve o exercício real, ou seja, é a vida real na escola, e todas as relações que lá ocorrem, entre todos os sujeitos envolvidos, dessa maneira, o currículo é um elemento político e ideológico pautado em teoria e prática, ação e reflexão em todas as esferas indissociáveis que acontecem dentro e fora da escola.

No que tange as teorias estudadas sobre currículo, Moreira (1997) evidencia que o currículo é uma ferramenta utilizada pelas mais diferentes sociedades, para desenvolver os métodos de conservação, transformação e renovação dos conteúdos historicamente acumulados, como orientar alunos para valores tidos como desejáveis.

Desse modo, Almeida (2014) nos fala que a partir do momento em que começamos a ter acesso as TDIC, inicia-se o processo de apropriação dessas tecnologias, porém somente a partir dos anos 2000 é que tivemos o acesso à *internet* e redes de comunicação mais efetivas, possibilitando, dessa maneira, que tanto os professores, como os alunos utilizem essas novas mídias. Entretanto, o fato desses sujeitos de o contexto escolar utilizarem essas novas mídias não necessariamente caracteriza que elas estão integradas ao currículo escolar, uma vez que para passar a integrar o currículo escolar estas novas tecnologias devem obrigatoriamente fazer diferença para o aprendizado e criação de novos conhecimentos, a partir do momento que tivermos essa ressignificação aí sim o currículo oficial passa para *web* currículo.

Nesse sentido, no que diz respeito a *web* currículo, Almeida e Valente (2012, p. 61) caracteriza como:

[...] uma construção conceitual e uma categoria de ação. Porém, a mudança da Educação para desenvolvê-lo implica refletir sobre contexto, concepções, práticas e valores implícitos no conceito de currículo; e sobre o seu potencial para a criatividade e abertura ao compartilhamento de ideias, que podem ser associadas a outras ideias e conhecimentos, propiciando novas construções e mudanças. Pressupõe também conceber as TDIC para além de ferramentas, como linguagens que estruturam os modos de pensar, fazer, comunicar, estabelecer relações com o mundo e representar o conhecimento. Isto significa integrar a Educação com a cultura digital, o que envolve enfrentar conflitos e novos desafios, para construir a inovação no âmbito de cada contexto e instituição educativa. Tratamos assim de um currículo que integra as TDIC em processos que expandem os tempos e espaços educativos; envolvem busca,

organização, interpretação e articulação de informações; a reflexão crítica; o compartilhamento de experiências; a produção de novos conhecimentos na compreensão histórica do mundo e da ciência.

Sobre *web* currículo, Almeida (2014, p. 28) destaca que:

Esse processo exige esforços dos pontos de vista cognitivo, social e cultural, mais do que simplesmente usar o computador e fazer buscas na *internet*, revelando a complexidade da integração entre o currículo e as TDIC, consideradas mais como linguagens do que como ferramentas. Trata-se de usar as linguagens veiculadas pelas TDIC em atividades que propiciem aos aprendizes fluência tecnológica para utilizar mecanismos automáticos de busca de informações; avaliar a qualidade da informação em relação a fidedignidade da fonte e a sua relevância para o tema de estudos; participar de redes dialógicas de compartilhamento de experiências e de produções de temas de interesse comum; entender as formas de atribuir significas sobre o mundo por pessoas distintas, contextos e culturas; criar textos e hiperlinks combinando palavras, sons, imagens, animações e vídeos, para representar o conhecimento.

Referente a *Web* currículo, Almeida (2014) salienta, como sendo papel da escola a revisão dos procedimentos pedagógicos para se tornar um ambiente de produção e formação de conhecimento, frente as conexões das redes dialógicas de compartilhamento de experiências e de produções de temas de interesse comum. Essas redes auxiliam na interação com diferentes pessoas e espaços de cultivo do conhecimento e com o que acontece no dia-a-dia escolar. A escola que está inserida nesse novo conceito de rede provoca a invenção e a participação, fazendo com que ela extrapole seus limites, integrando-se com a comunidade e com a cultura local, fazendo com que dessa maneira o mundo entre na escola e a escola se insira no mundo.

Para tanto, a integração das TDIC no currículo não é feita apenas com a utilização dessas tecnologias no ambiente escolar, é preciso refletir como elas vão contribuir efetivamente na aprendizagem e rendimento do aluno em sala de aula, e, como o professor vai assumir o papel de mediador em relação ao uso crítico e reflexivo dessas tecnologias em suas aulas (ALMEIDA; VALENTE, 2011).

O uso das TDIC para o desenvolvimento do currículo requer pensar na prática pedagógica do professor, Almeida e Valente (2012, p. 29) inferem:

O professor que se reconhece como protagonista de sua prática e usa as TDIC de modo crítico e criativo voltada para a aprendizagem significativa do aluno, coloca-se em sintonia com as linguagens e símbolos que fazem parte do mundo do aluno, respeita seu processo de aprendizagem e procura compreender seu universo de conhecimentos por meio das representações que os alunos fazem em um suporte tecnológico.

É importante compreender que o uso das TDIC no contexto escolar extrapola o simples fato de utilizá-las como uma ferramenta, é necessário que elas sejam entendidas como componente curricular ativo e constante em todas as disciplinas, é necessário popularizá-las

entre alunos e docentes, sendo que os professores têm o papel principal na integração das TDIC ao currículo escolar, viabilizando aos alunos possibilidades de apropriação das TDIC em todas as disciplinas de modo ativo e constante (ALMEIDA; VALENTE, 2011).

1.2 APROPRIAÇÃO DAS TDIC NA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Em um mundo globalizado em que as TDIC se fazem presente na vida do ser humano, é importante que essas tecnologias sejam pensadas como produtoras das relações sociais e como formas de convivência (PINTO, 2005). Nesse sentido, segundo Almeida e Valente (2011) a integração das TDIC no currículo escolar precisa ser pensada a partir da construção social, em que é essencial o ser humano se perceber sujeito da sua própria história e do seu tempo.

As tecnologias são instrumentos simbólicos e não podem ser introduzidas ao currículo sem questionamentos críticos, pontuam Almeida e Valente (2011). As tecnologias propiciam muito mais do que transmitir informações, portanto “é importante usá-las para potencializar práticas pedagógicas que propiciem um currículo voltado ao desenvolvimento da autonomia do aluno na busca e geração de informações significativas para compreender o mundo e atuar em sua reconstrução” (ALMEIDA; VALENTE, 2011, p. 29).

Desse modo, a integração das TDIC no currículo escolar requer que educadores se apropriem dessas tecnologias em seu fazer pedagógico. Apropriação é entendida neste estudo, como sendo “um processo que tem na sua essência um sujeito mobilizado pelas suas emoções, que sabe utilizar as tecnologias a seu favor, a favor do outro e da natureza” (BORGES, 2009, p. 253). Para tanto, “uma apropriação crítica, consciente, que alicerçada no respeito, na solidariedade e na cooperação, cuida, promove, constela a favor” do processo educacional (BORGES, 2009, p. 253).

Para refletir sobre a apropriação das tecnologias na prática pedagógica, segundo Valente (2014), precisamos, antes de tudo, ressignificar o uso dessas novas tecnologias, ou seja, procurar no contexto atual o que se tem feito, onde, quando e como elas são utilizadas em sala de aula. Isso porque com a intensa comunicação entre as pessoas, é comum a transferência das informações de uma cultura para outra, sendo no interior de cada cultura que os modos de uso das TDIC adquirem novos significados e valores (VALENTE, 2014). No entanto, vale destacar que as tecnologias e seus produtos não são bons e nem maus em si mesmos, uma vez que é o ser humano que emprega sentido e significado para elas. Logo, as tecnologias podem representar a emancipação humana ou a dominação do humano (VALENTE, 2014).

Valente (2005, p. 23) destaca que:

As novas tecnologias usadas na educação – que já estão ficando velhas! – deverão receber um novo incentivo com a possibilidade de junção de diferentes mídias em um só artefato: TV, vídeo, computador, *Internet*. Estamos assistindo ao nascimento da tecnologia digital, que poderá ter um impacto ainda maior no processo ensino-aprendizagem. Será uma outra revolução que os educadores terão de enfrentar sem ter digerido totalmente o que as novas tecnologias têm para oferecer. E a questão fundamental é recorrente: sem o conhecimento técnico será possível implantar soluções pedagógicas inovadoras e vice-versa; sem o pedagógico os recursos técnicos disponíveis serão adequadamente utilizados?

Nesse âmbito, Valente (2014) salienta que, atualmente, é possível observar que em algumas escolas o uso das TDIC ainda priorizam o saber usar o computador ou certas ferramentas sem a contextualização com a disciplina propriamente dita, ou seja, o aluno vai a sala de informática e aprende a usar o computador, aprende a usar ferramentas como programas de edição de texto, gráficos, planilhas, entre outros, porém, sem que se faça um *link* com a disciplina que está sendo trabalhada em sala de aula. Logo, tem-se o uso das ferramentas sem um propósito pedagógico.

Por outro lado, os professores têm buscado relacionar alguns recursos tecnológicos para o desenvolvimento de conteúdo didático em sala de aula, porém, esse processo está relacionado ao professor levar o aluno a sala de informática. Desse modo, falta por parte dos alunos uma conscientização crítica e reflexiva para buscar conhecimento ou trabalhar o conhecimento didático por meio da tecnologia (VALENTE, 2014).

Podemos considerar, portanto, que a apropriação das tecnologias na prática pedagógica tem se dado de maneira gradativa, por parte do professor. Valente (2014) aponta que a apropriação das TDIC na prática pedagógica, por parte do docente tem vários níveis/etapas, em que é importante que o professor seja o primeiro sujeito a compreender e fazer uso consciente dessas tecnologias, pois como educador de outros sujeitos (alunos), o professor deve ter noções básicas de como utilizar tais ferramentas e ter a consciência que essa tecnologia pode trazer algo de produtivo para a sua prática. Essas noções básicas, são caracterizadas por Valente (2014) como a primeira etapa.

Na segunda etapa, Valente (2014) aborda que, o professor utiliza as tecnologias de modo a trabalhar com algumas ferramentas em sala de aula, ou seja, o professor usa as tecnologias para interferir na aprendizagem dos alunos, como, por exemplo, a utilização de um editor de texto para realizar uma avaliação.

Aprofundando-se ainda mais nesse tema, Valente (2014) expõe que, na terceira etapa, o professor realiza tarefas com os alunos usando as tecnologias na sua disciplina, ou seja, o aluno

participa de forma ativa e integrada, utilizando as tecnologias na disciplina específica que o professor leciona.

A quarta etapa, colocada por Valente (2014), consiste em o professor conseguir ir além de integrar as tecnologias na sua disciplina e integrar os alunos nesse movimento, isto é, o professor precisa fazer com que a relação de integração das tecnologias seja realizada de maneira interdisciplinar, possibilitando o diálogo entre os conhecimentos da sua disciplina e os conhecimentos de outras disciplinas do currículo, trabalhando em forma de projetos e demais possibilidades que o contexto escolar possa propiciar.

Por fim, na quinta etapa, Valente (2014) ressalta que, para as tecnologias fazerem parte do cotidiano escolar, com objetivos pedagógicos, professores e alunos devem se apropriar delas de forma autônoma e natural, usando nos momentos de aprofundamento e desenvolvimento das atividades. No entanto, Valente considera que essa prática se encontra distante da nossa realidade escolar nos dias atuais. O autor enfatiza que quando atingirmos essa quinta etapa, as tecnologias vão estar efetivamente integradas ao currículo escolar. Assim, poderemos ressignificar o currículo escolar, de modo que as tecnologias tenham um papel fundamental na vida escolar, tanto de alunos, como de professores, deixando de ser apenas um complemento.

No que tange os recursos para os processos educativos como *blogs, fotologs, podcast* (radio *online*) *twitter*, podemos dizer que esses são meios que o professor pode vir a usar para beneficiar sua prática pedagógica, porém vale lembrar que esses recursos devem estar a serviço do desenvolvimento curricular das disciplinas em questão, ou seja, qualquer que seja esse recurso, ele deverá fazer a diferença no tema trabalhado pelo professor (VALENTE, 2014).

Cabe evidenciar, de acordo com Valente (2014), que um *blog* ou uma página do *facebook* em que o professor é o responsável por alimentar e os alunos podem utilizá-los para trocar experiências e até para dialogarem sobre a própria disciplina são exemplos de uso das tecnologias na prática pedagógica e que ultrapassam os muros da escola. A grande vantagem desse tipo de intervenção é que a prática pedagógica acaba extrapolando o ambiente escolar, de forma que tanto os alunos como os professores conseguem relacionar os conteúdos fora da sala de aula e de maneira atrativa, o que certamente pode refletir no bom rendimento do aluno em sala de aula.

Outra forma de trabalhar com as tecnologias na escola, enfatizado por Valente (2014), refere-se ao professor utilizar imagens, animações e músicas, com o intuito de melhorar a qualidade das suas aulas e não ficar preso apenas ao uso da linguagem escrita. Nesse sentido, cabe destacar que é importante o professor estar atento ao fato que o uso das várias formas de linguagem precisa ter um significado para a aprendizagem dos alunos, pois de nada adianta para

os alunos verem uma imagem ou ouvirem um som, ou até mesmo assistirem uma animação se esses recursos não fazem sentido para ele e não agrega valor à disciplina.

Com relação a apropriação das tecnologias em sala de aula Almeida e Moran (2005, p. 41) apontam que:

Mesmo que seus recursos não estejam fisicamente instalados nos espaços escolares, a mídia audiovisual invade a sala de aula. A linguagem produzida na integração entre imagens, movimentos e sons atrai e toma conta das gerações mais jovens, cuja comunicação resulta do encontro entre palavras, gestos e movimentos, distanciando-se do gênero do livro didático, da linearidade das atividades da sala de aula e da rotina escolar. Criar espaços para a identificação e o diálogo entre essas formas de linguagem e permitir que os alunos se expressem de diferentes maneiras são ações que favorecem o desenvolvimento da consciência crítica sobre a influência da mídia e respectivas estratégias direcionadas a determinados grupos sociais, num jogo complexo em que se encontram implícitos, sutilmente, os significados que se pretende impor a esse público.

A apropriação das TDIC na prática pedagógica envolve o professor conhecer as especificidades de seus alunos. Um exemplo dessa especificidade é o que Cortella (2012) chama de “geração Z – nativos digitais”, que impera no momento. São as pessoas dessa geração que estão inseridas, em grande parte, nos processos educacionais dentro da escola. Essa geração, tem fortes pontos positivos como a velocidade, a instantaneidade e o senso de urgência, características que podem contribuir para mediação pedagógica do professor no processo de ensino e aprendizagem. Cortella (2012, t. 19' 20") salienta que “boa parte de nossos alunos são do século XXI, nós professores somos do século XX e os métodos são do século XIX”. Logo, os alunos podem contribuir para o diálogo e a modernização dos métodos de ensino em sala de aula.

Por outro lado, Cortella (2012) destaca que um ponto negativo da “geração dos nativos digitais” é a falta de paciência, pois tendem a não aguardar a maturação de processos cognitivos, o que é de suma importância para o entendimento de certos conteúdos. Desse modo, cabe ao professor levar o aluno a compreender que a motivação para o conhecimento não é algo que vem somente do meio externo, uma vez que, a motivação é um processo interno em que o professor pode auxiliar a desenvolvê-la, por meio de estímulos (CORTELLA, 2012).

Portanto, partindo do pressuposto que os alunos já nascem imersos na cultura digital, cabe aos professores de uma maneira ou de outra inserir-se também. Diante disso, cabe questionar, como seria uma escola em sintonia com a cultura digital? Qual o real papel do professor no contexto da cultura digital? Almeida e Moran (2005, p. 43) evidenciam:

[...] a importância da atuação do professor e respectivas competências em relação à mobilização e ao emprego das mídias, subsidiado por teorias educacionais que lhe permitam identificar em que atividades essas mídias têm

maior potencial e são mais adequadas. Para que o professor possa desenvolver tais competências, é preciso que ele esteja engajado em programas de formação, participando de comunidades de aprendizagem e produção de conhecimento.

Sendo assim, Almeida e Moran (2005) dizem que, em uma escola digital, o aluno não é mais um mero receptor de informações, pois tende a se colocar como autor do seu próprio projeto e sua atividade, ou seja, esse aluno passa a produzir informação e cabe ao professor mediar essas produções, verificar se esse aluno está se apropriando de maneira correta dessas tecnologias. Logo, professores e alunos são sujeitos de suas ações na escola e ambos produzem conteúdos relevantes para o desenvolvimento das disciplinas. Almeida e Moran (s/d, p. 09) evidenciam:

[...] Nessa ótica, o aluno, sujeito ativo da aprendizagem, aprende ao fazer, levantar e testar ideias, experimentar, aplicar conhecimentos e representar o pensamento. Cabe ao professor, criar situações que provoquem os alunos a interagir entre si, trabalhar em grupo, buscar informações, dialogar com especialistas e produzir novos conhecimentos.

No capítulo seguinte descrevemos o caminho percorrido para realizar este estudo, bem como a metodologia adotada para embasar e validar as reflexões. Assim, é possível refletir sobre as questões norteadoras deste estudo e alcançar os objetivos aqui propostos.

CAPÍTULO II PERCURSO METODOLÓGICO

Neste capítulo apresentamos a metodologia escolhida para este estudo. Primeiro, discorremos sobre as características da metodologia, em seguida, destacamos os elementos da pesquisa: o contexto, os sujeitos participantes e os procedimentos de coleta e análise dos dados.

A escolha pela pesquisa qualitativa foi por considerarmos ser esse um caminho apropriado aos propósitos da descrição e análise acerca de entendimentos e percepções sobre a prática pedagógica de professores da educação básica com o uso das TDIC. A pesquisa qualitativa permite a valorização da subjetividade dos sujeitos pesquisados. Segundo Flick (2009, p. 24-25) "a pesquisa qualitativa leva em consideração que os pontos de vista e as práticas no campo são diferentes devido às diversas perspectivas e contextos sociais a eles relacionados". Flick (2009) acrescenta que a subjetividade do pesquisador e a sua relação com os pesquisados também são fontes da pesquisa: os sentimentos, o diálogo, as impressões, a observação sobre o objeto pesquisado.

Nesse âmbito, Minayo (2001, p.21-22) afirma que:

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado, ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos a operacionalização de variáveis.

Lüdke e André (1986, p. 11) salientam que as características básicas de uma pesquisa qualitativa são:

1. A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento [...].
2. Os dados coletados são predominantemente descritivos [...].
3. O 'significado' que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial do pesquisador [...].
4. A análise dos dados tende a seguir um processo indutivo. Os pesquisadores não se preocupam em buscar evidências que comprovem hipóteses definidas antes do início dos estudos. As abstrações se formam ou se consolidam basicamente a partir da inspeção dos dados num processo de baixo para cima.

A opção por realizar uma pesquisa de campo se deu em consonância ao que explicita Prodanov e Freitas (2013, p. 44):

Pesquisa de campo é aquela utilizada com o objetivo de conseguir informações e/ou conhecimentos acerca de um problema para o qual procuramos uma resposta, ou de uma hipótese, que queiramos comprovar, ou, ainda, descobrir novos fenômenos ou a relações entre eles. Consiste na observação entre fatos e fenômenos tal como ocorrem espontaneamente, na coleta de dados a eles referentes e no registro de variáveis que presumimos relevantes, para analisá-

los. O pesquisador quando vai a campo pode obter dados relevantes sobre o público investigado, podendo auxiliar o pesquisador a intervir nesse campo.

Diante disso, consideramos que a pesquisa de campo é a mais adequada para a realização deste estudo, uma vez que possibilita ao pesquisador entrar em contato com sujeitos e/ou grupos pesquisados para poder entender as regras, costumes e convenções que os regem (GIL, 2002). Assim, podemos ponderar a complexidade da realidade social dos sujeitos e tecer reflexões mais fidedignas acerca dessa realidade.

2.1 CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DA PESQUISA

A escola Básica Municipal “Vice-Prefeito Arno Zoschke” iniciou suas atividades em 21/02/1985 com o nome de Escola Isolada Municipal do conjunto Habitacional “Dr. Tancredo de Almeida Neves”. Contava com 79 alunos de 1º a 4º ano e 04 professores. A mesma funcionou no centro comunitário do conjunto habitacional durante três anos. A escola foi criada para atender principalmente as crianças em idade escolar do conjunto acima citado, que inicialmente procuravam outras escolas por sofrerem dificuldades por falta de vagas (espaço físico). O espaço cedido para funcionamento da Escola foi fruto da reivindicação junto ao conjunto habitacional (COHAB) pelos moradores e pelos primeiros professores.

Em 21 de março de 1988, foi inaugurado o novo prédio da escola, e o decreto nº 1.711 de 12 de abril, do mesmo ano, transformou o nome da escola em Escola Isolada Municipal “Vice-Prefeito Arno Zoschke”, em reconhecimento ao seu empenho para conseguir a instalação e o funcionamento da mesma. Em 26 de novembro do mesmo ano, por meio do decreto lei 2.063 a escola, transformou-se em Escola Básica. Em 17 de setembro de 2004 foi publicada a lei municipal de nº 3.305, por meio da qual ficou decretada a mudança do nome da escola, passando, a partir do ano de 2005, a chamar-se E. B. M. Tancredo de Almeida Neves.

Atualmente a escola conta com 530 alunos e 50 funcionários. A mesma passou por várias ampliações nas administrações que se seguiram. A escola atende alunos de 6 a 14 anos, nos períodos matutino e vespertino.

A filosofia da Escola visa possibilitar a construção de uma educação popular, garantindo sua qualidade por meio da formação e valorização dos profissionais. Incentivar a participação popular criando parcerias, buscando crescimento democrático em decisões coletivas, oportunizando espaços alternativos de aprendizagem, para que nossos educandos reajam como cidadãos críticos, participativos e conscientes.

2.2 CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS DA PESQUISA

Participaram desta pesquisa 10 professores da Escola Básica Municipal Tancredo de Almeida Neves, com idade entre 20 e 49 anos, sendo 04 do sexo feminino e 06 do sexo masculino, 50% atuam nos anos iniciais e os outros 50% atuam nos anos finais. No *Quadro 01*, pode ser visualizado o perfil dos sujeitos participantes desta pesquisa.

Quadro 01 - Caracterização do perfil dos sujeitos pesquisados

NOME DA ESCOLA	PROFESSORES PESQUISADOS	DADOS GERAIS DO PROFESSOR
Escola Básica Municipal Tancredo de Almeida Neves	Professor 01	Idade: 47 anos Sexo: Feminino Tempo de trabalho: 26 anos Tempo de trabalho na escola: 12 anos Formação: Normal Superior - Pós-Graduação em Gestão Escolar e Formação Pedagógica Turma(s) em que atua: 4º ano
	Professor 02	Idade: 40 anos Sexo: Feminino Tempo de trabalho: 15 anos Tempo de trabalho na escola: 10 anos Formação: Educação Física Turma(s) em que atua: 1º ao 4º ano
	Professor 03	Idade: 40 anos Sexo: Masculino Tempo de trabalho: 20 anos Tempo de trabalho na escola: 8 anos Formação: Letras - Português/Inglês Turma(s) em que atua: 5º ao 9º ano
	Professor 04	Idade: 40 anos Sexo: Masculino Tempo de trabalho: 15 anos Tempo de trabalho na escola: 6 anos Formação: Ciências Biológicas - Pós-Graduação em Gestão e Educação Ambiental Turma(s) em que atua: 6º ao 9º ano
	Professor 05	Idade: 45 anos Sexo: Masculino Tempo de trabalho: 23 anos Tempo de trabalho na escola: 5 anos Formação: Língua Portuguesa - Mestrado em Literatura Turma(s) em que atua: 8º e 9º ano
	Professor 06	Idade: 49 anos Sexo: Feminino Tempo de trabalho: 25 anos Tempo de trabalho na escola: 5 anos Formação: Pedagogia - Pós-Graduação em Educação Infantil e Séries Iniciais Turma(s) em que atua: 2º ao 5º ano (apoio pedagógico)
	Professor 07	Idade: 20 anos Sexo: Masculino Tempo de trabalho: 3 anos Tempo de trabalho na escola: 2 anos Formação: História

	Turma(s) em que atua: 6º ao 9º ano
Professor 08	Idade: 26 anos Sexo: Masculino Tempo de trabalho: 5 anos Tempo de trabalho na escola: 3 meses Formação: Pedagogia - Pós-Graduação em Arte na Educação Infantil e Anos Iniciais
Professor 09	Turma(s) em que atua: 3º ano Idade: 44 anos Sexo: Masculino Tempo de trabalho: 20 anos Tempo de trabalho na escola: 3 meses Formação: Artes
Professor 10	Turma(s) em que atua: 4º ao 7º ano Idade: 42 anos Sexo: Feminino Tempo de trabalho: 15 anos Tempo de trabalho na escola: 5 anos Formação: Pedagogia - Pós-Graduação
	Turma(s) em que atua: 3º ano

Fonte: Elaborado pelo Autor.

Os dados apresentados mostram que a maioria dos pesquisados possui 40 anos ou mais e tem entre 15 e 26 anos de carreira no magistério, sete deles possuem 5 anos ou mais de trabalho na E. B. M. Tancredo de Almeida Neves da cidade de Indaial - SC. As turmas de atuação oscilam entre o primeiro e o nono ano do ensino fundamental, sendo que todos os sujeitos da pesquisa têm curso superior completo na área em que atuam. Constata-se que seis professores possuem pós-graduação *latu sensu* e um possui pós-graduação *stricto sensu*.

2.3 CARACTERIZAÇÃO DO INSTRUMENTO UTILIZADO NA COLETA DE DADOS

O instrumento utilizado na coleta de dados da pesquisa é um questionário com 17 perguntas abertas. As perguntas do questionário foram elaboradas no intuito de dar subsídios para descrever o perfil dos sujeitos pesquisados e refletir sobre os entendimentos e percepções desses sujeitos sobre as TDIC. Ribeiro (2008) pondera que o questionário como instrumento de coleta de dados garante o anonimato dos participantes da pesquisa, favorece a análise dos dados quando as questões são padronizadas e deixa em aberto o tempo para os participantes da pesquisa pensarem sobre suas respostas. Marconi e Lakatos (2003, p. 201-202), acrescentam que o questionário:

- a) Economiza tempo, viagens e obtém grande número de dados.
- b) Atinge maior número de pessoas simultaneamente. [...]
- e) Obtém respostas mais rápidas e mais precisas.
- f) Há maior liberdade nas respostas, em razão do anonimato.
- g) Há mais segurança, pelo fato de as respostas não serem identificadas. [...]

- j) Há mais uniformidade na avaliação, em virtude da natureza impessoal do instrumento.
- l) Obtém respostas que materialmente seriam inacessíveis.

Na perspectiva de Ribeiro (2008) as perguntas abertas proporcionam “liberdade ilimitada de respostas” por parte dos sujeitos da pesquisa e essas respostas possuem características próprias, pois cada sujeito possui um modo único de pensar e compreender o mundo. Essa autora ressalta que, as respostas provenientes do questionário com perguntas abertas, tendem a não ter influência do pesquisador, uma vez que o sujeito pesquisado escreve aquilo que lhe vier à mente. No entanto, a liberdade da escrita que o sujeito pesquisado tem ao responder as perguntas abertas, pode ser um dificultador, tendo em vista que as perguntas abertas exigem dele a habilidade de construção do raciocínio na forma escrita (RIBEIRO, 2008).

2.4 PROCEDIMENTO DE COLETA E ANÁLISE DE DADOS

Para coletar os dados da pesquisa que viabilizaram refletir sobre os objetivos aqui propostos, foi entregue em 04/04/2016 para os sujeitos pesquisados o questionário contendo 17 questões abertas. Os sujeitos da pesquisa tiveram cinco dias para responder o questionário e entregar ao pesquisador.

A análise dos dados foi realizada por meio da Análise de Conteúdo, que segundo Bardin (1977) possui múltiplas aplicações pois, pode ser usada para extração de informação tanto para um linguista como para um sociólogo, psicólogo ou historiador, e pode ser realizada de diversas formas, dependendo do objetivo final da pesquisa.

Bardin (1977, p. 42) define análise de conteúdo como:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a interferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

A análise conteúdo segundo Bardin (1977) é composta de três fases sendo elas: 1) a pré-análise; 2) A exploração do material; 3) O tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação. A primeira fase consiste na organização das ideias e dos materiais a serem utilizados. Na segunda fase ocorre a codificação dos dados em função das regras formuladas anteriormente. Na terceira e última fase é realizada a classificação dos materiais de maneira que eles façam sentido e sejam relevantes para o estudo que se propõe.

CAPÍTULO III APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Neste capítulo apontamos os entendimentos e percepções dos sujeitos da pesquisa em relação as TDIC na prática pedagógica e, ainda, apresentamos algumas reflexões sobre as colocações desses sujeitos. A apresentação e discussão dos resultados são expostos em conformidade com os objetivos propostos.

Para embasar teoricamente as reflexões tecidas a partir da apresentação dos resultados foram usadas contribuições teóricas de autores como: Neves (2002), Alonso (2002), CGI - Comitê Gestor da *Internet* (2015), Almeida e Valente (2011), Cysneiros (1999), Almeida e Moran (2005) e Valente (2014).

Os dados discutidos e analisados são oriundos do questionário, instrumento de coleta de dados desta pesquisa. Esse questionário foi aplicado a 10 professores da Escola Básica Municipal Tancredo de Almeida Neves. Das 17 perguntas do questionário, oito são analisadas neste capítulo, as outras nove questões foram utilizadas para descrever o perfil dos sujeitos pesquisados. A primeira pergunta do questionário aqui analisada, visa identificar se os sujeitos participantes possuem alguma formação para o uso das TDIC. Se tivesse formação teria que descrevê-las, contando o período de duração e a intuição que realizou tal formação. Dos dez sujeitos pesquisados, seis responderam que não possuem formação nessa área. Os demais possuem uma noção sobre o tema, conforme relatos: "Tive uma disciplina na pós-graduação que durou em torno de 1 ano sobre as TDIC" (Professor 01); "Não, só tive na faculdade a disciplina de informática básica" (Professor 08); e "Sim, informática básica" (Professor 10).

Segundo Neves (2002, p. 9), a formação dos professores para uso das TDIC deve iniciar desde a graduação, pois é quando começa a ocorrer a mudança de postura nesses sujeitos:

[...] o educador tende a reproduzir métodos, técnicas e estratégias que foram utilizados durante seu processo de formação. Assim, um curso pedagogicamente pobre pode levar o educador a trabalhar com seus alunos de uma forma também pobre. Ou a exigir desse educador um enorme esforço para vencer as deficiências que enfrentou.

Durante a graduação, os professores devem ser desafiados e instigados a buscar novas metodologias, a fazer uso das TDIC para que quando forem atuar consigam reproduzir isto na prática, de forma mais natural e espontânea. Caso contrário o professor que tiver interesse em utilizar as TDIC na prática pedagógica terá muito mais dificuldade, pois não estará habituado com a tecnologia no desenvolvimento do seu trabalho.

A segunda pergunta analisada, aborda a compreensão dos sujeitos pesquisados sobre TDIC. De modo geral, os sujeitos pesquisados parecem possuir uma noção básica sobre o que vem a ser as TDIC, conforme os apontamentos: "Recursos como projetores, microcomputadores, televisores e outros aparelhos eletrônicos utilizados no processo de ensino-aprendizagem" (Professor 03); "Aparelhos como telefones, computadores que facilitam o acesso a informação" (Professor 04); e "As mídias que se destinam a produção e transmissão de informações" (Professor 05).

É possível perceber, a partir das respostas desses sujeitos, que compreendem TDIC como sendo equipamentos que transmitem informação. A noção que demonstram ter sobre TDIC parece estar relacionada as suas próprias vivências e pela troca de experiência com outras pessoas. Afonso (2002) diz que o termo TDIC englobam os termos da literatura educacional: Tecnologia de Informação e Comunicação (TIC), Tecnologias Digitais (TD) e Novas Tecnologias de Informação e Comunicação (NTIC). Isto é, o termo TDIC tem um significado mais amplo, é vai além do uso da *internet*, da utilização das ferramentas para manipulação, apropriação e disseminação do seu uso. Diante disso é possível constatar que os professores possuem um entendimento parcial do que são TDIC.

A terceira pergunta do questionário analisada, abrangeu investigar os tipos de TDIC que os sujeitos pesquisados possuem. De forma geral, eles responderam que possuem computador, celular e televisão (Professor 06, Professor 07, Professor 09 e Professor 10). Outros equipamentos aparecem nas respostas dos Professores 01 e 02: "Computador, *smartphone*, TV com tecnologia digital, antena de TV por assinatura" (Professor 01), "*Internet, notebook*" (Professor 02).

As respostas dos sujeitos pesquisados abarcam os dados da pesquisa TIC Domicílios 2014, que caracteriza: "o telefone celular está presente em 92% dos domicílios, sendo o segundo equipamento mais comum nas residências brasileiras entre os itens investigados, atrás apenas do aparelho de TV" (CGI, 2015, p.153). Essa mesma pesquisa revela que 50% dos brasileiros com mais de 10 anos usam computador. Outro dado importante é o de que o uso de equipamentos de tecnologia de informação e de *internet* possuem relação direta com o nível de escolaridade e de renda, isso porque "as proporções de usuários do equipamento são maiores conforme aumentam a classe social (95% na classe A) e a escolaridade dos indivíduos (93% entre indivíduos com Ensino Superior)" (CGI, 2015, p. 153).

A quarta pergunta analisada indagou se os sujeitos pesquisados utilizam como ferramenta pedagógica alguma das TDIC que diziam ter. Se utilizassem, precisavam listar qual (ais) e em que momento do seu trabalho faziam uso delas. Foi percebido nas respostas dos

sujeitos pesquisados que o uso das TDIC como ferramenta pedagógica está restrito ao uso do computador e da *internet*. Em algumas situações os professores entendem como uso pedagógico a manipulação dessas ferramentas para planejamento, como aponta a resposta dos professores: "Sim. Computador, realização de pesquisas e apresentações de trabalhos." (Professor 04); e "Sim. Computador, televisão. Para planejar e aplicar conteúdos. Em casa e/ou na escola." (Professor 10). O celular aparece em apenas uma das respostas, isso nos remete a visão negativa dos professores quanto ao uso desse equipamento pelos estudantes, aliada a Lei nº 14363/2008, do Governo Estadual de Santa Catarina que proíbe o uso de celulares em sala de aula. Conforme observado nas ponderações do Professor 09: "*Notebook, netbook*, celular nas leituras de imagens."

A pesquisa TIC Educação 2014, realizada pelo Comitê Gestor da *Internet* no Brasil (CGI.br) e publicada em 2015, aponta que há interesse por parte dos professores em usar as tecnologias como ferramenta pedagógica, porém, esses profissionais encontram dificuldade em virtude das "condições de infraestrutura e capacitação para o uso da *Internet* com propósito pedagógico" (CGI, 2015, p. 29). Essa pesquisa aponta, ainda, que "apenas 30% dos professores de escolas públicas fazem da sala de aula o principal local de uso das TIC nas atividades com alunos" (CGI, 2015, p. 29). A pesquisa revelou também que o uso das TDIC está mais presente no cotidiano dos alunos que dos professores. Isso pode estar associado a dificuldade que o professor tem para fazer o uso pedagógico dessas tecnologias. Como referenciam Almeida e Valente (2011, p. 27) os alunos se apropriam rapidamente das tecnologias e convivem harmoniosamente no mundo digital, pois já nascem imersos na cultura digital, diferentemente dos professores que "se mostram inseguros em relação a essas tecnologias e demonstram pouco interesse em incorporá-las ao currículo e a prática pedagógica".

A quinta pergunta analisada buscou identificar a quem os sujeitos pesquisados recorrem quando têm dúvidas sobre a utilização das TDIC. Todos responderam que procuram o professor de informática para esclarecimentos de dúvidas e atualização de conhecimentos nesse assunto. Entretanto, dois desses sujeitos responderam que os filhos também auxiliam, conforme destacado nas respostas a seguir: "Com o professor de informática" (Professor 02); "Geralmente com o professor de informática" (Professor 04); e "Com meus filhos. Com o professor de informática da escola" (Professor 10).

A esse respeito, Almeida e Valente (2011, p. 29) pontuam que "para a integração das tecnologias ao currículo, não basta ter tecnologias disponíveis na escola [...] é preciso criar condições para que educadores compreendam as tecnologias em seus modos de produção de forma a incorporá-las na prática", compreendendo suas potencialidades, sendo protagonistas

das suas práticas pedagógicas com o uso das TDIC e possibilitando também o protagonismo dos alunos.

Nesse sentido, cabe destacar que a falta de uma formação inicial sobre TDIC acaba fazendo com que os professores procurem outras formas de apropriação, sendo que a maior parte desses professores busca auxílio dentro da própria escola e o professor de informática acaba sendo a principal referência.

Outro ponto que merece destaque quando o assunto é a apropriação e uso das TDIC pelos professores é o que Cysneiros *apud* Neves, chama de "inovação conservadora":

[...]quando uma ferramenta cara é utilizada para realizar tarefas que poderiam ser feitas, de modo satisfatório, por equipamentos mais simples (atualmente, usos do computador para tarefas que poderiam ser feitas por gravadores, retroprojetores, copiadoras, livros, até mesmo lápis e papel). São aplicações da tecnologia que não exploram os recursos únicos da ferramenta e não mexem qualitativamente com a rotina da escola, do professor ou do aluno, aparentando mudanças substantivas, quando na realidade apenas mudam-se aparências. (CYSNEIROS, 1999, p. 15)

Essa situação fica evidente nas respostas dos sujeitos pesquisados ao sexto questionamento analisado, que se refere as principais dúvidas deles para o uso das TDIC. As respostas contemplaram desde questões básicas de como "elaborar gráficos, *slides*, salvar e encaminhar atividades por rede" (Professor 06) a situações mais elaboradas como "utilização de recursos de produção de filmagens" (Professor 01). Diante disso, é possível observar que a maioria dos professores, ainda, está tentando usar a tecnologia para substituir velhas formas inerentes a prática pedagógica ao invés de explorar o potencial criativo das TDIC. Cabe ressaltar as ponderações de Valente (2014) sobre os níveis/etapas da apropriação das TDIC na prática pedagógica por parte do docente, destacando que é importante que o professor seja o primeiro sujeito a compreender e fazer uso consciente dessas tecnologias, pois como educador de outros sujeitos (alunos), o professor deve ter noções básicas de como utilizar tais ferramentas, e ter a consciência que essa tecnologia pode trazer algo de produtivo para a sua prática.

Na sétima pergunta analisada, os sujeitos pesquisados puderam expressar se acreditam faltar formação para o uso das TDIC na sala de aula e quem deve fornecer essa formação. Os apontamentos da maioria desses sujeitos enfatizaram a omissão dos órgãos gestores educacionais e a falta de equipamentos nas escolas: "Na verdade falta formação que a secretaria municipal ou estadual deveriam dar, e principalmente faltam bons equipamentos." (Professor 08); "Sim. As melhores formas de utilização das tecnologias. A secretaria de educação deveria fornecer" (Professor 04); e "Acredito que sim. Por exemplo, deveríamos ter formações

promovidas pela secretaria de educação que, restringe a formação de TDIC aos professores de informática. Nunca me foi oferecida formação sobre TDIC pela SEMED⁴" (Professor 01).

Almeida e Moran (2005, p. 43) evidenciam:

[...] a importância da atuação do professor e respectivas competências em relação à mobilização e ao emprego das mídias, subsidiado por teorias educacionais que lhe permitam identificar em que atividades essas mídias têm maior potencial e são mais adequadas. Para que o professor possa desenvolver tais competências, é preciso que ele esteja engajado em programas de formação, participando de comunidades de aprendizagem e produção de conhecimento.

Com vistas a essa perspectiva, salientamos que as formações sobre TDIC não devem estar limitadas a apenas alguns profissionais da escola, elas devem englobar todos os sujeitos que estão envolvidos com o ensino-aprendizagem, da mesma forma o professor também precisa ter interesse e buscar complemento para sua formação.

A oitava e última pergunta analisada abrange a opinião dos sujeitos pesquisados sobre as TDIC auxiliarem ou atrapalharem o aprendizado dos alunos. O Professor 05 diz: "Não vejo que essa falta facilite ou atrapalhe. Haver ou não haver TDIC na sala de aula nada muda. O aprendizado ocorre independentemente das TDIC ou do modelo tradicional; o que vale é o trabalho do professor." O Professor 07 salienta: "Facilita, pois é um meio em que eles vivenciam diariamente." O Professor 09 destaca: "Em alguns casos atrapalha, porém, é uma realidade e possui um rico conteúdo. Cabe ao profissional saber como, quando e com quem irá utilizar." O Professor 10 pontua: "Com certeza só tem a acrescentar, tornando as aulas mais interessantes."

Diante das respostas apresentadas, pode-se perceber que nem todos os professores estão totalmente convencidos dos benefícios das TDIC. Isso pode ter relação com o baixo conhecimento no assunto e falta de formação na área. Entretanto, a maior parte dos sujeitos pesquisados são receptivos a utilização das TDIC na prática pedagógica. Dessa maneira, vale destacar que as tecnologias e seus produtos não são bons e nem maus em si mesmos, uma vez que, é o ser humano que emprega sentido e significado para elas. Logo, as tecnologias podem representar a emancipação humana ou a dominação do humano (VALENTE, 2014). Portanto, quem emprega significado ao objeto ou metodologia é o próprio professor, assim, cabe a ele empregar significado pedagógico as TDIC, ao invés de atacá-las ou simplesmente repudiá-las.

⁴SEMED - Secretaria Municipal de Educação

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo foi norteado pelas seguintes questões chaves: quais os entendimentos e percepções dos professores da Escola Básica Municipal Tancredo de Almeida Neves da cidade de Indaial em Santa Catarina (SC) acerca das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) na prática pedagógica?, e, os professores da referida escola apropriam-se das TDIC em sua prática pedagógica?

Optamos pela pesquisa qualitativa na metodologia deste estudo por considerarmos ser esse um caminho apropriado aos propósitos da análise das questões chaves deste estudo. Durante o processo investigativo foi possível perceber que os sujeitos pesquisados têm uma noção do que são as TDIC e o quão importante essas tecnologias são dentro de sala de aula, porém, temos poucos professores que fazem uso delas de maneira adequada, uns por falta de estrutura da escola, outros por fatores de formação, e há, ainda, os que tem receio ou se sentem inseguros em utilizar essas tecnologias.

No que tange a apropriação das TDIC na prática pedagógica, é importante salientar que, enquanto sujeitos autônomos e construtores de nossa própria história, somos responsáveis pela nossa formação profissional básica e continuada. Nesse sentido, enquanto educadores, é essencial estarmos abertos a novos conhecimentos e ao uso pedagógico das TDIC buscando formações e atualizações.

Diante das respostas dos sujeitos pesquisados, podemos verificar que a apropriação das TDIC na prática pedagógica ocorre com certas restrições. Isto é, a maior parte dos professores pesquisados está na fase/etapa que Valente (2014) considera, como sendo segunda etapa, pois induzem o aluno a usar certas ferramentas para melhorar o aprendizado e motivá-los para certos temas propostos. As restrições citadas, referem-se principalmente a falta de equipamentos e de velocidade de *internet* para que esta apropriação evolua para as demais etapas.

Outro ponto importante para a apropriação e uso das TDIC refere-se à formação docente que é de responsabilidade do próprio professor, mas que também deve ser viabilizada e estimulada por órgãos gestores, como as Secretarias de Educação. Sendo assim, a formação sobre as TDIC não deve ser restrita apenas aos professores de informática, como identificamos neste estudo. Formações sobre as TDIC devem envolver todos os profissionais da educação para, assim, essas tecnologias poderem ser apropriadas na prática pedagógica e integradas ao currículo escolar de forma não conflituosa.

Muitos foram os desafios encontrados na realização dessa pesquisa, entre eles destacamos a falta de interesse de alguns profissionais em responder ao questionário –

instrumento de coleta de dados – fazendo com que o número de sujeitos pesquisados fosse menor do que o esperado, outro fator que dificultou a pesquisa foi o fato de que algumas respostas foram muito evasivas, o que demonstra em alguns casos a falta de naturalidade em lidar com as TDIC.

De forma geral, os objetivos propostos foram alcançados, pois mediante as respostas dos professores no questionário e da revisão bibliográfica realizada para redigir o referencial teórico deste estudo, foi possível perceber a frágil relação que os professores têm com as TDIC na contemporaneidade. Portanto, acreditamos, dessa maneira, ter dado uma pequena parcela de contribuição para o tema exposto, uma vez que os tabus que os cercam só serão derrubados com muito debate, pesquisas sobre o tema e com a formação continuada dos docentes.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini et al. **Web currículo** [recurso eletrônico]: aprendizagem, pesquisa e conhecimento com o uso de tecnologias digitais. 1a. Ed. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2014.

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini; MORAN, José Manuel (org). **Integração das tecnologias na educação**. In: Salto para o Futuro. Brasília, 2005.

_____. **Integração das tecnologias na educação**. In: Salto para o Futuro. Brasília.

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini; VALENTE, José Armando. **Tecnologias e Currículo**: trajetórias convergentes ou divergentes? São Paulo: Paulus Editora, 2011.

_____. **Integração Currículo E Tecnologias e a Produção De Narrativas Digitais**. Currículo sem Fronteiras, v. 12, n. 3, p. 57-82, Set/Dez 2012

AFONSO, C. A. **Internet no Brasil**: alguns dos desafios a enfrentar. Informática Pública, v. 4, n. 2, p. 169-184, 2002.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo** (1977). Tradução: Luís Antero Reto; Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70. Distribuído por Livraria Martins Fontes.

BORGES, M. A. F. **Apropriação das tecnologias de informação e comunicação pelos gestores educacionais**. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo: PUC-SP, 2009.

CGI. **Pesquisa sobre o uso das tecnologias da informação e comunicação nos domicílios brasileiros** [livro eletrônico]: TIC domicílios 2014. Coordenação executiva e editorial: Alexandre F. Barbosa. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2015.

CGI. **Pesquisa sobre o uso das tecnologias da informação e comunicação nas escolas brasileiras** [livro eletrônico] TIC educação. Coordenação executiva e editorial: Alexandre F. Barbosa. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2015.

CORTELLA, Mario Sergio. **Z - Geração do Agora - Documentário**. Produzido por: Thiago Toshio Ogusko et al, Núcleo Ativo, 2012. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ssl5VXD_X5I>. Acesso em: 19 de mai. 2016.

CYSNEIROS, Paulo Gileno. **Novas Tecnologias Na Sala De Aula: Melhoria Do Ensino Ou Inovação Conservadora?** Informática Educativa - UNIANDES - LIDIE, vol. 12, No. 1, pp 11-24, 1999.

FLICK, Uwe. **Introdução a pesquisa qualitativa**. Tradução: Joice Elias Costa. 3a. Ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. 7a. Ed. São Paulo: Cortez, 2006.

GIL, A.C. **Como Elaborar projetos de pesquisa**. 4ed. São Paulo: Atlas, 2002.

KENSKI, V. M. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. Campinas, SP. Papirus, 2003.

LÜDKE, M., ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: E.P.U., 1986.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de Metodologia científica**. 5a. Ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MORAN, José Manuel. **Palestra no evento Programa TV Escola - Capacitação de Gerentes**, realizado pela COPEAD/SEED/MEC em Belo Horizonte e Fortaleza, no ano de 1999. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/T6%20TextoMoran.pdf>>. Acessado em: 28 mai. 2016.

MOREIRA, Antonio Flávio B. (org). **Currículo: questões atuais**. Ed. 14. São Paulo: Papirus, p. 11, 1997.

NEVES, Carmen Moreira de Castro. **Formação de Professores a distância: A educação a distância e a Formação de Professores**. In: Boletim Salto para o Futuro, Brasília, p. 8-14, Maio de 2002.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira. **O Uso da Tecnologia no Ensino de Línguas Estrangeira: breve retrospectiva histórica**. Disponível em <www.veramenezes.com/techist.pdf> acesso em 25 maio. 2016.

PINTO, Álvaro Vieira. **O conceito de tecnologia**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2005. 2 v.

PPP - Escola Básica Municipal Tancredo de Almeida Neves. Indaial, 2015.

PRODANOV, Cristiano Cleber; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico** [recurso eletrônico]: Métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2ª Ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

RAMAL, Andréa Cecília. **Educação na cibercultura: hipertextualidade, leitura, escrita e aprendizagem**. Porto Alegre, RS: Artmed, 2002.

RIBEIRO, E. A perspectiva da entrevista na investigação qualitativa. In: **Evidência, olhares e pesquisas em saberes educacionais**. Número 4, maio de 2008. Araxá. Centro Universitário do Planalto de Araxá, 2008.

SACRISTÁN, José Gimeno (org). **Saberes e incertezas sobre o currículo** [recurso eletrônico]. Tradução de Alexandre Salvaterra; Revisão técnica: Miguel Gonzales Arroyo. Dados eletrônicos. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTA CATARINA, Governo do Estado (2008). Lei nº 14363/2008.

VALENTE, José Armando. **Pesquisa, comunicação e aprendizagem com o computador: o papel do computador no processo ensino-aprendizagem**. In: Integração das tecnologias na Educação - Salto para o Futuro, Brasília, p. 23-31, 2005.

_____ **Salto para o Futuro Trecho 1.** Entrevista concedida a Bárbara Pereira. 2014
Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=7BxlqA72Yus>>. Acesso em: 20 mai.
2016.

APÊNDICES A - Questionário aplicado aos professores da Escola Básica Municipal Tancredo de Almeida Neves sobre a utilização das tecnologias digitais de informação e comunicação na prática pedagógica.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO NA CULTURA DIGITAL



Questionário sobre a utilização das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação na prática pedagógica

Prezado (a),

Uma das formas de desenvolvimento da Educação, em especial, vem do resultado de pesquisas científicas. Neste sentido, este questionário faz parte de uma pesquisa sobre o acesso, uso e apropriação das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) na prática pedagógica desenvolvida no *Curso de Especialização Educação na Cultura Digital* ofertado pela Universidade Federal de Santa Catarina, pelo pós-graduando *Marcelo Labes*, sob a orientação da professora *Fernanda Pereira Labiak*. Portanto, sua opinião em todas as questões é de extrema importância. Não será necessário identificar-se. Todos os dados servirão unicamente aos propósitos da pesquisa e não serão utilizados para avaliar a equipe docente desta escola.

Desde já agradecemos sua contribuição e dedicação nas respostas.

Data de resposta do questionário:

1. Dados Pessoais

- | | |
|------------------------------|------------------------------|
| a) Sua idade: | b) Sexo: |
| c) Unidade Escolar: | |
| d) Disciplina que ministra: | |
| e) Para que anos: | |
| f) Tempo que atua na escola: | g) Tempo em que é professor: |

2. Formação do Profissional

- a) Grau de Instrução:
b) Qual o curso:
c) Tem alguma formação para o uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC)? Se sim, quais? Quanto tempo durou? Onde realizou?

3. Relação do profissional com o uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC)

- a) O que você entende por Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC)?
b) Que tipo de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) você possui?
c) Utiliza alguma delas como ferramenta pedagógica? Se sim, qual? Em que momento?
d) Quando você tem dúvidas sobre o uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), com quem você procura informações para saber como se atualiza?
e) Quais suas principais dúvidas para o uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC)?
f) Você acredita que falta alguma formação para uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) na sala de aula? Se sim, qual e quem deve fornecer esta formação?
-

g) Você acha que o uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) em sala de aula facilita o aprendizado dos alunos, ou atrapalha?
