



Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Centro de Artes, Humanidades e Letras
Curso Superior de Tecnologia em Gestão Pública



RAULENE DE JESUS SOUZA

**O USO DE TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E
COMUNICAÇÃO (TDICS) NO ENSINO SUPERIOR DA UFRB: Uma
análise da experiência dos professores do CAHL**

CACHOEIRA- BA

2023

RAULENE DE JESUS SOUZA

**O USO DE TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E
COMUNICAÇÃO (TDICS) NO ENSINO SUPERIOR DA UFRB: Uma
análise da experiência dos professores do CAHL**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso Superior de Tecnologia em Gestão Pública, Centro de Artes, Humanidades e Letras, Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, como requisito para obtenção do grau de Tecnólogo em Gestão Pública.

Orientador: Profº Drº Lucas Cerqueira.

CACHOEIRA- BA

2023

RAULENE DE JESUS SOUZA

**O USO DE TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO
(TDICS) NO ENSINO SUPERIOR DA UFRB: UMA ANÁLISE DA EXPERIÊNCIA
DOS PROFESSORES DO CAHL**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso Superior de Tecnologia em Gestão Pública, Centro de Artes, Humanidades e Letras, Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, como requisito para obtenção do grau de Tecnólogo em Gestão Pública.

Aprovado em 05 de janeiro de 2024.



Lucas Santos Cerqueira (Orientador)
Doutor em Desenvolvimento Regional e Urbano pela UNIFACS
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

Documento assinado digitalmente
LYS MARIA VINHAES DANTAS
Data: 01/04/2024 18:04:36-0300
Verifique em <https://validar.br.gov.br>

Lys Maria Vinhaes Dantas
Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia - UFBA
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

Documento assinado digitalmente
JAINÉ MOTTA SANTANA ABRAHÃO
Data: 01/04/2024 19:15:37-0300
Verifique em <https://validar.br.gov.br>

Jaine Motta Santana Abrahão
Mestra em Administração pela Universidade Federal de Rio
Grande – FURG

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por sempre por estar na minha vida, me direcionando pelo caminho certo.

Sou grata ao meu pai Urbano (In Memoriam) que sempre me mostrou com carinho e firmeza que os estudos tornam as pessoas mais capazes de alcançar o que almejam.

A minha mãe que esteve me apoiando e me incentivando através dos cuidados e carinho com minha filha nos meus momentos ausentes.

Agradeço à minha filha amada Lennyta que com seu carinho, inteligência e companheirismo, me incentivou a seguir em frente nesta jornada.

Ao meu irmão Raul Fernando que, mesmo que indiretamente me incentivou a não desistir. Gratidão ao meu noivo/amigo/companheiro Jordan que essencialmente esteve ao meu lado, me incentivando, confiando na minha capacidade e pelo apoio incondicional.

Grata ao meu sogro Edson Jader pelas cobranças e incentivos, a minha sogra Demetria Selma e a minha cunhada Andreza pelos momentos de carinho e amizade que foram essenciais na caminhada.

Agradeço a confiança depositada pelo meu Orientador Prof. Dr. Lucas Cerqueira que não desistiu de mim, que dedicou inúmeras horas para sanar as minhas questões e me colocar na direção correta.

Também agradeço a UFRB e aos seus Docentes que nos incentivaram na caminhada em diversas direções. Enfim, a todos que me ajudaram a conquistar esse momento

*“Fiz a escalada da montanha da vida
removendo pedras e plantando flores”.*

Cora Coralina

SOUZA, Raulene de Jesus. **O Uso de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) no Ensino Superior da UFRB:** Uma análise da experiência dos professores do CAHL. 54 p. Trabalho de Conclusão do Curso de Tecnologia em Gestão Pública – Centro de Artes, Humanidades e Letras, Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Cachoeira, 2023.

RESUMO

Esta pesquisa tem por objetivo analisar o Uso das Tecnologias Digitais de informação e Comunicação na UFRB sob o olhar docente, com foco na experiência durante sua graduação, formação atual e lecionamento no campo das tecnologias. A análise foi direcionada a professores que atuam nos Cursos superiores de Tecnologia em Gestão Pública e Serviço Social, no turno noturno do Centro de Artes, Humanidades e Letras, no município de Cachoeira, no estado da Bahia, considerando as informações presentes em um questionário online que buscou dados referentes à média de idade, ao sexo, ao nível de formação, ao período de formação e de pós graduação, à área de atuação no curso no qual leciona, à motivação, à resistência, à utilização e à avaliação do SIGAA e a opiniões sobre o uso das TDICs nos aspectos sociais e educacionais. No total, foram considerados 12 docentes respondentes a um questionário formulado com oitenta e uma (81) perguntas abertas relacionadas às opiniões dos docentes em relação às vantagens e desvantagens, aos desafios e oportunidades da utilização das tecnologias digitais no ensino superior da UFRB. Foi observado mediante as respostas obtidas que ainda se fazem necessários esforços no que tange a aderência das TDICs no setor educacional, como uma forma de potencializar os estudos e a relação entre discentes e docentes

Palavras-chave: TDICs. Formação. Docente. Prática pedagógica. SIGAA.

LISTA DE SIGLAS

AVA - Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA)
CAHL - Centro de Artes, Humanidades e Letras -
CONAC - Congresso Nacional de Administradoras de Consórcios
CONSUNI - Conselho Universitário
DOI - Digital Object Identifier
EAD – Educação a distância
OCDE - Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OEI - Organização de Estados Ibero-americanos para Educação, Ciência e Cultura
OMS - Organização Mundial da Saúde
PPGCI- Pró-Reitoria de Pesquisa, Pós-graduação, Criação e Inovação
PROGRAD - Pró-Reitoria de Graduação
SEAD - Superintendência de Educação Aberta e a Distância
SIGAA - Sistema Integrado de Gestão das Atividades Acadêmicas,
TCC - Trabalho de Conclusão de Curso
TDICs - Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação
TICs - Tecnologias da Informação e da Comunicação
UFRB - Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
UNESCO Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciências e a Cultura –

LISTA DE FIGURAS

| | |
|---|-----|
| Figura 1 – Fluxograma de desenvolvimento da pesquisa..... | 187 |
|---|-----|

LISTA DE QUADROS

| | |
|--|----|
| Quadro 1 – Projetos de inclusão das tecnologias digitais nas escolas públicas | 30 |
| Quadro 2 – Formação docente e o uso das TDICs | 46 |
| Quadro 3 – Uso de tecnologia no ensino | 48 |
| Quadro 4 – Motivação dos docentes quanto ao uso das TDICs | 49 |
| Quadro 5 – Resistência dos docentes quanto ao uso das TDICs | 50 |
| Quadro 6 - Conhecimento sobre outros recursos..... | 51 |
| Quadro 7 – Utilização do SIGAA como recurso tecnológico no ensino..... | 52 |
| Quadro 8 – Avaliação do SIGAA, segundo os docentes..... | 53 |
| Quadro 9 – Perguntas e respostas dos docentes participantes quanto às questões subjetivas..... | 54 |

LISTA DE GRÁFICOS

| | |
|--|----|
| Gráfico 1 – Dados relacionados ao gêneros dos professores respondentes..... | 39 |
| Gráfico 2 – Faixa etária dos docentes respondentes..... | 40 |
| Gráfico 3 – Nível de formação dos docentes respondentes..... | 41 |
| Gráfico 4 – Curso/Área de atuação no CAHL..... | 41 |
| Gráfico 5 - Docentes que possuem cursos na área de TI (Tecnologia da informação) | 42 |
| Gráfico 6 – A visão do docente sobre o seu próprio conhecimento tecnológico | 44 |
| Gráfico 7 – Docentes que utilizam as TDICs em sua prática pedagógica..... | 45 |

SUMÁRIO

| | |
|--|-----|
| 1 INTRODUÇÃO | 12 |
| 2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS | 16 |
| 3 REFERENCIAL TEÓRICO | 198 |
| 3.1 O USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS COMO FERRAMENTA INTEGRADORA DA EDUCAÇÃO | 198 |
| 3.2 AS TDICS E O FAZER PEDAGÓGICO | 221 |
| 3.3 AS TDICS NO CONTEXTO DAS AULAS REMOTAS NO PERÍODO DA PANDEMIA DE COVID-19..... | 265 |
| 3.4 O USO DAS TECNOLOGIAS NO ENSINO PÚBLICO..... | 29 |
| 3.5 O USO DAS TDICS NA URFB DURANTE A PANDEMIA DO COVID-19..... | 33 |
| 4 ANÁLISE DOS DADOS | 39 |
| 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS | 56 |
| REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS | 57 |
| APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO DA PESQUISA | 571 |

1 INTRODUÇÃO

A educação atual é permeada por uma necessidade de mudanças, haja vista que a tecnologia é uma realidade que deve ser considerada não somente pelos educadores, como também por todos os atores envolvidos no processo de educar. Nesse sentido, o uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) vem transformando o processo educacional, apesar de haver alguma resistência a essa inovação, por parte de alguns docentes, sobretudo, e não especificamente, os que atuam há um tempo mais longo na área educacional (Sena *et al*, 2019).

Sabe-se que há uma grande diversidade entre os recursos tecnológicos, já que a cada momento são criados novos produtos e tecnologias o que evidencia a dinâmica que envolve esses aparatos digitais. Assim, compreende-se que a tecnologia da informação está inserida em todos os âmbitos da sociedade, sejam eles culturais, pessoais, profissionais ou educacionais (Machado, 2016).

Nos espaços escolares, o uso das TDICs possibilitou melhorias na qualidade da educação pública, já que permite uma maior integração entre os participantes que fazem parte do processo educacional. Esse processo está associado, sobretudo ao fato de que os estudantes demonstram mais interesse no aprendizado, visto que as tecnologias digitais fazem parte do universo de muitos discentes que estão cada vez mais conectados, considerando que muitos deles nasceram na era da tecnologia, e este recurso está inserido em seu cotidiano (Almeida, 2020).

Desse modo, entende-se que a tecnologia favorece o desenvolvimento de propostas mais dinâmicas, interativas e colaborativas do que no passado. Todavia, essas inovações demandam mudanças nas práticas pedagógicas o que se constitui como um desafio aos docentes que atuam na contemporaneidade, já que é preciso repensar as metodologias pedagógicas, a fim de agregar os recursos tecnológicos disponíveis às formas de educar, visando, com isso, atender ao novo perfil dos estudantes, considerando seus interesses e necessidades (Nascimento, 2018).

Todas essas inovações implicam compreender que o uso das tecnologias está associado à rotina das escolas e aos processos de aprendizagem, e não se limitam à perspectiva de educação informatizada, mas sim expressam a necessidade de transformação, com o intuito de ampliar horizontes e possibilidades de ensino, promovendo a convivência com o universo escolar como um todo, reconhecendo as diversidades, os avanços de conteúdos e o acesso aos canais de informação (Simões, 2010).

A educação, não diferentemente de outras épocas, torna-se um grande desafio, pois é preciso alinhar a prática pedagógica à realidade social. Consequentemente, cabe aos profissionais da educação ressignificar as atividades escolares, adotando uma postura crítica e questionadora de suas metodologias, buscando promover a interação entre a experiência, a tomada de consciência e as novas sistemáticas de ensino constituídas a partir do uso das tecnologias na educação (Slomski; Araújo; Camargo, 2016).

O uso das TDICs no âmbito das escolas públicas apresenta-se com certa dificuldade, pois há uma grande diversidade, logo, é importante não se distanciar da realidade do aluno, considerando-o em sua inteireza e em suas necessidades. Para tanto, é preciso que se considerem os fomentos e as estruturas necessárias para proporcionar aos profissionais que atuam na educação, sobretudo aos que fazem parte da educação pública condições para lidar com as novas ferramentas tecnológicas, visando, assim, que eles possam desenvolver metodologias mais atrativas e historicamente contextualizadas, refletindo acerca do fazer pedagógico, de modo que proporcione a superação das práticas pouco efetivas ou descontextualizadas (Souza, 2019).

O ambiente escolar é um espaço múltiplo de aprendizagem e de interação social, por isso, exige que os profissionais da educação possibilitem a interligação entre o espaço escolar e os demais espaços de conhecimento hoje existentes. Assim, incluir as TDICs às práticas pedagógicas permite que professores, alunos e a comunidade escolar possam correlacionar conhecimentos, vivências e interesses, estabelecendo a cooperação e a colaboração de todos para o desenvolvimento de um fazer pedagógico contextualizado, dinâmico e reflexivo (Souza; Schneider, 2016)

Isto posto, é necessário perceber que as transformações sociais são recorrentes, prova disso foram as mudanças impostas pela pandemia da covid-19, quando o distanciamento social foi uma medida essencial para a segurança e o bem-estar da população mundial. Assim, esse período evidenciou o quanto presente se fez a tecnologia, já que esta possibilitou o contato e a aproximação social, modificando o cenário de comunicação em todos os âmbitos da sociedade, exigindo adaptações na educação, a fim de as aulas, ainda que de forma remota, ocorressem, assegurando a mediação dos conteúdos sistematizados (Peixoto *et al*, 2020).

Vale destacar que no período do isolamento social imposto em virtude da covid-19, foram utilizadas, sobretudo, as plataformas *Google Classroom Google Hangouts Meet*, com o objetivo de possibilitar a realização de aulas remotas mediante mensagens instantâneas, denominadas de videoconferência, com reuniões maiores (até 250 participantes), com transmissão ao vivo e/ou gravação.

Além das plataformas digitais, em algumas escolas os professores também utilizaram recursos tecnológicos como as redes sociais, considerando que esses ambientes virtuais possibilitam interações dinâmicas. Há ainda aqueles que expandiram sua comunicação mediante mensagens pelo *Whatsapp*, o que demonstra a importância da tecnologia como aliada na comunicação, visto que esse recurso vem sendo reconhecido como uma ferramenta fomentadora do diálogo.

Durante as aulas nas plataformas digitais, as chamadas aulas lives, os professores faziam o uso de recursos como slide, simuladores de pesquisa, quizzes e jogos, a fim de facilitar o ensino remoto, tornando-o mais atrativo para o estudantes que assistia as aulas de casa, em horários programados, apesar de algumas instituições escolares também disponibilizarem as aulas em formatos gravados que ficam disponíveis para os alunos quisessem rever algum conteúdo.

E foi nesse contexto, que ficou ainda mais evidente que é imprescindível refletir acerca de estratégias que possibilitem o atendimento aos alunos, respeitando as medidas do isolamento social, utilizando-se, portanto, de momentos síncronos e assíncronos que possibilitassem a mediação dos conteúdos e a interação entre professores e alunos. Esse formato de aulas remotas só foi possível graças à inserção da tecnologia, revelando que não se pode negligenciar a importância das TDICs na educação moderna (Duarte; Souza; Silva, 2021).

Essa questão é importante, pois muitos professores alegam que sentiram dificuldades quanto ao uso das tecnologias digitais, já que foi necessário criar novos materiais os quais pudessem ser utilizados no formato das aulas remotas, quando não havia o contato físico entre os participantes que fazem parte da sala de aula presencial.

O interesse pela temática surgiu em virtude de perceber o quão necessário se faz à gestão escolar refletir acerca da importância das novas tecnologias na educação contemporânea, considerando que as ações do gestor envolvem a dinâmica escolar, reverberando novas práticas pedagógicas como forma de transformação social, buscando uma educação crítica, reflexiva e integrada às necessidades dos profissionais da educação, dos professores, dos alunos e de toda a comunidade escolar.

O problema de pesquisa que norteia esse estudo é baseado na seguinte indagação: ***Qual a importância das TDICs no processo de ensino e aprendizagem dos alunos inseridos no universo da tecnologia digital?***

Com base na questão norteadora, esse estudo tem como objetivo geral apontar a importância das TDICs como recurso pedagógico que favorece o processo de ensino e

aprendizagem dos alunos inseridos no universo da tecnologia digital. Já os objetivos específicos visam destacar a contribuição das TDICs no fazer pedagógico; destacar o uso das TDICs como ferramenta facilitadora das aulas remotas no período da pandemia de covid-19; ressaltar a importância da capacitação docente para o uso das novas tecnologias, compreender a necessidade de desenvolver práticas pedagógicas com base nas novas tecnologias para estudantes tecnológicos.

Neste contexto, este estudo se constitui como um trabalho de conclusão de curso que busca refletir acerca do uso das TDICs no espaço da educação superior, uma vez que os professores que atuam nesse segmento da educação precisam conhecer as ferramentas digitais, a fim de que sua prática pedagógica possa ser mais interativa, respeitando os interesses dos discentes, as necessidades e dificuldades dos professores que buscam em sua prática pedagógica aprimorar seus conhecimentos, a fim de que a tecnologia possa ser uma aliada do processo de ensino e aprendizagem, contribuindo para que professores e alunos possam interagir, motivar-se e ressignificar a educação.

2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este estudo é baseado na pesquisa bibliográfica, a qual segundo Andrade (2010, p. 25), se constitui como:

O primeiro passo para todas as atividades acadêmicas. Uma pesquisa de laboratório ou de campo implica, necessariamente, a pesquisa bibliográfica preliminar. Seminários, painéis, debates, resumos críticos, monográficas não dispensam a pesquisa bibliográfica. Ela é obrigatória nas pesquisas exploratórias, na delimitação do tema de um trabalho ou pesquisa, no desenvolvimento do assunto, nas citações, na apresentação das conclusões. Portanto, se é verdade que nem todos os alunos realizarão pesquisas de laboratório ou de campo, não é menos verdadeiro que todos, sem exceção, para elaborar os diversos trabalhos solicitados, deverão empreender pesquisas bibliográficas.

Quanto à abordagem, optou-se pela abordagem qualitativa, a qual, segundo Minayo (2014, p. 25), busca descrever significados considerados como inerentes aos objetos e atos, por isso é definida como objetiva. Assim, a abordagem qualitativa permite uma abordagem focalizada, pontual e estruturada, utilizando-se de dados quantitativos.

No que se refere ao caráter do estudo, adotou-se pesquisa exploratória, a qual tem “o objetivo de desenvolver, esclarecer, modificar conceitos e ideias. Podem constituir a primeira etapa de uma pesquisa mais ampla. Exige revisão da literatura e discussão com especialistas” (Duarte, 2004, p. 19).

Assim, este estudo está dividido em seções que se reiteram ao longo da análise, sendo que a primeira seção é composta pela introdução, seguida pela seção do referencial teórico constituído pelos tópicos cujos títulos são: “O uso das tecnologias digitais como ferramenta integradora da educação” no qual é abordado o uso das tecnologias digitais no processo de ensino e aprendizagem, destacando que a educação atual demanda a adequação desses recursos como forma de contribuir para que as aulas sejam mais dinâmicas significativas.

Já o tópico intitulado “As TDICs e o fazer pedagógico traz uma reflexão acerca do entendimento dos professores em relação às tecnologias digitais, pontuando o quão é importante que os educadores considerem a necessidade de aprimorar os conhecimentos necessários para lidar com as ferramentas tecnológicas.

O tópico seguinte denominado “As TDICs no contexto das aulas remotas AULAS período da pandemia de covid-19 apresenta reflexões sobre o modo como as aulas a distancia se constituíram, mediante uma necessidade urgente de atender aos alunos, mantendo as interações entre eles e os professores como forma de compartilhar e mediar conhecimentos sistematizados mediante interações que se estabeleçam por meio de plataformas digitais. Nesse interim foi elaborado um tópico chamado “O uso das tecnologias no ensino público” o

qual se constitui como uma forma de apresentar a visão pessoal da outra por meio da análise de autores que abordam a temática do uso TDICs na educação, haja vista que nas escolas pública uma diversidade de situações que devem ser consideradas para a desigualdade que permeia a educação particular pública seja também considerada quando se trata do acesso dos alunos à tecnologia digital, uma vez que é indubitavelmente, diferente essa dinâmica entre os que fazem parte da escola pública e os fazem parte da escola privada.

A partir desse tópico, tem-se o tópico denominado “o uso das TDICs na UFRB durante a pandemia da covid-19”, sendo este um tópico que traz situações específicas vivenciadas pelos partícipes dessa unidade de ensino.

Na sequência e em consonância com o objetivo da pesquisa, optou-se pela entrevista semiestruturada, como um meio de recolha de dados, para tanto, apresenta-se a “entrevista semiestruturada que combina perguntas fechadas (ou estruturadas) e abertas, quando o entrevistado tem a possibilidade de discorrer acerca do tema proposto, sem respostas ou condições prefixadas pelo pesquisador” (Minayo, 2014, p. 64).

Essas perguntas se constituíram por meio de um questionário apresentado aos professores do curso noturno do Centro de Artes, Humanidades e Letras (CAHL) da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), a fim de contemplar o entendimento almejado com esse estudo. Assim, a partir dessas seções, foram elaboradas as considerações finais e as referências biográficas que nortearam esse estudo.

Em se tratando dos autores que nortearam esse estudo, foram utilizadas publicações online dispostas em bases de dados como *Scientific Electronic Library Online* (SCIELO), bem como monografias e dissertações que estão dispostas na web. Para tanto foram utilizados os seguintes descritores: TDICs, Formação, Docente, Prática pedagógica, SIGAA. Assim, utilizou-se o padrão básico de indexadores DOI (Digital Object Identifier) e Política de direitos autorais.

Com base nos descritores selecionados, iniciou-se o procedimento de constituição de dados o que foi feito com base na relevância da temática tratada na publicação, buscando, assim analisar o conteúdo apresentado nos estudos a fim de encontrar com os dados que aqueles que demonstravam a possibilidade de responder à questão de investigação.

Assim, optou-se pelo uso do fluxograma, baseando-se no que propõem Bardin (1977) e Franco (2008) quando se trata do desenvolvimento da pesquisa bibliográfica.

Figura 1 – Fluxograma de desenvolvimento da pesquisa



Fonte: Bardin (1977, p. 102)

Nesse sentido, os critérios de inclusão incluem publicações científicas online, gratuitas, disponíveis na íntegra, dispostas na língua portuguesa e que atendessem ao objeto da pesquisa, a partir da análise do requisito escopo da publicação e nível de profissionalização da publicação.

3 REFERENCIAL TEÓRICO

3.1 O USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS COMO FERRAMENTA INTEGRADORA DA EDUCAÇÃO

Neste tópico será abordado o conceito das TDICs, destacando a funcionalidade deste recurso no âmbito da educação, uma vez que os aparatos tecnológicos estão inseridos na sociedade (Barros, 2020). Logo, não podem ser desconsiderados por educadores que buscam ressignificar a educação, a fim de que o processo de aprendizagem não seja constituído como mero processo de transmissão de conteúdos, dissociados dos interesses e das necessidades dos docentes, discentes e toda a comunidade escolar (Branco; Shalimar, 2020).

Diante desse entendimento, vale ressaltar que a sociedade atual acredita que a educação é uma ferramenta de transformação, já que entre as funções que cabem à escola, está o papel de preparar o sujeito para que ele possa desenvolver habilidades importantes para lidar com as novas demandas que se apresentam a cada dia. Essa configuração evidencia que a educação não se constitui apenas como um espaço de transferência de informações, mas sim como um lugar de renovação constante (Oliveira Junior; Silva, 2010).

Nesse sentido, compreendendo a educação como uma ferramenta de transformação, a escola passa a ser um espaço de reflexão e de desenvolvimento social (Machado, 2016). Logo, o processo de ensino e aprendizagem precisa ser concebido de forma contextualizada, a fim de que os participantes possam integrar-se e se apropriar de saberes que envolvem outros conhecimentos e demais informações (Bento; Bechior, 2020).

Sabe-se que a presença das TDICs é uma realidade atual, e que essa configuração provocou e provoca grandes mudanças na educação, haja vista que as escolas vivenciam continuamente situações que estão ligadas às transformações tecnológicas, ainda que existam certas dificuldades para que estas instituições possam de fato acompanhar os avanços tecnológicos. Todavia, é importante destacar que isso não as impede de incorporar as TDICs em suas dinâmicas pedagógicas, já que as tecnologias:

Passam a fazer parte da escola como um elemento carregado de conteúdo (e não apenas como instrumento), como representante (talvez principal) de uma nova forma de pensar e sentir, que começa a se construir no momento em que a humanidade começa a deslocar-se de uma razão operativa para uma nova razão, ainda em construção, porém baseada na globalidade e na integridade, em que realidade e imagem fundem-se no processo (Pretto; Pinto, 2006, p.139).

Nesse contexto, tem-se que em grande parte das escolas brasileiras há, ao menos, um computador nas salas de aula, ou um espaço no qual funciona um laboratório de informática

ao qual todos têm acesso (Ramos, 2012). Essa realidade é concebida em razão de os computadores se constituírem como recursos eficientes de apoio ao processo de ensino aprendizagem, já que estes possibilitam o acesso a ferramentas digitais como canal de voz, CD-ROM, vídeo, entre outros componentes tecnológicos, permitindo, com isso, o desenvolvimento de atividades por meio de artefatos tecnológicos como a multimídia a qual, ao combinar o realismo da televisão com a flexibilidade do computador, ampliam as formas de mediar informações e ressignificar a prática pedagógica.

Essa possibilidade permitida pela tecnologia digital torna a educação mais dinâmica e atual, já que a escola não pode ficar dissociada do seu papel social de promover o conhecimento significativo para que o aluno se perceba em seu processo de ensino e aprendizagem, já que a escola se apresenta como um fonte de mudança e transformação (Sena *et al*, 2019).

Sobre esse véis, Silva (2011, p.37) defende que:

A educação do cidadão não pode estar alheia ao novo contexto sociotécnico, cuja característica geral não está mais na centralidade da produção fabril ou da mídia de massa, mas na informação digitalizada em redes on-line como nova infraestrutura básica, como novo modo de produção. O computador, a internet e seus congêneres definem a nova ambiência informacional e comunicacional e dão o tom da nova lógica comunicacional que toma o lugar da distribuição em massa própria da fábrica, da mídia clássica e dos sistemas de ensino presencial outrora símbolos societários.

Por conseguinte, observa-se que a tecnologia apresenta-se como uma necessidade mundial, conseqüentemente, a escola precisa estar preparada para lidar com esta realidade, visto que não há como negar que a tecnologia faz parte do dia a dia da sociedade, sobretudo dos jovens e adolescentes que lidam naturalmente com aparatos tecnológicos como TV, vídeo, telefonia celular, entre outros recursos que eles apreciam e que aprendem como utilizá-los em seu dia a dia (Prensky, 2010).

Todo esse processo deve ser considerado, a fim de que a informática possa ser aplicada à educação, já que a tecnologia possui dimensões mais profundas as quais nem sempre são reconhecidas inicialmente pelos educadores (Peixoto, 2020).

O entendimento de que a tecnologia é um importante recurso na educação baseia-se no fato de que por meio desta é possível, entre outras ações, explorar a apresentação de imagens, simular movimentos, compartilhar cultura, por meio do acesso a expressões artísticas como pinturas, musicas, além de interações como jogos, ampliando o universo imaginário ou real, dando novos significados aos conhecimentos em sala de aula (Nascimento, 2018).

Todas essas possibilidades e recursos evidenciam a importância TDICs nas escolas e em toda a sociedade, visto que por meio dessa tecnologia, pode-se ampliar o conhecimento,

inovando o processo de ensino e aprendizagem, uma vez que é possível acessar informações mais rapidamente, dinamizando as interações, visto que:

A tecnologia apresenta-se como meio, como instrumento para colaborar no desenvolvimento do processo de aprendizagem. A tecnologia reveste-se de um valor relativo e dependente desse processo. Não é a tecnologia que vai resolver ou solucionar o problema educacional do Brasil. Poderá colaborar, no entanto, se for usada adequadamente, para o desenvolvimento educacional de nossos estudantes (Masetto, 2000, p. 139).

Diante desse entendimento, observa-se que por meio do uso de recursos tecnológicos como a internet é possível criar interações que facilitem a construção de propostas colaborativas, de modo que alunos e professores podem trabalhar juntos, seja de forma virtual ou presencialmente, já que é possível fazer pesquisas em tempo real, em grupos com focos em projetos ou em investigações sobre temas da atualidade, analisando seus problemas, estabelecendo *links* entre estes e a história o que favorece a reflexão, a capacidade de alusão e demais habilidades que podem ser desenvolvidas e aprimoradas continuamente durante as atividades (Moran, 2004).

Neste contexto, tem-se que o uso das TDICs na educação facilita o desenvolvimento de interações importantes no processo de ensino e aprendizagem, contribuindo para o desenvolvimento de habilidades importantes nos alunos, instigando a imaginação deles, fazendo com que busquem novos conhecimentos, estimulando a busca por resultados, seja em ambiente on-line (virtuais) ou físico (Magnamagno; Ramos; Oliveira, 2015).

Por isso, Moran (2004, p. 08) acrescenta que:

É fundamental hoje pensar o currículo de cada curso como um todo e planejar o tempo de presença física em sala de aula e o tempo de aprendizagem virtual. A maior parte das disciplinas pode utilizar parcialmente atividades a distância. Algumas que exigem menos laboratório ou menos presença física podem ter uma carga maior de atividades e tempo virtuais. A flexibilização de gestão de tempo, espaços e atividades é necessária, principalmente no ensino superior ainda tão engessado, burocratizado e confinado à monotonia da fala do professor num único espaço que é o da sala de aula.

Assim, tem-se nas escolas o desafio de utilizar a internet e as novas tecnologias de forma inovadora, aberta e equilibrada, tendo como ponto de partida que uma sala de aula equipada e com capacidade de promover atividades diferentes das convencionais pode ser uma forma de aproximar os alunos do universo escolar, fazendo com que eles compreendam que a escola não estar dissociada da atualidade, e que se constitui também como um importante espaço de mudanças e de adaptações e que a inovação faz parte do processo de ensino e aprendizagem, pois o aprimoramento dos saberes é contínuo, do mesmo modo, que os avanços tecnológicos, logo, a escola é um espaço de ressignificação e isso é uma

importante razão para incluir as TDICs no desenvolvimento das práticas pedagógicas (Otto, 2016).

Diante desse entendimento, o próximo tópico irá abordar o uso das TDICs no desenvolvimento das práticas pedagógicas, refletindo acerca da atuação do professor frente às possibilidades obtidas mediante o uso da tecnologia na sala de aula.

3.2 AS TDICS E O FAZER PEDAGÓGICO

Sabe-se que não cabe apenas aos professores a função de educar, todavia entende-se que à escola, como instituição social, cabe a ação de promover a sistematização dos conhecimentos do educando em qualquer idade (Machado, 2016). Desse modo, a escola deve estar em condições de agregar conhecimentos de forma que seu espaço seja um universo de aprendizagens que valoriza a diversidade dos saberes (Almeida *et al*, 2020).

Com isso, é preciso considerar as possibilidades que a tecnologia oferece como recurso didático para ampliar a aprendizagem. Com base nesse entendimento Garcia (2013) complementa que, destacando que é:

Por meio da utilização das tecnologias, a associação das práticas pedagógicas, juntamente com o aprendizado, representa uma possibilidade a mais para os professores, pois estimula o aprendizado, de modo que os participantes desse processo passam a investigar as soluções para os problemas e para as situações em estudo. Essa nova maneira está relacionada a uma nova visão de construção do conhecimento, em um processo que envolve todos os participantes, professores e alunos, superando as formas tradicionais na relação de ensino-aprendizagem (Garcia, 2013, p. 27).

Assim, compreende-se que as TDICs possibilitam a interação entre as pessoas, mediante contatos virtuais, amizades, compartilhamentos de informações constantes entre os sujeitos que compõem o universo escolar e toda a sociedade, o que facilita a aprendizagem seja por parte de professores ou dos alunos (Gomes; Torrens; Silva, 2012). Essa realidade é vivenciada no dia a dia das pessoas, que utilizam os recursos tecnológicos em diversas atividades, de modo, que estar conectado é quase que uma situação natural na atualidade (Otto, 2016).

Por isso, é preciso considerar que a maioria dos alunos possui celulares com câmera que filmam, fotografam, e que mantém contatos e interações instantâneos com pessoas em ambientes diversos (Nascimento, 2018). Isto posto, é importante que o professor esteja ciente

e apto a lidar com essa demanda a qual faz parte de sua vivência, a fim de que ele possa utilizar desse recurso para aprimorar, ressignificar e transformar suas aulas (Peixoto; Araújo, 2012).

Apesar desse contexto, ainda existe resistência de alguns educadores ao novo, sobretudo quando se trata de professores que fazem parte das vertentes mais tradicionais da educação, o que pode dificultar a percepção dos benefícios intrínsecos ao uso das TDICs no meio escolar (Perfeito, 2020). Assim, deve-se compreender que não basta utilizar os recursos tecnológicos, pois é preciso se considerar os princípios que valorizam o significado da aprendizagem, de forma interdisciplinar e integradora (Sena, 2019).

Desse modo, é preciso destacar que, muitas vezes, o professor, apesar de buscar novas formas, práticas e metodologias pedagógicas, não está preparado para utilizar a tecnologia (Simões, 2010). Além disso, há professores que não estão dispostos a apreender as informações necessárias para utilizar a tecnologia (Silva, 2011).

Por isso, é preciso ampliar as propostas pedagógicas, a fim de motivar os educadores para que eles se disponham a aceitar o novo, bem como capacitá-los para tanto, visando, com isso, integrar as tecnologias ao fazer pedagógico, para que os objetivos educacionais sejam compartilhados e se tornem comuns a todos os envolvidos no processo pedagógico (Ramos, 2012).

Considerando a importância da capacitação dos professores, observa-se que é preciso refletir sobre as dificuldades dos professores para lidar com as TDICs, pois diferente dos alunos, já que muitos nasceram na época da tecnologia. Por isso, possuem mais facilidades para apreender as informações sobre os recursos tecnológicos (Souza, 2019).

Nesse sentido, há de se considerar que é necessário desconstruir a resistência que alguns professores apresentam quando se refere à tecnologia digital, visto que muitos não se sentem preparados, seja porque terão que mudar seus métodos e metodologias ou porque se sentem incapazes de aprender algo que não lhes é comum (Valente, 1999).

Logo, não se pode negligenciar essa realidade, haja vista que o professor é importante para o desenvolvimento das interações pedagógicas o que inclui desde a elaboração de planejamentos ao desenvolvimento de atividades que possam despertar o interesse dos alunos no processo de construção do conhecimento (Souza; Schneider, 2016).

Além disso, o professor também pode ser o agente que auxilia no desenvolvimento da visão crítica e reflexiva quanto ao uso das tecnologias digitais, haja vista que:

O professor tem um grande leque de opções metodológicas, de possibilidades de organizar sua comunicação com os alunos, de introduzir um tema, de trabalhar com os alunos presencial e virtualmente, de avaliá-los. Cada docente pode encontrar sua forma mais adequada de integrar as várias tecnologias e os muitos procedimentos metodológicos. Mas também é importante que amplie e aprenda a dominar as formas de comunicação interpessoal/grupal e as de comunicação audiovisual/telemática. Não se trata de dar receitas, porque as situações são muito diversificadas. É importante que cada docente encontre sua maneira de sentir-se bem, comunicar-se bem, ensinar bem, ajudar os alunos a aprender melhor. É importante diversificar as formas de dar aula, de realizar atividades, de avaliar (Moran *et al.*, 2000, p.32).

Portanto, o professor precisa compreender a importância de estar preparado para usar as TDICs. Para tanto, é necessário que o educador participe de cursos de formações que orientem e incentivem o uso pedagógico das tecnologias, a fim de que sejam oportunizados momentos de aprendizagem e de desenvolvimento de novas habilidades e competências que o possibilitem a construção de aulas mais dinâmicas e colaborativas, já que:

O professor é o primeiro ator que deve mudar sua forma de pensar e agir na educação, pois existe uma grande tendência de repetição, em sala de aula, dos modelos que funcionaram na aprendizagem deste. Por esse motivo, a formação do professor deve ocorrer de forma permanente e para a vida toda. Sempre surgirão novos recursos, novas tecnologias e novas estratégias de ensino e aprendizagem (Jordão, 2009, p.12).

Nesse viés, sabe-se que a falta de habilidades do professor no que se refere ao uso das tecnologias no fazer pedagógico pode estar associado ao fato de que esse conhecimento não é valorizado ou mesmo ofertado em sua formação inicial, o que inclui desde os cursos de magistério aos de licenciaturas (Machado, 2016). A ausência dessa formação favorece sobremaneira essa inabilidade em usar os aparatos tecnológicos nas salas de aula, bem como em todo o processo de educação (Bento; Belchior, 2016).

Por isso, a reflexão acerca da necessidade de o professor buscar a capacitação é uma ideia que deve ser compartilhada pela gestão escolar, a fim de que haja o incentivo à formação continuada, motivando o professor para que ele perceba a importância de uma mudança de postura e entendimento sobre a própria prática pedagógica, pois como ressalta Valente (1999, p. 19) destaca que “a questão da formação do professor mostra-se de fundamental importância no processo de introdução da informática na educação, exigindo soluções inovadoras e novas abordagens que fundamentam os cursos de formação”.

Todavia essa capacitação é tão simples como deveria, haja vista que há muitas situações que não favorecem o acesso aos cursos de formação continuada, o que é uma barreira até mesmo para os professores que se dispõem a participar das formações que visam ao

aprimoramento das habilidades necessárias para incluir as TDICs nas salas de aula, a partir da mudança no planejamento pedagógico, a fim de que:

Professor possa reconstruir o conhecimento [...] de tal forma que possa integrar as tecnologias digitais ao currículo, é preciso compreender, inicialmente, como se dá o seu processo de apropriação tecnológica no contexto da escola. Esse processo não é simples; muitas vezes, demanda de o professor revisitar concepções pedagógicas, aprofundar conceitos e apropriar-se dos recursos tecnológicos presentes no contexto da escola (Prado; Rocha, 2018, p. 153).

Desse modo, entende-se que a formação continuada que visa capacitar o professor para que ele possa utilizar as tecnologias digitais em suas aulas não se restringe à simples instrumentalização do professor, mas sim a uma ação que busca uma formação reflexiva e crítica diante do uso das TDICs no fazer pedagógico.

Com base nesse princípio, o professor não é apenas um instrutor ou aplicador de tecnologias, mas sim um educador que utiliza dos recursos tecnológicos enriquecer as atividades pedagógicas, sendo este um meio de interação com o aluno, a fim de dar mais qualidade e mais significado às aulas. Por isso, a formação continuada deve possibilitar o acesso aos conhecimentos necessários sobre a utilização das TDICs, valorizando os conteúdos, ressignificando-os.

Assim, o professor deve estimular a reflexão, a criticidade e a criatividade do aluno, incentivando a autonomia e o protagonismo do aluno, pois o uso das TDICs no espaço escolar “depende do uso dos conhecimentos ainda precários a respeito de como as pessoas interagem e aprendem com essas tecnologias”. (Oliveira, 2015, p. 132). Além disso, deve-se ressaltar que por meio de uma formação de qualidade, os professores podem perceber que uso adequado da tecnologia na educação, sem subaproveitamento das tecnologias disponíveis, facilita a troca de conhecimentos, sendo, por isso, uma ferramenta que promove a aprendizagem, fazendo com que os alunos aprendam o que de fato é importante para suas vidas.

Sabendo da importância TDICs na educação, observa-se que o uso das tecnologias digitais foi ainda mais essencial, haja vista que no período do isolamento social adotado como medida de segurança pública devido à pandemia do covid-19, as aulas remotas foram desenvolvidas graças à tecnologia que auxiliou na manutenção das aulas no modelo assíncrono e em tempo real, com professores que utilizavam das salas virtuais para mediar os conteúdos sistematizados, durante as aulas remotas para os alunos que possuíam acesso internet e o computadores, assegurando a muitos destes alunos o acesso às aulas como forma de não interromper o processo de ensino e aprendizagem, conforme será abordado no tópico.

3.3 AS TDICs NO CONTEXTO DAS AULAS REMOTAS NO PERÍODO DA PANDEMIA DE COVID-19

De acordo com os dados da Organização Mundial da Saúde (OMS, 2021), em dezembro de 2019, foi dado o alerta para que o mundo todo ficasse sabendo que foram identificados vários casos de pneumonia na cidade de Wuhan, na China, o que só foi confirmado no início de janeiro, quando as autoridades chinesas confirmaram que a causa dessa pneumonia era um novo tipo de vírus, de uma família denominada de Coronavirus Disease 2019 (COVID-19).

Diante das situações vivenciadas no período da pandemia do covid-19, quando:

A estimativa de infectados e mortos concorre diretamente com o impacto sobre os sistemas de saúde, com a exposição de populações e grupos vulneráveis, a sustentação econômica do sistema financeiro e da população, a saúde mental das pessoas em tempos de confinamento e temor pelo risco de adoecimento e morte, acesso a bens essenciais como alimentação, medicamentos, transporte, entre outros. Além disso, a necessidade de ações para contenção da mobilidade social como isolamento e quarentena, bem como a velocidade e urgência de testagem de medicamentos e vacinas evidenciam implicações éticas e de direitos humanos que merecem análise crítica e prudência (Fiocruz, 2022).

Assim, diante desse quadro alarmante, foi necessário estabelecer um distanciamento social o qual implicou na suspensão das aulas presenciais em todas as redes de ensino, em todo o mundo. Sobre o contexto da pandemia do covid-19, Werneck e Carvalho (2020, p. 3) ressaltam que:

A epidemia da COVID-19 encontra a população brasileira em situação de extrema vulnerabilidade, com altas taxas de desemprego e cortes profundos nas políticas sociais. Ao longo dos últimos anos, especialmente após a aprovação da Emenda Constitucional nº 95, que impõe radical teto de gastos públicos e com as políticas econômicas implantadas pelo atual governo, há um crescente e intenso estrangulamento dos investimentos em saúde e pesquisa no Brasil. É justamente nesses momentos de crise que a sociedade percebe a importância para um país de um sistema de ciência e tecnologia forte e de um sistema único de saúde que garanta o direito universal à saúde.

Essa vulnerabilidade observada pelos autores foi ainda mais acentuada em regiões sociais mais carentes, onde há ausência de políticas sociais e de investimento em educação, ciência e tecnologia. Neste contexto, houve mudanças em todos os âmbitos da sociedade, já que muitos profissionais, entre os quais estão os professores, precisaram adequar sua realidade para exercer suas atividades profissionais (Neves; Assis; Sabino, 2021).

E assim, vale pontuar que este isolamento social causou impactos em todos os níveis sociais, o que ainda pode ser percebido nas relações atuais, visto que muitas ainda não conseguiram superar os traumas resultantes do afastamento social e, sobretudo, das perdas

causadas pelo vírus da covid-19, já que muitos perderam entes queridos, empregos e a saúde física e emocional que ficaram abaladas diante de tanto sofrimento causado (Ferreira; Branchi; Sugahara, 2020).

Neste período, organismos internacionais como Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico - OCDE, Organização de Estados Ibero-americanos para Educação, Ciência e Cultura – OEI e Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciências e a Cultura – UNESCO desenvolveram pesquisas sobre a situação da educação no período pandêmico e elaboraram documentos com recomendações e orientações na área da educação que deveriam ser implantadas durante o distanciamento social. Exemplo disso é o livro intitulado “Um roteiro para orientar a resposta educativa à Pandemia de COVID-19 de 2020”, elaborado pela OCDE (2020).

Estas medidas visavam orientar os gestores acerca das decisões educativas e de saúde pública para que fomentassem e inserissem estratégias possíveis e eficazes que garantissem a aprendizagem escolar durante a pandemia decorrente da Covid-19 (Neves; Assis; Sabino, 2021). No Brasil, as escolas foram fechadas em março, devido ao aumento da transmissão entre as pessoas, porém não teve uma ação coordenada entre os Ministérios da Educação e as secretarias estaduais e municipais de educação, por isso, cada gestor, em parceria ou não, decidiram a data de suspensão das aulas presenciais (Pretti, 2021).

Assim, evidenciou-se a urgência de adotar novas metodologias de ensino o que levou à utilização da tecnologia digital como recurso pedagógico para manutenção das aulas, ainda que de forma remota (Duarte; Souza; Silva, 2021). Neste contexto, foi imprescindível pensar em outras formas de promover o atendimento aos alunos de maneira não presencial, utilizando-se de momentos síncronos e assíncronos para o trabalho com os conteúdos e a interação entre professores e alunos (Branco; Adriano; Shalimar, 2020).

Desse modo, o papel do professor com a utilização das ferramentas digitais precisou ser adequado, já que o objetivo não se restringia à difusão do conhecimento, mas também à importância de incentivar o pensamento e a aprendizagem colaborativa assistida pelo computador ou smartphone (Neves; Assis; Sabino, 2021). Para tanto, foram utilizados os chamados ambientes virtuais de aprendizagens adotados por diversas instituições (Almeida, 2020).

Com isso, surgiu a emergência de adaptação estrutural das escolas a fim de atender aos alunos durante a pandemia do COVID-19. Essa reformulação no processo de ensino e aprendizagem provocou quase que instantaneamente mudanças na relação entre o saber e as práticas pedagógicas (Ferreira; Branchi; Sugahara, 2020).

Ficou mais evidente a necessidade de trabalhar não somente com o ensino tradicional, já que foi preciso construir uma forma de atingir e provocar o aluno para que ele percebesse que as aulas estavam acontecendo o que foi sendo conduzido, mediante as condições de acesso, domínio das ferramentas, rotinas de estudo, o que, muitas vezes, acontecia de maneira assíncrona (Peixoto, 2020).

Esse período da pandemia do covid-19 não foi fácil, uma vez que foi preciso adequar as aulas de forma que os professores e alunos pudessem interagir para que as aulas acontecessem, já que:

Em tempos de pandemia, os procedimentos tecnológicos têm provocado alterações e produzido reajustes de relações entre professoras e crianças, entre crianças e responsáveis e entre responsáveis e professoras. A mediação propiciada pelas tecnologias emerge, então, como um esforço para que os laços sejam mantidos e parece, pois, buscar naturalizar e fortalecer, na qualidade de estratégia que é, os usos da tecnologia como facilitadores (da aprendizagem, das relações interpessoais) e não como práticas excludentes e desiguais (Guizzo; Marcello; Müller, 2020, p. 6).

Logo, percebe-se que a tecnologia digital se constitui como uma ferramenta facilitadora do ensino, já que ao ser utilizadas pelos professores em suas aulas, é possível fazer com que o aluno interaja com a realidade virtual, o que no período pandêmico foi importante para dinamizar as aulas. Com isso, as incertezas foram muitas, considerando que foi necessário entender o ritmo e a proporção com a qual a sociedade mudou, além disso, foi preciso entender que tanto os avanços tecnológicos, quanto as novas exigências educacionais podem ser paralisantes (Pretti, 2021).

Logo, percebe-se que professores e alunos precisavam dispor de algum conhecimento digital para desenvolver ou acompanhar as aulas, já que a realidade do momento não oportunizou uma preparação para lidar com tal demanda (Duarte; Souza; Silva, 2021). Nessa premissa, Oliveira; Gomes e Barcellos (2020, p. 8) alertam que:

Se no Ensino presencial o papel do professor é fundamental, no Ensino remoto isso, provavelmente, também seria o caso, desde que este tivesse familiaridade com tecnologias e técnicas eficazes de Ensino a distância. No caso concreto, isso resultará na manutenção ou ampliação das desigualdades, dada a impossibilidade de desenvolver estratégias mais genéricas e robustas, no curto prazo, para suprir as carências no setor público.

Nesse contexto, muitas coisas foram improvisadas e adequadas ao momento pandêmico, quando professores e alunos tiveram que reinventar o próprio percurso (Duarte; Souza; Silva, 2021). E assim, o que já era comum entre jovens, crianças e adolescentes começou a ser utilizado no fazer pedagógico, pois somente com a tecnologia digital era possível interagir socialmente, e a escola manteve-se socialmente interligada mediante o uso da tecnologia para compartilhar os conhecimentos, sendo a tecnologia digital o único

mecanismo para promover o acesso e o letramento digital dos alunos (Neves; Assis; Sabino, 2021).

Nessa senda, até os professores que possuíam pouco ou nenhum contato com tecnologia começaram a planejar suas aulas intermediadas por aplicativos ou salas virtuais através de telas de computadores ou celulares, ainda que desconhecessem o funcionamento desses aparatos tecnológicos (Peixoto, 2020).

Associados a essas interações estavam diversos problemas e dificuldades, já que muitos não tinham os recursos necessários, o que se estende desde a aquisição de computadores, tablets, notebook e demais equipamento, às redes de conexão à internet, que são necessários para o atendimento remoto (Pretti, 2021).

Considerando que o período pandêmico evidenciou várias lacunas na educação brasileira, é possível perceber que essa seara ficou ainda mais acirrada quando se observa que o acesso a educação remota não ocorreu igualmente para os estudantes de escolas públicas, considerando que a maioria desses alunos não dispõe de recursos básicos para acessar as plataformas digitais o que, de certo, agravou as lacunas que existem na educação pública brasileira.

Assim, no próximo tópico será abordado contexto da tecnologia no ensino público, sem adentrar nos problemas que acometem a educação pública no Brasil, já que esse estudo pretende apenas compreender a importância do uso das tecnologias digitais na educação.

3.4 O USO DAS TECNOLOGIAS NO ENSINO PÚBLICO

De acordo com a Constituição Federal brasileira de 1988, todos os cidadãos têm direito à educação gratuita e de qualidade, já que esta é de certo indispensável para formar pessoas críticas e capacitadas para exercerem seu papel na sociedade em que vive (Brasil, 1988). Todavia, na realidade, a desigualdade compromete a concretização desse direito, visto que desigualdades, muitas vezes, fortalecida pelo próprio sistema bem como os demais mecanismos sociais contribuem para a reprodução das desigualdades sociais no âmbito escolar (Espírito Santo; Santos; Henriques, 2021)

Nesse interim, a pandemia do covid-19 acentuou ainda mais os problemas cotidianos do Brasil, elevando os níveis de desigualdade social, assim como os problemas associados ao racismo, à xenofobia, dentre outras mazelas sociais. Essas desigualdades são ainda mais

acentuadas quando se trata da educação, visto que existe certa diferença entre escolas públicas e instituições particulares (Flores; Arnt, 2020).

As raízes desses problemas são diversas, o inclui desde a falta de disciplinas próprias à ausência de pessoas capacitadas. Nesse véis, vale destacar o que propõe Natália Flores e Ana Arnt no texto “Desigualdade social e tecnologia: o ensino remoto serve para quem?” De acordo com as autoras apesar de a educação informatizada ser uma questão debatida no Brasil, o acesso aos equipamentos de informática e computação e o acesso às tecnologias de internet só se tornaram acessíveis a uma parcela da população (Neves, Assis; Sabino, 2021).

Essa situação é ainda mais evidente pelo fato de que há um distanciamento entre a realidade vivenciada nas escolas públicas e as federais/particulares, já que nas rede de ensino público há certa limitação de recursos tecnológicos oferecidos pelo governo, o que faz com os professores que atuam nessas escolas utilizem apenas os materiais fornecidos, os quais, muitas vezes, não incluem os aparatos tecnológicos (Jordão, 2009)

Essa realidade é diferente em instituições privadas e federais, já que estas instituições possuem uma gama de tecnologias disponíveis, o que faz com que os professores possam dispor de mais recursos para trabalharem outros métodos de ensino, possibilitando outras ferramentas para que cada aluno possa aprender da forma mais significativa (Otto, 2016).

Desse modo, entende-se que há sim uma busca pela qualidade de ensino nas redes publicas o que inclui o uso da tecnologia digital, já que o Ministério de Educação e Cultura (MEC) desenvolve projetos, como o Programa Nacional de Tecnologia Educacional (ProInfo), que disponibiliza computadores, recursos digitais e conteúdos educacionais às escolas, bem como há projetos que distribuem notebooks para os estudantes bem como tablets para os professores, sobretudo os que atuam no ensino médio.

Além disso, há iniciativas como o Programa Banda Larga nas Escolas (PBLE) e outras ações que buscam ofertar internet nas escolas públicas. Há ainda programas como o Programa Nacional de Formação Continuada em Tecnologia Educacional (ProInfo Integrado), que orientam os educadores sobre o uso dessas tecnologias.

Nesse sentido, vale destacar algumas inciativas como as descritas no quadro 1 apresentado a seguir:

Quadro 1 – Projetos de inclusão das tecnologias digitais nas escolas públicas

| Nome do projeto | Ações |
|--|--|
| Projeto Formação Docente como Exercício Inclusivo de Autoria Colaborativa: | Implementado em 2005, em parceria da Prefeitura Municipal de Passo Fundo com a Universidade de Passo Fundo, por intermédio do curso de Ciência da Computação, e a Secretaria Municipal de Educação com vistas à implantação de laboratórios de informática em dez escolas municipais. A partir desta |

| | |
|--|---|
| | proposta, foi desenvolvido um projeto piloto de formação docente com o objetivo de qualificar os educadores das escolas onde os laboratórios seriam instalados. |
| Projeto mutirão pela Inclusão Digital: | Desenvolvido em 2004, através da parceria entre o curso de Ciência da Computação e o Centro de Referência em Literatura e Multimeios – Mundo da Leitura, ambos da Universidade de Passo Fundo, foi idealizado a partir das características e demandas da sociedade contemporânea, profundamente modificada pelas tecnologias de rede (TRs) e carente de propostas de inclusão digital. Assim, o objetivo inicial foi criar um ambiente no qual fosse possível incentivar o desenvolvimento de sujeitos habilitados a ser e estar no ciberespaço. O público-alvo foi composto por alunos de escolas públicas do bairro São José, região onde se localiza o Campus Central da Universidade de Passo Fundo. |
| Programa um computador por aluno (UCA) | Implantado em Santa Catarina, no ano de 2017, este projeto é derivado de uma das metas do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), que contempla a disseminação do uso pedagógico da tecnologia digital. As ações propuseram a inclusão digital em escolas das redes públicas municipais, estaduais e federais. Os professores das escolas envolvidas receberam computadores e participaram de uma formação. |
| Khan Academy | Em parceria com a Fundação Lemann, a Secretaria Municipal de Educação do município de Salvador/BA (SMED) possibilitou que escolas da rede municipal fossem beneficiadas com o projeto que consistia na utilização de um recurso de aprendizado personalizado, com a utilização de computadores, onde os alunos reforçavam os conteúdos de Matemática, vistos em sala de aula, em plataformas de atividades e exercícios lúdicos diferenciados. O projeto era desenvolvido no laboratório de informática das escolas com a mediação de um estagiário. A plataforma oferece exercícios, vídeos de instrução e um painel de aprendizado personalizado que habilita os estudantes a aprender no seu próprio ritmo. As atividades oferecem ações para estudantes e também para professores. Os professores das turmas beneficiadas participaram de formação, assim como os estagiários que davam suporte ao projeto nas escolas. |

Fonte: Santo, Santos; Henriques (2021)_

A partir dessas iniciativas, é possível perceber que apesar de ainda ser necessário adotar muitas medidas efetivas, bem como implementar políticas públicas de educação que atendam ao que preconiza a lei L14533 a qual institui a Política Nacional de Educação Digital e alterou as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), 9.448, de 14 de março de 1997, 10.260, de 12 de julho de 2001, e 10.753, de 30 de outubro de 2003, o uso das tecnologias digitais nas escolas públicas vem sendo uma realidade cada vez mais presente, evidenciando que as tecnologias digitais são de fato um recurso que faz parte das práticas pedagógicas na atualidade.

Apesar destes projetos, existe certa limitação que compromete a qualidade e a quantidade de recursos para que o uso das tecnologias digitais seja mais eficiente nas escolas públicas brasileira. Além disso, muitos professores alegam ter o mínimo de conhecimento necessário para lidar com a tecnologia digital, o que limita o uso das ferramentas digitais por esses educadores.

Entende-se que a inovação é sim uma premissa real na educação brasileira, já que a busca por novas alternativas, mediante a utilização das diversas possibilidades que as tecnologias digitais podem oferecer, contudo percebe-se ainda são escassos os recursos digitais disponíveis em muitas instituições de ensino públicas.

Essa limitação provoca o que se constitui como uma forma de exclusão digital, a qual reflete diversos problemas, já que compromete o desenvolvimento, sobretudo dos docentes e discentes, sendo esta uma realidade desigual entre aqueles que dispõem dos recursos tecnológicos e os que não tem ao menos acesso a estas inovações tecnológicas.

Portanto, é essencial desenvolver estratégias de fomento e atingimento dos alunos, professores e das unidades públicas que ainda não tenham acesso às tecnologia, a fim de possibilitar condições ou possibilidades de oferecer o uso das ferramentas tecnológicas, pois é preciso assegurar a equidade na educação, por meio do acesso equitativo e de qualidade para todos os alunos, sem discriminação, minorando os problemas como a desigualdade na educação (Machado, 2016).

Esse entendimento se constitui mediante a compreensão de que é preciso acabar com a exclusão digital, permitindo que haja, com isso, a democratização do acesso ao mundo digital, reduzindo, assim, a desigualdade social, permitindo que haja novas oportunidades que inclui a capacitação digital de jovens para que estes tenham mais acesso ao mercado de trabalho.

Todavia, é preciso salientar que a escola pública no Brasil vivencia muitas dificuldades, considerando que há uma grande desigualdade socioeconômica, o que faz da ação de educar uma tarefa desafiadora, visto que as condições de acesso às tecnologias são desiguais, sendo assim, uma realidade desigual presente em pleno Século XXI, já que grande parte dos alunos que integram o quadro estudantil das escolas públicas não possuem acesso à internet e aos recursos tecnológicos básicos.

Por isso, é preciso que haja a:

Conscientização do risco de seu uso, como ocorre, só para citar um exemplo, no caso da socialização das tecnologias. Basta ver que os benefícios da tecnologia não são distribuídos igualmente aos membros da sociedade. A disponibilização desses benefícios dentro das instituições educativas privadas também é muito diferente daquele usual nas instituições públicas. De toda forma, como a tecnologia não é distribuída igualmente, ela cria um grupo de incluídos e um grupo de excluídos (Martins, 2019, p. 5).

Neste contexto, não basta investir em tecnologia, visto que a educação necessita de muito mais que aparatos tecnológicos, embora esses recursos sejam importantes ferramentas, se bem utilizadas, para o processo de ensino e aprendizagem. Corroborando esse entendimento, Martins (2019, p. 2) acrescenta que: “investem-se grandes recursos para

desenvolver novas e sofisticadas tecnologias que servem ao conforto de uns poucos, enquanto outros não conseguem satisfazer suas necessidades básicas”.

Coadunando com a visão de Martins, Moreira e Kramer (2007) pontuam que é necessário refletir acerca das relações que se constituem entre escola e tecnologia, considerando a realidade na qual os alunos estão inseridos, sobretudo aqueles que estudam na Educação Básica não se apresenta de forma igualitária, exigindo, portanto, que se reflita sobre a importância dos avanços tecnológicos, bem como dos impactos destes na vida das pessoas que não dispõem de condições de usufruir desses recursos em seu processo de ensino e aprendizagem, realidade essa que faz parte da vida de grande parte dos alunos das escolas públicas brasileira.

3.5 O USO DAS TDICS NA UFRB DURANTE A PANDEMIA DO COVID-19

Considerando que esse tópico traz informações sobre a Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) compreende-se a importância de refletir acerca da história desta instituição de ensino superior que está localizada em uma rica região com histórico de mobilizações que visavam à democratização do ensino superior no estado da Bahia. Assim, a UFRB valoriza as tradições de luta do povo que vive na região do Recôncavo baiano, com o intuito principal de promover o ensino com base na produção e na difusão da ciência, da cultura e do desenvolvimento socioeconômico nos territórios do Recôncavo Baiano, Portal do Sertão e Vale do Jiquiriçá.

É importante ressaltar que UFRB foi criada em 2005, nas cidades baianas de Amargosa, Cachoeira, Cruz das Almas, Feira de Santana, Santo Amaro, Santo Antônio de Jesus e São Félix, regiões que possuem um grande significado histórico para o Brasil, constituindo-se como uma expressão de transformação social e de popularização do conhecimento no interior da Bahia.

Entre os valores cultivados pela UFRB, estão a missão de formar cidadãos criativos, empreendedores e inovadores, contribuindo para o desenvolvimento social, tecnológico e sustentável, promovendo a inclusão e valorizando as culturas locais. A instituições tem como visão ser reconhecida como instituição de excelência e referenciada pela geração e difusão do

conhecimento. Para tanto, tem como princípio a excelência acadêmica, inclusão social, desenvolvimento regional e internacionalização¹.

Entre as concepções que norteiam os conceitos e valores da UFRB, estão: “Uma clara preocupação em orientar as funções universitárias para objetivos econômicos e socioculturais específicos. E, sem dúvida, essa exigência de especificidade aparece, claramente, quando se trata de um território como o Recôncavo da Bahia”.²

Entre os níveis de ensino superior ofertados pela UFRB estão os cursos de graduação e pós-graduação, nas modalidades presencial, semipresencial e a distância (EAD). Os cursos são ofertados nos turnos matutino, vespertino e noturno, tendo ainda os que funcionam em turno integral. As áreas de conhecimento incluem as áreas de humanas, exatas e naturais.

O “Relatório de Pesquisa - Possibilidades de realização de atividades acadêmicas e administrativas no contexto da pandemia”, publicado em 24 de julho de 2020, expôs que em virtude dos vários problemas causados em razão da pandemia da Covid19 foi necessário desenvolver diversas ações visando minorar os danos causados pelo vírus, bem como evitar a propagação da covid-19.

Assim, o início das aulas do Semestre 2020.3 inicialmente seria no dia 14 de setembro com finalização em 19 de dezembro de 2020. A matrícula deveria ser realizada de 08 a 10 de setembro, quando os estudantes puderam se matricular em até três componentes curriculares, além do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) por meio do Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas.

O SIGAA é o espaço para gerenciamento de disciplinas e de todas as informações relativas à vida acadêmica do aluno. O SIGAA agrupa todas as informações de ensino, pesquisa e extensão (participações em monitorias, projetos de extensão e bolsas de iniciação científica). Para acessar esse espaço virtual, alunos e ex-alunos deveriam acessar o novo sistema acadêmico da UFRB, por meio de um auto cadastro no Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas (SIGAA) (Nascimento, 2022).

É importante salientar que o SIGAA tem as seguintes funções de gerenciar as disciplinas e de todas as informações relativas à vida acadêmica do aluno e agrupar todas as informações de ensino, pesquisa e extensão (participações em monitorias, projetos de extensão e bolsas de iniciação científica) (Pretti, 2021).

¹ Informações apresentadas no site da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). Disponível em: <https://ufrb.edu.br/portal/apresentacao> Acesso em: 19 nov 2023. ² Informações disposta em Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), 2003. Disponível em: <https://ufrb.edu.br/portal/images/historia/projeto-ufrb.pdf> Acesso em: 21 nov 2023.

² Informações dispostas na página da web da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), 2003. Disponível em: <https://ufrb.edu.br/portal/images/historia/projeto-ufrb.pdf> Acesso em: 21 nov 2023.

Esse sistema permite que muitas informações, declarações e atestados, relativos ao acompanhamento acadêmico sejam obtidos através da internet, e o deslocamento até à Universidade não será mais necessário, bem como facilita os processos internos da UFRB os quais terão mais transparência, diminuição no uso de papéis, além de integração dos sistemas e informações (Santos; Santos, 2021).

Além disso, o SIGAA permitiu que os usuários avaliem as aulas individualmente, e ao final do período letivo realize a avaliação da disciplina de uma forma mais efetiva. Tais informações serão vitais para o combate da retenção e da evasão escolar. O SIGAA também permite a criação de “Turmas Virtuais” onde o docente e discentes têm uma comunicação mais fluida, clara e abrangente. Dados dos planos de aula, cronograma letivo, material de apoio, lançamento de frequências e notas poderão ser facilmente acessados. Fonte?

A partir da inserção do SIGAA e dos direcionamentos descritos nos protocolos elaborados pela UFRB, foram iniciadas as aulas remotas, contemplando a comunidade acadêmica que passou a contar com as aulas remotas elaboradas pelos docentes da instituição. Desse modo, foi necessário adotar medidas emergenciais por meio dos conselhos superiores da UFRB que decidiram suspender os calendários acadêmicos da graduação e pósgraduação, estabelecendo ações que abrangessem o trabalho administrativo remoto e instituíram a Comissão de Acompanhamento e Enfrentamento a COVID-19 para um trabalho permanente de monitoramento e orientação. Fonte?

Igualmente às outras Instituições de ensino superior, a UFRB iniciou o ensino remoto emergencial utilizando para a aplicação das aulas virtuais o suporte de algumas TICs apropriadas e adaptadas do EAD a fim de minorar os problemas decorrentes da pandemia na educação. Para tanto, foi desenvolvido um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) o qual passou a ser o principal recurso utilizado após a criação das plataformas de transmissão e compartilhamento de vídeo. O AVA é uma plataforma que possibilita a interconexão entre professores e alunos por meio de ferramentas audiovisuais, aulas gravadas, slides, documentos e fóruns de discussão.

Desse modo, deve-se ressaltar que:

No interior do AVA, o aluno precisa “navegar” pelas ferramentas do ambiente, bem como saber postar atividades, responder aos questionamentos em janelas que se abrem, os “pop ups”, consultar sua avaliação e observações do tutor, devendo estabelecer um compromisso em obter conhecimento, além de apresentar uma relação dialógica mediada pelo professor virtual. São estas habilidades que o aluno deve dominar, o que para muitos não é uma tarefa fácil (Capeletti, 2014, p.6).

Logo, diante dos desafios impostos pela pandemia do covid-19, grande parte dos estudantes e professores da UFRB tiveram acesso aos conteúdos de seus cursos de forma

remota, vivenciando situações até então desconhecidas para alguns que tiveram que aprender na prática como utilizar as ferramentas/tecnologias em seu processo de ensino e aprendizagem.

Assim, a UFRB criou o Programa Formação em Tecnologias Digitais com o objetivo de ampliar as competências digitais da comunidade acadêmica, considerando que: “[...] no Ensino Remoto, isto é, práticas pedagógicas mediadas por plataformas digitais, como aplicativos com os conteúdos, tarefas, notificações e/ou plataformas síncronas e assíncronas [...]” (Alves, 2020, p.52). Para isso, foram ofertados webinários formativos e cursos específicos para docentes, técnicos administrativos e discentes, que precisaram realizar a inscrição para cada atividade por meio de formulário eletrônico no site da Superintendência de Educação Aberta e a Distância (SEAD).

Apesar de todas as ações desenvolvidas pela UFRB para a realização das aulas remotas, percebe-se que foram muitas as mudanças que afetaram o âmbito social, provocando discussões acerca de como esse ensino deve ser implementado, a fim de definir quem terá acesso, quais as medidas, estratégias e ações devem ser exercidas pelos professores, os quais tiveram que se adaptar rapidamente a esse novo formato de aulas.

Sobre as dificuldades de incluir as tecnologias digitais no âmbito da educação, seja no ensino superior ou na educação básica, sabe-se que é sempre um grande desafio. Assim, foram criadas estratégias que possibilitassem as interações entre docentes e discentes, tendo como recursos ambientes virtuais como redes sociais e aplicativos, elaboração de webinários e reuniões temáticas, grupos reflexivos, podcasts, portfólios, aulas remotas e outras atividades que se constituem como possibilidades distintas de enfrentamento para a superação das repercussões decorrentes da pandemia do covid-19.

Outras práticas virtuais que fizeram parte das aulas remotas na UFRB foram a elaboração de portfólios digitais o que podia ser feito até mesmo com aplicativos de celular o que permitia que mais alunos participassem, já que nem todos possuíam computadores ou notebooks. Nesse sentido, é importante destacar que igualmente a outras propostas implementadas durante o ensino remoto, essas atividades não foram a parte do processo de ensino e aprendizagem.

Diante desse cenário das aulas remotas, ficou evidente que os aparatos tecnológicos digitais utilizados como ferramentas pedagógicas devem ser concebidos com base na realidade de professores e alunos que vivenciavam as premissas que envolvem as aulas remotas, pois deve-se considerar que as práticas adotadas foram influenciadas por diversos fatores entre os quais se destacam as diferenças entre o ensino privado e o público, os cursos

nos quais foram utilizadas as ferramentas, o período em que foram realizadas as pesquisas, bem como os objetivos dos componentes, a fim de avaliar quais percursos metodológicos devem ser adotados para a superação dos efeitos da pandemia do covid-19.

Apesar de todas as dificuldades vivenciadas no período das aulas remotas, as quais foram sem dúvida uma experiência relevante para o crescimento de pessoas que se sentiam inseguras diante do que vivenciavam, as aulas remotas no período da pandemia do covid-19 não suscitaram tanta resistência nas comunidades de ensino superior.

Essa percepção decorre do fato de que as aulas remotas nesse segmento ocorriam em horários previamente estabelecidos a partir de formatos de aulas na modalidade de lives, o que permitia a participação colaborativa de forma simultânea. Além disso, o fato de também poder ser utilizado o formato de aulas gravadas, com atividades que podiam ser acompanhadas pelos alunos que não possuíam condições de assisti-las em um único momento de transmissão, o que foi, sem dúvida, um grande facilitador do processo de ensino e aprendizagem no ensino superior.

Ademais, a UFRB adotou o modelo de aulas implementando ferramentas assíncronas as quais possibilitaram uma maior reestruturação dos materiais utilizados pelos docentes, que puderam utilizar como suporte complementar as aulas com a transmissão de conteúdos por TV, rádio ou canal digital estatal, de forma mais massiva e emergencial.

Com efeito, pode-se afirmar que as aulas remotas na pandemia do covid-19 na UFRB oportunizaram recursos que foram importantes para as interações entre professores e alunos, o que diminuiu os problemas enfrentados por quem precisava se adequar rapidamente às mudanças exigidas pelo novo formato das aulas. E assim, os problemas relacionados ao isolamento social que provocou a falta de contato físico, bem como as interações sociais que se estabelecem naturalmente nas salas de aulas presenciais foram minorados com a implementação de tecnologias digitais no processo de ensino e aprendizagem.

A UFRB também buscou promover formação tecnológica para docentes e discentes da instituição, no contexto da pandemia do covid-19, o que foi programado mediante a criação de cursos online, como Webinário Formativo "Dicas e Orientações para o Estudo Online, o qual foi destinado aos estudantes da comunidade interna e externa da UFRB, visando fornecer-lhes dicas para o estudo online que foi realizado em 22 de fevereiro de 2021.

Além dessa ação para os discentes, foram realizados outros eventos para a capacitação dos integrantes da UFRB, entre os quais estavam Webinário Formativo: Práticas exitosas do ensino online UFRB 2020.3 - Episódio #2 - avaliação da aprendizagem. Outra oferta de capacitação foi o Webinário Formativo: Práticas exitosas do ensino online UFRB 2020.3 - Episódio #1 o qual teve como objetivo promover o compartilhamento de práticas pedagógicas exitosas, implementadas pelo corpo docente UFRB no semestre 2020.3. O público alvo desse Webinário formativo foi a Comunidade interna da UFRB, sendo uma capacitação promovida pela SEAD) em articulação com a Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD) e Pró-Reitoria de Pesquisa, Pós-graduação, Criação e Inovação (PPGCI) da UFRB.

Além dessas ações voltadas à capacitação e ao aprimoramento das habilidades tecnológicas da comunidade interna da UFRB, houve outras ações que também buscavam possibilitar a aquisição de conhecimentos que envolvem o uso das TDICs no ambiente das salas de aula, demonstrando, com isso, o interesse da instituição em promover a formação tecnológica de professores e alunos.

Essas ações visam atender principalmente ao que preconizam a Resolução CONSUNI nº 006/2018 – que dispõe sobre a fixação da Política de Capacitação Docente, normaliza os processos de formação continuada e revoga a Resolução CONAC 045/2013 e o Plano de Capacitação CCS 2020, cujo objetivo é qualificar do corpo docente da instituição, nas modalidades mestrado, doutorado e pós-doutorado. Além dessas normatizações, existem na UFRB O plano de estudo ou de atividades, o relatório do plano de capacitação docentes (2019), o plano de capacitação docente CCS 2020, entre outras normatizações que buscam promover continuamente a formação docente.

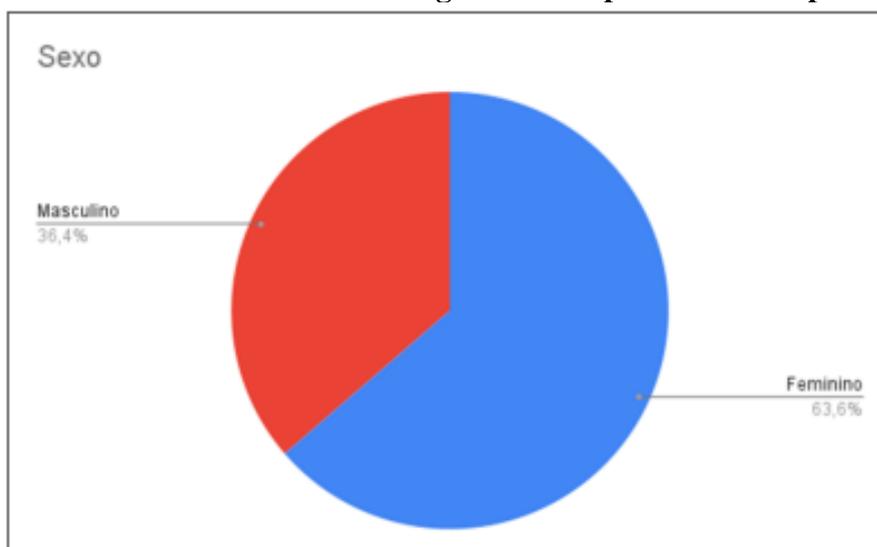
4 RESULTADOS DA PESQUISA

Os dados que compõem esse tópico foram obtidos a partir da observação das resposta de 12 (doze) docentes que atuam no turno noturnos, nos cursos de educação Superior de Tecnologia em Gestão Pública e Serviço Social, da UFRB, no Centro de Artes, Humanidades e Letras - CAHL, a qual fica situada no município de Cachoeira, no estado da Bahia. O questionário composto por 81 perguntas, sendo 79 de múltipla escolha (escala likert) e 02 abertas. As perguntas ficaram disponíveis para que os docentes pudessem avaliá-las e, conseqüentemente, responder à pesquisa proposta durante o período de 15 a 22 de dezembro de 2023.

É importante salientar que as informações que constam nos gráficos e quadros que compõem esse tópico referem-se às vivências, impressões, limitações e necessidadehouve dos professores respondentes. Assim, destaca-se que houve limitação de tempo e não disponibilidade de maior número de respondentes para a realização da coleta de dados deste trabalho devido ao fato de que este semestre transcorreu num período atípico de 30 dias, o que foi ainda mais complexo porque foi um momento proximo das festividades natalinas e do ano novo, o que, de certo, acarretou na redução do tempo de execução do trabalho.

Nesse sentido, o Gráfico 1 apresenta as informações relacionadas ao gênero e faixa etária dos participantes, conforme apresentado a seguir:

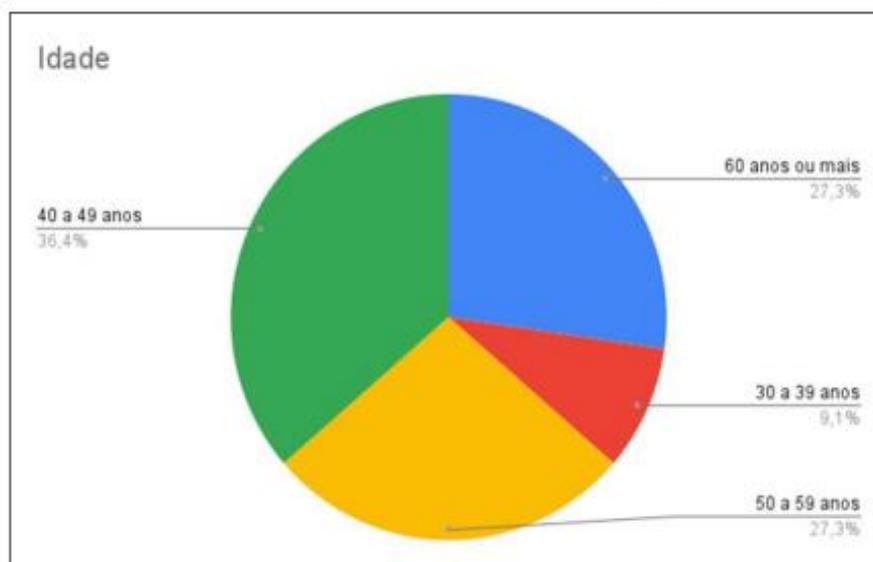
Gráfico 1 – Dados relacionados ao gêneros dos professores respondentes



Fonte: autoria própria

Considerando o total de 12 participantes que equivale a 100% dos respondentes do Questionário Pesquisa de Utilização das Tecnologias no Ensino, tem-se como referência ao gênero, um percentual de 63,6% de participantes do sexo feminino, ao passo que os do sexo masculino se apresentam com o percentual de 36,4%. É importante relatar que o quesito gênero não foi critério de avaliação quanto ao uso das tecnologias digitais na educação, sendo esses dados apenas para ilustrar o perfil dos respondentes da pesquisa.

Gráfico 2 – Faixa etária dos docentes respondentes



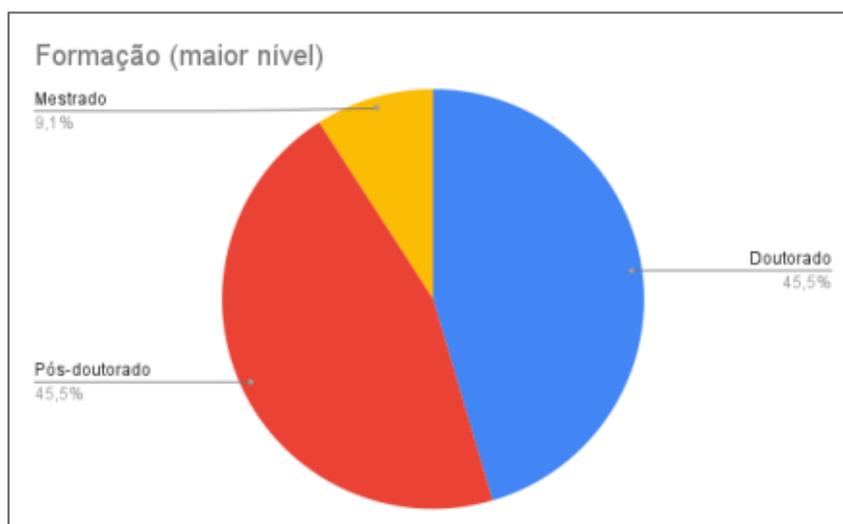
Fonte: autoria própria

Tendo em vista a faixa etária dos respondentes dos referidos cursos, nota-se que 9,1% tem uma média de idade de 30 a 39 anos, 36,4% de 40 a 49 anos, 27,3% de 50 a 59 anos e 27,3% dos respondentes tem 60 anos ou mais. Percebe-se que os docentes na faixa etária de 40 a 49 anos são maioria enquanto os de 30 a 39 estão menores números.

Nesse sentido, considerando os dados relacionados à faixa etária, vale destacar que, de acordo com o que propõem Sena *et al* (2019), as dificuldades em usar as tecnologias digitais são mais recorrentes entre os docentes com nessa faixa etária, haja vista que, constantemente, estes profissionais apresentam mais resistência ao uso dos recursos tecnológicos, segundo pesquisa desenvolvida pelos autores referidos.

Outro aspecto que também foi avaliado nos questionários refere-se ao nível de formação dos professores respondentes, conforme apresentado no Gráfico 3 apresentado a seguir:

Gráfico 3 – Nível de formação dos docentes respondentes



Fonte: autoria própria

De acordo com o gráfico 3, observa-se que o percentual dos docentes que atuam no CAHL se constitui com a formação de doutorado e pós-doutorado, com valor de 45,5% em ambos os campos, ao passo que a maioria dos docentes, com um percentual de 9,1%, possui mestrado. Observando esses dados, percebe-se que a formação dos docentes respondentes é muito valorizada pela Instituição, que tem entre seu quadro docente professores com um nível expressivo de formação, o que certamente se constitui como um diferencial na formação dos discentes, já que a formação e a capacitação docente são significativamente importantes para a prática pedagógica.

Com intuito de especificar a área de atuação dos docentes respondentes, o gráfico 4 apresenta o percentual de docente dos cursos de Gestão Pública e de Serviço Social.

Gráfico 4 – Curso/Área de atuação no CAHL



Fonte: autoria própria

De acordo com os dados apresentados no gráfico 4, percebe-se que é maior o percentual de docentes do Curso de Gestão Pública, com um percentual de 55,6%, enquanto os de Serviço Social contemplam o percentual de 44,4% de docentes.

Quanto à formação na área de tecnologias dos professores respondentes que atuam no instituição, observa-se que há um expressivo percentual de docentes que não possuem formação nesse campo do conhecimento, conforme apresentada no gráfico 5:

Gráfico 5 - Docentes que possuem cursos na área de TI (Tecnologia da informação)



Fonte: autoria própria

Analisando o gráfico 5, pode-se perceber que o percentual de docentes com formação na área de tecnologia é significativamente menor, o que, de certo, corresponde a um dos fatores que favorece a dificuldade dos docentes quando se trata de utilizar as tecnologias digitais em sua prática pedagógica. É importante destacar que essa realidade é reconhecida por autores como Almeida (2021); Duarte; Souza e Silva (2021), quando referem que os docentes não possuem a formação necessária para lidar com a inovação tecnologia, o que pode estar associado a diversas situações, entre as quais estão: resistência ao novo, falta de tempo e recursos financeiros e falta de oportunidades, desinteresse pelas TICs.

Nessa senda, Branco, Adriano e Zanatta (2020) afirmam que é preciso que os docentes sejam estimulados a adquirir formação nas áreas de Tecnologia, pois essa formação promove o conhecimento acerca das formas, modelos e situações que podem ser dinamizadas, implementadas e aprimoradas com o uso dos recursos tecnológicos..

Cerqueira *et al* (2017) complementam esse entendimento, destacando que a tecnologia digital que se constitui como ferramenta inovadora, que contribui para despertar o interesse dos discentes, sobretudo no ensino superior, já que esse recursos pode ser uma

ferramenta importante para que os alunos sejam estimulados a ressignificar o seu processo de ensino e aprendizagem.

Logo, essa formação tecnológica é, segundo Otto (2016), sem dúvida, uma forma de aprimorar a prática pedagógica, tornando-a mais atraente para os discentes, haja vista que muitos dos alunos que possuem habilidades tecnológicas que não são motivados pelos docentes, visto que os docentes, muitas vezes, não utilizam deste saber para criar aula mais interativa e estimulantes.

O uso da tecnologia está presente na sociedade, evidenciando o que Bento e Belchior (2016) destacam quando afirmam que é necessário reconhecer que as tecnologias digitais são uma ferramenta que faz parte do dia a dia das pessoas, que vivenciam as mudanças que fazem parte do processo de informação e da comunicação. Por isso, observa-se que entre os docentes respondentes que atuam na instituição, há certa limitação quanto aos conhecimentos tecnológicos, o que pode interferir na aplicação das TDICs em sala de aula.

Por isso, quando se observa um percentual significativo como este expresso no gráfico 5, percebe-se que há uma espécie de desinteresse entre os docentes respondentes no que se refere à ressignificação da educação mediante a inserção das tecnologias digitais no âmbito pedagógico relacionado ao contexto das aulas mediadas na universidade.

Sobre esse aspecto, Penha e Melo (2016) afirmam que a falta de formação tecnológica dos discentes se configura como uma forma de resistência, considerando que muitos professores consideram que as tecnologias digitais não são relevantes diante da formação acadêmica de muitos, já que o importante é o conhecimento sobre conteúdos específicos a cada área de formação, o que eles acabam possuindo, já que, sobretudo na educação superior, muitos docentes possuem doutorado e pós-doutorado, visto que essa formação é exigida por muitas instituições de nível superior.

Assim, os autores propõem um novo olhar sobre a formação tecnológica dos docentes, destacando que:

Na atualidade que se vivencia o período técnico-científico-informacional, não tem como dissociar educação e novas tecnologias, seja no ambiente escolar (currículo formal), visto que cada vez mais cedo os jovens vêm utilizando tecnologias. A internet, por exemplo, disponibiliza uma infinidade de informações e pode ser utilizada como recurso pedagógico no auxílio do ensinar-aprender, da construção do conhecimento (Penha; Melo, 2016, p. 117).

Refletindo acerca do que preconizam estes autores, cabe compreender que um índice tão pequenos de professores com formação tecnológica como o apontado no gráfico 5 se constitui como uma realidade que precisa ser ressignificada, a fim de que os professores que atuam no CAHL possam refletir acerca da própria formação, a qual acaba se apresentando como uma condição aquém do se configura a educação na atualidade.

Dentro da abordagem proposta pelo questionário, foi apresentada uma indagação quanto à formação dos docentes, a fim de compreender como eles se sentem diante das tecnologias digitais, já que muitos, embora não tenham formação tecnológica, utilizam recursos tecnológicos em suas aulas, pois acreditam que é preciso, ao menos, ter uma noção básica da tecnologia digital.

Assim, o gráfico 6 apresenta o percentual de docentes que acreditam lidar com a demanda tecnológica de forma natural, pois aprendem à medida que utilizam as TDICS em suas aulas.

Gráfico 6 – A visão do docente sobre o seu próprio conhecimento tecnológico



Fonte: autoria própria

Ao observar o gráfico 6, percebe-se que o percentual de docentes que avaliam o próprio conhecimento como ruim é menor do que os que acreditam que possuem noção (regular) e aqueles que afirmam ter conhecimento (bom) acerca do uso das TDICs. Esse entendimento é um diferencial para a prática pedagógica, já que como destaca Barros (2020) as TDICs podem contribuir para melhoria do processo de ensino e aprendizagem.

Ainda que o percentual de professores respondentes que acreditam ter um bom conhecimento acerca das TDICs, quando se trata da aplicação das tecnologias digitais no

contexto da sala de aula, observa-se que esse recurso ainda não é muito utilizado, conforme demonstra os resultados apresentados no gráfico 7.

Gráfico 7 – Docentes que utilizam as TDICs em sua prática pedagógica



Fonte: autoria própria

Com base no gráfico 7, percebe-se que os docentes que utilizam as TDICs o fazem de forma moderada, considerando que o percentual de usuários básico 63,6% e o intermediário 36,4, não havendo aqueles que utilizem mais frequentemente em suas aulas. Além disso, esse critério referir a porcentagem dos docentes que utilizam apenas alguns recursos mais fácil de ser aplicados, pois não exigem muito conhecimento do professor.

Para Espírito Santo *et al* (2020) o uso da tecnologia digital deve ser cada vez mais considerado pelos docentes, em todos os níveis de ensino, haja vista que os estudantes estão imergidos na era tecnológica, logo, não utilizar esses recursos acaba por ser uma característica que interfere no processo de ensino e aprendizagem, já que muitos alunos se sentem desmotivados com aulas tradicionais, que não despertam o interesse deles, pois não se identificam com o método pedagógico mais tradicional.

No que se refere à análise dos dados apresentados nos quadros 1 a 7, tem-se uma escala que considerando os critérios de 1 a 5, conforme descrito a seguir::

1 indica: Nunca / Péssimo / Não adequado (inadequado) / Não conhece

2 indica: Raramente / Ruim / Pouco adequado / Conhece pouco

3 indica: Mais ou menos / Regular / Adequado / Conhece

4 indica: Sim, muito / Bom / Muito adequado / Conhece muito

5 indica: Sim, sempre / Ótimo / Totalmente adequado / Conhece completamente

Para os resultados foi utilizada a estatística descritiva média.

O quadro 2 refere-se ao nível de formação dos docentes respondentes que atuam no CAHL em relação ao uso das TDICs nas sala de aulas da Ies.

Quadro 2 – Formação docente e o uso das TDICs

| Questões | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|---|---|---|---|---|
| Na minha graduação tive disciplinas que utilizaram TDICs nas atividades de ensino. | | | | | |
| No meu mestrado tive disciplinas que utilizaram TDICs nas atividades de ensino. | | | | | |
| No meu doutorado tive disciplinas que utilizaram TDICs nas atividades de ensino. | | | | | |
| No meu mestrado tive aula para trabalhar com metodologias de ensino que utilizam TDICs nas atividades de ensino. | | | | | |
| No meu doutorado tive aula para trabalhar com metodologias de ensino que utilizam TDICs nas atividades de ensino. | | | | | |
| A UFRB oferece formação para a utilização de TDICs nas atividades de ensino | | | | | |
| Tenho formação complementar para a utilização de TDICs nas atividades de ensino. | | | | | |

Fonte: autoria própria

Ao observar as informações descritas no Quadro 01, percebe-se que no que se refere às disciplinas voltadas ao ensino das novas tecnologias, durante a graduação, mestrado, doutorado e pós-doutorado, não houve este aprendizado, pois os docentes não tiveram oportunidades de conhecer e aprimorar seu conhecimento tecnológico, haja vista que os cursos não ofertavam as disciplinas relacionadas a este saber.

A este respeito, Garcia (2013) considera que o fato de os professores não terem acesso ao conhecimento tecnológico durante sua formação acadêmica se constitui como um fator preponderante à resistência de muitos em utilizar as TDICs em sua prática pedagógica, haja vista que eles não foram incentivados a desenvolver as habilidades necessárias para aplicar as ferramentas digitais em sua metodologia pedagógica.

Esse contexto é ainda mais complexo, considerando que os cursos de capacitação ofertados pelas instituições de ensino, sejam elas do nível médio ou superior também não contemplam, muitas vezes, o saber tecnológico para que os docentes possam desenvolver as habilidades necessárias para utilizar as tecnologias digitais.

Com isso, aqueles que decidem utilizar as TDICs o fazem por meio de recursos próprios, o que é concebido mediante cursos particulares, já que a angústia de não saber utilizar os recursos tecnológicos incomoda alguns docentes que buscam aprimorar sua prática pedagógica, o que dificulta o aprimoramento de sua metodologia pedagógica.

Esse entendimento é compartilhado por Magnamagno; Ramos e Oliveira (2015) quando ressaltam que a perspectiva da educação tecnológica por parte dos cursos de formação docente ainda é muito deficiente, visto que os cursos de formação são mais voltados ao saber sistematizado, desvalorizando, com isso, as novas tendências da educação contemporânea que busca ressignificar o processo de ensino e aprendizagem.

Desse modo, observa-se que há certo incentivo da instituição para que o docente utilize as tecnologias digitais em suas aulas, todavia, se for considerado que a escola adota foi 3, percebe-se que ainda a formação tecnológica docente ainda muito aquém do necessário. Essa realidade retrata a vivência de muitos educadores que até possuem uma formação tecnológica mais qualificada, todavia, esta ainda não é suficiente, ou mesmo, atende ao novo modelo de educação, já que:

Observa-se também que há uma percepção de que é necessário repensar a formação inicial dos professores, ampliando e qualificando melhor os cursos de licenciatura, sobretudo na questão do uso pedagógico das TDIC. Todavia, pouco se tem avançado nesse sentido, e as medidas necessárias pouco caminham na prática de formação docente (Branco; Adriano; Zanatta, 2020, p. 338,).

Assim, esta falta de valoração do conhecimento tecnológico na formação docente pode ser uma das situações que levam à resistência destes em utilizar as TDICs em suas práticas pedagógicas, já que a falta do conhecimento pode fragiliza-los diante de seus alunos, o que acaba por desmotivar alguns deles a fazer uso destes recursos como ferramentas pedagógicas. Em se tratando do uso das tecnologias digitais no ensino superior, o quadro 3 aborda o uso dessas ferramentas no contexto pedagógico, destacando a frequência desta ação entre os docentes respondentes.

Quadro 3 – Uso de tecnologia no ensino

| Questões | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|--|---|---|---|---|---|
| Utilizo apenas o notebook ou computador como recurso (suporte) nas atividades de ensino. | | | | | |
| Utilizo o datashow nas atividades de ensino. | | | | | |
| Utilizo a internet nas atividades de ensino. | | | | | |
| Utilizo webconferência nas atividades de ensino: Google Meet, Skype, Teams, etc. | | | | | |
| Utilizo o recurso de e-mail nas atividades de ensino. | | | | | |
| Utilizo Youtube em atividades de ensino | | | | | |
| Utilizo rede de social ou outros recursos, como WhatsApp ou Messenger, para as atividades de ensino. | | | | | |
| Utilizo o celular, smartphone ou tablet nas atividades de ensino em conjunto com os alunos. | | | | | |

Fonte: autoria própria

No que tange às questões descritas no Quadro 3, observa-se uma realidade apontada por Oliveira Junior (2010), quando ele refere que muitos professores, apesar de não possuírem a formação tecnológica necessária, esforçam-se para aplicar as TDICs em sua prática pedagógica, pois reconhecem a importância de ressignificar a educação. Assim, entre estes docentes, há sobre frequente de recursos tecnológicos como notebook ou computadores projetando suas aulas mediante o uso de datashow o que acaba possibilitando a interação mais atual de informações relacionadas ao conteúdo mediado, de modo que o aluno pode vivenciar informações mais dinâmicas, expressivas, estimulando a participação deste durante as aulas.

Essa prática pedagógica de alguns professores se constitui, segundo Masseto (2000), como uma forma efetiva de mudar o fazer pedagógico, tornando-o mais estimulante para o aluno que passa a perceber que a educação se transforma, logo, pode transformar o outro, adequando-se às necessidades que surgem ao longo do processo de ensino e aprendizagem.

Sobre a aplicabilidade de recursos tecnológicos como web conferência no ensino tecnológico, percebe-se que o uso das redes sociais como WhatsApp, Messenger é entendido pelos docentes como um recurso adequado ao processo de aprendizagem, considerando que esses meios facilitam a comunicação com os estudantes, bem como, não são muito difíceis de ser utilizados.

Quadro 4 – Motivação dos docentes quanto ao uso das TDICs

| Questões | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|--|---|---|---|---|---|
| Como você avalia a utilização de TDICs no ensino superior | | | | | |
| Como você avalia a <u>SUA</u> utilização de TDICs nas atividades de ensino. | | | | | |
| Usar TDICs facilita a execução das atividades de ensino. | | | | | |
| Considero importante a adoção de TDICs no ensino nas minhas disciplinas. | | | | | |
| Considero o SIGAA importante para as atividades de ensino nas minhas disciplinas. | | | | | |
| O uso de TDICs no ensino das minhas disciplinas melhora o meu desempenho como professor. | | | | | |
| O uso de TDICs no ensino facilita a interação com os alunos. | | | | | |
| Eu me sinto motivado em realizar atividades de ensino que utilizem as TDICs. | | | | | |
| Eu me adapto facilmente as TDICs. | | | | | |
| Sinto-me motivado a trabalhar com o SIGAA. | | | | | |

Fonte: autoria própria

O Quadro 4 refere-se às questões relacionadas ao uso das TDICs, revelando que para o docentes respondentes, o uso das TDICs no ensino superior é muito adequado, o que se diferencia quando o docentes se autoavalia, já que ele se percebe como usuário regular. Essa informação acaba por ser um tanto quanto contraditória, se for considerado que a tecnologia digital faz parte das aulas no ensino superior.

Nesse sentido, cabe refletir acerca do que propõe Cysneiro (1999), quando refere que é preciso perceber a necessidade de adequar o ensino às novas tecnologias, já que esta é uma realidade cada vez mais presente na sociedade. Logo, para que a formação tecnológica dos docentes seja compatível ao uso dos recursos é importante motivar os professores a fim de que eles percebam os benefícios deste saber para a sua prática pedagógica.

Quando são consideradas as questões relacionadas ao SIGAA, observa-se que os docentes as qualificam como adequadas, o que permite compreender que muitos dos docentes já entendem o quão é preciso adequar suas práticas pedagógicas ao novo modelo de educação, já que: “O uso da TDIC na prática docente exige mudanças, sendo necessário identificar e analisar o que impede sua integração curricular de forma criativa na didática docente (Schuhmacher, Schuhmacher, 2023, p. 06).

Quadro 5– Resistencia dos docentes quanto ao uso das TDICs

| Questões | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|---|---|---|---|---|
| O uso de TDICs aumentou a demanda de trabalho no ensino das minhas disciplinas. | | | | | |
| O uso de TDICs altera minha rotina de trabalho. | | | | | |
| O uso de TDICs no ensino das minhas disciplinas afeta o aprendizado dos alunos. | | | | | |
| Considero minha metodologia de ensino eficaz sem o uso de TDICs. | | | | | |
| O uso de TDICs aumentou a minha carga de trabalho. | | | | | |
| Gasto mais tempo de trabalho com as TDICs nas atividades de ensino. | | | | | |
| Considero as TDICs como recursos secundários nas minhas atividades de ensino. | | | | | |
| Considero que a tendência é a utilização de TDICs nas atividades de ensino, além da sala de aula. | | | | | |
| Considero estar preparado para a utilização de TDICs nas atividades de ensino. | | | | | |
| Acredito ser necessário se qualificar para a utilização de TDICs nas atividades de ensino. | | | | | |
| Tenho interesse em participar de formação continuada sobre o uso das TDICs. | | | | | |
| É necessário usar tecnologia no meu trabalho como professor | | | | | |
| Fico angustiado ao executar tarefas que demandem o uso de TDICs nas atividades de ensino. | | | | | |
| As TDICs, de modo geral, agilizam a execução das minhas tarefas. | | | | | |
| Aprender a usar o SIGAA foi fácil para mim. | | | | | |

Fonte: autoria própria

Com base nos dados descritos no Quadro 5, é possível perceber que o uso das TDICs modifica a rotina de trabalho do docente que atua na CAHL, considerando que de acordo com a opinião de muitos professores respondentes, tecnologia digital acaba não interferindo na qualidade das aulas, já que eles acreditam que o mais importante é o domínio do conteúdo pelo professor.

Além disso, observa-se que há certa tendência entre os professores respondentes em acreditar que a aplicação das TDICs nas aulas acaba aumentando as demandas do docente que precisa adaptar suas aulas aos recursos tecnológicos, o que provavelmente, é um fator que favorece a resistência deste docentes quanto ao uso das tecnologias digitais em suas aulas.

Essa condição dos docentes também pode ser percebida quando se trata de utilizar o SIGAA, o que pode ser resultado do critério relacionado à fragilidade na construção do

conhecimento didático necessário ao uso da TDIC em sala de aula, como apoio a mediação didática, o que se apresenta de forma recorrente.

Essa realidade pode ser resultado do que o professor considera como obstáculos estruturais que acabam por reduzir o uso do recurso tecnológico em situações de ensino. Desse modo, o quadro 6 apresenta os resultados relacionados ao critério conhecimento sobre outros recursos tecnológicos.

Quadro 6 - Conhecimento sobre outros recursos

| Questões | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|---|---|---|---|---|
| Eu tenho conhecimento de outros recursos tecnológicos no Ensino: Moodle (AVA), Google Sala de Aula; etc. | | | | | |
| Eu tenho experiência na utilização de outros recursos tecnológicos: Moodle (AVA), Google Sala de Aula; etc. | | | | | |
| Tenho interesse em formação de novos recursos tecnológicos para as minhas atividades de ensino. | | | | | |
| Na UFRB se oferece formação para a utilização de recursos tecnológicos no ensino. | | | | | |
| Conheço o AVA (Ambiente Virtual de Aprendizagem) da UFRB. | | | | | |
| Utilizo o AVA (Ambiente Virtual de Aprendizagem) da UFRB. | | | | | |
| Já utilizei o AVA (Ambiente Virtual de Aprendizagem) da UFRB. | | | | | |
| Conheço a SEAD (Superintendência de Educação à Distância) da UFRB | | | | | |

Fonte: autoria própria

Recursos tecnológicos como o AVA se constituem como uma ferramenta de aprendizagem que buscam aprimorar o processo de aprendizagem. Desse modo, sabe-se que a tecnologia digital como o AVA permite a interação entre professor-aluno-conhecimento, já que é possível acessar as informações em formatos diversos. Quando se trata desse quesito a avaliação dos docentes respondentes variou um pouco demonstrando que alguns consideram, ao menos, como um recurso tecnológico com relativa utilidade pedagógica.

Assim, o Quadro 7 traz o resultado do quesito utilização do SIGAA como um recursos tecnológico que favorece o processo de ensino e aprendizagem:

Quadro 7 – Utilização do SIGAA como recurso tecnológico no ensino

| Questões | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|---|---|---|---|---|
| Utilizo o SIGAA | | | | | |
| Utilizo o SIGAA como repositório de material das disciplinas. | | | | | |
| Utilizo o SIGAA para interagir com o aluno | | | | | |
| Utilizo ferramentas de avaliação e/ou exercícios do SIGAA nas minhas disciplinas. | | | | | |
| Utilizo o SIGAA para os alunos postarem as atividades das disciplinas que ministro aulas. | | | | | |
| Transmito orientações adicionais das minhas disciplinas via SIGAA | | | | | |
| Utilizo outros meios (e-mail, pen drive, pasta da xerox) para envio de materiais mais do que no SIGAA | | | | | |
| Me considero ativo (bastante) com a utilização do SIGAA. | | | | | |

Fonte: autoria própria

Igualmente ao Quadro 5, o Quadro 6 revela que a mesma noção dos docentes quanto ao uso das ferramentas como AVA, pois o resultado apresenta as mesmas impressões, revelando que no que se refere ao conhecimento tecnológico dos docentes e à aplicabilidade das tecnologias digitais na educação ainda precisa de muitas adaptações, a fim de que os professores possam perceber que por meio dessas ferramentas, as aulas podem ser mais interativas, estimulantes e capazes de despertar o interesse dos estudantes, o que favorece o processo de ensino e aprendizagem.

No Quadro 8, são avaliados os critérios relacionados à avaliação docente quanto ao uso do SIGAA:

Quadro 8 – Avaliação do SIGAA, segundo os docentes

| Questões | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|--|---|---|---|---|---|
| Eu já tinha experiência com a utilização de recursos similares ao SIGAA antes da UFRB. | | | | | |
| A UFRB me ofereceu treinamento para a utilização do SIGAA | | | | | |
| Considero o SIGAA uma plataforma adequada para a realização das minhas atividades de ensino. | | | | | |
| Eu não usaria o SIGAA como plataforma para a realização das minhas atividades de ensino nas disciplinas. | | | | | |
| Conheço outras plataformas para a realização de atividades de ensino. | | | | | |
| Eu avalio o SIGAA...(nota de 01 à 05). | | | | | |
| Considero que o meu conhecimento em relação ao SIGAA é limitado. | | | | | |
| Tem interesse em uma formação mais aprofundada para utilização do | | | | | |

Fonte: autoria própria

Considerando que o SIGAA, vale refletir acerca do que propõe Almeida (2020), pois segundo o autor, este é um recursos tecnológico que melhor otimiza e aprimora a comunicação. Por isso, entende-se que o SIGAA se constitui como uma ferramenta importante para a prática pedagógica. Contudo ao analisar as respostas dos docentes respondentes, percebe-se não há esse entendimento, de modo, que o recursos acaba sendo pouco explorado, já que eles não veem os benefícios que podem ser obtidos com essa ferramenta.

Além dos quadros que expressão as respostas às perguntas objetivas, ao final do Questionário Pesquisa de Utilização das Tecnologias no Ensino, foram propostas ao docentes, 02 perguntas com caráter subjetivos, as quais foram respondidas por 12 participantes, sendo que somente 5 participantes responderam a questão 01, ao passo que 6 responderam à questão 02, conforme descrito no Quadro 9 apresentado a seguir:

Quadro 9 – Perguntas e respostas dos docentes participantes quanto às questões subjetivas

| | |
|--|--|
| Pergunta 1: Na sua opinião, quais as principais vantagens e desvantagens do uso de tecnologias no ensino superior na UFRB? | |
| Vantagens | Desvantagens |
| Estamos formando nosso discente para um mundo conectado e informatizado. | O trabalho docente é muito maior. |
| Penso que podemos utilizar jogos, filmes e outras atividades para atrair os alunos e despertar interesse nos conteúdos. | A maior parte da comunidade discente acessa exclusivamente via celular, internet e equipamentos precários nas salas de aula. |
| Diversificar as formas de interação com discentes, oportunizar o acesso a materiais em diferentes formatos, estimular o uso das tecnologias educacionais de forma autônoma | |
| Facilita a comunicação e aprendizagem | |
| Pergunta 2: Aponte desafios e oportunidades para a utilização de tecnologias no ensino superior na UFRB. | |
| Respostas | |
| As pessoas têm medo de que se perca a presencialidade e resistem às mudanças, o que é uma pena. | |
| O principal desafio é a formação dos professores para a utilização das tecnologias, pois muitos reclamam e não sabem utilizar. | |
| Qualidade da internet. Falta ou poucos equipamentos e servidores de apoio. | |
| Eh urgente a modernização dos equipamentos de sala de aula e o aumento da qualidade do sinal de internet no CAHL. | |
| Incentivar e disponibilizar mais formação para os docentes sobre metodologias ativa | |

Fonte: autoria própria

Com base no quadro 8, pode-se observar que os docentes respondentes elencam mais vantagens que desvantagens no uso das novas tecnologias no ensino superior da UFRB, o que acaba pode ser resultado das ações de capacitação e formação docente promovida pela instituição, mas que também apresenta certa contradição já que muitos afirmam não ter conhecimento para lidar com as TDICs em sua prática pedagógica.

Já no que se refere ao quesito desvantagem, observa-se que as respostas coadunam com uma das queixas apresentadas, considerando que os professores afirmaram que utilizar as TDICs nas aulas aumenta o trabalho do professor, já que ele precisa elaborar aulas que atendam ao formato das novas tecnologias digitais. Esse entendimento também pode ser estendido ao quesito desafios, já que os docentes referem em suas resposta que existem dificuldades para usar as ferramentas tecnológicas, pois muitos são resistentes à mudanças, bem como não há acesso igualitário ao recursos digitais, e, outra vezes, não há recursos ou sinais de internet com a qualidade necessária para o usuário, o que se configura como a exclusão digital, já que há sim limitações quanto ao uso do aparato tecnológico na instituição.

Ademais, vale destacar que a UFRB oferece formação para a utilização de recursos tecnológicos no ensino, o que inclui a formação necessária para que o docente desenvolva habilidades para lidar com recursos tecnológicos como Ambiente Virtual de Aprendizagem(AVA), contudo apesar dessa capacitação docente, o gráfico 7 apresenta informações que não coadunam com a ação da UFRB, considerando que o entendimento dos docentes demonstra pouco uso da ferramenta AVA.

Por conseguinte, vale ressaltar o que apontam Anjos e Silva (2018), no intuito de compreender a realidade vivenciada na UFRB quanto ao uso das TDICs, visto que este recurso tecnológico exige que o docente disponha de conhecimentos e habilidades para lidar com as ferramentas digitais, bem como para que eles compreendem que essas ferramentas contribuem para a interpretação, comunicação, análise e avaliação.

Nesse sentido, compreende-se que a atuação dos docentes respondentes no que se refere ao uso das TDICs acaba sendo comprometida, já que nem todos sabem como utilizar tais recursos, logo, desconhecem o grande potencial da tecnologia digital na sala de aula, conseqüentemente resistem em usá-la, não enxergando-as como componente de uma nova cultura da sociedade atual e, com isso, um recursos que é propicio a implementação de práticas pedagógicas mais instigantes para o aluno.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do estudo produzido com a participação dos docentes dos cursos de Gestão Pública e Serviço Social, foi possível conhecer as percepções sobre as demandas e perspectivas da utilização das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação - TDICs no ensino superior. Também foi possível identificar que, mesmo atravessando a Pandemia da Covid-19, existe uma certa relutância em aproveitar e aplicar os vastos mecanismos encontrados neste setor que se encontra em constante evolução.

A respeito da avaliação sobre o conhecimento de outras plataformas tecnológicas entre elas está o Ambiente Virtual de Aprendizagem – AVA (Moodle), que no parecer docente necessita de formação para utilização dos seus recursos, com intuito de se aplica-la ao ensino, assim como nos novos recursos tecnológicos disponíveis para um ensino cada vez mais informatizado de acordo com a contemporaneidade.

Acerca do Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas – SIGAA, recurso tecnológico no qual se gerencia atividades relativas a vida acadêmica do aluno, onde o mesmo encontra suporte educacional e administrativo e interage com o docente, foi de certo modo bem avaliado pelos docentes em alguns aspectos como na interações e orientações com os discentes, mas ainda percebe-se resistência no uso de ferramentas já não tão atuais no meio tecnológico o que pode caracterizar a necessidade indispensável de formação de caráter aprofundado para um melhor aproveitamento do SIGAA.

Posto isto, é possível afirmar que existe interesse e aceitação dos docentes perante o uso das TDICs, isso é demonstrado através do desejo pela formação tecnológica contínua e categórica capaz de mudar o panorama atual que revela insuficiência em vários âmbitos do ensino acadêmico.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Carlos Caetano de et al. **Tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) no ensino a distância**: Apontamentos a partir da legislação educacional. Congresso Internacional de Educação e Tecnologia, 24 agosto de 2020. Disponível em: file:///C:/Users/Admin/Downloads/TDICs%20no%20EAD.pdf Acesso em: 3 dez 2023.

ALMEIDA, Fabiana dos santos; LIMA, Daniela da Costa Britto Pereira; RUAS, Kelly Cristica da Silva. O uso das tecnologias digitais na educação básica. **Rev. Elet. DECT**, Vitória – Espírito Santo, v.8, n.3, p.141-162, 13 de outubro de 2021

ANDRADE, M. M. **Introdução à metodologia do trabalho científico**: elaboração de trabalhos na graduação. São Paulo, SP: Atlas, 2010.

BARROS, Kelly Aparecida Ferreira de. **As contribuições das tecnologias como recurso pedagógico para melhoria do processo de ensino e aprendizagem**. Universidade Federal de Alagoas. Maceió 2020. (Monografia). Disponível em: <https://www.repositorio.ufal.br/bitstream/123456789/9817/1/As%20contribui%C3%A7%C3%B5es%20das%20tecnologias%20como%20recurso%20pedag%C3%B3gico%20para%20melhoria%20do%20processo%20de%20ensino%20e%20aprendizagem.pdf> Acesso em: 9 dez 2023.

BENTO, Luciana.; BELCHIOR, Gerlaine. Mídia e educação: o uso das tecnologias em sala de aula. **Revista de Pesquisa Interdisciplinar**, Cajazeiras, v. 1, Ed. Especial, set./dez. 2016

BRANCO, Emerson Pereira; ADRIANO, Gisele Adriano; SHALIMAR, Calegari Zanatta. Educação e TDIC: Contextos e desafios das aulas remotas durante a pandemia do Covid-19. **Debates em Educação** | Maceió | Vol. 12 | Número Especial 2 | 2020.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Centro Gráfico, 1988.

CERQUEIRA, Lucas Santos; CHAGAS, Lucas; GARCIA, Narjara; DOLCI, Decio. Motivações e Resistências no uso de TDICS no Ensino Superior: uma Avaliação do Curso de Administração em uma Universidade Federal. **Revista de Tecnologia Aplicada**, , v.6, n.2, mai-ago 2017, p.12-27

DUARTE, Mathaus Natan Moura; SOUZA, Maria Eliana Lopes de; SILVA, Marilene Rosa da. Inovações tecnológicas e educativas no ensino superior durante a pandemia. **Ensino em Perspectivas**, Fortaleza, v. 2, n. 1, p. 1-6, 2021

DUARTE, Rosália. **Entrevistas em pesquisas qualitativas**. Educar, Curitiba: Editora UFPR, n. 24, 2004.

ESPIRITO SANTO, Eniel do; SANTOS, Adilson Gomes dos; HENRIQUES, Suzana.(Orgs). **Tecnologias e educação aberta e digital** - Volume 1 / Cruz das Almas, BA: EDUFRB, 2021.

FERREIRA, Denise Helena Lombardo; BRANCHI, Bruna Angela SUGAHARA, Cibele Roberta. Processo de ensino e aprendizagem no contexto das aulas e atividades remotas no Ensino Superior em tempo da pandemia Covid-19. **Revista Práxis**, v. 12, n. 1 (Sup.), dezembro, 2020.

FIOCRUZ, Observatório Covid-19. **Impactos sociais, econômicos, culturais e políticos da pandemia**. 2022. Disponível em: <https://portal.fiocruz.br/impactos-sociais-economicos-culturais-e-politicos-da-pandemia> Acesso em: 6 dez 2023

FLORES, Natália; ARNT, Ana. **Desigualdade social e tecnologia: o ensino remoto serve para quem?** 2020. Disponível em <https://www.blogs.unicamp.br/covid-19/desigualdadesocial-e-tecnologia-o-ensino-remoto-serve-para-quem/>. Acesso em: 7 dez 2023.

GARCIA, Fernanda Wolf. A importância do uso das tecnologias no processo de ensino-aprendizagem. **Educação a Distância, Batatais**, v. 3, n. 1, p. 25-48, jan./dez. 2013.

GOMES, Giancarlo; TORRENS, Edson Wilson; CUNHA, Paulo Roberto da. Motivação e resistência ao uso da tecnologia da informação entre professores. **Revista Administração Ensino e Pesquisa**, Rio de Janeiro, v. 13 no 2 p. 301-324, 2012

JORDÃO, M. C. **O paradigma educacional emergente**. Campinas: Papyrus, 2009.

MACHADO, Silvia Cota. Análise sobre o uso das tecnologias digitais da informação e comunicação no processo educacional da geração internet. **CINTED-UFRGS**, V. 14 Nº 2, dezembro, 2016.

MAGNAMAGNO, Cleber Cicero; RAMOS, Monica Parente; OLIVEIRA, Lucila Maria Pesce de. Estudo sobre o Uso do Moodle em Cursos de Especialização a Distância da Unifesp The Use of Moodle in Unifesp Distance Learning Graduate Courses. **Revista Brasileira de Educação Médica**, 39 (4) : 507 – 516 ; 2015.

MARTINS, Mauricio Rebelo. Educação e tecnologia: a crise da inteligência. **Educação (UFSM)**, v. 44, p. 1- 14, ago. 2019.

MASETTO, Marcos T. Mediação pedagógica e o uso da tecnologia. In: Moran, José Manuel (org.). **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas, SP: Papyrus, 2000.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 14ª edição. São Paulo: Hucitec Editora, 2014.

MORAN, José Manuel. Os novos espaços de atuação do professor com as tecnologias. **Revista Diálogo Educacional**, Pontifícia Universidade Católica do Paraná. vol. 4, n. 12, maio/ago./2004.

_____. Como utilizar a Internet na educação. **Ciência da Informação**. v. 26 n. 2 Brasília. Maio/ago. 1997.

MORAN, J. M.; BEHRENS, M. A.; MASSETO, M. T. Novas tecnologias e mediação pedagógica. Campinas-SP. Papyrus, 2000.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; KRAMER, Sonia. Contemporaneidade, educação e tecnologia. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 100 - Especial, p. 1037-1057, out. 2007.

NASCIMENTO, Cleoneide Moura do. **Possibilidade e desafios do uso das TDICs no processo de ensino e aprendizagem:** Um olhar sobre alguns municípios do estado do Amazonas / Brasil. V CONEDU – Congresso Nacional de Educação, 2018. Disponível em:https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2018/TRABALHO_EV117_MD1_SAI9_ID7998_10092018232718.pdf Acesso em: 7 dez 2023.

NEVES, Vanusa Nascimento Sabino; DE ASSIS VALDEGIL, Daniel; DO NASCIMENTO SABINO, Raquel. Ensino remoto emergencial durante a pandemia de COVID-19 no Brasil: estado da arte. **Práticas Educativas, Memórias e Oralidades-Rev. Pemo**, v. 3, n. 2, p. e325271-e325271, 2021.

OTTO, Patrícia Aparecida. **A importância do uso das tecnologias nas salas de aula nas séries iniciais do Ensino Fundamental I.** Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2016. (Monografia) Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/168858/TCC_otto.pdf?sequence=1 Acesso em: 1 dez 2023.

PEIXOTO, Adrielle Bezerra et al. Uso de tecnologia da informação e comunicação no ensino superior durante a pandemia de Covid-19: Relato de experiência. 2020 **Anais do 39º Seminário de Atualização de Práticas Docentes.** UniEvangélica, Disponível em: <https://mail.google.com/mail/u/0/?tab=um#inbox/FMfcgzGwHxrQRFqxWVvPZSMfSmTHXrhT?projector=1&messagePartId=0.4> Acesso em: 5 dez 2023.

PERFEITO, Arthur Ericsson. **O uso das novas tecnologias na educação.** Instituto Federal Baiano, Ipameri – GO, 2020. (Monografia) Disponível em: <https://repositorio.ifgoiano.edu.br/bitstream/prefix/1373/3/TCC%20-%20ARTUR%20corrigido%20vers%C3%A3o%20final%20com%20ata-convertido.pdf> Acesso em: 5 dez 2023.

PRENSKY, Marc. O papel da tecnologia no ensino e na sala de aula. **Conjectura**, v. 15, n. 2, maio/ago.2010.

PRETTI, Leonardo Ohnesorge. **Educação digital:** um olhar sobre a educação em tempos de pandemia. Instituto Federal do Espírito Santo, Colatina, 2021. (Monografia) Disponível em: <https://repositorio.ifes.edu.br/bitstream/handle/123456789/2232/Artigo%20Leonardo%20Final%20%281%29.pdf?sequence=1&isAllowed=y> Acesso em: 3 dez 2023.

PRETTO, Nelson; PINTO, Cláudio da Costa. Tecnologias e novas educações. **Revista Brasileira de Educação** v. 11 n. 31 jan./abr. 2006

RAMOS, Márcio Roberto Vieira. O uso de tecnologias em sala de aula. **Revista Eletrônica: LENPES-PIBD de Ciências Sociais – UEL**, v. 1, n. 02, jul./dez.2012

SCHUHMACHER, Vera Rejane Niedersberg; SCHUHMACHER, Elcio. **Tecnologia digital na Educação Superior:** Como enfrentamos os obstáculos? *Revista Exitus*, Santarém/PA, Vol. 13, p. 01 - 25, e023022, 2023.

SENA, Edna Maria Ferreira de *et al.* A evolução da educação por meio da tecnologia. In **Educação no Século XXI** - Volume 31 – Tecnologias/ Organização: Editora Poisson Belo Horizonte - MG: Poisson, 2019.

SILVA, Adriana Santos da. **A tecnologia como nova prática pedagógica**. Monografia apresentada ao curso de pós-graduação em Supervisão escolar. Vila Velha, 2011.

SIMÕES, Luiza Lúlia Feitosa. **Aspectos históricos da utilização da informática em ambientes educacionais no Brasil**: Um estudo bibliográfico. Faculdades Cearenses em Revista, Fortaleza, v.2, n.2, p. 43-54, jan./jun. 2010.

SLOMSKI, Vilma Geni; ARAÚJO, Adriana Maria Procópio de; CAMARGO, Alessandra Silva Santana; WEFFORT, Elionor Farah Jreige. Tecnologias e mediação pedagógica na educação superior a distância. **JISTEM**, Brazil Vol. 13, No. 1, Jan/Abr., 2016.

SOUZA, Dércia Antunes de *et al.* **O uso dos recursos tecnológicos nas escolas públicas no município de Bragança Paulista – SP**. XIV – SEGETA, 26 e 27 de outubro. AEDB, 2019.

VALENTE, José Armando (org). **O computador na sociedade do conhecimento**. Campinas: OEA_NIED/UNICAMP, 1999.

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO DA PESQUISA

Orientações:

- ✓ Esse questionário é uma pesquisa exploratória e faz parte do TCC sobre o uso de TDICS no ensino de graduação na UFRB;
- ✓ É uma pesquisa quantitativa e será aplicada com todos os professores dos cursos do CAHL/UFRB;
- ✓ Considere **atividades de ensino**: aula, orientação de TCC ou de estágio nos cursos presenciais do CAHL/UFRB;
- ✓ Tecnologia equivalente a TDICs – Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação.

PERFIL:

| Questões | |
|---|---|
| <p>Sexo:</p> <p><input type="checkbox"/> Masculino</p> <p><input type="checkbox"/> Feminino</p> | <p>Idade:</p> <p><input type="checkbox"/> 20 a 29 anos</p> <p><input type="checkbox"/> 30 a 39 anos</p> <p><input type="checkbox"/> 40 a 49 anos</p> <p><input type="checkbox"/> 50 a 59 anos</p> <p><input type="checkbox"/> 60 anos ou mais</p> |
| <p>Graduação (área)</p> <p><input type="checkbox"/> Artes Visuais</p> <p><input type="checkbox"/> Ciências Sociais</p> <p><input type="checkbox"/> Cinema</p> <p><input type="checkbox"/> Gestão Pública</p> <p><input type="checkbox"/> História</p> <p><input type="checkbox"/> Jornalismo</p> <p><input type="checkbox"/> Museologia</p> <p><input type="checkbox"/> Publicidade e Propaganda</p> <p><input type="checkbox"/> Serviço Social</p> <p><input type="checkbox"/> Outros _____</p> | <p>Formação (maior nível)</p> <p><input type="checkbox"/> Especialização</p> <p><input type="checkbox"/> Mestrado</p> <p><input type="checkbox"/> Doutorado</p> <p><input type="checkbox"/> Pós-doutorado</p> <p>Área: _____</p> |
| <p>Período da Graduação:</p> <p><input type="checkbox"/> Antes de 70</p> <p><input type="checkbox"/> Entre 70 e 80</p> <p><input type="checkbox"/> Entre 81 e 90</p> <p><input type="checkbox"/> Entre 91 e 2000</p> <p><input type="checkbox"/> Entre 2001 e 2010</p> <p><input type="checkbox"/> Após 2010</p> | <p>Período da Pós-Graduação:</p> <p><input type="checkbox"/> Antes de 70</p> <p><input type="checkbox"/> Entre 70 e 80</p> <p><input type="checkbox"/> Entre 81 e 90</p> <p><input type="checkbox"/> Entre 91 e 2000</p> <p><input type="checkbox"/> Entre 2001 e 2010</p> <p><input type="checkbox"/> Após 2010</p> |
| <p>Possui cursos na área de TI:</p> <p><input type="checkbox"/> Sim</p> <p><input type="checkbox"/> Não</p> | <p>Considero o meu conhecimento em TDICs:</p> <p><input type="checkbox"/> Ótimo</p> <p><input type="checkbox"/> Bom</p> <p><input type="checkbox"/> Regular</p> <p><input type="checkbox"/> Ruim</p> <p><input type="checkbox"/> Péssimo</p> |
| <p>Qual a sua área de atuação no CAHL:</p> | <p>Considero-me um usuário em TDICs:</p> |

| | |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> Artes Visuais <input type="checkbox"/> Ciências Sociais <input type="checkbox"/> Cinema <input type="checkbox"/> Gestão Pública <input type="checkbox"/> História <input type="checkbox"/> Jornalismo <input type="checkbox"/> Museologia <input type="checkbox"/> Publicidade e Propaganda <input type="checkbox"/> Serviço Social <input type="checkbox"/> Outros _____ | <input type="checkbox"/> Básico <input type="checkbox"/> Intermediário <input type="checkbox"/> Avançado |
|---|--|

✓ Utilize a escala detalhada nesta legenda para responder as dos blocos seguintes:

| | | | | |
|--|--|--|---|---|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Nunca Péssimo Não adequado (inadequado) Não conhece | Raramente Ruim Pouco adequado Conhece Pouco | Mais ou menos. Regular Adequado Conhece | Sim, muito. Bom Muito adequado Conhece Muito | Sim, sempre. Ótimo Totalmente adequado Conhece completamente |

Bloco 01 – FORMAÇÃO E USO DE TDICS

| Questões | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|----------|----------|----------|----------|----------|
| Na minha graduação tive disciplinas que utilizaram TDICs nas atividades de ensino. | | | | | |
| No meu mestrado tive disciplinas que utilizaram TDICs nas atividades de ensino. | | | | | |
| No meu doutorado tive disciplinas que utilizaram TDICs nas atividades de ensino. | | | | | |
| No meu mestrado tive aula para trabalhar com metodologias de ensino que utilizam TDICs nas atividades de ensino. | | | | | |
| No meu doutorado tive aula para trabalhar com metodologias de ensino que utilizam TDICs nas atividades de ensino. | | | | | |
| A UFRB oferece formação para a utilização de TDICs nas atividades de ensino | | | | | |
| Tenho formação complementar para a utilização de TDICs nas atividades de ensino. | | | | | |

Bloco 02 – USO DE TECNOLOGIA NO ENSINO

| Questões | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|--|----------|----------|----------|----------|----------|
| Utilizo apenas o notebook ou computador como recurso (suporte) nas atividades de ensino. | | | | | |
| Utilizo o datashow nas atividades de ensino. | | | | | |
| Utilizo a internet nas atividades de ensino. | | | | | |
| Utilizo webconferência nas atividades de ensino: Google Meet, Skype, Teams, etc. | | | | | |
| Utilizo o recurso de e-mail nas atividades de ensino. | | | | | |
| Utilizo Youtube em atividades de ensino | | | | | |
| Utilizo rede de social ou outros recursos, como WhatsApp ou Messenger, para as atividades de ensino. | | | | | |
| Utilizo o celular, smartphone ou tablet nas atividades de ensino em conjunto com os alunos. | | | | | |

Bloco 03 – MOTIVAÇÃO

| Questões | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|--|----------|----------|----------|----------|----------|
| Como você avalia a utilização de TDICs no ensino superior | | | | | |
| Como você avalia a SUA utilização de TDICs nas atividades de ensino. | | | | | |
| Usar TDICs facilita a execução das atividades de ensino. | | | | | |
| Considero importante a adoção de TDICs no ensino nas minhas disciplinas. | | | | | |
| Considero o SIGAA importante para as atividades de ensino nas minhas disciplinas. | | | | | |
| O uso de TDICs no ensino das minhas disciplinas melhora o meu desempenho como professor. | | | | | |
| O uso de TDICs no ensino facilita a interação com os alunos. | | | | | |
| Eu me sinto motivado em realizar atividades de ensino que utilizem as TDICs. | | | | | |
| Eu me adapto facilmente as TDICs. | | | | | |
| Sinto-me motivado a trabalhar com o SIGAA. | | | | | |

Bloco 04 – RESISTÊNCIA

| Questões | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|----------|----------|----------|----------|----------|
| O uso de TDICs aumentou a demanda de trabalho no ensino das minhas disciplinas. | | | | | |
| O uso de TDICs altera minha rotina de trabalho. | | | | | |
| O uso de TDICs no ensino das minhas disciplinas afeta o aprendizado dos alunos. | | | | | |
| Considero minha metodologia de ensino eficaz sem o uso de TDICs. | | | | | |
| O uso de TDICs aumentou a minha carga de trabalho. | | | | | |

| | | | | | |
|---|--|--|--|--|--|
| Gasto mais tempo de trabalho com as TDICs nas atividades de ensino. | | | | | |
| Considero as TDICs como recursos secundários nas minhas atividades de ensino. | | | | | |
| Considero que a tendência é a utilização de TDICs nas atividades de ensino, além da sala de aula. | | | | | |
| Considero que a tendência é a utilização de TDICs nas atividades de ensino, apenas na sala de aula. | | | | | |
| Considero estar preparado para a utilização de TDICs nas atividades de ensino. | | | | | |
| Acredito ser necessário se qualificar para a utilização de TDICs nas atividades de ensino. | | | | | |
| Acrescentar: Tenho interesse em participar de formação continuada sobre o uso das TDICs. | | | | | |
| É necessário usar tecnologia no meu trabalho como professor | | | | | |
| Fico angustiado ao executar tarefas que demandem o uso de TDICs nas atividades de ensino. | | | | | |
| As TDICs, de modo geral, agilizam a execução das minhas tarefas. | | | | | |
| Aprender a usar o SIGAA foi fácil para mim. | | | | | |

Bloco 05 – CONHECIMENTO SOBRE OUTROS RECURSOS

| Questões | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|---|---|---|---|---|
| Eu tenho conhecimento de outros recursos tecnológicos no Ensino: Moodle (AVA), Google Sala de Aula; etc. | | | | | |
| Eu tenho experiência na utilização de outros recursos tecnológicos: Moodle (AVA), Google Sala de Aula; etc. | | | | | |
| Tenho interesse em formação de novos recursos tecnológicos para as minhas atividades de ensino. | | | | | |
| Na UFRB se oferece formação para a utilização de recursos tecnológicos no ensino. | | | | | |
| Conheço o AVA (Ambiente Virtual de Aprendizagem) da UFRB. | | | | | |
| Utilizo o AVA (Ambiente Virtual de Aprendizagem) da UFRB. | | | | | |
| Já utilizei o AVA (Ambiente Virtual de Aprendizagem) da UFRB. | | | | | |
| Conheço a SEAD (Superintendência de Educação à Distância) da UFRB | | | | | |

Bloco 06 – UTILIZAÇÃO DO SIGAA COMO RECURSO TECNOLÓGICO NO ENSINO

| Questões | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|---|---|---|---|---|
| Utilizo o SIGAA | | | | | |
| Utilizo o SIGAA como repositório de material das disciplinas. | | | | | |

| | | | | | |
|--|--|--|--|--|--|
| Utilizo o SIGAA para interagir com o aluno | | | | | |
| Utilizo ferramentas de avaliação e/ou exercícios do SIGAA nas minhas disciplinas. | | | | | |
| Utilizo o SIGAA para os alunos postarem as atividades das disciplinas que ministro aulas. | | | | | |
| Transmito orientações adicionais das minhas disciplinas via SIGAA | | | | | |
| Utilizo outros meios (e-mail, pen drive, pasta da xerox) para envio de materiais mais do que no SIGAA | | | | | |
| Me considero ativo (bastante) com a utilização do SIGAA. | | | | | |
| Assim que possível pretendo utilizar mais funcionalidades do SIGAA | | | | | |
| Considero a plataforma SIGAA pouco atrativa e que deve ser substituída por outra plataforma mais avançada. | | | | | |

Bloco 07 – AVALIAÇÃO DO SIGAA

| Questões | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|--|---|---|---|---|---|
| Eu já tinha experiência com a utilização de recursos similares ao SIGAA antes da UFRB. | | | | | |
| A UFRB me ofereceu treinamento para a utilização do SIGAA | | | | | |
| Considero o SIGAA uma plataforma adequada para a realização das minhas atividades de ensino. | | | | | |
| Eu não usaria o SIGAA como plataforma para a realização das minhas atividades de ensino nas disciplinas. | | | | | |
| Conheço outras plataformas para a realização de atividades de ensino. | | | | | |
| Eu avalio o SIGAA...(nota de 01 à 05). | | | | | |
| Considero que o meu conhecimento em relação ao SIGAA é limitado. | | | | | |
| Tem interesse em uma formação mais aprofundada para utilização do SIGAA | | | | | |
| Avalio como positivos os resultados da utilização do SIGAA nas minhas atividades de ensino. | | | | | |
| No geral, acredito que o SIGAA é fácil de ser utilizado. | | | | | |
| De uma forma geral, considero que utilizo o SIGAA de forma satisfatória. | | | | | |

Questões abertas:

01. Na sua opinião, quais as principais vantagens e desvantagens do uso de tecnologias no ensino superior na UFRB?

02. Aponte desafios e oportunidades para a utilização de tecnologias no ensino superior na UFRB.