

UNIVERSIDADE DA REGIÃO DE JOINVILLE – UNIVILLE
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO – PRPPG
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

**PERCEPÇÕES DE PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO SOBRE AS
TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO E PRÁTICAS
PEDAGÓGICAS EM AULAS DE LÍNGUA INGLESA**

GRASIELA ALFARO
ORIENTADORA: PROFESSORA DOUTORA MARLY KRÜGER DE PESCE

JOINVILLE – SC
2023

GRASIELA ALFARO

**PERCEPÇÕES DE PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO SOBRE AS
TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO E PRÁTICAS
PEDAGÓGICAS EM AULAS DE LÍNGUA INGLESA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação, Mestrado em Educação, Linha de Pesquisa: Currículo, Tecnologias e Práticas Educativas, da Universidade da Região de Joinville (Univille), como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação, sob orientação da Professora Doutora Marly Krüger de Pesce.

JOINVILLE – SC

2023

Termo de Aprovação

“Percepções de Professores do Ensino Médio sobre as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação e Práticas Pedagógicas em Aulas de Língua Inglesa”

por

Grasiela Alfaro

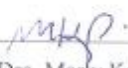
Banca Examinadora:

Profa. Dra. Marly Krüger de Pesce
Orientadora (UNIVILLE)

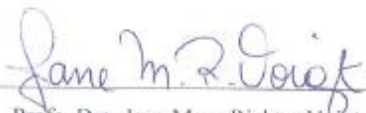
Profa. Dra. Cyntia Bailer
(FURB)

Profa. Dra. Jane Mery Richter Voigt
(UNIVILLE)

Dissertação julgada para a obtenção do título de Mestra em Educação, aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação em Educação.



Prof. Dra. Marly Krüger de Pesce
Orientadora (UNIVILLE)



Prof. Dra. Jane Mery Richter Voigt
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação

Joinville, 23 de fevereiro de 2023.

Catálogo na publicação pela Biblioteca Universitária da Univille

A385p	Alfaro, Grasiela Percepções de professores do ensino médio sobre as tecnologias digitais de informação e comunicação e práticas pedagógicas em aulas de língua inglesa / Grasiela Alfaro; orientadora Dra. Marly Krüger de Pesce. – Joinville: Univille, 2023. 183 f. : il. Dissertação (Mestrado em Educação – Universidade da Região de Joinville) 1. Inovações educacionais. 2. Tecnologia educacional. 3. Língua inglesa – Estudo e ensino. 4. Prática de ensino. 5. Ensino médio. I. Pesce, Marly Krüger de (orient.). II. Título. CDD 371.33
-------	--

“Quando há ferrugem
No meu coração de lata
Quando há ferrugem
No meu coração de lata

É quando a fé ruge
E o meu coração dilata
É quando a fé ruge
E o meu coração dilata”

Daniel Santiago,
Fernando Anitelli e
Gustavo Anitelli
(2014)

AGRADECIMENTOS

Ao Grupo de Pesquisa em Estudos Curriculares, Docência e Tecnologias (GECDOTE) as discussões, os eventos e o aprendizado.

À minha orientadora, Marly Krüger de Pesce, as conversas, orientações e correções e indicações para eventos.

Aos professores do mestrado, que auxiliaram no percurso de fundamentação necessária.

Às professoras da banca, Cyntia Bailer e Jane Mery Richter Voigt, o olhar atento e as contribuições valiosas para a lapidação desta dissertação.

Às colegas de carona, Carolina Pedri Klabunde e Lucilene Simone Felipe Oliveira, as nossas conversas sobre educação.

Aos meus estudantes, que entenderam os meus cancelamentos de aulas em dias de eventos, artigos e finalização das etapas da dissertação.

À minha mãe, dona Nina, que fez tudo o que pôde para ser mãe e pai quando eu precisei e que entendeu o meu distanciamento neste período.

À minha sobrinha, Sabrina Vargas dos Santos Stolfi, a força e o carinho.

Aos amigos e às amigas da música, Carini Coelho, Maiko Becker e Thiago Nascimento.

Aos (Às) professores(as) e diretores(as) que me receberam na escola, especialmente aqueles(as) que participaram desta pesquisa e da entrevista.

Ao grande amor da minha vida, Francisco Alfaro, que conhece a minha melhor e pior versão e sempre me ajuda a ser uma pessoa melhor a cada dia. NEOQEAV!

RESUMO

Esta pesquisa está vinculada ao Grupo de Pesquisa em Estudos Curriculares, Docência e Tecnologias (GECNOTE) do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE), Mestrado em Educação, na linha de pesquisa Currículo, Tecnologias e Práticas Educativa e teve como objetivo compreender como professores do Ensino Médio de escolas públicas estaduais de Jaraguá do Sul percebem o uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) e como professores de inglês dizem inseri-las em suas práticas pedagógicas. Com a grande presença das TDICs na sociedade contemporânea e seu intenso uso na vida cotidiana das pessoas, sua inserção na educação tornou-se imprescindível. Para o professor, sua inserção pedagógica ainda é um desafio que precisa ser ultrapassado ao se levar em conta o perfil dos estudantes do Ensino Médio, que na sua maioria são usuários digitais. Portanto, faz-se necessário ouvir o que professores têm a dizer sobre o uso das TDICs. A presente pesquisa, de abordagem quantitativa, foi realizada com 40 professores de 15 escolas estaduais de Ensino Médio localizadas no município de Jaraguá do Sul, no estado de Santa Catarina. A coleta dos dados ocorreu em dois momentos por intermédio de dois instrumentos: questionário *on-line*, que foi respondido por 40 professores, e entrevista semiestruturada, que foi realizada com quatro professores de língua inglesa para aprofundar o tema. Fundamentaram este trabalho autores como Basniak e Soares (2016), Cupani (2011), Ferreira e Mozzillo (2020), Freire (2014); Lévy (1998; 2008), Paiva (2001; 2015), Porto (2006). A Análise de Conteúdo de Bardin (2009) orientou a interpretação dos dados. Os resultados da análise revelaram que os professores do ensino médio utilizam uma variedade de recursos das TDICs, desde plataformas de comunicação até aplicativos como Video Maker e Kahoot, bem como outros recursos específicos para cada disciplina com o objetivo de potencializar a aprendizagem, contextualizar o conteúdo e facilitar a compreensão da matéria. As TDICs também são usadas para envolver os alunos na aprendizagem. Os professores reconhecem que os jovens são usuários de tecnologia que precisam desenvolver habilidades e competências para fins educacionais. O estudo também mostrou que as TDICs estão presentes nas práticas de ensino de língua inglesa como uma forma de gerenciar práticas educacionais, no planejamento de aulas e no desenvolvimento de atividades para diversificar as atividades e superar o uso apenas dos materiais adotados pela escola que embora sugiram vídeos, áudios, links e aplicativos, eles são difíceis para o entendimento dos estudantes dada sua habilidade em inglês, então os professores precisam adaptar o conteúdo para incluir tecnologias digitais. Os recursos tecnológicos usados em aulas têm se mostrado eficazes em envolver os alunos na aprendizagem da língua de maneira comunicativa, interativa e colaborativa. Embora alguns alunos sejam convidados a participar das aulas usando os recursos tecnológicos que dominam, como a produção de vídeo, os professores de inglês percebem um efeito de dispersão na aprendizagem, o que leva à necessidade de atualização pedagógica constante para melhor integrar o uso de TDICs às práticas de ensino. O estudo concluiu que o uso de TDICs pode facilitar o processo de aprendizagem, mas os professores precisam mediar o conteúdo à realidade dos alunos para garantir sua eficácia.

Palavras-chave: Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação; Ensino Médio; Prática Educativa; Língua Inglesa.

PERCEPTIONS OF TEACHERS ON DIGITAL INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES AND PEDAGOGICAL PRACTICES IN ENGLISH LANGUAGE CLASSES AT THE SECONDARY SCHOOLS

ABSTRACT

This research study is linked to the Research Group on Curricular Studies, Teaching and Technologies (GECDOTE) of the Graduate Program in Education of the University of Joinville region (UNIVILLE), master's degree in education, in the research area of Curriculum, Technologies, and Educational Practices, and aimed to comprehend how high school teachers from state public schools in Jaraguá do Sul, Brazil, perceive the use of Digital Information and Communication Technologies (DICTs) and how English teachers report inserting them into their pedagogical practices. With the increasing presence of DICTs in contemporary society as well as their intense use in people's daily life; their implementation in education has become indispensable. For teachers, its pedagogical insertion is still a challenge, but it needs to be overcome by considering the profile of high school students, who are mostly digital users. Therefore, it is necessary to hear what teachers have to say about the use of DICTs. This research study, with a quanti-quali approach, was conducted with forty teachers from fifteen state high schools located in the town of Jaraguá do Sul. Data collection occurred in two moments, using two instruments: online survey, which was answered by forty teachers, and semi-structured interview, which was conducted with four English language teachers to deepen the theme. Works by authors such as Basniak e Soares (2016), Cupani (2011), Ferreira e Mozillo (2020), Freire (2014); Lévy (1998; 2008), Paiva (2001; 2015), Porto (2006) were the foundation upon which this study was based. Bardin's Content Analysis (2009) guided the interpretation of the data. The analysis results revealed that secondary school teachers use a variety of DICTs resources, from communication platforms to apps like Video Maker and Kahoot, as well as other subject-specific resources to enhance learning, contextualize content, and facilitate understanding of the material. DICTs are also used to engage students in learning. Teachers recognize that young people are technology users who need to develop skills and competencies for educational purposes. The study also showed that DICTs are present in English language teaching practices as a way to manage educational practices, plan lessons, and develop activities to diversify and overcome the use of only school-adopted materials that, although suggesting videos, audios, links, and apps, are difficult for students to understand given their English proficiency. Therefore, teachers need to adapt content to include digital technologies. Technological resources used in class, according to the teachers from this research, have been effective in engaging students in communicative, interactive, and collaborative language learning. Although some students are invited to participate in classes using the technological resources they master, such as video production, English teachers perceive a dispersion effect in learning, leading to the need for constant pedagogical updating to better integrate the use of DICTs into teaching practices. The study concluded that the use of DICTs can facilitate the learning process, but teachers need to mediate content to the students' reality to ensure its effectiveness.

KEYWORDS: Digital Information and Communication Technologies; Secondary School; Pedagogical Practices; English language.

PERCEPCIONES DE PROFESORES DE ENSEÑANZA MEDIA SOBRE LAS TECNOLOGÍAS DIGITALES DE INFORMACIÓN Y COMUNICACIÓN Y LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN CLASES DE INGLÉS

RESUMEN

Esta investigación está vinculada al Grupo de Investigación en Estudios Curriculares, Enseñanza y Tecnologías (GECDOE) del Programa de Posgrado en Educación de la Universidad de la región de Joinville (UNIVILLE), Máster en Educación, en el área de investigación de Currículo, Tecnologías y Prácticas Educativas y tuvo como objetivo comprender cómo los profesores de secundaria de las escuelas públicas estatales de Jaraguá do Sul, Brasil, perciben el uso de las Tecnologías Digitales de Información y Comunicación (TDIC) y cómo los profesores de inglés dicen que los incluyen en sus prácticas pedagógicas. Con la gran presencia de los TDIC en la sociedad contemporánea, y su intenso uso en la vida cotidiana de las personas, su inclusión la educación se ha vuelto indispensable. Para el profesor, su inclusión pedagógica sigue siendo un desafío, pero debe superarse teniendo en cuenta el perfil de los estudiantes de secundaria, que en su mayoría son usuarios digitales. Por lo tanto, es necesario escuchar lo que los profesores tienen a decir sobre el uso de TDIC. Esta investigación, con enfoque quanti-quali, fue realizada con cuarenta profesores de quince escuelas secundarias estatales ubicadas en el municipio de Jaraguá do Sul. La recolección de datos ocurrió en dos momentos, utilizando dos instrumentos: cuestionario disponible en una plataforma digital, que fue respondido por cuarenta profesores, y entrevista semiestructurada, que se realizó con cuatro profesores de inglés para profundizar el tema. Autores como Basniak y Soares (2016), Cupani (2011), Ferreira y Mozillo (2020), Freire (2014) basaron este trabajo. Lévy (1998; 2008), Paiva (2001; 2015), Porto (2006). El análisis de contenido de Bardin (2009) guió la interpretación de los datos. Los resultados del análisis revelaron que los profesores de educación secundaria utilizan una variedad de recursos de las TICs, desde plataformas de comunicación hasta aplicaciones como Video Maker y Kahoot, así como otros recursos específicos para cada disciplina con el objetivo de potenciar el aprendizaje, contextualizar el contenido y facilitar la comprensión de la materia. Las TICs también se utilizan para involucrar a los alumnos en el aprendizaje. Los profesores reconocen que los jóvenes son usuarios de tecnología que necesitan desarrollar habilidades y competencias para fines educativos. El estudio también mostró que las TICs están presentes en las prácticas de enseñanza de lengua inglesa como una forma de gestionar prácticas educativas, en la planificación de clases y en el desarrollo de actividades para diversificar las actividades y superar el uso sólo de los materiales adoptados por la escuela que aunque sugieren vídeos, audios, enlaces y aplicaciones, son difíciles para el entendimiento de los estudiantes debido a su habilidad en inglés, por lo que los profesores necesitan adaptar el contenido para incluir tecnologías digitales. Los recursos tecnológicos utilizados en las clases han demostrado ser efectivos en involucrar a los alumnos en el aprendizaje de la lengua de manera comunicativa, interactiva y colaborativa. Aunque algunos alumnos son invitados a participar en las clases utilizando los recursos tecnológicos que dominan, como la producción de vídeo, los profesores de inglés perciben un efecto de dispersión en el aprendizaje, lo que lleva a la necesidad de actualización pedagógica constante para mejorar la integración del uso de TICs en las prácticas de enseñanza. El estudio concluyó que el uso de TICs puede facilitar el proceso de aprendizaje, pero los profesores necesitan mediar el contenido a la realidad de los alumnos para garantizar su eficacia.

PALABRAS CLAVE: Tecnologías Digitales de la Información y la Comunicación; Secundaria; Práctica Pedagógica; Idioma inglés.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – <i>Produções sobre o Novo Ensino Médio</i>	37
Quadro 2 – <i>Produções em língua inglesa</i>	39
Quadro 3 – <i>Outros recursos digitais, por área de conhecimento</i>	86
Quadro 4 – <i>Outros recursos digitais, por área de conhecimento</i>	88
Quadro 5 – <i>Identificação dos professores de inglês</i>	105
Quadro 6 – <i>Ferramentas de TDICs na taxonomia de Rodrigues et al. (2014)</i>	114

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Total de produções nos programas <i>stricto sensu</i> entre 2014 e 2020	25
Figura 2 – Total de produções nos programas <i>stricto sensu</i> em educação entre 2014 e 2020	25
Figura 3 – Quantidade de bolsas que incluem níveis de mestrado, doutorado,	27
Figura 4 – Quantidade de produção e bolsistas em educação entre 2014 e 2020.....	27
Figura 5 – Produções atreladas à educação e tecnologia.....	29
Figura 6 – Produções em educação em relação às do Ensino Médio.....	30
Figura 7 – Quantidade de produções que abordam o Ensino Médio.....	30
Figura 8 – Número de teses e dissertações que relacionam TDICs, educação e Ensino Médio	31
Figura 9 – Produções sobre Ensino Médio.....	32
Figura 10 – Estrutura do Novo Ensino Médio	43
Figura 11 – Domicílios em que havia a utilização da internet, por situação de domicílio (%)	47
Figura 12 – Ferramentas de TDICs de acesso à internet no Brasil.....	48
Figura 13 – Escala do Índice de Desenvolvimento Humano.....	57
Figura 14 – Escolas públicas de Ensino Médio em Jaraguá do Sul.....	58
Figura 15 – Percorso metodológico da análise dos dados.....	65
Figura 16 – Faixa etária dos professores do Ensino Médio de Jaraguá do Sul	67
Figura 17 – Faixa etária dos professores participantes da pesquisa	68
Figura 18 – Formação mínima dos professores.....	68
Figura 19 – Máxima formação dos docentes da população de professores	69
Figura 20 – Máxima formação dos docentes da amostra de professores	70
Figura 21 – Tipo de contrato – todos os professores da rede.....	71
Figura 22 – Tipo de contrato – amostra dos participantes	71
Figura 23 – Tempo de atuação no Ensino Médio.....	72
Figura 24 – Tempo de experiência e tipo de contrato.....	73
Figura 25 – Componentes curriculares / total de professores em Jaraguá do Sul/SC.....	75
Figura 26 - Componentes curriculares/professores participantes da pesquisa.....	75
Figura 27 – Atuação docente no componente curricular	76
Figura 28 – Componentes dos itinerários formativos.....	77
Figura 29 – Recursos digitais da rotina dos docentes pesquisados.....	80
Figura 30 – Nível de proficiência dos docentes nas TDICs.....	82
Figura 31 – Nível de proficiência dos estudantes nas TDICs pela percepção dos docentes	83
Figura 32 - Recursos das TDICs – durante as aulas remotas	84
Figura 33 - Recursos das TDICs – com o retorno das aulas presenciais.....	84
Figura 34 - Recursos digitais mais utilizados, por área de conhecimento, em aulas remotas	86
Figura 35 - Recursos digitais mais utilizados, por área de conhecimento, com o retorno das aulas presenciais	87
Figura 36 - Comparação dos usos das TDICs durante as aulas remotas e no retorno das aulas presenciais	88
Figura 37 – Motivos para o uso do celular em sala de aula.....	89
Figura 38 – Alternativas que precisam ser consideradas antes de inserir as TDICs	91
Figura 39 – Alternativas que precisam ser consideradas antes de inserir as TDICs, por área de conhecimento.....	91
Figura 40 – Recursos que os docentes consideram como significativo para a aprendizagem	93
Figura 41 – Comparação dos balanços com a pergunta: “Quais os desafios que você enfrenta em relação ao uso das TDICs considerando o perfil dos jovens do Ensino Médio?”.....	98
Figura 42 – Representação dos resultados em percentual.....	99
Figura 43 – Número de professores de inglês em Jaraguá do Sul	104
Figura 44 – O uso das TDICs pelos professores, em geral, em comparação com os professores de inglês.....	106
Figura 45 – Proficiência em ferramentas das TDICs por professores de inglês	109
Figura 46 – Comparação de proficiência professores de inglês vs. professores de outros componentes.....	110
Figura 47 – Recursos digitais utilizados nas aulas de inglês	114

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Tecnologia nas escolas	23
Tabela 2 – Quantidade de bolsas de mestrado, doutorado, pós-doutorado e outros	26
Tabela 3 – Número de bolsas entre 2011 e 2020	28
Tabela 4 – Resultados de 1998 a 2020 sobre as TDICs na educação	33
Tabela 5 – Representação de professores por área de conhecimento	74
Tabela 6 – Componentes da base comum curricular e do itinerário formativo	78
Tabela 7 – Desafios que os docentes encontram ao inserir as TDICs na escola	96
Tabela 8 – Idade dos professores – dados recebidos pela Secretaria da Educação	164
Tabela 9 – Idade dos professores – dados da pesquisa Survey	164

LISTA DE SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBEMTC	Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense
CCE	Componentes Curriculares Eletivos
CEEM	Centros de Excelência de Ensino Médio
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EM	Ensino Médio
EMITI	Ensino Médio Integral em Tempo Integral
GECDOTE	Grupo de Pesquisa Estudos Curriculares, Docência e Tecnologias
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LI	Língua inglesa
NEM	Novo Ensino Médio
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OMS	Organização Mundial de Saúde
PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
PROUCA	Programa Um Computador por Aluno
SARS-CoV-2	Coronavírus da Síndrome Respiratória Aguda Grave 2
SC	Santa Catarina
SED	Secretaria de Estado da Educação
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TDICs	Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação
Univille	Universidade da Região de Joinville

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
1.1 TRAJETÓRIA E MOTIVAÇÃO PESSOAL.....	15
1.2 O CONTEXTO DA PESQUISA	19
1.3 BALANÇO DE PRODUÇÕES.....	22
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	41
2.1 NOVO ENSINO MÉDIO: IMPLEMENTAÇÃO CURRICULAR	41
2.2 TECNOLOGIA DIGITAL DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO E ENSINO MÉDIO.....	45
2.3 PRÁTICA PEDAGÓGICA DE LÍNGUA INGLESA	49
3 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA	55
3.1 METODOLOGIA DA PESQUISA	55
3.1.1 <i>Campo empírico e participantes da pesquisa</i>	57
3.2 INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS DE PRODUÇÃO DE DADOS.....	59
3.3 SISTEMATIZAÇÃO DOS DADOS.....	62
3.4 METODOLOGIA DE ANÁLISE DE DADOS	64
4 ANÁLISE DOS DADOS	66
4.1 PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO E TDICs	66
4.1.1 <i>Perfil dos professores do Ensino Médio</i>	66
4.1.2 <i>TDICs no cotidiano do professor do Ensino Médio</i>	79
4.1.3 <i>Recursos digitais presentes no Ensino Médio</i>	81
4.1.3.1 <i>Percepção da proficiência das TDICs dos professores e estudantes</i>	81
4.1.3.2 <i>Uso das TDICs nas aulas remotas e nas aulas presenciais</i>	83
4.1.3.3 <i>Inserção das TDICs nas aulas dos professores do Ensino Médio</i>	90
4.2 PROFESSORES DE INGLÊS DO ENSINO MÉDIO E AS TDICs.....	102
4.2.1 <i>Perfil do professor de inglês</i>	102
4.2.2 <i>TDICs no cotidiano dos professores de Inglês</i>	106
4.2.3 <i>Percepção da proficiência dos recursos digitais dos professores de inglês</i>	108
4.2.4 <i>Percepções sobre o uso das TDICs</i>	111
4.2.4.1 <i>TDICs como recursos nas aulas de língua inglesa</i>	113
4.2.4.2 <i>Ensino de inglês comunicativo e as TDICs</i>	119
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	122
ANEXOS.....	138
ANEXO A – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA	138
ANEXO B – ESTATÍSTICA PARA CIÊNCIAS HUMANAS	142
APÊNDICES	143
APÊNDICE A – RESULTADOS DOS TRABALHOS	143
APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) – PESQUISA TIPO <i>SURVEY</i>	152
APÊNDICE C – TCLE – ENTREVISTA	153
APÊNDICE D – PESQUISA TIPO <i>SURVEY</i>	154
APÊNDICE E – ROTEIRO DA ENTREVISTA	163
APÊNDICE F – DISTRIBUIÇÃO DA AMOSTRA	164
APÊNDICE G – ESTRUTURA FÍSICA DA ESCOLA	167
APÊNDICE H – QUADRO DADOS DA PESQUISA.....	176
APÊNDICE I – AUTORIZAÇÃO.....	182

1 INTRODUÇÃO

A presente dissertação de Mestrado em Educação objetivou compreender como professores do Ensino Médio de escolas públicas estaduais de Jaraguá do Sul, estado de Santa Catarina, percebem o uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) e como professores de inglês dizem inseri-las em suas práticas pedagógicas. Este estudo fundamenta-se em bibliografia que contempla: a Base Curricular do Ensino Médio de Santa Catarina; a inserção das TDICs na sociedade; prática pedagógica de língua inglesa nas escolas públicas. Para orientar a leitura do trabalho, há uma divisão em capítulos: Introdução, Fundamentação Teórica, Percorso Metodológico da Pesquisa, Análise dos Dados e Considerações Finais.

1.1 Trajetória e motivação pessoal

“Queremos saber
 Queremos viver
 Confiantes no futuro
 Por isso se faz necessário prever
 Qual o itinerário da ilusão
 A ilusão do poder
 Pois se foi permitido ao homem
 Tantas coisas conhecer
 É melhor que todos saibam
 O que pode acontecer
 Queremos saber, queremos saber
 Queremos saber, todos queremos saber.”

[Gilberto Gil \(1976\)](#)

Início com uma reflexão sobre o *Homo sapiens*, ou o ser humano sábio, ou ainda o ser humano e o saber, pois o conhecimento parece estar indissociável da humanidade, visto que um define o outro, conforme o termo: *Homo sapiens*. No entanto, a busca pelo saber parece exibir uma ruptura entre o homem e o conhecimento, visto que, se ele precisa ser alcançado, um existiria sem o outro. Será que a falta do saber faz o homem ser menos humano? Ou uma frágil busca pelo saber o torna menos *sapiens*? Manifesto aqui essas questões por ser humana e por me entender como tal, principalmente neste momento histórico em que vivo, no qual a

busca pelo saber é um objetivo pessoal atrelado ao coletivo, haja vista que pretendo “descobrir” se os recursos das TDICs (ferramentas mais modernas, fruto da sabedoria humana) estão sendo utilizados como ponte entre o humano e o conhecimento para superar os diversos obstáculos inerentes à sociedade atual.

Não obstante, para eu chegar a esse pensamento, há um conjunto de fatores que, de alguma forma, moldou o tema desta pesquisa e pode ser resumido entre as relações constituídas na minha vida e pelos saberes desenvolvidos até então.

Quando criança, eu não tinha como objetivo de vida ensinar; eu brincava de ser estudante, enquanto a minha melhor amiga fazia o papel de professora. O protagonismo ficava por conta da diversão advinda das brincadeiras, pois não havia atriz principal.

Hoje percebo que aquele pensamento me persegue, já que como professora sou também aprendente em uma vida que está em constante transformação permeada pelas vozes de muitos sujeitos. Como professora, busco instigar os meus estudantes a procurarem conhecer e saber mais. Com eles ensino e aprendo, uma vez que estamos inseridos em uma sociedade tecnológica e com um aparelho móvel às nossas mãos temos a possibilidade de acessar informações e de nos comunicar com outras pessoas de diferentes culturas e de aprender com o auxílio de diversas ferramentas.

Não sou da geração que nasceu com a presença de celulares e *laptops* em casa. O mundo daquela infância já não existe em boa parte das puerícias que se vê hoje, muita coisa mudou e essas mudanças também transformaram em quem estou sendo.

Quando terminei o Ensino Médio, comecei o estudo da língua inglesa. Primeiramente por pensar que uma segunda língua poderia abrir algumas portas para um futuro melhor ou para mais oportunidades. O segundo motivo foi pelo gosto dos sons do inglês e das músicas que eu ouvia, o que, de alguma forma, me conduziu ao curso de licenciatura em Letras (Português e Inglês) da Univille.

Inicialmente, o intuito de fazer Letras era para aprender uma língua estrangeira e entender como as linguagens funcionavam na mente das pessoas quando há a aquisição de uma segunda língua; eu não pensava em ser professora. No mesmo período, participei do Coral da Univille e do Conservatório Belas Artes, e até hoje a música faz parte do meu dia a dia, assim como a língua inglesa.

No quinto ano do curso de Letras assumi mais duas atribuições, estagiar e lecionar para estudantes do Ensino Fundamental e Médio. As aulas foram preparadas para fazer daquela experiência momentos de formação que pudessem, de alguma maneira, marcar significativamente os estudantes que dedicaram tempo e atenção para aquilo que eu estava disposta a compartilhar. Foi nesse momento que percebi que iria seguir a carreira da docência.

A regência foi fundamentada em pesquisas feitas para os projetos de ensino. O tema do projeto de ensino de língua inglesa foi “A música e a canção: recursos para a aprendizagem da estrutura gramatical e da pronúncia da língua inglesa”, com orientação da professora Anneliese Ilse Makross, já o de língua portuguesa foi “Letra de música: um recurso para aprendizagem e desenvolvimento da consciência crítica”, com o professor José Dalmônico. Finalizei ambos em 2007.

Durante o desenvolvimento dos projetos de ensino, uma das atividades como estagiária foi refletir e analisar como ocorreram as aulas. Essa análise foi fundamentada nos autores que já haviam sido selecionados na fundamentação e no planejamento das aulas. Entendo que tal prática aliou ensino e pesquisa, o que se mostrou fundamental para a minha formação como docente.

Já graduada, assumi a profissão lecionando em escolas públicas e particulares em Joinville e em Jaraguá do Sul até 2013. Um pouco antes, em 2012, iniciei a docência como autônoma, dando aulas particulares de inglês como segunda língua para adultos, e é o que faço até hoje. A atividade da docência sempre demandou e demanda o uso de diversas metodologias, tecnologias e jogos de interação comunicativa.

Para aprimorar continuamente os “meus saberes” de língua inglesa, em 2010 e 2017 fiz intercâmbios na Nova Zelândia, experiências que auxiliaram na evolução da minha confiança no uso do idioma e na percepção dele como cultura.

Essas experiências prévias me ajudaram a promover, com ajuda do meu marido, Francisco Alfaro, que também é professor, dois eventos em um bar para usar a língua inglesa, denominados “Aula no Pub”. Para tanto, unimos música e atividades lúdicas para que as pessoas convidadas conseguissem interagir em inglês. O planejamento e a preparação dos eventos me fizeram buscar novas formas de aprender e ensinar.

Todavia em 2020, com a pandemia da Covid-19, foi necessário o afastamento social, fazendo com que a minha docência, que antes era no modo presencial, fosse

transferida para o modo *online*, pelo uso das TDICs. As aulas passaram a ser síncronas pela internet, o que exigiu o aprendizado de como utilizar os diversos recursos digitais e desenvolver novas estratégias de ensino.

Todas as mudanças que a Covid-19 causou em 2021 me conduziram à busca de uma formação mais adensada, sendo a pesquisa um de seus pilares. Para tanto, fiz a inscrição no Mestrado em Educação da Univille, na linha de pesquisa Currículo, Tecnologias e Práticas Educativas, que veio ao encontro do que era almejado.

Ademais, ao pensar sobre tecnologias e práticas educativas, foi possível perceber que ambas acontecem por alguma forma de comunicação. E como falar de comunicação e educação sem falar de linguagem? E por que não por uma língua estrangeira, língua franca, que comunica sobre as tecnologias, originárias de outros territórios por meio de recursos digitais? Esses pilares para a pesquisa soaram como uma alternativa interessante para o meu ser e saber docentes. Escolhido o tema, tudo com a supervisão da professora doutora Marly Krüger de Pesce, escolhemos o lócus da pesquisa, escolas de Ensino Médio, pois elas têm como público uma comunidade de jovens que nasceu em uma cultura um pouco mais digital e que, ao sair ou enquanto lá estiver, constituirá uma visão de mundo que representa a realidade deles e que poderá, ou não, transformar o seu meio pessoal/social.

No processo do mestrado, descobri que, de acordo com Lévy (1998, p. 27), “em nossas interações com as coisas, desenvolvemos competências. Por meio de nossas relações com os signos e com a informação, adquirimos conhecimentos. Em relação com os outros, [...] fazemos viver o saber”.

Desse modo, a interação das juventudes com as tecnologias digitais, com as coisas/instrumentos requer o desenvolvimento de competências e habilidades para utilizá-las. Todavia, ao se compreender o desenvolvimento humano numa perspectiva sócio-histórica, o manuseio dos instrumentos é um processo dialético que na relação com o objeto e o outro constitui a subjetividade de cada um. Da mesma forma, a língua vista como um instrumento/signo de mediação orienta o comportamento e as ações humanas (VOIGT; PESCE; XAVIER, 2022). A relação com os signos da língua inglesa e com a informação que acompanha a linguagem possibilita conhecimentos e a relação com os outros estudantes do Ensino Médio e professores, assim como com a sociedade em geral.

1.2 O contexto da pesquisa

Nos últimos três anos (entre o início de 2020 e 2022), a escola pública teve de se adaptar a outras necessidades sociais até então desconhecidas, provocadas tanto pelas inseguranças advindas da pandemia da Covid-19 causada pelo SARS-CoV-2¹ quanto pela falta de recursos tecnológicos e didáticos que pudessem suprir as atividades das aulas remotas.

Nesse contexto, em um piscar de olhos, os professores tiveram de reinventar a sua docência: aprender a utilizar os recursos tecnológicos, adequar os conteúdos e as estratégias de ensino, participar dos encontros de orientação da gestão, compreender as diretrizes emitidas pelos diversos órgãos e secretarias, além de investir em equipamentos. Esses e outros desafios permearam a atividade docente e se reconfiguraram em 2022 com a volta às aulas presenciais.

Uma questão que se coloca é o quanto os professores poderão e serão capazes de continuar a empregar as TDICs em suas aulas. Mesmo com o crescente uso dessas ferramentas ao longo dos últimos anos (IBGE, 2019), o que parecia ser uma transição tranquila e que pudesse ser controlada sem atropelos pela comunidade escolar se tornou uma mudança abrupta para professores, estudantes, pais e comunidade. Computadores, celulares e internet não eram mais opções de recursos didáticos que pudessem ser utilizados esporadicamente. Segundo Castells (2020)² e Paiva (2015)³, as TDICs assumiram um papel fundamental na comunicação entre os humanos e, conseqüentemente, entre professores e estudantes.

Ao mesmo tempo em que as escolas precisavam se adaptar a essas mudanças, advindas do afastamento social em 2020, as escolas-piloto⁴ tiveram de se adequar às reformas do Novo Ensino Médio (NEM), conforme a Base Nacional

¹ Segundo a Organização Mundial de Saúde (OMS, 2022), o SARS-CoV-2, também conhecido como o novo coronavírus, causador da doença Covid-19, foi identificado em 31 de dezembro de 2019 na cidade de Wuhan, na China, e aos poucos passou a se espalhar pelo mundo. Para mais informações: <https://www.paho.org/pt/covid19/historico-da-pandemia-covid-19>.

² O sociólogo espanhol Manuel Castells (2020) fez uma análise das TDICs na sociedade em tempos de pós-pandemia na página *Fronteiras do Pensamento*, com postagem em maio de 2020.

³ A autora apresenta uma retrospectiva da inserção das tecnologias na educação ao longo do tempo e informa que Gutenberg revolucionou a história da cultura humana com a invenção da máquina de impressão em 1442. Contudo o processo de socialização do livro não foi tranquilo. Algo similar com o que tem acontecido com a introdução das TDICs em nossa sociedade.

⁴ Em 2020, 120 escolas-piloto em Santa Catarina iniciaram gradualmente a implementação do Novo Ensino Médio, um modelo que tem carga horária ampliada e currículo mais flexível, organizado por áreas do conhecimento em vez de disciplinas, com ênfase em habilidades essenciais dos alunos.

Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018a), mas ainda sem um currículo estabelecido pelo estado de Santa Catarina. Essas escolas-piloto, que tiveram aulas remotas em virtude da necessidade do afastamento social, iriam indicar caminhos para implementação do NEM nas demais escolas, as quais voltariam a ter aulas presenciais a partir de 2022 já com o novo currículo.

A implantação do NEM em todas as escolas aconteceu em 2022. Com a publicação da BNCC em 2018, os estados da federação elaboraram os currículos para as diferentes etapas da Educação Básica. Equipes de professores das escolas e de universidades, gestores e responsáveis pelas Secretarias de Estado da Educação, na maior parte do tempo no modo remoto, desenvolveram estudos e documentos que pudessem orientar como as mudanças aconteceriam na rede estadual, desde proposição de matrizes curriculares, indicação e seleção das trilhas e componente eletivos até a previsão e adequação dos espaços físicos disponíveis das escolas.

O trabalho feito por essas equipes de profissionais da educação originou o Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense (CBEMTC), aprovado pelo Conselho Estadual de Educação⁵ no fim de 2020. O documento está dividido em três cadernos, que foi publicado em 2020, concomitantemente com os portfólios que integram os Componentes Curriculares Eletivos (CCE), que podem ser encontrados no *site* da Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina (SANTA CATARINA, 2020a).

No que concerne às TDICs, os cadernos do CBEMTC apresentam que os desafios da educação escolar estão em atender às necessidades e às diferentes expectativas dos jovens para que eles produzam conhecimento, solucionem problemas e consigam não apenas ter o acesso, mas que sejam capazes de disseminar informações pelas TDICs de modo ético, reflexivo, significativo e crítico em suas práticas e interações escolares e sociais com o mundo.

Desse modo, estando em um mundo interligado tecnologicamente, o reconhecimento do idioma inglês como uma disciplina importante representa assegurar ao estudante acesso à informação e cultura de diferentes países. De acordo com os estudos de Bordini e Gimenez (2014), o quadro da globalização como

⁵ O Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina aprovou o **Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense**, com a sigla (CBTCEM), a mesma que significa Currículo Base do Território Catarinense do Ensino Médio, no *site* da Secretaria da Educação de Santa Catarina e nos três cadernos do currículo. Neste trabalho, optou-se por padronizar a sigla de acordo com a ordem das letras do nome do documento, CBEMTC, aprovado em 9 de março de 2021.

fenômeno político, econômico e cultural é uma das causas dessa expansão mundial da língua inglesa.

Na mesma perspectiva, a BNCC assume que o ensino do inglês deve ser pautado como língua franca e explicitando que seu objetivo é uma aprendizagem para além do conteúdo linguístico de uma língua estrangeira, como pode ser visto no excerto a seguir:

No Ensino Médio, trata-se de expandir os repertórios linguísticos, multissemióticos e culturais dos estudantes, possibilitando o desenvolvimento de maior consciência e reflexão críticas das funções e usos do inglês na sociedade contemporânea – para problematizar os motivos pelos quais ela se tornou uma língua de uso global, por exemplo (BRASIL, 2018a, p. 476).

De acordo com essas perspectivas, buscou-se saber quais eram as percepções de docentes de língua inglesa ao inserirem as TDICs em suas práticas pedagógicas, dada a circunstância de que, “com a suspensão das aulas presenciais e a oferta de aulas remotas com o uso das tecnologias digitais, os professores e os jovens do Ensino Médio intensificaram seu envolvimento com elas” (PESCE, 2021, p. 45).

Pelas razões aqui colocadas, a presente pesquisa tem como objetivo geral compreender como professores do Ensino Médio de escolas públicas estaduais de Jaraguá do Sul percebem o uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) e como professores de inglês dizem inseri-las em suas práticas pedagógicas. Para alcançar tal objetivo, definiram-se os objetivos específicos:

- Identificar os recursos tecnológicos utilizados por professores do Ensino Médio de escolas públicas estaduais do município de Jaraguá do Sul;
- Entender como as TDICs estão presentes nas práticas pedagógicas de língua inglesa do Ensino Médio;
- Compreender a percepção dos professores de língua inglesa no que concerne à prática pedagógica, que possibilite a inserção do estudante no mundo, favorecida pelas TDICs.

Para alcançar os objetivos, optou-se pela abordagem quanti-quali, pois, de acordo com André (2007), há uma necessidade de ultrapassar a dicotomia do método quanti-quali a fim de tentar responder a questões cotidianas.

Com a abordagem mista (quanti-quali), que envolve pesquisa de dados quantitativos e qualitativos, o pesquisador

baseia a investigação na suposição de que a coleta de diversos tipos de dados garante um entendimento melhor do problema de pesquisa. O estudo começa com um levantamento amplo para generalizar os resultados para uma população e depois se concentra, em uma segunda fase, em entrevistas qualitativas abertas visando a coletar visões detalhadas dos participantes (CRESWELL, 2007, p. 38).

Inicialmente analisou-se como as TDICs foram utilizadas por professores do Ensino Médio. Para tanto, adotou-se o método da pesquisa *Survey*. Nesse caso, aplicou-se um questionário *online* a 40 professores, que atuavam em 15 escolas estaduais do Ensino Médio de Jaraguá do Sul. Em sequência, para analisar como se dava a inserção das TDICs nas práticas pedagógicas de língua inglesa, foi realizada entrevista semiestruturada individual com quatro docentes de língua inglesa que responderam ao questionário e se disponibilizaram a continuar contribuindo com a pesquisa.

1.3 Balanço de produções

Com o intuito de atingir os objetivos da dissertação, buscou-se por trabalhos que investigaram sobre as TDICs na educação. Esse percurso auxiliou na fundamentação e interpretação dos dados, já que os trabalhos anteriores dão uma visão mais ampla das aplicações e trazem resultados que contribuem, completam e justificam a presente pesquisa, em outro tempo e/ou espaço.

Um dos estudos analisados foi desenvolvido por [Basniak e Soares \(2016\)](#). As autoras identificaram os efeitos do Programa Nacional de Tecnologias Educacionais por meio dos resultados das produções de *stricto sensu*. No estudo, elas apresentam um resumo de 60 trabalhos concluídos entre os anos de 1998, um ano depois da implantação do Programa Nacional de Informática na Educação, e 2013.

Na Tabela 1 apresenta-se uma síntese dos resultados contemplados na pesquisa de Basniak e Soares (2016).

Tabela 1 – Tecnologia nas escolas

Número de trabalhos	Resultados das pesquisas
28	A formação dos professores é insuficiente para o uso das TDICs.
20	Os recursos tecnológicos são utilizados no modo instrumental.
20	As formações do docente priorizam o aspecto técnico.
14	Ações de planejamento em relação às tecnologias na educação, como uma forma de inclusão digital, precisam ser tomadas por gestores da educação e todos os envolvidos.
14	As tecnologias são utilizadas como instrumento de poder por países desenvolvidos.
12	Há discussões controversas entre modernidade, interligada às tecnologias e às condições precárias das escolas públicas do Brasil.
12	As políticas públicas devem garantir continuidade do Programa Um Computador por Aluno (PROUCA), Portal do Professor e a TV Escola.
11	As políticas de tecnologia educacional têm forte ligação com interesses socioeconômicos.
6	Formações docente para uso das tecnologias trouxeram mudanças na visão dos professores em relação à necessidade de mudanças na prática educativa.
5	A dinâmica em algumas das escolas pesquisadas não foi alterada mesmo diante das ações para a efetivação da inclusão digital.
3	Há uma necessidade de incorporação de avanços nos planos de carreira dos docentes como incentivo à implementação de Tecnologias de Informação e Comunicação.

Fonte: Autora (2023), com base em Basniak e Soares (2016)

Como observado, a maioria dos trabalhos apontou para a necessidade de uma proposta contínua e de qualidade para a formação docente que atenda às suas reais necessidades. Segundo as autoras, os resultados das pesquisas indicaram que apenas a disponibilização de equipamentos não garante a melhora da qualidade da educação ou na formação dos professores para os usos das TDICs nas práticas pedagógicas, pois se faz necessário que as tecnologias na educação promovam

recursos de potencial cognitivo-pedagógico para a emancipação estudantil, e não para ser mais uma ferramenta de exclusão social.

Desse modo,

a investigação temática, que se dá no domínio do humano e não nos das coisas, não se pode reduzir-se a um ato mecânico. Sendo um processo de busca, de conhecimento, por isso tudo, de criação, exige de seus sujeitos que vão descobrindo, no encadeamento dos temas significativos, a interpretação dos problemas (FREIRE, 2014. p. 139).

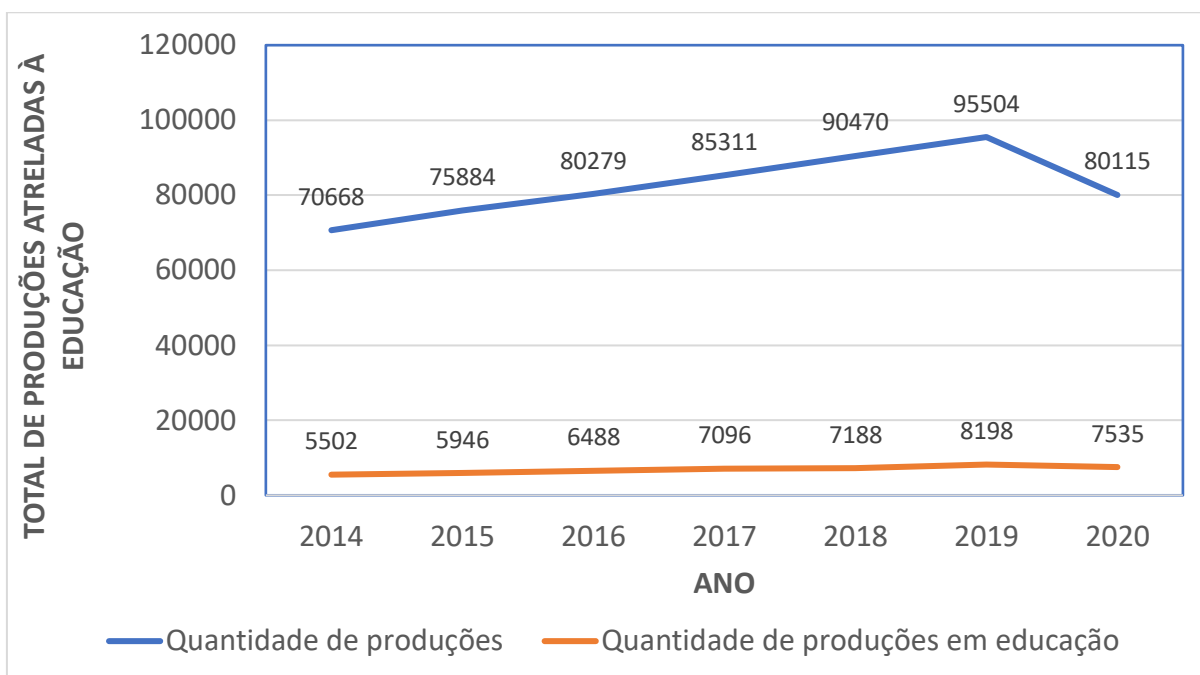
Portanto, o tipo de levantamento feito pelas autoras permitiu uma visão geral para quem pesquisa e aguça a habilidade de interpretação dos dados posteriores, que é feita em diálogo com outros autores que estudam ou estudaram a mesma temática.

Tal investigação inspirou a proposição de um estudo similar, mas focando nos anos de 2014 a 2020. Para a busca dos trabalhos, optou-se por fazer uso do portal Dados Abertos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)⁶, um recurso colaborativo que disponibiliza e publica os trabalhos de diversos pesquisadores de várias universidades do país no modo digital.

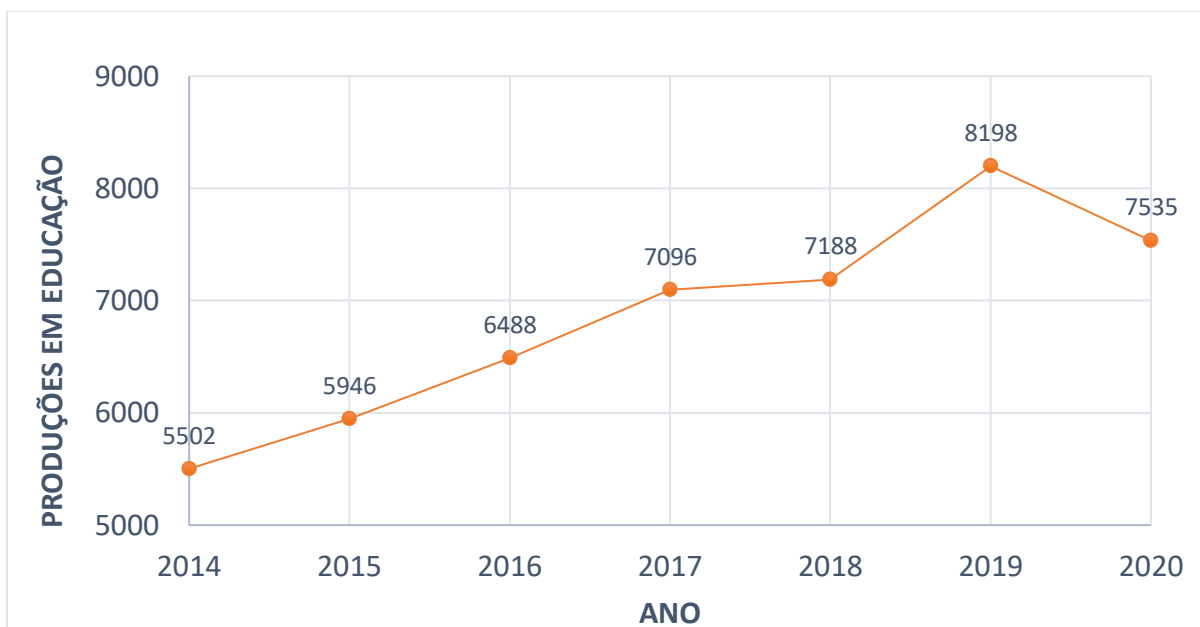
As planilhas dos Dados Abertos da CAPES permitem manusear os dados pelas categorias e filtros com mais facilidade do que pela busca pelo *site* da instituição, pois, ao baixar as planilhas com os dados das produções acadêmicas de 2014 a 2016 e 2017 a 2020, foi possível obter o número de produções de todas as áreas de conhecimento e filtrar as pesquisas em educação.

Pode-se observar que há um número significativo de defesas de dissertações e teses na área de educação. O gráfico da Figura 1 mostra o número total de publicações ao longo dos anos; já a Figura 2 traz as pesquisas em educação.

⁶ Site que disponibiliza um catálogo com diversas pesquisas de várias bibliotecas virtuais das universidades brasileiras: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>

Figura 1 – Total de produções nos programas *stricto sensu* entre 2014 e 2020

Fonte: Autora (2023), com base em dados da CAPES

Figura 2 – Total de produções nos programas *stricto sensu* em educação entre 2014 e 2020

Fonte: Autora (2023), com base em dados da CAPES

Com esses dados foi possível perceber que aumentou o número de pesquisas entre os anos de 2014 e 2019, com uma queda considerável em 2020. A queda pode ter sido decorrente das várias demonstrações de desvalorização do governo na

atividade para a educação, por meio de corte dos investimentos, que na época foi chamado de “contingenciamento”.

De acordo com o *site* da Câmara dos Deputados (BRASIL, 2019), o Decreto n.º 9.741, de 29 de março de 2019, impactou a programação orçamentária do Ministério da Educação com o bloqueio do valor de R\$ 5,840 bilhões. No entanto o que provavelmente mais impactou na queda das pesquisas em educação foi o corte da concessão de bolsas a instituições de ensino superior apoiadas pela CAPES, como foi divulgado em 2 de setembro de 2019, com cancelamento até mesmo de muitas bolsas que estavam em vigor.

A quantidade de bolsas reportadas nos relatórios de concessão de bolsa da CAPES varia de ano para ano, como pode ser visto na Tabela 2.

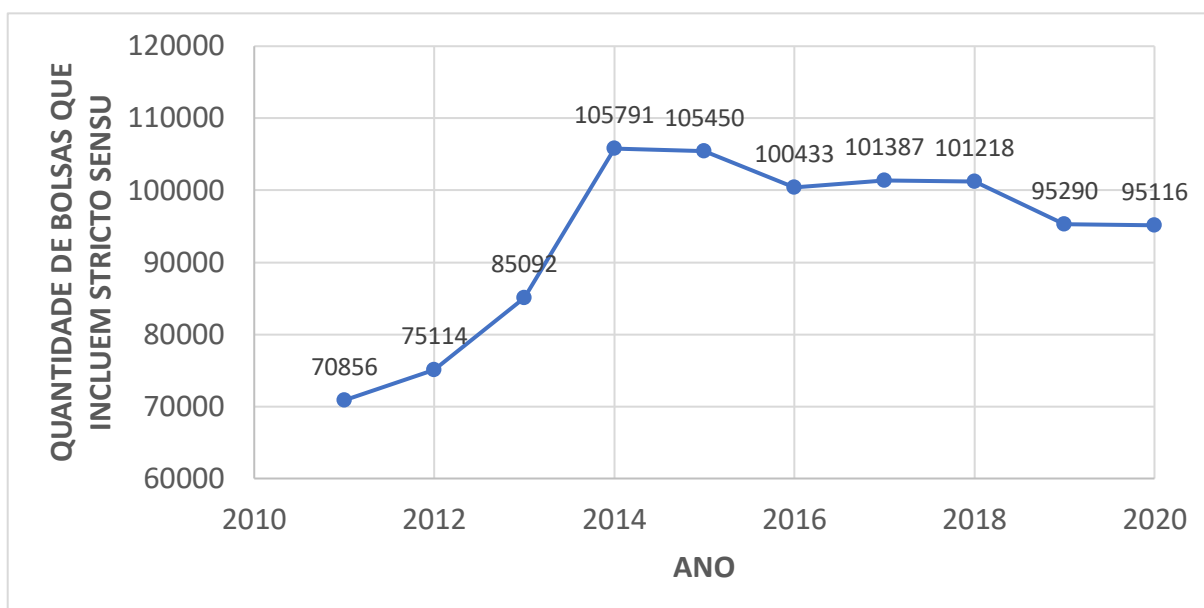
Tabela 2 – Quantidade de bolsas de mestrado, doutorado, pós-doutorado e outros

Governo	Ano	Quantidade de bolsas
Dilma	<u>2011</u>	70.856
	<u>2012</u>	75.114
	<u>2013</u>	85.092
	<u>2014</u>	105.791
Dilma / Temer	<u>2015</u>	105.450
	<u>2016</u>	100.433
	<u>2017</u>	101.387
	<u>2018</u>	101.218
Bolsonaro	<u>2019</u>	95.290
	<u>2020</u>	95.116

Fonte: Autora (2023), com base em dados da CAPES

Como pode ser observado, de 2011 a 2014 a quantidade de bolsas estava aumentando a cada ano, e esse número passou a oscilar entre os anos de 2015 e 2018 e a reduzir em 2019 e 2020. O movimento dessa redução pode ser visto no gráfico da Figura 3.

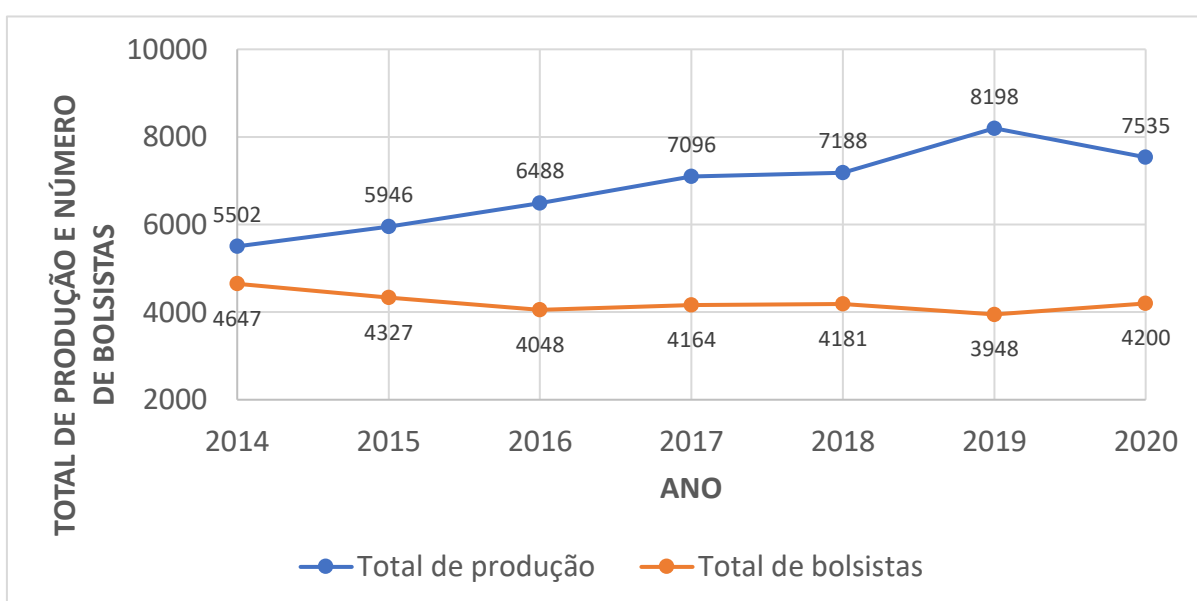
Figura 3 – Quantidade de bolsas que incluem níveis de mestrado, doutorado, pós-doutorado e outros



Fonte: Autora (2023), com base em dados da CAPES

No gráfico da Figura 4, a quantidade de teses e dissertações é contrastada com a de bolsas de estudo da CAPES.

Figura 4 – Quantidade de produção e bolsistas em educação entre 2014 e 2020



Fonte: Autora (2023), com base em dados da CAPES

Nota-se que, mesmo com menos bolsistas, o que sugere uma diminuição na quantidade de bolsas para a área, as produções aumentaram até 2019 e diminuíram em 2020. Na Tabela 3 verificam-se a quantidade e o tipo de bolsas concedidas entre os anos de 2011 e 2020.

Esses números de bolsas representaram um pouco mais de 84% do número de mestrandos, doutorandos e pós-doutorandos em 2014, diminuindo para 56% em 2020.

Tabela 3 – Número de bolsas entre 2011 e 2020

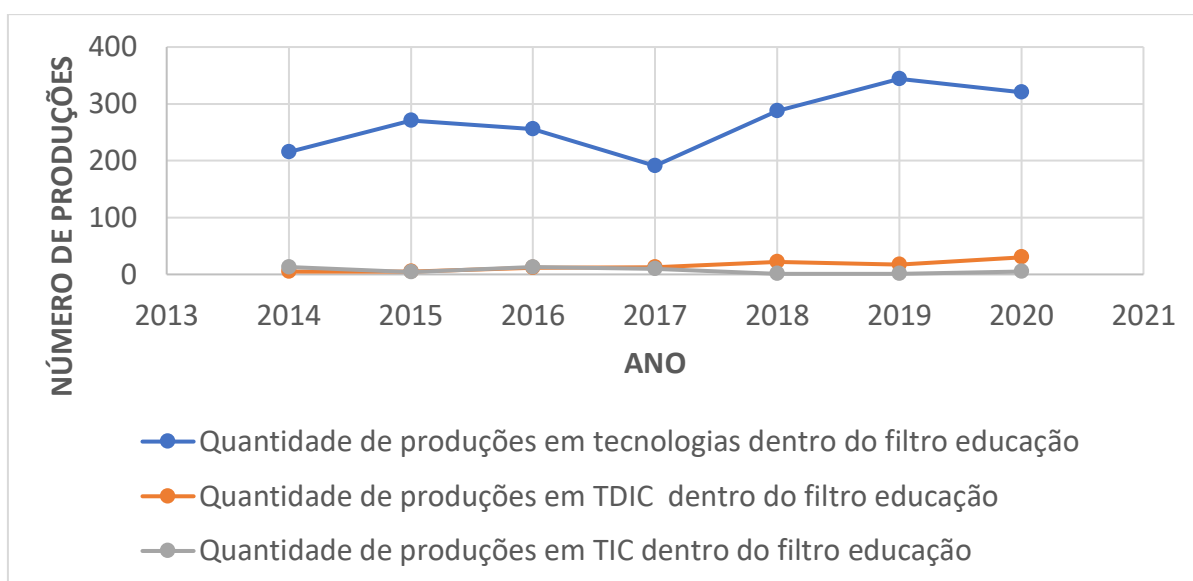
Ano	Tipo de produção	Quantidade de bolsas	Total de bolsas
<u>2011</u>	Outros	1	2.900
	Mestrado	1.786	
	Doutorado	1.055	
	Pós-doutorado	58	
<u>2012</u>	Outros	0	2.973
	Mestrado	1.869	
	Doutorado	1.044	
	Pós-doutorado	60	
<u>2013</u>	Outros	0	3.561
	Mestrado	2.094	
	Doutorado	1.276	
	Pós-doutorado	191	
<u>2014</u>	Outros	0	4.647
	Mestrado	2.565	
	Doutorado	1.892	
	Pós-doutorado	190	
<u>2015</u>	Outros	0	4.327
	Mestrado	2.324	
	Doutorado	1.823	
	Pós-doutorado	180	
<u>2016</u>	Outros	0	4.048
	Mestrado	2.151	
	Doutorado	1.726	
	Pós-doutorado	171	
<u>2017</u>	Outros	57	4.164
	Mestrado	2.147	
	Doutorado	1.780	
	Pós-doutorado	180	
<u>2018</u>	Outros	13	4.181
	Mestrado	2.131	
	Doutorado	1.848	

<u>2019</u>	Pós-doutorado	189	3.948
	Outros	5	
	Mestrado	1.965	
	Doutorado	1.799	
<u>2020</u>	Pós-doutorado	179	4.200
	Outros	4	
	Mestrado	2.065	
	Doutorado	1.977	
	Pós-doutorado	154	

Fonte: Autora (2023), com base em dados da CAPES

Para comparar as produções entre 2014 e 2020 com o balanço de produções de Basniak e Soares (2016), aplicou-se o segundo filtro, o qual buscou descrever a quantidade de produções na área de educação que compreendia as palavras-chave: tecnologias, TDICs e TICs. Com tais informações foi possível elaborar o gráfico da Figura 5.

Figura 5 – Produções atreladas à educação e tecnologia

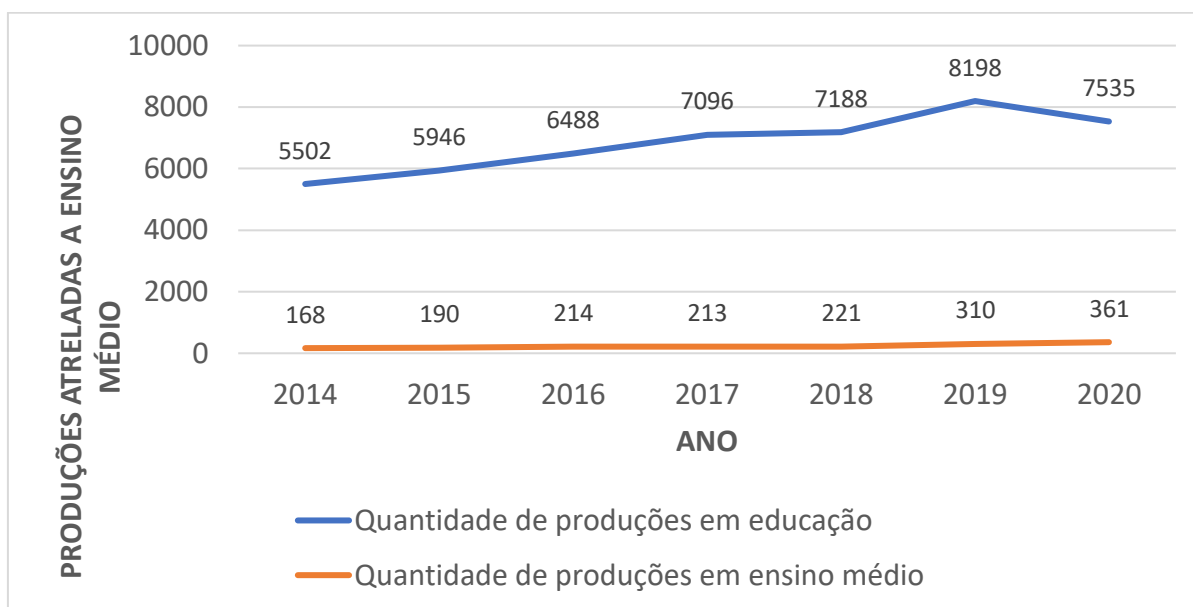


Fonte: Autora (2023), com base em dados da CAPES

Pode-se perceber que o termo tecnologia ou tecnologias são os mais recorrentes nas pesquisas em educação, enquanto os termos TDIC e TIC se encontram em semelhantes posições entre os anos 2014 e 2017, mas que passaram a ter um pequeno distanciamento de 2018 a 2020, com um leve destaque para o termo TDIC.

Outro filtro aplicado nas produções que incluem a área da educação foi Ensino Médio, como consta da Figura 6.

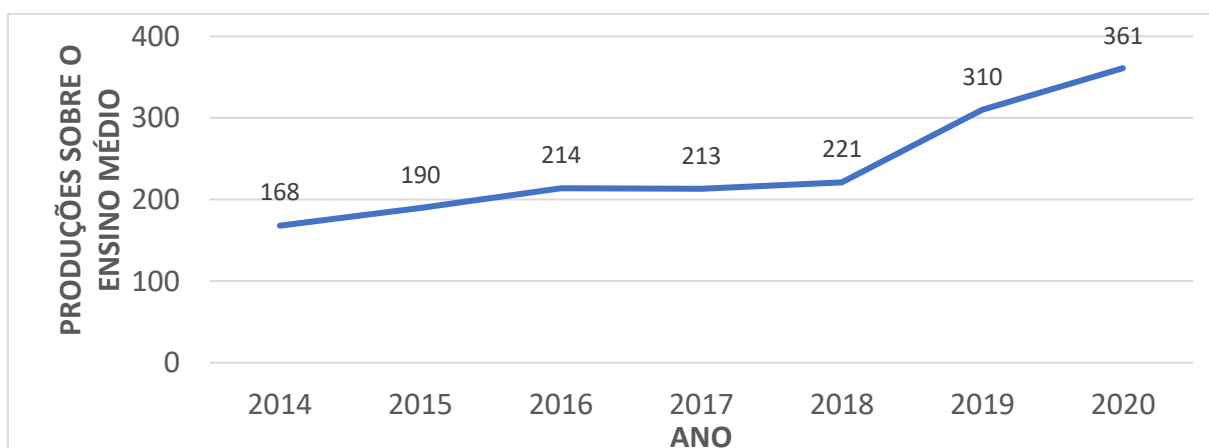
Figura 6 – Produções em educação em relação às do Ensino Médio



Fonte: Autora (2023), com base nos dados abertos da CAPES

Ao verificar a quantidade das pesquisas sobre o Ensino Médio, em comparação às produções desenvolvidas na área da educação, há uma diferença muito considerável, visto que na educação se tem a média de 6.850 produções por ano, entre 2014 e 2020; enquanto o número de produções em educação diminuiu, em relação ao Ensino Médio aumentou. Esse aumento pode ser visualizado na Figura 7.

Figura 7 – Quantidade de produções que abordam o Ensino Médio

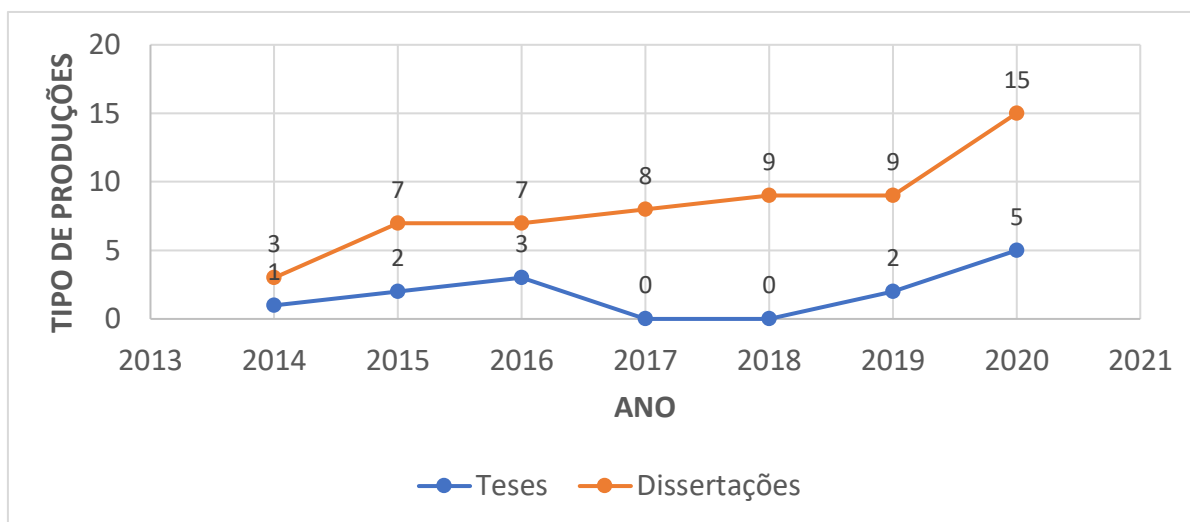


Fonte: Autora (2023), com base em dados da CAPES

A pesquisa em educação, com foco no Ensino Médio, teve um aumento entre os anos de 2018 e 2020, o que pode ter ocorrido pelas mudanças advindas da reforma do Ensino Médio, como mencionado anteriormente.

Para entender como as 71 produções (58 de mestrado e 13 de doutorado) estavam distribuídas nos anos aqui priorizados, apresenta-se o gráfico da Figura 8.

Figura 8 – Número de teses e dissertações que relacionam TDICs, educação e Ensino Médio

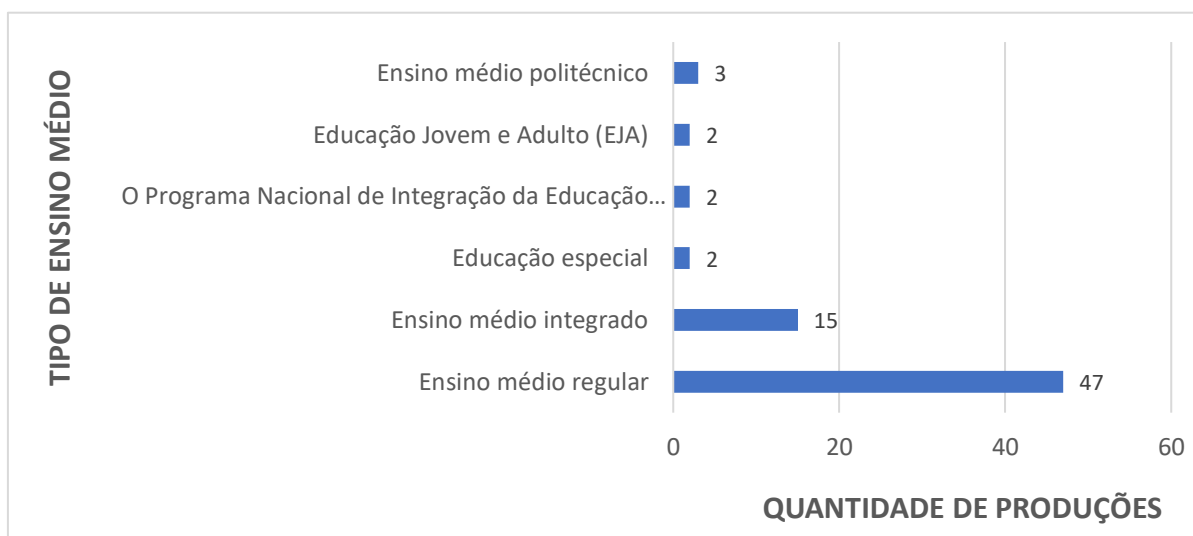


Fonte: Autora (2023), com base em dados da CAPES

Pelo gráfico é possível ver que há mais publicações de dissertações do que de teses e que, em 2017 e 2018, a publicação de teses foi nula, o que não indica, necessariamente, que nesses anos não havia doutorandos. O curso de doutorado é mais longo, 4 anos, e por conseguinte as publicações de teses acabam sendo menos frequentes que as dissertações, visto que o mestrado dura dois anos.

Pela análise das produções foi possível categorizar o Ensino Médio por regular, integrado, politécnico, Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), Educação de Jovens e Adultos (EJA) e educação especial, para assim contabilizá-los por recorrência, como pode ser verificado na

Figura 9.

Figura 9 – Produções sobre Ensino Médio

Fonte: Autora (2023), com base em dados da CAPES

Dos 71 trabalhos, dois apresentavam apenas o resumo, então não foi possível ler o restante do estudo. Os demais 69 trabalhos evidenciavam resultados semelhantes aos contemplados por Basniak e Soares (2016), principalmente no que se refere à necessidade de formações continuadas e de suprir as demandas dos recursos financeiros, estruturais e de manutenção. O terceiro resultado mais mencionado nesses trabalhos não foi citado no balanço de 1998 a 2013, que é a descrição das práticas que auxiliam no aprendizado significativo e/ou crítico pelo uso das TDICs.

Importante ressaltar que as formações continuadas citadas em alguns trabalhos do balanço de 2014 a 2020 são referentes àquelas que ultrapassam o modelo tecnicista dos recursos tecnológicos; as demandas de recursos são aquelas que buscam garantir o funcionamento das TDICs nas escolas. Um exemplo é o acesso à internet pela comunidade escolar, pois às vezes o sinal da rede fica restrito à parte administrativa e laboratório de informática e não existe pessoal capacitado ou dinheiro para fazer manutenção e troca de equipamentos que possam apresentar problemas de funcionamento.

A síntese das produções encontradas entre os anos de 2014 e 2020 foram organizadas no apêndice A.

Dos 69 estudos, oito estavam distantes da pesquisa desta dissertação, uma

vez que tinham uma classificação de Ensino Médio mais específico, como: Ensino Médio da educação especial, do PROEJA e da EJA. Para priorizar as investigações do Ensino Médio regular e Ensino Médio integrado, reduziu-se o resultado para 61 trabalhos, que foram classificados por semelhanças e comparados com os resultados dos 60 trabalhos analisados por Basniak e Soares (2016). Os resultados mais citados em ambas as investigações estão disponibilizados na Tabela 4.

Tabela 4 – Resultados de 1998 a 2020 sobre as TDICs na educação

Descrição dos principais resultados	Resultados (1998-2013) contemplados por Basniak e Soares (2016)	Resultados (2014-2020) contemplados pela autora (2023)
A formação dos professores é insuficiente para o uso das TDICs.	28	17
As políticas públicas devem garantir continuidade do Programa Um Computador por Aluno (PROUCA), Portal do Professor e a TV Escola.	12	14
Os recursos são utilizados para potencializar o ensino.	Não constou	14
Ações de planejamento em relação às tecnologias na educação, como uma forma de inclusão digital, precisam ser tomadas por gestores da educação, assim como por todos envolvidos.	14	12
As tecnologias são utilizadas como instrumento de poder por países desenvolvidos.	14	11

As formações do docente priorizam o aspecto técnico.	20	8
As políticas de tecnologia educacional têm forte ligação com interesses socioeconômicos.	11	6
As tecnologias causam dispersão dos estudantes	Não constou	4
Os recursos tecnológicos são empregados no modo instrumental.	20	3
Fatores da desigualdade que levam à evasão dos cursos.	Não constou	2
Há discussões controversas entre modernidade, interligada às tecnologias e às condições precárias das escolas públicas do Brasil.	12	2 ⁷

Fonte: Autora (2023), com base em Basniak e Soares (2016) e em dados abertos da CAPES

Analisando a Tabela 4 percebe-se que o resultado mais frequente em ambos os balanços é a necessidade de oportunizar mais formações continuadas aos docentes para o uso das tecnologias, que sejam de qualidade e que ultrapassem a barreira tecnicista, a fim de alcançar a emancipação dos estudantes.

O resultado identificado no balanço da Basniak e Soares como “as políticas públicas devem garantir continuidade do Programa Um Computador por Aluno (PROUCA), Portal do Professor e a TV Escola” (14 trabalhos) foi adaptado para “necessidade de políticas públicas que forneçam condições para manter o funcionamento das tecnologias nas escolas, manutenção e infraestrutura adequadas” (12 trabalhos). A adaptação foi necessária porque nos trabalhos de 2014 a 2020 os termos utilizados não eram mais os mesmos.

⁷ Voltar à página da análise dos resultados clique [aqui](#).

Todavia o balanço de produções de 2014 a 2020 traz um resultado diferente, quando comparado à pesquisa de 2016, ao dizer que é possível fazer uso dos recursos das TDICs como estratégia para potencializar o ensino, o que foi representado de alguma maneira em 14 trabalhos, o que indica haver um tipo de superação da fase da rejeição das TDICs. Paiva (2015, p. 14) escreve o seguinte antes mesmo da pandemia:

Já é possível observar uma mudança gradual de muitos que rejeitaram por princípio as inovações trazidas pelo computador e pela Internet, apesar de que essa tecnologia continuar a ser vista por uns como cura milagrosa e por outros como algo a ser temido.

Para a autora, essas “rejeições” são características de qualquer nova tecnologia, e é normal que passe por algumas fases até a sua normalização. Paiva dá o exemplo da imprensa, inventada por Gutemberg em 1442, uma das grandes revoluções tecnológicas da cultura humana, que possibilitou a impressão de livros, a qual teve um processo nada tranquilo até a sua normalização: “O livro didático também sofre censura por motivos políticos ou restrições econômicas” (PAIVA, 2015, p. 3), problemas semelhantes aos da introdução do computador e *smartphones* na sociedade, aos quais nem todos conseguem ter acesso.

Tal afirmação de Paiva (2015) corrobora o próximo resultado dos balanços de produções (14 trabalhos do balanço de dados de 1998-2013 e 12 trabalhos de 2014-2020), em que ações precisam ser tomadas por gestores da educação e todos os envolvidos para planejar uma forma de inclusão digital nas escolas. Alguns trabalhos manifestam a existência de proibição do uso de celulares na escola; “[...] alguns administradores [...] impedem o acesso a determinadas páginas, às redes sociais [...] e mesmo a vídeos do YouTube” (PAIVA, 2015, p. 3).

Percebe-se tanto com o balanço feito por Basniak e Soares (2016), com 14 trabalhos, quanto o realizado para esta pesquisa, com 11 trabalhos, que as questões de tecnologias também servem como instrumento de poder por aqueles que possuem o acesso às TDICs. Nem todos os alunos e professores possuem acesso; conseqüentemente, aumentam-se as desigualdades nas oportunidades e nos direitos, visto que ferramentas de informação não chegam a todos da mesma maneira.

Nesse sentido, retoma-se a importância de superar os desafios mais apontados em ambos os trabalhos, a necessidade de formação continuada e de qualidade que

contemple uma formação para além da técnica do uso dos recursos das TDICs. Algo que foi apontado por 20 autores, entre 1998 e 2013, e oito, de 2014 a 2020. Ainda dentro do tema formação continuada, 11 trabalhos do balanço de 1998 a 2013 e seis do balanço de 2014 a 2020 reportaram que as formações dos docentes priorizavam o aspecto técnico para atender aos interesses socioeconômicos pelas políticas de tecnologia educacional

Embora os dois balanços de produções tenham demonstrado dados semelhantes, alguns eram distintos. Um exemplo foi sobre o desafio dos educandos para vencer as distrações ao usarem as TDICs nas aulas, dado que foi exposto somente no segundo balanço.

De acordo com Pesce (2021), a dispersão com os recursos tecnológicos tem se acentuado e não é uma prerrogativa dos jovens. Assim, saber lidar com a situação torna-se um desafio, e o professor deve considerá-lo ao decidir em seu planejamento que atividades e recursos tecnológicos vai utilizar.

Cabe frisar que o segundo resultado mais citado na pesquisa de Basniak e Soares (2016), abarcando 20 trabalhos, indicou que os recursos tecnológicos são utilizados no modo instrumental; na pesquisa de 2014 a 2020 esse resultado foi evidenciado em apenas três trabalhos, de 69 no total, o que parece ter sido substituído por 14 trabalhos que mencionaram o uso dos recursos das TDICs para potencializar o ensino. Essa grande diferença ocorreu em virtude do maior acesso e manejo das ferramentas das TDICs, visto que,

quando surge uma nova tecnologia, a primeira atitude é a de desconfiança e de rejeição. Aos poucos, a tecnologia começa a fazer parte das atividades sociais da linguagem e a escola acaba por incorporá-la em suas práticas pedagógicas (PAIVA, 2015, p. 1).

Outro resultado que não foi contemplado no balanço de Basniak e Soares (2016), mas que esteve presente no balanço desta dissertação, mesmo que em apenas dois trabalhos, chama atenção, pois advém dos cursos de Ensino Médio integrado de dois institutos federais. As duas dissertações, uma do estado do Paraná e outra do Rio de Janeiro, revelaram que fatores de desigualdade, como baixa renda familiar, falta de auxílio financeiro para o custo do estudo (alimentação e locomoção), falta de bolsas de auxílio permanência, reprovação e retenção, levam à evasão dos cursos da instituição.

Outra distinção entre os dois balanços diz respeito às controvérsias entre a modernidade das tecnologias e as condições precárias das escolas públicas do Brasil. Esse resultado foi indicado em 12 trabalhos no estudo de Basniak e Soares (2016) e em dois no balanço mais recente, algo que pode ter relação ao ano de início da pesquisa das autoras citadas, 1998, um após a implantação do Programa Nacional de Informática na Educação, o que poderia estar refletindo na fase da rejeição da nova tecnologia.

Os resultados que foram até aqui apresentados trouxeram uma realidade mais ampla dos modos em que as TDICs se apresentavam nas escolas do Brasil de 1998 a 2020 e fundamentaram e justificaram a pesquisa sobre o tema, visto que os trabalhos trouxeram sugestões para futuras pesquisas e por tomarem outro recorte de tempo (de 2021 a 2022) e espaço (Jaraguá do Sul/SC).

Nesse sentido, a presente pesquisa visou contribuir com uma perspectiva micro, qual seja, analisar o uso das TDICs por professores de Ensino Médio das escolas estaduais de Jaraguá do Sul, por meio de questionário, e as percepções de docentes ao inserir as TDICs nas práticas pedagógicas de língua inglesa, por intermédio de questionário e entrevista, no período de 2021 e 2022, mas em diálogo e em comparação com os resultados do perfil amplo das investigações anteriores.

Entre todos os trabalhos garimpados no balanço de produção de 2014 a 2020, apenas dois compreenderam o NEM em suas pesquisas, como contemplado no Quadro 1. Entende-se que a proposta do NEM (2018) ainda é muito nova, pois está em processo de implementação.

Quadro 1 – Produções sobre o Novo Ensino Médio

Ano	Instituição	Estado	Tipo de produção	Título	Autor
2018	Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais	Minas Gerais	Dissertação	Objetos de aprendizagem desenvolvidos para o Ensino Médio: técnicas e conceitos apoiados nos PCNEM	<u>Alex Rosa de Almeida</u>
2020	Universidade Estadual do Centro-Oeste	Paraná	Dissertação	A Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio: o engodo da formação	<u>Adonias Nelson da Luz</u>

Fonte: Autora (2023)

A dissertação de Almeida (2018) de abordagem qualitativa teve por objetivo de apresentar as características técnicas e conceituais básicas dos objetos de aprendizagem de quatro disciplinas – Biologia, Física, Química, Matemática –, que integram a área de Ciências da Natureza e Matemática e suas Tecnologias, contextualizados às competências explicitadas nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio de Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias. O resultado da pesquisa, que de alguma forma dialogou com a presente investigação, mostrou que recursos tecnológicos podem facilitar e melhorar os conhecimentos e os índices de escolarização dos estudantes brasileiros.

O autor frisou, no entanto, que as TDICs não são remédio para solucionar todos os desafios que envolvem o processo de ensino e aprendizagem, mas que são parte de uma engrenagem que, pela mediação de todos os aspectos técnicos e conceituais estudados com os objetivos de aprendizagem que se deseja atingir, facilita o processo, ainda que não como uma solução única e isolada.

Com relação à BNCC, o autor descreveu que ela se assemelha com o objetivo dos Parâmetros Curriculares Nacionais, quando na implementação, o de orientar como os profissionais da educação devem elaborar os currículos das escolas brasileiras para alcançar melhores índices de escolarização perante outros países por meio de reforma da educação.

Já a dissertação de Luz (2020), de cunho qualitativo, teve como objetivo analisar filosoficamente a BNCC do Ensino Médio pelos fundamentos de Theodor Adorno, Marx Horkheimer e Hebert Marcuse. O estudo se deu por dados de análise documental e levantamento bibliográfico, os quais, segundo o autor, apontam para ser de configuração de falso protagonismo, uma vez que os documentos dizem oportunizar o protagonismo pela escolha entre os itinerários formativos, mas que por outro lado antecipam conteúdos de aprendizagem para o trabalho, algo que não é garantido, por serem incertos e por se tratar de uma semiformação. Segundo Luz (2020), esse tipo de educação segue na contramão dos pensamentos de Adorno, que alertou que os modelos de educação que priorizam práticas de fins particulares ou de utilidade social podem tornar a formação dos indivíduos em educação ideológica.

No que concerne à tecnologia, a aceleração da informação tem prejudicado a memória subjetiva e social, o que incapacita a elaboração do passado. O autor frisa que esse tipo de esquecimento é imprescindível para o modo de produção, que

prioriza valores econômicos, dado por entidades como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que promovem o discurso no qual as relações econômicas impactam na educação diretamente. Desse modo, a tecnologia toma a função de ordenar a vida social e manipular as percepções dos sujeitos para contribuir nas suas escolhas das flexibilizações diante de crises e demanda do mercado, aumentando a estrutura do poder em virtude da adaptação da necessidade do mercado.

Almeida (2018) e Luz (2020) apontaram que a BNCC vem com o objetivo de melhorar os índices da educação por meio de reforma da educação com base no que é tido e avaliado por organizações de países desenvolvidos, dados que contribuem no embasamento teórico e interpretação crítica do documento, em comparação com o início de sua implementação.

Por fim, retoma-se novamente o balanço de produções de 2014 a 2020, que apresentava os temas tecnologia/TDICs/TICs e Ensino Médio, para aplicar o último filtro que faz parte da presente pesquisa, a língua inglesa. Dos 71 trabalhos, apenas duas dissertações foram encontradas (Quadro 2).

Quadro 2 – Produções em língua inglesa

Ano	Instituição	Estado	Tipo de produção	Título	Autor
2018	Universidade do Vale do Sapucaí	Minas Gerais	Dissertação	<u>As tecnologias digitais como ferramentas auxiliares no ensino de língua inglesa no terceiro ano do Ensino Médio</u>	Jesus Vanderli do Prado
2020	Fundação Universidade Federal de Sergipe	Sergipe	Dissertação	<u>Representações de professoras de inglês sobre tecnologias e sua relação com a prática docente</u>	Allessandra Elisabeth dos Santos

Fonte: Autora (2023)

A dissertação de Prado (2018) teve por intuito investigar a utilização de aplicações *web* e aplicativos de celulares nas aulas do terceiro ano do Ensino Médio. O desenvolvimento se deu por meio de uma pesquisa-intervenção e dois questionários abordando as percepções dos professores e alunos pesquisados.

Participaram 88 estudantes e dois professores de uma escola da rede estadual de uma cidade do sul de Minas Gerais (escolhida por ter laboratório de informática com 15 computadores com rede de internet). A triangulação dos resultados mostrou que as TDICs podem ser uma forma de promoção para a interação entre estudantes e professores, além de despertar interesse dos educandos pelos conceitos estudados.

No entanto o pesquisador alerta que há muitos entraves para promover esse tipo de aula, pois a escola ainda carece de melhorias na infraestrutura, de melhores planos de internet, além da necessidade de formação continuada mediada pelas TDICs.

A dissertação de Santos (2020), no início da pandemia da Covid-19, teve como locus de pesquisa duas escolas estaduais de tempo integral de Ensino Médio, conhecidas por Centros de Excelência de Ensino Médio (CEEM), instituições participantes do Programa Escola Educa Mais (meta 6 do Plano Estadual de Educação de Sergipe). Teve como objetivo analisar as *performances* de quatro professoras de língua inglesa acerca dos usos de tecnologias, com o propósito de compreender a relação dessas representações com a prática das docentes. A pesquisa, qualitativa, obteve os dados por meio da observação da prática pedagógica e por entrevista.

A pesquisa apresentou como principal desenlace que os CEEMs não dispunham de recursos digitais suficientes às professoras, o que as faz ter receio quanto ao seu uso. Os dados também apontaram que as formações continuadas focam no programa de Ensino Médio, no processo de avaliação, porém não são suficientes com relação às tecnologias.

Entende-se que as dissertações trazem informações importantes a serem consideradas: interação entre estudantes e professores; interesse para os conceitos estudados; se há escolas que precisam de melhor infraestrutura e condições de acesso à internet do que outras; e principalmente se há formação continuada que auxilie nas necessidades que os professores sentem para os usos das TDICs nas suas práticas pedagógicas.

O próximo capítulo destina-se à apresentação das teorias e conceitos que sustentam este estudo. É uma revisão crítica da literatura relevante para discutir as principais abordagens e debates no campo de estudo em questão. O objetivo é fornecer uma base teórica que auxilie no entendimento dos resultados encontrados na pesquisa.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Os temas que fundamentaram esta dissertação foram: o Novo Ensino Médio, Tecnologia Digital de Informação e Comunicação e Prática Pedagógica de Língua Inglesa. Embora cada tópico esteja disposto separadamente, eles se imbricam em dois pontos indissociáveis: as TDICs e a prática pedagógica na cultura digital.

No próximo subcapítulo, será discutido, brevemente, como o CBEMTC se apresenta para a aplicação do NEM, a fim de contextualizar o currículo que reverbera no local de fala dos professores participantes.

2.1 Novo Ensino Médio: implementação curricular

Somente em 2009, por meio da Emenda Constitucional n.º 59/2009, o Ensino Médio no Brasil foi incorporado à educação básica obrigatória, uma mudança relativamente nova “que amplia a obrigatoriedade escolar para a faixa dos 6 aos 17 anos de idade, acompanhando uma tendência regional e respondendo a pressões como as do Fundo das Nações Unidas para a Infância – Unicef” (KRAWCZYK, 2011, p. 755).

Nos últimos dez anos, o Ensino Médio tem passado por mudanças constantes. Um reflexo disso é o campo empírico das pesquisas apresentadas no balanço de produção. Atualmente há diferentes tipos de Ensino Médio: Ensino Médio regular (formação geral) desde a obrigatoriedade (2009); Ensino Médio Integral em Tempo Integral (EMITI), que teve início em 2017 em parceria com o Instituto Ayrton Senna; o NEM, em que escolas-piloto iniciaram a aplicação do novo modelo em 2020, com ampliação gradativa para as demais escolas para os primeiros anos em 2022, por exemplo, além do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional (EMIEP), Ensino Médio Inovador (ProEMI), entre outros.⁸ Com a publicação da BNCC para o ensino médio em 2018, todas as escolas passaram a ter a obrigatoriedade de implantá-la em 2022. Todavia, para que isso acontecesse, foi necessário que os estados elaborassem o currículo a ser adotado pela rede.

⁸ Para mais informações: <https://www.sed.sc.gov.br/servicos/etapas-e-modalidades-de-ensino/29-modalidade-de-ensino/29102-ensino-medio-2>.

Em Santa Catarina, a transição para o NEM foi organizada em um documento regional denominado Currículo Base do Território Catarinense do Ensino Médio (CBEMTC), que é formado por três cadernos, disponíveis no *site* do Conselho Estadual de Educação. O caderno 1, publicado em 2020, se apresenta como uma ferramenta para orientar o trabalho pedagógico, “no qual os múltiplos saberes se relacionam a partir da organização e da teorização do conhecimento em áreas” (SANTA CATARINA, 2020b, p. 18).

No caderno 2, do mesmo documento, consta como funciona o CBEMTC na Formação Geral Básica, dividida em quatro áreas de conhecimento, dentro da compreensão de competências gerais, específicas e habilidades da área, citadas na BNCC: “I – Linguagens e suas tecnologias; II – Matemática e suas tecnologias; III – Ciências da Natureza e suas tecnologias; IV – Ciências Humanas e Sociais” (SANTA CATARINA, 2020c, p. 12).

O caderno 3 contempla a parte flexível do currículo: portfólios de trilhas de aprofundamento. Um documento que é introduzido como sendo um “requisito para as escolas da Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina e uma referência aos demais integrantes do Sistema Estadual de Educação” (SANTA CATARINA, 2020d, p. 6). Ele é dividido em três categorias de trilha: trilhas de aprofundamento por áreas (Matemática e suas tecnologias; Ciências Sociais Humanas e Aplicadas; Ciências da Natureza e suas tecnologias; e por fim Linguagens e suas tecnologias); trilhas de aprofundamento integradas entre áreas do conhecimento; trilhas de aprofundamento da educação técnica e profissional.

Conforme o CBEMTC (SANTA CATARINA, 2020b), independentemente da matriz do NEM (1.000, 1.120 ou 1.408 horas/ano), a carga horária anual do componente curricular língua estrangeira é de 64 horas, sendo ela o inglês (formação básica), com segunda língua estrangeira que a escola ofertar (parte flexível do currículo). Um resumo da divisão curricular pode ser visto na Figura 10.

Figura 10 – Estrutura do Novo Ensino Médio

Fonte: Santa Catarina (2020b, p. 50)

A reforma do Ensino Médio é justificada como sendo a possibilidade de resolver a problemática da evasão e baixo rendimento escolar, velhos conhecidos da educação básica, como foi apontado nas dissertações de Ronaldo Oliveira (2019) e Kostrycki (2020), ambas sobre o Ensino Médio Integrado, e de Dias (2020), sobre o Ensino Médio Técnico. Todavia podemos questionar se a reforma vai dar conta dessas questões, pois outras causas foram citadas pelos autores ao demonstrarem que as desigualdades sociais levam à evasão escolar dos institutos federais, e não o oposto. As pesquisas atestaram que, embora os estudantes mostrassem consciência de que tinham disponível boa estrutura para estudar, além do reconhecimento profissional futuro, eles precisaram deixar a oportunidade do estudo de tempo integral para trabalhar e suprir as necessidades primárias de sobrevivência.

Os autores Cássio e Goulart (2022, p. 289) também denunciam que escolas cujos alunos possuem menos recursos financeiros estão tendo “um esvaziamento curricular muito mais profundo do que aquelas que atendem jovens mais privilegiados”. Nessa perspectiva, podemos considerar que o distanciamento entre o que é oferecido pelo ensino público e particular está se acentuando. Segundo Libâneo (2012) e Nóvoa (2009), há escola com duas categorias: uma para pobres, que compete uma retórica de participação e cidadania; e outra destinada a filhos de ricos, a qual está centrada nas tecnologias e aprendizagens múltiplas. Dessa forma, segundo Libâneo (2012) há escolas que não são cidadãs, haja vista repetirem o

modelo de exclusão ao não proporcionar uma educação com qualidade.

Segundo Graff, é comum associar as crises econômicas à culpa da educação e dos professores pelos problemas sociais, sem responsabilizar as políticas governamentais e as estruturas sociais desiguais. Ele enfatiza a necessidade de levar em conta o contexto social e político no qual a educação e o letramento são incentivados e executados. Teixeira (2014, p. 25) corrobora dizendo que os professores “têm sido responsabilizados, quando não culpabilizados, pelo sucesso ou fracasso escolar dos estudantes, ora por parte dos governos, ora da mídia, ora pelos empresários que falam da educação como se fossem autoridades nesse campo”.

Para finalizar este subitem, chegamos à provocação de que o NEM nasce com um enredo de filme já conhecido por muitos que trabalham na educação: a evasão e o baixo rendimento. Não obstante, o currículo prolonga o seu tempo em carga horária total e diminui a dos componentes da base comum curricular, como se fosse a solução para o desinteresse dos estudantes de permanecer na escola e de aprender mais, desafios que são demarcados historicamente.

Nesse enredo, os estudantes são vistos como protagonistas pelo documento oficial:

O Novo Ensino Médio busca atender às necessidades e expectativas dos estudantes dessa etapa, fortalecendo seu interesse, engajamento e protagonismo, com vistas a garantir sua permanência e aprendizagem na escola. Também busca assegurar o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores capazes de formar as novas gerações para lidar com desafios pessoais, profissionais, sociais, culturais e ambientais do presente e do futuro, considerando a intensidade e a velocidade das transformações que marcam a contemporaneidade (SANTA CATARINA, 2020b, p. 27).

Todavia parece haver indícios de que muitos jovens não terão as mesmas oportunidades na sua formação, tanto pela materialização de currículo possível ofertado pela escola como pelas suas condições existenciais. Assim, muito ainda há de ser pensado e feito sobre o cenário das desigualdades, sobre quem são os diretores e produtores desse filme, para que os estudantes consigam interpretar novos papéis em novos enredos.

2.2 Tecnologia digital de informação e comunicação e Ensino Médio

A habilidade da linguagem que se conhece nos dias de hoje só foi desenvolvida por grupos de homens primitivos que antecederam ao *Homo sapiens*, os chamados *Homo sapiens sapiens*. Antes desse grupo, os homens de Neandertal, de acordo com estudos de seus fósseis e da capacidade fonatória deles, falavam de maneira rudimentar ou quase não falavam, eram caçadores e coletores que se espalhavam para diversos territórios do globo, diferentemente do *Homo sapiens sapiens*, os quais permaneceram na mesma zona geográfica e desenvolveram a linguagem (LÉVY, 2008).

Lévy provoca a pensar que a distinção daqueles povos primitivos estava ligada aos tipos de interação que eles tinham com o meio antes de chegar às ferramentas, e por isso a linguagem verbal foi tão importante, visto que com ela se pode interagir com o outro. Desse modo, se “a técnica acompanhou (e possibilitou) o desenvolvimento da humanidade ao longo da maior parte da história, o surgimento da tecnologia foi condição de uma aceleração do progresso humano” (CUPANI, 2011, p. 95).

Segundo Cupani (2011, p. 96), “[...] a tecnologia não se reduz à utilização do conhecimento científico, mas implica a busca de conhecimento (prático) novo”. Desse modo, muitas tecnologias foram desenvolvidas até o dia de hoje, como telégrafo, telefone, rádio, televisão, aviação e exploração espacial, computadores, internet e ciberespaço; conseqüentemente, elas e as TDICs têm impactado os diferentes setores da sociedade (LÉVY, 2008).

O que Lévy (2008) descreve sobre todas as evoluções, que ele chamou de rupturas, é semelhante ao pensamento de Porto (2006, p. 44), ao manifestar que “a tecnologia não é boa nem má, dependendo das situações, usos e pontos de vista”. A autora acrescenta que a tecnologia tampouco é neutra, já que ela pode ser restritiva ou condicionante.

Por isso, Porto (2006) frisa que é importante fazer a análise do papel que as TDICs têm no cotidiano, o que não significa apenas explorar os padrões técnicos dos meios, “mas buscar entender as condições sociais, culturais e educativas de seus contextos” (PORTO, 2006, p. 44). Em suas palavras,

[...] se a escola quiser acompanhar a velocidade das transformações

que as novas gerações estão vivendo, tem que se voltar para a leitura das linguagens tecnológicas, aproveitando a participação do aprendiz na (re)construção crítica da imagem-mensagem, sem perder de vista o envolvimento emocional proporcionado, a sensibilidade, intuição e desejos dos alunos (PORTO, 2006, p. 49).

No contexto escolar, que trabalha diretamente com as condições sociais culturais e educativas, Paiva (2015, p. 1) relata que o sistema da educação sempre sofreu pressão da tecnologia, “do livro ao computador, e faz parte de sua história um movimento recorrente de rejeição, inserção e normalização”.

A inserção das TDICs nas práticas pedagógicas exige que o professor tenha conhecimentos e competências próprias para poder fazê-la,

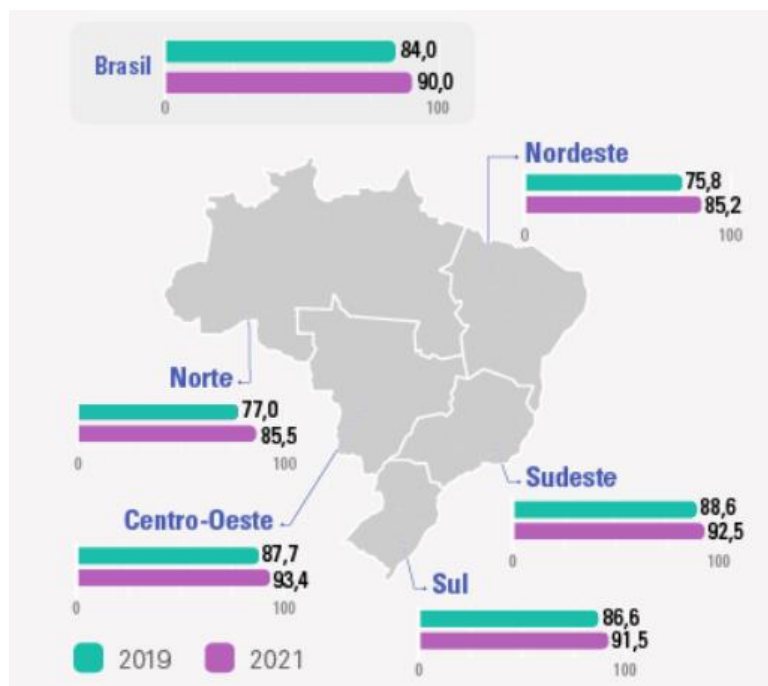
com o objetivo de colocar toda a curiosidade e habilidade dos estudantes no manuseio de tais recursos, a favor da produção do conhecimento. Destarte, pretende-se que o mero instrumento de comunicação ou de acesso à informação seja transformado em algo para além de um uso social. Romper com os limites de utilização por parte dos estudantes implica romper, primeiro, com os limites de utilização pedagógica de tais artefatos por parte do professor (SCHUARTZ; SARMENTO, 2020, p. 4).

Por isso, a importância de retomar a condicional apontada por Porto (2006) no que tange à educação e às TDICs; ao mesmo tempo em que elas podem auxiliar no processo de escolarização e de emancipação dos sujeitos, podem servir como instrumento de controle e dominação. Nessa perspectiva, Lima (2019) destaca o quanto a agenda neoliberal avança no sentido de uma padronização da educação, por meio de reformas curriculares, de sistemas de avaliação e de exames globais. Há de se pensar sobre os interesses neoliberais e as desigualdades da universalidade do ensino para os jovens, no contexto atual da tecnologia e do advento da internet.

O sociólogo espanhol Castells (2020, n.p.) declara que “a desigualdade no acesso à internet é muito menor que a desigualdade de renda ou riqueza”. Ele explica que “o motivo é muito simples: a comunicação é o que as pessoas mais valorizam como recurso, pois é essencial para o trabalho, relacionamentos, informações, entretenimento, educação, saúde e qualquer outra coisa”.

No que se refere ao Brasil, os dados publicados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (INTERNET..., 2022) vão ao encontro dessa afirmação, como pode ser verificado na Figura 11.

Figura 11 – Domicílios em que havia a utilização da internet, por situação de domicílio (%)

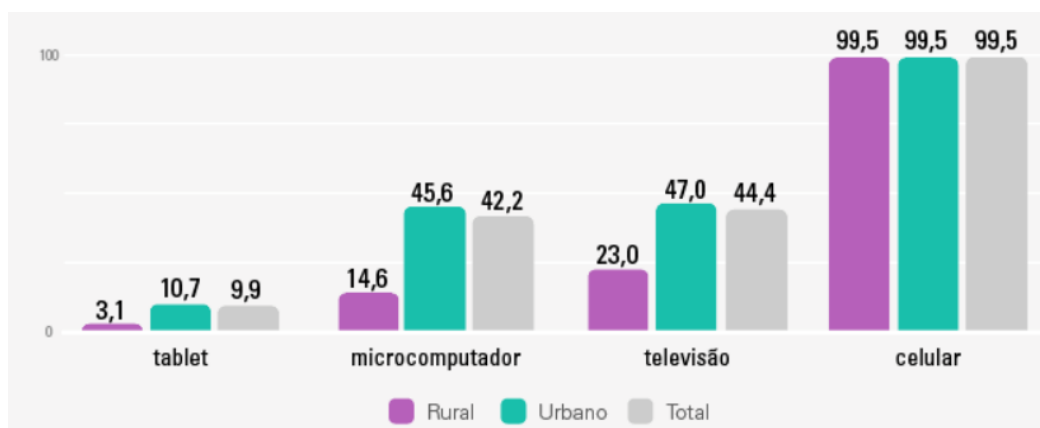


Fonte: Internet... (2022)

Pelos dados da Figura 11, verifica-se que no ano de 2021 a internet chegava a 90% dos domicílios brasileiros, um aumento de seis pontos percentuais em comparação ao ano de 2019 (84%). Outro dado importante é que a zona urbana das cinco regiões apresentava um percentual próximo de uso de internet, já a zona rural tinha menor percentagem de utilização, especialmente a região nordeste. Tais dados demonstram que há ainda pouca infraestrutura disponível nesses locais.

A mesma pesquisa divulgou que esses acessos (99,5%) vinham dos celulares; ao separar por área urbana e rural, o percentual era o mesmo, o que sinaliza que a internet pode expandir o uso territorial, por se tratar de uma ferramenta móvel.

As ferramentas vão se modificando ao longo dos anos, assim como os tipos de acessos, além do celular, outros recursos utilizados pelos brasileiros foram identificados na pesquisa, em relação ao ano de 2021, como pode ser visto na Figura 12.

Figura 12 – Ferramentas de TDICs de acesso à internet no Brasil

Fonte: Internet... (2022)

Percebe-se que a ferramenta *tablet* é de pouco uso para o acesso à internet. Já o microcomputador e a televisão – que evoluiu para o modelo *smart TV*, possuem praticamente o mesmo alcance para o uso da internet. Segundo Jacquinet-Delaunay (*apud* SANTAELLA, 2010, p. 20), “uma nova mídia ou uma nova tecnologia nunca fazem desaparecer as antigas, mas modificam os seus usos”.

Outra pesquisa divulgada pelo IBGE, referente ao ano 2019, indicou que ao considerar as diferenças entre redes de ensino, na região Sul do país, 90,5% dos estudantes da rede pública e 99,4% da rede privada utilizavam a internet. No entanto a pesquisa não indicou a qualidade do uso nem se as atividades pedagógicas foram efetivamente desenvolvidas pelos alunos no período do ensino remoto.

As pesquisas do IBGE aqui citadas não apresentaram os dados dos resultados por estado e município, o que impossibilitou trazer o quanto dessa informação de região representava a realidade de Jaraguá do Sul. Desse modo, a única fonte foi uma matéria de um jornal *online* do município, o JDV. A matéria informou que a rede municipal de ensino, no dia 7 de abril de 2020, tinha obtido 95% de adesão às aulas virtuais, o que representava seis pontos percentuais a mais do que a média da região Sul, no ano de 2019, que era de 86,6%. Os estudantes que não possuíam acesso à internet ou aparatos digitais foram atendidos por materiais impressos distribuídos nas unidades escolares (AULAS..., 2020).

As novas (e velhas) tecnologias podem servir tanto para inovar como para reforçar comportamentos e modelos comunicativos de ensino. A simples utilização de um ou outro equipamento não pressupõe um trabalho educativo ou pedagógico. (PORTO, 2006, p.44). Isso porque

[...] a escola defronta-se com o desafio de trazer para seu contexto as informações presentes nas tecnologias e as próprias ferramentas tecnológicas, articulando-as com os conhecimentos escolares e propiciando a interlocução entre os indivíduos (PORTO, 2006, p. 44).

Para Kenski (2003) e Porto (2006), é preciso superar o uso das TDICs como recurso e priorizar as relações construídas na escola e na sociedade tecnológica a partir das incertezas e complexidades dos sujeitos e do mundo, promovendo situações e vivências, transitando para além dos muros da escola. Ou seja,

o uso crítico das tecnologias pode não só permitir ao aluno ter acesso a informação variada e atualizada, como também oferecer condições para uma prática de estudo e um conhecimento diferente, abrindo espaço para a curiosidade e a criatividade de e novas possibilidades de informação e descobrimento; de ampliação de seu universo de referência e de intercâmbio com outras culturas (KRAWCZYK, 2011, p. 762).

Por isso é necessário refletir criticamente sobre os impactos e as contribuições das TDICs como um desafio permanente para os docentes na busca de uma compreensão e atuação mais elaborada e consciente da realidade vivida pelos sujeitos escolares.

2.3 Prática pedagógica de língua inglesa

O espaço garantido no currículo para o ensino da língua inglesa advém da perspectiva de que se trata do idioma mais utilizado mundialmente e, portanto, considerada língua franca. Dessa forma, o CBEMTC sugere que os estudantes possam ter a oportunidade de desenvolver

práticas de educação linguística que busquem o (re)conhecimento, a compreensão e, conseqüentemente, a reflexão das especificidades interculturais no âmbito das diversidades e práticas sociais, incorporando a visão dos multiletramentos, principalmente na cultura digital (SANTA CATARINA, 2020c, p. 136).

O inglês é o principal idioma do comércio internacional, das relações políticas internacionais e da divulgação científica (FERREIRA; MOZZILLO, 2020), o que o torna

uma língua global ou franca. “As sociedades não anglófonas, principalmente nas zonas urbanas, reconhecem a língua inglesa como a língua franca do mundo de hoje, a porta que, se aberta, permite que indivíduos e organizações participem mais ativamente da ‘aldeia global’” (FERREIRA; MOZZILLO, 2020, p. 139). Segundo Paiva (2001) e Crystal (2003), a internet e a era digital aceleraram a consolidação do idioma inglês como uma língua global franca.

No Brasil, a língua inglesa foi contemplada como língua franca nos documentos oficiais da educação brasileira no que concerne à educação do Ensino Fundamental, “bem como as práticas sociais do mundo digital” (BRASIL, 2018a, p. 476), por conta de um mundo globalizado. Já para o Ensino Médio, o idioma vem como uma possibilidade de desenvolver “maior consciência e reflexão críticas das funções e usos do inglês na sociedade contemporânea – para problematizar os motivos pelos quais ela (língua inglesa) se tornou uma língua de uso global, por exemplo” (BRASIL, 2018a, p. 476).

De acordo com Bordini e Gimenez (2014, p. 13), “a expansão da língua inglesa no mundo é parte da contextualização de seu uso, que não pode ser compreendida senão no quadro da globalização enquanto fenômeno econômico, político e cultural”.

Destarte, o acesso às TDICs e à aprendizagem da língua inglesa podem oportunizar o desenvolvimento do estudante crítico e protagonista no mundo dos mais diversos saberes e transformação, assim como propõe a BNCC ao indicar que a aprendizagem do inglês permitirá que os discentes possam usar essa língua

para aprofundar a compreensão sobre o mundo em que vivem, explorar novas perspectivas de pesquisa e obtenção de informações, expor ideias e valores, argumentar, lidar com conflitos de opinião e com a crítica, entre outras ações. Desse modo, eles ampliam sua capacidade discursiva e de reflexão em diferentes áreas do conhecimento (BRASIL, 2018a, p. 485).

A prática educativa é vista como “o conjunto das ações socialmente planejadas, organizadas e operacionalizadas em espaços intersubjetivos destinados a criar oportunidades de ensino e aprendizagem”, que de forma geral são “previstas pelos agentes educativos (gestores e docentes) e destinadas ao corpo discente” (MARQUES; CARVALHO, 2016, p. 123). Para Ferreira e Mozzillo (2020), há de se planejar um conjunto de fatores que colabore com a prática educativa da língua, carga horária aumentada, avaliação e planejamento contínuo, que dependem das

necessidades e aspirações dos estudantes.

A baixa carga horária, a defasagem de recursos didáticos e de formação dos professores atuantes e a desvalorização do ensino de inglês na escola pública levam a uma visão compartilhada por gestores, professores e alunos de que o inglês é uma disciplina de menor importância que contribui menos para a formação dos alunos do que outras matérias da Educação Básica (FERREIRA; MOZZILLO, 2020, p. 144).

Assim, conforme Peixoto e Carvalho (2011), a mediação se faz necessária em todo o desenvolvimento do sujeito histórico, já que a percepção da realidade se concretiza pela mediação entre o sujeito e o mundo, por intermédio da cultura, com seus diferentes signos e instrumentos produzidos. Portanto, a ação docente pautada na mediação e não na transmissão do conhecimento e numa postura impositiva pode promover a educação proposta por Freire (2014), qual seja, uma formação crítica e emancipatória.

Nesse sentido, de acordo com Costa, Duqueviz e Pedroza (2015), os jovens podem fazer o uso das TDICs como uma alternativa de prática educativa, como uma forma de contribuir e provocar transformação no jeito de interagir e socializar com outras pessoas, assim como na colaboração e compartilhamento em processos de aprendizagem em espaços que ultrapassam a sala de aula e a escola.

Da mesma forma, pode-se ver as TDICs como recursos mais próximos para obter contato com os mais variados tipos de informação na língua inglesa, formas de se possibilitar eventos de letramentos, por meio do letramento digital, o qual compreende a capacidade de ler, de interagir, utilizar e produzir multimídias (COSTA; DUQUEVIZ; PEDROZA, 2015).

Assim, o letramento digital pode ser visto como uma ponte entre o educando e a expansão de repertório linguístico e de discurso, por conta dos contextos sociais do mundo, que podem ser acessados em poucos cliques, principalmente por não haver muitos falantes da língua inglesa para interagir no modo *offline*. Sem sair do país, pode-se ter acesso à língua inglesa, ultrapassando o estudo do idioma como uma forma mecânica.

Abrem-se, então, as possibilidades de leituras de mundo pelas TDICs, pelas práticas educativas que auxiliam o posicionamento crítico do uso das TDICs, tendo o estudante como agente da aprendizagem; encontra-se aí a tríade da mediação, pois

“a mediação é uma intervenção de um elemento intermediário em uma determinada relação, de modo que essa relação não é direta, mas mediada por um terceiro elemento” (COSTA; DUQUEVIZ; PEDROZA, 2015, p. 605).

Nessa perspectiva, o CBEMTC aponta que o ensino da língua inglesa deva possibilitar

[...] práticas de educação linguística que busquem o (re)conhecimento, a compreensão e, conseqüentemente, a reflexão das especificidades interculturais no âmbito das diversidades e práticas sociais, incorporando a visão dos multiletramentos, principalmente na cultura digital (SANTA CATARINA, 2020c, p. 136).

Mesmo porque a língua não é falada no vazio, mas em um momento e situação concretos, que são sociais e históricos, delimitados por um contexto, enunciado e língua, possibilitando o aprendizado que se dá pelo sentido, ou seja, é um processo dialógico que estabelece o eu e o outro e entre o signo e a significação (VOLÓCHINOV, 2021).

Segundo Gee (1989), a “língua” frequentemente é entendida, erroneamente, como sinônimo de gramática. Para o autor, a abordagem psico e socio, campo dos letramentos, traz resultados socialmente importantes e cognitivamente interessantes. O autor introduz o sentido de Discurso, escrito com letra maiúscula, ao descrever que: “Discursos são maneiras de estar no mundo; elas são formas de vida que integram palavras, ações, valores, crenças, atitudes, e identidades sociais, tais como gestos, olhares, posição do corpo e roupas”⁹ (GEE, 1989, p. 5, tradução da autora).

Ademais, ainda de acordo com o mesmo autor, não é pela prática educativa da instrução que se dominam os discursos, menos ainda um sujeito se torna fluente em uma segunda língua apenas estando sentado em uma sala de aula, mas sim pela culturalização das práticas sociais, por meio de interações construídas e sustentadas com aqueles que já dominam o discurso.

Dessa forma, se não há acesso à prática social, não é possível compreender o discurso, pois não o tem, por isso “você não pode ensinar ninguém a ler ou a escrever fora de nenhum Discurso”¹⁰ (GEE, 1989, p. 11, tradução da autora). O autor acrescenta que os Discursos da “classe média tradicional” estão relacionados às

⁹ No original: “Discourses are ways of being in the world; they are forms of life which integrates words, acts, values, beliefs, attitudes, and social identities as well as gestures, glances, body positions and clothes”.

¹⁰ No original: “You cannot teach anyone to write or read outside any Discourse”.

escolas e outras instituições públicas, por serem os donos do poder e do prestígio, acerca de diferentes atividades e partes do currículo, fazendo com que os aprendizes sejam bons ouvintes e bons leitores que dão ênfase ao aspecto mecânico e correto da língua, o que na verdade representa aspectos superficiais da língua. Em outras palavras, uma representação de corpos dóceis de uma educação bancária.

Essa seria uma forma de mudar a estrutura social, como sugerido por Gee (1989), pois “a língua no processo de sua realização prática não pode ser separada do seu conteúdo ideológico ou cotidiano” (VOLÓCHINOV, 2021, p. 181). Entende-se que a língua inglesa como língua franca possibilita entender que o inglês não pertence a uma região, grupo de países ou grupo de falantes específico.

Dessa forma, a abordagem de ensino-aprendizagem de inglês, fundamentada na concepção de linguagem e educação de Volóchinov (2021) e Freire (2014), se distancia dos modelos tradicionais de ensino mecânico e descontextualizados ao propor atividades pedagógicas de usos sociais na língua-alvo. A rede de computador é um espaço em que os estudantes podem ter a oportunidade de usar o inglês de forma real.

No Ensino Médio, a contextualização das práticas de linguagem nos diversos campos de atuação permite aos estudantes explorar as utilizações do inglês na cultura digital, nas culturas juvenis e em estudos e pesquisas, como também ampliar suas perspectivas em relação à sua vida pessoal e profissional. Além disso, abrem-se possibilidades de aproximação e integração com grupos multilíngues e multiculturais no mundo global – contanto que estes saibam se comunicar em inglês –, com diferentes repertórios linguístico-culturais (BRASIL, 2018a, p. 476).

Assim, conforme Lima e Grande (2013), com o acesso das TDICs é possível alcançar discursos variados, já que garantem espaço de interação, autoria e colaboração. Além do mais, com a internet, o lugar para a escrita de audiência imediata e real se abre para a circulação e reprodução das polifonias hegemônicas, mas ao mesmo tempo permite circular outros tipos de discursos, contra-hegemônicos, por exemplo, os quais normalmente seriam cerceados.

Para Krawczyk (2011), as TDICs devem ser reconhecidas como estratégia para ajudar na elaboração do conhecimento e do pensamento crítico, e não simplesmente como auxílio ao trabalho escolar ou preparação para o trabalho. Os meios devem ser objeto de estudo: como interferem na vida cotidiana, nos valores sociais, na forma de ver o mundo e na maneira de pensar as diferenças sociais e a miséria.

Freire (2014, p. 14) defende uma educação para todos e que possa libertar e emancipar, para “os oprimidos buscarem a reconstrução de sua humanidade e realizarem a grande tarefa humanística e histórica dos oprimidos – libertar-se a si e os opressores”. A emancipação promovida pelas práticas educativas de língua inglesa significa possibilitar que os estudantes consigam usar a língua para se colocar no mundo, para a construção da subjetividade e a construção de sua própria voz.

A mudança social só acontece pelo discurso coletivo. Por isso, conta-se com programas de formação de professores para transformar a esfera pública em um mecanismo que defenda a justiça social e a liberdade individual, e não uma mera reprodução de interesses sociais dominantes (FREIRE, 2014).

3 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Este capítulo destina-se a descrever a metodologia e as etapas percorridas para a produção, sistematização e análise dos dados.

No subcapítulo “Metodologia da pesquisa”, descreve-se o que é uma pesquisa de abordagem qualitativa e quantitativa e como ela se funde na abordagem quanti-quali e nesta pesquisa.

No subcapítulo “Instrumentos e procedimentos de produção de dados”, explica-se como foi possível encontrar e desenvolver os dados do balanço de produções de 2014 a 2020 e os imbricamentos com o balanço de produções de Basniak e Soares (2016) e também como foram produzidos os dados da pesquisa *Survey* com professores de Ensino Médio e entrevistas.

O item “Sistematização dos dados” aborda como os dados foram categorizados para responder às questões da pesquisa.

Em “Metodologia de análise de dados” esclarece-se a forma adotada para analisar o perfil e os usos das TDICs no Ensino Médio, assim como o perfil dos professores de inglês e suas percepções sobre a utilização das TDICs em suas práticas pedagógicas.

3.1 Metodologia da pesquisa

A pesquisa em educação tem adotado fortemente a abordagem qualitativa a partir da década de 1960. Para Gatti e André (2013), essa abordagem surge como uma reação ao método empregado pelas ciências físicas e naturais, cujo paradigma é o positivista, que se baseava em dados quantitativos. Para investigar fenômenos sociais e humanos, propuseram-se métodos que os considerassem na sua complexidade. As pesquisas em educação passam a adotar o método qualitativo de forma recorrente, no Brasil, a partir da década de 1970. De certo modo, nesse momento há uma rejeição ao método quantitativo, por estar vinculado a uma concepção positivista de ciência. Porém, com o avanço nos estudos sobre os métodos científicos utilizados para investigar os temas da educação, surge a necessidade de recorrer também a dados quantitativos, ainda que numa perspectiva de análise qualitativa. Tal abordagem foi denominada de quanti-quali ou mista e adota a combinação entre o quantitativo e qualitativo, visando trazer um quadro mais geral da

questão em estudo e analisar de forma processual. A pesquisa quantitativa veio apoiar a qualitativa, e vice-versa.

Com o intuito de melhor desvendar a questão problema da pesquisa, optou-se pela convergência da abordagem, quanti-quali, pois se compreende que as duas associadas proporcionam uma coleta de dados mais ampla e uma análise aprofundada ao mesmo tempo. Para Bhattacharjee (2012, p. 35, tradução da autora)¹¹,

às vezes, o uso conjunto de dados qualitativos e quantitativos pode ajudar a gerar uma visão única sobre um fenômeno social complexo que não está disponível apenas a partir de nenhum dos tipos de dados e, portanto, projetos de modo misto que combinam dados qualitativos e quantitativos são com frequência altamente desejáveis.

A abordagem quanti-quali pode possibilitar um melhor entendimento acerca dos fenômenos educacionais investigados, pois eles se completam por meio de um conjunto de procedimentos de pesquisas (SOUZA; KERBAUY, 2017), já que se pretende investigar as percepções de professores do Ensino Médio com relação ao uso das TDICs e as práticas educativas de língua inglesa.

Esta pesquisa iniciou-se com um levantamento amplo com um número maior de participantes por meio da pesquisa *Survey*, “um método que envolve o uso de questionários padronizados ou entrevistas para coletar dados sobre pessoas e suas preferências, pensamentos e comportamentos de maneira sistemática” (BHATTACHERJEE, 2012 p. 73, tradução da autora)¹²; em sequência, aprofundaram-se algumas questões com menos sujeitos, por meio de entrevista.

Os dados obtidos tanto pelo questionário como pela entrevista foram analisados numa perspectiva qualitativa, considerando o contexto e a subjetividade dos participantes da pesquisa. Isso porque, conforme Pesce, Voigt e Garcia (2022, p. 32), pesquisas numa abordagem qualitativa “devem considerar a visão de mundo e, sobretudo, fazer com que se possa compreender tal visão, refletida, principalmente, nos processos educativos”.

¹¹ No original: “Sometimes, joint use of qualitative and quantitative data may help generate unique insight into a complex social phenomenon that are not available from either type of data alone, and hence, mixed-mode designs that combine qualitative and quantitative data are often highly desirable”.

¹² No original: “Survey research a research method involving the use of standardized questionnaires or interviews to collect data about people and their preferences, thoughts, and behaviors in a systematic manner”.

O projeto de pesquisa foi aprovado pelo Comitê de Ética, no dia 17 de novembro de 2021, sob o número 5.118.280, quando começaram os contatos nas escolas para aplicação do questionário da pesquisa *Survey*.

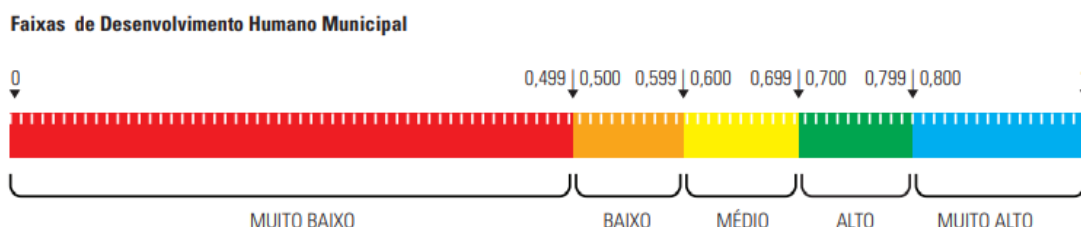
Durante o período de trâmites de aprovação e de coleta de dados, estudou-se sobre os documentos BNCC e CBEMTC, além do balanço de dados de produções na linha de pesquisa, o qual foi descrito na Introdução da presente dissertação.

3.1.1 Campo empírico e participantes da pesquisa

A cidade de Jaraguá do Sul localiza-se na região nordeste de Santa Catarina, tem uma população estimada de 184.579 habitantes e possui um território de 530,894 km², que está dividido em 37 bairros e um único núcleo urbano isolado denominado Santa Luzia.

O Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), segundo os resultados do último IBGE (2010), divulgados pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA, 2013) é de 0,803, considerado muito alto, como pode ser observado na escala do IDH da Figura 13.

Figura 13 – Escala do Índice de Desenvolvimento Humano



Fonte: IPEA (2013)

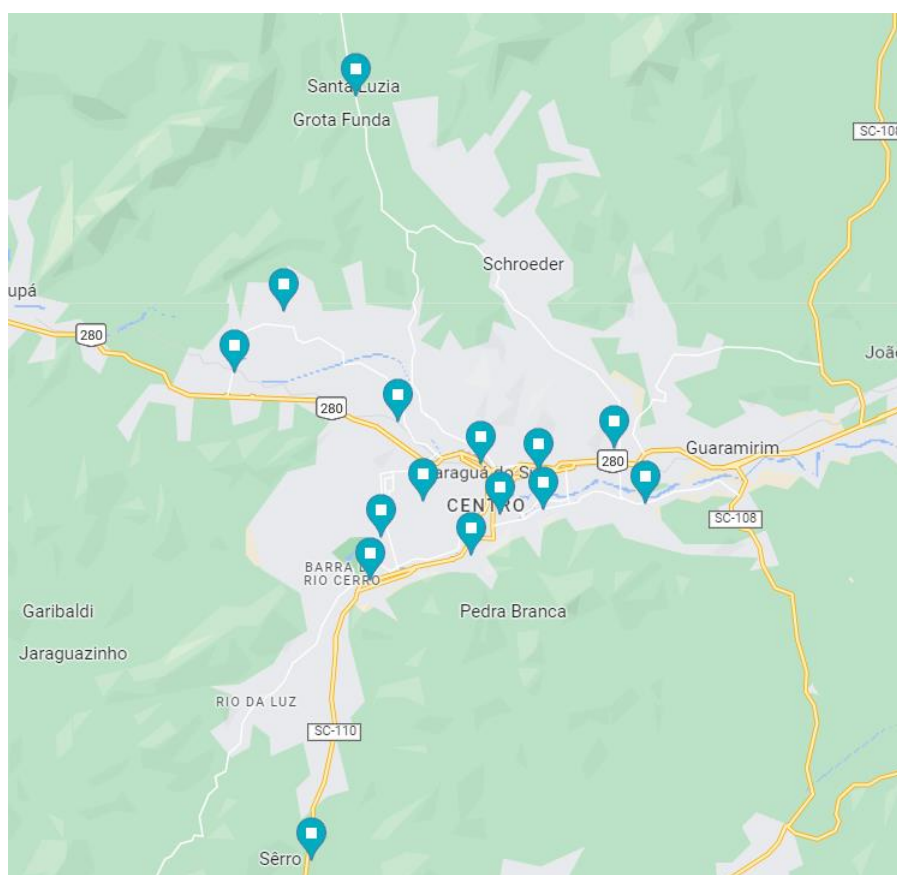
Pelos dados do INEP e informações cedidas pela Gerência de Estatísticas e Avaliação, soube-se que em 2021 Jaraguá do Sul possuía o total de 550 professores de Ensino Médio que atuavam em escolas públicas federais, estaduais e privadas. Eram professores de diferentes idades, níveis de formação, tipo de contrato e componentes curriculares.

Assim, foram convidados a participar desta pesquisa aproximadamente 442 docentes, lotados nas 15 escolas da rede estadual de Ensino Médio de Jaraguá do Sul; 40 aceitaram colaborar com as informações que serão discutidas nesta seção. As próximas seções trazem um mapeamento das diferentes características da população

de professores (550) e a amostra da pesquisa (40)¹³.

A pesquisa foi realizada em escolas estaduais de Ensino Médio de Jaraguá do Sul/SC, que estão sob a 24ª Coordenadoria Regional de Educação do Estado de Santa Catarina, em que 15 escolas do Ensino Médio da rede estadual são distribuídas, conforme pode ser visualizado no mapa da Figura 14:

Figura 14 – Escolas públicas de Ensino Médio em Jaraguá do Sul



Fonte: Jaraguá... (2022)¹⁴

A escolha do campo da pesquisa se deu por se tratar de um espaço no qual está sendo implantado o Novo Ensino Médio e por haver muitos desafios e muitas questões abertas para serem respondidas. Acredita-se que se faz necessário aproximar a pesquisa e a escola, de maneira a entender a realidade escolar a partir da perspectiva dos professores, pois a escola de Ensino Médio atende jovens, que

¹³ Apesar dos múltiplos contatos pessoais e por e-mail com a direção e assessores das escolas para contatar os professores, apenas 40 participantes responderam à pesquisa.

¹⁴ O mapa pode ser mais bem visualizado pelo *link*: <https://www.google.com/maps/@-26.4956775,-49.1476646,11z?hl=pt-BR>.

estão imersos em uma cultura tecnológica e que precisam ter a oportunidade de educar-se para um uso crítico e responsável das TDICs, cujo processo é conduzido pelo professor.

Assim, foram convidados a participar desta investigação aproximadamente 442 professores de Ensino Médio de Jaraguá do Sul, os quais lecionavam os diferentes componentes e disciplinas curriculares; destes 65 eram professores de língua inglesa. Obteve-se a participação de 40 docentes na pesquisa *Survey*, sete deles de língua inglesa; destes, quatro aceitaram ser entrevistados. Para conseguir o número de docentes de Ensino Médio foi necessário enviar um *e-mail* para o departamento da Gerência de Estatísticas e Avaliação da Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina.

3.2 Instrumentos e procedimentos de produção de dados

Foram utilizados dois instrumentos de produção de dados: um questionário; que foi aplicado a professores das 15 escolas de Jaraguá do Sul; e entrevista semiestruturada com professores de inglês.

Foi utilizado os [Dados Abertos da CAPES](#), para fundamentar e para comparar com o balanço feito por [Basniak e Soares \(2016\)](#) e com os resultados desta pesquisa.

As planilhas dos Dados Abertos da CAPES permitem manusear as informações pelas categorias e filtros com mais facilidade do que pela busca direta no *site* da instituição.

O questionário é um instrumento que possibilita coletar informações de um maior número de participantes. Esse tipo de instrumento, graças ao anonimato, permite que os respondentes expressem suas ideias com maior liberdade e é ideal para “medir fatos, atitudes ou comportamentos por meio de questões” (MAY, 2004, p. 112).

Nesta pesquisa o questionário foi o instrumento mais adequado, uma vez que permitiu fazer um levantamento geral sobre os usos das TDICs por professores do Ensino Médio de escolas estaduais de Jaraguá do Sul. Ler o que os professores de diferentes componentes curriculares e disciplinas pensavam sobre as TDICs ajudou a conhecer a realidade investigada, pois foi possível considerar as suas visões de áreas,

considerando que advêm de áreas do conhecimento diversas e possuem diferentes experiências com as tecnologias e de inserção profissional (ANDRÉ, 2007).

O questionário contou com 27 perguntas, das quais 16 eram fechadas e 12 abertas. As perguntas estavam dispostas em dois eixos: 1. Identificação do perfil dos professores participantes; e 2. Dados relacionados ao uso das TDICs nas práticas educativas.

Com o intuito de expor a importância da pesquisa em educação e a participação dos docentes do Ensino Médio no questionário, buscou-se marcar visitas nos dias das reuniões pedagógicas. No entanto só foi possível estar em contato direto com os docentes em duas escolas; nas demais a ponte entre a pesquisadora e os docentes aconteceu por intermédio das assessoras e da direção das instituições, que encaminharam o *link* do questionário para o *e-mail* e aplicativo de mensagem dos professores e professoras.

O questionário foi aplicado por meio de formulário digital Forms da Microsoft pela pesquisadora proponente da pesquisa. Na primeira página, encontra-se o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ([TCLE – apêndice B](#)); ao acessar o formulário digital, o respondente, após a leitura, aceitava responder ao questionário. Todos tiveram a liberdade de aceitar ou rejeitar a participação em qualquer momento da pesquisa.

Após aplicação do questionário, foi realizada uma entrevista semiestruturada com quatro docentes de língua inglesa que aceitaram continuar a fazer parte do estudo, ao selecionar um campo específico, no final do questionário. O agendamento da entrevista foi feito mediante o contato que o participante disponibilizou (número de telefone ou *e-mail*), e as entrevistas ocorreram no primeiro semestre de 2022, via plataforma de videoconferência, tais como Google Meet e Microsoft Teams, ou presencialmente.

A entrevista possibilita obter maior aprofundamento das temáticas de interesse. Para May (2004, p. 169), “as entrevistas são utilizadas como recurso para entender como os indivíduos decifram o seu mundo social e agem nele”. Esse instrumento de coleta de dados favorece um diálogo entre o pesquisador e os entrevistados, o que possibilita compreender melhor o fenômeno investigado.

A entrevista semiestruturada dá ao pesquisador maior segurança para que as respostas que precisa obter sejam contempladas durante a entrevista, pois, com base em um roteiro inicial, vai ocorrer a conversa com o entrevistado. “As boas entrevistas

produzem uma riqueza de dados, recheados de palavras que revelam as perspectivas dos respondentes. As transcrições estão repletas de detalhes e de exemplos” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 136).

Para gravar o áudio das entrevistas, tanto presenciais quanto remota, foi utilizado o aparelho de celular com recurso de gravação de voz; posteriormente os arquivos de áudio foram transcritos automaticamente pelo Transkriptor e revisados pela autora. Pela leitura das entrevistas, foi-se destacando os indícios. Em uma planilha os dados foram categorizados por semelhanças e diferenças.

Nas entrevistas presenciais, foi solicitado que os docentes fizessem a leitura do TCLE (apêndice C) e que assinassem como forma de autorização da pesquisa e gravação de voz na entrevista. Nas entrevistas pelas plataformas de conferência, fizeram-se a leitura do TCLE e o compartilhamento de tela com o documento e perguntou-se o docente aceitaria participar e se consentia com a gravação.

Os dados referentes à pesquisa e à entrevista serão mantidos em arquivo digital, sob guarda e responsabilidade dos pesquisadores, por um período de cinco anos após o término da pesquisa, conforme Resolução CNS 466/12, item XI.2 – f. Depois desse prazo, os dados serão deletados.

Os dados foram tratados com base na ética na pesquisa. Portanto, foi de suma importância que a identidade dos indivíduos participantes fosse resguardada e assegurada. Assumiu-se tal responsabilidade mediante o Comitê de Ética da Univille, os participantes e a Secretaria da Educação do Estado de Santa Catarina, por documentos assegurados por lei. Creswell (2007, p. 78) explica:

O pesquisador elabora um formulário de consentimento informado para os participantes assinarem antes de participarem da pesquisa. Esse formulário reconhece que os direitos dos participantes foram protegidos durante a coleta de dados.

A pesquisa científica precisou ser resguardada pela ética e pela honestidade, a fim de que novos estudos possam fazer uso dessas informações, para difundir o respeito da ciência feita no âmbito da educação.

3.3 Sistematização dos dados

Optou-se por detalhar aqui a metodologia empregada para realizar o balanço de produção apresentado na Introdução. Para a busca por dissertações e teses, é fundamental que se acessem *sites* como da BDTD e do catálogo da CAPES, que são sistemas de armazenamento na *web*, já que “os títulos de uma biblioteca podem ser examinados rapidamente usando o sistema de catálogo on-line computadorizado” (CRESWELL, 2007, p. 51).

Os [Dados Abertos da CAPES](#)¹⁵ disponibilizam as mesmas informações das produções de *stricto sensu* em planilhas de dados, com extensão *xlsx*¹⁶. Sendo assim, depois de baixar as planilhas referentes às produções de 2014 a 2020 (as publicações de 2021 e 2022 ainda não estavam disponíveis para acesso), aplicou-se um filtro para apenas mostrar os trabalhos desenvolvidos nos programas de pós-graduação em educação. Nessa especificação, identificaram-se as palavras-chave das temáticas, com variações da área da tecnologia: tecnologia; Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs); Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs); posteriormente, Ensino Médio e, por fim, língua inglesa. Desse modo, foi possível encontrar dados para elaborar um balanço de produções pertinentes a este estudo.

Optou-se por essa maneira de fazer a pesquisa porque, pela busca direta no *site* da World Wide Web, os resultados listados traziam trabalhos bem diferentes dos dados inseridos nos filtros; por vezes deixava de listar os que eram de interesse da presente investigação. Portanto, a pesquisa pelas planilhas acaba sendo mais assertiva e precisa, desde que haja uma RAM¹⁷ adequada para essa ação no computador ou *laptop*, pois se trata de informações dos catálogos das publicações de dissertações e teses anuais do país inteiro divididas em milhares de linhas e dezenas de colunas.

Importante frisar que, por mais que exista o desafio da pesquisa direta pelo *site*, o recurso de busca *online* ajuda a dar acesso à informação, uma vez que pode ser

¹⁵ Os dados são chamados de “abertos” quando qualquer pessoa pode acessá-los livremente, utilizá-los, modificá-los e compartilhá-los para qualquer finalidade, estando sujeito a, no máximo, exigências que visem manter sua proveniência e sua abertura.

¹⁶ Também conhecido como planilhas de Excel. O portal Dados Abertos CAPES disponibiliza os relatórios em extensão CSV, PDF e HTML.

¹⁷ Abreviação de *random-access memory* ou memória de acesso aleatório, um espaço interno que o computador usa para armazenar arquivos temporários. Uma memória que trabalha com o processador para transportar informações e dados dos programas instalados no computador.

usado pela comunidade, seja ela acadêmica ou não. Nesse sentido, trata-se de uma forma de compartilhar conhecimentos, e tal recurso é importante e deve ser valorizado, pois existe a possibilidade de “compartilhar nossos conhecimentos e apontá-los uns para os outros” (LÉVY, 1998, p. 18).

Já a análise de dados produzidos por meio da pesquisa *Survey* e das gravações das entrevistas transcritas foi baseada na metodologia apresentada na Análise de Conteúdo (BARDIN, 2009).

Os processos de interpretação dos dados gerados foram feitos da forma mais fiel possível, de modo que os anseios pela resposta não interferissem ou manipulassem a verdade das respostas obtidas:

É um processo constante, envolvendo refletir continuamente sobre os dados, fazer perguntas analíticas e redigir memorandos durante todo o estudo. Isso não é nitidamente separado de outras atividades no processo, como coleta de dados ou formulação de questões de pesquisa (CRESWELL, 2007, p. 194).

Os dados das questões fechadas foram tabulados e analisados considerando os referenciais teóricos. Já os dados das questões abertas e entrevistas foram organizados a fim de se identificar, de acordo com Bardin (2009), padrões e tendências relevantes na fala dos sujeitos. Essa organização ocorreu da seguinte forma, considerando os objetivos da pesquisa: a) as respostas dos professores foram dispostas num quadro, sendo destacadas como pré-indicadores palavras e expressões recorrentes e contraditórias; b) em seguida, os pré-indicadores foram agrupados em campos semânticos semelhantes, definindo os indicadores; c) na relação com o referencial teórico, com base nos indicadores surgiram as temáticas.

Para analisar os dados, a princípio revisitaram-se as informações tabuladas pela pesquisadora, para descrever, separadamente, o perfil e o uso das TDICs no período das aulas remotas e no retorno para as aulas presenciais por parte do docente de língua inglesa.

Em seguida, as entrevistas semiestruturadas foram transcritas, e com base na leitura das transcrições e na escuta refeita das gravações das entrevistas, buscou-se por seguir a estruturação de dados em três passos, demonstrados por Bardin (2009, p. 95), que são: “pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados, inferência e interpretação”.

Pela leitura e pelo áudio gravado, fizeram-se identificações entre os conceitos

recorrentes ou contraditórios dentro das abordagens e temas, por meio de leitura flutuante, a qual auxilia a trazer hipóteses despontantes e projetar teorias (BARDIN, 2009).

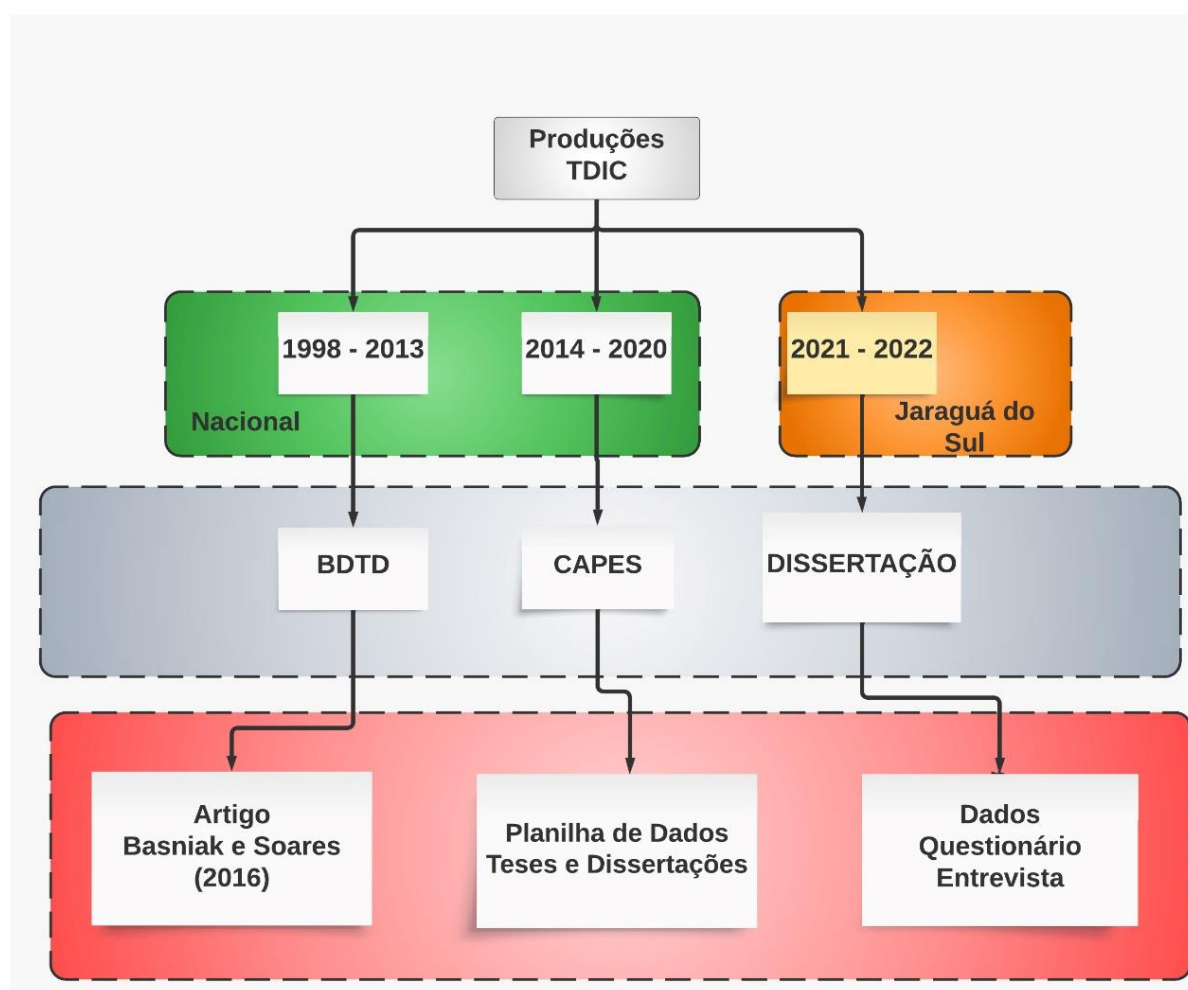
Os resultados obtidos foram apresentados de maneira diversificada, por meio de diferentes recursos metodológicos, tais como tabelas, gráficos, figuras, citações e trechos transcritos de entrevistas e questionários. A organização dos dados em tabelas e gráficos permitiu uma melhor identificação de padrões e relações entre variáveis, contribuindo para uma análise mais aprofundada dos resultados. Ademais, os resultados foram interpretados e comparados com a literatura existente, bem como com os objetivos estabelecidos para a pesquisa, conferindo-lhes maior robustez e relevância no âmbito acadêmico.

3.4 Metodologia de análise de dados

A análise de dados foi feita em duas etapas. A primeira levou em conta os dados produzidos pela pesquisa tipo *Survey* (perguntas disponíveis no [apêndice D](#)), que buscou trazer informações mais amplas sobre o uso das TDICs por professores do Ensino Médio de escolas públicas estaduais de Jaraguá do Sul, no que concerne à identificação da utilização das TDICs por professores e as percepções deles ao empregá-las em sala de aula.

Na segunda etapa, as informações produzidas pelas entrevistas com professores de inglês serviram para verificar como professores de inglês dizem inserir as TDICs em suas práticas pedagógicas, como as TDICs se encontram no material didático de língua inglesa do Ensino Médio e a percepção dos entrevistados no que respeita a uma prática pedagógica, que possibilite a inserção do estudante no mundo, favorecida pelas TDICs (o roteiro da entrevista semiestruturada encontra-se no [apêndice E](#)).

Na Figura 15, consta uma síntese de como se visualizou o percurso metodológico da análise de dados.

Figura 15 – Percurso metodológico da análise dos dados

Fonte: Autora (2023)

Depois de concluídos os estudos dos balanços de produções de 1998 a 2013 e de 2014 a 2020, ambos apresentados na Introdução, foi possível desenvolver uma percepção mais madura de como produzir e analisar os dados do questionário e da entrevista, os quais serão apresentados nas próximas seções, discutidos à luz da literatura.

4 ANÁLISE DOS DADOS

A descrição dos resultados deste estudo ocorreu em duas etapas. Na primeira etapa, são expostas as análises dos dados referentes à pesquisa com os professores do Ensino Médio de modo geral. Na segunda etapa, conta-se especificamente com a análise das respostas dos sete professores de inglês da pesquisa e com o aprofundamento da pesquisa que aconteceu pela entrevista com quatro professores de inglês que aceitaram continuar participando da pesquisa.

Para os dados da pesquisa *Survey*, os participantes foram nomeados de Professor com um número que vai de 1, que representa o primeiro respondente, a 40, para o último. Os professores identificados pelos números 8, 15, 23 e 36 foram os que aceitaram participar da entrevista, sendo apelidados de Professor A, Professora B, Professora C e Professor D na análise da segunda etapa. Tais etapas são descritas na sequência deste estudo.

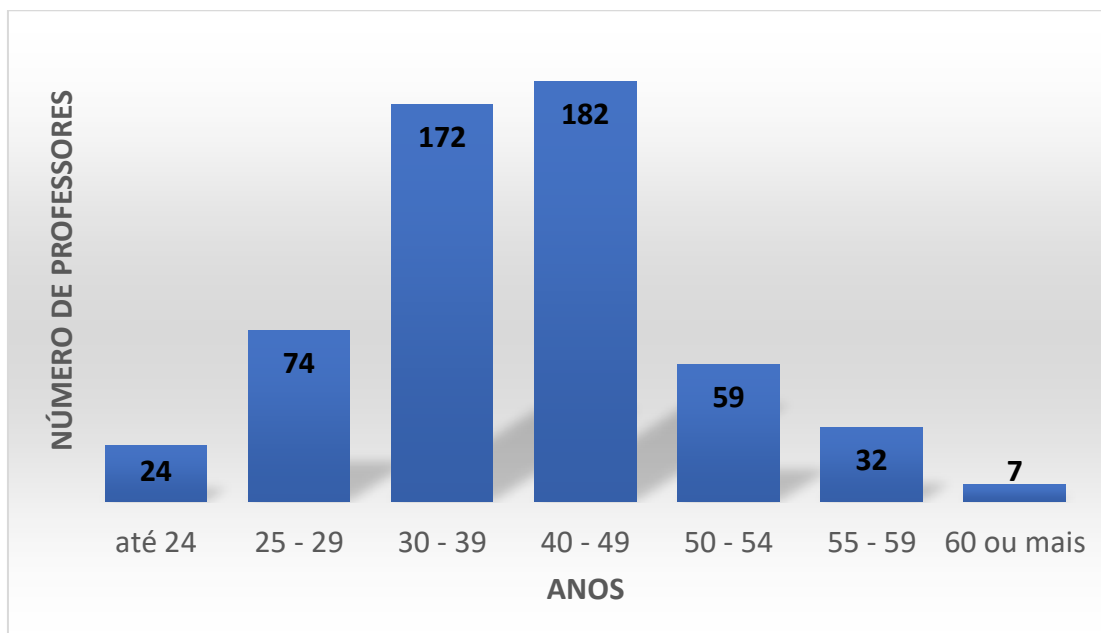
4.1 Professores do Ensino Médio e TDICs

Neste subcapítulo serão apresentados o perfil dos professores do Ensino Médio de Jaraguá do Sul, compreendendo idade, formação, tipo de contrato de trabalho, área de conhecimento, e os dados relacionados ao uso das TDIC no cotidiano dos respondentes.

4.1.1 Perfil dos professores do Ensino Médio

A distribuição dos professores de Jaraguá do Sul conforme a idade pode ser vista no gráfico da Figura 16. A média de idade dessa população é de 39,7 anos.

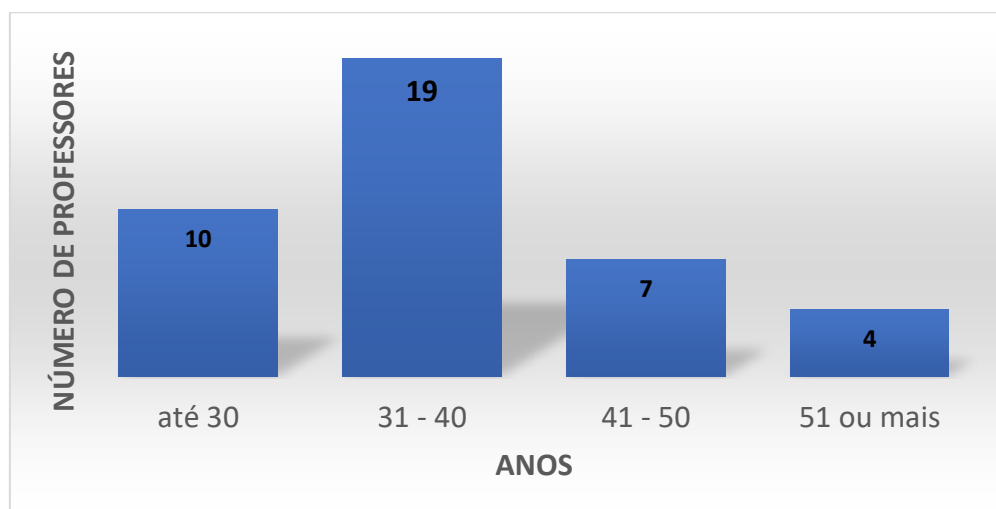
Figura 16 – Faixa etária dos professores do Ensino Médio de Jaraguá do Sul



Fonte: Autora (2023), com base na Sinopse Estatística da Educação Básica do INEP (2021)

Para os 40 participantes da pesquisa, a média foi de 36,3 anos; a distribuição de idade pode ser conferida na Figura 17. Como o intervalo de anos dos dados do INEP é distinto da amostra, efetuou-se um cálculo estatístico para obter o intervalo de confiança e a margem de erro dessa informação. O cálculo pode ser analisado com mais detalhe no [apêndice F](#).

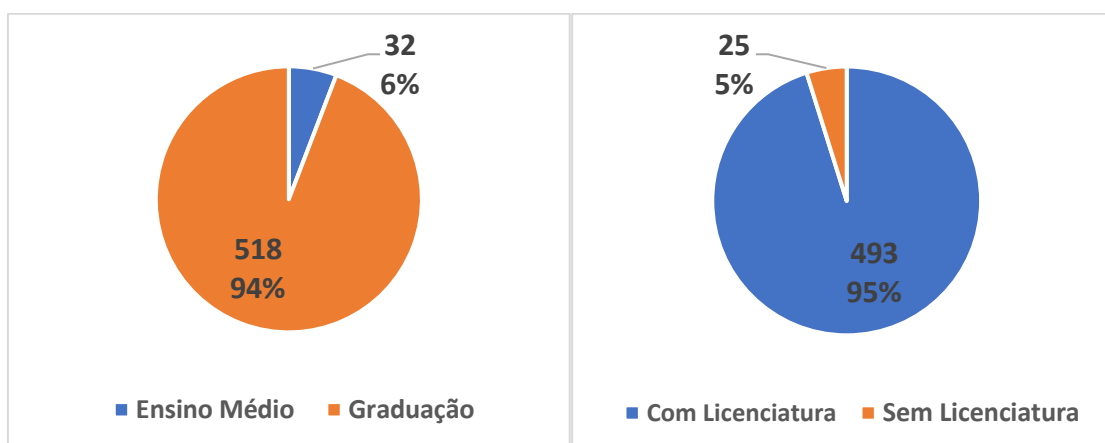
A amostra possui um intervalo de confiança de 98% e uma margem de erro de 3,4 anos, ou seja, pode-se afirmar que há 98 chances em 100 da verdadeira média de idade dos professores estar entre 32,9 e 39,7 anos, que corresponde a $36,3 \pm 3,4$ anos.

Figura 17 – Faixa etária dos professores participantes da pesquisa

Fonte: Autora (2023), segundo resultado da pesquisa (2023)

Dos 40 respondentes, 19 têm entre 31 e 40 anos de idade, dez de 18 a 30 anos, sete entre 41 e 50 anos e quatro com mais de 50 anos. Percebe-se que a maioria dos professores tem menos de 40 anos de idade. Dentre todos os docentes de Jaraguá do Sul, acredita-se que os resultados aqui apresentados poderão estar mais distantes da representação da realidade dos docentes da faixa etária de 41 a 50 anos de idade, pois o percentual de cobertura de participantes foi inferior em comparação às demais faixas etárias dos participantes.

A formação docente é um aspecto importante na caracterização dos respondentes. Pelo gráfico da Figura 18, observa-se a formação mínima dos docentes do Ensino Médio.

Figura 18 – Formação mínima dos professores

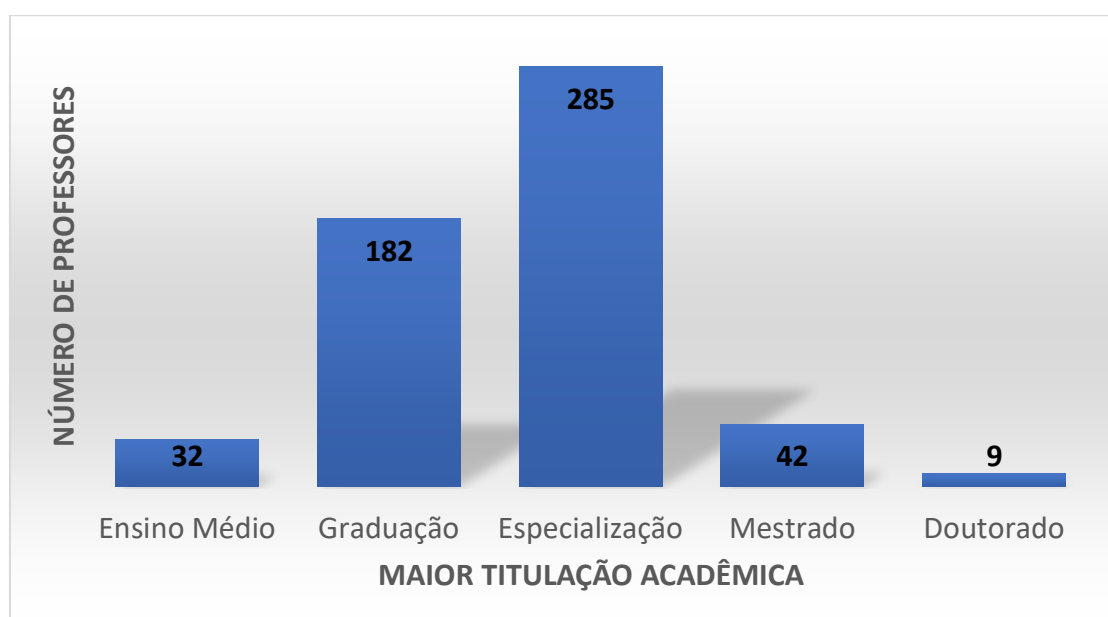
Fonte: Autora (2023), com base na Sinopse Estatística da Educação Básica do INEP (2021)

Entende-se que a formação mínima para lecionar no ensino deveria ser pelo menos o ensino superior, e em licenciatura, no entanto 32 professores não atendiam a essa formação acadêmica mínima necessária da graduação, e dos 493 graduados, 25 deles não eram licenciados.

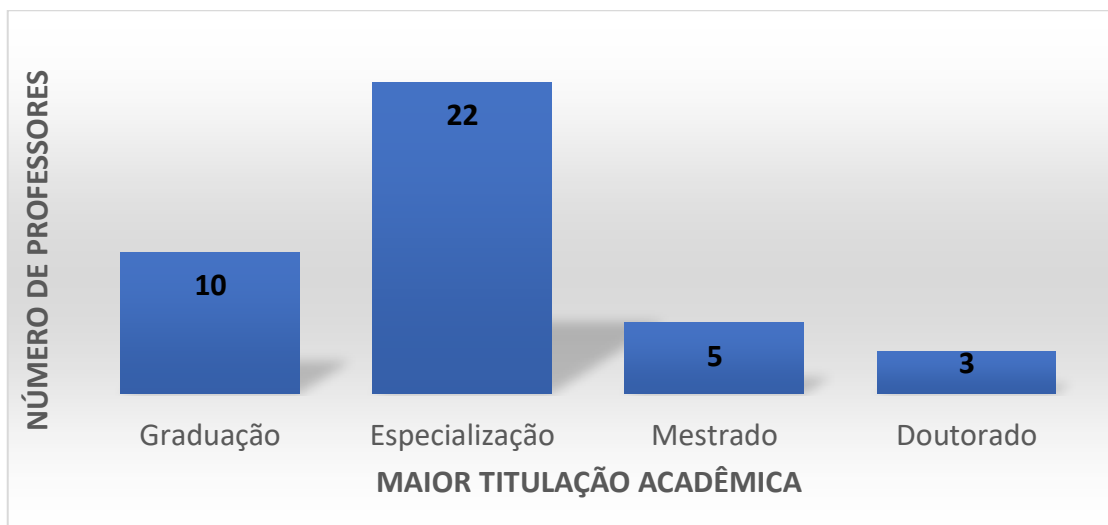
Com o intuito de saber se os professores respondentes trabalham nas suas áreas de formação, verificou-se em três respostas que eles tinham mais de uma formação acadêmica em diferentes áreas, sendo elas: Física (Ciências da Natureza); Matemática; Arte (Linguagens); Geografia e História (Ciências Humanas e Sociais Aplicadas) e Pedagogia (outras).

Na Figura 19, encontra-se um gráfico com a máxima formação dos docentes de Jaraguá do Sul em 2021; na Figura 20 constam as respostas dos participantes da presente pesquisa.

Figura 19 – Máxima formação dos docentes da população de professores



Fonte: Autora (2023), com base na Sinopse Estatística da Educação Básica do INEP (2021)

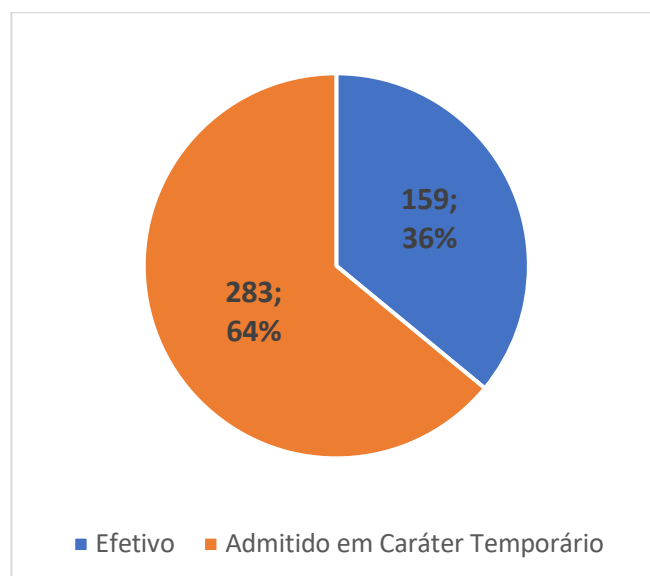
Figura 20 – Máxima formação dos docentes da amostra de professores

Fonte: Autora (2023), com base nos resultados da pesquisa *Survey*

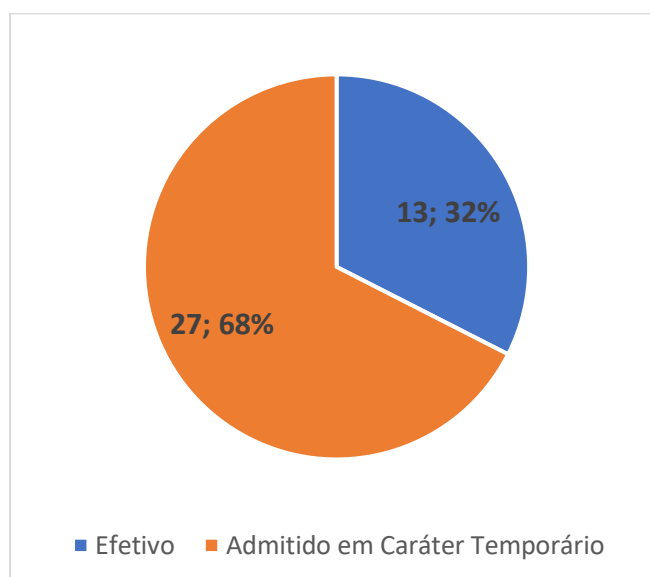
Mesmo sendo a graduação a formação mínima para atuar no ensino, os docentes de Jaraguá do Sul parecem buscar por formação, pois um pouco mais da metade deles possui especialização, 285 docentes dos 518 graduados, mas nota-se que o número de professores com *stricto sensu* ainda é baixo.

Da amostra de 40 docentes, todos eram graduados; 55% possuíam curso *lato sensu* e 20% *stricto sensu*. Esses dados demonstram um bom nível de formação do corpo docente.

O vínculo empregatício é um fator que pode impactar no trabalho docente, considerando que os contratos temporários significam menos possibilidade de envolvimento na escola, em virtude da duração do contrato. Quanto a 2021, a representação do tipo de contrato, de acordo com a Gerência de Estatísticas e Avaliação, está exposta na Figura 21; sobre os respondentes desta pesquisa, os resultados constam da Figura 22.

Figura 21 – Tipo de contrato – todos os professores da rede

Fonte: Autora (2023), segundo INEP (2021) – Censo Escolar da Educação Básica – SED 2021

Figura 22 – Tipo de contrato – amostra dos participantes

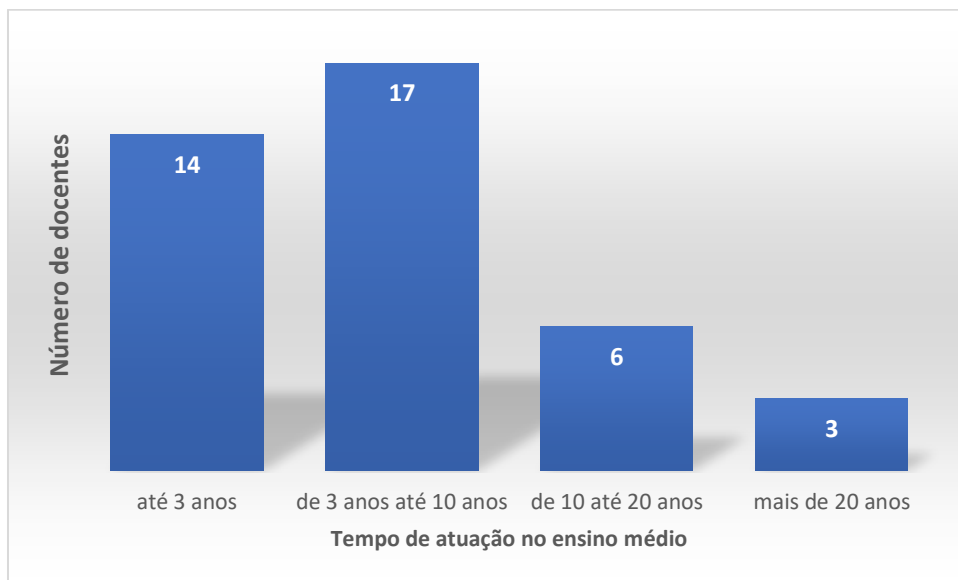
Fonte: Autora (2023), com base nos dados da pesquisa Survey

Ao analisar os dados de formação acadêmica e tipo de contratação, percebe-se que, mesmo tendo um bom nível de formação, a maioria – 64% (283 professores) – estava contratada em caráter temporário, conforme dados da figura 21, um percentual bem similar ao representado na amostra dos participantes da pesquisa, com 68% no mesmo modelo de contratação. Outro aspecto a considerar é em relação à carga horária dos docentes temporários, o que às vezes significa ter de atuar em mais de uma escola para cumpri-la.

Na Figura 23, veem-se detalhes sobre o tempo de experiência no Ensino Médio:

até 3 anos; de 10 até 20 anos, de 3 anos até 10 anos e mais de 20 anos.

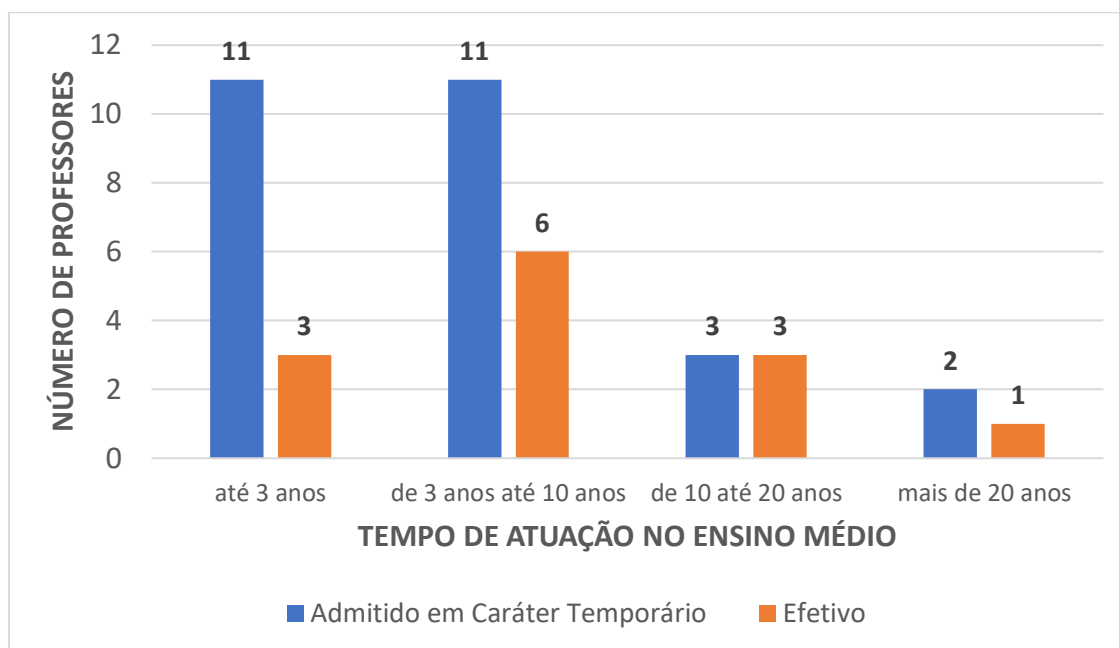
Figura 23 – Tempo de atuação no Ensino Médio



Fonte: Autora (2023), com base nos dados da pesquisa *Survey*

Mesmo que o maior número de contratos seja em caráter temporário, grande parte dos professores respondentes (42%) possui de 3 até 10 anos de experiência no Ensino Médio, 35% até 3 anos, 15% de 10 até 20 anos e 8% com mais de 20 anos de experiência. Percebe-se que é um corpo docente com certa experiência, embora um percentual significativo ainda seja iniciante na profissão, com até 3 anos de atuação.

Para melhor visualizar a distribuição de tipo de contrato por tempo de experiência, criou-se o gráfico da Figura 24.

Figura 24 – Tempo de experiência e tipo de contrato

Fonte: Autora (2023), com base nos dados da pesquisa *Survey*

Depreende-se pelo gráfico da Figura 24 que uma parte significativa dos docentes de contrato temporário tinha de até 3 anos ou de 3 até 10 anos de experiência no Ensino Médio, com 11 professores para cada período, o que representou 41% do total. Em relação aos efetivos, o índice chegou a 46% no período de 3 até 10 anos, com seis professores, e 23% para aqueles que tinham até 3 anos e entre 10 e 20 anos experiência, com três professores para cada período de experiência.

Por fim, com menor representação, ficaram os docentes com mais de 20 anos de experiência: dois professores com contrato temporário e um do total dos efetivos.

Percebe-se que a maior parte dos professores participantes da pesquisa tem caráter temporário de trabalho, com tempo de experiência de 1 a 10 anos, faixa em que se encontra o maior distanciamento entre os dois tipos de contratos.

Para identificar os professores segundo os componentes curriculares, optou-se por classificá-los por área de conhecimento: Linguagens¹⁸, Matemática¹⁹, Ciência da

¹⁸ **Linguagens:** Língua/Literatura Portuguesa, Língua/Literatura Estrangeira – Inglês, Língua/Literatura Estrangeira – Espanhol, Língua/Literatura Estrangeira – Francês, Língua/Literatura Estrangeira – outra, Língua Indígena, Libras, Língua Portuguesa como segunda língua, Arte (Educação Artística, Teatro, Dança, Música, Artes Plásticas e outras), Educação Física.

¹⁹ **Matemática:** Matemática.

Natureza²⁰, Ciências Humanas e Sociais²¹ e outras áreas²². Na Tabela 5 apresentam-se os números e percentuais de professores por área de conhecimento de Jaraguá do Sul, segundo o Censo Escolar da Educação Básica – SED 2021 (INEP, 2021), e o recorte dos 40 professores participantes da pesquisa, que representa 8% do número total.

Tabela 5 – Representação de professores por área de conhecimento

Áreas de conhecimento	Total geral 442	Em percentual	Total dos Participantes 40	Em percentual
Ciências da Natureza	105	18%	9	23%
Ciências Humanas e Sociais	133	23%	12	30%
Linguagens	175	30%	13	32%
Matemática	75	13%	4	10%
Outras áreas	89	16%	11	5%
Total	577*	100%	49*	100%

*Os resultados apresentados no total de 577 e 49 são superiores ao número total de 442 professores do Ensino Médio investigados e os 40 professores participantes da pesquisa, pois existem professores que lecionam mais de um componente curricular.

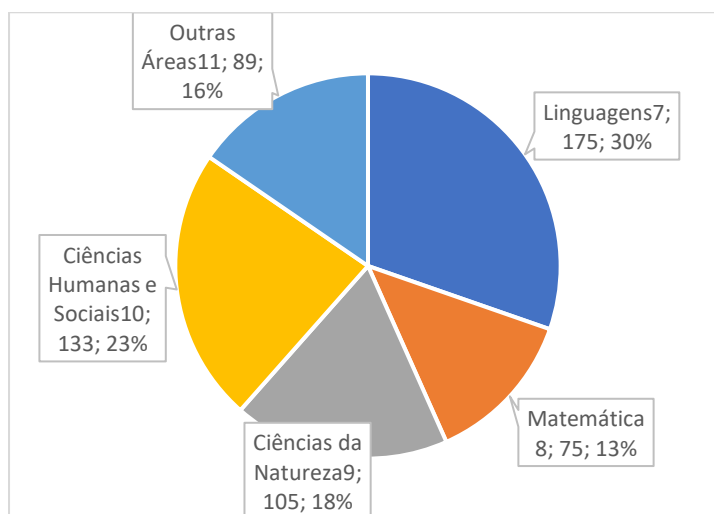
Fonte: Autora (2023), segundo INEP (2021) – Censo Escolar da Educação Básica – SED 2021 e respostas dos 40 professores participantes da pesquisa

A quantidade de professores retratada na Tabela 5, na coluna “total geral” (577), é maior do que o número total de professores (442), assim como também foi representado na coluna do total de participantes, que contou com 40 respostas, mas que gerou 49 respostas subdivididas por áreas de conhecimento.

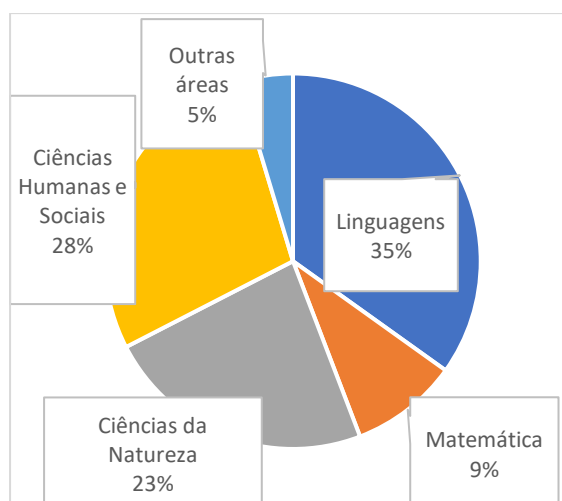
²⁰ **Ciências da Natureza:** Química, Física, Biologia e Ciências.

²¹ **Ciências Humanas e Sociais:** História, Geografia, Filosofia, Estudos Sociais ou Sociologia.

²² **Outras áreas:** Informática/Computação, Ensino Religioso, disciplinas dos Cursos Técnicos Profissionais, Estágio Curricular Supervisionado, disciplinas pedagógicas, outras disciplinas.

Figura 25 – Componentes curriculares / total de professores em Jaraguá do Sul/SC

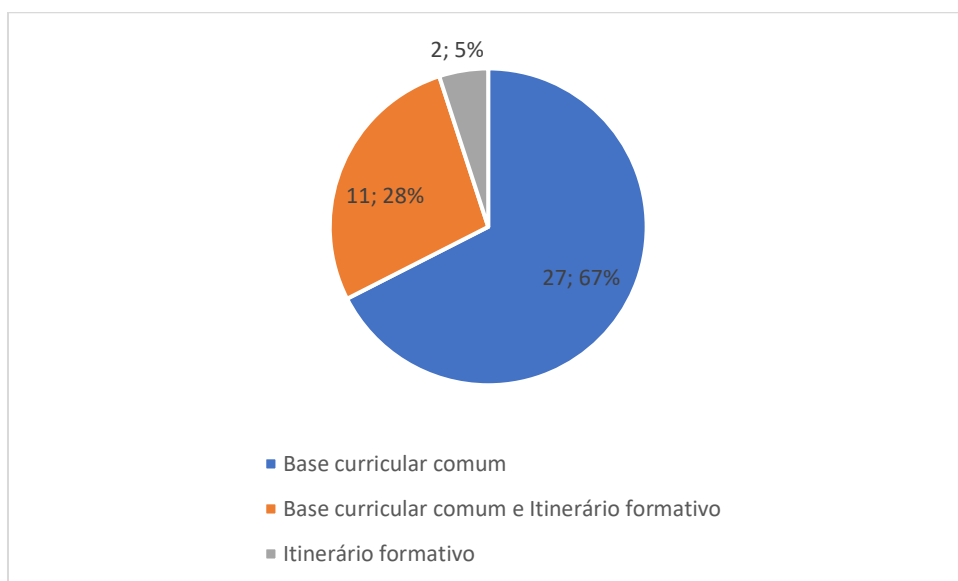
Fonte: Autora (2023), segundo INEP (2021) – Censo Escolar da Educação Básica – SED 2021

Figura 26 - Componentes curriculares/professores participantes da pesquisa

Fonte: Autora (2023), segundo dados dos docentes participantes da pesquisa *Survey*

Ao mesmo tempo, entende-se que implantação do currículo do NEM tem exigido novos arranjos quanto à atuação do professor, que vai para além das ofertas de disciplinas base. Considerando tal cenário, foi perguntado sobre os componentes curriculares em que os docentes atuavam, se era na base comum curricular, nos Itinerários formativos ou em ambos os componentes.

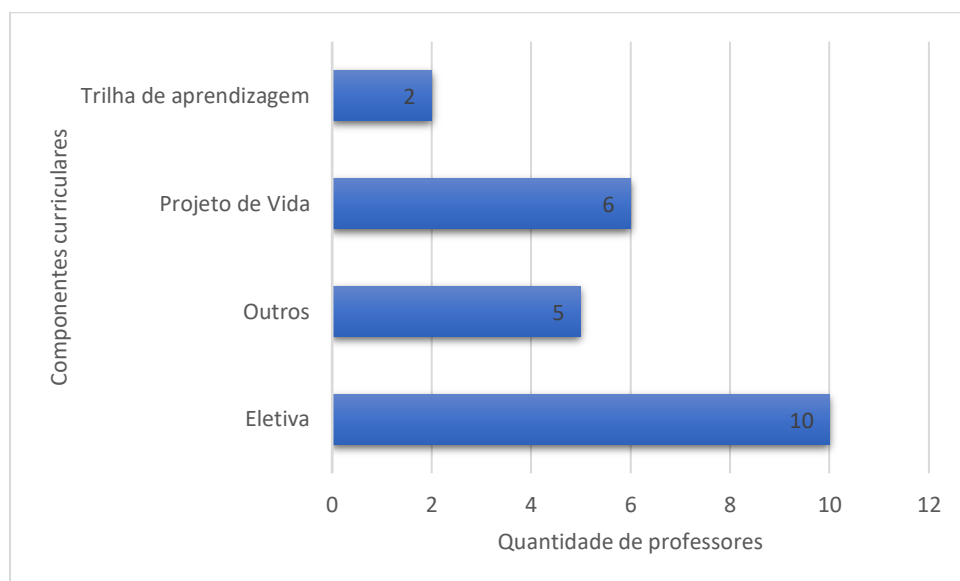
Na figura 27, apresenta-se o gráfico que compreende essas modalidades e o recorte dos 40 professores participantes.

Figura 27 – Atuação docente no componente curricular

Fonte: Autora (2023), com base nos dados da pesquisa *Survey*

Vê-se pelo gráfico que a maioria deles trabalhava na base comum curricular (67%); se somarmos aos professores que trabalham algumas disciplinas no itinerário formativo, chegar-se-ia a 95%. Assim, dos 40 respondentes, 33% (13) diversificaram as suas disciplinas da base comum curricular ao passarem a lecionar componentes dos itinerários formativos, os quais são subdivididos em componentes curriculares: eletiva, outros²³, Projeto de Vida e Trilhas de Aprendizagem, como pode ser verificado na Figura 28.

²³ Dentre os respondentes que deram a definição como “outros” identificou-se que dois lecionavam língua estrangeira (um alemão e outro espanhol) e os outros três participantes apenas identificaram os componentes da base comum curricular, que eram: História, Geografia e Matemática. Nesse sentido, não foi possível classificar com precisão o que queriam dizer com a palavra “outros”.

Figura 28 – Componentes dos itinerários formativos

Fonte: Autora (2023), com base nos dados da pesquisa Survey

Pode-se inferir que há uma demanda por profissionais que atuem não mais em uma disciplina, já que o currículo se configura em área do conhecimento e não apenas disciplinar. Cabe ressaltar que os professores, independentemente do tempo de experiência, não tiveram formação acadêmica com as disciplinas de Projeto de Vida e componentes das Trilhas de Aprendizagem ou eletiva, visto se tratar de um novo modelo de educação.

Portanto, por mais que o professor busque por formação, o Ensino Médio parece sugerir uma fragmentação do conhecimento cada vez maior, pelo tipo de contrato do docente e todas as combinações possíveis de eletivas e trilhas que cada escola possa oferecer.

Na Tabela 6, verificam-se as divisões dos componentes curriculares da base comum e de itinerários formativos lecionados pelos professores que participaram da pesquisa.

Tabela 6 – Componentes da base comum curricular e do itinerário formativo

Componentes da base comum curricular			
Ciências Humanas e Sociais	quant.	Ciências da Natureza e suas Tecnologias	quant.
Filosofia	1	Biologia	4
Geografia	6	Física	4
História	4	Química	1
Sociologia	1		
Total	12	Total	9
Linguagens, Códigos e suas Tecnologias	quant.	Matemática e suas Tecnologias	quant.
Arte	1	Matemática	4
Educação Física	2		
Língua Estrangeira – Inglês	7		
Língua Portuguesa e Literatura	3		
Total	13	Total	4
Itinerário formativo			
Conhecimento Científico	1	Língua Estrangeira - Alemão	1
Educação e Infância	1	Língua Estrangeira – Espanhol	1
Educação Empreendedora	1	Linguagens Artísticas	1
Educação Tecnológica	1	Literatura Infantil – Magistério	1
Eletiva	1	Matemática Aplicada	1
Estudos Orientados	2	Projeto de Intervenção Pesquisa	2
Jogos de Raciocínio Lógico-matemático	2	Projeto de Vida	4
Laboratório de Ciências Humanas	1	Trilha de Aplicação em Ciências Humanas	1
		Trilha de Aplicação em Geografia	1
Total		23	

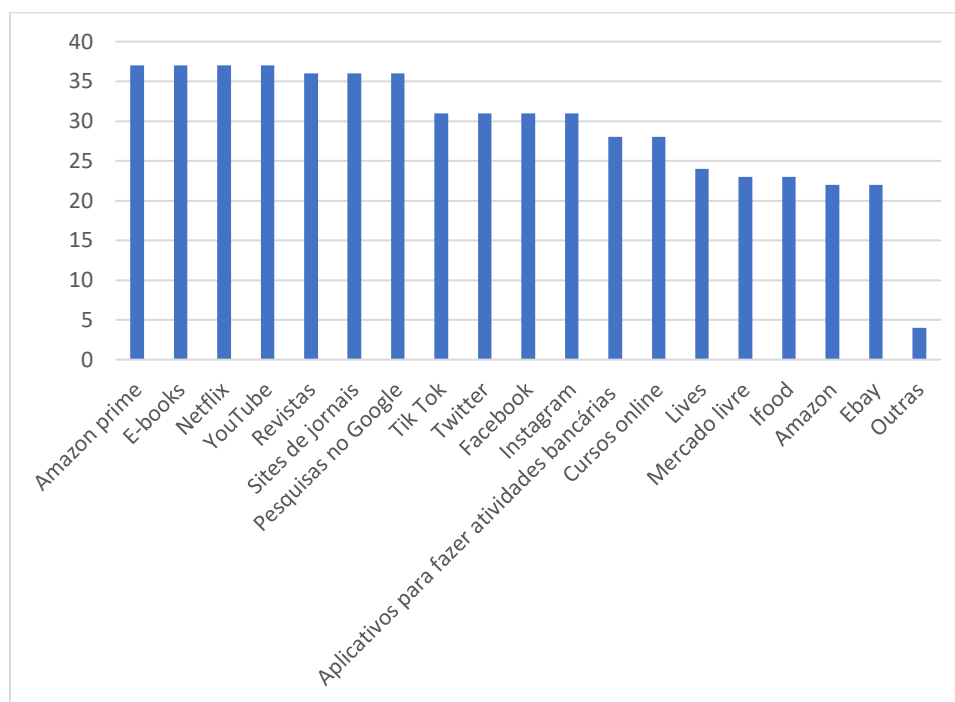
Fonte: Autora (2023), com base nas respostas dos professores participantes

Nesta pesquisa, obtiveram-se mais respondentes das áreas de conhecimento que compreendem as Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, com 13 participações, seguidas pela área das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, com 12 docentes, pela área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias, representada por nove professores, e Matemática e suas Tecnologias, com quatro participantes. As disciplinas que tiveram mais participações foram as dos docentes de língua inglesa (7) e de geografia (6).

Com o intuito de compreender as percepções dos professores sobre o uso das TDICs, eles foram questionados sobre os seus níveis de compreensão com relação às tecnologias e sobre o conhecimento dos estudantes, assuntos a serem abordados no próximo item.

4.1.2 TDICs no cotidiano do professor do Ensino Médio

Com o objetivo de saber se os professores faziam uso das TDICs, no dia a dia, foi solicitado que assinalassem quais recursos costumavam usar. Todos responderam que utilizavam pelo menos um dos recursos das TDICs em sua rotina. Na figura 29, listaram-se os recursos das TDICs, juntamente aos resultados da quantidade de respostas dos professores.

Figura 29 – Recursos digitais da rotina dos docentes pesquisados

Fonte: Autora (2023), com base nos dados da pesquisa *Survey*

O recurso digital mais recorrente, com 92% (37) das respostas, foram as plataformas de vídeo Amazon Prime, Netflix e Youtube e as plataformas de leitura de livros digitais (*e-book*).

Na segunda posição, com 90% (36) participantes, apareceram três recursos, sendo dois de leitura (revistas e jornais *online*) e um recurso de pesquisa pelo Google, que pode gerar recurso de leitura, vídeo, áudio ou todos ao mesmo tempo.

Na terceira posição de recursos mais utilizados pelos docentes constam plataformas de mídias sociais, Tik Tok, Twitter, Facebook e Instagram, nas 77% (31) respostas dos 40 docentes participantes.

Em 70% (28) das respostas apareceram aplicativos para fazer atividades bancárias e aplicativos de cursos *online*; em seguida estão as *lives*²⁴, com 60% (24) das respostas.

Dos 40 docentes, 57% (23) responderam que usam plataformas de compras *online*, igualmente na mesma posição com 23 respostas, Mercado Livre e Ifood, enquanto *sites* como Amazon e Ebay foram assinalados por 55% (22) dos participantes.

²⁴ Transmissões ao vivo feitas por meio de plataformas de redes sociais, que podem ou não ficar gravadas na rede.

Para os professores que assinalaram a resposta “outras”, foi pedido para que escrevessem quais seriam esses recursos; com uma resposta cada, listaram-se jogos, Smule (um aplicativo para cantar, sendo acompanhado por uma trilha sonora), Spotify (uma plataforma para ouvir músicas, *podcasts* e audiolivros) e escola. Nesta última resposta não foi possível identificar se o participante quis referenciar o diário digital, algum recurso da própria escola ou algum *site* ou aplicativo em específico.

Pelas respostas foi possível identificar que os recursos digitais estão presentes na vida dos docentes, o que poderia indicar que poderiam, por conta da familiaridade com algumas plataformas, elas podem ser utilizadas para as aulas ou para o seu planejamento.

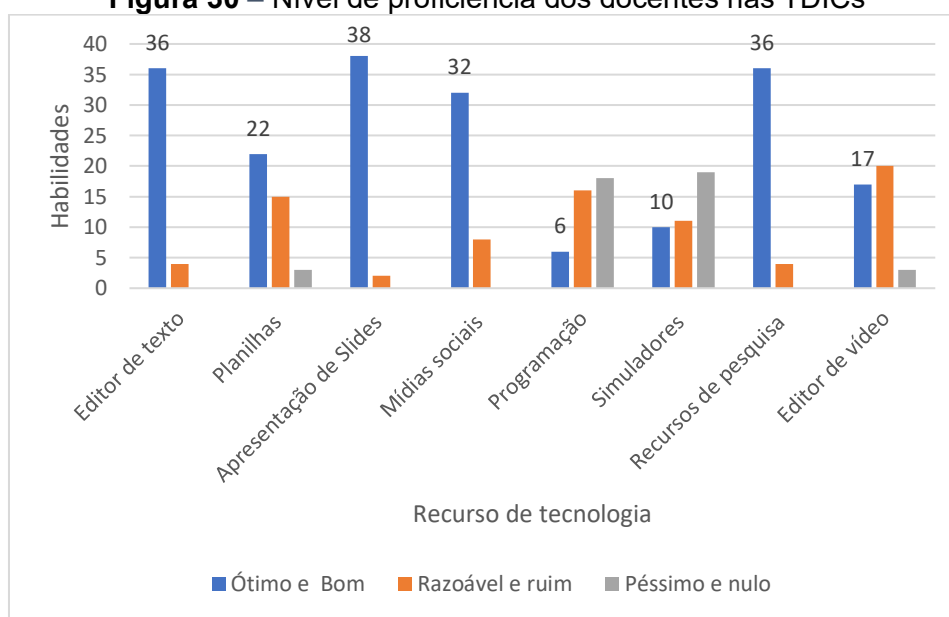
4.1.3 Recursos digitais presentes no Ensino Médio

Este subcapítulo traz a percepção da proficiência nas TDICs por professores do Ensino Médio, tanto dos próprios conhecimentos quanto de seus estudantes. No segundo momento, aborda-se o uso das TDICs nas aulas remotas e nas aulas presenciais. Na última subseção deste subcapítulo, encontram-se as percepções dos professores do Ensino Médio que utilizavam as TDICs em sala de aula.

4.1.3.1 Percepção da proficiência das TDICs dos professores e estudantes

Com o objetivo de entender a percepção do professor com relação às suas habilidades em programas, aplicativos, plataformas, os recursos de editor de texto (Word ou similar), planilhas (Excel ou similar), apresentação de *slides* (como Power Point e Prezi), mídias sociais (como Facebook e Instagram), programação, simuladores (Phet ou similares), recursos de pesquisa (como Google Maps, Formse Drive) e editor de vídeo (Como Filmora e Movie Maker) foram listados, para que os docentes pudessem assinalar o nível que mais definiria o seu conhecimento para cada recurso, identificado entre ótimo, muito bom, bom, razoável, ruim, péssimo ou nulo.

As classificações do nivelamento podem ser verificadas na Figura 30.

Figura 30 – Nível de proficiência dos docentes nas TDICs

Fonte: Autora (2023), com base nos dados da pesquisa Survey²⁵

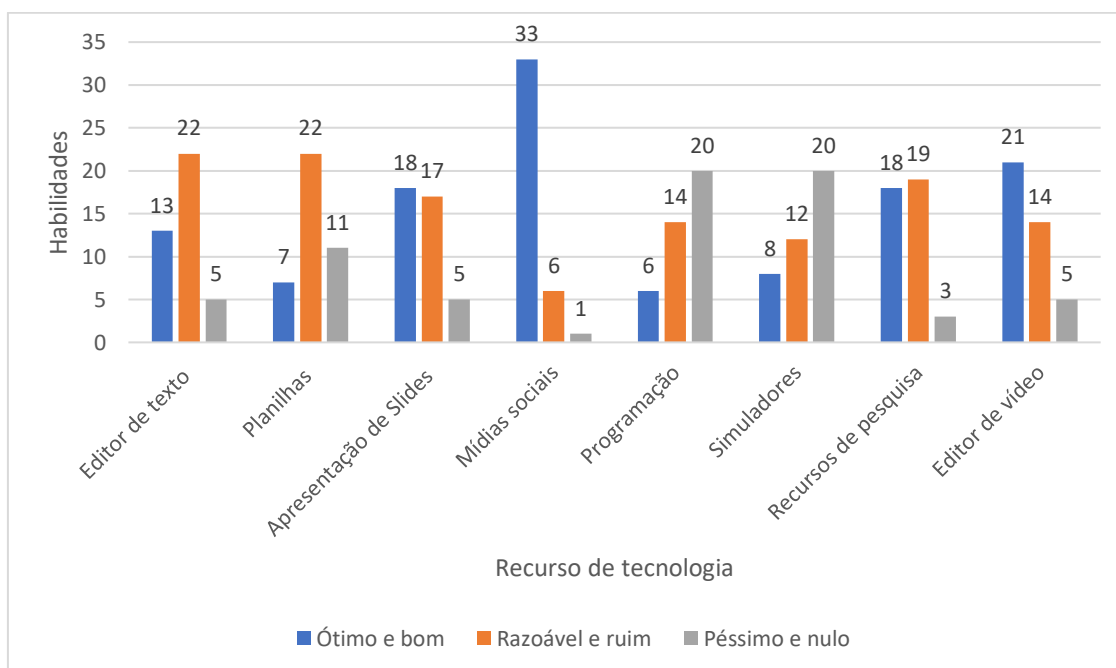
O maior número dos docentes (38) marcou que suas habilidades em apresentações de *slides* variaram de ótima para boa, seguido por 36 em editor de texto (Word* ou similar) e recursos de pesquisa (Google Maps, Forms, drive etc.); 32 em mídia social; 22 em planilha (Excel ou similar); 17 em editor de vídeo (Filmora, Movie Maker etc.); dez em simuladores (como Phet) e, por último, seis em programação.

Na percepção dos professores, eles têm mais conhecimento e domínio dos recursos tecnológicos voltados para as atividades docentes, como aplicativos para pesquisa, apresentações de *slides*, editores de texto e planilhas, o que pode ser atribuído às suas experiências de formação acadêmica, bem como à própria formação profissional e em serviço, fato que pode retratar uma competência técnica na utilização de recursos tecnológicos.

De acordo com Mercado (2002, p. 25), “a formação de professores em novas tecnologias permite que cada professor perceba, desde sua própria realidade, interesses e expectativas e como as tecnologias podem ser úteis a ele”.

Ao serem questionados sobre a percepção deles acerca do conhecimento dos estudantes, considerando os mesmos recursos, chegou-se ao gráfico como demonstrado na Figura 31.

²⁵ Página 112 para voltar a: Percepção da proficiência dos recursos digitais dos professores de inglês ou clique [aqui](#).

Figura 31 – Nível de proficiência dos estudantes nas TDICs pela percepção dos docentes

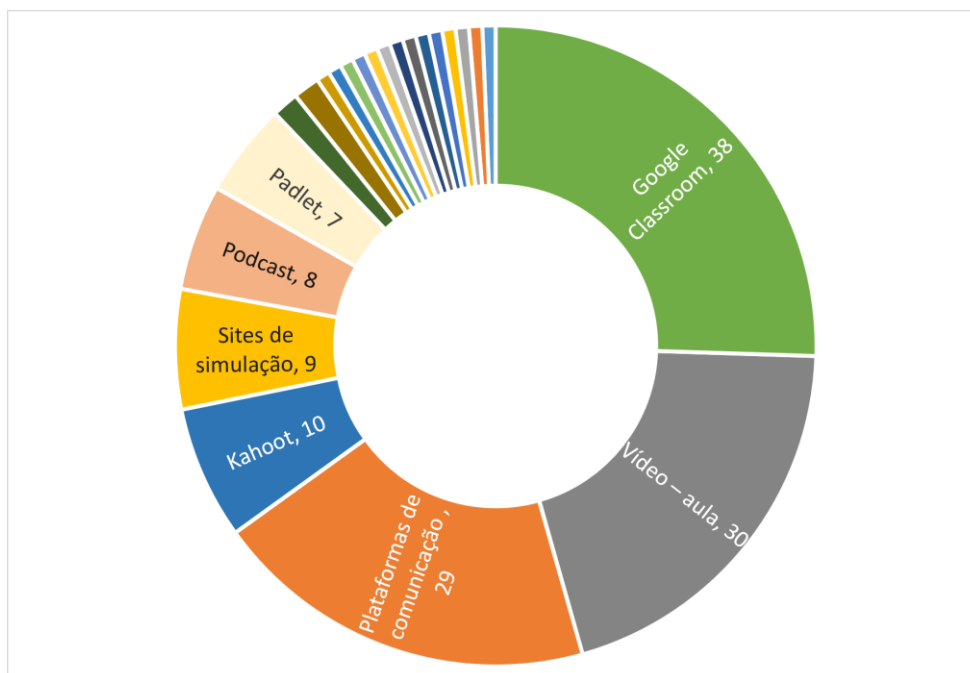
Fonte: Autora (2023), com base nos dados da pesquisa Survey

Segundo os dados da pesquisa, 33 indicaram a mídia social como o recurso de maior domínio dos estudantes, seguida de 21 respostas em editor de vídeo (Filmora, Movie Maker etc.), 18 em recursos de pesquisa e em apresentação de *slides*, 13 em editor de texto, oito em simuladores, sete em planilhas (Excel ou similar) e seis em programação.

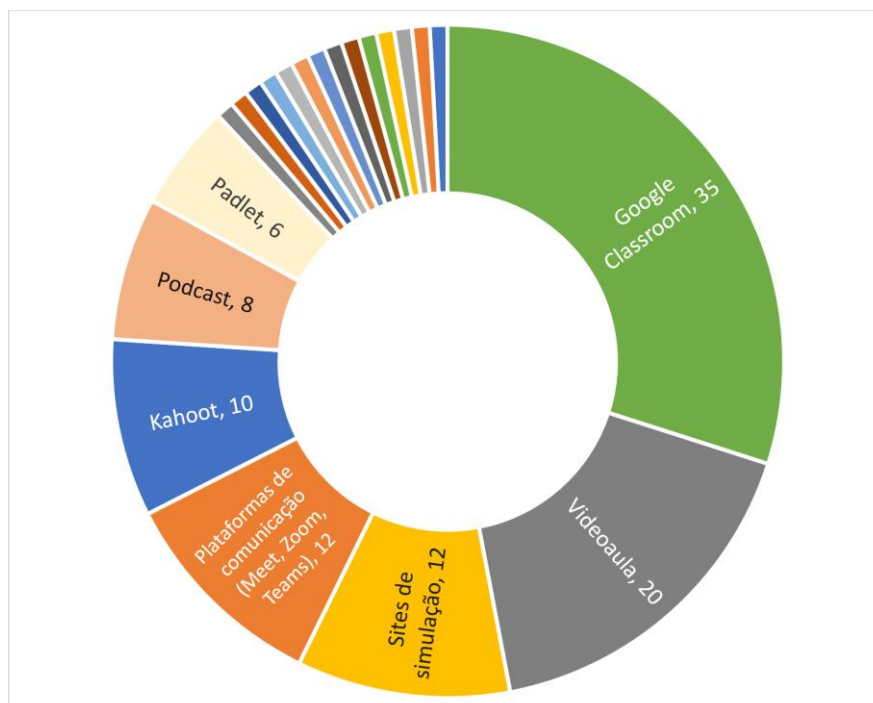
Os professores reconhecem o conhecimento e domínio dos estudantes em relação a mídias sociais e editores de vídeo, algo que foi sendo aprendido no cotidiano, enquanto outros recursos (apresentações de *slides*, editores de texto, planilhas) ainda não despertaram interesse, curiosidade ou necessidade por parte dos alunos.

4.1.3.2 Uso das TDICS nas aulas remotas e nas aulas presenciais

A pesquisa mostrou que muitos dos recursos empregados nas aulas remotas continuaram a ser utilizados com a volta das aulas presenciais e novos recursos foram adicionados, como verifica-se na Figura 32 e **Figura 33**.

Figura 32 - Recursos das TDICs – durante as aulas remotas

Fonte: Autora (2023), com base nos dados da pesquisa Survey

Figura 33 - Recursos das TDICs – com o retorno das aulas presenciais

Fonte: Autora (2023), com base nos dados da pesquisa Survey

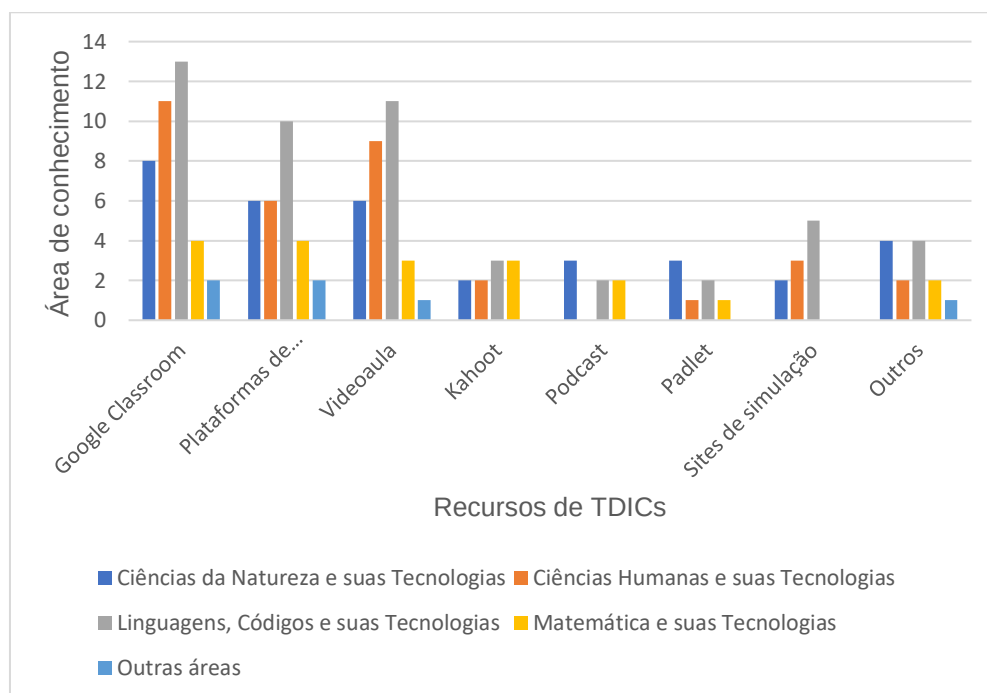
Entende-se pelas respostas dos docentes que a plataforma Google Classroom foi a mais usada tanto durante o período de aulas remotas (38 respostas) quanto no

retorno das aulas presenciais (35 respostas dos 40 participantes).

Os professores tiveram maior aceitação com a plataforma possivelmente por conta da parceria feita entre a Google for Education e o Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed), que viabiliza a utilização das “ferramentas Google Formulários, Google Docs, Google Apresentações, Google Sites, Hangouts Meet, Youtube Edu, Google Earth, Jamboard e Canvas do Google” (SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SANTA CATARINA, [2020b?]), e os dois ciclos de formação da educação básica por meio de *webinars*, viabilizados e certificados pela Secretaria do Estado de Santa Catarina, de 2 de abril a 5 de novembro de 2020 (SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SANTA CATARINA, [2020a?]). Compreende-se que essas formações precisam ser feitas, mas não apenas em situações emergenciais, e sim continuamente, mesmo porque as tecnologias vêm sofrendo constantes mutações.

Ao comparar os dados apresentados nos gráficos Figura 32 e Figura 33, constata-se que o número de acessos ao Podcast e Kahoot se manteve constante, enquanto Padlet e Google Classroom tiveram uma ligeira redução no período de retorno das aulas presenciais. Observa-se ainda que sites de simulação experimentaram um aumento no volume de acessos, em contrapartida, as plataformas de comunicação (como Google Meet, Microsoft Teams e Zoom) e videoaulas tiveram uma diminuição na adesão.

Na Figura 34 podem-se observar os recursos mais utilizados pelos professores em suas aulas remotas, por área de conhecimento.

Figura 34 - Recursos digitais mais utilizados, por área de conhecimento, em aulas remotas

Fonte: Autora (2023), com base nos dados da pesquisa *Survey*

Os demais recursos usados pelos professores nas aulas remotas, categorizados como “outras”, estão expostos no Quadro 3.

Quadro 3 – Outros recursos digitais, por área de conhecimento

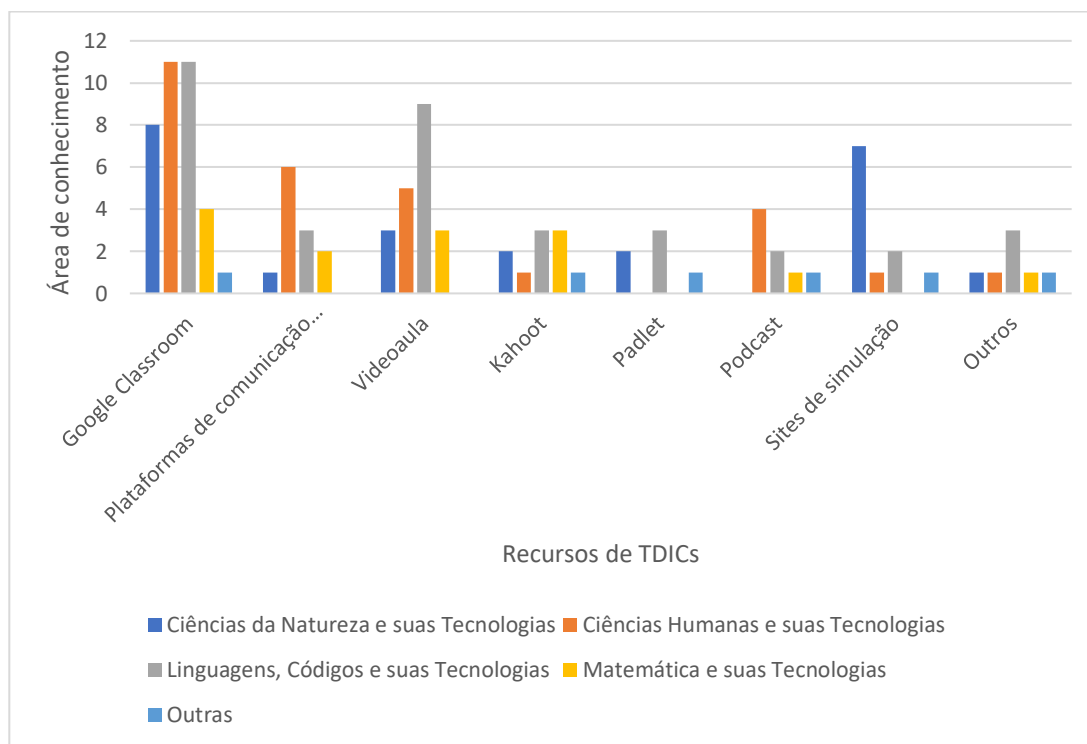
Linguagens, Códigos e suas Tecnologias	Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	Ciências da Natureza e suas Tecnologias	Matemática	Outra
Sites de jogos de vocabulário e atividades interativas (Liveworksheets, iSLCollective etc.)	Google Apresentações	Não dava aula em 2020	Wordwall	Não estava trabalhando como professora na pandemia
Shotcut, Quizizz, Loom	Prezi, flashcards, jogos, Mentimeter	Canva, Genially etc.	Geogebra	
Mentimeter Forms		Apps para gravação		
		Moodle		

Fonte: Autora (2023), com base nos dados da pesquisa *Survey*

Infere-se que os docentes de Jaraguá do Sul lançaram mão de diversas ferramentas digitais durante as aulas remotas e que elas eram semelhantes ou distintas por área de conhecimento, dependendo da versatilidade dos recursos para usos didáticos.

A fim de saber se os professores continuaram, deixaram ou acrescentaram os usos dos recursos das TDICs nas aulas presenciais, obtiveram-se respostas cujo cruzamento de dados permitiu produzir o gráfico da Figura 35.

Figura 35 - Recursos digitais mais utilizados, por área de conhecimento, com o retorno das aulas presenciais



Fonte: Autora (2023), com base nos dados da pesquisa Survey

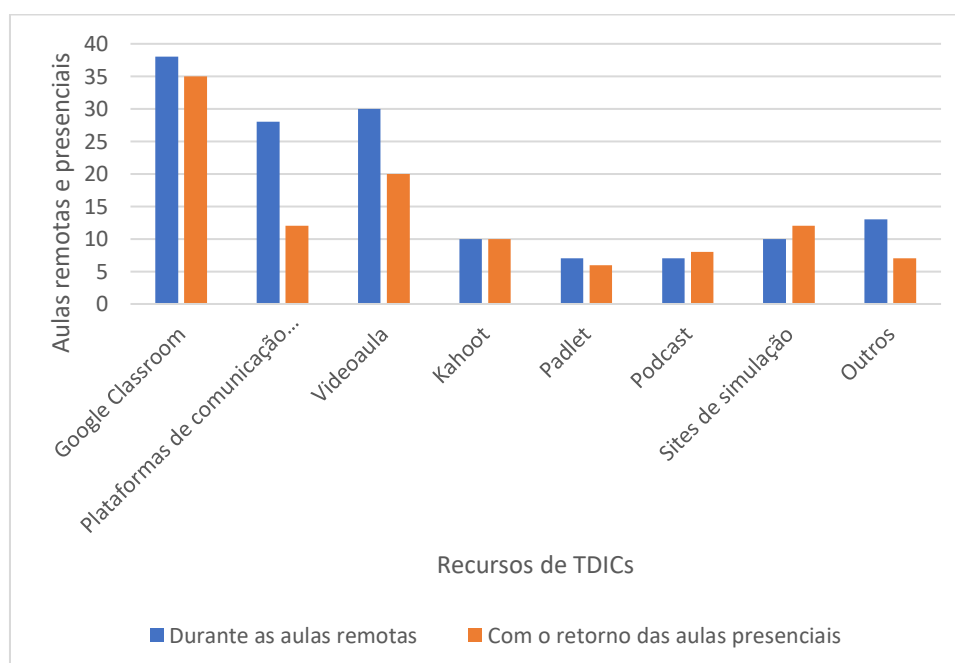
No Quadro 4, foram descritos os recursos classificados como “outras”.

Quadro 4 – Outros recursos digitais, por área de conhecimento

Linguagens, Códigos e suas Tecnologias	Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	Ciências da Natureza e suas Tecnologias	Matemática	Outra
Voki, sites com atividades online, como o liveworkshhets.com	Prezi, flashcards, jogos, Mentimeter	Quizizz	Wordwall	Não estava trabalhando como professora em 2021
<i>Data show</i>				
Genialy, Prezi, Sway, Office e Educaplay				

Fonte: Autora (2023), com base nos dados da pesquisa *Survey*

Para facilitar a visualização dos recursos mais empregados tanto antes quanto depois do retorno das aulas presenciais, elaborou-se o gráfico da Figura 36.

Figura 36 - Comparação dos usos das TDICs durante as aulas remotas e no retorno das aulas presenciais

Fonte: Autora (2023), com base nos dados da pesquisa *Survey*

Com o retorno das aulas presenciais, a frequência dos usos das TDICs diminuiu relativamente pouco em muitos dos recursos digitais, exceto o uso das plataformas de

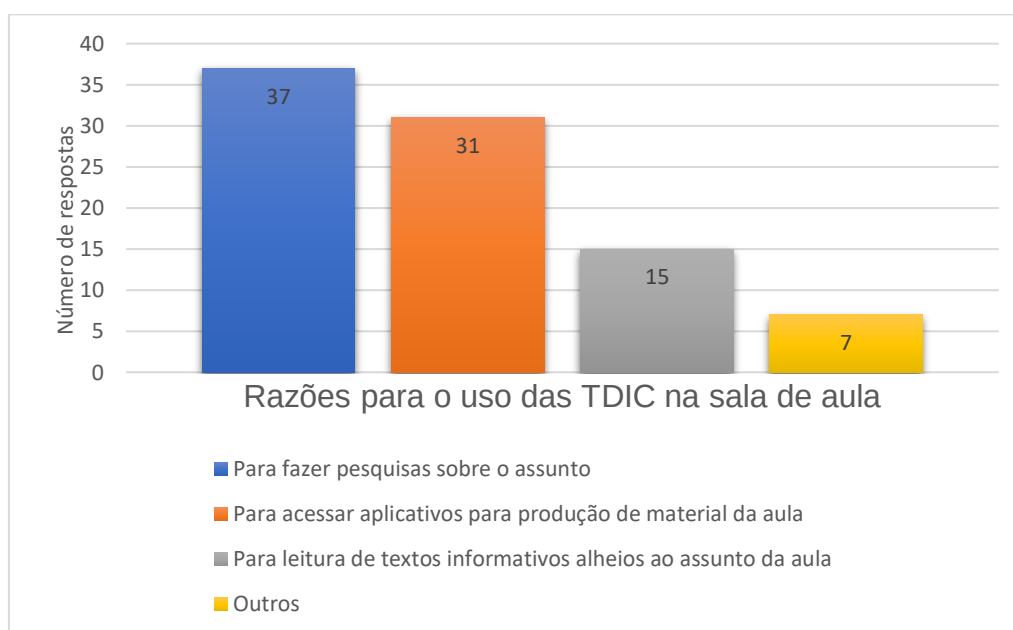
comunicação, provavelmente porque as aulas não precisavam mais ser virtuais. Por outro lado, os recursos de simulação aumentaram.

Uma das formas a que muitos professores recorrem para inserir as TDICs em suas aulas são os aparelhos móveis, já que a maioria dos estudantes possui. Ao serem perguntados se os discentes podem usar o celular em sala de aula, apenas dois participantes disseram que não, o que indica que esse tipo de ferramenta já está mais naturalizado no ambiente escolar.

No entanto, ao analisar as opções selecionadas pelos docentes no que concerne aos motivos pelos quais os estudantes podem usar o dispositivo móvel em sala de aula, todos os professores assinalaram pelo menos uma das opções. Dos que disseram que não permitem, um marcou a opção de que o estudante pode utilizar o recurso para leitura de textos informativos alheios ao assunto da aula, utilizar em casos de pesquisa e para preparação de trabalhos; o outro, para acessar aplicativos para a produção de material da aula. Não foi possível saber se ocorreu alguma confusão ao responder à questão sobre a permissão ou sobre as opções acerca dos usos.

Os motivos pelos quais os estudantes usam o celular em sala de aula, de acordo com os professores, constam da Figura 37.

Figura 37 – Motivos para o uso do celular em sala de aula



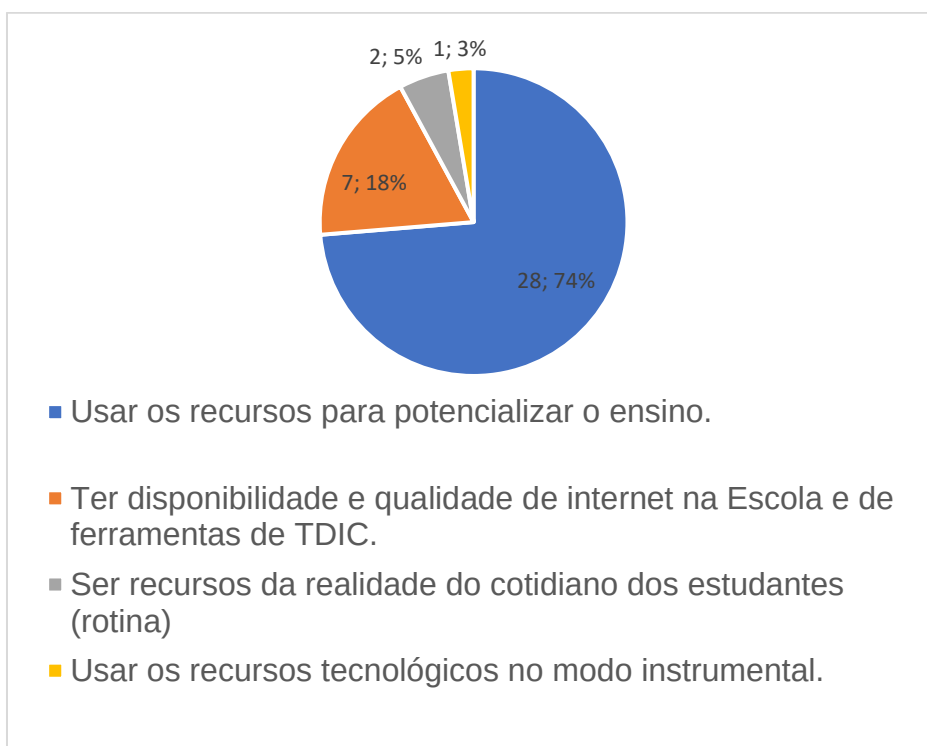
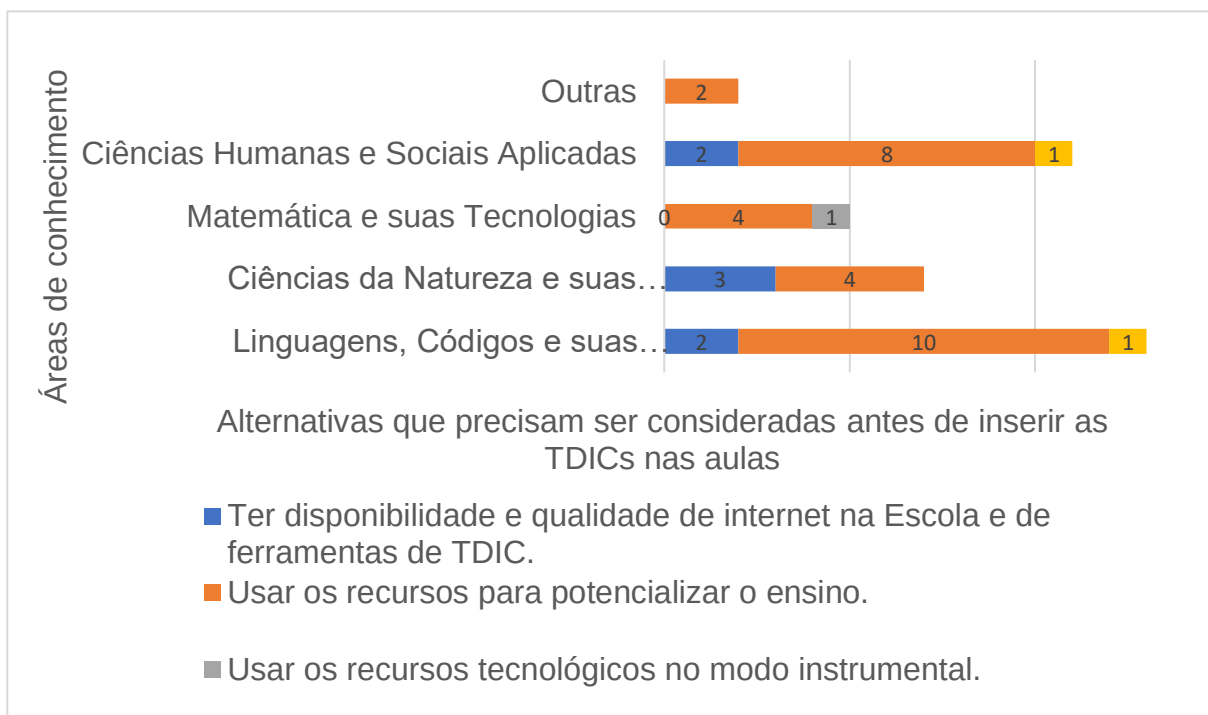
Fonte: Autora (2023), com base nos dados da pesquisa Survey

O principal motivo para o uso do celular em sala de aula pelos estudantes, com o aval do professor, é para pesquisar sobre o assunto estudado, com 92% das respostas; em seguida vêm as opções acessar aplicativos para produção de material da aula (74%), leitura de textos informativos alheios ao assunto da aula (41%) e verificação das redes sociais (13%).

Os resultados sugerem que os professores já usavam os recursos digitais para expandir a busca de conhecimento por pesquisas e para produção de material, o que indica que tenha existido mediação e não apenas exposição de conteúdo. Para Schuartz e Sarmiento (2020, p. 430), “o contexto digital requer um professor que não seja apenas um transmissor do conhecimento, mas também um provocador em uma sociedade que tem demandado sujeitos críticos, competentes, criativos e flexíveis”. Segundo eles, rígidas práticas pedagógicas precisam se tornar flexíveis e agrupadas a outras que possibilitem colocar os educandos como produtores de conhecimento.

4.1.3.3 Inserção das TDICs nas aulas dos professores do Ensino Médio

Para entender como os professores dizem inserir as TDICs nas aulas, foi questionado sobre o que eles levavam em consideração para fazê-lo. Das 40 respostas descritivas, foi possível separá-las e classificá-las pelas recorrências do mesmo campo semântico em quatro indicadores; agruparam-se algumas respostas em mais de um. Na Figura 38, em um aspecto mais geral, verifica-se o que os professores reconhecem como importante considerar antes de inserir as TDICs nas aulas; já na Figura 39 as respostas estão separadas por área de conhecimento.

Figura 38 – Alternativas que precisam ser consideradas antes de inserir as TDICs**Figura 39** – Alternativas que precisam ser consideradas antes de inserir as TDICs, por área de conhecimento

Fonte: Autora (2023), com base nos dados da pesquisa Survey

As respostas sugerem que os professores (74%) buscam fazer uso das TDICs para potencializar a aprendizagem, para contextualizar os conteúdos, engajar o estudante e facilitar o entendimento. Para o Professor 2, o envolvimento dos estudantes e a busca por conhecimento parecem ser aspectos importantes, conforme pode ser percebido na sua fala: *“Se a utilização do mesmo irá ser mais atrativa aos estudantes e se os estudantes conseguirão buscar maior conhecimento”* (PROFESSOR 2, 2022).

Por outro lado, o Professor 14 indica quando e o que faz para inserir as TDICs:

A inserção das TDICs nas aulas é inserida nos momentos de revisão, para contextualização do tema, quando possível utilizo as simulações para visualização em outra escala dos fenômenos. Lembrando que depende de a internet funcionar no momento da aula, portanto, é feito outro planejamento para caso as tecnologias não funcionem.

A disponibilidade/qualidade da internet e de alguns recursos tecnológicos, como apontado pelo Professor 14, representou 18% (7) das respostas sobre o que os participantes consideram ser importante antes de inserir as TDICs.

Dois professores (0,5%) também levam em consideração o fato de que as TDICs estão presentes na vida dos estudantes, consequentemente precisam estar inseridas no cotidiano escolar, como citado pelo Professor 6 (2022): *“Uso as tecnologias por fazer parte do cotidiano dos jovens atuais. São as ferramentas do mundo globalizado, e é preciso acompanhar as mudanças do mundo”*. Da mesma forma, o Professor 18 (2022) afirma que as TDICs *“fazem parte da rotina do aluno, por isso é um aliado para o ensino e aprendizagem”*.

Pelas respostas dos participantes, apenas um respondente (0,3%) disse usar as TDICs na aula com foco instrumental, ao expressar que considera os recursos para a *“transmissão de aprendizagem”* (PROFESSOR 31, 2022).

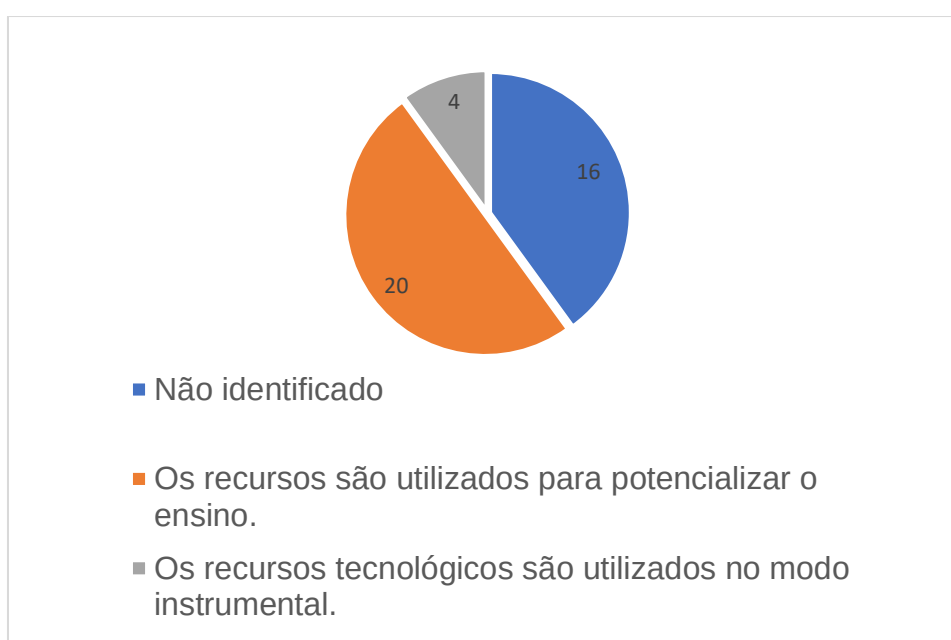
Entende-se que os professores da área de Linguagem, representados por dez respondentes (25%) e das Ciências Humanas, com oito, (20%) são os que mais priorizam usar as TDICs para potencializar o ensino, segundo a interpretação dos dados que a pesquisa conseguiu compreender; em seguida estão os docentes das Ciências da Natureza e Matemática, com quatro respondentes cada, (10%) e, por fim, dois de outras áreas, (0,5%) identificados como professores do Projeto de Vida e Educação e Infância do Ensino Médio Integral em Tempo Integral.

No questionário que os professores receberam continha a pergunta sobre quais

recursos/aplicativos digitais eles consideravam ser mais significativos para a aprendizagem de conhecimentos, competências e habilidades relacionados à disciplina ou ao componente curricular que lecionavam. No entanto nem todos os docentes responderam à pergunta, sendo impossível identificar a percepção de todos os participantes.

Dos 40 respondentes, identificou-se/interpretou-se um pouco mais da metade das respostas (24), as quais demonstravam o que eles entendiam como significativo para a aprendizagem, pelo tipo de recurso ou pela justificativa do recurso das TDICs. Nesse sentido, elas foram classificadas em: recursos como forma de potencializar o ensino e uso das TDICs como recurso instrumental de ensino. Na Figura 40, verifica-se a proporção das classificações dos 40 respondentes, as quais se assemelham com a pesquisa do balanço de produções de 2014 a 2020.

Figura 40 – Recursos que os docentes consideram como significativo para a aprendizagem



Fonte: Autora (2023), com base nos dados da pesquisa *Survey*

As respostas da pesquisa indicam que a maioria dos docentes sente que as TDICs podem facilitar, contextualizar ou envolver os estudantes para a aprendizagem. Nesse sentido, as TDICs serviriam para potencializar o ensino, algo que foi encontrado em 20 excertos das respostas dos 40 respondentes.

Os professores das áreas das Ciências da Natureza empregam predominantemente os recursos das TDICs para facilitar no aprendizado de

conteúdos mais abstratos. Segundo eles, a tecnologia auxilia na explicação de conceitos mais complexos pelo uso sensorial da visão e da simulação, assim o estudante percebe os fenômenos de uma forma mais concreta, como pôde ser encontrado nos excertos de três professores participantes, como segue:

Os recursos mais importantes para a aula de Física são os simuladores e vídeos, pois muitos conceitos e fenômenos são difíceis de visualizar na vida real, por isso é importante sempre ter o auxílio do simulador e do vídeo para melhor compreensão do aluno (PROFESSOR 10, 2022).

A utilização do simulador é interessante pois fenômenos que muitas vezes não podem ser vistos microscopicamente podem ser observados nas simulações, de forma geral os alunos conseguem associar a posterior explicação/explanação do conteúdo que foi visto e trabalhado na simulação (PROFESSOR 14, 2022).

O uso de simuladores na área das ciências, principalmente na Física, é fundamental, pois existem vários experimentos de custo muito alto, ou muito complexo, que não poderiam ser realizados na escola e os simuladores são uma alternativa de fácil acesso (PROFESSOR 35, 2022).

Por essas respostas, advindas de docentes da área das Ciências da Natureza, nota-se que eles recorrem a vídeos e simuladores para contextualizar pelo modo visual algo que eles não conseguem demonstrar ou por falta de recursos, de laboratórios de ciência, pois como pode ser visto no apêndice G nem todas as escolas possuíam laboratório de ciência, no período de 2017 a 2021, mas todas registraram ter um laboratório de informática, para dar suporte de acesso à informação e compreensão dos conteúdos.

Há professores que parecem identificar que as TDICs podem ser utilizadas tanto para consumo de conteúdo como para produção, conforme explica o Professor 34 (2022):

[...] em plataformas digitais é possível incentivar os alunos tanto a ler conteúdos sobre a matéria quanto a produzir conteúdo. Assim, aqueles que têm mais facilidade em se expressar de forma escrita se sentem mais engajados do que nas atividades tradicionais, como seminários e provas em formato teste.

Segundo dados do INEP, sete escolas não registraram ter biblioteca no período de 2017 a 2021, o que indica existir limitação desse tipo de pesquisa no ambiente

escolar, por fontes diferentes do livro didático e das TDICs, como indicado pelo Professor 34.

Esses resultados evidenciam que existe comprometimento por parte dos professores para a melhoria da educação, mesmo não tendo suporte/recursos necessários para cumprir as suas demandas e responsabilidade do ensino; quando há planejamento e mediação dos docentes por meio das TDICs, eles contribuem para o acesso à informação. O comprometimento com a educação dos estudantes é refletido nos excertos que falam sobre chamar a atenção e o desejo de ter o engajamento dos estudantes para a aula: “[...] *há interação em tempo real, como Padlet, por exemplo, pois permite maior engajamento da turma*” (PROFESSOR 32, 2022); “*Dinamizar as aulas, trazer melhores materiais de apoio e diversificar as aulas*” (PROFESSOR 9, 2022); “*Promovem [as TDICs] um maior engajamento com os alunos, proporcionando um aprendizado mais efetivo*” (PROFESSOR 23, 2022); “*Gerar interesse nos alunos, tornar mais acessível a realidade deles*” (PROFESSOR 25, 2022).

As respostas sugerem que os professores buscam envolver os estudantes para o gosto de aprender e deixar o conteúdo mais acessível e efetivo para a realidade discente, o que indica ser a forma que eles entendem como promoção da aprendizagem mais significativa pela mediação do docente ao usar ferramentas das TDICs.

Por outro lado, identificou-se que as TDICs são utilizadas no modo instrumental, como uma troca de recursos, ainda na influência do modelo da educação bancária, a qual o estudante é mero receptor do conteúdo. Entre alguns exemplos encontrados do modo instrumental citam-se: “*O aplicativo PowerPoint ajuda muito na elaboração das aulas expositivas*” (PROFESSOR 8, 2022); “*Utilizo vídeos e data show*” (PROFESSOR 27, 2022); “*Melhor aproveitamento de conhecimento, facilidade com transmissão de aprendizagem*” (PROFESSOR 31, 2022); “*Faço uso do Google Apresentações e Google Forms para os testes*” (PROFESSOR 39, 2022).

Tal modelo de educação pode perder força com uma formação continuada que vise potencializar o real protagonismo do estudante e do próprio professor, para além dos modelos de opressão e reprodução de interesses dominantes (FREIRE, 2014), com o objetivo de quem sabe alcançar a legitimação da justiça social.

A última pergunta respondida pelos professores diz respeito aos desafios que os participantes enfrentavam em relação ao uso das TDICs considerando o perfil dos

jovens do Ensino Médio.

Os 40 professores, 21 reportaram dois desafios diferentes em suas respostas e um docente apresentou três, o que totalizou 62 respostas. As frases que estavam no mesmo campo semântico foram padronizadas para que as recorrências ficassem mais destacadas e assim facilitar a identificação dos principais desafios encontrados pelos professores participantes da pesquisa.

Na Tabela 7, encontra-se a compilação das respostas dos docentes, o indicador e a recorrência das respostas.

Tabela 7 – Desafios que os docentes encontram ao inserir as TDICs na escola

Respostas dos docentes agrupadas por campo semântico	Indicador	Número de recorrências
Distração dos estudantes Uso das redes sociais durante a realização das atividades	As tecnologias causam dispersão dos estudantes	18
Os estudantes não sabem utilizar as ferramentas digitais	Falta conhecimento dos estudantes para os usos das TDICs	18
A falta de qualidade dos equipamentos e de internet Falta de equipamentos tecnológicos	Há necessidade de políticas públicas que forneçam condições para manter o funcionamento das TDICs nas escolas, manutenção e infraestrutura adequadas	11
O maior desafio é a falta de formações na área das tecnologias para a educação Tornar conhecimento mais acessível à realidade dos estudantes pelas TDICs	A formação dos professores é insuficiente para o uso das tecnologias	8
Estudantes que não possuem computador, <i>smartphones</i> e dados de internet para utilizar na escola	Os estudantes não possuem recursos das TDICs para fazer uso na escola	3

Escola ainda é tradicional, o que implica certa castração	Ações de planejamento em relação às TDICs na educação, como uma forma de inclusão digital, precisam ser tomadas por gestores da educação e os todos envolvidos	2
A exclusão do pacote Google Classroom em algumas escolas		

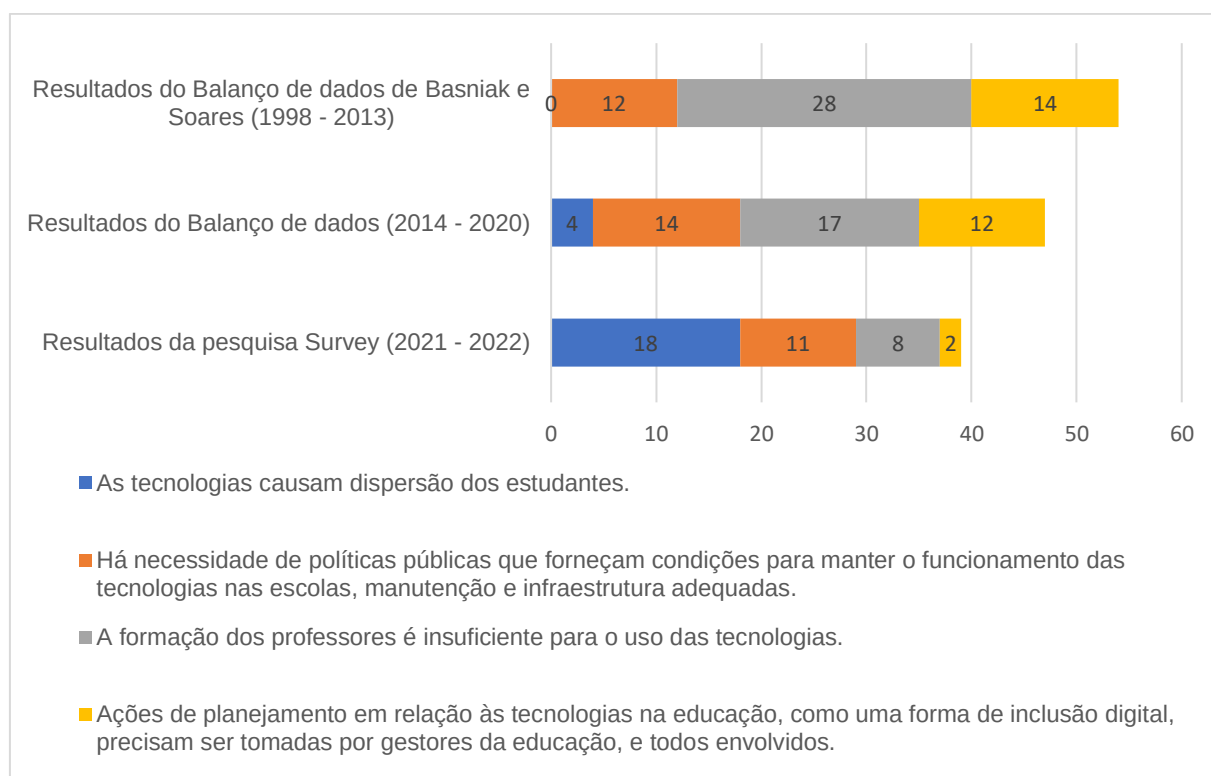
Fonte: Autora (2023), com base nos dados da pesquisa *Survey*

As respostas dos professores mostram, de certa forma, uma semelhança com os balanços de produções de 1998 a 2013 (BASNIAK; SOARES, 2016) e de 2014 a 2020, como foram expostos anteriormente na Tabela 4, tendo o seguinte resultado:

- As TDICs causam dispersão dos estudantes;
- Há necessidade de políticas públicas que forneçam condições para manter o funcionamento das TDICs nas escolas, manutenção e infraestrutura adequadas;
- A formação dos professores é insuficiente para o uso das tecnologias;
- Ações de planejamento em relação às TDICs na educação, como uma forma de inclusão digital, precisam ser tomadas por gestores da educação e todos os envolvidos.

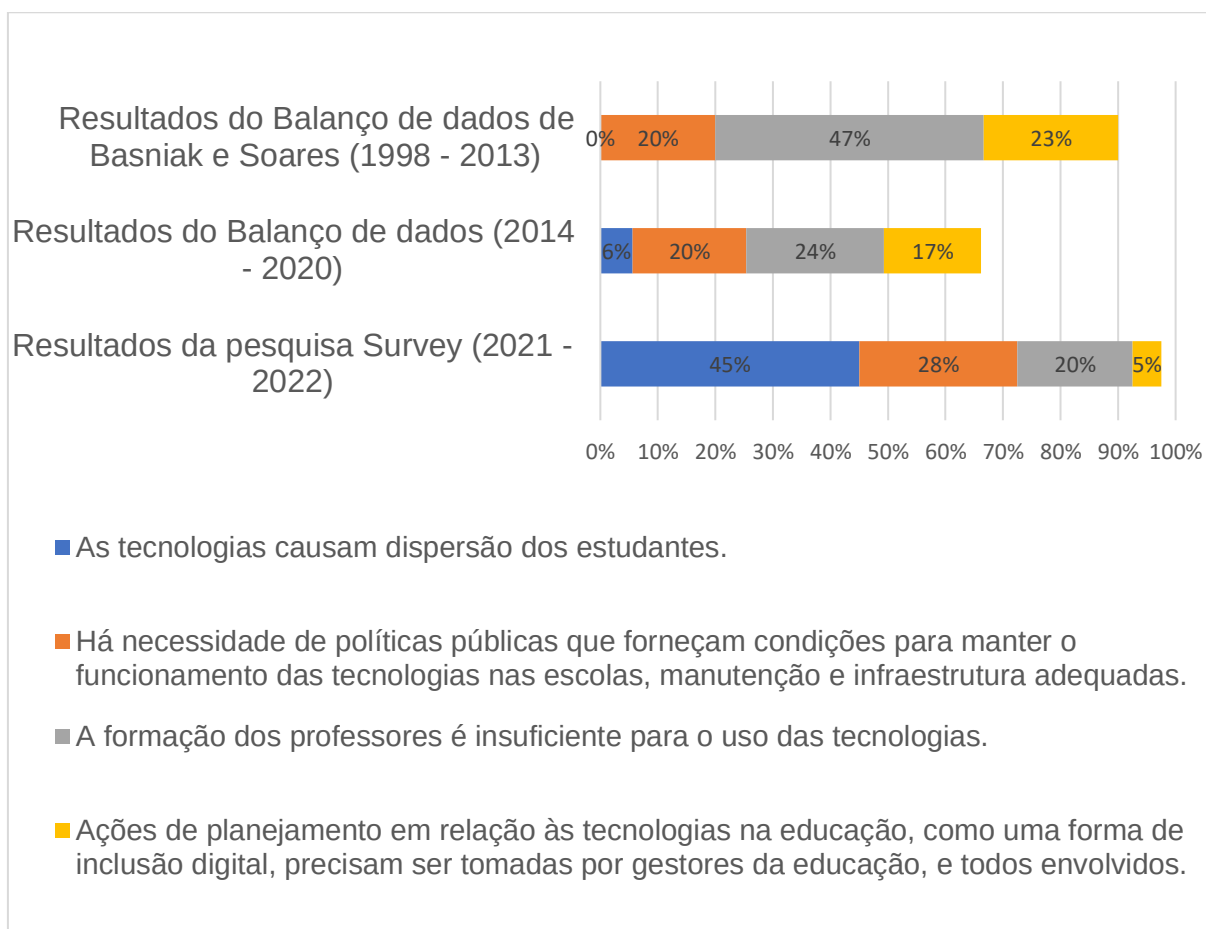
Optou-se por comparar os resultados, para compreender o movimento desses desafios ao longo dos anos de 1998 a 2020, entendendo que o resultado atual se refere a uma parcela menor, já que as produções daquele período têm maior duração e se referem a anos de pesquisa, entretanto o macro pode refletir a realidade do micro. Na Figura 41, exibe-se um gráfico com os resultados dos balanços e os resultados semelhantes às respostas da última pergunta aberta da pesquisa *Survey*.

Figura 41 – Comparação dos balanços com a pergunta: “Quais os desafios que você enfrenta em relação ao uso das TDICs considerando o perfil dos jovens do Ensino Médio?”



Fonte: Autora (2023), com base em Basniak e Soares (2016) e na presente pesquisa

Ao chegar ao número de recorrência pelos balanços e pelas respostas da pesquisa *Survey*, foi aplicado o percentual sobre o número total de teses e dissertações para os balanços de produções e pelo número total de respostas da pesquisa tipo *Survey*. O resultado pode ser visualizado na Figura 42.

Figura 42 – Representação dos resultados em percentual

Fonte: Autora (2023), com base em Basniak e Soares (2016) e na presente pesquisa

A aplicação do percentual trouxe a segurança de que os números estão representando o resultado real das proporções das pesquisas em suas semelhanças pelos espaços de tempo estudados pela pesquisa macro dos balanços de produções.

Pela pesquisa *Survey*, os resultados apontam que o desafio mais recorrente dos professores de Jaraguá do Sul compete à dispersão dos estudantes com relação ao uso das TDICs, com 18 respostas, em que eles usaram as palavras: falta de foco, distração e dispersão da atividade.

Alguns exemplos das respostas classificados em distração dos estudantes foram: “O maior desafio é eles não se distraírem fugindo do tema e procurando por outra coisa no celular, por exemplo” (PROFESSOR 17, 2022); “A distração em outros sites ou app enquanto utilizam o dispositivo” (PROFESSOR 1, 2022). Esse desafio já vinha sendo sinalizado, mesmo que timidamente, no balanço de dados que compreendeu pesquisa de 2014 a 2020, mas que não esteve aparente nas pesquisas de 1998 a 2013.

Outro ponto a ser considerado é que ainda faltam políticas públicas para suprir a necessidade de ferramentas de TDICs na escola, algo que vem sendo reportado desde “o primeiro ano da implantação do Programa Nacional de Informática na Educação (ProInfo)” (BASNIAK; SOARES, 2016, p. 202).

O terceiro desafio em comum com os outros resultados indica a necessidade de formação continuada para auxiliar com os usos das TDICs em sala de aula. A recorrência a esse ponto foi inferior à dos outros trabalhos, o que pode indicar maior familiaridade dos docentes com os recursos, no entanto eles dizem que o desafio para inserir as TDICs está em conseguir gerar interesse dos estudantes; o que foi reportado em seis respostas, como em *“tornar conhecimento mais acessível à realidade dos estudantes”* (PROFESSOR 25, 2022), e em uma resposta que declarou abertamente: *“O maior desafio é a falta de formações nesse sentido. Torna-se difícil preparar estratégias que utilizem ferramentas digitais quando eu, como professor, não sei utilizar”* (PROFESSOR 16, 2022).

Por último, notou-se em duas respostas insatisfação dos docentes em não sentirem apoio ou incentivo para uso das TDICs, algo que teve mais incidência nos trabalhos de 1998 a 2020. Tal resultado pode sinalizar normalização dos usos das TDICs nas aulas. Todavia ações de planejamento em relação às TDICs na educação, como uma forma de inclusão digital, precisam ser tomadas por gestores da educação e todos os envolvidos, como mencionado anteriormente. Isso porque *“há diversos problemas, porém a escola ainda é tradicional, o que implica em certa castração”* (PROFESSOR 18, 2022), e *“no ano de 2022, o uso do Google Sala de Aula não está sendo priorizado em algumas escolas na qual atuo. Uma pena, já que facilita enviar trabalhos e usar links de sites em aula”* (PROFESSOR 23, 2022).

Os demais desafios encontrados pelos docentes não foram encontrados nos balanços das produções que incluíram trabalhos de 1998 a 2020, mas cabem ser citados, pois refletem a percepção de professores de Jaraguá do Sul.

O desafio mais mencionado, assim como o da distração, com 18 recorrências, é que os estudantes não sabem fazer uso das TDICs. Entende-se que se trata de uma necessidade percebida pelos professores ao inserir as TDICs, por conta da falta do domínio dos alunos com os recursos para além das redes sociais. Alguns docentes expressaram:

A maioria dos alunos não sabe como utilizar as ferramentas. É necessária uma aula para explicar como usar e aí dar continuidade nos trabalhos. Eles apenas sabem como jogar ou mexer em redes sociais. Até mesmo em uma pesquisa no Google apresentam dificuldades (PROFESSOR 22, 2022).

Os jovens sabem muito bem utilizar as redes sociais, mas, muitas vezes, na hora de utilizar um editor de texto, por exemplo, apresentam dificuldades. Também é preciso estar atento ao propor o uso de alguma ferramenta tecnológica em sala de aula, pois os jovens se dispersam com facilidade (PROFESSOR 29, 2022).

Professores de Jaraguá do Sul parecem já entender que é possível mediar o ensino empregando as TDICs como recurso para potencializar as suas práticas e que já tenham relativamente superado a fase de rejeição dos seus usos (PAIVA, 2015). Por outro lado, os estudantes tiveram a inserção das TDICs em sua vida de modo diferente ao dos docentes, predominantemente pelo domínio em mídias sociais. Dessa maneira, pode haver algum tipo de rejeição dos estudantes para o uso didático, o que poderia justificar o mesmo número do desafio denominado distração.

Pela limitação ou falta de internet, professores e estudantes fazem uso dos próprios recursos para ter acesso à informação, algo que transparece em um indicador que teve três recorrências, ao mencionarem que o desafio de inserir as TDICs nas aulas acontece porque os estudantes não possuem recursos: *“Alguns jovens não têm acesso a um computador ou smartphone (a minoria, em nossa escola)”* (PROFESSOR 8, 2022); *“O maior desafio é que muitos jovens não possuem serviço de internet, dificultando o uso de alguns aplicativos como o Kahoot, por exemplo. Alguns celulares não são atualizados”* (PROFESSOR 36, 2022); *“Maior desafio em sala atualmente é possuir wi-fi decente, uma vez que muitos jovens não têm 4G”* (PROFESSOR 37, 2022).

Acredita-se que as escolas precisam fornecer a possibilidade da inclusão digital, caso contrário acentuam-se as desigualdades, em virtude de os estudantes não terem os recursos das TDICs.

Apenas duas respostas indicaram o oposto da maioria dos docentes, já que externam que não houve desafios por parte do professor para incluir as TDICs nas suas práticas, conforme os seguintes excertos: *“Na verdade, eles gostam bastante do uso das TDICs. Não tenho resistência”* (PROFESSOR 20, 2022); *“Não encontro desafios, pois a maioria dos jovens domina o uso das tecnologias ou aprende muito fácil seu funcionamento. E a escola também oferece os meios necessários para sua*

aplicação (internet e computador para todos os professores)” (PROFESSOR 35, 2022). Ambos manifestaram estar confortáveis com o uso dos recursos em suas práticas, assim como no retorno dos estudantes e incentivo da escola, que consegue suprir as necessidades nessa questão.

Conclui-se que existem muitos desafios a serem superados para atingir uma educação que emancipe os estudantes. Entende-se que muitos professores estão buscando por isso e fazem muito mais do que lhes é fornecido como condições básicas para o exercício da função e já demonstraram maior uso e domínio das ferramentas nas escolas que possuíam o mínimo de acesso de internet.

Com incentivo à pesquisa, formações continuadas e cumprimento da manutenção e recursos das TDICs nas escolas, os estudantes poderão ter acesso à inclusão digital de forma crítica e consciente para se emancipar, posto que os professores percebem que as TDICs podem ser utilizadas com a mediação deles para facilitar, contextualizar e relacionar os conhecimentos com a vida do aluno.

4.2 Professores de inglês do Ensino Médio e as TDICs

Nos próximos subcapítulos buscou-se apresentar o perfil dos sete professores de inglês que responderam à pesquisa, nomeados por professor e um número (Professor 1, 8,15, 23, 33, 36 e 37), e depois sobre os quatro que responderam à entrevista, apelidados de professor e uma letra do alfabeto (ProfessorA-ProfessorD). Também são apresentados dados relacionados ao uso das TDICs pelos professores de inglês no cotidiano, à percepção de proficiência deles em recursos digitais específicos, ao emprego das TDICs na escola como recurso nas aulas de língua inglesa e, por fim, ao inglês comunicativo e às TDICs, que podem levar a uma educação emancipatória do estudante.

4.2.1 Perfil do professor de inglês

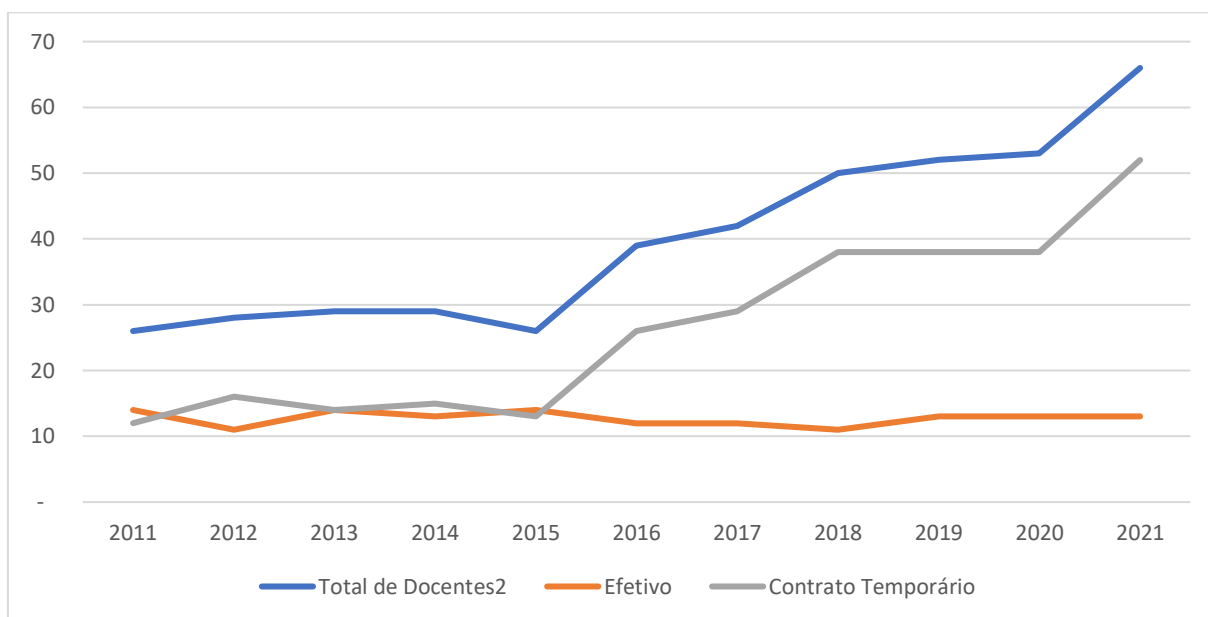
Com os dados produzidos pela pesquisa aplicada nas escolas com todos os professores de Ensino Médio, foi possível separar as informações que descreviam o perfil do docente de inglês, que representou quase 18% do total das respostas. Para caracterizar o perfil, selecionaram-se dados relativos à idade, formação acadêmica e tempo de atuação no Ensino Médio, tipo de contrato, entre outras informações que

buscaram identificar os usos das TDICs por professores e que são abordadas nas seções sobre os usos das TDICs no cotidiano dos professores de inglês, percepção da proficiência dos recursos digitais e percepções sobre o emprego das TDICs na escola.

Dos sete respondentes, a maioria (4) tinha de 31 a 40 anos; os outros três tinham de 18 a 30, de 40 a 50 anos e mais de 50 anos. No que concerne à formação acadêmica, seis possuíam especialização e um graduação e todos tinham formação em Letras: quatro com habilitação dupla (português e inglês); dois com habilitação tripla (português, inglês e alemão) e um com habilitação em inglês.

O tempo de atuação no Ensino Médio variou bastante: três informaram ter até 3 anos de experiência, dois de 10 até 20 anos, um de 3 até 10 anos e um com mais de 20 anos. Esse dado demonstra que há professores de inglês no início de carreira e que alguns já apresentam longo tempo de experiência na docência. De acordo com Nóvoa (2009), os professores aprendem a profissão com os colegas, e essa experiência promove uma formação continuada pela atividade em conjunto, que pode ser de grande valia tanto para os iniciantes quanto para os veteranos.

Sobre o tipo de contrato, quatro professores portavam contrato efetivo e três estavam admitidos em caráter temporário (dois que tinham experiência de até três anos e um com mais de 20 anos). Ainda acerca do tipo de contrato, com base nos dados fornecidos pela Gerência de Estatísticas e Avaliação, foi possível inferir que no município de Jaraguá do Sul havia 65 professores de inglês atuando no Ensino Médio. Esse número veio aumentado ao longo dos anos, como pode ser observado na Figura 43, que ilustra os dados de número geral dos docentes e subdivididos em seus modos de contrato – efetivo ou temporário.

Figura 43 – Número de professores de inglês em Jaraguá do Sul

Fonte: Autora (2023), com base no Censo Escolar de 2011 a 2021, fornecido pela Gerência de Estatísticas e Avaliação

Percebe-se pelo gráfico que o número de professores efetivos seguiu em um movimento quase que linear, enquanto o número de contratações de temporários acompanhou o número do aumento total de professores do período de 2015 a 2021, distanciando-se cada vez mais do número de efetivos. Esse fato se dá, sobretudo, pela falta de concurso público para contratação de professores. O Estado brasileiro tem seguido os ditames de uma política neoliberal com o enxugamento da máquina pública e buscando mecanismos utilizados pelo setor privado, indeterminado; cargo típico de Estado; e cargo de liderança e assessoramento. No que concerne à contratação de professores para a rede estadual de Santa Catarina, tem-se adotado a contratação temporária. A ação precariza o trabalho docente, tendo em vista que ao fim de cada período o professor é desvinculado e precisa passar por nova seleção. Dessa forma, não consegue desenvolver uma relação duradoura e identificar-se com a cultura da escola (JACOMINI; PENNA, 2015).

Foi possível notar que três professores de inglês davam aulas de outras disciplinas da mesma formação acadêmica: um lecionava língua portuguesa e literatura no Ensino Médio regular; outro para o Ensino Médio integrado com o magistério; e outro trabalhava com a segunda língua estrangeira, o alemão. Dois professores passaram a acrescentar em sua carga horária alguns componentes do itinerário formativo: um informou que trabalhava com o Projeto de Vida, Projeto de

Intervenção e Pesquisa e Estudos Orientados; o outro professor passou a lecionar Educação Empreendedora. Apenas dois professores lecionavam exclusivamente o componente curricular língua inglesa.

O perfil dos quatro professores entrevistados – dois homens e duas mulheres – será a seguir identificado pela idade, formação, os componentes que lecionava, tempo de experiência e tipo de contrato. Nessa etapa, os professores de inglês que participaram da pesquisa *Survey*, que eram identificados pelos números 8, 15, 23 e 36, e que aceitaram fazer parte da entrevista passam a ser identificados por Professor A, Professora B, Professora C e Professor D, para facilitar a leitura desta parte da análise de dados.

Quadro 5 – Identificação dos professores de inglês

Identificação	Idade	Formação	Leciona	Experiência no Ensino Médio	Tipo de contrato
Professor A	de 18 a 30 anos	Especialização	Língua Inglesa, Projeto de Vida, Projeto de Intervenção e Pesquisa, Estudos Orientados	de 3 a 10 anos	Efetivo
Professora B	de 31 a 40 anos	Especialização	LPL e Língua Inglesa	de 10 a 20 anos	Efetivo
Professora C	de 31 a 40 anos	Graduação	Letras – Português/ Inglês	até 3 anos	ACT
Professor D	de 31 a 40 anos	Especialização	Língua Inglesa e Educação Empreendedora	até 3 anos	Efetivo

Fonte: Autora (2023), com base nos dados da pesquisa *Survey*

Como visto no Quadro 5, os quatro entrevistados estavam na faixa etária de 18 a 40 anos, indicando que cresceram em uma época em que a internet estava se tornando cada vez mais presente na vida cotidiana. Dos quatro, apenas um docente estava admitido em caráter temporário, o que pode significar que a maioria dos professores conhecia a comunidade na qual estavam inseridos(as).

Dos entrevistados, dois tinham até 3 anos de experiência no Ensino Médio: um dividia a sua carga horária em três escolas diferentes e estava sob contratação; o outro, que era efetivo, trabalhava em apenas uma escola, no entanto dividia a sua carga horária de aula de inglês com outro componente curricular, o de Educação Empreendedora.

Entre os demais entrevistados, encontravam-se uma professora que possuía experiência de 20 anos no Ensino Médio, que se dividia entre aulas de inglês e português, e outro docente com tempo de trabalho no Ensino Médio de 3 a 10 anos. Entende-se que metade dos professores entrevistados é iniciante e a outra é veterana.

Sob a ótica de Nóvoa (2009), os professores iniciantes aprendem com os experientes em uma formação que acontece dentro da profissão, por meio dos processos baseados na investigação construída no trabalho do educador e pela interação com os demais profissionais e estudantes. E os professores veteranos também renovam as suas práticas pela influência dos iniciantes, mas isso só é possível quando a escola se torna um lugar que promove análise partilhada das práticas.

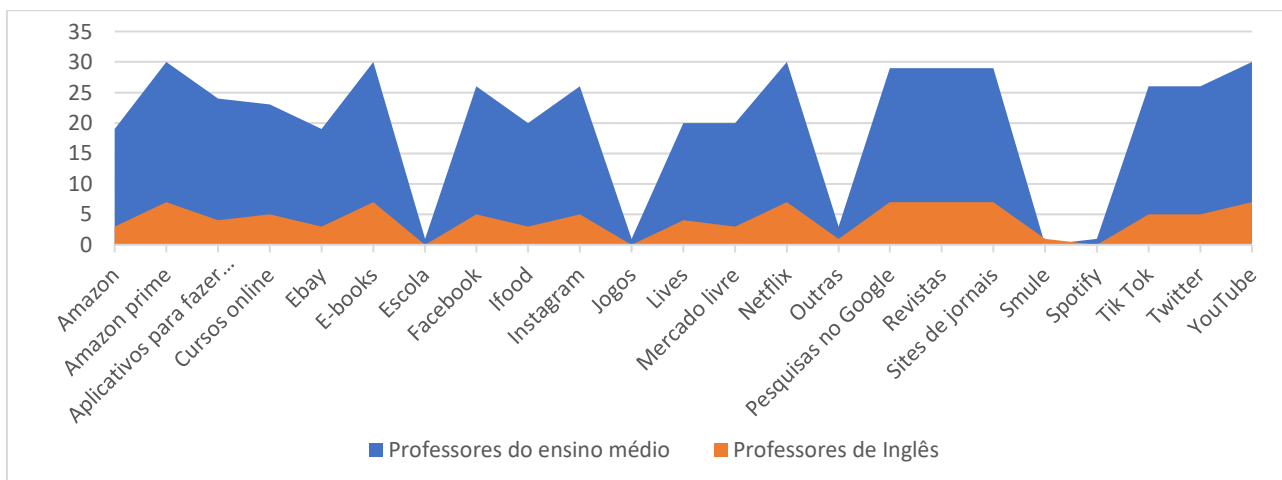
Todos os docentes cursaram licenciatura em Letras e lecionavam nas suas disciplinas de formação; três tinham especialização. No entanto, em virtude do NEM, percebeu-se que dois docentes também davam aulas de outros componentes curriculares, como Projeto de Vida, Projeto de Intervenção e Pesquisa, Estudos Orientados e Educação Empreendedora, o que significa novas demandas de formação para os professores sobre as quais ainda não existia uma formação científica específica para aplicação no Ensino Médio.

4.2.2 TDICs no cotidiano dos professores de Inglês

Com o intuito de saber se os professores de inglês seguiam o mesmo padrão de uso das TDICs no cotidiano que os demais docentes, retiraram-se as linhas que descreviam esses professores dos demais e elas foram adicionadas em coluna, reportando em outra a frequência de recorrências das TDICs selecionadas pelos professores de inglês, para assim o gráfico da Figura 44 ser construído.

Figura 44 – O uso das TDICs pelos professores, em geral, em comparação com os

professores de inglês



Fonte: Autora (2023), com base nos dados da pesquisa Survey

Pela dinâmica dos dados sobre os recursos das TDICs, foi possível visualizar o quão similar os resultados se apresentaram e como descrevem as preferências dos recursos para o uso rotineiro dos docentes, independentemente do componente das áreas de conhecimento de formação do professor. Em seguida, apresentam-se as ferramentas e aplicativos que são semelhantes em categorias.

As TDICs a que os professores mais recorrem em sua rotina são: Amazon Prime, Netflix, YouTube (ferramentas de entretenimento e/ou pesquisa por meio de vídeos); *e-book*, revistas, *sites* de jornais e pesquisa no Google (ferramentas de entretenimento e/ou pesquisa por meio da leitura).

Com um pouco menos de recorrência em ambas as classificações, estavam as mídias sociais como: Facebook, Instagram, TikTok e Twitter. Em sequência apareceram: aplicativos para fazer atividades bancárias, *lives*, seguidos pela categoria de compras *online*, como Amazon, Mercado Livre, Ifood e Ebay. Por último, apareceram outras ferramentas e aplicativos, como Smule, jogos e Spotify.

A única ferramenta das TDICs que pareceu em ordem diferente foi a de cursos *online*. Os professores de língua inglesa a consideraram antes da categoria das mídias sociais, já os professores das outras áreas a colocaram na mesma posição de recorrência da categoria compras *online*.

Percebe-se com esses dados que os docentes estão familiarizados com algumas ferramentas das TDICs, logo, não percebem problemas em usá-las no cotidiano, seja para entretenimento, pesquisa, mídia social, seja para instruir-se, compras ou outras finalidades. Portanto, infere-se que a familiaridade com as

ferramentas pode de alguma forma adentrar a sala de aula para uso com propósito pedagógico. Segundo Manning e Johnson (2011, p. 14, tradução da autora)²⁶,

quando resolvemos problemas usando ferramentas tecnológicas, começamos a igualar as ferramentas para a nossa pedagogia. Os professores têm feito isso por séculos. Se você quisesse ensinar um aluno a ler, por exemplo, você teria de fornecer texto (a ferramenta).

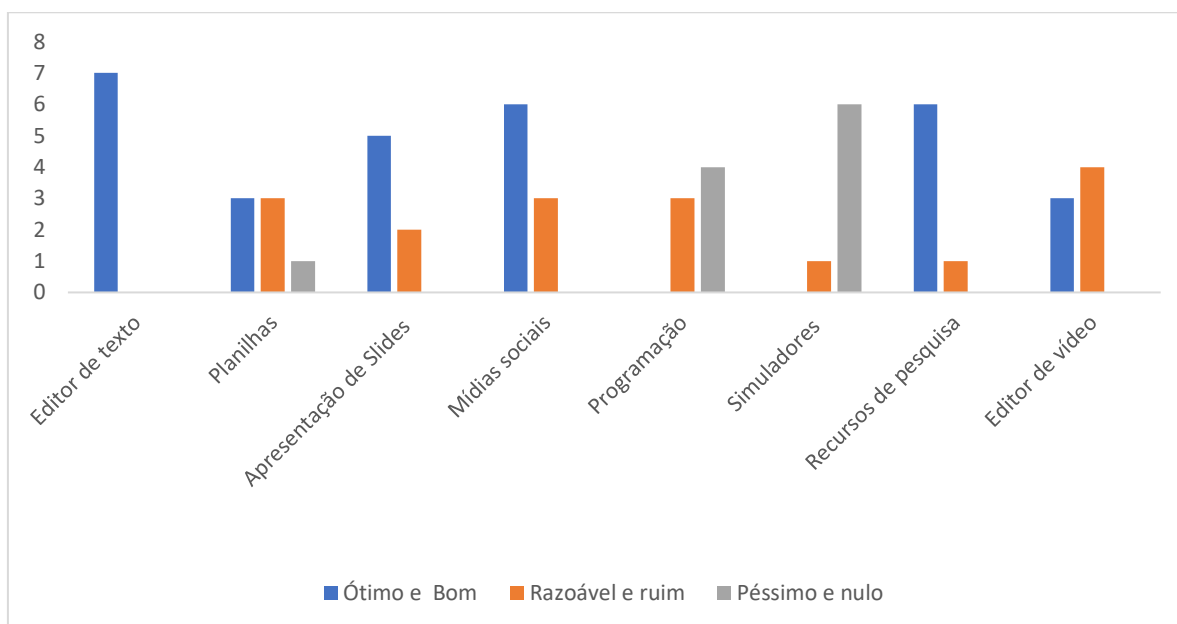
Embora seja pertinente o que os autores indicam, não se pode acreditar que é uma transposição espontânea entre o que o professor utiliza pessoalmente de tecnologia e sua prática docente. É preciso que ele estabeleça uma intenção planejada com a inserção dos recursos tecnológicos para que a aprendizagem ocorra. Entende-se, portanto, que é imprescindível a promoção de uma formação continuada voltada para a educação tecnológica.

Dessa forma, antes de saber se os docentes de inglês estão utilizando as TDICs como ferramenta de suas práticas, analisou-se a percepção da proficiência que eles jugam ter em relação a algumas ferramentas e, em seguida, aos conhecimentos que os estudantes têm quando usam as mesmas ferramentas. Tratar-se-á desse assunto na próxima seção.

4.2.3 Percepção da proficiência dos recursos digitais dos professores de inglês

A fim de saber sobre a proficiência dos professores, foram listadas várias ferramentas ([apêndice D](#)) e foi solicitado que os professores indicassem o nível de conhecimento que eles julgavam ter para cada uma delas. Para a análise, agruparam-se as respostas em três níveis: ótimo e bom, razoável e ruim e péssimo a nulo. Na Figura 45, consta a percepção dos professores de inglês com relação à sua proficiência nas ferramentas.

²⁶ No original: “When we solve problems using technology tools, we begin to match the tools to our pedagogy. Teachers have done this for centuries. If you wanted to teach a student to read, for example, you would have to provide text (the tool)”.

Figura 45 – Proficiência em ferramentas das TDICs por professores de inglês

Fonte: Autora (2023), com base nos dados da pesquisa *Survey*

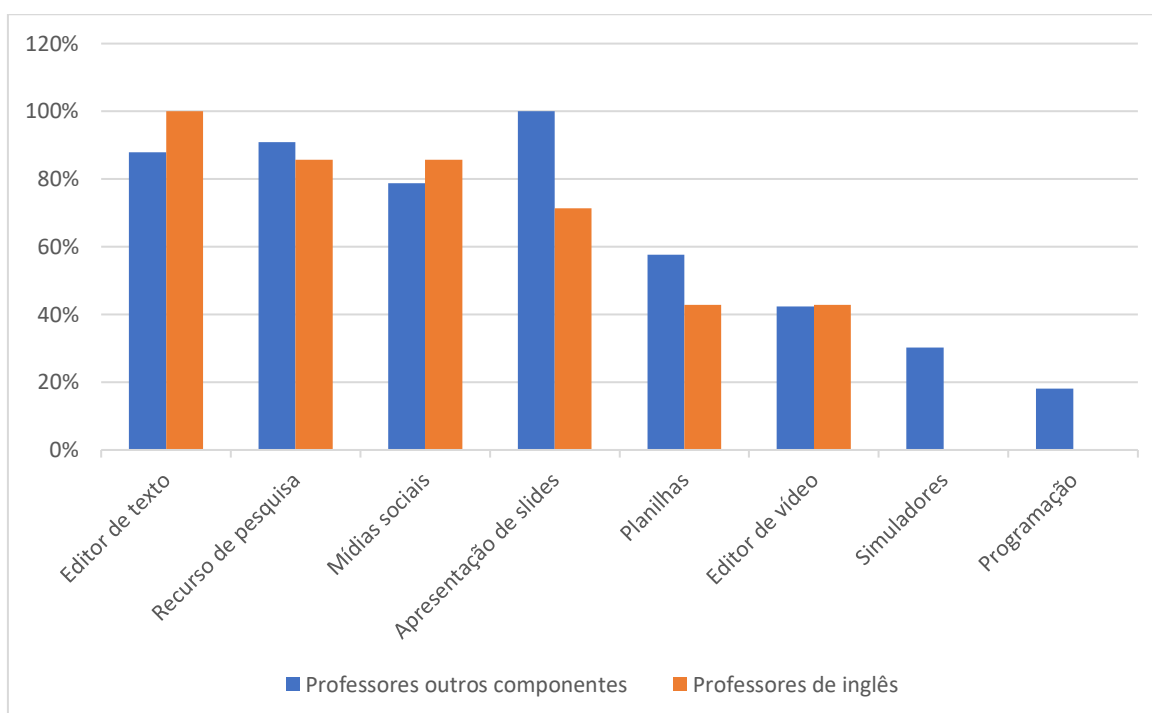
Ao analisar o gráfico com a compilação das respostas, identificou-se que, unanimemente, os docentes percebem que têm o domínio entre ótimo e bom da ferramenta de editor de texto. Para os recursos de pesquisa e mídias sociais, seis disseram ter a maior classificação de proficiência, por outro lado, um profissional optou pela classificação razoável e ruim para o recurso de pesquisa, assim como outros três quanto ao uso das mídias sociais.

Com relação à ferramenta de apresentação de *slides*, cinco docentes informaram ter desempenho entre ótimo e bom e dois entre razoável e ruim. Para a ferramenta de formulação de planilhas, três sabiam bem como usá-la, três entendiam que o uso estava entre razoável e ruim e um definiu como péssimo e nulo.

O pior nivelamento estava nos instrumentos de simuladores: seis acreditam que o uso estava entre péssimo e nulo, enquanto para um estava entre razoável e ruim. Quanto à programação, três professores indicavam empregar a ferramenta de modo razoável ou ruim e quatro entre péssimo e nulo.

Para comparar os professores de inglês com os docentes dos outros componentes, classificou-se a proficiência em percentual, utilizando-se do número que se somava o maior nivelamento, que foi dividido pelo número de professores, 33 e sete, de cada classificação de componente (outros e inglês). Em síntese, os resultados constam da Figura 46.

Figura 46 – Comparação de proficiência professores de inglês vs. professores de outros componentes



Fonte: Autora (2023), com base nos dados da pesquisa *Survey*

Com tal comparação, verificou-se que os professores de inglês se destacavam nas ferramentas de editor de texto e de mídias sociais. Havia uma semelhança nas habilidades de edição de vídeo em ambas as áreas, por outro lado, os professores de outras disciplinas evidenciaram maior proficiência em apresentação de *slides*, recursos de pesquisa e planilhas. Os resultados também mostraram que os professores de inglês não reportavam possuir boas habilidades para simuladores e programação, enquanto os demais professores revelaram maior conhecimento, mesmo que com uma representação baixa, de 30% dos professores para simuladores e 18% para programação.

Ao verificar os recursos mais utilizados na percepção dos professores, independentemente da área de conhecimento, identificou-se que eles tiveram de aprender a lidar com certas ferramentas em suas práticas para a sala de aula ou pela própria formação acadêmica. Por conseguinte, eles possuíam mais domínio do que os educandos, como foi verificado na subseção: [Percepção da proficiência das TDICs dos professores e estudantes](#) (Figura 30), do mesmo modo em que há distinções entre

os professores que sabem usar simuladores e recursos de programação e os que não sabem, como foi o exemplo das ferramentas que estiveram mais presentes nas áreas das Ciências da Natureza e que não eram utilizadas pelos professores de Linguagens e suas Tecnologias.

Do mesmo modo que professores percebem que as mídias sociais, recursos do cotidiano, estão no domínio dos estudantes e nos deles mesmos, entende-se que os outros recursos estão mais sob o domínio dos docentes, pelo mesmo motivo.

Para tanto, a técnica e a tecnologia supõem conhecimentos, já disponíveis ou novos. A técnica serve-se do saber vulgar, eventualmente impregnado de saber científico que não é reconhecido como tal. A tecnologia recorre explicitamente ao saber científico (dados, leis e teorias) [...] (CUPANI, 2011, p. 95).

Os docentes que desenvolveram conhecimento científico das suas respectivas áreas ao longo da vida podem ser intermediadores entre os estudantes e o conhecimento, para que eles dominem o conhecimento científico para a técnica, e não para serem dominados por ela.

Assim, os saberes adquiridos pelos estudantes (e pelos professores) não estão apenas na escola e na família. Estão na vida, nas relações com os amigos e com os meios de comunicação. Ingenuamente, alguns professores não percebem a presença dos meios/tecnologias na escola (na cultura dos alunos que a ela acorrem), ou mesmo desconhecem os mecanismos de sedução neles presentes. Afirmam ser imprescindível ensinar os alunos a educar-se para os meios, entendendo que lhes basta ter espírito crítico (PORTO, 2006, p. 48).

Essa provocação de Porto (2006) é importante para elucidar sobre a percepção dos professores ao inserirem as TDICs nas aulas, assunto a ser abordado na próxima seção.

4.2.4 Percepções sobre o uso das TDICs

Pelos dados prévios, encontrados nas respostas da pesquisa, todos os professores de inglês declaram permitir o uso do celular em sala de aula. Ao serem perguntados para quais usos, 100% explicaram que era para fazer pesquisa sobre os assuntos propostos em aula e para acessar aplicativos para produção de material;

71% para leitura de textos informativos alheios ao assunto da aula e 29% para verificar as redes sociais.

Pode-se inferir que 100% dos docentes de inglês priorizavam por definir os motivos para o uso das ferramentas e aproximadamente 50% deixavam essas possibilidades mais amplas. Um respondente acrescentou outro motivo ao escrever:

Eles podem usar seus dispositivos para a execução das atividades solicitadas. Se já estão com todas as atividades prontas, não me importo que verifiquem suas redes sociais ou joguem jogos que estimulem seu raciocínio, por exemplo (PROFESSORA B, 2022).

O uso do celular na sala de aula já é uma realidade a qual o professor tem reconhecido como potencial para desenvolver as atividades pedagógicas. Se, por um lado, o celular pode ajudar o estudante na sua aprendizagem, por outro pode mantê-lo nas redes sociais e torná-lo alienado e pouco envolvido com a aula, como pode ser observado nas falas: *“Muitos dos alunos se distraem nas redes sociais, sendo necessária intervenção do professor”* (PROFESSOR 1, 2022) e *“Os jovens não têm controle do uso de celulares em sala, não sabem separar o uso didático com o pessoal”* (PROFESSOR 23, 2022).

Compete ao professor promover o uso do celular com critério e com objetivo educativo, o que é percebido por alguns dos entrevistados: *“A tecnologia é uma importante ferramenta de pesquisa e material de apoio, portanto, deve ser utilizada e ensinada a utilizá-la”* (PROFESSOR 36, 2022).

Os professores entrevistados reconhecem que os dispositivos tecnológicos podem auxiliar no acesso ao conteúdo de inglês, por exemplo, quando o Professor 8 (2022) afirma que o celular *“é uma excelente ferramenta. É um computador móvel que nos possibilita a pesquisa e mais aquisição de conhecimento”*.

Entende-se que os professores de inglês têm um papel significativo para a educação linguística dos estudantes, pois o domínio desse idioma pode proporcionar acesso a inúmeras informações e conteúdos disponíveis na rede mundial de computadores, visto que *“toda atividade, todo ato de comunicação, toda relação humana implica um aprendizado”* (LÉVY, 1998, p. 27).

Para compreender a percepção dos professores no que concerne à prática educativa, que possibilite a inserção do estudante no mundo com o uso das TDICs, realizaram-se algumas perguntas que orientavam a narrativa dos entrevistados. Com a transcrição das entrevistas, após a leitura flutuante, foram identificados pré-

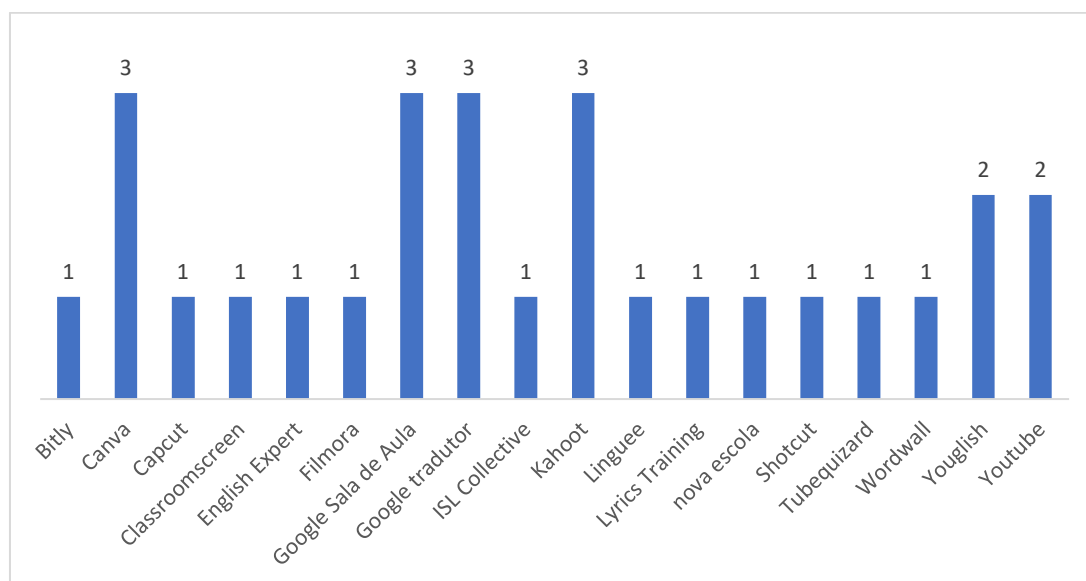
indicadores, que passaram a ser agrupados em indicadores. Ao refinar os indicadores foi possível vislumbrar as categorias: TDICs como recursos nas aulas de língua inglesa; inglês comunicativo e TDICs; emancipação dos estudantes.

4.2.4.1 TDICs como recursos nas aulas de língua inglesa

Segundo Paiva (2001, p. 106), “o papel do professor que integra a internet à sala de aula tradicional [...] é o de moderador e não o de transmissor de conhecimentos”. Nessa direção, buscou-se verificar se havia a inserção de atividades com o uso das TDICs e se elas também estavam presentes, de alguma forma, no material didático de língua inglesa do Ensino Médio, mesmo porque “a seleção de uma ferramenta deve envolver um complexo processo de tomada de decisão. Caso contrário, você pode selecionar uma ferramenta que cria um problema em vez de resolver” (MANNING; JOHNSON, 2011, p. 15, tradução da autora)²⁷. Para isso, averiguou-se, pela percepção dos professores, como se dava essa seleção de ferramentas.

Ao serem indagados sobre exemplos de recursos de que lançavam mão para as aulas, os professores citaram diversos recursos digitais tanto para o planejamento das aulas como para o desenvolvimento das atividades pedagógicas propostas para os estudantes. Dos 18 recursos listados, apenas cinco deles estavam presentes na pesquisa *online*, o que demonstra que os docentes possuíam um grande repertório das TDICs para uso pedagógico. Os outros recursos mencionados na entrevista foram disponibilizados na Figura 47, pois alguns deles tiveram maior recorrência.

²⁷ No original: “The selection of a tool should involve a complex decision-making process. Otherwise, you may select a tool that creates a problem instead of addressing a need”.

Figura 47 – Recursos digitais utilizados nas aulas de inglês

Fonte: Autora (2023), com base nas respostas das entrevistas

Para tentar classificar as ferramentas da Figura 47, recorre-se a Manning e Johnson (2011), que desenvolveram uma taxonomia para melhor classificar os tipos de ferramentas utilizadas para a educação. Com o avanço das criações de outras ferramentas, Rodrigues *et al.* (2014) a complementaram e revelaram possibilidades de inserir a mesma ferramenta em mais de um quadro.

Depois de conhecer as ferramentas que os docentes de inglês informaram na entrevista (Figura 47), elas foram organizadas no Quadro 6, de acordo com a taxonomia de Rodrigues *et al.* (2014).

Quadro 6 – Ferramentas de TDICs na taxonomia de Rodrigues *et al.* (2014)

Tipo de ferramenta	Objetivo	Nome da ferramenta	
Ferramentas de autoria	Organização escolar	Bittly	—
	Comunicação e colaboração	Google Classroom	—
	Criação de conteúdos	Shotcut	—
		Capcut	Filmora
	Avaliação da aprendizagem	Tubequizard	ISL Collective
		Canva	Lyrics Training
Ferramentas de busca, armazenamentos e socialização	Repositórios	Classroomscreen	Wordwall
		Kahoot	Lyrics Training
		Nova Escola	Tubequizard
		YouTube/ Youghish	ISL Collective

	Gestão escolar	Google Classroom	-
	Socialização de conteúdos	Bittly	Google Classroom
	Pesquisa	English Expert	Google Translator
		Youghlish	YouTube
		Linguee	—

Autora (2023), com base na taxonomia de Rodrigues *et al.* (2014)

Dentre os recursos digitais citados pelos professores, alguns deles são empregados para gestão da prática educativa, com o intuito de auxiliar no planejamento das aulas e elaboração das atividades. A gestão do trabalho docente configura-se para além da sala de aula. De acordo com Bottentuit Júnior, Lisbôa e Coutinho (2011), do planejamento ao acompanhamento do processo de aprendizagem dos estudantes e do registro do desempenho estudantil, as TDICs têm sido uma ferramenta cada vez mais utilizada na educação.

Ao verificar a taxonomia de Rodrigues *et al.* (2014), percebe-se que a gestão do trabalho docente conseguiu incluir tanto as ferramentas de autoria quanto de busca, armazenamentos e socialização, pois a maioria dos recursos usados pelos professores e professoras parecia sugerir que eles visavam diversificar as atividades, a fim de superar o emprego unicamente do material didático adotado pela escola e de envolver os estudantes a aprender inglês de forma interativa e colaborativa mediante TDICs. *“Eu acho que tem que ser prático, uma coisa prática, que todos vão conseguir acessar, que todos vão conseguir entender, também. Que seja interativa”* (PROFESSOR A, 2022). Os recursos tecnológicos e digitais estão cada vez mais presentes, como dizem Schuartz e Sarmiento (2020, p. 430):

As Tecnologias de Informação e Comunicação (TDICs) permitem, hoje, ministrar uma aula de forma muito mais dinâmica, interativa e colaborativa do que no passado. Para tanto, exige-se repensar as práticas pedagógicas existentes, o que se mostra um desafio aos docentes na contemporaneidade: agregar às práticas de ensino e aprendizagem recursos disponíveis em TDICs. Trata-se de uma demanda já estabelecida, à medida em que se assiste aos avanços tecnológicos em relação à informação e comunicação, bem como ao aumento do uso dessas ferramentas pelas camadas mais jovens, as quais têm tomado assento nas salas de aula de Serviço Social.

No entanto ainda não havia sido possível saber se existia uma ruptura que ultrapassasse o estudo sobre a língua para o seu emprego real no mundo com o uso potencializado pelos recursos digitais. De outro modo, as TDICs podem também servir

como forma de entretenimento ou uma mera reprodução de exercícios que saíram dos livros e passaram para as telas. Nesse sentido, espera-se dos professores “uma competência pedagógica em relação às TDICs com o objetivo de colocar toda a curiosidade e habilidade dos estudantes no manuseio de tais recursos, a favor da produção do conhecimento” (SCHUARTZ; SARMENTO, 2020, p. 432).

Com o intuito de conhecer como e entender o uso, identificou-se que Kahoot, um dos aplicativos mais mencionados pelos docentes (3), e Wordwall (1) são ferramentas de socialização, ambos para criar jogos. De acordo com Porto (2006, p. 47), “o *game* é uma atividade lúdica com sentido que permite construção e desenvolvimento de habilidades cognoscitivas, apesar de os jovens jogadores não terem consciência disso”. Por isso, as atividades de jogos não exigem a “responsabilidade da escola auxiliar no entendimento e reflexão sobre o que está presente nas imagens/mensagens das tecnologias, e encaminhar para a percepção do que está por trás das linguagens, na maioria das vezes, icônicas” (PORTO, 2006, p. 47). Tumolo (2014, p. 223) corrobora esse pensamento ao expressar:

Jogos podem ser usados para desenvolvimento da competência comunicativa em LE [língua estrangeira], focando, de forma individual e/ou integrada, nas quatro habilidades. Dependendo de suas características, eles envolvem leitura e/ou audição de regras e comandos, desenvolvendo as habilidades receptivas, ou mesmo a habilidade produtiva de escrita, quando informações são requisitadas.

Para os autores, o uso de jogos como ferramenta pedagógica ajudam tanto para desenvolvimento cognitivo quanto para a aquisição de habilidades comunicativas em língua estrangeira, o que é possível de ser observado na fala do Professor D: “Eles usam bastante o Word Wall, que é bem bacana, criaram um tipo de Pac-Man, então ia correndo e comendo e tinha que achar o cognato” (PROFESSOR D, 2022).

Por isso, há de se ter cuidado no que concerne ao ensino da língua inglesa, pois “a consequência de tais extrínsecos motivadores é que escolas frequentemente ensinam aos estudantes a jogar o ‘jogo’ de agradar professores e autoridades mais que desenvolverem uma necessidade interna de conhecimento e experiência” (BROWN, 2000, p. 78, tradução da autora)²⁸. Por tal motivo, ressalta-se a importância

²⁸ No original: “The consequence of such extrinsic motivations is that schools often teach students to play the ‘game’ of pleasing teachers and authorities rather than developing an internalized thirst for knowledge and experience”.

do docente para fazer a mediação.

Canva, aplicativo mencionado por três professores, ferramenta de autoria para avaliação de aprendizagem e que também pode ser direcionado para socialização, foi reconhecido pelos entrevistados como uma possibilidade para o estudante produzir conhecimento e expor suas ideias, expandindo o território da sala de aula. Ao divulgar de modo *online* sua produção (conteúdo produzido em inglês), a posição, as ideias e intencionalidades podem alcançar outros falantes ou aprendizes do idioma, passando a ser uma “ferramenta para apresentar conteúdo” (RODRIGUES *et al.*, 2014, p. 509). Nas palavras do Professor D (2022):

O Canva [...] é uma mão na roda para nós. Então, agora a gente tá fazendo um trabalho interdisciplinar entre inglês e arte, a minha parte (inglês) ficou com o marketing e arte ficou com identidade visual, então eles criaram todo um briefing da empresa antes e depois eles [...] farão a divulgação dos produtos para o cliente, [...] então eles usaram tudo no Canva, os infográficos, também [...] a alimentação saudável.

De acordo com Tumolo (2014, p. 218), “infográficos podem ser usados para o ensino/aprendizagem da LE alvo, focando em alguns conhecimentos específicos, escolhidos para serem aprendidos”. Entende-se que atividades como as mencionadas pelo Professor D (2022) precisam ser planejadas.

O Google Tradutor também foi citado por três entrevistados. Trata-se de um recurso de pesquisa que vai além de substituir o dicionário; por ele é possível acessar a pronúncia da palavra pesquisada. Esse ferramental pode ser considerado uma das estratégias para que os estudantes entendam palavras novas, porém não pode ser a única nem a principal. A compreensão tanto do texto escrito quanto oral exige a adoção de estratégias próprias que levem o estudante a aprender a língua (BROWN, 2000).

Por fim, a ferramenta mais acessada pelos professores foi o Google Classroom, recurso adotado pela rede pública das escolas do estado de Santa Catarina durante a pandemia e para continuar as aulas de forma remota. Assim, essa plataforma tem inúmeros recursos que podem ser utilizados para fazer a gestão do processo de ensino e aprendizagem, pois nela é possível arquivar registro das apresentações de aulas, gerar atividades avaliativas, registro de atividades, tarefas, atividades extras e desenvolvimento de trabalho colaborativo, como em Google apresentações e documentos de textos.

A plataforma Google Classroom disponibiliza os recursos do Gmail (forma de trocar mensagens), *drive* (armazenamento na nuvem), agenda (que integra a organização das videoconferências e prazos para entrega de trabalho), documentos, planilhas e apresentação (recursos colaborativos), formulários (para avaliação de aprendizagem e para pesquisa), *meet* (para comunicação via videoconferência), grupos (espaço no qual o professor pode criar salas para discussão sobre assuntos propostos).

Esse tipo de pacote de ferramentas auxilia no gerenciamento das aulas, registrando tanto as atividades dos docentes quanto dos estudantes, do planejamento ao acompanhamento do processo de aprendizagem. Já há mais de uma década Moran (2007, p. 90) apontava que as tecnologias ajudam “na organização de textos (conteúdo), nos programas de apresentação, na ilustração de aulas (vídeos, softwares de conteúdos específicos), na avaliação (planilhas, bancos de dados), na pesquisa (bases de dados e Internet)”.

Desse modo, segundo Paiva (2001, p. 95), verificou-se que “com o desenvolvimento da Internet e o crescimento da rede mundial de computadores (web) um número incalculável de homepages tem sido criado e os recursos para a aprendizagem de inglês foram ficando cada vez mais diversificados e sofisticados”. Para além de usar as ferramentas para gerenciar as atividades, os professores demonstraram variar as atividades, ferramentas e abordagens para engajar os estudantes para o aprendizado.

Com relação ao material didático, ele foi escolhido de modos diferentes. No caso dos entrevistados, um selecionou o material com o qual iria trabalhar; outro escolheu em conjunto com outra professora; a professora que leciona em três escolas teve os livros definidos por outros professores de inglês; a professora que trabalhava com os últimos anos do Ensino Médio, antes do NEM, teve a escolha feita por meio de votação com todos os professores de inglês do Ensino Médio de Jaraguá do Sul. O livro mais votado, chamado *Learn and share in English*, dos autores Amadeu Marques e Ana Carolina Cardoso, foi padronizado para ser utilizado nos três anos pela Secretaria de Estado da Educação do município.

Ao serem perguntados sobre os recursos de TDICs que estavam indicados no livro didático, os entrevistados afirmaram que o livro traz sugestões de vídeos, áudios, *links* e aplicativos: “*Ele dá sugestões de vídeos, áudio, trabalha com essa página da internet, textos da internet (design)*” (PROFESSORA A, 2022); “*Tem bastante*

sugestão e tem às vezes até o site também da editora, tem aplicativos, tem alguns direcionamentos ali sim, e vem um CD junto” (PROFESSORA B, 2022).

Os livros didáticos para o ensino de inglês são fundamentais, pois é a forma mais democrática para que os estudantes tenham acesso ao conteúdo na língua-alvo, e seu uso justifica-se pelo fato de que facilita o trabalho do professor. As editoras têm buscado trazer temas atuais e metodologias que foquem no uso comunicativo do idioma. Dessa forma, as TDICs estão presentes tanto como tema quanto recurso didático apresentado pelo livro.

Findada a seção sobre as ferramentas das TDICs nas aulas de inglês, buscou-se investigar sobre as percepções dos docentes no que concerne uma prática educativa, que visa possibilitar a inserção do estudante no mundo, favorecida pelas TDICs. Os resultados da última parte da investigação serão discutidos na seção “Ensino de inglês comunicativo e as TDICs”, haja vista que a

a Web é um ambiente para se aprender inglês de forma comunicativa, pois oferece oportunidades para o aprendiz usar a língua para propósitos comunicativos (versão fraca da abordagem comunicativa aprendendo a usar a língua) e também oferece oportunidade para o aprendiz aprender a língua através do uso da língua (PAIVA, 2001, p. 106).

Chegou-se à essa parte da investigação em razão de que as TDICs estão ficando mais acessíveis e porque os professores estão mais familiarizados com os recursos tecnológicos.

Na seção 'Ensino de inglês comunicativo e as TDICs', serão discutidos os resultados da pesquisa sobre as percepções dos docentes em relação à utilização das TDICs para favorecer a inserção dos estudantes no mundo. Essa abordagem é relevante para a pesquisa, pois acredita-se que a web pode ser uma ferramenta útil para aprender inglês de forma comunicativa uma vez que os professores e estudantes estão cada vez mais familiarizados com as TDICs que podem fazer a ampliação do contexto dos muros da escola.

4.2.4.2 Ensino de inglês comunicativo e as TDICs

Diferentes tecnologias foram adentrando no cenário da educação: escrita, papiro, livro, rádio, projetor, TV, vídeo, computadores e internet. Conforme Paiva

(2015), quando se fala em língua inglesa, muitas dessas ferramentas oportunizaram o contato com a língua-alvo, ao inserirem a prática de um ensino “caracterizado pela separação entre as quatro habilidades, de compreensão oral (CO) (*listening*), expressão/produção oral (EO) (*speaking*), compreensão escrita (CE) (*reading*) e expressão/produção escrita (EE) (*writing*)” (TUMOLO, 2014, p. 209).

Segundo Tumolo, as habilidades deveriam ser integradas para poder desenvolver a competência comunicativa por meio de abordagens de conteúdos, chamados de temas. Para isso, perguntou-se novamente sobre como o material didático trazia tais temas e sobre quais as habilidades da linguagem preferidas dos estudantes, se para atividades com a abordagem de CO, EO, CE ou EE. Para entender como isso acontecia na escola, indagou-se sobre os temas que os livros retratavam e se eles eram do interesse dos discentes.

Os entrevistados responderam que os temas são de interesse dos estudantes ao exemplificarem: diversidade, sustentabilidade, emoções, alimentação saudável, profissão, carreira, empreendedorismo. O Professor C (2022) apontou: “*Tem temas que dá para trabalhar com as outras disciplinas*”. A aprendizagem de uma língua estrangeira exige variados esforços do aprendiz, assim o tema que vai ser abordado para aprender inglês precisa ser mobilizador e importante para a formação do jovem.

Sobre o interesse dos estudantes pelos temas do livro, a opinião se dividiu. As duas professoras falaram que a compreensão do material não está de acordo com as habilidades ou as realidades deles. Acredita-se que aqui elas estavam se referindo à habilidade de compreensão de textos escritos.

Com relação à abordagem da língua numa concepção comunicativa, a Professora C demonstrou prezar mais pela parte estrutural da língua, ou seja, numa abordagem tradicional de ensino do idioma inglês. Já o Professor A parece optar em incentivar os estudantes para contextualizar o seu componente curricular de inglês com os demais e busca valorizar habilidades e conhecimentos da língua que foram desenvolvidos pelos estudantes na escola para fora da sala de aula. Pode-se inferir que o professor concebe a língua numa dimensão comunicativa e social. Parece haver uma tentativa de proporcionar a emancipação dos alunos, ao dizer: “Eles têm uma feira para apresentar com a professora de Trilhas, já falei para eles, ‘vá lá, apresentem em inglês, vai que surge uma oportunidade internacional, né?!’” (PROFESSOR A, 2022).

Na mesma linha, o Professor D indicou que em sua prática trazia o que os

estudantes gostavam e tentava fazer com que eles tivessem consciência de que teoria e prática precisam andar juntas, ao descrever uma atividade desenvolvida:

Ano passado com a professora de Biologia, a gente fez o projeto sustentável retirado dos livros, tanto do dela quanto no meu [...]. Então eles tinham que fazer um artigo científico e fizeram canudos do amido da batata, e da banana, plásticos biodegradáveis. Eles criaram, a gente teve três meses [...] a parte do inglês foi a do abstract, para [...] entrar no artigo científico, que a gente trabalhou em sala, o professor de física trabalha, de português trabalhou, todos trabalharam artigos científicos (PROFESSOR D, 2022).

Essa atividade interdisciplinar buscou desenvolver a escrita dos estudantes com objetivo comunicativo, ao produzirem um *abstract* baseado em um trabalho prático. O professor parece compreender que o uso do inglês pode levar o estudante a se posicionar de forma analítica e reflexiva sobre uma experiência vivida.

Nessa perspectiva, o ensino da língua inglesa deixa de ser baseado em uma educação bancária e opressora para que “o indivíduo seja ativo e responsável” (FREIRE, 2014, p. 76). Concorde-se com Freire (2014, p. 79) ao dizer que “o educador aparece como seu indiscutível agente, como seu real sujeito, cuja tarefa indeclinável é ‘encher’ os educandos dos conteúdos de sua narração”. As TDICs podem vir para possibilitar que os estudantes consigam desenvolver-se e emancipar-se ao se comunicarem, produzirem conteúdos em inglês na rede mundial de computadores.

Pelas entrevistas notou-se que há ensaios para a busca dessa educação, mas ela ainda não foi alcançada na percepção dos professores.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As práticas educativas têm se transformado de forma intensa nos últimos tempos, especialmente, com a necessidade de adotar o ensino remoto, com uso das TDICs nos anos de 2020 e 2021, a partir da suspensão das aulas presenciais devido ao contágio de um vírus e o surgimento de uma pandemia. No que tange ao Ensino Médio, a reforma curricular instituída pela Base Nacional Curricular Comum (2018) e normatizada pelo Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense (2020), vem exigir novas práticas e a inserção digital se faz necessária nessa realidade.

Para adentrar nesse contexto, esta pesquisa teve como objetivo compreender como professores do Ensino Médio de escolas públicas estaduais de Jaraguá do Sul percebem o uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) e como professores de inglês dizem inseri-las em suas práticas pedagógicas. O caminho traçado permitiu ter uma visão de modo macro, pela pesquisa feita com relação aos balanços de dados (de 1998 a 2013 e de 2014 a 2020), e micro, pela investigação efetuada por meio de pesquisa *Survey* e entrevista com os professores de inglês do Ensino Médio de Jaraguá do Sul, a qual teve três objetivos específicos. O primeiro visou identificar os recursos tecnológicos utilizados por professores do Ensino Médio de escolas públicas estaduais do município de Jaraguá do Sul; o segundo, entender como as TDICs estão presentes nas práticas pedagógicas de língua inglesa e no material didático de língua inglesa do Ensino Médio; o terceiro, compreender a percepção dos professores de língua inglesa no que concerne à prática educativa, que possibilite a inserção do estudante no mundo, favorecida pelas TDICs.

O balanço de produção aqui desenvolvido foi inspirado no estudo de Basniak e Soares (2016), que identificaram os efeitos do Programa Nacional de Tecnologias Educacionais por meio dos resultados das produções de *stricto sensu*. Nesse estudo, as autoras apresentaram 60 trabalhos concluídos entre os anos de 1998, um ano depois da implantação do Programa Nacional de Informática na Educação, e 2013. A pesquisa foi feita na plataforma Capes nas dissertações e teses em 2014 e 2020. Sessenta e nove trabalhos selecionados evidenciaram resultados semelhantes aos indicados por Basniak e Soares (2016), como a proposição de formação continuada e de suprir as demandas dos recursos financeiros, estruturais e de manutenção.

Todavia percebe-se a descrição das práticas que auxiliam no aprendizado significativo e/ou crítico pelo uso das TDICs nos trabalhos selecionados nesta pesquisa, o que pode significar um avanço no uso tecnológico nas escolas.

Os resultados da investigação empírica com quarenta professores do Ensino Médio mostraram que os respondentes disseram fazer uso de diversos recursos digitais, desde plataformas de comunicação aos aplicativos como *Video maker* e *Kahoot*, além de outros específicos da área de conhecimento. Apontaram que sua inserção nas aulas tem como objetivos potencializar a aprendizagem, contextualizar os conteúdos e facilitar a compreensão do objeto de conhecimento. Outro aspecto indicado pelos respondentes é o fato de que as TDICs ajudam a engajar/envolver os estudantes no estudo. Há um reconhecimento de que os jovens são usuários tecnológicos, mas que precisam desenvolver competências e habilidades com propósitos educativos.

Com relação às respostas dos dois professores e duas professoras de inglês, evidencia-se que as TDICs estão presentes nas práticas pedagógicas como forma de gestão da prática educativa, que auxilia no planejamento das aulas e elaboração das atividades para diversificar as atividades, a fim de superar o uso unicamente do material didático adotado pela escola. Embora, segundo os entrevistados, o material traga sugestões de vídeos, áudios, *links* e aplicativos, eles são de difícil compreensão para os estudantes, tendo em vista o nível do inglês. Por essa razão, os(as) entrevistados(as) mencionaram que precisam adaptar o conteúdo para assim inserir as tecnologias digitais. Ficou evidenciado que os recursos tecnológicos utilizados nas aulas têm proporcionado o envolvimento dos estudantes para aprender o idioma de forma comunicativa, interativa e colaborativa.

Se por um lado, há os estudantes que são convidados a participar das aulas utilizando recursos tecnológicos que dominam, como produção de vídeos, por outro, os professores e professoras de língua inglesa percebem uma dispersão ao fazer uso das TDICs na sala de aula. Em uma sociedade digital, todos estão conectados quase que continuamente pela facilidade do celular, o que se acentua com os jovens ao se comunicarem com os grupos a que pertencem e ao se manterem informados passando rapidamente por sites de forma superficial. Esse comportamento pode ajudar a se perpetuar também na sala de aula, quando os estudantes não identificam a necessidade de aprofundar e manter-se praticando a língua inglesa numa mesma atividade ou conteúdo.

Pelas entrevistas, as respostas do questionário com os professores e resultados dos trabalhos de Prado (2018) e Santos (2020), percebe-se a importância da interação entre estudantes e professores e os conceitos estudados, para que o objeto de aprendizagem faça sentido para os estudantes. Todavia, a fim de conseguirem expandir os limites dos muros da escola, faz-se imprescindível melhor infraestrutura, condições de acesso à internet e formação continuada que auxilie nas necessidades que os professores sentem para os usos das TDICs nas suas práticas pedagógicas, além de incentivo governamental para a pesquisa na área da educação.

Já com relação à percepção dos professores de língua inglesa de como as TDICs podem expandir a presença do estudante no mundo, há indícios de que ao propor atividades digitais para praticar o idioma, favorecem o protagonismo estudantil. Nessa perspectiva, a língua é concebida numa dimensão comunicativa e social, o que pode levar à uma construção emancipatória.

O balanço de produção e o estudo aqui apresentado indicam que a formação continuada deve abordar o desenvolvimento de conhecimentos e competências para além do técnico a fim de levar os professores a compreenderem o significado das tecnologias enquanto instrumentos que podem ser usados para a emancipação como para o controle das pessoas. As reformas da educação brasileira trazem diversos discursos e interesses, sendo um deles o de organizações estrangeiras com objetivo de fornecer formação docente, metodologias inovadoras, materiais didáticos e tecnológicos, especialmente, para escola pública. Esse discurso vem com o pretexto de melhorar os índices da educação perante o mundo, no entanto, têm deixado de considerar as necessidades e carências socioeconômicas brasileiras, que impedem a superação do baixo índice da educação. Portanto, a formação docente com relação à inserção das tecnologias digitais precisa ser pensada de forma a promover uma formação crítica e consciente de seu uso.

Os resultados desta pesquisa indicaram novas temáticas a serem investigadas como a percepção dos estudantes sobre a inserção das tecnologias digitais no Ensino Médio e na aprendizagem de inglês, além do seu significado para a futura atuação profissional. Espera-se, por fim, que assim como estudos anteriores colaboraram para a presente investigação, que este trabalho possa ajudar de alguma forma outras pesquisas da área e profissionais da educação.

REFERÊNCIAS

AIOFFI, Luiz Claudio Moro. **O uso do software Geogebra como recurso metodológico para o ensino de geometria no Ensino Médio**. Dissertação (Mestrado em Ciência, Tecnologia e Educação) – Faculdade Vale do Cricaré, São Mateus, 2018.

ALMEIDA, Alex Rosa de. **Objetos de aprendizagem desenvolvidos para o Ensino Médio: técnicas e conceitos apoiados nos PCNEM**. Dissertação (Mestrado em Educação Tecnológica) – Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018.

ANDRÉ, Marli. Questões sobre os fins e sobre os métodos de pesquisa em educação. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 1, n. 1, set. 2007.

ARAÚJO, Edilene Cássia de Souza. **Análise da construção de uma política de formação docente na área de tecnologia da informação: um estudo de caso do Projeto Reinventando o Ensino Médio do estado de Minas Gerais**. Dissertação (Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2014.

AULAS virtuais já atingem 95% de adesão na rede municipal em Jaraguá do Sul. **JDV**, 9 abr. 2020. Disponível em: https://www.jdv.com.br/Artigos/_6313. Acesso em: 9 abr. 2020.

AZEVEDO, Juliana de F. **Integração de tecnologia educacional ao Ensino Médio: estudo de caso sob a ótica da pedagogia de projetos**. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade Federal de Lavras, Lavras, 2014.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2009.

BARRETO, Rosangela Barros. **As tecnologias da informação e comunicação no Ensino Médio integrado à educação profissional: um estudo do curso de redes de computadores em uma Escola Estadual de Educação Profissional do Ceará**. Dissertação (Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2020.

BARROS, Adriano José de. **Geotecnologias, Ensino Médio e desenvolvimento local: desafios para o ensino de Geografia**. Dissertação (Mestrado em Gestão Social) – Centro Universitário UNA, Belo Horizonte, 2015.

BASNIAK, Maria Ivete; SOARES, Maria Tereza Carneiro. O ProInfo e a disseminação da tecnologia educacional no Brasil. **Educação Unisinos**, v. 20, n. 2, p. 201-214, 2016. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2016.202.06/5441>. Acesso em: 25 jun. 2022.

BATISTA, Graziela Prates. **Conectados por softwares aplicativos: possibilidades do uso das tecnologias móveis para a ocorrência de situações cooperativas no Ensino**

Médio. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Planalto Catarinense, Lages, 2018.

BEDIN, Everton. **A emersão da interdisciplinaridade no Ensino Médio politécnico:** relações que se estabelecem de forma colaborativa na qualificação dos processos de ensino e aprendizagem à luz das tecnologias de informação e comunicação. Tese (Doutorado em Ciências) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

BELUCE, Andrea Carvalho. **Estudantes e as tecnologias digitais:** relações entre cyberbullying e motivação para aprender. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2019.

BENVENUTTI, Cristiane Dall Agnol Da Silva. **Educação à distância de jovens e adultos do Ensino Médio:** metodologias de ensino mediadas por tecnologias da informação e comunicação. Dissertação (Mestrado em Educação e Novas Tecnologias) – Centro Universitário Internacional, Curitiba, 2018.

BHATTACHERJEE, Anol. **Social science research:** principles, methods, and practices. University of South Florida, 2012.

BIANCHESSI, Cleber. **A construção do conhecimento histórico mediado por tecnologias digitais no Ensino Médio.** Dissertação (Mestrado Profissional em Educação e Novas Tecnologias) – Centro Universitário Internacional, Curitiba, 2019.

BLOTTA, Mavi Galante Mancera Molinari. **Competência em informação por estudantes do Ensino Médio (educação de jovens e adultos) na cidade de Ribeirão Preto/SP.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2017.

BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação.** Tradução de Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.

BORDINI, Marcella; GIMENEZ, Telma. Estudos sobre inglês como língua franca no Brasil (2005-2012): uma metassíntese qualitativa. **Signum: Estudos da Linguagem**, v. 17, n. 1, p. 10-43, jun. 2014. Disponível em: <https://www.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/view/17389/14768>. Acesso em: 24 jun. 2022.

BOTTENTUIT JUNIOR, João Batista; LISBÔA, Eliana S.; COUTINHO, Clara P. Google Educacional: utilizando ferramentas web 2.0 em sala de aula. **Revista Educa On-line**, v. 5, p. 17-44, 2011.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm#art1. Acesso em: jun. 2022.

BRASIL. **Decreto n.º 9.741, de 29 de março de 2019.** Dispõe sobre a programação

orçamentária e financeira, estabelece o cronograma mensal de desembolso do Poder Executivo federal para o exercício de 2019 e dá outras providências. Brasília, DF, 2019. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/decreto/D9741.htm. Acesso em: set. 2022.

BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27.833.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**. Brasília, DF, 2018a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria n.º 649, de 10 de julho de 2018**. Estabelece o Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio. Brasília, DF, 11 jul. 2018b. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/29495231/do1-2018-07-11-portaria-n-649-de-10-de-julho-de-2018-29495216. Acesso em: 24 jun. 2022.

BROWN, H. Douglas. **Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy**. 2nd ed. New York: Longman, 2000.

CARVALHO, Waldemar Jose Baptista de. **Metodologias ativas no Ensino Médio concomitante com o ensino profissional e utilização de tecnologias digitais da informação e comunicação**. Dissertação (Mestrado em Educação – Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.

CÁSSIO, Fernando; GOULART, Débora C. A implementação do Novo Ensino Médio nos estados: das promessas da reforma ao ensino médio nem-nem. **Retratos da Escola**, v. 16, n. 35, p. 285-293, 2022. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1620>. Acesso em: 10 out. 2022.

CASTELLS, Manuel. O digital é o novo normal. **Fronteiras do Pensamento**, maio 2020. Disponível em: <https://www.fronteiras.com/artigos/o-digital-e-o-novo-normal>. Acesso em: 23 maio 2021.

CHAVES, Mauro Ribeiro. **Arte, criatividade e tecnologia na perspectiva do jovem estudante do curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio**. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2020.

CORREA, Raquel Folmer. **Tecnologias sociais e educação: possibilidades e limites de transformação de sentidos**. Tese (Doutorado em Educação Científica e Tecnológica) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

COSTA, Marcia Maria Arco e Flexa Ferreira da. **Social STEAM Maker, do digital ao barro: tecnologia social, integrativa e prática para o Ensino Médio**. Tese (Doutorado em Educação, Arte e História da Cultura) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2020.

COSTA, Sandra Regina Santana; DUQUEVIZ, Barbara Cristina; PEDROZA, Regina Lúcia Sucupira. Tecnologias digitais como instrumentos mediadores da aprendizagem dos nativos digitais. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 19, n. 3, p. 603-610, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-3539/2015/0193912>. Acesso em: 3 ago. 2022.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa** – método qualitativo, quantitativo e misto. Tradução de Luciana de Oliveira da Rocha. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

CRUZ, Ana Maria Lima. **A audiodescrição na mediação de alunos com deficiência visual no Ensino Médio**: um estudo com a disciplina de Geografia. Tese (Doutorado em Informática na Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul, 2016.

CRYSTAL, David. **English as a global language**. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.

CUPANI, Alberto. **Filosofia da tecnologia**: um convite. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2011.

DADOS ABERTOS CAPES. Disponível em: <https://dadosabertos.capes.gov.br/dataset>. Acesso em: out. 2022.

DALMARCO, Priscilla Sisto, **A realidade pedagógica analógica**: o uso do *blog* nas aulas de Filosofia. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2015.

DAY, Kelly. Ensino de língua estrangeira no Brasil: entre a escolha obrigatória e a obrigatoriedade voluntária. **Escrita**, v. 15, 2012. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/20850/20850.PDF>. Acesso em: 6 ago. 2021.

DIAS, Marcio Alves. **Abandono escolar no curso técnico em Serviços Jurídicos do IF Sudeste MG, Campus Rio Pomba**. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais, Minas Gerais, 2020.

DESTERRITORIALIZAR. In: DICIONÁRIO Priberam da Língua Portuguesa. Disponível em: <https://dicionario.priberam.org/desterritorializa%C3%A7%C3%A3o>. Acesso em: 18 set. 2022.

DUARTE, Manoelle Silveira. **A contribuição dos recursos das TDIC no processo de ensinar e aprender**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, Frederico Westphalen, 2016.

FERNANDES JUNIOR, Alvaro Martins Fernandes. **A pesquisa brasileira em educação sobre o uso das tecnologias no Ensino Médio no início do século XXI e seu distanciamento da construção da BNCC**. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2020.

FERNANDES, Renato Izac. **Professores de Física em tempo de cibercultura**: a

utilização das tecnologias digitais da informação e comunicação nas aulas do Ensino Médio nas escolas da rede privada de ensino. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2020.

FERREIRA, Aline Gonçalves. **#CurrículoEmConexãoComAcibercultura: a sociabilidade ciborgue e as juventudes no Ensino Médio**. Dissertação (Mestrado em Educação: Conhecimento e Inclusão Social) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017.

FERREIRA, Gisele Vidal. **Usos e sentidos das TDICS na Amazônia: os desafios em implantar a TI verde em uma escola de Ensino Médio de tempo integral em Santarém – PA**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém, 2019.

FERREIRA, Renan Castro; MOZZILLO, Isabella. A língua inglesa no Brasil como o mercado quer: necessária, mas inalcançável. **Travessias Interativas**, São Cristóvão, v. 10, n. 22, p. 138-150, jul./dez. 2020.

FONSECA, Janini Galvão. **O atendimento educacional especializado e o uso das tecnologias nas salas de recursos multifuncionais no Ensino Médio público do Distrito Federal**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

FONTES, Ênio César de Moraes. **Contribuições e desafios do uso do tablet no processo educacional do Ensino Médio**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 57. ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

FREITAS, Lidiane Santos de. **De imigrante à aprendente digital: a formação de um e-professor**. Dissertação (Educação em Ciências: Química da Vida e da Saúde) – Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2016.

GALVÃO, Juliana Vieira. **A iniciação científica no Ensino Médio integrado: compromissos com a formação integral**. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia, Salvador, 2020.

GATTI, Bernardete Angelina; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em educação no Brasil. In: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle (org.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação: teoria e prática**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2013. p. 29-38.

GEE, James Paul. What is literacy? **Journal of Education**, v. 171, n. 1, p. 18-25, 1989.

GERALDI, Luciana Maura Aquaroni. **Uma análise das manifestações docentes sobre o uso das tecnologias da informação e comunicação nas escolas públicas de nível médio da cidade de Taquaritinga – SP**. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, 2015.

Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/132794>.

GRAFF, Harvey J. Em busca do letramento: as origens sociais e intelectuais dos estudos sobre letramento. **Revista Brasileira de História da Educação**, v. 16, n. 1[40], p. 215-232, mar. 2016. Disponível em: https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/40773/pdf_98. Acesso em: 16 abr. 2022.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Acesso à internet e à televisão e posse de telefone móvel celular para uso pessoal**. 2019. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101794_informativo.pdf.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Jaraguá do Sul** – panorama. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sc/jaragua-do-sul/panorama>. Acesso em: 10 jul. 2022.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Texeira. Pesquisa em Educação. Mensagem recebida por: grasi@alfaro.com.br em: [31/08/2022]

INTERNET já é acessível em 90,0% dos domicílios do país em 2021. **Agência IBGE Notícias**, 16 set. 2022. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/34954-internet-ja-e-acessivel-em-90-0-dos-domicilios-do-pais-em-2021>. Acesso em: 18 nov. 2022.

IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. **Índice de desenvolvimento humano municipal brasileiro**. Brasília, 2013. Disponível em: https://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&id=19153. Acesso em: 24 jul. 2022.

JACOMINI, Márcia Aparecida; PENNA, Marieta G. O. Carreira docente e valorização do magistério: condições de trabalho e desenvolvimento profissional. **Revista Pro-posições**, Campinas, v. 27, n. 2, p. 177-202, maio/ago. 2015.

JARAGUÁ do Sul, Santa Catarina. 1 mapa, color. **Google Maps**. Disponível em: <https://www.google.com/maps/@-26.4956775,-49.1476646,11z?hl=pt-BR>. Acesso em: 7 jun. 2022.

KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. Campinas: Papirus, 2003.

KLEIN, Celia. **Por que mudar? Resistências no ciclo de uma política pública educacional para o Ensino Médio do estado de Rondônia**. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2018.

KOSTRYCKI, Xana Machado. **Para além do acesso: a política de cotas e o abandono escolar no Instituto Federal do Paraná, Campus Paranaguá**. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) – Instituto Federal de Educação, Ciência e

Tecnologia do Paraná, Curitiba, 2020.

KRAWCZYK, Nora. Reflexão sobre alguns desafios do Ensino Médio no Brasil hoje. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 144, p. 752-769, dez. 2011.

LÉVY, Pierre. **A inteligência coletiva por uma antropologia do ciberespaço**. São Paulo: Edições Loyola, 1998. 211 p.

LÉVY, Pierre. A revolução contemporânea em matéria de comunicação. **Revista FAMECOS**, v. 5, n. 9, p. 37-49, abr. 2008.

LIBÂNEO, José Carlos. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v38n1/aop323.pdf>. Acesso em: 2 jul. 2022.

LIMA, Iana Gomes de; HYPOLITO, Álvaro Moreira. A expansão do neoconservadorismo na educação brasileira. **Educação e Pesquisa**, v. 45, e190901, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1678-463420194519091>. Acesso em: 29 jun. 2022.

LIMA, Luciano Franca de. **Letramento e tecnologia: um estudo sobre práticas sociais letradas intermediadas por tecnologias digitais na vivência de estudantes do Ensino Médio público, Pernambuco**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, 2015.

LIMA, Mariana Batista de; GRANDE, Paula Bacarat de. Diferentes formas de ser mulher na hipermídia. In: ROJO, Roxane (org.). **Escol@ conectada: os multiletramentos e as TICs**. São Paulo: Parábola, 2013. p. 37-58.

LINGUAGEM. In: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; VAL, Maria da Graça Costa; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro (org.). **Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/linguagem>.

LOMBARDI, Evandro. **Tecnologias móveis na educação básica: o *smartphone* no processo de ensino e aprendizagem no contexto do Ensino Médio**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, 2018.

LUZ, Adonias Nelson da. **A Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio: o engodo da formação**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Centro-Oeste, Guarapuava, 2020.

MANNING, Susan; JOHNSON, Kevin E. **The technology toolbelt for teaching**. São Francisco/EUA: Jossey-Bass, 2011.

MARQUES, Eliana de Sousa Alencar; CARVALHO, Maria Vilani Cosme. O significado histórico de práticas educativas: um movimento que vai do clássico ao

contemporâneo. **Linguagens, Educação e Sociedade**, Teresina, ano 21, n. 35, jul./dez. 2016.

MARQUES, Eliandra Gomes. **Leitura-escrita colaborativa mediada por tecnologias educacionais em rede no Ensino Médio politécnico**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2015.

MAY, Tim. **Pesquisa social: questões, métodos e processos**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MENDONÇA, Fernanda de Quadros Carvalho. **Tecnologias digitais na sala de aula: reflexões sobre a aprendizagem de produção textual**. Dissertação (Mestrado em Letras: Cultura, Educação e Linguagens) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2020.

MENDONÇA, Patricia Graziely Antunes de. **Inclusão digital induzida em escolas estaduais com Ensino Médio integrado do município de Cuiabá**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Educação, Cuiabá, 2016.

MENEGAZ, Eliana Scremin. **Tecnologias digitais no programa Ensino Médio Inovador: práticas e perspectivas**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

MERCADO, Luiz Paulo Leopoldo (org.). **Novas tecnologias na educação: reflexões sobre a prática**. Maceió: EDUFAL, 2002.

MORAN, José M. **A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá**. Campinas: Papirus, 2007.

MOREIRA, Priscila Rezende. **Mídias digitais no Ensino Médio estadual de Minas Gerais**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019.

MORELLO, Marcelo. **O Geogebra como ferramenta tecnológica para ensinar função quadrática na 1.^a série do Ensino Médio**. Dissertação (Mestrado em Ciência, Tecnologia e Educação) – Faculdade Vale do Cricaré, São Mateus, 2019.

MORISSO, Marindia Mattos. **A integração das tecnologias educacionais na prática pedagógica do componente curricular de Educação Física no Ensino Médio de uma escola pública**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2017.

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

OLIVEIRA, Carlos Alexandre Rodrigues de. **Práticas docentes mediadas pelas tecnologias digitais em aulas de Língua Portuguesa do Ensino Médio na rede pública estadual de Minas Gerais**. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação e Docência) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.

OLIVEIRA, Cíntia Maria Camargos de. **Práticas de letramento mediadas pelas tecnologias digitais no cotidiano de alunos no Ensino Médio de uma escola de rede estadual de Minas Gerais**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019.

OLIVEIRA, Maria Dayana Lopes de. **Ensino Médio integrado e formação cidadã: o exercício do controle social a partir do acesso à informação pública**. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) – Instituto Federal de Pernambuco, Olinda, 2020.

OLIVEIRA, Mônica do Carmo Apolinário de. **Apropriação do conhecimento histórico fundamentada em atividades de estudo, mediada por tecnologias digitais de informação e comunicação**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Marília, 2020.

OLIVEIRA, Priscila Patricia Moura. **Ubiquidade No Ensino Médio integrado: a utilização de *smartphones* como ferramentas de ensino e aprendizagem**. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais, Rio Pomba, 2020.

OLIVEIRA, Ronaldo Efigenio de. **Evasão escolar no Campus Arraial do Cabo – IFRJ: uma análise do Curso Técnico em Informática integrado ao Ensino Médio**. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense, Campos dos Goytacazes, 2019.

OMS – ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **Histórico da pandemia de Covid-19**. 2022. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/covid19/historico-da-pandemia-covid-19>.

PAIVA, Vera L. M. O. A WWW e o ensino de inglês. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 1, n. 1, p. 93-116, 2001.

PAIVA, Vera L. M. O. O uso da tecnologia no ensino de línguas estrangeiras: breve retrospectiva histórica. In: JESUS, Dánie M. de; MACIEL, Ruberval F. (ed.). **Olhares sobre tecnologias digitais: linguagens, ensino, formação e prática docente**. v. 44. Campinas: Pontes Editores, 2015. (Novas perspectivas em linguística aplicada).

PAULA, Elson de. **A organização da atividade de estudo com o uso do *smartphone* em sala de aula** – um experimento didático no Ensino Médio integrado ao ensino técnico. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Uberaba, Uberaba, 2016.

PAULA, Gustavo Affonso de. **Análise de discursos de professores de Física do Ensino Médio sobre o uso de simuladores**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro, 2020.

PEIXOTO, Joana; CARVALHO, Rose M. A. de. Mediação pedagógica mediatizada pelas tecnologias? **Teoria e Prática da Educação**, v. 14, n. 1, p. 31-38, jan./abr. 2011.

PEREIRA, Fabio Mariano. **Processo de mudança na práxis pedagógica de professores nas escolas atendidas pelo NTE-Campo Grande, da Secretaria**

Estadual de Educação do Estado do Rio de Janeiro: desafios do mediador pedagógico. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) – Instituto de Educação, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2017.

PEROZINI, Renata. **“Uma volta ao espaço em trinta dias”:** aprendizagem baseada em problemas com o uso da sala de aula virtual no contexto do Ensino Médio EJA. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) – Instituto Federal do Espírito Santo. Vitória p.136, 2019

PESCE, Marli K. de. O envolvimento de estudantes do Ensino Médio com as tecnologias digitais na visão de professores. **Revista Brasileira do Ensino Médio**, v. 4, p. 36-45, ago. 2021.

PESCE, Marli K. de; VOIGT, Jane Mery R.; GARCIA, Berenice R. Z. Abordagem qualitativa em pesquisas educacionais: uma perspectiva sócio-histórica. **Revista Intersaberes**, v. 17, n. 40, p. 26-39, abr. 2022.

PORTO, Tania Maria Esperon. As tecnologias de comunicação e informação na escola: relações possíveis... relações construídas. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 31. p. 43-57, 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782006000100005>. Acesso em: maio 2021.

PRADO, Jesus Vanderli do. **As tecnologias digitais como ferramentas auxiliares no ensino de língua inglesa no terceiro ano do Ensino Médio.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Sapucaí, Pouso Alegre, 2018.

RAIMONDI, Jania Aranda Correa. **As TICs e o processo de ensino-aprendizagem em História no Ensino Médio: São Mateus-ES.** Dissertação (Mestrado em Ciência, Tecnologia e Educação) – Faculdade Vale do Cricaré, São Mateus, 2020.

RIBEIRO, Karen da Silva Figueiredo Medeiros. **Gênero, tecnologia e formação: o desenvolvimento da carreira das estudantes do Ensino Médio Integrado em Informática.** Tese (Doutorado em Educação do Instituto de Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2020.

ROCHA, Diva Maria Pimentel. **A utilização das tecnologias digitais na aprendizagem de francês em uma escola pública do Rio de Janeiro.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro, 2017.

RODRIGUES, H. Z.; TAROUCO, L. M. R.; KLERING, L. R.; GARCÍA-VALCÁRCEL, A.; GUERRA, E. P. M. Taxonomia e matriz de decisão das tecnologias digitais na educação: proposta de apoio à incorporação da tecnologia em sala de aula. **Tecnologias, Sociedade e Conhecimento**, Campinas, SP, v. 2, n. 1, p. 85–104, 2014. DOI: 10.20396/tsc.v2i1.14451. Disponível em: <https://econtents.bc.unicamp.br/inpec/index.php/tsc/article/view/14451>. Acesso em: 10 dez. 2022.

ROSA, João Paulo da Luz. **Mapeamento das tecnologias digitais educacionais nas escolas estaduais do Ensino Médio da sede município de Ribeirão das**

Neves (MG), região central: uma proposta de representação por meio de infográficos. Dissertação (Mestrado em Educação e Docência) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018.

SABINO, Thiago Chaves. **A educação profissional no Ceará: o projeto Ensino Médio Integrado sob a crítica marxista.** Dissertação (Mestrado Profissional) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2015.

SAMPAIO, Marina de Oliveira. **Os estudantes e o uso das TIC na preparação aos exames de seleção do ensino superior público:** ferramentas, dificuldades e táticas. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2019.

SANTA CATARINA. **Componentes curriculares eletivos:** construindo e ampliando saberes, estado de Santa Catarina. Florianópolis: Secretaria de Estado da Educação, 2020a.

SANTA CATARINA. **Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense:** caderno 1 – disposições gerais. Florianópolis: Secretaria de Estado da Educação, 2020b.

SANTA CATARINA. **Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense:** caderno 2 – formação geral básica. Florianópolis: Secretaria de Estado da Educação, 2020c.

SANTA CATARINA. **Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense:** caderno 3 – portfólio de trilhas de aprofundamento. Florianópolis: Secretaria de Estado da Educação, 2020d.

SANTA CATARINA. Secretaria do Estado da Educação. **Portal da educação institucional.** Florianópolis, 2019. Disponível em: <http://serieweb.sed.sc.gov.br/cadueportal.aspx>. Acesso em: 17 jul. 2021.

SANTAELLA, Lúcia. A aprendizagem ubíqua substitui a educação formal? **Revista de Computação e Tecnologia**, v. 2, p. 17-22, 2010. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/ReCET/article/view/3852/2515>. Acesso em: set. 2021.

SANTOS, Alekson Milton Almeida dos. **Trabalho docente com tecnologias digitais no Ensino Médio técnico integrado à educação básica no Proeja.** Tese (Doutorado em Educação Científica e Tecnológica) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

SANTOS, Allessandra Elisabeth dos. **Representações de professoras de inglês sobre tecnologias e sua relação com a prática docente.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2020.

SCHUARTZ, Antonio S.; SARMENTO, Helder B. M. Tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs) e processo de ensino. **Revista Katálisis**, Florianópolis, v. 23, n. 3, p. 429-439, set./dez. 2020.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SANTA CATARINA. **Formação de professores.** [2020a?]. Disponível em: <https://sites.google.com/sed.sc.gov.br/scemformacao/in%C3%ADcio>.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SANTA CATARINA. **Google for education.** [2020b?]. Disponível em: <https://www.sed.sc.gov.br/programas-e-projetos/16985-google-for-education>.

SILVA, Cristiane Sobral Santos. **A integração das TDIC no Ensino Médio integrado do Instituto Federal de Sergipe – Campus Aracaju.** Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) – Instituto Federal de Sergipe, Aracaju, 2020.

SILVA, Leandro Alberto da. **Tecnologias digitais em aulas de Química no Ensino Médio.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Sapucaí, Pouso Alegre, 2020.

SILVA, Maria Izabel Oliveira da. **Modelo híbrido de aprendizagem no ensino de Língua Portuguesa:** estudo de caso no Ensino Médio. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, 2019.

SOUZA, Kellcia R.; KERBAUY, Maria Teresa M. Abordagem quanti-qualitativa: superação da dicotomia quantitativa-qualitativa na pesquisa em educação. **Educação e Filosofia**, v. 31, n. 61, p. 21-44, abr. 2017.

SOUZA, Renato Fontes De. **Objetos digitais de aprendizagem de História do Brasil para o Ensino Médio:** uma proposta de roteiro avaliativo para o professor-curador. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.

TEIXEIRA, Igor Roberto Gonçalves. **A influência do software Geogebra na aprendizagem de funções quadráticas.** Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Universidade Estadual de Santa Cruz, Santa Cruz, 2016.

TEIXEIRA, Inês. Uma carta, um convite. In: DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares (org.). **Juventude e Ensino Médio:** sujeitos e currículos em diálogo. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014. p. 11-38.

TUMOLO, Celso. Recursos digitais e aprendizagem de inglês como língua estrangeira. **Ilha do Desterro**, n. 66, p. 203-238, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/desterro/article/view/2175-8026.2014n66p203>.

VIANA NETO, Alcyr Alves. **As abordagens pedagógicas da educação física que fundamentam as formas de uso das TICs pelos professores de Educação Física dos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio do IFG.** Tese (Doutorado em Ciências Humanas) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiás, 2014.

VIANA, Sabrina Bastos Soares. **Aplicação da metodologia dos três momentos pedagógicos com TDIC no ensino de Geografia no primeiro ano do curso técnico integrado ao Ensino Médio.** Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) – Instituto Federal Fluminense, Campos dos Goytacazes, 2020.

VIEIRA, Mauricio Antonio. **Tecnologia e educação no Ensino Médio: um estudo da implantação do Programa Nacional de Tecnologia Educacional (PROINFO)**. Dissertação (Mestrado em Educação e Docência) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017.

VOIGT, Jane Mery Richter; PESCE, Marly Krüger de; XAVIER, Dhuan Luiz. Tecnologias digitais de informação e comunicação e os currículos educacionais numa perspectiva sócio-histórica. *In*: BOCK, Ana M. B. *et al.* (org.). **Psicologia sócio-histórica: contribuições à leitura de questões sociais**. São Paulo: EDUC / PIPEq, 2022. p. 183-195 Disponível em: https://www.pucsp.br/educ/downloads/psicologia_socio-historica.pdf.

VOLÓCHINOV, Valentin. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. Tradução, notas e glossário de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Ed. 34, 2021. 373 p.

ANEXOS

ANEXO A – Parecer do Comitê de Ética



UNIVERSIDADE DA REGIÃO
DE JOINVILLE UNIVILLE



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: AS TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO POR PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO E AS PRÁTICAS EDUCATIVAS DE LÍNGUA INGLESA

Pesquisador: Grasiela Alfaro

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 51918421.1.0000.5366

Instituição Proponente: FUNDAÇÃO EDUCACIONAL DA REGIÃO DE JOINVILLE - UNIVILLE

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.118.280

Apresentação do Projeto:

Este projeto de pesquisa está vinculado ao Mestrado em Educação da Univille, será realizado por GRASIELA ALFARO orientado pela Profa MARLY KRUGER DE PESCE tem como título AS TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO POR PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO E AS PRÁTICAS EDUCATIVAS DE LÍNGUA INGLESA.

As Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) têm mediado a forma como as pessoas conhecem, interagem e aprendem no seu cotidiano. Essa realidade também adentrou na escola, portanto, nesta pesquisa, pretende-se analisar como os professores do Ensino Médio têm inserido as TDIC em suas práticas educativas. Considerando o inglês como língua franca e amplamente utilizado na internet, também objetiva-se analisar significados que professores de Língua Inglesa (LI) atribuem as TDIC nas práticas educativas. Além das influências das tecnologias digitais, a reforma do Educação Básica instituída pela Base Nacional Curricular Comum (2018), que exigiu o estabelecimento do Currículo Base Ensino Médio do Território Catarinense (2020), irá determinar novos caminhos para as propostas educativas nas escolas. Entre as várias mudanças do currículo do ensino médio está a implementação dos itinerários formativos, o que exige um olhar sobre essa realidade que se impõe ao se ter como objetivo analisar as práticas educativas.

Endereço: Rua Paulo Malschitzki, n° 10. Bloco B, Sala 119. Campus Bom Retiro

Bairro: Zona Industrial

CEP: 89.219-710

UF: SC

Município: JOINVILLE

Telefone: (47)3461-9235

E-mail: comitetica@univille.br



UNIVERSIDADE DA REGIÃO
DE JOINVILLE UNIVILLE



Continuação do Parecer: 5.118.280

Objetivo da Pesquisa:

De acordo com o informado no parecer consubstanciado nº 5054098, liberado em 22/10/2021.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

De acordo com o informado no parecer consubstanciado nº 5054098, liberado em 22/10/2021.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

De acordo com o informado no parecer consubstanciado nº 5054098, liberado em 22/10/2021, no entanto, a pesquisadora informou sobre a guarda e posse dos materiais de pesquisa. Por fim, informou também sobre como recrutará os participantes de pesquisa.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

De acordo com o informado no parecer consubstanciado nº 5054098, liberado em 22/10/2021, porém, a pesquisadora encaminhou o TCLE devidamente instruído e este está de acordo com a Resolução 466/12.

Recomendações:

Ao finalizar a pesquisa, o (a) pesquisador (a) responsável deve enviar ao Comitê de Ética, por meio do sistema Plataforma Brasil, o Relatório Final (modelo de documento na página do CEP no site da Univille Universidade).

Segundo a Resolução 466/12, no item

XI- DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL

XI.2 - Cabe ao pesquisador:

d) Elaborar e apresentar o relatório final;

Modelo de relatório para download na página do CEP no site da Univille Universidade.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O projeto "AS TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO POR PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO E AS PRÁTICAS EDUCATIVAS DE LÍNGUA INGLESA", sob CAAE "51918421.1.0000.5366" teve suas pendências esclarecidas pelo (a) pesquisador(a) "Grasiela Alfaro", de acordo com a Resolução CNS 466/12 e complementares, portanto, encontra-se APROVADO.

Endereço: Rua Paulo Malschitzki, nº 10. Bloco B, Sala 119. Campus Bom Retiro

Bairro: Zona Industrial

CEP: 89.219-710

UF: SC

Município: JOINVILLE

Telefone: (47)3461-9235

E-mail: comitetica@univille.br



UNIVERSIDADE DA REGIÃO
DE JOINVILLE UNIVILLE



Continuação do Parecer: 5.118.280

Informamos que após leitura deste parecer, é imprescindível a leitura do item "O Parecer do CEP" na página do Comitê no site da Univille, pois os procedimentos seguintes, no que se refere ao enquadramento do protocolo, estão disponíveis na página. Segue o link de acesso https://www.univille.edu.br/pt_br/institucional/proreitorias/prppg/setores/coordenacao_pesquisa/comite_etica_pesquisa/status-parecer/645062.

Considerações Finais a critério do CEP:

Diante do exposto, o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade da Região de Joinville - Univille, de acordo com as atribuições definidas na Res. CNS 466/12, manifesta-se pela aprovação do projeto de pesquisa proposto.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1821373.pdf	17/11/2021 12:50:23		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	ProjetoComiteDeEticaPosPendencias.docx	17/11/2021 12:46:15	Grasiela Alfaro	Aceito
Parecer Anterior	CartaRespostapendencia.pdf	17/11/2021 12:41:25	Grasiela Alfaro	Aceito
Outros	PerguntasDaPesquisaTipoSurveyEPerguntasDaEntrevistaSemiestruturada.docx	17/11/2021 12:36:32	Grasiela Alfaro	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLEEntrevista.pdf	17/11/2021 12:28:32	Grasiela Alfaro	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLEPesquisa.pdf	17/11/2021 12:27:57	Grasiela Alfaro	Aceito
Folha de Rosto	folhaDeRosto.pdf	09/09/2021 14:57:40	Grasiela Alfaro	Aceito
Declaração de Pesquisadores	TermodecompromissoAssinado.jpeg	05/09/2021 02:40:40	Grasiela Alfaro	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TermodeAnuenciaSecretariadaEducacao.pdf	05/09/2021 02:38:40	Grasiela Alfaro	Aceito

Endereço: Rua Paulo Malschitzki, nº 10. Bloco B, Sala 119. Campus Bom Retiro
Bairro: Zona Industrial **CEP:** 89.219-710
UF: SC **Município:** JOINVILLE
Telefone: (47)3461-9235 **E-mail:** comitetica@univille.br



UNIVERSIDADE DA REGIÃO
DE JOINVILLE UNIVILLE



Continuação do Parecer: 5.118.280

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

JOINVILLE, 22 de Novembro de 2021

Assinado por:

Marcia Luciane Lange Silveira
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Paulo Malschitzki, n° 10. Bloco B, Sala 119. Campus Bom Retiro

Bairro: Zona Industrial

CEP: 89.219-710

UF: SC

Município: JOINVILLE

Telefone: (47)3461-9235

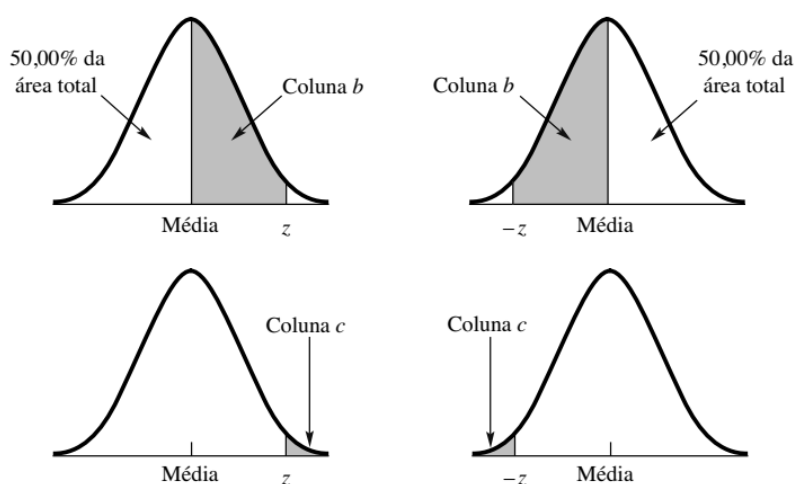
E-mail: comitetica@univille.br

Clique [aqui](#) para voltar para a metodologia da pesquisa

ANEXO B – Estatística para Ciências Humanas
(conforme Fox, James Alan, p. 420. Edição do Kindle)

Tabela A Porcentagem da área sob a curva normal.

A coluna *a* apresenta z , a distância em unidades de desvio padrão a contar da média. A coluna *b* fornece a porcentagem da área entre a média e um determinado z . A coluna *c* representa a porcentagem acima de um determinado z .



(a)	(b)	(c)
z	Área entre a média e z	Área além de z
2,14	48,38	1,62
2,15	48,42	1,58
2,16	48,46	1,54
2,17	48,50	1,50
2,18	48,54	1,46
2,19	48,57	1,43
2,20	48,61	1,39
2,21	48,64	1,36
2,22	48,68	1,32
2,23	48,71	1,29
2,24	48,75	1,25
2,25	48,78	1,22
2,26	48,81	1,19
2,27	48,84	1,16
2,28	48,87	1,13
2,29	48,90	1,10
2,30	48,93	1,07
2,31	48,96	1,04
2,32	48,98	1,02
2,33	49,01	0,99
2,34	49,04	0,96
2,35	49,06	0,94
2,36	49,09	0,91

Para voltar ao apêndice F, clique [aqui](#).

APÊNDICES

APÊNDICE A – Resultados dos trabalhos

Ano	Autor / Autora	Tipo de produção	Tipo de Ensino Médio	Resultados
2014	<u>ALCYR ALVES VIANA NETO</u>	TESE	Regular	1 – A formação dos professores é insuficiente para o uso das tecnologias. 2 – Os recursos tecnológicos são utilizados no modo instrumental.
2014	<u>EDILENE CÁSSIA DE SOUZA</u>	DISSERTAÇÃO	Regular	1 – A formação dos professores é insuficiente para o uso das tecnologias.
2014	<u>ÊNIO CÉSAR DE MORAES FONTES</u>	DISSERTAÇÃO	Regular	1 – Ações de planejamento em relação às tecnologias na educação, como uma forma de inclusão digital, precisam ser tomadas por gestores da educação e todos os envolvidos. 2 – As tecnologias causam dispersão dos estudantes.
2014	<u>JULIANA DE FREITAS AZEVEDO</u>	DISSERTAÇÃO	Regular	1 – Os recursos são utilizados para potencializar o ensino. 2 – Formações docentes para uso das tecnologias trouxeram mudanças na visão dos professores em relação à necessidade de mudanças na prática educativa.
2015	<u>ADRIANO JOSÉ DE BARROS</u>	DISSERTAÇÃO	Regular	1 – A formação dos professores é insuficiente para o uso das tecnologias. 2 – As formações do docente priorizam o aspecto técnico.
2015	<u>ELIANA SCREMIN MENEGAZ</u>	DISSERTAÇÃO	Regular	1 – As formações do docente priorizam o aspecto técnico.
2015	<u>ELIANDRA GOMES MARQUES</u>	DISSERTAÇÃO	Politécnico	1 – As políticas públicas devem garantir continuidade do Programa Um Computador por Aluno (PROUCA), Portal do Professor e a TV Escola.
2015	<u>EVERTON BEDIN</u>	TESE	Politécnico	1 – As políticas públicas devem garantir continuidade do Programa Um Computador por Aluno (PROUCA), Portal do Professor e a TV Escola. 2 – A formação dos professores é insuficiente para o uso das tecnologias.

2015	<u>JANINI GALVÃO FONSECA</u>	DISSERTAÇÃO	Educação especial	1 – A formação dos professores é insuficiente para o uso das tecnologias. 2 – As tecnologias são utilizadas como instrumento de poder por países desenvolvidos. 3 – Os materiais tecnológicos foram avaliados pelos professores de sala de recursos como “infantilizados” e sem significado para a aprendizagem dos estudantes, especialmente do Ensino Médio, resultando em pouco uso.
2015	<u>LUCIANA MAURA AQUARONI</u>	TESE	Regular	1 – A formação dos professores é insuficiente para o uso das tecnologias. 2 – Os recursos tecnológicos são utilizados no modo instrumental. 3 – Ações de planejamento em relação às tecnologias na educação, como uma forma de inclusão digital, precisam ser tomadas por gestores da educação, e todos envolvidos.
2015	<u>LUCIANO FRANCA DE LIMA</u>	DISSERTAÇÃO	Regular	1 – As tecnologias são utilizadas como instrumento de poder por países desenvolvidos. 2 – As políticas de tecnologia educacional têm forte ligação com interesses socioeconômicos.
2015	<u>PRISCILLA SISTO DALMARCO</u>	DISSERTAÇÃO	Regular	1 – Os recursos tecnológicos são utilizados no modo instrumental. 2 – As formações do docente priorizam o aspecto técnico.
2015	<u>THIAGO CHAVES SABINO</u>	DISSERTAÇÃO	Integrado	1 – As políticas de tecnologia educacional têm forte ligação com interesses socioeconômicos. 2 – As tecnologias causam dispersão dos estudantes.
2016	<u>FERNANDO DA COSTA BARBOSA</u>	TESE	Regular	1 – Os recursos são utilizados para potencializar o ensino.
2016	<u>ANA MARIA LIMA CRUZ</u>	TESE	Educação especial	1 – Os recursos são utilizados para potencializar o ensino. 2 – Inclusão: audiodescrição para ajudar na inclusão tecnológica de deficientes visuais.

2016	<u>CARLOS ALEXANDRE RODRIGUES DE OLIVEIRA</u>	DISSERTAÇÃO	Regular	1 – A formação dos professores é insuficiente para o uso das tecnologias.
2016	<u>IGOR ROBERTO GONÇALVES TEIXEIRA</u>	DISSERTAÇÃO	Regular	1 – Os recursos são utilizados para potencializar o ensino.
2016	<u>ELSON DE PAULA</u>	DISSERTAÇÃO	Regular	1 – Formações docente para uso das tecnologias trouxeram mudanças na visão dos professores em relação à necessidade de mudanças na prática educativa.
2016	<u>LIDIANE SANTOS DE FREITAS</u>	DISSERTAÇÃO	Politécnico	1 – As formações do docente priorizam o aspecto técnico.
2016	<u>MANOELLE SILVEIRA DUARTE</u>	DISSERTAÇÃO	Regular	1 – A formação dos professores é insuficiente para o uso das tecnologias.
2016	<u>MILTON JULIANO DA SILVA JUNIOR</u>	DISSERTAÇÃO	Integrado	1 – As políticas de tecnologia educacional têm forte ligação com interesses socioeconômicos.
2016	<u>PATRICIA GRAZIELY ANTUNES DE MENDONÇA</u>	DISSERTAÇÃO	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA)	1 – As políticas públicas devem garantir continuidade do Programa Um Computador por Aluno (PROUCA), Portal do Professor e a TV Escola. 2 – Ações de planejamento em relação às tecnologias na educação, como uma forma de inclusão digital, precisam ser tomadas por gestores da educação e todos os envolvidos. 3 – A formação dos professores é insuficiente para o uso das tecnologias.
2016	<u>RAQUEL FOLMER CORRÊA</u>	TESE	Integrado	1 – As tecnologias são utilizadas como instrumento de poder por países desenvolvidos. 2 – Os recursos são utilizados para potencializar o ensino.
2017	<u>ALECSON MILTON ALMEIDA DOS SANTOS</u>	DISSERTAÇÃO	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA)	1 – A formação dos professores é insuficiente para o uso das tecnologias. 2 – As formações do docente priorizam o aspecto técnico. 3 – Ações de planejamento em relação às tecnologias na educação, como uma forma de inclusão digital, precisam ser tomadas por gestores da educação e todos os envolvidos.

2017	<u>ALINE GONÇALVES FERREIRA</u>	DISSERTAÇÃO	Regular	1 – As tecnologias são utilizadas como instrumento de poder por países desenvolvidos.
2017	<u>DIVA MARIA PIMENTEL ROCHA</u>	DISSERTAÇÃO	Regular	1 – As políticas públicas devem garantir continuidade do Programa Um Computador por Aluno (PROUCA), Portal do Professor e a TV Escola.
2017	<u>FÁBIO MARIANO PEREIRA</u>	DISSERTAÇÃO	Regular	1 – As formações do docente priorizam o aspecto técnico. 2 – Ações de planejamento em relação às tecnologias na educação, como uma forma de inclusão digital, precisam ser tomadas por gestores da educação e todos os envolvidos.
2017	<u>MARÍNDIA MATTOS MORISSO</u>	DISSERTAÇÃO	Regular	1 – A formação dos professores é insuficiente para o uso das tecnologias.
2017	<u>MAURÍCIO ANTÔNIO VIEIRA</u>	DISSERTAÇÃO	Regular	1 – As políticas públicas devem garantir continuidade do Programa Um Computador por Aluno (PROUCA), Portal do Professor e a TV Escola. 2 – A formação dos professores é insuficiente para o uso das tecnologias. 3 – Ações de planejamento em relação às tecnologias na educação, como uma forma de inclusão digital, precisam ser tomadas por gestores da educação e todos os envolvidos.
2017	<u>MAVI GALANTE MANCERA MOLINARI BLOTTA</u>	DISSERTAÇÃO	Regular	1 – Ações de planejamento em relação às tecnologias na educação, como uma forma de inclusão digital, precisam ser tomadas por gestores da educação e todos os envolvidos. 2 – As tecnologias são utilizadas como instrumento de poder por países desenvolvidos.
2017	<u>RENATO FONTES DE SOUZA</u>	DISSERTAÇÃO	Regular	1 – Os recursos são utilizados para potencializar o ensino.
2018	<u>ALEX ROSA DE ALMEIDA</u>	DISSERTAÇÃO	Regular	1 – Os recursos são utilizados para potencializar o ensino.
2018	<u>CÉLIA KLEIN</u>	DISSERTAÇÃO	Regular	1 – As tecnologias são utilizadas como instrumento de poder por países desenvolvidos.
2018	<u>CRISTIANE DALL AGNOL DA SILVA BENVENUTTI</u>	DISSERTAÇÃO	Educação Jovem e Adulto (EJA)	1 – Os recursos tecnológicos são utilizados no modo instrumental.

2018	<u>EVANDRO LOMBARDI</u>	DISSERTAÇÃO	Regular	1 – A formação dos professores é insuficiente para o uso das tecnologias.
2018	<u>GRAZIELA PRATES BATISTA</u>	DISSERTAÇÃO	Regular	1 – Os recursos são utilizados para potencializar o ensino.
2018	<u>JESUS VANDERLI DO PRADO</u>	DISSERTAÇÃO	Regular	1 – As políticas públicas devem garantir continuidade do Programa Um Computador por Aluno (PROUCA), Portal do Professor e a TV Escola.
2018	<u>JOÃO PAULO DA LUZ ROSA</u>	DISSERTAÇÃO	Regular	1 – O trabalho não possui divulgação autorizada.
2018	<u>LUIZ CLAUDIO MORO AIOFFI</u>	DISSERTAÇÃO	Regular	1 – Os recursos são utilizados para potencializar o ensino.
2018	<u>WALDEMAR JOSÉ BAPTISTA DE CARVALHO</u>	DISSERTAÇÃO	Regular	1 – A formação dos professores é insuficiente para o uso das tecnologias. 2 – Os recursos são utilizados para potencializar o ensino.
2019	<u>ANDREA CARVALHO BELUCE</u>	TESE	Regular	1 – As formações do docente priorizam o aspecto técnico. 2 – São necessárias novas pesquisas que apurem com maior distinção os tipos de assédio/intimidação virtuais praticados e que identifiquem as estratégias de enfrentamento que são eficazes para o combate desse fenômeno entre os alunos das etapas educacionais estudadas.
2019	<u>CAETANO BONFIM FERREIRA</u>	DISSERTAÇÃO	Regular	1 – O trabalho não possui divulgação autorizada.
2019	<u>CÍNTIA MARIA CAMARGOS DE OLIVEIRA</u>	DISSERTAÇÃO	Regular	1 – As políticas públicas devem garantir continuidade do Programa Um Computador por Aluno (PROUCA), Portal do Professor e a TV Escola. 2 – A formação dos professores é insuficiente para o uso das tecnologias. 3 – As formações do docente priorizam o aspecto técnico.
2019	<u>CLEBER BIANCHESSI</u>	DISSERTAÇÃO	Regular	1 – As políticas públicas devem garantir continuidade do Programa Um Computador por Aluno (PROUCA), Portal do Professor e a TV Escola. 2 – Os recursos são utilizados para potencializar o ensino.

2019	<u>GISELE VIDAL FERREIRA</u>	DISSERTAÇÃO	Regular	1 – Há discussões controversas entre Modernidade, interligada às tecnologias, e as condições precárias das escolas públicas do Brasil. 2 – Ações de planejamento em relação às tecnologias na educação, como uma forma de inclusão digital, precisam ser tomadas por gestores da educação e todos os envolvidos. 3 – As políticas públicas devem garantir continuidade do Programa Um Computador por Aluno (PROUCA), Portal do Professor e a TV Escola.
2019	<u>MARCELO MORELLO</u>	DISSERTAÇÃO	Regular	1 – Os recursos são utilizados para potencializar o ensino.
2019	<u>MARIA IZABEL OLIVEIRA DA SILVA</u>	DISSERTAÇÃO	Regular	1 – As políticas públicas devem garantir continuidade do Programa Um Computador por Aluno (PROUCA), Portal do Professor e a TV Escola.
2019	<u>MARINA DE OLIVEIRA SAMPAIO</u>	DISSERTAÇÃO	Regular	1 – Manutenção e condições financeiras adequadas. 2 – As tecnologias são utilizadas como instrumento de poder por países desenvolvidos. 3 – As tecnologias causam dispersão dos estudantes.
2019	<u>PRISCILA REZENDE MOREIRA</u>	TESE	Regular	1 – As políticas públicas devem garantir continuidade do Programa Um Computador por Aluno (PROUCA), Portal do Professor e a TV Escola. 2 – Ações de planejamento em relação às tecnologias na educação, como uma forma de inclusão digital, precisam ser tomadas por gestores da educação e todos os envolvidos. 3 – A formação dos professores é insuficiente para o uso das tecnologias.
2019	<u>RENATA PEROZINI</u>	DISSERTAÇÃO	Educação Jovem e Adulto (EJA)	1 – Os recursos são utilizados para potencializar o ensino. 2 – As tecnologias causam dispersão dos estudantes.

2019	<u>RONALDO EFIGÊNIO DE OLIVEIRA</u>	DISSERTAÇÃO	Integrado	1 – As políticas de tecnologia educacional têm forte ligação com interesses socioeconômicos. 2 – Os fatores da desigualdade que levam à evasão dos cursos.
2020	<u>ADONIAS NELSON DA LUZ</u>	DISSERTAÇÃO	Regular	1 – As tecnologias são utilizadas como instrumento de poder por países desenvolvidos.
2020	<u>ALLESSANDRA ELISABETH DOS SANTOS</u>	DISSERTAÇÃO	Regular	1 – As formações do docente priorizam o aspecto técnico. 2 – Ações de planejamento em relação às tecnologias na educação, como uma forma de inclusão digital, precisam ser tomadas por gestores da educação e todos os envolvidos. 3 – As políticas públicas devem garantir continuidade do Programa Um Computador por Aluno (PROUCA), Portal do Professor e a TV Escola.
2020	<u>ALVARO MARTINS FERNANDES JUNIOR</u>	TESE	Regular	1 – Ações de planejamento em relação às tecnologias na educação, como uma forma de inclusão digital, precisam ser tomadas por gestores da educação, e todos envolvidos. 2 – As políticas públicas devem garantir continuidade do Programa Um Computador por Aluno (PROUCA), Portal do Professor e a TV Escola.
2020	<u>CRISTIANE SOBRAL SANTOS SILVA</u>	DISSERTAÇÃO	Integrado	1 – Há discussões controversas entre Modernidade, interligada às tecnologias, e as condições precárias das escolas públicas do Brasil. 2 – A formação dos professores é insuficiente para o uso das tecnologias.
2020	<u>FERNANDA DE QUADROS CARVALHO MENDONÇA</u>	DISSERTAÇÃO	Regular	1 – As políticas públicas devem garantir continuidade do Programa Um Computador por Aluno (PROUCA), Portal do Professor e a TV Escola. 2 – Ações de planejamento em relação às tecnologias na educação, como uma forma de inclusão digital, precisam ser tomadas por gestores da educação e todos os envolvidos.

2020	<u>GUSTAVO AFFONSO DE PAULA</u>	TESE	Regular	1 – A formação dos professores é insuficiente para o uso das tecnologias.
2020	<u>JANIA ARANDA CORREA RAIMONDI</u>	DISSERTAÇÃO	Regular	1 – A formação dos professores é insuficiente para o uso das tecnologias. 2 – As políticas públicas devem garantir continuidade do Programa Um Computador por Aluno (PROUCA), Portal do Professor e a TV Escola.
2020	<u>JULIANA VIEIRA GALVÃO</u>	DISSERTAÇÃO	Integrado	1 – As políticas de tecnologia educacional têm forte ligação com interesses socioeconômicos. 2 – As tecnologias são utilizadas como instrumento de poder por países desenvolvidos
2020	<u>KAREN DA SILVA FIGUEIREDO MEDEIROS RIBEIRO</u>	TESE	Integrado	1 – As tecnologias são utilizadas como instrumento de poder por países desenvolvidos. 2 – Desigualdade de gênero na área da informática.
2020	<u>LEANDRO ALBERTO DA SILVA</u>	DISSERTAÇÃO	Regular	1 – As políticas públicas devem garantir continuidade do Programa Um Computador por Aluno (PROUCA), Portal do Professor e a TV Escola. 2 – Ações de planejamento em relação às tecnologias na educação, como uma forma de inclusão digital, precisam ser tomadas por gestores da educação e todos os envolvidos. 3 – A formação dos professores é insuficiente para o uso das tecnologias.
2020	<u>MARCIA MARIA ARCO E FLEXA FERREIRA DA COSTA</u>	TESE	Regular	1 – As tecnologias são utilizadas como instrumento de poder por países desenvolvidos.
2020	<u>MARCIO ALVES DIAS</u>	DISSERTAÇÃO	Ensino médio/técnico	1 – Os fatores da desigualdade que levam à evasão dos cursos
2020	<u>MARIA DAYANA LOPES DE OLIVEIRA</u>	DISSERTAÇÃO	Integrado	1 – Os recursos são utilizados para potencializar o ensino.
2020	<u>MAURO RIBEIRO CHAVES</u>	DISSERTAÇÃO	Integrado	1 – Os recursos tecnológicos são utilizados no modo instrumental.
2020	<u>MÔNICA DO CARMO APOLINÁRIO DE OLIVEIRA</u>	TESE	Integrado	1 – Os recursos são utilizados para potencializar o ensino.

2020	<u>PRISCILA PATRICIA MOURA OLIVEIRA</u>	DISSERTAÇÃO	Integrado	1 – Os recursos são utilizados para potencializar o ensino. 2 – As tecnologias causam dispersão dos estudantes.
2020	<u>RENATO IZAC FERNANDES</u>	DISSERTAÇÃO	Regular	1 – As formações do docente priorizam o aspecto técnico.
2020	<u>ROSANGELA BARROS BARRETO</u>	DISSERTAÇÃO	Integrado	1 – As questões de tecnologias são utilizadas como instrumento de poder. 2 – Ações de planejamento em relação às tecnologias na educação, como uma forma de inclusão digital, precisam ser tomadas por gestores da educação e todos os envolvidos. 3 – A formação dos professores é insuficiente para o uso das tecnologias.
2020	<u>SABRINA BASTOS SOARES VIANA</u>	DISSERTAÇÃO	Integrado	1 – Os recursos são utilizados para potencializar o ensino.
2020	<u>XANA MACHADO KOSTRYCKI</u>	DISSERTAÇÃO	Integrado	1 – As políticas de tecnologia educacional têm forte ligação com interesses socioeconômicos. 2 – Os fatores da desigualdade que levam à evasão dos cursos.

Fonte: Autora (2023), com base em dados da CAPES²⁹

²⁹ Voltar para o balanço de produções na página 34 ou clique [aqui](#).

APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) – pesquisa tipo Survey



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Prezada Professora e Prezado Professor

Sou pesquisadora do Grupo de Pesquisa em Estudos Curriculares, Docência e Tecnologias – GECDOTE, vinculados à pesquisa de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE. Estou realizando uma pesquisa intitulada: “**As Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação por professores do Ensino Médio e as práticas educativas de Língua Inglesa**”, a fim de analisar o uso das TDIC e os significados da inserção delas nas práticas educativas.

Convido a participar dessa pesquisa tipo *Survey* os professores e as professoras de Ensino Médio da rede estadual de educação de Jaraguá do Sul e entrevistas semiestruturada aos professores e professoras de Língua Inglesa exclusivamente.

Busca-se, com essa pesquisa, fazer um levantamento geral sobre os usos das **Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC)** por professores do Ensino Médio de escolas estaduais de Jaraguá do Sul, com os objetivos de identificar a utilização das TDIC; compreender como estão sendo implementados os itinerários formativos e por fim, analisar as práticas educativas que utilizam as TDIC, em escolas públicas do Ensino Médio do município de Jaraguá do Sul.

Conforme a Resolução do CNS 466/2012, toda pesquisa com seres humanos envolve algum risco. No entanto, nesta pesquisa os riscos serão mínimos, pois serão feitos via formulário virtual, cujo dados pessoais serão mantidos em sigilo durante todas as fases da pesquisa.

Os dados referentes à pesquisa serão mantidos em arquivo digital, sob guarda e responsabilidade dos pesquisadores, por um período de 5 anos após o término da pesquisa; conforme Res. CNS 466/12, item XI.2 - f, depois deste prazo os dados serão devidamente removidos do sistema.

A participação na pesquisa ocorrerá de forma voluntária. Em caso de qualquer dúvida, ela poderá ser sanada com os pesquisadores responsáveis pela investigação: Grasiela Alfaro (e-mail grasiela.alfaro@univille.br) ou Marly Krüger de Pesce (e-mail marly.kruger@univille.br), telefone (47) 9 9612 -1996 ou com o próprio Comitê de Ética da Univille.

Não há obrigatoriedade na participação da pesquisa e a desistência dela é aceita em qualquer etapa.

Desde já agradecemos a sua atenção e disponibilidade!

Grasiela Alfaro

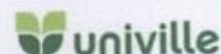
Grasiela Alfaro – Matrícula 6000001987

ATENÇÃO:

Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Univille, no endereço Rua Paulo Malschitzki, 10, Bairro Zona Industrial, campus Universitário, CEP 89.219-710 - Joinville/SC, telefone (47) 3461-9235, horário comercial, de segunda a sexta, ou pelo e-mail comitetica@univille.br

Voltar à página 62 ou clique [aqui](#).

APÊNDICE C – TCLE – entrevista



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Prezado Docente

Sou pesquisadora do Grupo de Pesquisa em Estudos Curriculares, Docência e Tecnologias – GECDOTE, vinculados à pesquisa de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE. Estou realizando uma pesquisa intitulada: **“As Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação por Professores do Ensino Médio e as Práticas Educativas de Língua Inglesa”**, a fim de analisar o uso das Tecnologias Digitais de Informação Comunicação (TDIC) e os significados da inserção delas nas práticas educativas.

Agradeço por ter respondido ao questionário e por continuar participando por meio dessa entrevista semiestruturada com professores, a qual busca-se, verificar a inserção de atividades com o uso das Tecnologias Digitais de Informação Comunicação no material didático e por fim, compreender a percepção dos professores de Língua Inglesa no que concerne a uma prática educativa, que possibilite a inserção do estudante no mundo, favorecida pelas TDIC, em escolas públicas do Ensino Médio do município de Jaraguá do Sul.

Conforme a Resolução do CNS 466/2012, toda pesquisa com seres humanos envolve algum risco. Contudo, nessa pesquisa os riscos serão mínimos, pois as entrevistas poderão ser realizadas no modo virtual.

Os dados referentes à entrevista, no modo de áudio e vídeo, serão mantidos em arquivo digital, cujo dados pessoais serão mantidos em sigilo durante todas as fases da pesquisa, sob guarda e responsabilidade dos pesquisadores, por um período de 5 anos após o término da pesquisa; conforme Res. CNS 466/12, item XI.2 - f, depois deste prazo os dados serão deletados.

A participação na pesquisa ocorrerá de forma voluntária. Em caso de qualquer dúvida, ela poderá ser sanada com os pesquisadores responsáveis pela investigação: Grasiela Alfaro (e-mail grasiela.alfaro@univille.br) ou Marly Krüger de Pesce (e-mail marly.kruger@univille.br), telefone (47) 9 9612-1996 ou com o próprio Comitê de Ética da Univille.

Não há obrigatoriedade na participação da pesquisa e a desistência dela é aceita em qualquer etapa.

Desde já agradecemos a sua atenção e disponibilidade!

Grasiela Alfaro

Grasiela Alfaro – Matrícula 6000001987

ACEITO PARTICIPAR DA ENTREVISTA SIM () NÃO ()

ASSINATURA DO PROFESSOR(A) _____

ATENÇÃO:

Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Univille, no endereço Rua Paulo Malschitzki, 10, Bairro Zona Industrial, campus Universitário, CEP 89.219-710 - Joinville/SC, telefone (47) 3461-9235, horário comercial, de segunda a sexta, ou pelo e-mail comitetica@univille.br

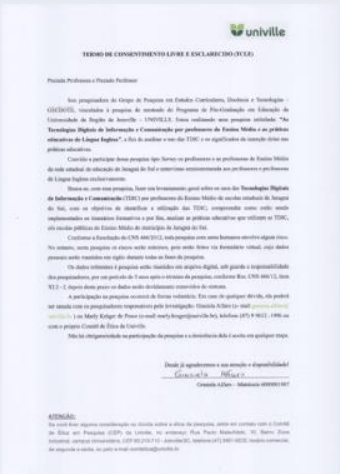
Voltar à página 63 ou clique [aqui](#).

APÊNDICE D – Pesquisa tipo Survey

1

★

As informações deste termo são importantes e incluem o contato com o pesquisador responsável pela pesquisa. Orienta-se que você salve como "print" de tela.



- ☐ Sou maior de 18 anos, li o TCLE e desejo participar da pesquisa.
- ☐ Li o TCLE, porém não desejo participar da pesquisa.

I – PERFIL DO PROFESSOR PARTICIPANTE

2

Idade: ★

- ☐ de 18 a 30 anos
- ☐ de 31 a 40 anos
- ☐ de 40 a 50 anos
- ☐ mais de 50 anos

3

Formação: *

- ☐ Graduação
- ☐ Especialização
- ☐ Mestrado
- ☐ Doutorado

4

Qual é a área de conhecimento da sua formação acadêmica? *

5

Atuação *

Qual o seu vínculo na escola?

- ☐ Admitido em Caráter Temporário
- ☐ Efetivo

6

Disciplina(s) em que atua na escola: *

7

A disciplina/componente curricular em que você atua faz parte: *

- ☐ Base curricular comum.
- ☐ Itinerário formativo

8

Se for do itinerário formativo, assinale em que modalidade:

- ☐ Trilha de aprendizagem
- ☐ Projeto de Vida
- ☐ Eletiva
- ☐ Outros

9

Tempo de atuação no Ensino Médio: *

- ☐ até 3 anos
- ☐ de 3 anos até 10 anos
- ☐ de 10 até 20 anos
- ☐ mais de 20 anos

10

Tempo de atuação na educação: *

- ☐ até 3 anos
- ☐ de 3 anos até 10 anos
- ☐ de 10 até 20 anos
- ☐ mais de 20 anos

II – DADOS RELACIONADOS AO USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAS DE
INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO- TDIC

11

Assinale as alternativas que indicam as TDIC que você costuma usar na sua rotina pessoal: *

- ☐ Facebook, Instagram, Twitter, Tik Tok etc.
- ☐ sites de jornais, revistas, pesquisas no Google etc.
- ☐ E-books, Netflix, YouTube, Amazon prime
- ☐ Mercado livre, Ifood, Amazon, Ebay etc.
- ☐ Aplicativos para fazer atividades bancárias
- ☐ Cursos online, lives etc.
- ☐ Outras
- ☐ Não utilizo TDIC.

12

Se a resposta for outras, quais seriam elas?

Insira sua resposta

13

Como você considera o seu conhecimento sobre os recursos de tecnologias digitais citados abaixo? *

[illegible]

Simuladores (Phet* ou similares)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Recursos de pesquisa (google maps, forms, drive etc.)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Editor de vídeo (Filmora, Movie Maker, etc.)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

14

Como você percebe o conhecimento que a maioria dos seus alunos tem sobre os recursos tecnológicos citados abaixo? *

	Ótimo	Muito bom	Bom	Razoável	Ruim	Péssimo	Nulo
Editor de texto (Word* ou similar)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Planilhas (Excel* ou similar)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Apresentação de Slides (Power point, Prezzi, etc)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Mídias sociais (Facebook, Instagram, etc.)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Programação	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Simuladores (Phet* ou similares)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Recursos de pesquisa (google maps, forms, drive etc.)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Editor de vídeo (Filmora, Movie Maker, etc.)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Voltar à página 66 ou clique [aqui](#). Voltar à análise, clique [aqui](#)

15

Durante as aulas você permite que os seus alunos utilizem o celular? *

- ☐ Sim
- ☐ Não

16

Se sim, com que objetivo? *

- ☐ Para fazer pesquisas sobre o assunto
- ☐ Para acessar aplicativos para produção de material da aula
- ☐ Para leitura de textos informativos alheios ao assunto da aula
- ☐ Para verificarem as redes sociais
- ☐ Outros

17

Em caso de outros, quais?

Insira sua resposta

18

Considerando o jovem que frequenta o ensino médio e que na maioria possui um aparelho móvel, qual é a sua opinião sobre o uso dele na sala de aula? *

Insira sua resposta

19

Quais recursos/ aplicativos você utilizou durante as aulas remotas no ano da pandemia de 2020? *

- ☐ Google Classroom
 - ☐ Plataformas de comunicação (Meet, Zoom, Teams)
 - ☐ Padlet
 - ☐ Kahoot
 - ☐ Sites de simulação
 - ☐ Vídeo – aula
 - ☐ Podcast
 - ☐ Outros
-

20

Em caso de outros, quais?

Insira sua resposta

21

Quais recursos/ aplicativos você está utilizando durante as aulas presenciais retomadas em 2021? *

- ☐ Google Classroom
- ☐ Plataformas de comunicação (Meet, Zoom, Teams)
- ☐ Padlet
- ☐ Kahoot
- ☐ Sites de simulação
- ☐ Vídeo – aula
- ☐ Podcast
- ☐ Outros

22

Em caso de outros, quais?

Insira sua resposta

23

Quais alternativas que você leva em consideração ao inserir as TDIC nas suas aulas: *

Insira sua resposta

24

Quais recursos/ aplicativos digitais você considera serem mais significativos para a aprendizagem dos conhecimentos, competências e habilidades relacionados à sua disciplina ou ao componente curricular que está sob sua responsabilidade? Justifique sua resposta. *

Insira sua resposta

25

Quais os desafios que você enfrenta em relação ao uso das TDIC considerando o perfil dos jovens do ensino médio? *

Insira sua resposta

26

Comentários complementares:

Insira sua resposta

27

Se você é professor de Língua Inglesa e quiser continuar participando da pesquisa, por favor, indique seu e-mail ou celular:

Insira sua resposta

Sua participação foi muito importante para nossa pesquisa!

Obrigada!

ATENÇÃO:

Em caso de qualquer dúvida, ela poderá ser sanada com os pesquisadores responsáveis pela investigação: Grasiela Alfaro (e- mail grasiela.alfaro@univille.br) ou Marly Krüger de Pesce (e-mail marly.kruger@univille.br) ou com o próprio Comitê de Ética da Univille.

Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Univille, no endereço Rua Paulo Malschitzki, 10, Bairro Zona Industrial, *campus* Universitário, CEP 89.219-710 - Joinville/SC, telefone (47) 3461-9235, horário comercial, de segunda a sexta, ou pelo e-mail comitetica@univille.br

Voltar à página 66 ou clique [aqui](#).

APÊNDICE E – Roteiro da entrevista

Roteiro de entrevista semiestruturada

1. Você poderia comentar sobre a importância do uso das TDICs como práticas educativas nas aulas de Língua Inglesa?
 - 1.1. Como você tem utilizado? Poderia dar alguns exemplos de como usou?
 - 1.2. Como você percebe o envolvimento dos estudantes nas atividades que incluem tecnologias?
 - 1.3. Eles costumam sugerir algum uso de recurso ou aplicativo tecnológico? Você poderia dar algum exemplo?
2. O que você considera importante abordar com os estudantes ao inserir o uso das tecnologias digitais nas aulas?
3. Como você percebe o interesse dos estudantes do EM na aprendizagem de LI de modo geral?
 - 3.1. Em quais atividades eles mais se envolvem? (de escrita, de leitura, fala).
4. Na sua opinião, quais são os conhecimentos/competências necessários que o professor tenha para ajudar o estudante a utilizar as tecnologias digitais na sua vida?
5. Quanto ao material didático, você utiliza o livro didático selecionado pela escola com os estudantes?
 - 5.1. Qual sua análise quanto às atividades com tecnologias que o livro didático (ou outro material disponibilizado pela SED) traz?
 - 5.2. Qual sua análise quanto aos temas que o livro didático traz? São atuais? De interesse dos jovens?
 - 5.3. Você utiliza ou pesquisa na internet outros materiais ao elaborar o planejamento de suas aulas?
6. Quais os desafios para inserção das tecnologias digitais nas aulas de LI?
7. Você gostaria de fazer mais algum comentário?

Sua participação foi muito importante para nossa pesquisa!
Obrigada!

Voltar à página 66 ou clique [aqui](#).

APÊNDICE F – Distribuição da amostra

O método de amostragem aplicado nesta pesquisa foi o aleatório, pois todos os professores tiveram a mesma chance de participar do questionário *Survey*. Por isso é interessante analisar se os professores respondentes, chamados aqui de amostra, representam todos os professores de Jaraguá do Sul do Ensino Médio, chamados aqui de população.

Afinal, como a amostra representa a população em uma determinada característica? Para tal análise, faz-se necessário calcular o erro amostral para alguma característica da população e da amostra que possa ser quantificada.

Nesta pesquisa, pode ser quantificada a idade dos professores tanto da população quanto da amostra, conforme as tabelas 8 e 9:

Tabela 8 – Idade dos professores – dados recebidos pela Secretaria da Educação

Faixa etária	Média adotada	Número de professores
Até 24 anos	21 anos	24
Entre 25 e 29 anos	27 anos	74
Entre 30 e 39 anos	34,5 anos	172
Entre 40 e 49 anos	44,5 anos	182
Entre 50 e 54 anos	52 anos	59
Entre 55 e 59 anos	57 anos	32
60 anos ou mais	60 anos	7

Tabela 9 – Idade dos professores – dados da pesquisa *Survey*

Faixa etária	Média adotada	Número de professores
Entre 18 e 30 anos	24 anos	10
Entre 31 e 40 anos	35,5 anos	19
Entre 41 e 50 anos	45,5 anos	7
51 anos ou mais	55 anos	4

Para identificar a média de idade da população e da amostra, aplica-se um cálculo de média ponderada, da seguinte forma:

$$\mu = \frac{21 \cdot 24 + 27 \cdot 74 + 34,5 \cdot 172 + 44,5 \cdot 182 + 52 \cdot 59 + 57 \cdot 32 + 60 \cdot 7}{24 + 74 + 172 + 182 + 59 + 32 + 7}$$

$$\mu = 39,7 \text{ anos}$$

$$\bar{X} = \frac{24 \cdot 10 + 35,5 \cdot 19 + 45,5 \cdot 7 + 55 \cdot 4}{10 + 19 + 7 + 4}$$

$$\bar{X} = 36,3 \text{ anos}$$

Percebe-se que a média da amostra não é idêntica à média da população. Para analisar o erro da amostra, necessita-se aplicar as seguintes equações:

$$z = \frac{\bar{X} - \mu}{\sigma_{\bar{X}}}$$

Em que o denominador $\sigma_{\bar{X}}$ representa o desvio padrão da distribuição amostral das médias, isto é:

$$\sigma_{\bar{X}} = \frac{\sigma}{\sqrt{N}}$$

Em que σ é o desvio padrão da população e N é o tamanho da amostra. Ou seja:

$$\sigma = \sqrt{\frac{\sum(fm)^2}{N} - \mu^2}$$

Sendo “f” o número de professores com a média de idade “m”. Para a tabela 8, determina-se que:

$$\sigma = 9,6 \text{ anos}$$

O que significa que 67% da população de professores possui uma faixa etária entre $39,7 \pm 9,6$ anos, ou seja, entre 30,1 e 49,3 anos.

$$\sigma_{\bar{X}} = \frac{9,6 \text{ anos}}{\sqrt{550}}$$

$$\sigma_{\bar{X}} = 1,5 \text{ ano}$$

Portanto,

$$z = \frac{36,3 - 39,7}{1,5}$$

$$z = -2,3$$

Isso significa que a média da amostra de 36,3 anos se encontra exatamente a 2,3 desvios padrão abaixo da média de população de professores, que é de 39,7 anos. Ao consultar uma tabela que relaciona o número z ([anexo b](#)), a porcentagem da distribuição dos dados, tem-se que, para $z = -2,3$, existe uma probabilidade de 1% de encontrar uma média de 36,3 anos ou menos se a média da população for de 39,7 anos.

A confiança dessa média amostral pode ser calculada analisando novamente o número z , que indica um nível de confiança de 99% para o valor de $-2,3$. Ou seja:

$$IC \text{ de } 99\% = \bar{X} \pm z\sigma_{\bar{X}}$$

$$IC \text{ de } 99\% = 36,3 \pm 2,3 \cdot 1,5$$

$$IC \text{ de } 99\% = 36,3 \pm 3,45$$

Portanto, pode-se inferir com 99% de certeza que a média de idade da população dos 550 professores se encontra entre 32,9 anos e 39,7 anos. Isso indica que, apesar de a amostra ser aleatória, ela descreve com uma boa confiança a distribuição de idade da população de professores.

APÊNDICE G – Estrutura física da escola

Nome da escola	Ano do censo	Biblioteca	Laboratório de Ciências	Laboratório de Informática
EEB ALVINO TRIBESS	2021	0	1	1
	2020	1	1	1
	2019	1	1	1
	2018	0	0	1
	2017	1	0	1
EEB ELZA GRANZOTTO FERRAZ	2021	1	1	1
	2020	1	1	1
	2019	1	1	1
	2018	1	1	1
	2017	1	1	1
EEB ERICH GRUETZMACHER	2021	1	0	1
	2020	1	0	1
	2019	1	0	1
	2018	1	0	1
	2017	1	0	1
EEB EUCLIDES DA CUNHA	2021	0	0	1
	2020	0	0	1
	2019	0	0	1
	2018	0	0	1
	2017	0	0	1
EEB HOLANDO MARCELLINO GONÇALVES	2021	1	0	1
	2020	0	0	0
	2019	1	1	1
	2018	0	0	0
	2017	1	0	1
EEB JULIUS KARSTEN	2021	1	0	1
	2020	0	0	1
	2019	1	0	1
	2018	1	0	1
	2017	1	0	1
EEB PROF. GIARDINI LUIZ LENZI	2021	1	0	1
	2020	1	0	1
	2019	1	0	1
	2018	1	0	1
	2017	1	0	1
EEB PROF. HELEODORO BORGES	2021	0	0	1
	2020	1	0	1
	2019	1	0	1
	2018	1	0	1
	2017	1	0	1
	2021	1	0	1

EEB PROF. JOÃO ROMÁRIO MOREIRA	2020	1	0	1
	2019	1	0	1
	2018	1	1	1
	2017	1	0	1
EEB PROF. JOSÉ DUARTE MAGALHÃES	2021	1	0	1
	2020	1	0	1
	2019	1	0	1
	2018	1	0	1
	2017	1	0	1
EEB PROFA. LILIA AYROSO OECHSLER	2021	1	0	1
	2020	1	0	1
	2019	1	0	1
	2018	1	0	1
	2017	1	0	1
EEB PROFESSOR LINO FLORIANI	2021	1	0	1
	2020	1	0	1
EEM VITOR MEIRELLES	2019	1	0	1
	2018	1	0	1
	2017	1	0	1
EEB PROFA. VALDETE INÊS P. ZINDARS	2021	0	0	1
	2020	0	0	1
	2019	1	0	1
	2018	1	0	1
	2017	1	0	1
EEB ROLAND HAROLD DORNBUSCH	2021	1	0	1
	2020	1	0	1
	2019	1	0	1
	2018	1	0	1
	2017	1	0	1
EEM ABDON BATISTA	2021	1	0	1
	2020	1	0	1
	2019	1	0	1
	2018	1	0	1
	2017	1	0	1
EEM PROF. DARCI FRANKE WELK	2021	1	0	0
	2020	1	0	0
	2019	1	0	1
	2018	1	0	1
	2017	1	0	1

Fonte: Autora (2023), com base nas planilhas Sinopse Estatística da Educação Básica do INEP

Para voltar à página 96, clique [aqui](#).

Quantidade de salas

#	ANO DO CENSO	NOME DA UNIDADE ESCOLAR	QT_SALAS_UTILIZADAS	QT _ A MAIS	AUMENTO PERCENTUAL
1	2021	EEB ALVINO TRIBESS	14	4	40%
	2020	EEB ALVINO TRIBESS	14		
	2019	EEB ALVINO TRIBESS	13		
	2018	EEB ALVINO TRIBESS	12		
	2017	EEB ALVINO TRIBESS	10		
2	2021	EEB ELZA GRANZOTTO FERRAZ	14	7	100%
	2020	EEB ELZA GRANZOTTO FERRAZ	8		
	2019	EEB ELZA GRANZOTTO FERRAZ	9		
	2018	EEB ELZA GRANZOTTO FERRAZ	9		
	2017	EEB ELZA GRANZOTTO FERRAZ	7		
3	2021	EEB EUCLIDES DA CUNHA	10	1	11%
	2020	EEB EUCLIDES DA CUNHA	11		
	2019	EEB EUCLIDES DA CUNHA	11		
	2018	EEB EUCLIDES DA CUNHA	11		
	2017	EEB EUCLIDES DA CUNHA	9		
4	2021	EEB HOLANDO MARCELLINO GONCALVES	14	4	40%
	2020	EEB HOLANDO MARCELLINO GONCALVES	12		
	2019	EEB HOLANDO MARCELLINO GONCALVES	11		
	2018	EEB HOLANDO MARCELLINO GONCALVES	11		
	2017	EEB HOLANDO MARCELLINO GONCALVES	10		

5	2021	EEB JULIUS KARSTEN	16	0	0%
	2020	EEB JULIUS KARSTEN	17		
	2019	EEB JULIUS KARSTEN	18		
	2018	EEB JULIUS KARSTEN	16		
	2017	EEB JULIUS KARSTEN	16		
6	2021	EEB PROF. GIARDINI LUIZ LENZI	20	9	82%
	2020	EEB PROF. GIARDINI LUIZ LENZI	17		
	2019	EEB PROF. GIARDINI LUIZ LENZI	11		
	2018	EEB PROF. GIARDINI LUIZ LENZI	14		
	2017	EEB PROF. GIARDINI LUIZ LENZI	11		
7	2021	EEB PROF. HELEODORO BORGES	11	1	10%
	2020	EEB PROF. HELEODORO BORGES	5		
	2019	EEB PROF. HELEODORO BORGES	5		
	2018	EEB PROF. HELEODORO BORGES	7		
	2017	EEB PROF. HELEODORO BORGES	10		
8	2021	EEB PROF. JOÃO ROMÁRIO MOREIRA	9	2	29%
	2020	EEB PROF. JOÃO ROMÁRIO MOREIRA	9		
	2019	EEB PROF. JOÃO ROMÁRIO MOREIRA	8		
	2018	EEB PROF. JOÃO ROMÁRIO MOREIRA	7		
	2017	EEB PROF. JOÃO ROMÁRIO MOREIRA	7		
9	2021	EEB PROF. JOSÉ DUARTE MAGALHÃES	18	3	20%
	2020	EEB PROF. JOSÉ DUARTE MAGALHÃES	18		
	2019	EEB PROF. JOSÉ DUARTE MAGALHÃES	15		
	2018	EEB PROF. JOSÉ DUARTE MAGALHÃES	15		

	2017	EEB PROF. JOSÉ DUARTE MAGALHÃES	15		
10	2021	EEB PROFA. LILIA AYROSO OECHSLER	14	3	27%
	2020	EEB PROFA. LILIA AYROSO OECHSLER	14		
	2019	EEB PROFA. LILIA AYROSO OECHSLER	14		
	2018	EEB PROFA. LILIA AYROSO OECHSLER	13		
	2017	EEB PROFA. LILIA AYROSO OECHSLER	11		
11	2021	EEB PROFESSOR LINO FLORIANI	12	5	71%
	2020	EEB PROFESSOR LINO FLORIANI	9		
	2019	EEM VITOR MEIRELLES	10		
	2018	EEM VITOR MEIRELLES	9		
	2017	EEM VITOR MEIRELLES	7		
12	2021	EEB PROFA. VALDETE INÊS P. ZINDARS	15	2	15%
	2020	EEB PROFA. VALDETE INÊS P. ZINDARS	16		
	2019	EEB PROFA. VALDETE INÊS P. ZINDARS	13		
	2018	EEB PROFA. VALDETE INÊS P. ZINDARS	13		
	2017	EEB PROFA. VALDETE INÊS P. ZINDARS	13		
13	2021	EEB ROLAND HAROLD DORNBUSCH	12	0	0%
	2020	EEB ROLAND HAROLD DORNBUSCH	12		
	2019	EEB ROLAND HAROLD DORNBUSCH	12		
	2018	EEB ROLAND HAROLD DORNBUSCH	12		
	2017	EEB ROLAND HAROLD DORNBUSCH	12		
14	2021	EEM ABDON BATISTA	12	1	9%
	2020	EEM ABDON BATISTA	11		

	2019	EEM ABDON BATISTA	12		
	2018	EEM ABDON BATISTA	11		
	2017	EEM ABDON BATISTA	11		
15	2021	EEM PROF. DARCI FRANKE WELK	11	1	10%
	2020	EEM PROF. DARCI FRANKE WELK	10		
	2019	EEM PROF. DARCI FRANKE WELK	8		
	2018	EEM PROF. DARCI FRANKE WELK	9		
	2017	EEM PROF. DARCI FRANKE WELK	10		

Fonte: Autora (2023), com base nas planilhas Sinopse Estatística da Educação Básica do INEP

Ferramentas digitais disponíveis para a escola

#	NOME DA ESCOLA	ANO DO CENSO	LOUSA DIGITAL	MULTIMÍDIA	COMP. ALUNO	DESKTOP_ALUNO	COMP. PORTÁTIL_ALUNO	TABLET_ALUNO	COMPUTADOR	IN_ACESSO INTERNET_COMPUTADOR	IN_ACESSO INTERNET_DISP_PESSOAS
1	EEB ALVINO	2021	1	4		10	5	2		1	1
		2020	2	4		18	0	0		1	1

	TRIB ESS	20 19	2	2		18	0	0		1	1
		20 18		3	21				25		
		20 17		3	21				25		
2	EEB ELZ A GRA NZO TTO FER RAZ	20 21	2	2		5	20	20		1	0
		20 20	2	2		14	0	0		1	0
		20 19	2	2		14	0	0		1	0
		20 18		2	10				14		
		20 17		2	10				14		
3	EEB EUC LIDE S DA CUN HA	20 21	1	3		5	0	0		0	0
		20 20	2	3		1	1	0		0	0
		20 19	1	3		20	3	0		0	1
		20 18		3	22				26		
		20 17		5	21				26		
4	EEB HOL AND O MAR CEL LIN O GON CAL VES	20 21	3	7		7	1	0		0	1
		20 20	0	1		5	0	0		1	1
		20 19	3	7		5	2	0		1	1
		20 18		1	20				25		
		20 17		4	20				25		
5	EEB JULI US KAR STE N	20 21	1	3		10	15	1		1	1
		20 20	0	3		15	0	0		1	1
		20 19	0	3		15	0	0		1	1
		20 18		3	26				33		
		20 17		3	33				33		
6	EEB PRO F. GIA RDI NI LUIZ	20 21	1	2		13	10	0		1	1
		20 20	1	2		6	1	1		1	1
		20 19	1	2		15	1	0		1	0
		20 18		2	26				32		

	LEN ZI	20 17		3	26				31		
7	EEB PRO F. HEL EOD ORO BOR GES	20 21	3	6		18	0	0		1	1
		20 20	3	6		13	10	0		1	1
		20 19	3	6		13	10	0		1	1
		20 18		2	18				20		
		20 17		2	18				20		
8	EEB PRO F. JOÃ O RO MÃR IO MO REI RA	20 21	1	8		16	3	0		1	1
		20 20	3	5		12	0	0		1	1
		20 19	3	3		16	3	2		1	1
		20 18		3	12				16		
		20 17		3	16				16		
9	EEB PRO F. JOS É DUA RTE MAG ALH ÃES	20 21	2	8		14	0	0		1	0
		20 20	2	8		10	5	2		1	1
		20 19	2	11		10	5	2		0	1
		20 18		8	20				28		
		20 17		8	20				28		
1 0	EEB PRO FA. LILI A AYR OSO OEC HSL ER	20 21	1	3		6	1	1		1	1
		20 20	0	1		5	0	0		0	0
		20 19	0	1		5	0	0		0	0
		20 18		1	13				17		
		20 17		1	13				17		
1 1	EEB PRO FES SOR LIN O FLO RIA NI	20 21	1	2		15	0	0		1	1
		20 20	0	2		20	0	0		1	1
	EEM VIT OR MEI	20 19	0	2		20	0	0		1	1
		20 18		2	20				25		

	REL LES	20 17		2	20				24		
1 2	EEB PRO FA. VAL DET E INÊ S P. ZIN DAR S	20 21	1	4		1	1	1		0	1
		20 20	2	3		24	1	0		0	1
		20 19	2	1		24	1	0		1	0
		20 18		3	24				32		
		20 17		3	26				32		
1 3	EEB ROL AND HAR OLD DOR NBU SCH	20 21	2	4		3	1	1		1	0
		20 20	2	4		18	2	1		1	0
		20 19	3	4		18	2	0		1	0
		20 18		2	23				32		
		20 17		2	23				32		
1 4	EEM ABD ON BATI STA	20 21	1	7		18	1	0		0	1
		20 20	0	4		8	13	0		1	1
		20 19	0	4		8	0	0		1	1
		20 18		4	13				21		
		20 17		4	13				21		
1 5	EEM PRO F. DAR CI FRA NKE WEL K	20 21	1	3		20	0	1		1	1
		20 20	1	3		10	1	0		0	1
		20 19	1	3		18	0	0		0	1
		20 18		3	18				22		
		20 17		3	18				22		

Fonte: Autora (2023) com base nas planilhas Sinopse Estatística da Educação Básica do INEP

APÊNDICE H – Quadro dados da pesquisa

Identificação	Participante da entrevista	Idade:	Formação Acadêmica	Área de conhecimento da sua formação acadêmica	Tipo de contrato	Disciplina(s) em que atua na escola	Tempo de atuação no Ensino Médio	Quais alternativas que você leva em consideração ao inserir as TIC nas suas aulas
Professor 1		de 31 a 40 anos	Especialização	Língua Inglesa	Admitido em Caráter Temporário	Língua Inglesa	até 3 anos	Chamar a atenção do aluno. Tornar a aula mais interessante.
Professor 2		de 31 a 40 anos	Especialização	Artes Visuais	Admitido em Caráter Temporário	Arte	de 3 anos até 10 anos	Se a utilização do mesmo irá ser mais atrativa aos estudantes e se os estudantes conseguiram buscar maior conhecimento.
Professor 3		de 18 a 30 anos	Graduação	Ciências da Natureza	Admitido em Caráter Temporário	Biologia	até 3 anos	Ser atrativo
Professor 4		de 18 a 30 anos	Mestrado	Ciências exatas - matemática	Efetivo	Matemática e Jogos de raciocínio lógico-matemático	de 3 anos até 10 anos	Maior interação e autonomia dos estudantes.
Professor 5		de 40 a 50 anos	Graduação	Humanas	Admitido em Caráter Temporário	História	de 3 anos até 10 anos	Recursos visuais e auditivos.
Professor 6		de 31 a 40 anos	Especialização	Letras - Português e Inglês	Efetivo	Língua Portuguesa e Literatura	até 3 anos	Uso as tecnologias por fazer parte do cotidiano dos jovens atuais. São as ferramentas do mundo globalizado e é preciso acompanhar as mudanças do mundo.
Professor 7		de 40 a 50 anos	Mestrado	Geografia	Admitido em Caráter Temporário	Geografia	de 3 anos até 10 anos	A visualização
Professor 8	Professor A	de 18 a 30 anos	Especialização	Letras - Língua Portuguesa, Inglês e Alemão	Efetivo	Língua Inglesa, Projeto de Vida, Projeto de Intervenção e Pesquisa, Estudos Orientados	de 3 anos até 10 anos	Temos data-show e internet disponível em todas as salas; sempre tenho muita caixa de som; junto comigo e utilizo bastante apresentações no PowerPoint, atividades com Kahoot, vídeo atividades pelo Icollective, etc.
Professor 9		de 18 a 30 anos	Especialização	História	Admitido em Caráter Temporário	História, Laboratório de Ciências Humanas	de 3 anos até 10 anos	Dinamizar as aulas, trazer melhores materiais de apoio e diversificar as aulas.
Professor 10		de 18 a 30 anos	Graduação	Física	Admitido em Caráter Temporário	Física	até 3 anos	
Professor 11		de 31 a 40 anos	Especialização	Humanas	Admitido em Caráter Temporário	História	de 3 anos até 10 anos	Assessibilidade, se realmente vou atingir ao grupo todo com a proposta e caso contrário buscar formas de alcançar este objetivo.
Professor 12		de 31 a 40 anos	Especialização	Educação física	Admitido em Caráter Temporário	Educação física	de 3 anos até 10 anos	Facilidade para elaboração de trabalhos e apresentação

Quais recursos/aplicativos digitais você considera serem mais significativos para a aprendizagem dos conhecimentos, competências e habilidades relacionados à sua disciplina ou ao componente curricular?	Quais os desafios que você enfrenta em relação ao uso das TIC considerando o perfil dos jovens do ensino médio?	Considerando o jovem que frequenta o ensino médio e que na maioria possui um aparelho móvel, qual é a sua opinião sobre o uso dele na sala de aula?	Se você é professor de Língua Inglesa e quiser continuar participando da pesquisa, por favor, indique seu e-mail ou celular:	Excerpts
Google Classroom. Uso dos tablets em sala.	A distração em outros sites ou app enquanto utilizam o dispositivo.	Na maioria das vezes, de forma irresponsável. Muitos dos alunos se distraem nas redes sociais, sendo necessária intervenção do professor.	19, 32	
Youtube, google meet, class, pinterest, pois possibilitam maior acesso a imagens e a informações.	O uso de forma inadequada.	O uso do mesmo é bem aceito, desde que com intuito pedagógico.	1	
Kahoot por exemplo, por trazer uma atratividade diferenciada que prende o estudante.	Quando usado o celular, a dispersão e o uso de outros aplicativos e redes sociais.	Essencial		
Vídeo-aulas que podem auxiliar com outras formas de explicação e mais exemplos. Aplicativos de jogos com o intuito de relacionar objetos do conhecimento de forma lúdica.	-Qualidade dos equipamentos e da internet disponível. -Dificuldade com o uso das tecnologias por parte de alguns estudantes. -Por vezes, é necessário atenção para que não se perca o conteúdo.	O celular é (ou pelo menos tem um grande potencial para ser) um instrumento de pesquisa, interação e auxílio durante as aulas. Além disso, faz parte da realidade dos estudantes, e, por isso, penso que seu uso deve ser incentivado e não se deve ser visto como uma distração.		
Compreensão do tema e desenvolvimento cognitivo.	Interesse pelas ferramentas.	Acho bom se for guiado pelo docente.		
YouTube - tem vídeos muito criativos e divertidos para expor o conteúdo de forma leve. Google - a pesquisa é essencial para formar jovens curiosos, investigadores e comprometidos com a verdade.	A responsabilidade do aluno de saber a hora certa de usar o celular e a hora de guardar por não ser mais necessário na aula.	É muito proveitoso, desde que o professor coloque limites, regras, e tempo para cada momento.	3	
Uso de pesquisas para projeções cartográficas, demonstração de mapas e relevos na geografia a maioria das ferramentas digitais são essenciais.	Ainda falta conhecimentos de pesquisa.	Majoria não usa realmente para o estudo.		
O aplicativo Powerpoint ajuda muito na elaboração das aulas expositivas. Os alunos sempre ficam bastante empolgados com as atividades utilizando kahoot (principalmente se tiver premiação).	Alguns jovens não têm acesso a um computador ou smartphone (a maioria, em nossa escola). Alguns jovens não têm disposição para utilizar as ferramentas para o uso pedagógico.	É uma excelente ferramenta. É um computador móvel que nos possibilita a pesquisa e mais aquisição de conhecimento.	E-mail: xxxxxxxxx@hotmail.com Celular: XXXXX-XXXX	26, 35
Utilizo principalmente o google apresentações, pois três imagens que ilustram para melhorar o entendimento da aula e dá para colocar vídeos que também auxiliam.	Má qualidade da rede, o uso das redes sociais dos alunos durante a realização das atividades.	O celular traz vários problemas culturais a serem debatidos, porém é uma ótima ferramenta para o ensino.	11	
Os recursos mais importantes para a aula de Física são os simuladores e vídeos, pois muitos conceitos e fenômenos são difíceis visualizar na vida real, por isso é importante sempre ter o auxílio do simulador e do vídeo para melhor entendimento.	Apesar de deixar os alunos utilizarem o celular dentro da sala de aula, mesmo quando propocho alguma atividade que envolva a utilização de algum TIC eles tendem a perder a atenção muito fácil e acabam não compreendendo o uso.	Não vejo problema nenhum do estudante utilizar o celular em sala de aula, independentemente do que ele for usar para. As tecnologias estão cada vez mais fazendo parte do nosso cotidiano e está cada vez mais difícil privar as pessoas o.	6	
Nas humanas precisamos muito do visual, portanto recursos de vídeos e imagens, e que permitam atividades usando estes recursos.	Principalmente a distração, focar no conteúdo, não dispersar.	Importante desde que seja monitorado e usado com responsabilidade		
Apps de produção, de edição e apresentação	A consciência do aluno ao utilizar as tics para os trabalhos e não para suas redes sociais	Utilizar em casos de pesquisa e para preparação para trabalhos		

Professor	de 31 a 40 anos	Doutorado	Ciências Biológicas	Admitido em Caráter Temporário	Biologia	até 3 anos	Disponibilidade e qualidade de internet na Escola
Professor 13							
Professor 14	de 31 a 40 anos	Doutorado	Física e Matemática (Ciências da Natureza)	Efetivo	Física	de 3 anos até 10 anos	A inserção das TDC nas aulas são inseridas nos momentos de revisão, para contextualização do tema, quando possível utilizo as simulações para visualização em outra escala dos fenômenos. Lembrando que depende da internet funcionar na
Professor 15	de 31 a 40 anos	Especialização	Letras	Efetivo	LPL e Língua Inglesa	de 10 até 20 anos	A internet da escola não é adequada, nem sempre funciona.
Professor 16	de 40 a 50 anos	Especialização	Licenciatura em História e Pedagogia	Efetivo	História	de 10 até 20 anos	Google Classroom,
Professor 17	de 18 a 30 anos	Graduação	Ciências Humanas	Admitido em Caráter Temporário	Filosofia	até 3 anos	De que modo elas podem auxiliar os alunos a entenderem o conteúdo tratado
Professor 18	mais de 50 anos	Doutorado	História, Geografia, Ciências da Educação	Admitido em Caráter Temporário	Geografia	mais de 20 anos	Fazem parte da rotina do aluno, por isso é um aliado para o ensino e aprendizagem.
Professor 19	mais de 50 anos	Especialização	Matemática	Efetivo	Matemática	de 3 anos até 10 anos	Melhoras
Professor 20	de 31 a 40 anos	Mestrado	Química	Admitido em Caráter Temporário	Química e eletiva	de 3 anos até 10 anos	Todos mencionados acima.
Professor 21	de 31 a 40 anos	Graduação	Ciências humanas e sociais	Efetivo	Sociologia e projeto de vida	de 3 anos até 10 anos	Ferramenta leve, online e intuitiva
Professor 22	de 31 a 40 anos	Especialização	Ciências biológicas	Admitido em Caráter Temporário	Biologia	até 3 anos	Pesquisas no livro didático para resolução de exercícios. Porém, as TDC, são muito importantes, ainda mais se levarmos em consideração a questão ambiental. Fazer cartazes hoje não é relevante, é instantâneo e sem livro.
Professor 23	de 31 a 40 anos	Graduação	Letras - português/inglês	Admitido em Caráter Temporário	Língua estrangeira Inglês	até 3 anos	Promovem um maior engajamento com os alunos proporcionando um aprendizado mais efetivo
Professor 24	de 31 a 40 anos	Especialização	Matemática	Admitido em Caráter Temporário	Matemática, Jogos de raciocínio lógico e matemática aplicada.	de 3 anos até 10 anos	Ensinar ao aluno que no aparelho deles tem muito mais que um simples acesso às redes sociais ou jogos.
Professor 25	de 18 a 30 anos	Graduação	Geografia- ciências humanas	Admitido em Caráter Temporário	Geografia	de 3 anos até 10 anos	Gerar interesse nos alunos, tornar conhecimento mais acessível à realidade dos estudantes
Professor 26	de 18 a 30 anos	Graduação	Ciências humanas	Admitido em Caráter Temporário	Geografia, Trilha aplicação em geo, trilha aplicação ciências humanas	até 3 anos	Computadores.

Professor 27	de 40 a 50 anos	Especialização	ARTE E GEOGRAFIA	Admitido em Caráter Temporário	LINGUAGENS ARTÍSTICAS	de 3 anos até 10 anos	INDISPENSÁVEL PARA A MAIOR COMPREENSÃO DO CONTEÚDO.
Professor 28	de 18 a 30 anos	Mestrado	Ciências biológicas	Admitido em Caráter Temporário	Biologia/conhecimento científico/educação tecnológica	de 3 anos até 10 anos	Relevância do conteúdo
Professor 29	de 31 a 40 anos	Especialização	Pedagogia	Admitido em Caráter Temporário	Educação e Infância	até 3 anos	As TIDIC precisam estar alinhadas aos objetivos propostos pelo professor. Além disso, de nada adianta utilizar um recurso tecnológico para reproduzir uma aula mecânica e expositiva. As TIDIC devem ser utilizadas para inovar nos
Professor 30	mais de 50 anos	Especialização	Geografia	Efetivo	Geografia	mais de 20 anos	Propor que os TIDIC vão além das páginas sociais. Tornar o acesso as novas tecnologias uma realidade na sala de aula
Professor 31	de 31 a 40 anos	Especialização	Licenciatura em Matemática	Admitido em Caráter Temporário	Matemática	até 3 anos	Melhor aproveitamento de conhecimento, facilidade com transmissão de aprendizagem.
Professor 32	de 31 a 40 anos	Mestrado	Educação Física	Efetivo	Educação Física	até 3 anos	A possibilidade engajar os estudantes no processo educativo
Professor 33	mais de 50 anos	Especialização	Linguagens	Efetivo	Inglês para EM e Português e Literatura Infantil para Magistério	de 10 até 20 anos	Ferramenta prática, de fácil acesso, enriquecendo e contribuindo nas aulas.
Professor 34	de 40 a 50 anos	Especialização	Letras - Licenciatura Plena em Português e Literatura	Admitido em Caráter Temporário	Projeto de Vida	de 10 até 20 anos	Tornar as aulas mais atrativas para o estudante, bem como se adequar ao contexto atual, onde o uso das TIDIC tornou-se imprescindível.
Professor 35	de 18 a 30 anos	Graduação	Física	Admitido em Caráter Temporário	Física e componentes do NEM (PIP, PV e EO)	até 3 anos	Necessidade de utilizar a ferramenta, e se há disponibilidade de recursos.
Professor 36	de 31 a 40 anos	Especialização	Letras: Língua Inglesa e Língua Portuguesa	Efetivo	Língua Inglesa e Educação Empreendedora	até 3 anos	Criar slides e vídeos para apresentação e dublagem de vídeos. Aplicativos como Cup Cut e Canva.
Professor 37	de 40 a 50 anos	Especialização	Letras licenciatura plena em português, inglês e alemão	Admitido em Caráter Temporário	Inglês e alemão	mais de 20 anos	se todos possuem o recurso e se encontram que todos devem ter a responsabilidade de uso proposto no contrato didático discutido e assimulado no início do ano pelo aluno e o responsável.
Professor 38	de 31 a 40 anos	Graduação	Ciência da Natureza	Admitido em Caráter Temporário	Física	de 10 até 20 anos	Não entendi a pergunta.
Professor 39	de 31 a 40 anos	Especialização	Licenciatura plena em Geografia	Efetivo	Geografia	de 3 anos até 10 anos	A facilidade de conexão e o entendimento dos alunos
Professor 40	de 40 a 50 anos	Especialização;	Letras/Espanhol	Admitido em Caráter Temporário	Espanhol	de 10 até 20 anos	Capacidade de múltiplos exercícios em Língua Espanhola.

*Professores de inglês que participaram tanto da pesquisa como da entrevista semiestruturada, os quais tiveram excertos da pesquisa utilizados na análise dos dados.

*Professores dos diversos componentes curriculares que tiveram excertos da pesquisa utilizados na análise dos dados.

Utilizo vídeos e data show.	FALTA DE INTERNET EM ALGUMAS ESCOLAS E EQUIPAMENTOS TECNOLÓGICOS.	SIM, É NECESSÁRIO PORQUE FAZ PARTE DA NOSSA VIDA E FACILITA A APRENDIZAGEM POSSIBILITANDO MAIS MEIOS DE APRENDIZAGEM NUM CONTEXTO QUE OS EDUCANDOS SE	15
Google sala de aula, simuladores	Interesse	Para pesquisa e interesses da aula são necessários.	
WhatsApp, Youtube, Google sala de aula, Google formulário, celular, notebook, slides.	Os jovens sabem muito bem utilizar as redes sociais, mas, muitas vezes, na hora de utilizar um editor de texto, por exemplo, apresentam dificuldades. Também é preciso estar atento ao monitor o uso de alguma ferramenta tecnológica	Acredito que o uso do celular seja bem vindo em sala de aula, desde que com um propósito bem definido pelo professor e que corrobore com a aprendizagem dos alunos.	25
Google earth, sites de elaboração de mapas	Manter ele focado na proposta, muitos querem mesmo a liberação do ponto de internet para navegar sem preocupação nem responsabilidade com a produção do conhecimento.	Deveria ser incentivado desde que com função pedagógica, com monitoria do professor	
GeoGebra, Google classroom, videoaulas e etc.	Manter os alunos focados na aprendizagem e fazer uso do TIDIC.	Ruim, pois atrapalha ajuda a se dispersar nas aulas.	5,16
Aplicativos que há interação em tempo real, como Padlet por exemplo, pois permite maior engajamento da turma	Rede de internet com muitos problemas de conexão. Banda larga muito limitada. Dificuldades de os estudantes conectarem a internet	Deve ser utilizado através da mediação do professor para fins pedagógicos, pois contribui ao processo educativo	10
Bucos por pesquisas, sites de videoaulas, aplicativos de ensino de línguas, YouTube etc. Essas e outras ferramentas são úteis para complementação, variação e enriquecimento das aulas, além de disponibilizar conteúdos para	Os alunos do ensino médio conseguem acompanhar e interagir bem, já no magistério nem todos. Porém o maior desafio ainda está no funcionamento da internet.	Necessário, porém precisa de limitantes.	
Canvas, Google Classroom, Google forms, Mentimeter. Dentre as possibilidades que os recursos digitais de aprendizagem apresentam é a oportunidade para que diferentes formatos e estratégias de ensino sejam aplicadas, por exemplo, o uso de simuladores na área das ciências, principalmente na Física, é fundamental, pois existem vários experimentos de custo muito alto, ou muito complexo, que não poderiam ser realizados na escola e os simuladores são uma	Utilizarem as ferramentas disponibilizadas de forma coerente, conforme foi orientado pelo professor.	Se uso for para fins educativos e atividade for bem planejada e orientada, seu uso só trará benefícios.	9
Gosto muito de utilizar o Google Classroom, pois serve como um local para material de apoio. Vídeos do Youtube e Canvas.	Não encontro desafios, pois a maioria dos jovens domina o uso das tecnologias ou aprende muito fácil seu funcionamento. E a escola também oferece os meios necessários para sua aplicação (internet e computador para todos os alunos). O maior desafio é que muitos jovens não possuem serviço de internet, dificultando o uso de alguns aplicativos como o Kahoot, por exemplo. Alguns celulares não são atualizados e muitos são um pouco desinteressados.	Na escola XXXXXXXXXX excepcionalmente, os alunos com que trabalho, do terceiro ano, utilizam o celular apenas quando solicitado durante as aulas para realização de atividades ou pesquisa. Acredito que como fiam na escola em	8, 30
Acredito que os App nos quais o aluno possa expor sua criatividade é ótimo. Aplicativo como tradutores mais completos e as plataformas de estudos fion ajudam na aprendizagem.	Maiores desafios em sala atualmente é possuir uma Wi-Fi decente uma vez que muitos jovens não têm uma 4G.	A tecnologia é uma importante ferramenta de pesquisa e material de apoio, portanto, deve ser utilizada e ensinada a utilizá-la.	27, 34
Vídeos exemplificativos, Simulador e calculadora científica.	Acesso à internet e falta de computador para os alunos mexerem nas simulações.	É uma ferramenta que agrega no conteúdo apartir do momento que usado com responsabilidade.	28
Faço uso do Google Apresentações e Google Forms para os testes	a falta de habilidade dos alunos e pouco conhecimento tecnológico dos mesmos	A maioria sabe o momento de usar.	17
Todos os que possibilitam a leitura, a escrita e o reconhecimento de palavras.	Os alunos gostam bastante, mas devem entender que o uso TIDIC é um mecanismo de aprendizagem em meio a tantos outros.	Restrito ao pedagógico desde que tenham em mente o que, pra que e quando usar	
	Para fins de pesquisa científica muito bom		

APÊNDICE I – Autorização

Termo de Autorização para Publicação de Teses e Dissertações

Na qualidade de titular dos direitos de autor da publicação, autorizo a Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE) a disponibilizar em ambiente digital institucional, Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/IBICT) e/ou outras bases de dados científicas, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei nº 9610/98, o texto integral da obra abaixo citada, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data: 11/04/2023.

1. Identificação do material bibliográfico: () Tese (x) Dissertação () Trabalho de Conclusão

2. Identificação da Tese ou Dissertação:

Autor: Grasiela Alfaro

Orientador: Marly Krüger de Pesce

Coorientador: Sem Coorientador

Data de Defesa: 23/02/2023

Título: PERCEPÇÕES DE PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO SOBRE AS TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM AULAS DE LÍNGUA INGLESA

Instituição de Defesa: UNIVERSIDADE DA REGIÃO DE JOINVILLE – UNIVILLE

3. Informação de acesso ao documento:

Pode ser liberado para publicação integral (X) Sim () Não

Havendo concordância com a publicação eletrônica, torna-se imprescindível o envio do(s) arquivo(s) em formato digital PDF da tese, dissertação ou relatório técnico.

Grasiela Alfaro

Assinatura do autor

Jaraguá do Sul / 11 de abril de 2023